

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR

NADIA CODY

BACHELIÈRE EN ÉDUCATION (B.Éd.)

**Des pratiques d'enseignement de stagiaires
en formation coopérative des maîtres:
une étude anthropopédagogique.**

Juin 1993



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.

«Il y a pour moi nécessité de m'embarquer avec les passagers du fleuve, de participer avec eux à l'excursion et d'essayer de comprendre le sens et les significations que ces personnes donnent à l'aventure d'apprentissage. Le voyage est difficile car il oblige à analyser ce qui se passe, quels courants profitent aux passagers, comment ils utilisent leur créativité et qu'est-ce qui peut être amélioré en cours de route.»

(Morin, 1984: 167-168).

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier spécialement mon directeur de recherche, Monsieur Renaud Gagnon, Ph.D., professeur-chercheur au département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi, qui m'a supervisée tout au long de la réalisation de cette recherche et m'a conseillée judicieusement. Ses nombreuses qualités de chercheur: sa rigueur, sa ténacité et son ouverture d'esprit m'ont amenée graduellement vers une autonomie toujours grandissante.

J'aimerais remercier Madame Réjeanne Côté, professeure-chercheure au département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi. Son implication comme codirectrice m'a été bénéfique. Son expérience concrète en analyse de la pratique de l'enseignement et en évaluation des apprentissages m'a permis de raffiner mes savoirs et mes savoir-faire dans l'exercice de la profession.

Je désire aussi remercier les stagiaires, les maîtres-associées et la direction de l'école pour leur accueil chaleureux et leur étroite collaboration en ce qui a trait à l'innovation pédagogique et au développement de la profession.

Merci au superviseur de stage pour l'intérêt qu'il a manifesté pour mon étude et pour ses précieux conseils.

Un merci très spécial à Monsieur Luc Boudreau, mon conjoint, qui par son sens critique et ses attentes élevées, m'incite à vouloir donner le meilleur de moi-même; à ma mère, Ghislaine Touzel, le plus beau modèle d'enseignante qu'il m'est donné d'observer depuis vingt-cinq ans.

Merci à Johanne Beaumont pour son travail minutieux de mise en forme du mémoire.

Finalement, je remercie le Groupe de recherche sur l'analyse de la pratique éducative (GRAPE) et le programme des Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (F.C.A.R.) pour le support financier qui m'a été octroyé.

NOTE DE LA CHERCHEURE

Pour préserver l'anonymat exigé par la majeure partie des personnes impliquées directement dans mon projet, aucun nom n'est mentionné. Il est question tout simplement des stagiaires 1, 2, 3 et 4, de leurs maîtres-associées respectives, du directeur de l'école et du superviseur de stage. De plus, afin d'éviter la précision du sexe des stagiaires, l'emploi du féminin est utilisé. C'est également par souci d'anonymat que je ne précise pas le nom de l'institution scolaire où je réalise ma recherche.

Par ailleurs, étant donné que je suis impliquée dans cette étude à titre d'observatrice participante, il est de mise, dans le présent texte, d'adopter un style d'écriture plus personnel (Morin, 1992). Afin de donner au récit et à la description des faits observés toute la chaleur du vécu, Eisner (1981 dans Poisson, 1991) recommande fortement d'utiliser un style très personnel où le "je" occupe une place aussi importante que dans un roman ou un journal intime. "Cette suggestion contraste avec le style impersonnel de rigueur en sciences expérimentales où le "je" est banni afin de préserver le plus possible la neutralité et l'objectivité dont le chercheur doit toujours faire preuve." (Poisson, 1991: 94).

Et finalement, pour mieux cerner l'ensemble de la présente recherche, le lecteur a tout intérêt à lire les annexes, car on y retrouve certaines informations qui ne figurent pas dans le mémoire (exemple: des éléments du journal de bord de la chercheure) et qui facilitent la compréhension du processus d'analyse.

RÉSUMÉ

Dans la présente étude, j'analyse des pratiques d'enseignement de stagiaires dans le cadre du Projet de formation coopérative des maîtres (FORCOMA). Par le biais de l'anthropopédagogie, je rends compte d'une réalité sociale telle que la vivent les sujets présents au cours de ma recherche. Par ailleurs, je porte une attention particulière au stage prolongé (long) afin de savoir s'il permet de développer des compétences pédagogiques dont une meilleure compréhension de l'organisation et du fonctionnement de la classe.

La recension des écrits permet de cerner la complexité de la formation pratique et des stages. Je fais l'examen d'ouvrages généraux qui démontrent l'importance du rapport théorie-pratique. Je précise l'orientation de la recherche par des études qui proposent des solutions à un certain nombre de problèmes rencontrés lors des stages en milieu scolaire.

Au chapitre trois, je présente quatre études de cas où je fais une lecture verticale et horizontale des données de terrain. Je confronte l'ensemble des données. J'établis ensuite un parallèle avec les écrits (deuxième chapitre) et les questions de recherche (premier chapitre).

Je conclus en précisant que les résultats obtenus à partir des quatre études de cas démontrent la rentabilité pédagogique du stage prolongé (long) mais à certaines conditions. Mon étude révèle que des difficultés existent autant dans l'intégration des savoirs et des savoir-faire que dans l'instrumentation pertinente à se donner pour évaluer les pratiques d'enseignement pendant les stages en milieu scolaire.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
NOTE DE LA CHERCHEURE.....	iv
RÉSUMÉ	v
TABLE DES MATIÈRES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES FIGURES.....	x
INTRODUCTION.....	1
Motivations de la chercheuse pour la présente recherche.....	2
Développement de la recherche	4
CHAPITRE PREMIER: Cadre de référence	6
1.1 Problématique.....	7
1.2 Questions de recherche.....	10
1.3 Méthodologie.....	11
1.3.1 Approche anthropédagogique.....	11
1.3.2 Travail sur le terrain	13
1.3.3 Instruments et techniques de cueillette de données	15
1.3.4 Sujets à l'étude.....	20
1.3.5 Analyse et interprétation des résultats	21
CHAPITRE II: Recension des écrits: une macroscopie	23
2.1 Dynamique de la classe et acte d'apprendre	24
2.2 Rapport théorie-pratique dans la formation.....	26

2.3	Réflexion sur la formation pratique des enseignants et étude comparée des réalités institutionnelles	27
2.4	Bilan de la formation pratique et de ses objectifs	29
2.5	Problématique des stages en milieu scolaire et supervision.....	31
2.6	Formation pratique des futurs maîtres à l'Université du Québec à Chicoutimi: une préoccupation majeure.....	34
2.7	Enseignement coopératif.....	37
CHAPITRE III: Analyse des données: une microscopie.....		41
3.1	Description de l'école	42
3.2	Intervenants impliqués	45
3.3	Importance des données et leur classification	45
3.3.1	Classification des données et cheminement de l'analyse.....	47
3.3.2	Contenu et organisation des dossiers.....	48
3.4	Lecture verticale des données: quatre études de cas	54
3.4.1	Stagiaire 1	54
3.4.2	Stagiaire 2	62
3.4.3	Stagiaire 3	68
3.4.4	Stagiaire 4	78
3.5	Lecture horizontale des données	89
3.5.1	Points forts	89
3.5.2	Points à améliorer.....	91
3.5.3	Commentaires généraux	92
3.5.4	Satisfaction par rapport au programme d'enseignement coopératif	93
3.5.4.1	Avantages.....	93
3.5.4.2	Désavantages.....	94
3.5.4.3	Changements souhaités	95
3.5.5	Autres données issues des lectures verticale et horizontale ...	95
3.5.5.1	Principales ressemblances	95
3.5.5.2	Principale différence.....	97
3.5.5.3	Types de commentaires émis par les intervenants ..	97
3.6	Confrontation des données de terrain et des données théoriques et parallèle avec les questions de recherche.....	98
CONCLUSION.....		102
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		108
ANNEXES.....		115
Annexe 1:	Grilles d'observation.....	115
Annexe 2:	Horaire des enseignements observés et plans de leçons (dossier 1).....	119

Annexe 3:	Observations en direct (par la chercheure) (dossier 2).....	136
Annexe 4:	Observations en différé (par la chercheure) (dossier 3).....	145
Annexe 5:	Évaluations formatives faisant suite aux observations en direct (par les maîtres-associées, les stagiaires et le superviseur) (dossier 4).....	150
Annexe 6:	Évaluations sommatives effectuées à la fin du stage (par les maîtres-associées, les stagiaires et le superviseur) (dossier 5).....	159
Annexe 7:	Entrevues individuelles réalisées avec les stagiaires à la mi-stage (par la chercheure) (dossier 6).....	169
Annexe 8:	Journaux de bord des stagiaires (dossier 7).....	174
Annexe 9:	Journal de bord de la chercheure (dossier 8).....	183
Annexe 10:	Questionnaire complété par les stagiaires à la fin du stage (dossier 9).....	199
Annexe 11	Résumé de l'évaluation du Projet FORCOMA, automne 1991 (dossier 10).....	203

LISTE DES TABLEAUX

Tableau

1	Types de données et instruments et techniques de cueillette.....	21
2	Répartition des matières par semaine.....	43
3	Horaire de l'école.....	44
4	Contenu et organisation des dossiers.....	49
5	Faits saillants relatifs à chaque étude de cas (lecture verticale)	87
6	Résultats de la lecture horizontale.....	90
7	Autres données issues des lectures verticale et horizontale	96

LISTE DES FIGURES

Figure

1	Cheminement du stagiaire	11
2	Classification des données et cheminement de l'analyse.....	46

INTRODUCTION

Motivations de la chercheuse pour la présente recherche

Les études universitaires de deuxième et troisième cycles représentent un long cheminement pour qui décide de les poursuivre sans interruption. Chaque nouvelle étape entreprise exige de la détermination, de la persévérance et de l'ambition; trois qualités qui sous-tendent une volonté engendrée par des motivations profondes. Développer des savoirs et des savoir-faire à la mesure de nos attentes, voilà un objectif qui demande des efforts considérables.

Parvenue à cette étape de mon cheminement, je me suis interrogée sur l'élan initial qui m'a lancée vers la recherche en éducation et sur les facteurs sociaux et humains qui ont stimulé mon intérêt pour l'anthropopédagogie.

Pour répondre à mon interrogation, je constate que ma personnalité de communicatrice et de praticienne me met à l'affût de tout. Je suis réellement passionnée par tout ce qui a trait à la pédagogie, par les idées et les théories en éducation. De plus, mes expériences d'enseignement et de recherche, dans le cadre du cours "Analyse de la pratique de l'enseignement" et auprès du Groupe de recherche sur l'analyse de la pratique éducative (GRAPE), m'ont amenée, au cours des dernières années, à centrer mes efforts sur un aspect de l'éducation qui m'intéresse au plus haut point: la formation pratique par le biais des stages en milieu scolaire. Par la suite, je me suis intéressée au Projet de formation coopérative des maîtres (FORCOMA), mis sur pied afin de

répondre aux besoins exprimés par les intervenants impliqués dans la formation pratique par les stages.

Mais pourquoi avoir opté pour une étude anthropopédagogique?

Pourquoi se livrer à la recherche? Les uns disent que c'est pour l'acquisition de plus de connaissances, d'autres affirment que c'est pour l'avancement du savoir (Lyotard, 1980). Il arrive souvent dans les études à portée sociale ou anthropopédagogique que d'autres motivations du chercheur interviennent comme celles de livrer des dimensions intrinsèques d'un vécu révélant le sens **fondamental** d'une recherche. (Gagnon, 1983: 2).

Observer la dynamique d'une classe ou d'une école sous l'angle de l'approche anthropopédagogique est une tâche complexe, car pendant l'investigation sur le terrain, il faut aller dans tous les azimuts et se partager entre l'observation, les entrevues, la réflexion, l'analyse, l'interprétation et la rédaction. La recherche est constituée d'un ensemble d'étapes qui se recoupent. De plus, les qualités exigées pour mener à bien cette tâche dépassent largement le seul savoir-faire technique. La curiosité, l'imagination, la rigueur, l'esprit critique, l'objectivité, la discipline, la sensibilité, la sincérité et la discrétion ne sont que quelques-unes des qualités qui constituent la base essentielle de la réussite dans ce domaine (Poisson, 1991). Mais cette tâche, relativement complexe, s'avère également très captivante, car elle permet de répondre au besoin de comprendre en profondeur, d'expliquer ou d'éclairer des phénomènes éducatifs particuliers que l'on connaît mal ou très peu (Morin, 1992).

Passionnée par la valorisation de la recherche qualitative, j'ai la conviction qu'une étude anthropologique appliquée à l'éducation peut avoir une portée sociale et éventuel-

lement, des répercussions pratiques, "car les informations recueillies lors d'une recherche de ce genre et les connaissances théoriques qui en découlent sont d'un apport inestimable pour le monde scolaire." (Poisson, 1991: 56).

Développement de la recherche

Selon les résultats d'une étude menée par l'équipe de recherche GRAPE-UQAC, les stages, dans la formule actuelle (quatre semaines par année), ne répondent pas adéquatement aux besoins des intervenants concernés. Les besoins exprimés se situent notamment au niveau de l'articulation de la théorie et de la pratique, de la connaissance des programmes d'études, de la supervision scolaire, de la durée des stages et des périodes de l'année scolaire où ils ont lieu (Morose *et al.*, 1990).

Face à cette problématique, l'Université du Québec et différentes commissions scolaires de la région se sont réunies afin d'analyser les nombreux problèmes que soulève la formation pratique des étudiants en sciences de l'éducation. Après avoir envisagé plusieurs possibilités de solutions, le Projet de formation coopérative des maîtres (FORCOMA) a été retenu dans le cadre du programme de baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire. L'enseignement coopératif semble être la formule la plus appropriée pour répondre adéquatement aux besoins exprimés par les intervenants.

Par ailleurs, ma recherche consiste à analyser des pratiques éducatives de stagiaires en formation coopérative des maîtres afin de vérifier si un stage prolongé leur per-

met de développer des compétences pédagogiques et de comprendre la dynamique de la classe, tant au niveau de l'organisation que du fonctionnement.

Le mémoire est divisé en trois chapitres. Le premier, le cadre de référence, présente les grands axes de la recherche. Le deuxième chapitre recense les principales tendances de la formation pratique et des stages. Le troisième chapitre est composé de la classification, de la description et de l'analyse des données de terrain. Vient ensuite une confrontation de certaines données et un parallèle avec les questions de recherche. Enfin, la conclusion rappelle les grands axes de l'étude et propose des avenues de solutions.

CHAPITRE PREMIER

Cadre de référence

1.1 PROBLÉMATIQUE

Au Québec, dans tous les programmes de formation à l'enseignement, la nécessité de la formation pratique est reconnue. Cependant, l'analyse des différents programmes de formation des maîtres révèle que les activités relatives à la partie théorique l'emportent largement sur le nombre d'activités à caractère pratique. De plus, il n'est pas toujours évident que la planification, la mise en œuvre, le suivi, l'évaluation et la durée de ces activités pratiques soient toujours adéquats (Morose *et al.*, 1990).

À l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), depuis plusieurs années, des professeurs du département des Sciences de l'éducation réfléchissent sur cette problématique. Les stages, dans la formule actuelle (quatre semaines par année), sont objet de critiques. Selon les résultats d'une étude réalisée par l'équipe de recherche GRAPE-UQAC, les commissions scolaires et les maîtres-associés réclament entre autres: une meilleure articulation de la théorie et de la pratique, une meilleure connaissance des programmes, des stages bien supervisés d'une plus longue durée, à des périodes plus propices dans le calendrier scolaire, c'est-à-dire octobre à décembre et février à avril (Morose *et al.*, 1990).

Face à cette problématique, l'Université du Québec à Chicoutimi et différentes commissions scolaires de la région ont créé une table de concertation afin d'analyser les nombreux problèmes que soulève la formation pratique des étudiants à plein temps en Sciences de l'éducation. Plusieurs scénarios de solutions ont été envisagés et le ré-

gime pédagogique coopératif (Alternance travail-études) a été retenu dans le cadre du programme de baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire (Morose *et al.*, 1990: 9).

Ce choix fait suite aux recherches effectuées par l'équipe GRAPE-UQAC. Après avoir fait une étude et réalisé des entrevues auprès des intervenants impliqués dans les stages en milieu scolaire, des membres du GRAPE se sont rendus dans les universités du Québec et ont consulté certains répertoires de formules de stage du ministère de l'éducation pour en venir à la conclusion que l'enseignement coopératif est la formule qui apparaît la plus appropriée pour répondre aux besoins de tous les intervenants concernés.

Selon le Centre national de l'Alternance travail-études et l'Association canadienne de l'enseignement coopératif, le stage coopératif répond de façon très satisfaisante aux besoins des intervenants concernés, autant dans les humanités que dans les sciences (Ellis, 1987: 13 et ss.). De plus, un stage prolongé constitue une opération plus complète en ce sens que l'étudiant-maître possède un laps de temps suffisamment long pour pouvoir s'intégrer au milieu, faire le point régulièrement et ainsi perfectionner ses pratiques éducatives. L'Association canadienne de l'enseignement coopératif définit ainsi cette approche:

L'enseignement coopératif est une méthode de formation en vertu de laquelle les études sont intégrées à des stages dans des organisations participantes. Un programme d'enseignement coopératif est un programme qui associe les études à une expérience de travail au sein d'une organisation. Le régime habituel est celui de l'alternance de périodes d'études et de stages... Le temps consacré aux stages représente en moyenne 50% du

temps consacré aux études. (Association canadienne de l'enseignement coopératif, 1989: 1).

Au Québec, ce genre de formation reste encore inexploré dans le domaine de la formation des maîtres. Cependant, il n'en est pas de même ailleurs. En Alberta par exemple, la formation des maîtres a été orientée sur une formule d'alternance travail-études impliquant, dès le départ, tous les intervenants. La formation des futurs maîtres était assurée conjointement par l'université et le milieu scolaire (*Report on the Evaluation on the Initiation to Teaching Project*, 1987 dans Morose *et al.*, 1990). L'expérience menée sur deux ans a été un véritable succès mais des difficultés financières ont eu raison de ce projet.

En Ontario, en 1987, les programmes de formation des maîtres ont été entièrement révisés. Ce remaniement a donné lieu à l'implantation d'une formule pédagogique voisinant avec le régime coopératif: l'internat prolongé, qui est un stage dont la durée peut s'échelonner sur toute une année. Cette formule est expérimentée à l'Université d'Ottawa.

Dans le réseau de l'Université du Québec, l'enseignement coopératif a permis à l'École de technologie supérieure d'améliorer la qualité de la formation tant au niveau théorique que dans la pratique sur le terrain (*Annuaire de l'ETS*, 1987-1989: 1; *Guide de l'enseignement coopératif de l'ETS*, 1989 dans Morose *et al.*, 1990).

L'Université de Sherbrooke a été une pionnière, au Québec, dans l'application du régime pédagogique coopératif et elle a rehaussé son excellente réputation, car les programmes qui ont adopté cette formule ont connu un grand succès.

Au Saguenay-Lac-St-Jean, en établissant un partenariat entre les différents intervenants impliqués dans l'encadrement et la supervision des stages, l'UQAC veut préparer adéquatement la relève de demain en offrant aux étudiants du baccalauréat d'éducation préscolaire et d'enseignement au primaire, une formation de qualité basée sur l'alternance travail-études. Les apprentissages réalisés en milieu universitaire et en milieu scolaire sont intégrés de façon équilibrée et interactive, d'où le partage de la durée de formation [...] à l'Université et [...] en milieu scolaire au cours des deux dernières années du baccalauréat (Morose *et al.*, 1990). À titre d'exemple, durant l'année universitaire 1991-1992, la durée des stages a été de 18 semaines et les cours intensifs ont été répartis sur 12 semaines.

1.2 QUESTIONS DE RECHERCHE

Après avoir bien cerné la problématique et les solutions proposées, j'ai choisi d'orienter mon objectif de recherche vers l'analyse des pratiques d'enseignement d'étudiants-maîtres dans le cadre du Projet FORCOMA. Ce choix m'amène à poser la question suivante: le Projet FORCOMA prépare-t-il réellement le futur maître à l'enseignement? Pour répondre à cette question, je dois m'interroger sur diverses facettes de ce projet: **par l'intégration en milieu scolaire, le Projet FORCOMA permet-il au stagiaire d'en arriver à s'impliquer et à comprendre l'organisation et le fonctionnement de la classe? Enfin, le stage prolongé (long) donne-t-il au stagiaire l'occasion de développer ses compétences pédagogiques?**

Au tout début d'un stage en milieu scolaire, les étudiants maîtrisent déjà un certain nombre de compétences pédagogiques acquises en milieu universitaire ou lors de

stages précédents. Au cours du stage, ils raffinent ces compétences et ils ont la possibilité d'en développer de nouvelles. C'est donc supposer qu'une fois le stage terminé, les étudiants-maîtres sont mieux outillés. Ils connaissent davantage le milieu scolaire et ils peuvent l'affronter d'une façon plus adéquate. Tel qu'illustré à la figure 1, entre le seuil d'entrée et le seuil de sortie, des apprentissages sont réalisés, des CHANGEMENTS devraient se produire.

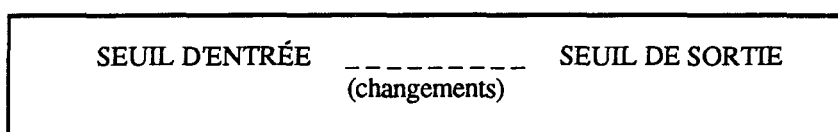


Figure 1: Cheminement du stagiaire.

Selon Paré (Paré, 1987: 8), "Apprendre, c'est changer, devenir plus efficace et cela implique que l'on sache comprendre davantage ce qui se passe en nous, autour de nous, et cela implique aussi que l'on change son action conformément à ce que l'on sait", d'où l'importance de l'intégration théorie-pratique dans les programmes de formation des maîtres. Selon le Ministère de l'éducation du Québec (MEQ), "une telle intégration n'est possible que si les étudiants-maîtres ont des contacts fréquents et continus avec des élèves dans des situations réelles d'apprentissage et d'enseignement, situations réelles qui ne sauraient remplacer même les meilleures simulations". (Carbonneau *et al.*, 1989).

1.3 MÉTHODOLOGIE

1.3.1 Approche anthropopédagogique

J'aborde le problème sous l'angle de l'approche anthropologique appliquée à l'éducation. Pour être en mesure de répondre à mes questions de recherche, il est impor-

tant que je m'approche des situations réelles de la vie, que je me familiarise avec le milieu à l'étude. Comme le propose Morin (1984), à l'occasion, il peut même s'avérer nécessaire de faire partie intégrante du milieu, ne serait-ce que pour un bref laps de temps.

Il ne s'agit pas ici d'étudier l'effet d'une variable indépendante sur une variable dépendante **mais bien de cerner les multiples relations pouvant exister entre un très grand nombre de facteurs**. Je dois pouvoir arriver à COMPRENDRE la situation telle qu'elle se présente, car il ne s'agit pas d'expériences menées en laboratoire mais bien d'expériences réelles vécues en milieu scolaire.

Les raisons de mon choix méthodologique sont en majeure partie liées à mon souci de respecter la réalité humaine telle qu'elle est. Avec le temps, j'espère pouvoir être en mesure de comprendre et d'atteindre l'essentiel des phénomènes éducatifs sur lesquels porte mon étude.

Morin (1984: 192-193) précise que "L'anthropopédagogie est une approche et une méthode de recherche pédagogique qui utilise l'essentiel de la démarche anthropologique au profit de la pédagogie pour favoriser une compréhension et une évaluation active des phénomènes éducatifs.". Cette approche consiste spécifiquement à décrire et interpréter une culture afin d'arriver à saisir le processus, les significations et la construction des réalités telles que perçues et vécues par les sujets observés. Il est important de tenir compte du fait qu'une recherche anthropopédagogique n'est pas réalisée dans le but de généraliser, mais bien de comprendre en cernant la dynamique d'un milieu. Pour arriver à saisir cette dynamique, je dois avoir de fréquents contacts avec les sta-

giaires et tous les autres intervenants impliqués dans l'encadrement et la supervision du stage.

À partir des interactions qu'il observe et auxquelles il participe, l'anthropopédagogue finit par découvrir certaines structures propres à la réalité sociale vécue par les sujets qui constituent l'objet de sa recherche. Il s'implique (engagement) et s'applique (empathie) à saisir le sens et les significations des événements pédagogiques. En résumé, l'anthropopédagogue parvient à la connaissance d'une réalité sociale par l'intérieur, en s'introduisant dans un environnement "naturel" et en découvrant la perspective qu'en ont les acteurs sociaux directement concernés (Morin, 1984).

1.3.2 Travail sur le terrain

En fait, le travail sur le terrain exige une bonne préparation et comporte différentes étapes devant être réalisées selon un certain ordre. La première étape consiste à choisir l'endroit où se réalisera l'étude et à négocier l'accès au terrain. Dans mon cas, je dois dire que cette phase est longue et plutôt difficile. Le stage débute le 21 octobre 1991 et prend fin le 20 décembre 1991. Normalement, la liste des écoles impliquées dans le projet doit être prête pour la fin du mois de septembre. Cependant, je ne reçois la liste que quelques jours avant le début du stage. Un problème survient au service des stages de l'UQAC, ce qui a comme conséquence de retarder considérablement la parution de cette liste qui m'est indispensable pour sélectionner une école qui reçoit au moins quatre stagiaires. C'est un choix qui m'évite de longs déplacements et qui me permet de m'impliquer davantage, car en étant plus présente dans le milieu, j'arrive à mieux saisir toute la dynamique de l'école.

Une fois cette liste en main, je me pose la question à savoir: "Pour recueillir les données dont j'ai besoin, est-il préférable que je supervise moi-même un certain nombre d'étudiants ou encore, pour les besoins de ma recherche, est-il plus bénéfique que je travaille en étroite collaboration avec un superviseur de stage?" Je réfléchis à cette question pour finalement orienter mon choix vers la deuxième solution, car en travaillant avec un superviseur, c'est-à-dire en étant observatrice participante, cela me laisse davantage de temps à consacrer à ma recherche et de plus, ce qui n'est pas à négliger, j'ai la chance de confronter mes données avec une personne possédant une longue expérience dans les domaines de l'enseignement et de la supervision scolaire. Une fois ma décision prise, je ne dispose plus que de quelques jours pour contacter un superviseur qui soit intéressé à ce que je l'accompagne dans sa démarche. Pour les besoins de ma recherche, cette personne doit superviser au moins quatre stagiaires. Le 18 octobre, je communique avec un superviseur qui est d'accord pour travailler en étroite collaboration avec moi et de plus, celui-ci manifeste un grand intérêt pour mon projet.

Mais pour être en mesure de réaliser mon étude, il me faut également l'accord des quatre stagiaires, des quatre maîtres-associées et de la direction de l'école. Le 21 octobre, soit le premier jour du stage, je me rends à l'école avec le superviseur afin de rencontrer les intervenants et leur exposer mon projet. À prime abord, personne ne semble avoir d'objection mais je préfère tout de même leur laisser quelques jours de réflexion. Le 28 octobre, le superviseur avec lequel je travaille m'annonce que la décision des intervenants est unanime: ils sont parfaitement d'accord pour que je réalise mon projet et ils sont prêts à m'accorder toute la collaboration nécessaire.

Une fois cette première étape franchie, mon rôle se résume par la suite à m'intégrer à titre de chercheure, à prendre des notes durant les observations en classe et lors des entrevues et à classer les données recueillies.

1.3.3 Instruments et techniques de cueillette de données

En plus de faire de l'observation sur le terrain, je désire également participer et agir avec les personnes concernées. Cela m'amène à recourir à la technique de l'observation participante. Selon Poisson (1991), l'observateur est avant tout un chercheur et dans son cas, si l'on parle de participation, c'est d'abord pour insister sur le fait qu'il est présent dans le milieu et qu'il participe à la vie du groupe observé. Donc, comme chercheure, cela signifie que je n'ai pas à intervenir ou à changer quoi que ce soit au déroulement des événements habituels du milieu sous observation. Les personnes impliquées dans ma recherche savent que je suis là uniquement pour COMPRENDRE ce qui se passe.

Considérant que mon étude porte sur l'analyse des pratiques d'enseignement de stagiaires en formation coopérative des maîtres, pour être en mesure de répondre à mes questions de recherche, j'ai besoin de recueillir quatre types de données: des données relatives aux compétences pédagogiques, des données se rapportant au milieu dans lequel s'intègrent et évoluent les stagiaires, des données concernant la formule coopérative (FORCOMA) et finalement, des données théoriques sur la formation pratique et les stages d'enseignement.

Tout d'abord, pour recueillir des données concernant les **compétences pédagogiques**, j'observe les pratiques d'enseignement des stagiaires. Comme support au processus d'observation, j'utilise deux grilles (annexe 1) intitulées *Guide d'évaluation d'une intervention pédagogique* (Bouchard, 1985: 15-16) et *Évaluation des compétences pédagogiques par observation* (Champagne et Miller, 1983: annexe 2). Mon choix s'est arrêté sur ces outils, car après les avoir utilisés à plusieurs reprises dans le cadre du cours "Analyse de la pratique de l'enseignement" et dans la supervision des stages, j'en suis venue à percevoir un aspect complémentaire entre les deux. La grille de Bouchard (1985) comporte quinze tâches ou comportements pouvant être observés lors d'une intervention pédagogique. Par son contenu, elle me permet surtout de cerner des éléments relatifs à la structure de la leçon. Est-ce que toutes les phases sont présentes? Existe-t-il un lien logique dans le déroulement de la leçon? Etc. Celle de Champagne et Miller (1983) présente une liste de comportements indicateurs reliés à dix compétences pédagogiques. Elle me fournit des indices supplémentaires pour nuancer le type d'interventions qui figurent dans la grille de Bouchard (1985) et les rattacher à des compétences pédagogiques démontrées par les stagiaires lors des observations en direct et en différé.

Durant le stage, le superviseur prévoit deux observations en classe pour chacune des stagiaires. Les maîtres-associées, le superviseur et moi-même sommes présents lors de ces observations. Une première a lieu au début novembre et une deuxième vers la fin du stage. Chaque observation en direct est suivie d'une rencontre à laquelle j'assiste. La maître-associée, la stagiaire et le superviseur se réunissent afin de procéder à l'évaluation formative.

Le superviseur suggère également aux stagiaires d'enregistrer au moins deux leçons sur bandes magnétoscopiques. Les étudiantes-maîtres me donnent leur accord pour que je puisse visionner ces bandes et les analyser à l'aide des grilles mentionnées précédemment (observations en différé). J'ai également accès à leurs plans de leçons.

Tout au long du stage, je m'entretiens régulièrement avec les quatre stagiaires, les quatre maîtres-associées, le superviseur et le directeur de l'école afin de recueillir les points de vue de chaque intervenant concernant notamment les pratiques éducatives des stagiaires, leur intégration au milieu et la formule coopérative. Il est important de pouvoir comparer les points de vue des différentes personnes impliquées dans le processus, ne serait-ce que pour y déceler des contradictions ou encore, pour obtenir des compléments d'information comme le propose la méthodologie de recherche anthropologique appliquée à l'éducation (Morin, 1979).

À la mi-stage, je réalise des entrevues individuelles semi-structurées avec les quatre stagiaires. Lors de ces entrevues, même si je dois tenter de respecter les buts de ma recherche, je ne dois pas laisser s'échapper des informations émises spontanément par les stagiaires, car ces informations peuvent être susceptibles de traduire la réalité étudiée sous un angle imprévu (Poisson, 1991).

À la toute fin du stage, j'assiste aux évaluations sommatives impliquant les maîtres-associées, les stagiaires et le superviseur et j'invite les stagiaires à répondre à un questionnaire. Trois questions concernent directement le programme d'enseignement coopératif appliqué à l'UQAC et deux sont liées au développement de compétences pédagogiques.

Après chacune de mes visites à l'école, je note dans mon journal de bord toutes les données pouvant se rapporter aux sujets à l'étude ou encore au milieu en général (ex: la progression des stagiaires basée sur des faits, des opinions, des difficultés rencontrées en cours de route, etc.). Mon journal de bord relate mes actions, mes pensées de même que mes sentiments au cours du travail sur le terrain. Les stagiaires tiennent également un journal. Selon Paré (1987), le journal est un instrument d'intégrité personnelle et professionnelle qui permet de structurer, de donner une forme à l'expérience quotidienne. "La quotidienneté fait vite disparaître le sens de nos gestes. Ce n'est que par la réflexion, l'observation que nous pouvons faire apparaître ce qui se joue réellement." (Paré, 1987: 26).

En ce qui a trait aux données se rapportant au **milieu dans lequel s'intègrent et évoluent les stagiaires**, la direction de l'école me fournit la documentation nécessaire pour me permettre de dresser un portrait du milieu (le nombre d'élèves, d'enseignants, le Comité d'école, la qualité de la participation des parents à la vie scolaire, le projet éducatif expérimenté à l'école, le style d'activités para-scolaires entreprises par les élèves et les enseignants, une description de la situation familiale des enfants, du milieu socio-économique, etc.). Lors des entrevues et dans les journaux de bord des stagiaires, qui me sont confiés après entente verbale, je recueille également des données se rapportant au contexte, notamment en ce qui concerne la relation maître-élèves. Pour ce qui est des données concernant l'environnement physique (ex: la disposition des bureaux dans les classes), je tente d'en noter le plus possible à chacune de mes visites à l'école.

Le 29 novembre 1991 et le 17 janvier 1992, tous les stagiaires, les maîtres-associés et les superviseurs qui participent au projet de formation coopérative des maîtres (FORCOMA) se regroupent afin de participer à des retours de stage ayant pour but d'évaluer la **formule coopérative** dans son ensemble. Cette étape constitue en quelque sorte une réflexion et une conscientisation par rapport à l'ensemble du projet FORCOMA. Elle permet de faire un examen des dimensions importantes pour l'amélioration du programme d'enseignement coopératif appliqué à l'UQAC. Quels sont les avantages du programme d'enseignement coopératif de l'UQAC? Quels sont les désavantages de ce programme? Quels changements pourraient être apportés au programme d'enseignement coopératif de l'UQAC pour le rendre plus efficace? Les réponses à ces questions permettent aux intervenants de faire le point sur l'expérience en cours. Certaines données recueillies lors des entrevues avec les stagiaires et d'autres contenues dans les journaux de bord permettent également de faire la lumière sur ces questions.

Selon Morin (1984), l'approche anthropopédagogique est respectueuse des participants et elle situe les situations dans un contexte réel. De plus, elle couvre tout ce qui peut aider à saisir les significations de ce qui se passe dans un milieu. C'est un processus dynamique qui permet une évaluation illuminative.

L'anthropopédagogie peut produire une résolution des problèmes pédagogiques, des changements d'attitudes et éventuellement la production d'un savoir pour enrichir le modèle et même le processus d'évaluation utilisé. Elle peut même parvenir à des lois ou des régularités (Morin, 1984, p. 195-196).

L'anthropopédagogie tente de rendre compte d'une réalité sociale telle que la vivent les sujets présents au cours de la recherche. Par contre, il serait tout à fait dérisoi-

re d'affirmer qu'une recherche de type anthropopédagogique s'en tient exclusivement à la description de situations éducatives. Au contraire, Poisson (1991) affirme qu'il est possible d'aller plus loin et de faire appel à la théorie à toutes les étapes de la recherche afin de trouver des explications à des phénomènes scolaires, qui jusque-là n'ont reçu que des éclaircissements sommaires. Une recherche anthropopédagogique ne peut pas se passer de la théorie.

Pour la recherche qualitative dans le domaine de l'éducation, la théorie n'est pas un handicap mais plutôt un atout dont il faut tirer pleinement profit. La réflexion théorique peut donc précéder avantageusement le travail de terrain, et il ne saurait être question de la bannir à tout prix. Il faut cependant apprendre à se distancier provisoirement de ses idées pendant l'observation afin d'être disponible aux faits. Dans un dernier temps, au cours de l'analyse et de l'interprétation, il faut réviser les faits qui ont été "emmagasinés" afin de les traiter dans une perspective critique et théorique (Poisson, 1991: 102).

Les données théoriques recueillies pour les besoins de ma recherche ont tout d'abord été regroupées par dossiers thématiques pour ensuite être analysées.

Le tableau 1 illustre, dans la colonne de gauche, les quatre types de données dont il est question dans la présente recherche. Les instruments et les techniques de cueillette correspondants se trouvent dans la colonne de droite.

1.3.4 Sujets à l'étude

Toutes ces données sont recueillies à partir d'un échantillon constitué de quatre étudiantes choisies tout à fait au hasard. Deux d'entre elles en sont à leur deuxième année de baccalauréat et ont fait jusqu'à présent un stage de quatre semaines en milieu scolaire. Quant aux deux autres, elles seront diplômées en mai 1992 et pour elles, il

TABLEAU 1

Types de données et instruments et techniques de cueillette

Types de données	Instruments et techniques de cueillette
Données concernant les compétences pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> • Horaire des enseignements observés et plans de leçons (dossier 1) • Observations en direct (par la chercheure) (dossier 2) • Observations en différé (par la chercheure) (dossier 3) • Évaluations formatives faisant suite aux observations en direct (par les maîtres-associées, les stagiaires et le superviseur) (dossier 4) • Évaluations sommatives effectuées à la fin du stage (par les maîtres-associées, les stagiaires et le superviseur) (dossier 5) • Entrevues individuelles réalisées avec les stagiaires à la mi-stage (par la chercheure) (dossier 6) • Journaux de bord des stagiaires (dossier 7) • Journal de bord de la chercheure (dossier 8) • Questionnaire complété par les stagiaires à la fin du stage (dossier 9)
Données concernant le milieu dans lequel s'intègrent et évoluent les stagiaires	<ul style="list-style-type: none"> • Dossier remis par la direction de l'école • Entrevues individuelles réalisées avec les stagiaires à la mi-stage (par la chercheure) (dossier 6) • Journaux de bord des stagiaires (dossier 7) • Journal de bord de la chercheure (dossier 8)
Données concernant la formule pédagogique (FORCOMA)	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevues individuelles réalisées avec les stagiaires à la mi-stage (par la chercheure) (dossier 6) • Journaux de bord des stagiaires (dossier 7) • Journal de bord de la chercheure (dossier 8) • Questionnaire complété par les stagiaires à la fin du stage (dossier 9) • Résumé de l'évaluation du Projet FORCOMA, automne 1991 (dossier 10)
Données théoriques	<ul style="list-style-type: none"> • Dossiers thématiques (macroscopie)

s'agit d'un troisième stage. Leur premier stage a duré quatre semaines et à la session d'hiver 1991, elles ont participé au Projet FORCOMA. L'étude implique également quatre maîtres-associées, un directeur d'école et un superviseur.

1.3.5 Analyse et interprétation des résultats

Une fois les données de terrain recueillies, la première étape consiste à les regrouper par dossiers. À partir de ces dossiers, je présente quatre études de cas. J'analyse

les données des sujets à l'étude comme une lecture verticale et horizontale pour mieux cerner les interprétations et réduire la subjectivité. Je confronte ces données à la théorie (macroscopie) afin de voir jusqu'à quel point il est possible de confirmer des principes théoriques ou de produire de nouveaux savoirs comme le propose Morin:

Il est très important d'analyser les données en fonction des finalités de la pédagogie ou de tout ce qui peut influencer le processus d'apprentissage que ce soit le système macroscopique ou le système microscopique, les deux à la fois ou l'un par rapport à l'autre. (Morin, 1984: 195).

En fait, je confronte les données à l'aide de l'ensemble des instruments (entrevues, journaux de bord, etc.) afin de clarifier le vécu des étudiantes-maîtres pendant leur stage. L'utilisation de cette stratégie nommée "la triangulation" me permet de m'assurer que les interprétations faites des données recueillies et analysées correspondent à une réalité et ne sont pas que le reflet de mes 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. Dans le cas présent, j'utilise une variété de techniques pour obtenir une diversité d'angles de prises de vue, ce qui me permet de comparer mes observations avec celles d'autres participants pour comprendre davantage la signification profonde des phénomènes à l'étude (Morin, 1992). L'analyse détaillée du processus entier me permet d'apporter des réponses précises à mes questions de recherche.

Somme toute, ce chapitre définit les grands axes de l'étude, de la problématique à la méthodologie. Le chapitre suivant précise l'orientation de la recherche par une recension d'écrits sur la formation pratique à l'enseignement.

CHAPITRE II

Recension des écrits: une macroscopie

Ce chapitre a pour but de situer le lecteur sur différents aspects de la formation pratique. De façon générale, il se réfère à la complexité du processus d'enseignement-apprentissage perçu à travers certaines composantes de la dynamique de la classe. Les ouvrages généraux retenus parmi une vaste recension (bibliographie) démontrent l'importance du rapport théorie-pratique dans le champ de la formation des maîtres et l'orientation de la recherche est précisée par des ouvrages qui soulèvent un certain nombre de problèmes rencontrés lors des stages en milieu scolaire. Finalement, des auteurs proposent des solutions possibles. Cette étude a d'abord été réalisée par le Groupe GRAPE dont je fais partie. Elle est intitulée *Pédagogie et intervention: savoirs et savoir-faire* (Gagnon et Hébert, 1993). J'ai adapté une partie de cette étude pour les besoins de ma recherche.

2.1 DYNAMIQUE DE LA CLASSE ET ACTE D'APPRENDRE

Le processus d'enseignement-apprentissage est complexe et des variables souvent difficiles à cerner s'y rattachent. Dans *La dynamique de la classe*, Dupont (1982) étudie certaines dimensions pouvant influencer la classe. Il aborde des certitudes et des incertitudes de la vie scolaire. Par le biais des interactions dans la classe, des méthodes, des styles d'enseignement, de la nature et des effets du climat de la classe, il engage le lecteur à observer les attitudes et les caractéristiques comportementales des enseignants.

L'auteur procède à une analyse macroscopique des déterminants de la dynamique de classe. Il établit une relation entre différents types d'enseignants: l'éducateur-aidant, enseignant, organisant et personne-à-part-entière. Enfin, il traite de la relation éducative et présente l'option interactionniste, dialectique ou un type de relation éducative intégrant à la fois temps et espace.

Après avoir situé les dimensions de la relation maître-élèves et analysé ces différents invariants sur un plan expérimental, Dupont (1982) opère une synthèse des problèmes relationnels de la classe à un niveau philosophique non encore abordé et il ouvre des perspectives d'actions nouvelles dans le domaine de la relation maître-élèves (p.198).

Par les méthodes et les techniques qu'il propose, cet auteur nous permet en quelque sorte de nous retrouver à travers toute cette complexité que représente la dynamique d'une classe. D'autres types de complexité sont également à considérer par rapport au processus d'enseignement-apprentissage. C'est notamment le cas des processus mentaux impliqués dans l'acte d'apprendre. Auteurs du volume *Le processus d'apprentissage en pédagogie ouverte*, Bergeron, Pilon *et al.* (1985) livrent les vues de certaines praticiennes concernant l'apprentissage et l'enseignement.

Le processus d'apprentissage est présenté sous l'angle de la pédagogie ouverte. Les auteures énumèrent les caractéristiques d'une activité de pédagogie ouverte. Ces activités permettent d'observer, de créer, d'exprimer, d'expérimenter, d'explorer, d'avoir du plaisir, de faire des choix, etc.

Elles expliquent le contenu et le déroulement de certains types d'activités d'apprentissage-enseignement (activités axées sur l'imagination, apprentissage de la lecture, techniques d'expression, etc.). Les auteures insistent sur la diversité des activités pour assurer le développement de talents et de processus mentaux diversifiés. Elles précisent que les activités peuvent être modifiées au niveau de la situation ouverte, dans les pistes de travail et au niveau de la réalisation. Enfin, elles présentent le résultat d'une expérimentation vécue dans quatre classes différentes afin de laisser entrevoir la diversité des activités pouvant découler d'un même thème (Bergeron, Pilon *et al.*, 1985: 25).

2.2 RAPPORT THÉORIE-PRATIQUE DANS LA FORMATION

Après avoir présenté certaines composantes de la dynamique de la classe et des différents processus mentaux reliés à l'apprentissage-enseignement, il est maintenant nécessaire de mieux définir le rapport théorie-pratique dans le champ de la formation. Dans son livre *Pour une pratique de la formation*, Honoré (1980) s'interroge sur des problèmes rencontrés en formation. Entre autres, il se demande si nous pouvons déceler les obstacles et trouver des solutions favorables.

Honoré (1980) définit la pratique 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). Quant à la réflexion, selon l'auteur, il s'agit de “l'activité psychique s'exerçant sur les composantes de l'activité ré-

flexe, donc sur ce qui a déjà été «mis en forme» (informé): les percepts, les connaissances, les modèles d'action, les jugements" (p. 81).

Honoré (1980) énumère les principaux aspects de la réflexion sur les pratiques et il poursuit en élaborant sur le milieu où s'exerce la pratique, les moments évolutifs, la présence, la valorisation, les rapports de force et le champ d'interformation.

L'auteur démontre l'importance des objectifs et des méthodes d'une formation centrée sur les pratiques en rapport avec diverses variables telles le lieu de la formation, les personnes impliquées, les institutions, le choix des priorités, le choix des moyens, la succession des démarches et les conditions d'organisation.

Finalement, il étudie l'animation des stages et l'animation du champ d'interformation. Par animation, Honoré (1980) désigne "la pratique de toute personne qui exerce une activité de formation, quels qu'en soient le lieu et le moment" (p. 206). Il précise également qu'animer, c'est chercher et développer des conditions pour que chaque personne découvre en son être "un relais engagé dans l'évolution" (p. 231).

2.3 RÉFLEXION SUR LA FORMATION PRATIQUE DES ENSEIGNANTS ET ÉTUDE COMPARÉE DES RÉALITÉS INSTITUTIONNELLES

L'analyse de Honoré (1980) nous permet de préciser davantage ce qu'est une méthodologie pour la pratique de la formation. Le rapport des doyens d'universités qué-

bécoises intitulé *La formation pratique des enseignants*, vient enrichir la problématique de la formation en y ajoutant un contexte: la formation des maîtres.

Les doyens décrivent le contexte concernant la formation pratique à l'intérieur des programmes de formation des maîtres pour ensuite présenter un aperçu historique situant la formation des maîtres de l'École normale à l'Université. Ils précisent le mandat du Comité et présentent la problématique de la formation pratique. Ils énumèrent les composantes de la formation et distinguent deux pôles fondamentaux dans la profession enseignante: celui constitué par l'ensemble des acquis de tradition et de savoir du champ professionnel et celui de la personne de l'enseignant en tant que ressource première dans la démarche éducative (Carbonneau, 1989: 12-13).

Les doyens étudient l'acte pédagogique qu'ils définissent comme étant "un acte complexe, aux multiples dimensions, et requérant constamment de la part de celui qui l'exerce analyse diagnostique, imagination créatrice, compétences théoriques, habiletés pratiques, jugement sûr et facilité d'adaptation aux situations-mouvantes et nouvelles." (Carbonneau, 1989: 14). Ils élaborent sur l'orientation de la formation, sur les rôles de l'université et du milieu par rapport à la formation pratique, sur les contraintes financières et sur le système.

Les doyens présentent une étude comparée des réalités institutionnelles dans laquelle il est question notamment de la situation de l'enseignement, de la situation de la formation pratique (les formules de stages et autres activités pratiques), des infrastructures et des coûts. Une analyse prospective dégage quatre aspects: la situation de l'em-

ploi, le statut de l'enseignant, la recherche en éducation et les relations entre l'université et le milieu. Le rapport se termine sur de nombreuses recommandations regroupées autour de divers thèmes dont la recherche, l'enseignement, les relations au milieu, etc.

2.4 BILAN DE LA FORMATION PRATIQUE ET DE SES OBJECTIFS

Par ailleurs, la problématique de la formation pratique est vue d'une toute autre façon chez Dion et Dupuis (1982), qui mettent davantage l'accent sur les objectifs et les formes diverses de la formation pratique.

En fait, ce qui nous préoccupe, c'est de trouver un ou des modèles de formation pratique qui puisse produire des professionnels compétents d'une façon économique. Plus spécifiquement: dans ce ou ces modèles, la partie pratique, les applications du corps scientifique, la maîtrise pratique du modèle professionnel fait-elle partie intégrante de la formation universitaire? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi et de qui relève-t-elle alors? (Dion et Dupuis, 1982: 9).

Dion et Dupuis (1982) présentent des définitions, des descriptions et des critiques de la formation pratique et de ses objectifs. Pour ce faire, ils regroupent les orientations qui sous-tendent les programmes et précisent les caractéristiques de certains types de formation pratique. Après avoir décrit les formes diverses que peut prendre la formation pratique dans les institutions, les régions ou les pays, ils définissent le rôle des intervenants.

Les auteurs démontrent l'importance de la formation pratique dans le monde et ils en identifient de nombreux types dont l'enseignement coopératif et l'enseignement en alternance.

L'enseignement coopératif est une méthode pédagogique selon laquelle la science acquise en faculté et l'expérience acquise en stage dirigé sont intégrées et coordonnées dans le but de développer et d'enrichir la personnalité de l'étudiant tant sur le plan humain que professionnel. Le stage est alors une composante du programme académique et l'institution exige que l'étudiant en complète un nombre minimum selon des normes précises de rendement. (Dion et Dupuis, 1982: 50).

“L'enseignement ou l'éducation en alternance se définissent comme l'alternance entre deux types d'activités: les études et le travail dans une entreprise, une organisation à but lucratif ou non.” (De l'Ain, 1974: 111 dans Dion et Dupuis, 1982: 67). Selon De l'Ain (1974), l'alternance facilite l'orientation des étudiants, elle vise à une meilleure insertion de l'étudiant dans la vie active et peut être réalisée par et pour la formation continue, c'est-à-dire le retour d'un travailleur à l'enseignement supérieur.

Dion et Dupuis (1982) rapportent certaines évaluations du système coopératif de l'Université de Sherbrooke, du modèle de stage intégré en administration scolaire de l'Université de Montréal, etc.

Les deux dernières sections sont consacrées à une application du modèle de formation à l'administration scolaire et à des considérations sur la formation des maîtres au Québec. Selon les auteurs, le véritable problème réside au niveau de l'articulation de la théorie et de la pratique, "tant dans les activités spécifiquement désignées comme activités de formation pratique (par exemple les stages) que dans les autres activités de formation." (Dion et Dupuis, 1982: 23).

2.5 PROBLÉMATIQUE DES STAGES EN MILIEU SCOLAIRE ET SUPERVISION

Le répertoire de formules de stage que présentent Dion et Dupuis (1982) pour traiter de la formation pratique trouve un prolongement dans *Penser les stages* de Fortin (1984). Cet ouvrage traite de la formation pratique en général mais il aborde la problématique des stages de façon spécifique.

Pour cerner le sens des stages, Fortin (1984) clarifie trois concepts: formation, stage et apprentissage. Elle précise que le fait que le stagiaire se retrouve en milieu de travail ne garantit en rien la formation et l'apprentissage, d'où l'importance de mieux définir certains éléments de la problématique dont le rôle des intervenants, l'organisation des stages, l'intervention pédagogique et l'évaluation (p. 59-60).

Fortin (1984) souligne l'importance de certaines modalités de fonctionnement reliées à la planification des stages: la définition des objectifs, les conseillers, le déroulement temporel des stages, le répertoire des milieux de stage, l'appropriation des buts et des objectifs des stages, le jumelage étudiants-formateurs, etc. Quelques exemples sont donnés au service de la pratique.

En bref, l'auteure soulève certains problèmes rencontrés durant les stages pour finalement suggérer quelques pistes pouvant mener à leur résolution.

Dans les recherches précédentes, la formation pratique en sciences de l'éducation nous démontre la complexité de l'acte d'enseigner-apprendre. De multiples facteurs entrent en jeu, d'où l'importance de développer une relation d'aide par le biais de la supervision en milieu scolaire comme le propose Paquette (1986) dans *Vers une pratique de la supervision interactionnelle*.

Cet ouvrage propose une approche du processus de supervision et présente des outils d'intervention pour développer des compétences en cette matière. Après avoir défini la supervision en termes de relation d'aide axée sur le partenariat (p. 23), l'auteur propose la supervision interactionnelle qu'il cerne comme étant: "un processus basé sur la contribution des différents partenaires et qui vise à porter un regard critique conjoint sur les effets réels d'une opération ou sur un ensemble d'opérations dans un milieu donné et ce, dans la perspective d'une relation d'aide multidirectionnelle." (Paquette, 1986: 31).

Toutes les dimensions de cette forme de supervision sont longuement développées: phases de supervision, illustrations, exemples de stratégies et d'outils d'intervention, suggestions de pratiques, rôle du superviseur, etc. Une large place est faite à la démarche d'appropriation et d'analyse de ces dimensions. En somme, réflexion et action sont à la base de cette approche de la supervision interactionnelle.

Toujours en rapport avec la supervision des stages en milieu scolaire et la complexité d'analyser un enseignement, le recours à des grilles d'observation s'avère nécessaire. À l'UQAM, en 1987-88, une formule a été mise sur pied pour évaluer les sta-

ges d'enseignement des étudiants du Certificat en enseignement secondaire. Le texte publié à la suite de cette étude, *Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire*, présente la démarche suivie, le bilan des résultats ainsi qu'une prospective.

Gervais (1989) précise que pour évaluer les apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages, il est nécessaire de préciser davantage les objectifs du stage et d'élaborer des grilles pour en mesurer l'atteinte (p. 241). La démarche concernant la rédaction et l'organisation des objectifs de stage s'est inspirée de celle proposée par Bernard et Fontaine (1979).

Les données d'observation des enseignements sont quantifiées par le biais d'une échelle descriptive. Six objectifs obligatoires sont retenus: la compétence dans la matière enseignée, les habiletés de base de la communication en enseignement, le contrôle disciplinaire, l'attitude professionnelle, la langue orale et écrite et le rapport de stage. Un stagiaire n'ayant pu atteindre l'un de ces objectifs obligatoires ne peut obtenir la note de passage (60%). Lorsque tous les objectifs sont atteints, le résultat final dépend du niveau de réussite des objectifs.

Gervais (1989) souligne que les résultats obtenus incitent à poursuivre avec cette formule d'évaluation des stages. Elle identifie certains points sur lesquels les efforts doivent porter: discuter du rôle du superviseur et des modalités d'évaluation, raffiner les instruments d'observation, mieux distinguer qualitativement les catégories de l'échelle descriptive, etc.

2.6 FORMATION PRATIQUE DES FUTURS MAÎTRES À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI: UNE PRÉOCCUPATION MAJEURE

La problématique reliée à la formation pratique par le biais des stages en milieu scolaire est complexe. Avant d'en arriver à un système de formation pratique efficace, il existe de nombreux problèmes à résoudre et des défis de taille à relever.

Depuis sa fondation en 1969, le département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi s'est toujours préoccupé de l'aspect pratique de la formation des futurs maîtres par le biais des stages en milieu scolaire. Avec le temps, plusieurs équipes de professeurs-chercheurs se sont succédées pour démarrer, développer et améliorer l'opération "stage de formation pratique à l'enseignement" et nombreux sont les professeurs et les chargés de cours qui se sont impliqués dans la supervision de ces stages. (Gagnon et Hébert, 1989: 121).

Gagnon et Hébert (1989) brossent un tableau de la formation pratique au département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi et ils présentent les activités du Groupe de recherche sur l'analyse de la pratique éducative (GRAPE). Entre autres objectifs poursuivis, ces chercheurs visent à établir la problématique de la formation à l'enseignement par les stages en milieu scolaire. Ils visent aussi à dégager quelques éléments théoriques, à les confronter aux pratiques, à repérer les modèles d'intervention, à en suggérer de nouveaux, à améliorer l'opérationnalisation administrative et pédagogique des stages et à accroître l'expertise pédagogique et scientifique en ce qui a trait à ce genre de formation (Gagnon et Hébert, 1989: 123).

Les auteurs décrivent le premier volet de la recherche. À l'aide des Carnets du stagiaire des trois modules du département des Sciences de l'éducation de l'UQAC, ils spécifient l'orientation de la formation pratique, les objectifs généraux et spécifiques, le temps prévu pour les stages, les grilles d'évaluation et quelques pistes de supervision. Ils apportent également quelques précisions concernant le rôle des intervenants impliqués: le conseiller de stage, le maître-associé et le stagiaire.

Depuis son implantation, le GRAPE a déjà réalisé certains de ses objectifs de recherche. Par exemple, les chercheurs ont étudié les Carnets du stagiaire des trois modules du département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi soit le préscolaire-primaire, le secondaire-collégial et l'adaptation scolaire. L'étude est effectuée en deux tomes: une étude schématique et une étude comparative. Dans l'étude schématique, on retrouve pour chacun des modules, l'orientation générale de la formation, la structure du Carnet, les objectifs du stage, les grilles d'évaluation et les pistes de supervision. Dans l'étude comparative, les Carnets du stagiaire des différents modules sont mis en parallèle sous les mêmes rubriques.

Selon les auteurs, ces études constituent la première partie de l'étude entreprise par le Groupe de recherche sur l'analyse de la pratique éducative (GRAPE) dans le but d'améliorer l'organisation pédagogique des stages en Sciences de l'éducation et d'en rentabiliser l'opération.

À l'hiver 1990, le GRAPE a également tenu des ateliers. À la fin des stages en enseignement, tous les intervenants impliqués (stagiaire, maître-associé et superviseur)

ont été invités à se prononcer sur le vécu des stages. Les questions posées ont notamment porté sur la préparation et le déroulement du stage, les relations entre les intervenants, l'évaluation et les améliorations suggérées. Ces ateliers s'inséraient dans le prolongement d'un sondage écrit que chacun avait eu à compléter antérieurement.

Les résultats de l'étude effectuée auprès des intervenants des trois modules du département des Sciences de l'éducation (préscolaire-primaire, secondaire-collégial et adaptation scolaire) révèlent un certain nombre d'éléments permettant de cerner la réalité scolaire vécue par les répondants.

À titre d'exemple, l'ensemble des stagiaires (88,9%) démontrent une haute satisfaction concernant l'aspect organisationnel du stage (Q.1). Par les données du questionnaire-sondage, dans des proportions de 77,8%, les stagiaires considèrent être bien préparés à entreprendre une tâche d'enseignement (Q.4). Même si les stagiaires désirent avoir plus de formation à l'enseignement (Q.12, Q.13), il reste que les différents objectifs du stage ont été réussis pour 91,24% des stagiaires (Amégan *et al.*, 1991).

Un constat porte l'attention sur les points qui semblent les plus en souffrance. Ils sont de trois ordres: l'un en rapport avec le stagiaire, un autre en relation avec la supervision proprement dite et un troisième concernant l'implication des directions d'écoles.

Suite à l'enquête, sept rapports de recherche ont été publiés par le Groupe de recherche sur l'analyse de la pratique éducative.

2.7 ENSEIGNEMENT COOPÉRATIF

Les résultats contenus dans les rapports de recherche publiés par le GRAPE ont entraîné la mise en œuvre d'un plan d'action visant à répondre aux besoins des intervenants concernés. Plusieurs scénarios de solutions ont été envisagés et le régime pédagogique coopératif (alternance travail-études) a été retenu dans le cadre du programme d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire de l'UQAC.

Une étude de Ellis (1987) portant sur la situation de l'enseignement coopératif au Canada vise à répondre aux questions suivantes:

- Quel est l'historique de l'enseignement coopératif au Canada?
- Quels en sont les avantages et les coûts pour les administrateurs des programmes, les employeurs et les étudiants qui y prennent part?
- Quels problèmes pose-t-il et quelles perspectives ouvre-t-il?
- Quelles conclusions peut-on tirer et quelles recommandations peut-on faire à l'égard de ce mode de formation?

D'après cette étude, le système canadien d'enseignement coopératif représente un excellent mode de coopération entre les établissements d'enseignement supérieur et les employeurs.

Par ailleurs, Comtois (1986) aborde un aspect particulier de l'enseignement coopératif: la formation des éducateurs coopératifs. L'ouvrage est divisé en deux parties: une étude prospective et une étude comparée. L'étude prospective est une ébauche

d'un modèle d'éducation coopérative applicable au Québec. L'auteur souligne un élément qui lui semble essentiel: la formation des éducateurs coopératifs. Suite à une analyse de la situation, il met l'accent sur la condition des enseignants et sur l'état de leur formation à la coopération internationale.

L'étude comparée fait ressortir d'autres modèles de formation coopérative qui existent en dehors du Québec:

- le cas du Manitoba;
- le modèle d'organisation du Curriculum en coopération des États-Unis;
- la pédagogie coopérative pratiquée en France;
- la pédagogie coopérative pratiquée en Espagne et dans certains pays d'Amérique latine.

Une étude de Lafontaine (1977) décrit les principaux aspects de l'enseignement coopératif en retenant la définition qui suit: "un système de formation qui veut intégrer la théorie à la pratique en complétant l'enseignement académique traditionnel par des expériences de travail pertinentes à la carrière envisagée, ces expériences étant partie intégrante du programme de formation et étant ordinairement insérées entre les périodes d'étude" (p. 9). L'auteur étudie le problème de la coordination et des modalités de stage. Il présente la formule coopérative de même que les principales applications qui en ont été faites dans divers types d'établissements. Enfin, il tente d'évaluer ce type d'enseignement et de dégager la portée des études menées dans ce cadre en faisant un bilan des difficultés et des avantages qui ressortent de ces applications.

Crescenty (1974) centre davantage son étude sur le milieu collégial. Il définit l'enseignement coopératif comme un enseignement où alternent les cours théoriques à l'école et les stages dans le milieu du travail et il pose la question à savoir si un enseignement professionnel de type coopératif pourrait faire du cégep une unité plus cohérente.

Crescenty (1974) étudie les origines de l'enseignement professionnel de type coopératif, les progrès de ce type de formation sur le continent nord-américain, les avantages et les inconvénients de cette pédagogie, la transposition de cette formule au niveau collégial et le désir d'une collaboration entre différents secteurs professionnels et le milieu de travail.

L'auteur détecte une certaine réticence à une implantation immédiate d'un enseignement de type coopératif. Il propose des moyens pouvant améliorer la situation actuelle et assurer une transition progressive vers un enseignement de type coopératif adapté aux besoins des diverses options de chaque collège d'enseignement général et professionnel.

Toujours concernant l'enseignement coopératif en milieu collégial, en 1974, le Cégep de Hull publie un rapport préliminaire d'un projet d'études et de recherche sur les possibilités d'instaurer un enseignement de type coopératif dans le cadre des cours professionnels au Cégep de Hull. Le projet découle d'une prise de conscience de l'écart existant entre la formation professionnelle et les besoins de l'entreprise. Son principal objectif vise la collaboration du monde du travail à la formation professionnelle du

technicien en lui permettant de réaliser des stages en milieu de travail intégrés à son programme de formation.

Après un historique du projet, le rapport développe les points suivants:

- les objectifs de l'enseignement collégial, les besoins de l'entreprise et de l'étudiant;
- des définitions, des principes et des avantages de l'enseignement coopératif;
- le fonctionnement d'un programme d'enseignement coopératif;
- une enquête du Comité auprès d'établissements d'enseignement;
- les recommandations du Comité.

Bref, les études mentionnées précédemment démontrent la complexité du processus d'enseignement-apprentissage et l'organisation pédagogique du régime coopératif. Le chapitre suivant, dont l'objet principal est l'analyse de la pratique de l'enseignement de stagiaires dans le cadre du Projet FORCOMA, permet d'établir certains liens avec ces études (la théorie et la pratique).

CHAPITRE III

Analyse des données: une microscopie

Dans ce dernier chapitre, je décris sous forme d'études de cas, l'école où les étudiantes-maîtres réalisent leur stage et je fais une analyse de leurs pratiques de l'enseignement. Je mentionne, au premier chapitre, à la page 12, que le principal objectif d'une recherche anthropopédagogique n'est pas de généraliser des données mais bien de les comprendre en cernant la dynamique d'un milieu. Or, pour en arriver à mieux saisir les données, il est nécessaire de connaître un certain nombre de facteurs (Morin, 1979 et Dupont, 1982) pouvant influencer la dynamique du milieu à l'étude (exemple: la situation géographique, le nombre d'élèves, l'horaire de l'école, les politiques générales, le milieu socio-économique, les intervenants, etc.). Ces éléments constituent le portrait global du milieu dans lequel les stagiaires s'intègrent et évoluent durant une période de neuf semaines.

Ensuite, j'explique la façon dont les données recueillies sont classifiées et analysées. Je présente quatre études où je fais une lecture verticale et horizontale de l'ensemble des données afin d'identifier des points de ressemblance et de différence dans la pratique de l'enseignement des stagiaires. Finalement, je confronte les données de terrain et les données théoriques et j'établis un parallèle avec les questions de recherche.

3.1 DESCRIPTION DE L'ÉCOLE

Je réalise mon étude dans une école primaire du Saguenay-Lac-St-Jean. Cette école compte environ quatre cents élèves qui sont pour la plupart issus de la classe moyenne ou d'un milieu défavorisé. Un directeur, une équipe d'enseignantes et d'en-

seignants, des spécialistes (pour l'enseignement de l'anglais, de l'éducation physique, des arts plastiques, de la musique et de la morale), une secrétaire, une rééducatrice, une animatrice de pastorale, un consultant, une infirmière et un concierge composent le personnel de l'école. De plus, en cas de besoin, des personnes-ressources sont présentes pour accompagner les élèves (exemple: psychologue, orthophoniste, travailleur social, etc.). En tout, plus de quinze enseignantes et d'enseignants forment le corps professoral et dispensent dix matières réparties au premier et au deuxième cycles, ce que présente le tableau 2.

TABEAU 2
Répartition des matières par semaine

Matières (cours)	Premier cycle	Deuxième cycle
Langue maternelle	7 heures	7 heures
Mathématique	5 heures	4 heures
Enseignement religieux	2 heures	2 heures
Enseignement moral	2 heures	2 heures
Arts	2 heures	2 heures
Histoire, géographie, vie économique et culturelle	2 heures	2 heures
Éducation physique	2 heures	2 heures
Sciences de la nature	1 heure	1,5 heure
Anglais	—	2 heures
Formation personnelle et sociale	Activités intégrées aux autres programmes	

En plus des cours réguliers (matières), différentes activités complémentaires sont offertes aux élèves durant les heures de cours (danse, cours d'échecs, visite à la bibliothèque municipale, etc.); elles correspondent aux objectifs poursuivis dans les programmes d'enseignement. Pour compléter la formation des jeunes, l'école offre également toute une gamme d'activités facultatives après les heures de classe (Parents secours, Gardiens avertis, etc.).

Le tableau 3 démontre que l'institution d'enseignement où je réalise mon étude fonctionne sensiblement selon le même horaire que les autres écoles de la région Saguenay-Lac-St-Jean.

TABLEAU 3
Horaire de l'école

Avant-midi:	Accueil	8 h 15
	Cours	8 h 20
	Récréation	9 h 50 à 10 h 05
	Fin des cours	11 h 10
Après-midi:	Accueil	12 h 45
	Cours	12 h 50
	Récréation	13 h 50 à 14 h 05
	Fin des cours	15 h 12

Concernant les politiques générales de l'établissement scolaire, on retrouve des directives se rapportant à la cour d'école, aux récréations, à la sécurité, au costume, aux biens d'autrui et au guide de l'élève. À titre d'exemples, il est interdit d'arriver dans la cour de l'école plus de dix minutes avant le début des cours et de circuler sur l'aire de stationnement réservée aux automobiles. L'élève doit conserver en bon état tous les biens matériels mis à sa disposition et respecter les règles usuelles de propreté dans les locaux scolaires. Il doit utiliser l'agenda de l'élève pour écrire ses devoirs et ses leçons et justifier ses absences en faisant signer son agenda par ses parents dans l'espace parents-école.

À cela s'ajoute un projet éducatif portant sur le respect de soi, le respect d'autrui et le respect de l'environnement dont les principaux objectifs consistent à permettre aux jeunes de mieux se connaître et de s'estimer, de développer des habitudes de politesse

et de savoir-vivre et d'être en harmonie avec l'environnement. L'équipe-école, le conseil d'orientation et le comité d'école travaillent en concertation pour réaliser pleinement leur mission. Ils travaillent "pour" et "avec" les jeunes afin que ceux-ci puissent occuper une place de choix dans leurs apprentissages et dans les activités vécues en classe et au niveau de l'école. La force de leur projet éducatif, c'est qu'ils le réalisent ensemble.

3.2 INTERVENANTS IMPLIQUÉS

Pour réaliser cette étude, je travaille en étroite collaboration avec quatre stagiaires, quatre maîtres-associées, un directeur d'école et un superviseur. La diversité des intervenants impliqués est un des éléments qui constituent la force de mon analyse, car elle me permet d'obtenir des compléments d'information ou encore de déceler s'il y a parfois contradiction entre les différents points de vue exprimés.

3.3 IMPORTANCE DES DONNÉES ET LEUR CLASSIFICATION

Afin de faciliter l'analyse des données recueillies, il est nécessaire d'avoir recours à des classifications. Je regroupe toutes les données recueillies sur le terrain dans dix dossiers (annexes II à XI), selon deux types de classification. La première classification se retrouve dans la figure 1, à la page suivante, où je décris la façon dont les dossiers sont regroupés pour fins d'analyse. Le second type de classification est présenté au tableau 4, page 49, où je détaille le contenu et l'organisation des dossiers.

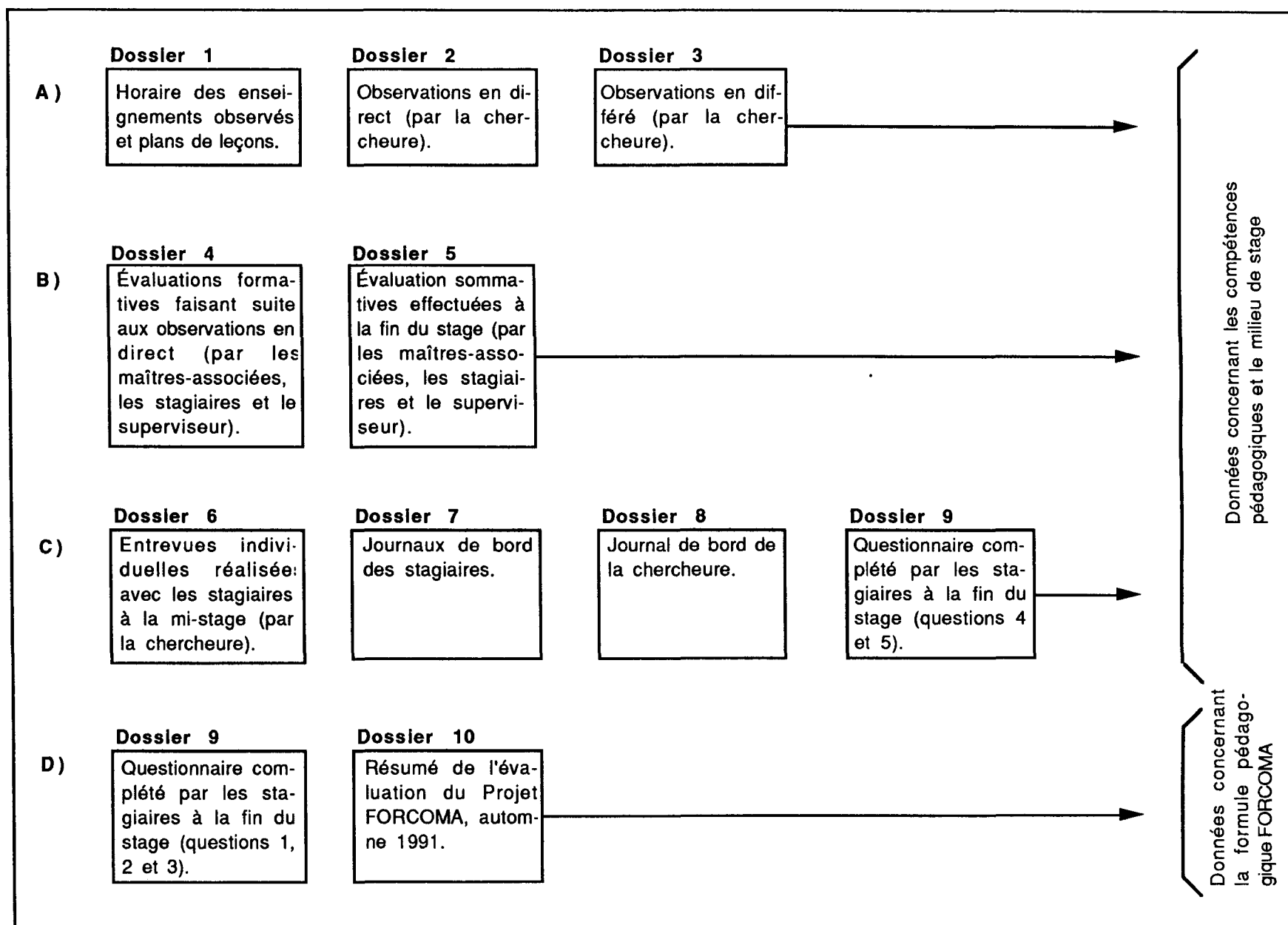


Figure 2: Classification des données et cheminement de l'analyse.

3.3.1 Classification des données et cheminement de l'analyse

La classification générale des données de terrain (figure 1) est constituée de quatre palliers. Les trois premiers comportent toutes les données relatives aux compétences pédagogiques et au milieu de stage. Le quatrième inclut les données correspondant à la formule coopérative FORCOMA.

Le **pallier A** regroupe les dossiers 1, 2 et 3 qui constituent en quelque sorte la base de l'analyse. Ils contiennent l'ensemble des données produites directement par la chercheure soit l'horaire des enseignements observés et les observations en direct et en différé.

Les dossiers 4 et 5, situés au **pallier B**, sont considérés comme étant des compléments **directs** d'information, car les données qu'ils contiennent font suite aux observations en classe et proviennent de divers intervenants. Les évaluations formatives et sommatives, réalisées par les maîtres-associées, les stagiaires et le superviseur, viennent contredire ou encore renforcer le point de vue de la chercheure.

Le **pallier C** regroupe les entrevues individuelles réalisées avec les stagiaires à la mi-stage par la chercheure, les journaux de bord des stagiaires, celui de la chercheure et les questions 4 et 5 du questionnaire complété par les stagiaires à la fin du stage. Ces dossiers ont été réunis, car ils fournissent des compléments **indirects** d'information qui n'ont pas nécessairement été précisés par les intervenants lors des évaluations formatives et sommatives.

On retrouve finalement au **pallier D**, les questions 1, 2 et 3 du questionnaire complété par les stagiaires à la fin du stage et le résumé de l'évaluation du Projet FORCOMA de l'automne 1991. Ces dossiers sont mis en parallèle, car leur contenu révèle toute une série de données relatives à la formule coopérative FORCOMA.

3.3.2 Contenu et organisation des dossiers

Après avoir décrit le mode de regroupement des dix dossiers pour fins d'analyse, il est nécessaire de préciser le contenu et l'organisation de chacun des dossiers. Le tableau 4, réparti sur trois pages, est divisé en 10 colonnes. Chacune correspond à un dossier présenté en annexe (exemple: la première colonne correspond au dossier 1 présenté à l'annexe 2). Pour chaque colonne, on retrouve le numéro du dossier, le titre, le type de données qu'il contient et la façon dont ces données sont organisées. Tous ces renseignements sont présentés avec exemples à l'appui afin de faciliter la compréhension.

Le **dossier 1** (première colonne) présente l'horaire des enseignements observés de même que les plans de leçons des stagiaires. On y retrouve tout d'abord l'identification de la stagiaire, le numéro de la leçon observée, la matière enseignée, le sujet de la leçon ainsi que la date et l'heure auxquelles elle se déroule. Par la suite, je précise quels sont les intervenants qui l'ont observée et co-évaluée et je spécifie si cette leçon est enregistrée. Au total, trois observations ont lieu pour chacune des stagiaires: deux en direct et une en différé.

TABLEAU 4

Contenu et organisation des dossiers

DOSSIER 1 Horaire des enseignements observés et plans de leçons	DOSSIER 2 Observations en direct (par la chercheure)	DOSSIER 3 Observations en différé (par la chercheure)	DOSSIER 4 Évaluations formatives faisant suite aux observations en direct (par les maîtres-associées, les stagiaires et le superviseur)	DOSSIER 5 Évaluations sommatives effectuées à la fin du stage (par les maîtres-associées, les stagiaires et le superviseur)
Stagiaire 1 Leçon n° 1 Matière: français Sujet: L'accord des adjectifs qualificatifs au féminin. Date: 1991-11-11 Heure: 8h55 <ul style="list-style-type: none"> • Leçon observée par la maître-associée. • Leçon observée par le superviseur. • Leçon observée par la chercheure. • Leçon enregistrée. • Leçon co-évaluée avec la maître-associée. • Leçon co-évaluée avec le superviseur. • Les 12 plans de leçons des stagiaires. 	Stagiaire 1 Observation en direct n° 1 (1991-11-11) Points forts: <ul style="list-style-type: none"> • Stimule la motivation. • Facilite l'intégration des connaissances nouvelles. • Suscite la participation. • Fait comprendre. • Favorise la rétention. • Adapte la leçon au niveau des élèves. • Présente la matière de façon structurée. • Varie les stimuli. • Applique les règles et techniques de l'expression orale. • Maintient un bon climat dans la classe. Points à améliorer: <ul style="list-style-type: none"> • Adapter la leçon au niveau des élèves. • Faire comprendre. 	Stagiaire 1 (1991-12-02) Points forts: <ul style="list-style-type: none"> • Stimule la motivation. • Facilite l'intégration des connaissances nouvelles. • Suscite la participation. • Fait comprendre. • Favorise la rétention. • Adapte le cours au niveau des élèves. • Présente la matière de façon structurée. • Varie les stimuli. • Maintient un bon climat dans la classe. Points à améliorer: <ul style="list-style-type: none"> • Stimuler la motivation. • Varier les stimuli. • Appliquer les règles et techniques de l'expression orale. 	Stagiaire 1 (1991-11-11) Leçon n° 1 SUPERVISEUR: Points forts: <ul style="list-style-type: none"> • Leçon très réussie. Points à améliorer: <ul style="list-style-type: none"> • Susciter la participation. • Faire comprendre. • Maintenir un bon climat dans la classe. MAÎTRE-ASSOCIÉE: Points forts: <ul style="list-style-type: none"> • Très belle leçon dans l'ensemble. Points à améliorer: <ul style="list-style-type: none"> • Faire comprendre. STAGIAIRE: Points forts: <ul style="list-style-type: none"> • Partage l'avis du superviseur et de la maître-associée. Points à améliorer: <ul style="list-style-type: none"> • Faciliter l'intégration des connaissances. 	Stagiaire 1 Points forts: <ul style="list-style-type: none"> • Maintient un bon climat dans la classe (ex.: dynamisme, chaleur, etc.). • Présente la matière de façon structurée (ex.: excellente préparation de classe). Points à améliorer: <ul style="list-style-type: none"> • Aucun point n'a été signalé dans l'évaluation finale.

TABLEAU 4 (suite)

Contenu et organisation des dossiers

DOSSIER 6 Entrevues individuelles réalisées avec les stagiaires à la mi-stage (par la chercheure)	DOSSIER 7 Journaux de bord des stagiaires	DOSSIER 8 Journal de bord de la chercheure	DOSSIER 9 Questionnaire complété par les stagiaires à la fin du stage	DOSSIER 10 Résumé de l'évaluation du Projet FORCOMA, automne 1991
Stagiaire 1 <ul style="list-style-type: none"> • Satisfaite de son stage. • À l'aise avec toute la dynamique d'une classe. • Se sent prête à avoir sa propre classe. • Relations chaleureuses et amicales avec sa maître-associée (objectivité-franchise). • À l'aise dans l'école. • Souligne l'extraordinaire complicité existant entre les membres du personnel. • Tout fonctionne très bien dans l'ensemble. • Point important: son stage fonctionne bien mais il y a toujours place à l'amélioration. • Voudrait que la maître-associée et le superviseur insistent davantage sur les points à améliorer, qu'ils utilisent des grilles (repères) pour évaluer la situation dans son ensemble. • Est flattée de recevoir autant de commentaires positifs mais désirerait recevoir une rétroaction plus élaborée concernant les points à améliorer. 	Stagiaire 1 <p>Semaines 1 à 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atmosphère de la classe. • Élèves. • Climat de l'école (ensemble du personnel). • Projets de l'école. <p>Semaines 4 à 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objectifs fixés au début du stage (atteinte de ces objectifs). <p>Semaines 7 à 9:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bilan du stage: <p>Points forts:</p> <p>Ex.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • planification; • relation avec les élèves; • connaissance des programmes; • etc. <p>Points à améliorer:</p> <p>Ex.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • explications plus brèves; • gestion du temps; • etc. 	<p>Semaines 1 à 3</p> <p>Commentaires relatifs au milieu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Climat de l'école. • Relations entre les intervenants • Etc. <p>Commentaires relatifs à ma relation avec les intervenants:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maîtres-associées. • Stagiaires. • Direction d'école. • Superviseur. <p>Commentaires relatifs aux stagiaires:</p> <p>Stagiaire 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • adaptation au milieu; • relations avec les intervenants; • prise en charge de la tâche de l'enseignante; • etc. <p>Stagiaire 2.</p> <p>Stagiaire 3.</p> <p>Stagiaire 4.</p> <p>Commentaires relatifs à la formule pédagogique (FORCOMA):</p> <ul style="list-style-type: none"> • raisons d'être; • changement à apporter; • etc. 	Stagiaire 1 <p>Q.1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Du temps pour mieux connaître le milieu, les points forts et ceux à améliorer, les contenus à enseigner, etc. • Améliorer la planification. • Etc. <p>Q.2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manque de communication entre les intervenants. • Aspect social. • Etc. <p>Q.3:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plus de travaux universitaires lors des stages. • Stages rémunérés. • Etc. <p>Q.4:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planification pour les activités de la semaine. • Rapidité à préparer les leçons. • Etc. <p>Q.5:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La créativité pour faire passer le contenu. • Le langage oral. • La planification (être plus rapide pour voir tout le contenu). 	<p>Points saillants:</p> <p>Points forts:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permet une meilleure compréhension de la structure et du fonctionnement des écoles. • Permet une implication réelle et significative dans toutes les phases, toutes les opérations et toutes les activités d'enseignement et d'encadrement. • Etc. • On réclame le maintien et la généralisation de l'expérience FORCOMA moyennant certaines améliorations ou adaptations: <p>Améliorations ou adaptations:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une diminution du nombre de cours théoriques: de quatre à trois. • Les retours du vendredi à l'Université (mieux planifiés). • Précision des objectifs poursuivis dans le nouveau carnet de stage. • Communication des affectations des stagiaires plus tôt. • Etc.

TABLEAU 4 (suite)

Contenu et organisation des dossiers

DOSSIER 6 Entrevues individuelles réalisées avec les stagiaires à la mi-stage (par la chercheure)	DOSSIER 7 Journaux de bord des stagiaires	DOSSIER 8 Journal de bord de la chercheure	DOSSIER 9 Questionnaire complété par les stagiaires à la fin du stage	DOSSIER 10 Résumé de l'évaluation du Projet FORCOMA, automne 1991
		Commentaires généraux: <ul style="list-style-type: none"> • Satisfaction des intervenants. • Points saillants. • Etc. Semaines 4 à 6: Même type de commentaires. Semaines 7 à 9: Même type de commentaires.		

Le **dossier 2** (deuxième colonne) comprend les observations en direct réalisées par la chercheure. On y retrouve l'identification de la stagiaire, le numéro de l'observation en direct et la date à laquelle l'observation a lieu. Par la suite, les points forts et les points à améliorer notés lors de l'observation sont énumérés.

Le **dossier 3** (troisième colonne) comporte les observations en différé réalisées par la chercheure. Les éléments qu'on y retrouve sont en tout point semblables à ceux contenus dans le dossier 2. Cependant, une seule observation en différé est réalisée pour chacune des stagiaires.

Le **dossier 4** (quatrième colonne) englobe les évaluations formatives faisant suite aux observations en direct, par les maîtres-associées, les stagiaires et le superviseur. On y retrouve l'identification de la stagiaire, la date, le numéro de la leçon évaluée et les commentaires émis par les intervenants concernant les points forts et les points à améliorer.

Le **dossier 5** (cinquième colonne) contient les évaluations sommatives effectuées à la fin du stage, par les maîtres-associées, les stagiaires et le superviseur. On y retrouve l'identification de la stagiaire et les commentaires émis par les intervenants concernant les points forts et les points à améliorer.

Le **dossier 6** (sixième colonne) présente les entrevues individuelles réalisées avec les stagiaires à la mi-stage, par la chercheure. On y retrouve l'identification de la stagiaire de même qu'un résumé des propos émis lors de l'entrevue.

Le **dossier 7** (septième colonne) renferme les journaux de bord des stagiaires. Chaque journal est divisé en trois parties qui couvrent chacune trois semaines de stage: semaines 1 à 3, semaines 4 à 6 et semaines 7 à 9. Afin de préserver l'anonymat exigé par les stagiaires, leurs journaux de bord ne figurent pas textuellement en annexe. J'ai résumé les propos tenus dans chacun des journaux en tentant de les rapporter le plus justement possible. Les résumés comprennent les points forts et les points à améliorer identifiés par les stagiaires.

Le **dossier 8** (huitième colonne) contient le journal de bord de la chercheure. Tout comme celui des stagiaires, ce journal est divisé en trois parties couvrant chacune trois semaines de stage. Dans chacune des parties, on retrouve des commentaires concernant le milieu, ma relation avec les intervenants, les stagiaires, la formule coopérative FORCOMA et des commentaires généraux.

Le **dossier 9** (neuvième colonne) inclut le questionnaire complété par les stagiaires à la fin du stage de même que les réponses fournies par chacune. Ce questionnaire comporte cinq questions: trois d'entre elles portent sur le programme d'enseignement coopératif appliqué à l'UQAC et deux sont liées au développement de compétences pédagogiques.

Finalement, au **dossier 10** (dixième colonne) figure le résumé de l'évaluation du Projet FORCOMA de l'automne 1991. On y retrouve les faits saillants concernant les points forts de ce projet ainsi que les adaptations et les améliorations devant être apportées.

3.4 LECTURE VERTICALE DES DONNÉES: QUATRE ÉTUDES DE CAS

Je fais une analyse de la pratique de l'enseignement de chaque stagiaire sous forme d'étude de cas (lecture verticale) en recourant au modèle présenté à la figure 2 (p.46). En ce qui a trait à la première stagiaire, j'analyse tout d'abord les trois enseignements observés (**dossiers 1 à 3**). J'approfondis ensuite l'étude en y ajoutant les données provenant des deux évaluations formatives (**dossier 4**) et de l'évaluation sommative (**dossier 5**). Finalement, je fais des liens par des compléments indirects d'information provenant des entrevues individuelles (**dossier 6**), des journaux de bord des stagiaires (**dossier 7**), de celui de la chercheure (**dossier 8**) et des questions 4 et 5 du questionnaire complété par les stagiaires à la fin du stage (**dossier 9**). Je termine en fournissant quelques indices du taux de satisfaction de la stagiaire par rapport au programme d'enseignement coopératif (**dossier 9**: questions 1, 2 et 3). Je procède ensuite de la même manière pour analyser la pratique de l'enseignement des trois autres stagiaires. Par ailleurs, afin de faciliter dans le processus de l'analyse, l'identification et le regroupement des données, **les compétences pédagogiques concernées sont précisées en caractère gras tout au long du texte.**

3.4.1 Stagiaire 1

Observation en direct n° 1 (annexe 3)

Une première observation en direct a lieu le 11 novembre à 8 h 55. Il s'agit d'une leçon de français portant sur l'accord des adjectifs qualificatifs au féminin. La maître-associée, le superviseur et la chercheure sont présents dans la classe (annexe 2).

Dès le début de la leçon, la stagiaire **stimule la motivation** des élèves en montrant l'importance du sujet traité: elle fait un lien avec les fautes de français commises tous les jours. Elle **adapte la leçon au niveau des élèves** en vérifiant certaines connaissances préalables nécessaires à la leçon (le genre des noms). De plus, elle informe les élèves de leurs succès et de leurs faiblesses et prodigue des paroles d'encouragement. La stagiaire **facilite l'intégration des connaissances nouvelles** en faisant le lien de la matière d'une leçon à l'autre, en faisant appel aux autres connaissances acquises et en faisant le lien des points précédents dans la même leçon. Elle fait également une synthèse ou un résumé après une partie importante.

La stagiaire **suscite la participation** des élèves. Elle répond à leurs questions, les interroge et leur donne des indices pour les aider à répondre. Tout au long de la leçon, elle donne des exemples (plusieurs phrases au tableau), fournit des explications additionnelles au besoin et révise les notions difficiles dans le but de **faire comprendre**. Elle **favorise la rétention** en répétant les points à retenir (les règles de grammaire), en changeant brusquement de ton ou de rythme et en martelant les mots importants. La stagiaire **présente la matière de façon très structurée**, car elle rattache les éléments du contenu au plan de la leçon et à plusieurs reprises, elle précise l'objectif de la leçon. Elle **varie les stimuli** en se déplaçant régulièrement (elle circule dans la classe) et en faisant des gestes. La stagiaire 1 **applique les règles et techniques de l'expression orale**, car elle garde le contact visuel avec l'auditoire, varie l'intonation, s'exprime distinctement et adapte sa vitesse d'élocution. Finalement, elle **maintient un bon climat dans la classe**: elle sourit souvent, interpelle les élèves par leur prénom et s'adresse à eux individuellement.

Par contre, lorsqu'elle fait un rappel des connaissances préalables nécessaires à la leçon, la stagiaire oublie un élément important: elle ne fait aucun retour sur la nature et la fonction de l'adjectif qualificatif. Il faudrait **faciliter davantage l'intégration des connaissances nouvelles**. Également, lorsqu'elle utilise le tableau, la stagiaire écrit en très gros caractères et ne débute pas toujours en haut et à gauche du tableau comme le préconise Fernandez (1983) afin de **faciliter la compréhension** de l'enseignement.

Lors de l'évaluation formative (annexe 5), les commentaires émis par les intervenants sont très positifs. La maître-associée considère qu'il s'agit d'une très belle leçon. Elle note cependant qu'il aurait fallu que les consignes soient plus brèves et plus claires. Pour **faciliter la compréhension** des consignes, la stagiaire aurait pu apporter quelques exemples.

Les commentaires du superviseur vont dans le même sens. Il conseille à la stagiaire d'écrire au tableau l'objectif de la leçon et les consignes données afin d'éviter les répétitions. Cela contribue à **renforcer la compréhension**. Il lui suggère de prêter une attention particulière aux élèves qui ne lèvent jamais la main lorsqu'elle pose des questions. Il est important de faire en sorte que ces élèves **participent**. Et finalement, il lui demande d'éviter qu'un trop grand nombre d'élèves se retrouvent en même temps à son bureau, car lorsqu'une telle situation se produit, elle ne peut plus être attentive au reste du groupe et le **climat de la classe** peut devenir beaucoup moins propice à l'apprentissage.

La stagiaire semble d'accord avec les suggestions qui lui sont faites. Toutefois, elle insiste sur le fait qu'elle a oublié des éléments importants lors du rappel des préala-

bles, au début de la leçon, ce qui a rendu plus difficile **l'intégration des connaissances nouvelles**.

Observation en différé (annexe 4)

La deuxième leçon observée porte sur l'étude de quelques quadrilatères et leurs propriétés. Elle a lieu le 2 décembre à 14 h 15 (annexe 2). L'observation révèle que la stagiaire semble avoir prêté une attention particulière aux différents points soulevés lors de l'évaluation formative du 11 novembre, car je note une amélioration. Par exemple, elle **facilite l'intégration des connaissances nouvelles** en faisant le lien de la matière d'une leçon à l'autre et en vérifiant les connaissances préalables dès le début de la leçon. Elle utilise le tableau de la façon préconisée par Fernandez (1983), ses consignes sont plus brèves et plus claires et elle donne plusieurs exemples (des dessins de polygones au tableau) afin de **faciliter la compréhension**. Elle fait en sorte que **tous les élèves participent**: elle les interroge tout au long de la leçon, leur donne des indices pour les aider à répondre (exemple: "Cette figure a quatre côtés") et les invite à faire de courtes démonstrations au tableau. Les élèves sont très actifs et le **climat de la classe** est très propice à l'apprentissage.

Par ailleurs, au tout début de la leçon, la stagiaire pourrait **stimuler la motivation** des élèves en reliant le sujet de la leçon (les quadrilatères) au vécu de l'élève, en montrant l'importance du sujet traité. Elle pourrait également **varier davantage les stimuli** en utilisant des supports visuels (exemple: affiches, figures, etc.) et **appliquer la règle de l'expression orale** qui veut que l'enseignante adapte son volume à l'auditoire. Selon moi, elle parle un peu fort.

Observation en direct n° 2 (annexe 3)

Une troisième observation a lieu le 9 décembre à 8 h 55. La stagiaire 1 présente une leçon de sciences humaines sur la découverte officielle de l'Amérique (annexe 2). Tout comme les deux leçons précédentes, celle-ci s'avère très réussie. La stagiaire **facilite l'intégration des connaissances nouvelles**: elle rappelle la matière vue lors de la dernière leçon de sciences humaines, elle fait des synthèses et établit des liens entre chaque phase de la leçon. La stagiaire **favorise la rétention** en répétant les points importants de la leçon et en demandant aux élèves de les redire dans leurs propres mots. Elle **maintient un bon climat dans la classe** en ramenant les élèves à l'ordre lorsque cela s'avère nécessaire, etc. Cependant, je note qu'il n'y a pas vraiment d'amélioration concernant les trois compétences pédagogiques soulevées lors de l'observation en différé. En effet, la stagiaire pourrait **stimuler davantage la motivation** en tenant des propos inhabituels qui éveilleraient la curiosité des élèves et elle pourrait **varier les stimuli**, car la leçon est longue et comporte énormément de contenu. Elle éprouve toujours certaines difficultés avec la règle de **l'expression orale** voulant qu'une enseignante adapte son volume à l'auditoire. Elle me semble parler encore un peu trop fort. Toutefois il est important de noter que seulement une semaine s'est écoulée entre l'observation en différé et la deuxième observation en direct. La stagiaire n'a peut-être pas bénéficié de suffisamment de temps pour perfectionner les compétences pédagogiques mentionnées précédemment. De plus, il faut considérer le fait qu'il n'y a pas eu d'évaluation formative suite à l'observation en différé. Elle n'a donc reçu aucune rétroaction concernant son enregistrement sur bande magnétoscopique.

Lors de l'évaluation formative (annexe 5), les commentaires émis par les intervenants sont encore une fois très positifs. Les propos du superviseur vont dans le même sens que ceux de la chercheure. Selon lui, bien qu'étant très réussie, la leçon comportait un peu trop de contenu. La stagiaire aurait pu **varier davantage les stimuli**. Il souligne également qu'il aurait été préférable d'insister davantage sur la phase de **motivation**. Suite aux remarques du superviseur, la maître-associée intervient pour préciser que même si la leçon comporte beaucoup de contenu, cela n'entrave en rien la bonne compréhension des élèves, car deux autres heures sont consacrées à l'approfondissement du contenu de cette leçon. De plus, elle affirme que si la stagiaire ne semble pas avoir suffisamment insisté sur la phase de motivation, c'est que celle-ci a été réalisée à la fin de la dernière leçon de sciences humaines.

Selon la maître-associée, la stagiaire **varie suffisamment les stimuli**, elle maîtrise les contenus à enseigner et **présente la matière de façon structurée**. Elle **maintient un bon climat dans la classe** en étant très proche des enfants et en assurant une bonne discipline. Elle **fait également comprendre** les élèves en prenant toujours le temps de leur expliquer "le pourquoi" des choses. Elle conseille cependant à la stagiaire d'adopter une attitude plus chaleureuse avec les élèves.

La stagiaire semble d'accord avec les commentaires émis par la maître-associée mais elle mentionne qu'au tout début de la leçon, il aurait peut-être fallu revenir brièvement sur la phase de **motivation** afin de susciter davantage l'intérêt des élèves, car surtout vers la fin de la leçon, il fallait sans cesse faire preuve de fermeté pour en arriver à **maintenir un bon climat dans la classe**. Les élèves étaient très agités et n'étaient plus du tout attentifs.

Bilan du stage

Dans l'évaluation sommative (annexe 6), il est mentionné que la stagiaire manifeste beaucoup de dynamisme et de chaleur; les enfants l'aiment bien. Sa préparation de classe est excellente, ses leçons sont structurées et elle démontre une très bonne maîtrise du groupe. L'évaluation se termine sur une note disant que la stagiaire fera un excellent professeur. Aucun point à améliorer n'est signalé dans l'évaluation sommative. Cependant, si l'on se réfère à l'entrevue réalisée avec la stagiaire à la mi-stage (annexe 7), celle-ci mentionne que dans l'ensemble, tout fonctionne très bien mais elle réalise qu'il y a toujours place à l'amélioration. Lors des rencontres impliquant les trois intervenants, elle souhaiterait que la maître-associée et le superviseur insistent davantage sur les points à améliorer, qu'ils utilisent des grilles comportant des repères permettant d'évaluer une situation dans son ensemble. Elle se dit très flattée de recevoir autant de commentaires positifs mais elle désirerait recevoir une rétroaction plus élaborée concernant les points qu'elle doit travailler plus particulièrement.

En fait, même si aucun point à améliorer n'a été signalé dans l'évaluation sommative, il semble que la stagiaire fait preuve d'une grande lucidité dans l'auto-évaluation de son enseignement. Dans son journal de bord (annexe 8), elle précise qu'elle a appris à mieux planifier son temps dans une semaine, à aimer tous les enfants, même les "malcommodes": eux aussi ont des points forts et des qualités. Elle a approfondi différentes notions des programmes s'appliquant à son niveau d'enseignement, elle a réalisé que la manipulation est le moyen le plus efficace pour permettre aux enfants de retenir une notion importante et elle a surtout développé le plaisir d'enseigner. Par contre, cette stagiaire voudrait être plus brève dans ses explications, améliorer sa gestion

du temps (planification versus temps de réalisation) et être capable de trouver rapidement des exercices pour les élèves qui ont toujours terminé avant les autres. Les réponses aux questions 4 et 5 (Lors des neuf dernières semaines, quelles compétences avez-vous les plus améliorées? Quelles compétences devrez-vous développer davantage dans l'avenir?) du questionnaire (annexe 10) auquel elle a répondu à la fin du stage viennent confirmer ses dires.

Dans le journal de bord de la chercheuse (annexe 9), je mentionne que durant ce stage, j'ai l'impression que la stagiaire 1 a réalisé moins d'apprentissages que les trois autres. Non pas parce qu'elle a moins travaillé mais bien parce que dès le début du stage, elle maîtrisait déjà un très grand nombre de compétences pédagogiques. Ce stage lui a permis en quelque sorte de mettre en pratique des compétences acquises et de les raffiner davantage.

Satisfaction de la stagiaire par rapport au programme d'enseignement coopératif

Selon la stagiaire 1, le programme d'enseignement coopératif (annexe 10: questions 1, 2 et 3) est bénéfique en ce sens qu'il permet au stagiaire de connaître le milieu, de cerner ses points forts et ses points à améliorer, de mieux maîtriser les contenus à enseigner, de mieux planifier, d'apprendre à gérer son stress et de s'habituer aux conditions de travail et à la routine d'une enseignante. De plus, la durée des stages permet au stagiaire de constater s'il est vraiment fait pour exercer la profession d'enseignant.

Elle considère cependant que le programme laisse peu de temps pour l'assimilation de la théorie vue à l'Université et que les professeurs de l'UQAC ne devraient pas

demander de travaux lors des stages. Elle souligne également qu'il est difficile de passer du rôle d'étudiant à celui de stagiaire. Et finalement, elle souhaiterait que les stages soient rémunérés et qu'ils soient considérés comme faisant partie de la probation.

3.4.2 Stagiaire 2

Observation en direct n° 1 (annexe 3)

Une première observation en direct a lieu le 4 novembre à 12 h 45. Il s'agit d'une leçon de mathématiques portant sur la présence d'éléments géométriques dans l'environnement. La maître-associée, le superviseur et la chercheure sont présents dans la classe (annexe 2).

En faisant le lien de la matière d'une leçon à l'autre, en rappelant des connaissances acquises et en demandant aux élèves de faire des synthèses ou des résumés après les parties importantes, la stagiaire **facilite l'intégration des connaissances nouvelles**. Elle interroge abondamment, même ceux qui semblent moins attentifs et tient compte de toutes les interrogations des élèves; elle **suscite la participation**. La stagiaire **fait comprendre et varie les stimuli** en utilisant du matériel didactique approprié. Elle **favorise la rétention** en répétant les points à retenir. Du début à la fin de la leçon, elle **présente la matière de façon structurée**: elle respecte un ordre logique dans le déroulement de la leçon, fait des transitions entre chacune des phases et utilise le tableau efficacement (Fernandez, 1983). Finalement, la stagiaire **maintient un bon climat dans la classe**. Elle semble entretenir une bonne relation avec les élèves; elle les interpelle par leur prénom et fait un peu d'humour à l'occasion.

Cependant, la stagiaire **ne stimule pas suffisamment la motivation**: elle ne fait pas de mise en situation au tout début de la leçon et renforce très peu les élèves. De plus, elle transmet une très grande quantité de matière en un court laps de temps, ce qui rend plus difficile **l'intégration des connaissances nouvelles**. Par exemple, les explications concernant certaines notions (exemple: convexe et concave) ne sont pas toujours claires pour les élèves. La stagiaire devrait vérifier plus souvent **la compréhension** en posant plus de questions; elle passe aux activités contenues dans le cahier d'exercices sans préalablement s'être assurée de la compréhension des élèves. Elle devrait également toujours se soucier d'utiliser un vocabulaire approprié (exemple: éviter d'employer le mot "creux" au lieu du mot "angle").

Le principal point à améliorer se situe au niveau **des règles et techniques de l'expression orale**. La stagiaire devrait garder le contact visuel avec l'ensemble de la classe (elle ne regarde pas souvent à gauche), prêter une attention particulière aux répétitions mécaniques (exemple: "o.k.") et à certaines expressions orales (exemple: m'avoir trompée).

La stagiaire devrait faire en sorte de **maintenir un meilleur climat dans la classe**. Lors des explications, certains élèves n'écoutent pas, ils dérangent les autres. Il faut donc répéter plusieurs fois les mêmes consignes. On entend toujours des bruits de fond et certains élèves adoptent une mauvaise posture: ils sont pratiquement couchés sur les bureaux.

Lors de l'évaluation formative (annexe 5), les commentaires émis par les intervenants sont positifs. Tout d'abord, la maître-associée insiste sur le fait que la matière a

été assimilée. La stagiaire a su se débrouiller pour en arriver à **faire comprendre** les élèves. Cependant, elle considère que la stagiaire a peu confiance en ses capacités et ressources. Il lui arrive d'exprimer ses doutes devant le groupe, ce qui selon la maître-associée, ne devrait jamais se produire. Elle ajoute que la stagiaire devrait prendre davantage sa place dans la classe et être plus ferme afin de **maintenir un meilleur climat**. Et finalement, elle lui conseille de prêter une attention particulière à la **langue parlée**.

Le superviseur souligne la grande diversité des méthodes pédagogiques qui ont été employées au cours de la leçon. Il félicite la stagiaire pour sa créativité, pour sa compétence à **varier les stimuli**. Il lui suggère toutefois de vérifier régulièrement la **compréhension** des élèves et tout comme la maître-associée, il insiste sur l'importance de la **langue parlée** (exemple: éviter l'emploi du conditionnel avec le "si").

La stagiaire semble satisfaite des commentaires émis par les intervenants mais malgré tout, elle soulève un aspect nouveau: la rapidité avec laquelle elle a transmis la matière. Selon la stagiaire, le rythme était beaucoup trop rapide, **la leçon n'était pas adaptée au niveau des élèves**.

Observation en direct n° 2 (annexe 3)

Le 11 décembre à 12 h 45, les élèves inventent un conte de Noël. Contrairement à ce qui s'est produit lors de la première observation, cette fois-ci la stagiaire **stimule la motivation** du début à la fin de la leçon en prodiguant des paroles de louange ou d'encouragement (exemple: "Parfait! Tu suis bien!"). Elle **maintient un bon climat dans la classe**. Les enfants sont très disciplinés: ils lèvent toujours la main lorsqu'ils

veulent la parole, ils parlent tout bas et s'adressent à la stagiaire de façon très polie. La stagiaire sait allier douceur et fermeté (exemple: "Tu n'écoutes pas ma belle!") et elle insiste sur le respect d'autrui (exemple: "Il n'y a pas de questions inutiles. Toutes les questions posées peuvent vous aider à mieux comprendre").

Néanmoins, toujours concernant le **climat de la classe**, elle devra continuer d'accorder une attention particulière à la posture qu'adoptent certains enfants. De plus, tout comme lors de la première observation, la stagiaire doit redonner plusieurs fois les mêmes explications: les consignes ne sont pas suffisamment explicites et elle ne s'assure pas assez régulièrement de la **compréhension**. La **langue parlée** demeure également un point à améliorer (exemple: un histoire, un idée, des choses qu'on a écrits, etc.). Vers la fin de la leçon, des élèves semblent s'ennuyer (certains dessinent, d'autres regardent par la fenêtre, etc.). La stagiaire pourrait faire appel à un plus grand nombre d'activités de la part des élèves, **varier les stimuli** (les élèves travaillent longtemps sur la même histoire).

Lors de l'évaluation formative (annexe 5), les commentaires des intervenants rejoignent ces **mêmes compétences**. Par exemple, pour varier les stimuli, la maître-associée affirme qu'il aurait été avantageux de faire lire l'histoire par les élèves au lieu de la lire elle-même. Les enfants auraient été plus actifs. Quant au superviseur, il insiste sur le fait que l'activité de grammaire réalisée à la fin de la leçon aurait dû être évitée, car les élèves avaient déjà assimilé suffisamment de matière nouvelle.

La stagiaire convient de la nécessité de **varier les stimuli** et elle est également consciente du fait qu'elle éprouve encore de sérieuses difficultés concernant la **discipline** et la **langue parlée et écrite**.

Observation en différé (annexe 4)

La troisième leçon observée a lieu le 18 décembre à 10 h 15 (annexe 2). Cette fois, la stagiaire **varie beaucoup plus les stimuli** en invitant les élèves à confectionner des certificats-cadeaux pour offrir à des personnes aimées le jour de Noël. Elle fait appel à plusieurs activités de la part des élèves (écouter, poser des questions, lire un texte, etc.). Toutefois, bien que je note une amélioration, les trois compétences pédagogiques qui ont été les plus fréquemment soulignées par les intervenants lors des observations précédentes demeurent toujours des points à améliorer. Tout d'abord, la stagiaire devrait s'assurer davantage de la **compréhension** des élèves avant de passer à la confection des certificats-cadeaux. Plusieurs élèves ne semblent pas avoir bien saisi l'ordre des étapes à suivre pour la confection des certificats-cadeaux: ils posent beaucoup de questions. La stagiaire devrait également donner des explications additionnelles au besoin, des consignes plus claires, reformulées autrement. De plus, elle n'insiste pas suffisamment sur le **maintien d'un bon climat de classe**: des élèves parlent et circulent pendant la période d'explications. Et finalement, la stagiaire devrait prêter une attention particulière à la **langue** ("On va aller voir qu'est-ce qu'on nous dit dans notre livre" un histoire, etc.), à certaines répétitions mécaniques (exemple: "o.k.") et elle devrait employer un vocabulaire juste (exemple: ne pas utiliser le mot valable au lieu de valide, car la signification est différente).

Bilan du stage

Dans l'évaluation sommative (annexe 6), il est mentionné que la stagiaire manifeste beaucoup de chaleur avec les enfants et ils le lui rendent bien. Sa préparation de classe est excellente et elle présente la matière de façon structurée. Elle est dynamique

et maîtrise bien le groupe. En somme, c'est une excellente candidate. Aucun commentaire n'est apporté concernant les points à améliorer. Par contre, si l'on se réfère au journal de bord de la stagiaire (annexe 8) où elle fait un bilan de son stage, il est possible de constater que les points qu'elle soulève sont différents de ceux retenus par les intervenants. Par exemple, au niveau des points forts, la stagiaire cite la fermeté, la planification et l'amélioration réalisée au niveau du langage. Elle semble consciente du fait qu'elle a accompli de grands progrès en ces domaines mais que malgré tout, ces compétences sont celles qu'elle devra développer davantage dans l'avenir. Les réponses aux questions 4 et 5 du questionnaire (annexe 10) auquel elle a répondu à la fin du stage viennent confirmer ses intentions .

Dans le journal de bord de la chercheuse (annexe 9), les propos tenus vers la fin du stage rejoignent ceux de la stagiaire. En effet, je note que la stagiaire 2 a réalisé de grands progrès concernant la discipline en classe. Les nombreux conseils donnés par la maître-associée semblent avoir très bien fonctionné. La stagiaire est beaucoup plus ferme et elle semble désormais plus confiante en ses capacités et ressources. Au niveau de la langue, on peut également noter une très grande amélioration. À quelques reprises durant le stage, le superviseur lui a conseillé d'enregistrer ses leçons sur bandes sonores pour ainsi tenter de relever les erreurs de langage commises le plus souvent au cours de ses interventions d'enseignement. La stagiaire semble satisfaite des nombreux progrès qu'elle a réalisés mais elle mentionne souvent le fait qu'elle éprouve de sérieuses difficultés à intégrer les savoirs et les savoir-faire. Elle espère fortement que la situation s'améliore avec le temps, car pour l'instant, les liens qu'elle établit entre les deux entités ne sont pas très étroits.

Satisfaction de la stagiaire par rapport au programme d'enseignement coopératif

Selon la stagiaire 2, le programme d'enseignement coopératif (annexe 10: questions 1, 2 et 3) est bénéfique en ce sens qu'il permet d'améliorer les pratiques éducatives en général. Elle affirme que dans son cas, les améliorations se sont surtout faites sentir au niveau de la planification, de la discipline en classe et du langage. Selon la stagiaire, les principaux désavantages du programme se résument aux travaux demandés par les professeurs de l'Université pendant le stage et à la "rupture" temporaire que les stagiaires doivent vivre avec l'Université, les amis, etc.. Concernant les améliorations pouvant être apportées au programme pour le rendre plus efficace, la stagiaire suggère qu'une prise en charge totale de la classe soit exigée à partir de la deuxième ou de la troisième semaine du stage. Cette suggestion s'applique notamment aux étudiants qui sont impliqués pour la deuxième fois dans le Projet FORCOMA.

3.4.3 Stagiaire 3

Observation en direct n°1 (annexe 3)

Une première observation en direct a lieu le 11 novembre à 12 h 45. Il s'agit d'une leçon de mathématiques portant sur l'initiation à la notion de fraction. La maître-associée, le superviseur et la chercheure sont présents dans la classe (annexe 2).

Du début à la fin de la leçon, la stagiaire **stimule la motivation** des élèves en prodiguant des paroles de louange ou d'encouragement. Elle **facilite l'intégration des connaissances nouvelles**: elle fait le lien d'une leçon à l'autre et fait appel aux

autres connaissances acquises (exemple: les notions de multiplication et de division). De plus, avec les élèves, elle fait des synthèses et des résumés après les parties importantes. La stagiaire **suscite la participation** en questionnant les élèves tout au long de la leçon et en leur donnant des indices pour les aider à répondre. Les élèves sont actifs, ils participent. La stagiaire **fait comprendre** la notion de fraction en donnant des exemples concrets (exemple: le dessin d'une tarte). Elle utilise le tableau de la bonne façon: elle débute en haut à gauche (Fernandez, 1983) et elle révise les notions difficiles.

La stagiaire **adapte la leçon au niveau du groupe-classe**. Elle définit les mots nouveaux ou techniques et insiste pour que les élèves emploient le vocabulaire approprié (exemple: numérateur et dénominateur). Elle **présente la matière de façon structurée**, car elle donne un plan de la leçon auquel elle rattache les éléments du contenu. La stagiaire **varie les stimuli**: elle se déplace régulièrement, utilise des supports visuels (exemple: des illustrations de tartes), fait appel à différentes activités de la part des élèves (ils lisent, discutent manipulent, etc.) et montre des objets. Finalement, la stagiaire **maintient un bon climat dans la classe**. Elle fait un peu d'humour et sourit à l'occasion.

Cependant, la stagiaire devrait faire en sorte de **stimuler davantage la motivation** des élèves: elle répète souvent des choses qui semblent comprises. Elle insiste beaucoup sur la phase de découverte (exemple: Une fraction est une partie d'un entier. La stagiaire prend plusieurs minutes pour faire découvrir le mot "entier" aux enfants). Plusieurs élèves n'écoutent plus du tout. Ils semblent démotivés. De plus, certaines explications manquent de clarté et les consignes concernant les exercices à réaliser ne

sont pas suffisamment précises. Plusieurs élèves posent des questions; **ils n'ont pas compris**. **Le climat de la classe** n'est pas toujours très propice à l'apprentissage. Il y a toujours certains bruits de fond (exemple: les chaises, les papiers froissés, etc.). Cela semble déranger la plupart des élèves.

Lors de l'évaluation formative (annexe 5), le superviseur rappelle à la stagiaire qu'elle **varie les stimuli** en faisant appel aux cinq sens (exemple: elle invite les élèves à lire, à discuter, à manipuler, etc.) et qu'elle **adapte la leçon au niveau du groupe-classe** en insistant pour que chacun utilise un vocabulaire approprié (exemple: numérateur et dénominateur). Cependant, il lui signale qu'il est important de ne jamais dispenser plus de quinze minutes d'enseignement magistral, et cela, afin de garder l'attention du début à la fin de la leçon. Lorsque la leçon s'avère trop longue, à un certain moment, les élèves sont beaucoup moins **motivés** et ils ne **participent** plus. Le superviseur aborde également le sujet de la discipline, du **climat**. Il conseille à la stagiaire d'être plus ferme (exemple: exiger que les élèves lèvent la main s'ils désirent prendre la parole) et de toujours avoir une vue d'ensemble de la classe (exemple: même en écrivant au tableau, il est important de jeter un coup d'oeil sur le groupe à l'occasion).

Pour sa part, la maître-associée considère que la stagiaire se débrouille très bien avec la **discipline**, car il s'agit d'un groupe plutôt difficile. Elle ajoute que la stagiaire a fait un très bon rappel au tout début de la leçon, ce qui a **facilité l'intégration des connaissances nouvelles**, qu'elle a **suscité la participation** en insistant beaucoup sur la phase de découverte et qu'elle a su **varier les stimuli** en faisant réaliser des exercices par équipes. Toutefois, elle indique que la stagiaire **a trop prolongé**

sa leçon pour les quelques élèves qui ne comprenaient pas. Selon la maître-associée, il est préférable de s'occuper de ces élèves à la toute fin de la leçon, car si on leur accorde trop de temps, les autres **perdent leur motivation**, ils ne **participent plus** et le **climat de la classe** devient moins propice à l'apprentissage.

La stagiaire considère également que sa leçon était trop longue et qu'il est vrai que la plupart des élèves semblaient avoir compris. Néanmoins, elle avoue qu'elle manque de confiance en elle. Elle n'est jamais totalement certaine de la **compréhension**, alors elle insiste plus qu'il ne le faudrait.

Observation en différé (annexe 4)

La deuxième leçon observée a lieu le 5 décembre à 13 h 30 (annexe 2). La stagiaire présente une leçon de français comportant différentes activités: lecture, expression orale, etc. Tout comme la première observation, celle-ci révèle que la stagiaire maîtrise un bon nombre de compétences pédagogiques: elle **suscite la participation** des élèves (elle les interroge, répond à leurs questions, etc.), elle **favorise la rétention** (en martelant les mots de vocabulaire faisant l'objet d'une évaluation sommative), etc. De plus, la stagiaire semble mettre en pratique les conseils prodigués par les intervenants lors de l'évaluation formative du 11 novembre, car ses activités sont plus nombreuses et beaucoup moins longues.

Elle interroge pour recevoir une rétroaction sur la **compréhension** et donne des explications additionnelles au besoin. Malgré tout, ses consignes ne semblent pas toujours suffisamment claires, car plusieurs élèves posent des questions concernant les exercices à réaliser. Cependant, il faut considérer que le **climat de la classe** n'est

pas très propice à l'apprentissage. En effet, la stagiaire devrait prêter une attention très particulière à la discipline. À plusieurs reprises, elle doit demander aux élèves de travailler en silence ou encore de ne pas tous parler en même temps. Ils circulent, parlent entre eux lors des explications et prennent énormément de temps pour se préparer à réaliser les différentes activités proposées. De plus, on entend souvent des bruits dérangeants (exemple: des papiers froissés). Les élèves sont très agités, or, dès le début de la leçon, la stagiaire aurait pu **stimuler davantage leur motivation** en démontrant l'importance des sujets traités (exemple: le vocabulaire, la lecture, etc.).

Observation en direct n°2 (annexe 3)

La deuxième observation en direct a lieu le 9 décembre à 12 h 45. Il s'agit d'une leçon de français portant sur la virgule. Le superviseur, la chercheure et une suppléante (la maître-associée est absente) sont présents dans la classe.

Cette fois-ci, la stagiaire débute sa leçon en **stimulant la motivation**. Elle relie le sujet de la leçon à l'actualité en discutant avec les élèves de la qualité du français dans les écoles et elle leur montre l'importance du sujet traité en disant que cette leçon leur permettra de faire moins de fautes dans les dictées. De plus, elle les informe de leurs succès et de leurs faiblesses et elle prodigue des paroles d'encouragement tout au long de la leçon.

La stagiaire interroge, elle donne des indices pour aider à répondre. Toutefois, tout comme lors de la première observation, elle insiste peut-être un peu trop sur la découverte lorsque vient le temps de faire découvrir un mot (exemple: énumération) ou encore une règle de grammaire à un élève qui éprouve des difficultés. Les autres sem-

blent s'ennuyer et deviennent moins motivés, car la leçon n'est **pas adaptée à leur niveau**; ils savent la réponse depuis longtemps mais ne peuvent pas la dire. Malgré le **manque de motivation**, comparativement aux deux observations précédentes, le **climat de la classe** s'est amélioré. Certains élèves sont agités, ils parlent constamment lors des explications, ils ne respectent pas les consignes et sont impolis lorsqu'ils s'adressent à la stagiaire. Cependant, il ne s'agit plus de la majorité; seulement quelques-uns rendent le climat de la classe moins propice à l'apprentissage.

Finalement, pour **faire comprendre**, la stagiaire donne des exemples concrets (exemple: des phrases au tableau) et elle insiste sur les notions qui semblent plus difficiles. Néanmoins, elle éprouve quelques difficultés à formuler des consignes claires et des questions courtes et précises: les élèves lui demandent souvent de reformuler ses questions. De plus, étant donné qu'elle s'attarde considérablement sur la bonne compréhension de chacun, elle ne vérifie pas suffisamment la compréhension de l'ensemble du groupe. Par exemple, vers la fin de la leçon, elle pourrait faire énoncer les règles de grammaire pour faciliter la compréhension et favoriser la rétention à court et à long terme.

Lors de l'évaluation formative (annexe 5), le superviseur fait part à la stagiaire des progrès qu'elle a réalisés. Il note, entre autres, une grande amélioration concernant la **discipline**. Il insiste cependant sur le fait qu'elle doit exiger le respect de ses consignes sans avoir à élever la voix (par exemple, ne jamais répondre aux élèves qui ne lèvent pas la main) et éviter les bruits de fond et les bavardages qui dérangent l'ensemble du groupe. Il lui conseille également de travailler la gestion du temps, notamment en évitant de trop insister sur la **phase de découverte**.

La stagiaire affirme être satisfaite des progrès qu'elle a réalisés. Selon elle, en travaillant très fort, elle parvient à obtenir de bons résultats. Toutefois, elle dit être consciente du fait qu'elle devra continuer de mettre l'emphasis sur un certain nombre de points dont la discipline et la gestion du temps. Elle considère aussi qu'une connaissance plus approfondie des programmes d'études et des manuels scolaires lui permettra de tisser des liens plus solides entre les différents savoirs devant être assimilés par les élèves au cours d'une année.

Bilan du stage

Dans l'évaluation sommative (annexe 6), il est mentionné que la stagiaire a manifesté beaucoup d'adaptation au groupe, qu'elle a réalisé de nombreux progrès au cours du stage et que ses préparations de même que son intérêt pour la classe et les enfants sont remarquables. Il lui est cependant conseillé, pour les prochains stages, d'améliorer la communication grâce à des rencontres préalables de façon à pouvoir assumer un rôle plus actif dès le début. Lors de l'entrevue réalisée avec la stagiaire 3 à la mi-stage (annexe 7), celle-ci signale ce problème au niveau de la communication. La stagiaire 3 affirme qu'elle a trouvé les premières semaines de son stage difficiles à vivre. Malgré le climat très chaleureux qui règne dans l'école, elle avoue avoir eu quelques difficultés à s'adapter. Selon la stagiaire, les difficultés qu'elle a éprouvées sont attribuables en majeure partie à un problème de communication. Elle précise également que dès le début du stage, il aurait dû y avoir une mise au point concernant les rôles et les attentes de chaque intervenant. Dans la classe par exemple, au tout début du stage, elle ne savait pas exactement ce qu'elle devait faire, quel rôle elle devait jouer. En fait, elle craignait de dépasser les limites permises en s'imposant plus qu'elle ne le devait ou encore de

donner l'impression d'être une personne qui manque d'initiative en demeurant trop "à sa place". Elle avait de la difficulté à cerner le juste milieu. Heureusement, en cours de route, la situation s'est rétablie mais la stagiaire affirme qu'il s'agit là d'un élément auquel il faudrait prêter une attention très particulière.

Heureusement, cet élément n'a pas contribué à entraver le bon fonctionnement de l'ensemble de son stage, car lors de l'entrevue, elle insiste surtout sur l'importance des découvertes qu'elle fait chaque jour. Elle dit apprendre quantité de choses se rapportant à l'enseignement mais semble-t-il que les élèves lui permettent également de découvrir différentes facettes de sa personnalité jusque-là ignorées. Graduellement, elle se découvre en tant qu'enseignante, en tant qu'animatrice mais aussi en tant que personne. Ces découvertes la fascinent.

Si l'on se réfère aux propos tenus dans son journal de bord (annexe 8), on dénote également un haut taux de satisfaction. En effet, la stagiaire affirme que les neuf semaines ont passé à un rythme incroyable. Elle ne les a pas vues tellement elle a été captivée par ses découvertes sur sa future profession. En effet, durant ces neuf semaines, elle a consulté, questionné, expérimenté, corrigé, évalué, etc. Tout cela, elle n'avait pas vraiment pu le faire lors de son premier stage de quatre semaines. Ce stage FORCOMA lui a permis d'approfondir ses connaissances des objectifs des programmes, des volumes, des méthodes pédagogiques utilisées en classe, etc. Elle a vraiment pu mettre en pratique la théorie vue durant ses cours universitaires et faire des liens entre ses études et la réalité. De plus, elle a eu le temps et la collaboration nécessaire pour évaluer ses habiletés, ses techniques, ses relations avec les élèves, ses forces et ses faiblesses, et cela, quotidiennement. Elle a également profité des bons conseils et des suggestions de sa

maître-associée pour évaluer plus efficacement les apprentissages en classe. Il ne faut pas oublier que les enfants eux-mêmes l'ont aidée à grandir. Ils ont testé ses connaissances, sa patience, son autorité et son sens de la justice. Ils ont grandement contribué à ses apprentissages.

Les propos tenus dans le journal de bord de la chercheuse (annexe 9) rejoignent ceux de la stagiaire. En effet, je note que la stagiaire 3 a réalisé de grands progrès au cours du stage. Durant ces neuf semaines, sans arrêt, elle a consulté, questionné et remis tous ses faits et gestes en question. Avec le temps, les bons conseils de sa maître-associée et ceux du superviseur, elle a su ajuster son enseignement en fonction du groupe-classe.

La réponse à la question 4 du questionnaire (annexe 10) auquel la stagiaire a répondu à la fin du stage contient des éléments nouveaux: les relations chaleureuses et amicales qu'elle a entretenues avec l'ensemble du personnel de même que l'évolution de son sentiment d'appartenance à l'école. Un commentaire apparaît à cet effet dans son journal de bord (annexe 8).

Je suis dans une école très chaleureuse. Tout le personnel de l'école est très lié par le respect et l'amitié. Je me suis adaptée très rapidement au climat de l'école et je sens que les enseignants m'acceptent parmi leur joyeuse troupe! Le directeur s'adresse à nous, les stagiaires, de la même façon qu'il s'adresse aux enseignants. C'est très valorisant. Bref, il règne dans cette école un climat de fraternité. Entre nous, nous sommes VRAIS. Tous les stagiaires ont eu droit à un chandail de l'école. Pour moi, ce sera un souvenir très cher que même les lavages répétés ne réussiront pas à effacer... (stagiaire 3, annexe 8: 179-180).

La réponse apportée à la question 5 du questionnaire (annexe 10), vient confirmer les propos des intervenants tenus lors de la dernière évaluation formative (annexe 5),

car la stagiaire souligne que les compétences qui devront être les plus améliorées dans l'avenir concernent la variété des approches pédagogiques en relation avec la gestion du temps et la discipline.

Satisfaction de la stagiaire par rapport au programme d'enseignement coopératif

Selon la stagiaire 3, le programme d'enseignement coopératif (annexe 10: questions 1, 2 et 3) est bénéfique en ce sens qu'il permet au stagiaire de mieux comprendre le fonctionnement de la classe et de l'école, de développer des relations chaleureuses avec l'ensemble du personnel, d'approfondir ses connaissances des programmes d'études et des manuels scolaires et de développer parallèlement des habiletés et des méthodes d'enseignement.

La stagiaire considère cependant que s'il existe un conflit entre le maître-associé et le stagiaire, que ce soit au niveau de la personnalité ou tout simplement au niveau de la façon d'enseigner, les neuf semaines peuvent s'avérer très longues pour les deux partis. Toujours concernant les désavantages, elle souligne les doutes, les incertitudes et l'insécurité qui peuvent se manifester au début du stage.

En ce qui a trait aux améliorations pouvant être apportées au programme pour le rendre plus efficace, la stagiaire suggère que les professeurs de l'Université cessent de demander des travaux durant les stages. Elle souhaite également que les intervenants utilisent des grilles d'évaluation plus appropriées et assurent un meilleur suivi chaque semaine afin de permettre au stagiaire de cerner davantage ses points à améliorer.

3.4.4 Stagiaire 4

Observation en direct n°1 (annexe 3)

La première observation en direct a lieu le 5 novembre à 12 h 45. Il s'agit d'une leçon de catéchèse portant sur les grandes étapes de la vie de l'Église. La maître-associée, le superviseur et la chercheure sont présents dans la classe (annexe 2).

La stagiaire **stimule la motivation**. Elle prodigue des paroles de louange ou d'encouragement et elle informe les élèves de leurs succès et de leurs faiblesses. Elle fait en sorte que le groupe soit toujours actif: elle trouve des exercices supplémentaires pour les plus rapides ou encore, elle leur demande d'aller aider les autres. La stagiaire **facilite l'intégration des connaissances nouvelles** en faisant le lien d'une leçon à l'autre, en rappelant certaines connaissances acquises et résumant des parties importantes. Elle **fait comprendre** les élèves en donnant des exemples concrets et à l'occasion, elle demande à ceux qui semblent très bien comprendre d'aller aider les autres. La stagiaire définit les mots nouveaux ou techniques (exemple: persécuté, missionnaire, etc): elle **adapte la leçon au niveau des élèves**. Elle **varie les stimuli** en utilisant des supports visuels (exemple: cartons de couleur). Finalement, la stagiaire **maintient un bon climat dans la classe**. Elle fait un peu d'humour, sourit, interpelle les élèves par leur prénom, semble entretenir de bonnes relations avec eux (ils lui sourient, s'adressent à elle très poliment, etc.) et maintient une très bonne discipline (les élèves sont calmes, ils lèvent la main lorsqu'ils veulent la parole, etc.).

Cependant, la stagiaire pourrait **insister davantage sur la phase de motivation et sur la compréhension**. Il s'agit d'une leçon très théorique. L'objectif

semble être atteint mais les élèves apprennent les étapes par coeur, sans nécessairement les comprendre: ils peuvent les réciter oralement mais ils éprouvent beaucoup de difficulté à compléter les exercices du cahier. La stagiaire ne vérifie pas souvent la compréhension au cours de la leçon. Elle pourrait travailler davantage chacune des étapes avec les élèves pour les aider à mieux assimiler tout le contenu. Également, la stagiaire pourrait **varier davantage les stimuli**. Les activités réalisées pendant la leçon sont peu nombreuses et longues (exemples: la ligne du temps au tableau pour préciser les étapes de l'Église et les questions auxquelles il faut répondre dans le cahier d'exercices). Également, au tout début de la leçon, au lieu de lire l'histoire qui est très longue, la stagiaire pourrait la raconter.

Il arrive que des élèves lèvent la main sans que la stagiaire ne les remarque. Il faudrait qu'elle garde un contact visuel avec l'ensemble de la classe, qu'elle **applique davantage cette règle de l'expression orale**.

Lors de l'évaluation formative (annexe 5), le superviseur et la maître-associée félicitent la stagiaire pour sa compétence à **maintenir un bon climat dans la classe** par la relation remarquable qu'elle entretient avec les élèves (ils lui sourient souvent, s'adressent à elle très poliment, etc.). Le superviseur souligne également l'excellente qualité de son **expression orale** et il insiste sur le respect qu'elle manifeste face au **rythme d'apprentissage** de chacun. La maître-associée approuve ces commentaires et elle ajoute que la stagiaire prépare ses leçons avec soin et qu'elle exerce une **bonne discipline dans la classe**.

Le superviseur laisse cependant entendre à la stagiaire qu'étant donné la longueur de la leçon, elle aurait pu **varier davantage les stimuli** en optant pour une plus

grande variété de méthodes pédagogiques. Pour ce faire, il lui suggère dorénavant d'éviter de s'en tenir exclusivement aux guides pédagogiques et de tenter d'être plus créative. De plus, il lui signale que la leçon était un peu "abstraite". Selon lui, pour **adapter la leçon au niveau des élèves et faciliter leur compréhension**, il aurait fallu que la stagiaire greffe des images aux concepts en faisant appel aux sens et qu'elle définisse davantage les mots susceptibles de favoriser l'apprentissage (exemple: évangélisation). Et finalement, le superviseur considère que la préparation de classe de la stagiaire est un peu longue (la stagiaire a écrit sur plusieurs pages tout ce qu'elle devait dire au cours de la leçon). Il lui conseille de mieux maîtriser la matière à enseigner de façon à être plus à l'aise devant le groupe.

La maître-associée exprime son accord concernant l'importance d'une bonne maîtrise de la matière mais elle affirme que la stagiaire doit apprendre à se détacher de ses notes graduellement, car elle manque d'assurance, elle a très peu confiance en elle. Cependant, tout comme le superviseur, elle considère que la stagiaire devrait être moins centrée sur les guides pédagogiques et faire preuve de plus de **créativité** dans l'élaboration de ses leçons.

La stagiaire se dit très satisfaite des relations qu'elle entretient avec l'ensemble du groupe-classe et elle considère que l'objectif de la leçon a été atteint: les élèves pouvaient nommer les étapes. Par contre, ils ne semblaient pas les avoir comprises. La stagiaire est consciente du fait qu'il aurait fallu sortir du cadre des manuels, faire preuve de plus de **créativité** pour en arriver à une meilleure **compréhension** de leur part. Elle confirme que les points à améliorer cités par les intervenants sont effectivement attribuables à un manque de confiance en ses capacités et ressources.

Observation en direct n°2 (annexe 3)

La deuxième leçon observée a lieu le 10 décembre à 12 h 45. Il s'agit d'une leçon de français portant sur les voyelles nasales (annexe 2). L'observation révèle que la stagiaire semble avoir prêté une attention particulière aux différents points soulevés lors de l'évaluation formative du 5 novembre, car je note une amélioration. Par exemple, elle **stimule la motivation**. La stagiaire montre l'importance du sujet traité en donnant quelques exemples de fautes de français commises régulièrement et elle rappelle, à des moments propices, le but de la leçon. Cependant, elle pourrait, à l'occasion, prodiguer des paroles d'encouragement. La stagiaire **facilite l'intégration des connaissances nouvelles** en faisant appel aux autres connaissances acquises et en résolvant les étapes importantes. Dans le but de **faciliter la compréhension**, elle donne des exemples, des consignes précises et elle révise les notions difficiles. Toutefois, les explications ne semblent pas toujours suffisamment claires, car plusieurs élèves posent des questions. Elle **favorise la rétention** en demandant à plusieurs reprises le but de la leçon, en faisant énoncer la règle, en proposant des encodages et en incitant les élèves à en trouver de nouveaux. La **leçon est structurée** et suit une progression logique. Toutes les phases sont présentes et liées par de solides transitions. La stagiaire **applique les règles et techniques de l'expression orale**: elle s'exprime distinctement, utilise un vocabulaire riche, fait des pauses et garde le contact visuel avec l'ensemble de la classe. Néanmoins, elle pourrait varier davantage l'intonation pour mieux attirer l'attention des élèves et même si la leçon s'avère très vivante, il aurait été possible de **diversifier les stimuli** en utilisant plus de supports visuels (exemple: des cartons).

Lors de l'évaluation formative (annexe 5), les intervenants semblent très satisfaits de la performance de la stagiaire. Le superviseur affirme qu'il s'agit d'une amélioration de "150%". Selon lui, l'attention des élèves a été captée du début à la fin, car la leçon était vivante, dynamique et structurée. La maître-associée partage cet avis. Elle considère également qu'il s'agit d'une amélioration remarquable. Cependant, les intervenants conseillent au stagiaire de continuer de travailler la **créativité**, de varier davantage le **ton de la voix**, de **vérifier plus régulièrement la compréhension** et de continuer à développer la confiance en ses capacités et ressources.

La stagiaire affirme qu'elle est consciente des progrès réalisés. Elle admet qu'elle se sent beaucoup plus à l'aise face aux différents contenus à enseigner mais malgré tout, il semble qu'elle ait de la difficulté à "garder en tête" l'objectif de sa leçon; elle a tendance à dépasser la partie de matière à enseigner. Et finalement, même si aucun intervenant n'a abordé ce point, la stagiaire considère que les élèves sont souvent agités, qu'il est difficile de capter leur attention.

Observation en différé (annexe 4)

La troisième leçon observée a lieu le 13 décembre à 8 h 55 (annexe 2). Cette fois, la stagiaire **varie beaucoup plus les stimuli** en invitant les élèves à réaliser quelques expériences sur le pendule. Elle circule dans la classe (lors de la phase de manipulation), fait des gestes (pour expliquer l'oscillation d'un pendule) et elle fait appel à diverses activités de la part des élèves (exemple: écouter, écrire, regarder, manipuler, discuter, etc.). Encore une fois, elle présente une leçon très vivante. Par exemple, pour **faciliter la compréhension**, la stagiaire fait de courtes démonstrations (pour

expliquer le nombre d'oscillations d'un pendule), elle donne des consignes claires ("Vous allez vous placer en équipes de trois. Un élève devra... Un autre élève devra... Et finalement, un troisième devra...") et elle fournit des explications additionnelles au besoin. Cependant, elle pourrait interroger davantage les élèves afin de recevoir une rétroaction sur leur compréhension.

La stagiaire définit certains mots nouveaux (exemple: pendule, masse, balancier, oscillation, etc.) afin d'**adapter la leçon au niveau des élèves** mais elle oublie de définir le mot métronome qui s'avère important étant donné le sujet de la leçon. De plus, étant donné qu'elle transmet une grande quantité de matière à la fois, il serait bon que la stagiaire fasse des résumés ou des synthèses après des parties importantes afin de **faciliter l'intégration des connaissances nouvelles**. La stagiaire **applique les règles et techniques de l'expression orale**: elle s'exprime distinctement et elle adapte sa vitesse d'élocution. Toutefois, elle pourrait varier davantage le ton de la voix pour mieux attirer l'attention des élèves.

Bilan du stage

Dans l'évaluation sommative (annexe 6), il est mentionné que la stagiaire entretient de bonnes relations avec les élèves, qu'elle se place à leur niveau et qu'elle accepte bien la critique pour se réajuster et dispenser un meilleur enseignement. Il lui est cependant conseillé d'être plus créative dans ses interventions, de se servir davantage de l'environnement et de dépasser le cadre des guides pédagogiques et des manuels scolaires pour être en mesure de répondre aux questions des élèves et de faire des liens entre les différents contenus à enseigner. La stagiaire fait preuve d'une grande objectivité face à l'auto-évaluation de son enseignement, car les réponses aux questions 4 et 5

du questionnaire (annexe 10) auquel elle a répondu à la fin du stage viennent confirmer l'exactitude des commentaires émis dans l'évaluation sommative. La stagiaire affirme être satisfaite des progrès qu'elle a réalisés. Toutefois, elle dit être consciente du fait qu'elle devra continuer de mettre l'emphasis sur un certain nombre de points dont la créativité et la confiance en soi.

Le journal de bord de la chercheuse (annexe 9) relate les différentes étapes du cheminement parcouru par la stagiaire pour en arriver à des changements significatifs au niveau des points à améliorer. En fait, dès les premières semaines du stage, je note que la plus grande difficulté éprouvée par la stagiaire 4 se situe au niveau de la créativité et de la confiance en soi. Lors de la planification de ses interventions d'enseignement, la stagiaire s'en tient essentiellement au contenu des programmes d'études, des guides pédagogiques et des manuels scolaires. Aucune place n'est accordée aux initiatives personnelles. La stagiaire affirme qu'elle se sent très dépourvue face à tout ce qu'implique le métier d'enseignante, car elle a très peu enseigné auparavant. Elle ne maîtrise pratiquement pas le contenu des programmes d'études, les différentes méthodes d'enseignement, etc.

La stagiaire 4 a vraiment besoin de temps pour apprendre. Dans son cas, j'ai l'impression qu'il ne faut pas brusquer les choses; les apprentissages se font de façon graduelle. La maître-associée et le superviseur respectent son rythme d'apprentissage, car je crois qu'ils se rendent bien compte qu'il ne s'agit pas là d'un manque de volonté mais plutôt d'un certain degré de confiance à développer.

Lors de l'entrevue réalisée avec la stagiaire 4 à la mi-stage (annexe 7), celle-ci insiste surtout sur le RESPECT de son rythme d'apprentissage. Elle mentionne à plu-

sieurs reprises à quel point elle apprécie la délicatesse dont font preuve les intervenants à son égard. Au tout début du stage, la stagiaire affirme qu'elle se sentait très dépourvue face à tout ce qu'implique le métier d'enseignante. Elle ne connaissait pas du tout les programmes reliés à son niveau d'enseignement, l'approche à adopter avec des élèves de deuxième cycle, les méthodes pédagogiques, etc. Graduellement, elle en arrive à approfondir ses connaissances et à développer des habiletés relatives à la pratique de l'enseignement. D'après la stagiaire, les intervenants (maître-associée et superviseur) sont très patients. Ils l'encouragent et lui donnent de bons conseils, au bon moment. La stagiaire affirme qu'elle travaille fort et qu'elle est très fière des progrès qu'elle réalise petit à petit.

Au cours des dernières semaines du stage, la stagiaire 4 s'est littéralement transformée. Durant les semaines précédentes, on pouvait noter des changements dans ses attitudes et comportements, mais ces changements étaient tellement progressifs qu'ils étaient à peine perceptibles. Parvenue la fin du stage, la stagiaire affirme qu'elle se sent parfaitement à l'aise dans une classe. Elle a suivi, le plus fidèlement possible, les conseils prodigués par la maître-associée et le superviseur et elle dit se sentir très fière des progrès accomplis. Ce stage a contribué à lui donner confiance en ses capacités et ressources. Elle peut maintenant exploiter toutes ces belles qualités personnelles et professionnelles qui sommeillaient en elle (annexe 9). Dans son journal de bord (annexe 8), la stagiaire confirme ces propos en faisant un bilan de la situation.

Je suis très heureuse et très fière du travail que j'ai accompli pendant toutes ces semaines. La somme de travail est considérable mais les efforts en valent la peine. Le résultat ne peut se calculer, il est trop important. Au début de mon stage, j'avais quelques craintes. M'embarquer dans une aventure de neuf semaines alors qu'à mon premier stage, je n'avais enseigné que cinq leçons, c'était drôlement impressionnant. Ce stage m'a redonné confiance en moi et j'en suis très heureuse. Il faut

également donner crédit à ma maître-associée qui, sans me brusquer, m'a fait avancer petit à petit. Je lui suis très reconnaissante de cette compréhension. Présentement, je suis tellement bien avec les élèves que je resterais jusqu'à la fin de l'année. Ce séjour en milieu scolaire nous permet d'apprendre à accepter les critiques des maîtres-associés et des superviseurs pour se corriger, essayer d'autres stratégies et se réévaluer. Ce processus s'est révélé, dans mon cas, très révélateur et très profitable. Le Projet FORCOMA est sans aucun doute la meilleure façon de former des maîtres de qualité. Au terme de ce stage, je peux dire que je suis très heureuse. J'ai travaillé fort, j'ai appris énormément et j'en suis fière. (Stagiaire 4, annexe 8: 181-182).

Satisfaction de la stagiaire par rapport au programme d'enseignement coopératif

Selon la stagiaire 4, le programme d'enseignement coopératif (annexe 10: questions 1, 2 et 3) est bénéfique en ce sens qu'il permet au stagiaire de connaître la charge de travail d'un enseignant et d'approfondir ses connaissances concernant les enfants, le milieu et les contenus à enseigner.

Concernant les améliorations pouvant être apportées au programme pour le rendre plus efficace, la stagiaire suggère que les professeurs de l'Université cessent de demander des travaux durant les stages. Elle propose également que des retours de stage, impliquant tous les intervenants, aient lieu plus régulièrement. Elle souhaite aussi que le Guide de stage soit modifié afin de le rendre plus fonctionnel, car les grilles qu'il contient sont trop chargées.

Les faits saillants relatifs à chaque étude de cas (lecture verticale) sont regroupés au tableau 5. Pour chacune des stagiaires, on retrouve les principaux points forts, les points à améliorer, des commentaires d'ordre général sur l'ensemble du stage et quelques indices du taux de satisfaction par rapport au programme d'enseignement coopératif: les avantages, les désavantages et les changements souhaités.

TABLEAU 5

Faits saillants relatifs à chaque étude de cas (lecture verticale)

	Stagiaire 1	Stagiaire 2	Stagiaire 3	Stagiaire 4
Points forts	<ul style="list-style-type: none"> • Dynamique. • Entretient des relations chaleureuses avec les élèves. • Bonne discipline dans la classe. • Excellente préparation de classe. • Présente la matière de façon structurée. • Facilite l'intégration des connaissances nouvelles. • Faire comprendre. • Suscite la participation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dynamique. • Entretient de bonnes relations avec les élèves. • Suscite la participation. • Leçons vivantes et structurées. • Fait comprendre. • Excellente planification. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifeste beaucoup d'adaptation à la classe. • Préparation de classe et intérêt pour les enfants remarquables. • Varie les stimuli. • Favorise la rétention. • Suscite la participation. • Entretient des relations chaleureuses avec l'ensemble du personnel. • Tient compte des conseils des intervenants pour améliorer son enseignement. • Réalise de grands progrès au cours du stage. 	<ul style="list-style-type: none"> • Maintient un bon climat dans la classe. • Entretient des relations remarquables basées sur le respect avec les élèves. • Très bonne planification. • Présente la matière de façon structurée. • Utilise un vocabulaire riche. • Applique les conseils des intervenants pour se réajuster et dispenser un meilleur enseignement.
Points à améliorer	<ul style="list-style-type: none"> • Pourrait stimuler davantage la motivation des élèves en tenant des propos inhabituels qui éveilleraient leur curiosité. • Varier davantage les stimuli lorsqu'une leçon comporte beaucoup de contenu. • Adapter son volume à l'auditoire, car elle a tendance à parler un peu fort. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prêter une attention particulière au langage. • Exiger davantage le respect de ses consignes (discipline). • Vérifier plus souvent la compréhension des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> • Éprouve des difficultés à stimuler la motivation des élèves et à exercer une bonne discipline dans la classe (met trop d'emphasis sur la phase de découverte). 	<ul style="list-style-type: none"> • Varier davantage les stimuli (créativité) afin de faciliter la compréhension des élèves et stimuler leur motivation. • Varier un peu plus le ton de la voix pour capter davantage l'attention des élèves.
Commentaires généraux	Au cours du stage, très peu de points à améliorer ont été signalés par les intervenants. Même si elle se dit très flattée de recevoir autant de commentaires positifs, la stagiaire affirme qu'elle souhaiterait une rétroaction plus élaborée concernant ses points à améliorer, car selon elle, il y a toujours place à l'amélioration.	Au début du stage, la stagiaire avait peu confiance en ses capacités et ressources et ce manque de confiance se reflétait dans ses façons d'être et de faire. Avec le temps et le support des intervenants, la situation s'est rétablie.	Au cours des premières semaines du stage, la stagiaire avait très peu confiance en ses capacités et ressources. Elle attribue ce manque de confiance à un problème de communication entre les intervenants, car selon la stagiaire, il aurait fallu que les rôles et les attentes de chacun soient davantage précisés au tout début du stage. Ce problème n'a cependant pas entravé le bon fonctionnement de son stage.	Du début à la fin du stage, elle a douté de ses capacités, ce qui ne l'a pas empêchée d'accomplir des progrès remarquables, surtout au cours des dernières semaines. Selon la stagiaire, ces progrès ont pu être réalisés, car les intervenants ont su l'accompagner tout en respectant son rythme d'apprentissage.

TABLEAU 5 (suite)

Faits saillants relatifs à chaque étude de cas (lecture verticale)

<p>Satisfaction par rapport au programme d'enseignement coopératif</p>	<p>Avantages:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Du temps pour mieux connaître le milieu, les points forts et ceux à améliorer, les contenus à enseigner, les conditions de travail, la routine d'une enseignante. • Améliorer la planification. • Apprendre à gérer le stress. • Vérifier si l'on aime l'enseignement. <p>Désavantages:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Peu de temps pour l'assimilation de la théorie vue à l'Université. • Les travaux universitaires. • Manque de communication entre les intervenants. • Aspect social (rupture avec l'Université, les amis, etc.). <p>Changements souhaités:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plus de travaux universitaires. • Stages rémunérés (comptant pour la probation). 	<p>Avantages:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amélioration des pratiques éducatives en général. <p>Désavantages:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les travaux universitaires lors du stage. • Aspect social (rupture avec l'Université, les amis, etc.). <p>Changements souhaités:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exiger une prise en charge totale de la classe à partir de la deuxième ou troisième semaine du stage (surtout à partir du deuxième stage). 	<p>Avantages:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Du temps pour pratiquer, pour connaître les programmes, les volumes, pour développer des habiletés, des méthodes d'enseignement. • Connaissance de la classe, de l'école, du personnel, etc. <p>Désavantages:</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'il existe un conflit entre le maître-associé et le stagiaire, les neuf semaines peuvent s'avérer très longues. • Incertitudes, doutes, insécurité du début du stage. <p>Changements souhaités:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plus de travaux universitaires lors des stages. • Grille d'évaluation plus appropriée. • Meilleur suivi chaque semaine. 	<p>Avantages:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Meilleure façon de former des maîtres de qualité. • Connaissances approfondies des enfants, du milieu, des contenus à enseigner (de la charge de travail d'un enseignant). <p>Désavantages:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Travaux universitaires pendant le stage. <p>Changements souhaités:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plus de travaux universitaires lors des stages. • Retours de stage plus fréquents avec tous les intervenants. • Modifier le guide (grilles trop chargées).
------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3.5 LECTURE HORIZONTALE DES DONNÉES

Après avoir complété un premier niveau d'analyse des données (lecture verticale), j'établis un parallèle entre les études de cas (lecture horizontale) afin d'identifier des points de ressemblance et de différence dans la pratique de l'enseignement des stagiaires. Les résultats de la lecture horizontale sont présentés au tableau 6. Il est question des points forts, des points à améliorer, de certains commentaires généraux sur l'ensemble du stage et de la satisfaction des stagiaires par rapport au programme d'enseignement coopératif (les avantages, les désavantages et les changements souhaités). Les chiffres entre parenthèses font référence aux quatre stagiaires (1, 2, 3 et 4).

3.5.1 Points forts

Tout d'abord, au niveau des principaux points forts qui caractérisent l'enseignement de chacune des stagiaires, il est possible de constater que toutes entretiennent de bonnes relations avec les élèves ou avec l'ensemble du personnel de l'école et qu'elles sont à l'aise avec la planification, à court et à long terme. Pour les stagiaires 1 et 2, on souligne le dynamisme et la compétence à faire comprendre. Les stagiaires 1 et 4 maintiennent un bon climat dans la classe et tout comme la stagiaire 2, ils présentent la matière de façon structurée. Finalement, les stagiaires 1, 2 et 3 suscitent la participation des élèves de façon continue lors de leurs interventions.

TABLEAU 6
Résultats de la lecture horizontale

Points forts	Points à améliorer	Commentaires généraux
<ul style="list-style-type: none"> • Entretiennent de bonnes relations avec les élèves ou avec l'ensemble du personnel (1, 2, 3 et 4). • Très bonne planification (1, 2, 3 et 4). • Dynamiques (1 et 2). • Font comprendre (1 et 2). • Maintiennent un bon climat dans la classe (1 et 4). • Présentent la matière de façon structurée (1, 2 et 4). • Suscitent la participation des élèves de façon continue lors de leurs interventions (1, 2 et 3). 	<ul style="list-style-type: none"> • Varier davantage les stimuli (1 et 4). • Prêter une attention particulière à certaines règles et techniques de l'expression orale (1, 2 et 4). • Maintenir un bon climat dans la classe (2 et 3). • Faire comprendre (2 et 3). • Stimuler davantage la motivation des élèves (1, 3 et 4). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ont manqué de confiance en leurs capacités et ressources (2, 3 et 4). • Aurait souhaité recevoir une rétroaction plus élaborée concernant ses points à améliorer (1).
Satisfaction par rapport au programme d'enseignement coopératif		
Avantages	Désavantages	Changements souhaités
<ul style="list-style-type: none"> • Le programme permet aux stagiaires d'approfondir leurs connaissances des élèves, du milieu, des contenus à enseigner et de la charge de travail qu'implique la profession. Il permet l'amélioration des pratiques éducatives en général (1, 2, 3 et 4). • Le programme permet d'améliorer la planification, d'apprendre à gérer le stress et de vérifier si l'on aime l'enseignement (1). • Le programme permet de développer des habiletés pédagogiques et d'expérimenter des méthodes d'enseignement (3). 	<ul style="list-style-type: none"> • Les travaux demandés par les professeurs de l'Université lors des stages (1, 2, 3 et 4). • La "rupture temporaire" avec l'Université et avec l'aspect social de la vie étudiante (1 et 2). • Le court laps de temps pour l'assimilation de la théorie étudiée à l'Université (1). • Le manque de communication entre les intervenants (1). • S'il existe un conflit entre le maître-associé et le stagiaire, les neuf semaines peuvent s'avérer très longues (3). • Les doutes, les incertitudes et l'insécurité du début du stage (3). 	<ul style="list-style-type: none"> • Abolition des travaux universitaires lors des stages (1, 2, 3 et 4). • Meilleur encadrement (3 et 4). • Modifications au niveau du Guide de stage (3 et 4). • Prise en charge totale de la classe exigée à partir de la deuxième ou de la troisième semaine du stage (surtout pour les stagiaires qui en sont au moins à leur deuxième stage FORCOMA) (2). • Stages rémunérés, comptant pour la probation (1).

3.5.2 Points à améliorer

En ce qui a trait aux améliorations, aucun point ne se rapporte aux quatre stagiaires à la fois. Le superviseur et les maîtres-associées suggèrent aux stagiaires 1 et 4 de varier davantage les stimuli et de prêter une attention particulière à certaines règles et techniques de l'expression orale. En ce qui concerne la stagiaire 1, ces points ne semblent pas revêtir une trop grande importance. On lui suggère de varier davantage les stimuli lorsqu'une leçon comporte beaucoup de contenu et d'adapter son volume à l'auditoire, car elle a tendance à parler un peu fort. Par contre, ces mêmes points prennent une ampleur beaucoup plus considérable lorsqu'ils sont reliés à la stagiaire 4, car il s'agit là des aspects qu'elle doit améliorer plus spécifiquement. On lui conseille de varier davantage les méthodes pédagogiques, d'être plus créative afin de faciliter la compréhension des élèves et de stimuler leur motivation. De plus, elle devrait également varier davantage le ton de sa voix pour mieux capter l'attention des élèves.

Tout comme les stagiaires 1 et 4, la stagiaire 2 doit également prêter une attention particulière aux règles et techniques de l'expression orale. Dans son cas, il ne s'agit pas tout simplement d'adapter son volume à l'auditoire ou encore de varier davantage le ton de sa voix, car bien qu'elle a réalisé de grands progrès en ce domaine, le langage demeure le point auquel la stagiaire 2 devra accorder le plus d'attention dans l'avenir. Par exemple, elle devrait garder le contact visuel avec l'auditoire et prêter une attention particulière aux répétitions mécaniques et à certaines expressions de l'oral.

Les stagiaires 2 et 3 ont également deux points en commun: ces points concernent notamment la discipline et la compréhension des élèves. La stagiaire 2

pourrait exiger davantage le respect de ses consignes et on lui suggère de vérifier plus souvent la compréhension des élèves, car lorsque vient le temps de réaliser des exercices, plusieurs élèves posent des questions; ils n'ont pas compris. La stagiaire 3 éprouve également des difficultés à exercer une bonne discipline, car contrairement à la stagiaire 2, elle met trop d'emphase sur la bonne compréhension de chacun des élèves. En fait, elle insiste sur une notion jusqu'à ce que chaque élève l'ait comprise. Souvent, lorsqu'elle s'attarde avec quelques élèves qui semblent avoir moins bien saisi, les autres perdent leur motivation; ils ne participent plus et dérangent sans cesse. Le climat de la classe devient donc beaucoup moins propice à l'apprentissage.

Et finalement, on suggère aux stagiaires 1, 3 et 4 de stimuler davantage la motivation des élèves. La stagiaire 1 pourrait stimuler davantage la motivation des élèves en tenant des propos inhabituels qui éveilleraient leur curiosité et la stagiaire 3 pourrait le faire en mettant moins d'emphase sur la phase de découverte. Quant à la stagiaire 4, on lui conseille d'être plus créative. Par exemple, lors de la préparation et du déroulement de ses interventions, elle pourrait utiliser les possibilités qu'offre l'environnement et dépasser le cadre des manuels scolaires pour être en mesure de répondre aux questions des élèves et de faire des liens entre les différents contenus à enseigner.

3.5.3 Commentaires généraux

Concernant les commentaires généraux, les stagiaires 2, 3 et 4 ont un point en commun: toutes ont manifesté un certain manque de confiance en leurs capacités et ressources. La stagiaire 2 craignait de ne pas être à la hauteur des attentes des élèves, car elle se comparait sans cesse à sa maître-associée. La stagiaire 3 ne savait pas exacte-

ment en quoi consistait sa tâche, car les rôles et les attentes de chaque intervenant n'avaient pas été précisés dès le début du stage. Quant à la stagiaire 4, elle doutait de ses capacités à pouvoir assumer les rôles et les responsabilités que sous-tend la profession, car elle avait très peu enseigné auparavant: lors de son premier stage, elle n'avait donné que cinq leçons. Dans les deux premiers cas, avec tout le temps et l'encadrement nécessaire, la situation s'est rétablie assez rapidement. Cependant, pour la stagiaire 4, le cheminement a été beaucoup plus progressif. Il lui a fallu du temps pour en arriver à croire en elle.

La stagiaire 1 ne semble pas avoir éprouvé de difficulté à ce niveau. Au contraire, dès le début du stage, elle maîtrisait déjà un grand nombre de compétences pédagogiques et les intervenants n'ont soulevé que très peu de points à améliorer. Par contre, son problème se situait à un autre niveau. Même si cette stagiaire se disait très flattée de recevoir autant de commentaires positifs de la part des intervenants, elle aurait souhaité une rétroaction beaucoup plus élaborée concernant ses points à améliorer. En situation de stage, elle considère que tous les intervenants devraient utiliser des grilles d'évaluation comportant des critères précis afin de mieux cerner la situation dans son ensemble.

3.5.4 Satisfaction par rapport au programme d'enseignement coopératif

3.5.4.1 Avantages

Et finalement, en ce qui a trait à la satisfaction des stagiaires par rapport au programme d'enseignement coopératif (stages longs), il est possible de constater que sur plusieurs aspects, leurs points de vue sont assez similaires. Par exemple, concernant

les avantages, toutes s'entendent pour dire que le programme permet aux stagiaires d'approfondir leurs connaissances des élèves, du milieu, des contenus à enseigner et de la charge de travail qu'exige la profession. En somme, le programme permet aux stagiaires d'améliorer leurs pratiques éducatives en général. La stagiaire 1 ajoute qu'il permet en plus d'améliorer la planification, d'apprendre à gérer le stress et de vérifier si l'on aime l'enseignement. Quant à la stagiaire 3, elle considère qu'il permet de développer des habiletés pédagogiques et d'expérimenter des méthodes d'enseignement.

3.5.4.2 Désavantages

Concernant les désavantages du programme d'enseignement coopératif, les quatre stagiaires mentionnent en premier lieu les travaux demandés par les professeurs de l'Université lors du stage. Selon les stagiaires, la réalisation de ces travaux exige un temps considérable; ce temps devrait être consacré exclusivement au bon fonctionnement du stage. Pour les stagiaires 1 et 2, la "rupture temporaire" avec l'Université et avec l'aspect social de la vie étudiante est également considérée comme faisant partie des désavantages du programme. Il est difficile de passer du rôle d'étudiante à celui de stagiaire, car cette transition implique de grands changements tant au niveau du rôle à assumer que du style de vie. La stagiaire 1 ajoute que le programme laisse peu de temps pour l'assimilation de la théorie étudiée à l'Université et qu'il existe un manque de communication entre les intervenants. Quant à la stagiaire 3, elle considère que s'il existe un conflit quelconque entre le stagiaire et le maître-associé, les neuf semaines peuvent s'avérer très longues. De plus, elle souligne les doutes, les incertitudes et l'insécurité du début du stage.

3.5.4.3 Changements souhaités

En rapport avec les changements souhaités, il est clairement mentionné que les quatre stagiaires s'entendent sur l'abolition des travaux universitaires pendant les stages. De plus, les stagiaires 3 et 4 souhaiteraient bénéficier d'un meilleur encadrement: la stagiaire 3 voudrait que les intervenants assurent un suivi chaque semaine afin d'être en mesure de mieux cerner ses points à améliorer et la stagiaire 4 considère que des retours de stage impliquant tous les intervenants devraient avoir lieu plus régulièrement. Ces mêmes stagiaires souhaitent aussi que le *Guide de stage* soit modifié pour le rendre plus fonctionnel, car les grilles qu'il contient sont trop chargées. La stagiaire 2 ajoute à cela qu'elle souhaiterait qu'une prise en charge totale de la classe soit exigée à partir de la deuxième ou de la troisième semaine, surtout pour les étudiants qui en sont à leur deuxième stage FORCOMA. Quant à la stagiaire 1, elle voudrait que les stages soient rémunérés et fassent partie intégrante de la probation.

3.5.5 Autres données issues des lectures verticale et horizontale

J'enrichis l'analyse en ajoutant d'autres données issues des lectures verticale et horizontale. Présentées au tableau 7, ces données concernent les principaux points de ressemblance et de différence relatifs aux quatre stagiaires et les différents types de commentaires émis par les intervenants lors des évaluations.

3.5.5.1 Principales ressemblances

Par exemple, au niveau des principaux points de ressemblance, il est possible de noter que les quatre stagiaires ont démontré une grande lucidité dans l'auto-évaluation

TABLEAU 7

Autres données issues des lectures verticale et horizontale

Principales ressemblances	Principales différences	Types de commentaires émis par des intervenants
<ul style="list-style-type: none"> • Font preuve d'une grande lucidité dans l'auto-évaluation de leur enseignement (ont rédigé un bilan détaillé de leurs points forts et de leurs points à améliorer à la fin du stage) (1, 2, 3 et 4). • Ont observé leurs pratiques éducatives, les ont analysées et ont bien accepté les commentaires constructifs des intervenants pour se réajuster et pour dispenser un meilleur enseignement (1, 2, 3 et 4). • Ont beaucoup apprécié le milieu de stage (1, 2, 3 et 4). • Se sont impliquées à fond et comprennent mieux la structure et le fonctionnement d'une classe (1, 2, 3 et 4). 	<ul style="list-style-type: none"> • Le type de progression réalisée par les stagiaires. (Les stagiaires 1 et 2 ont connu une progression très différente de celle des stagiaires 3 et 4). 	<p>Maîtres-associées:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planification. • Maîtrise de la matière. • Discipline. <p>Superviseur:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maîtrise de la matière. • Façon de présenter la matière à enseigner (utilisation de différentes méthodes pédagogiques et importance de varier les stimuli). <p>Chercheure: But: Identifier et analyser des compétences pédagogiques pour mieux cerner la situation dans son ensemble (ajoute à ses commentaires ceux des maîtres-associés et du superviseur et les situe dans des grilles d'évaluation comportant des critères précis).</p>

de leur enseignement, car elles ont été en mesure de dresser elles-mêmes un bilan détaillé de l'ensemble de leur stage. De plus, tout au long du stage, elles ont observé et analysé leurs pratiques éducatives et ont très bien accepté les commentaires constructifs des intervenants pour se réajuster et dispenser un meilleur enseignement. Toutes les stagiaires affirment avoir beaucoup apprécié le milieu de stage. Elles se sont impliquées à fond et comprennent maintenant beaucoup mieux la structure et le fonctionnement d'une classe.

3.5.5.2 Principale différence

Le principal point de différence se situe, à mon avis, au niveau du type de progression réalisée par les stagiaires. En effet, dès le début du stage, il a été possible d'observer que les stagiaires 1 et 2 maîtrisaient un plus grand nombre de compétences pédagogiques que les stagiaires 3 et 4. Toutefois, il est important de considérer que les stagiaires 1 et 2 en sont à leur dernière année de baccalauréat et que pour elles, il s'agit d'un troisième stage. Leur premier a duré quatre semaines et à la session d'hiver 1991, elles ont participé au Projet FORCOMA. Ce dernier stage leur a permis de réaliser de nouveaux apprentissages mais surtout de raffiner des compétences pédagogiques déjà acquises à un certain niveau. Les stagiaires 3 et 4 en sont à leur deuxième année de baccalauréat et elles n'ont fait qu'un stage de quatre semaines en milieu scolaire. Pour ces deux stagiaires, les progrès ont donc été plus évidents. Elles ont réalisé quantité d'apprentissages jour après jour.

3.5.5.3 Types de commentaires émis par les intervenants

Il peut être intéressant de voir les ressemblances et les différences existant au niveau des types de commentaires émis par les intervenants lors des évaluations. Tout d'abord, les commentaires des maîtres-associées rejoignent plus particulièrement trois aspects de l'enseignement. Elles semblent accorder une grande importance à la planification, à la maîtrise de la matière et à la discipline.

Quant au superviseur, tout comme les maîtres-associées, il accorde une grande importance à la maîtrise de la matière. Cependant, il insiste surtout sur la façon de pré-

senter la matière à enseigner, c'est-à-dire sur l'utilisation de différentes méthodes pédagogiques et l'importance de varier les stimuli.

Et finalement, à titre de chercheure, pour être en mesure de répondre aux besoins de la recherche, je dois tenter d'identifier et d'analyser des compétences pédagogiques afin de mieux cerner la situation dans son ensemble. Pour ce faire, j'ajoute à mes commentaires ceux des maîtres-associées et du superviseur et je les situe dans des grilles d'évaluation comportant des critères précis.

3.6 CONFRONTATION DES DONNÉES DE TERRAIN ET DES DONNÉES THÉORIQUES ET PARALLÈLE AVEC LES QUESTIONS DE RECHERCHE

Après avoir identifié des points de ressemblance et de différence dans la pratique de l'enseignement des stagiaires (deuxième niveau d'analyse), je confronte les résultats de l'analyse et les données théoriques et j'établis un parallèle avec les questions de recherche.

À propos des deux sous-questions de recherche: "**Par l'intégration en milieu scolaire, le Projet FORCOMA permet-il au stagiaire de s'impliquer et de comprendre l'organisation et le fonctionnement de la classe? Le stage prolongé (long) donne-t-il au stagiaire l'occasion de développer ses compétences pédagogiques?**", il est intéressant de comparer les résultats de l'analyse horizontale, notamment la partie concernant la satisfaction des quatre stagiaires par rapport au programme d'enseignement coopératif (tableau 6) et les propos tenus lors

des retours de stage du 29 novembre 1991 et du 17 janvier 1992 (annexe 11). À quelques différences près, les commentaires vont exactement dans le même sens. En effet, les intervenants considèrent que par son organisation, son fonctionnement, la durée des stages et son suivi pédagogique, le Projet FORCOMA permet aux stagiaires de mieux comprendre la structure et le fonctionnement des classes. Il leur permet également de s'impliquer de façon significative dans toutes les activités d'enseignement et d'encadrement, depuis la planification jusqu'à la communication des résultats de l'évaluation aux parents des élèves.

Comme le mentionne Dupont (1982), le processus d'enseignement-apprentissage est complexe et des variables souvent difficiles à cerner s'y rattachent. Pour arriver à mieux comprendre la structure et le fonctionnement de la classe, il faut du temps, d'où les avantages d'un stage prolongé.

Le Projet FORCOMA permet également aux stagiaires de disposer du temps et de l'encadrement nécessaires pour assimiler le contenu des programmes scolaires et acquérir des compétences pédagogiques de façon graduelle et méthodique.

Selon Dion et Dupuis (1982: 23), "Le véritable problème de la formation, c'est l'articulation de la théorie et de la pratique, tant dans les activités spécifiquement désignées comme activités de formation pratique (par exemple les stages) que dans les autres activités de formation.". Comme solution possible à ce problème, ils suggèrent entre autres, l'enseignement coopératif qu'ils définissent comme étant une méthode pédagogique selon laquelle la théorie étudiée à l'université et la pratique en milieu de travail sont intégrées et coordonnées pour enrichir la personnalité de l'étudiant sur les plans humain et professionnel.

Si Dion et Dupuis semblent insister davantage sur la dimension temporelle du stage, Fortin (1984: 59-60) pense à toute l'importance de l'encadrement lorsqu'elle soutient que le fait que le stagiaire se retrouve en milieu de travail ne garantit en rien la formation et l'apprentissage; il doit en plus bénéficier d'un suivi pédagogique actif de la part des intervenants. Par ailleurs, un élément de solution peut résider dans la supervision interactionnelle qui est "un processus basé sur la contribution des différents partenaires qui vise à porter un regard critique conjoint sur les effets réels d'une opération ou sur un ensemble d'opérations dans un milieu donné et ce, dans la perspective d'une relation d'aide multidirectionnelle." (Paquette, 1986: 31).

Somme toute, le taux de satisfaction des intervenants par rapport au programme d'enseignement coopératif est tellement élevé qu'ils réclament le maintien et la généralisation de l'expérience FORCOMA, moyennant certains correctifs, notamment en ce qui a trait à la partie théorique et au suivi du stage. Afin de répondre aux besoins exprimés par les intervenants, certains changements demandés ont été implantés dès l'hiver 1992, entre autres: le nombre de cours théoriques est passé de quatre à trois, les retours du vendredi à l'université sont mieux planifiés, les professeurs de la partie théorique et les superviseurs se concertent plus régulièrement concernant les travaux demandés pendant le stage et l'on a précisé davantage, dans le nouveau carnet, les objectifs poursuivis. On communique les affectations des stagiaires plus tôt; une rencontre entre les superviseurs a lieu, pour déterminer les paramètres communs quant aux exigences; une rencontre préalable entre superviseurs, directions d'écoles et maîtres-associés est organisée, pour préparer la rencontre préstage avec le stagiaire qui se tiendra dans son milieu de stage, et pour s'entendre sur le processus de supervision, le Comité de gestion du projet a décidé d'accorder, à titre expérimental, une demi-journée de libération aux

maîtres-associés, pour réaliser avec le stagiaire et le superviseur l'évaluation sommative du stagiaire (Morose *et al.*, 1992).

Concernant le processus de révision, Fortin (1984) affirme que pour en arriver à préciser le sens des stages, certains éléments de la problématique doivent être mieux définis. À titre d'exemples, elle propose de réviser la définition des objectifs, le déroulement temporel du stage, le répertoire des milieux, l'appropriation des buts et des objectifs et le jumelage étudiants-formateurs. Toujours en rapport avec la révision des éléments de la problématique, Gervais (1989) précise l'importance de se donner une instrumentation pertinente pour évaluer les pratiques d'enseignement pendant les stages, car, selon une recommandation du Conseil supérieur de l'éducation (1980), pour favoriser l'entrée dans la profession, il importe de bien sélectionner et d'encadrer les futurs enseignants.

CONCLUSION

Peut-on prétendre que le Projet de formation coopérative des maîtres (FORCOMA) prépare réellement le futur maître à l'enseignement?

Pour répondre à cette question de recherche, j'ai eu recours à deux sources d'informations: des faits généraux recueillis à partir d'une recension des écrits et des données tirées d'une étude réalisée en milieu scolaire, à titre d'observatrice participante.

Dans le premier chapitre, je définis la problématique à laquelle s'ajoute le but de l'étude, les questions de recherche et la méthodologie privilégiée. Au second chapitre, je fais l'examen d'ouvrages généraux qui démontrent l'importance du rapport théorie-pratique et je précise l'orientation de la recherche par des études qui soulèvent un certain nombre de problèmes rencontrés lors des stages en milieu scolaire. Enfin, au troisième chapitre, je poursuis la recherche en classifiant les données de terrain. Je présente quatre études de cas, j'analyse les données des sujets à l'étude comme une lecture verticale et horizontale pour ensuite confronter les données de terrain et les données théoriques et établir un parallèle avec les questions de recherche.

Il est important de se rappeler que j'ai abordé le problème sous l'angle de l'approche anthropologique appliquée à l'éducation, car pour être en mesure de répondre à mes questions de recherche, je devais me rapprocher des situations réelles donc m'intégrer au milieu à l'étude. Comme je ne désirais pas m'en tenir exclusivement à la description de situations éducatives, la réflexion théorique a donc précédé avantageusement mon

travail de terrain et j'y ai fait appel tout au long de ma recherche afin de traiter les données emmagasinées dans une perspective critique comme le suggère Poisson (1991).

À titre de rappel concernant la recension des écrits, Dupont (1982) et Bergeron *et al.* (1985) précisent toute la complexité de la dynamique de la classe et des processus mentaux impliqués dans l'acte d'apprendre. Honoré (1980) prolonge cette réflexion en définissant la problématique qui entoure le rapport théorie-pratique et Carbonneau (1989) vient l'enrichir en y ajoutant un contexte: la formation des maîtres. Par ailleurs, Dion et Dupuis (1982) mettent davantage l'accent sur les objectifs et les formes diverses de la formation pratique "afin de trouver un ou des modèles de formation pratique qui puisse produire des professionnels compétents d'une façon économique." (Dion et Dupuis, 1982: 9). Quant à Fortin (1984), elle prolonge la perspective de Dion et Dupuis, car en plus de traiter de la formation pratique en général, elle aborde la problématique des stages de façon spécifique. Elle clarifie certaines définitions qui permettent de comprendre ce qu'est réellement un stage, elle soulève certains problèmes rencontrés pendant les stages pour finalement suggérer quelques pistes pouvant mener à la résolution de ces problèmes.

L'analyse du processus d'enseignement-apprentissage nécessite le développement d'une relation d'aide par le biais de la supervision interactionnelle en milieu scolaire comme le propose Paquette (1986). Toujours en rapport avec la supervision des stages en milieu scolaire et la complexité d'analyser la pratique de l'enseignement, Gervais (1989) souligne la nécessité d'avoir recours à des grilles d'observation. "Comment évaluer les apprentissages réalisés en milieu scolaire, pour déterminer ensuite la note qui correspond à ces apprentissages? Une plus grande précision des objectifs du

stage et l'élaboration de grilles pour en mesurer l'atteinte constituent les deux aspects du problème." (Gervais, 1989: 24).

La réflexion de Gervais démontre (1989) que la problématique de la formation pratique par le biais des stages en milieu scolaire est complexe et qu'avant d'en arriver à un système de formation efficace, il existe de nombreux problèmes à résoudre et des défis de taille à relever. À titre d'exemple, Gagnon et Hébert (1989) brossent un tableau de la formation pratique au département des Sciences de l'éducation de l'UQAC. Les résultats de leur étude démontrent l'insatisfaction des intervenants par rapport à certains aspects des stages. Afin de répondre aux besoins des intervenants, plusieurs scénarios de solutions ont été envisagés. Le régime pédagogique coopératif (alternance travail-études) a été retenu par le Module d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire de l'UQAC. Des études de Ellis (1987), Comtois (1986) Lafontaine (1977) et Crescenty (1974) viennent démontrer l'efficacité de cette formule pédagogique en énumérant les avantages et les difficultés rencontrées.

Le troisième chapitre de mon étude vient en quelque sorte confirmer toute la recension des écrits, car les résultats obtenus à partir de quatre études de cas démontrent la rentabilité pédagogique de l'enseignement coopératif dans la formation initiale des maîtres en favorisant l'équilibre entre la théorie et la pratique. Il n'en demeure pas moins, comme l'ont révélé les divers intervenants de cette école du Saguenay-Lac-St-Jean, que des difficultés existent dans l'intégration des savoirs et des savoir-faire. De plus, ils proposent de réviser l'instrumentation à se donner pour évaluer les pratiques d'enseignement pendant les stages en milieu scolaire.

À cet effet, depuis quelques années déjà, le MEQ met l'emphase sur le développement de compétences dans les programmes de formation des maîtres. À l'UQAC, on assiste présentement à des remaniements de programmes qui visent notamment une plus grande intégration de la théorie et de la pratique au niveau de la formation initiale des maîtres. Au module d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire, des modifications sont effectuées au niveau des objectifs des programmes et on tente de développer de nouveaux modèles d'explication et d'intervention qui faciliteront l'acquisition et l'évaluation de compétences pédagogiques à la formation des maîtres. L'ensemble de cette démarche est basée sur un discernement des besoins réels du milieu suite à l'analyse de la situation.

Il est inévitable que l'enseignement évolue. Souvent motivés par des raisons politiques, mais parfois parce qu'ils sont justifiés du point de vue pédagogique, des changements sont périodiquement apportés aux programmes d'études et à l'organisation du système; l'on s'attend à ce que les enseignantes et les enseignants appliquent ces changements. (King et Peart, 1992: 226).

Enfin, si l'arrimage théorie-pratique, tout en étant nécessaire, n'est pas toujours facile, celui de la chercheuse qui intervient en milieu scolaire ne l'est pas non plus. J'ai vécu la recherche anthropopédagogique comme le définit Morin (1984) dans cette citation en exergue de mon mémoire (deuxième page). Il m'a été nécessaire d'embarquer avec les passagers du fleuve, de participer avec eux à l'excursion et d'essayer de comprendre le sens et les significations que ces personnes donnaient à l'aventure d'apprentissage-enseignement. Le voyage a été difficile, car il m'a obligée à analyser ce qui se passait, à identifier quels courants profitaient aux passagers, à constater de quelle façon ils utilisaient leur créativité et à déterminer ce qui pouvait être amélioré en cours de rou-

te. Cependant, je suis fière d'avoir participé à cette aventure d'apprentissage, car la conjugaison des forces et des ressources des intervenants a contribué à l'avancement de la cause de l'heure: mes propres apprentissages d'étudiante-chercheure et la formation des maîtres.

**RÉFÉRENCES
BIBLIOGRAPHIQUES**

- ALAIN, M. (1973). *L'opération réflexion, objectifs, recherche, expérimentation*. Jonquière: Collège de Jonquière.
- ALLARD, G. (1977). *Une expérience de formation pratique des futurs maîtres centrée sur l'auto-formation*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- AMÉGAN, S. et Collaborateurs (1991). *Formation pratique et stage: intervenants du préscolaire-primaire, du secondaire-collégial et de l'adaptation scolaire*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi, Sciences de l'éducation, Groupe de recherche sur l'analyse de la pratique éducative (GRAPE), Rapports de recherche (3 tomes).
- ANTOINE, F., GROOTAERS, D. et TILMAN, D. (1988). *De l'école à l'entreprise. Manuel de la formation en alternance*. Lyon: Chronique sociale.
- ASSOCIATION CANADIENNE DE L'ENSEIGNEMENT COOPÉRATIF (1989). *Développer l'excellence, renseignements sur l'accréditation d'un programme et formulaire de demande d'accréditation*. (2^e éd.). Toronto, p. 1.
- BANDURA, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles: Margada.
- BENJAMIN, A. (1974). *La pratique de la relation d'aide et de la communication*. Paris: Éd. E.S.F., Ch. III et VI.
- BERGERON, A., PILON, L., PLANTE, M., ST-HILAIRE, L. avec la collaboration de LAPORTE, S. (1985). *Le processus d'apprentissage en pédagogie ouverte*. Victoriaville: Éditions NHP.
- BERTRAND, Y. et VALOIS, P. (1982). *Les options en éducation* (2^e éd.). Québec: Gouvernement du Québec, Direction de la recherche.
- BOUCHARD, C. (1985). *Guide d'un stage d'enseignement à l'ordre secondaire ou collégial*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi, département des Sciences de l'éducation, Module d'enseignement secondaire et collégial, p. 15-16.
- BOUDREAU, R. (1988). *Étude exploratoire de certaines initiatives de formation en apprentissage expérientiel supervisé au niveau collégial*. Québec: FIRAC, Fédération des cégeps, Études et Réflexions, document 16.
- BRETON, L. (1980). *L'enseignement professionnel: bibliographie annotée/préparée par Lise Breton et Jean-Luc Roy*. Montréal: Centre d'animation, de développement et de recherche.
- BUCKLEY, N. et WALKER, H.M. (1986). *Comment modifier les comportements en classe*. Québec: Éd. Saint-Yves.

- CARBONNEAU, M., coordonnateur (1989). *La formation pratique des enseignants. Rapport de l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation.* Montréal: Université de Montréal.
- CHAMPAGNE, M. et MILLER, F. (1983). *L'exploration pédagogique: une analyse détaillée de son enseignement.* Québec: Université Laval, Centrale de ressources pédagogiques.
- COLLÈGE DE L'OUTAOUAIS (1974). *Rapport projet de recherche enseignement coopératif.* Hull: Collège d'enseignement général et professionnel de Hull.
- COMBES, M. et collaborateurs (1979). *Organisation pédagogique des stages au département des Sciences de l'éducation.* Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.
- COMTOIS, G. (1986). *La formation des éducateurs coopératifs: une étude prospective et comparée.* Chicoutimi: Cefame International.
- CRESCENTY, J.C. (1974). *Définition d'un enseignement professionnel pour faire du cégep une unité plus cohérente.* Montréal: Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'éducation.
- DeLANDSHEERE, G. (1974). *Introduction à la recherche en éducation.* Bourrelier: Armand Colin.
- DeLANDSHEERE, G. (1976). *La formation des enseignants demain.* Paris: Casterman.
- DION, J. F. et DUPUIS, P. (1982). *La formation pratique en milieu universitaire.* Montréal: Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- DUPONT, P. (1982). *La dynamique de la classe.* Paris: P.U.F.
- DUSSAULT, G. et collaborateurs (1974). *Analyse de l'enseignement.* Montréal: P.U.Q.
- EISNER, E.W. (1979). *The Educational Imagination.* New York: MacMillan.
- ELLIS, R. (1987). *L'enseignement coopératif postsecondaire au Canada.* Ottawa: Conseil des sciences du Canada.
- FERNANDEZ, J. (1983). *La boîte à outils des formateurs.* Montréal: Éd. Coopératives St-Martin.
- FORTIN, N. (1984). *Penser les stages.* Montréal: Cégep du Vieux Montréal, Service pédagogique, Centre des ressources didactiques.
- FORTIN, N. et MORENCY, N. (1987). *Étude exploratoire sur le rôle de l'enseignant dans la formation des futurs enseignants et proposition d'un programme d'activités de formation.* Montréal: Université de Montréal.

- FUGITT, E. D. (1984). *C'est lui qui a commencé le premier*. Québec: Centre d'Intégration de la Personne (traduit par Jules Dumas).
- GAGNÉ, R. M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Montréal: H.R.W.
- GAGNON, R. (1984). *Les significations du cas d'éducation permanente à l'élémentaire (EPEL): Pédagogie organique et recherche-action*. Thèse de doctorat non-publiée, Technologie éducationnelle, Montréal: Université de Montréal.
- GAGNON, R. et HÉBERT, M.M. (1989). "La formation pratique des futurs maîtres et les carnets du stagiaires". *Repères. Essais en éducation*, n° 11. Montréal: Les publications de la Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- GAGNON, R. et HÉBERT, M.M., avec la collaboration de CODY, N. (1993). *Profil d'avenir: savoirs et savoir-faire*. Chicoutimi: Éditions des Sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi, département des Sciences de l'éducation.
- GAGNON, R., HÉBERT, M.M. et Collaborateurs (1989). *Étude comparative du contenu des carnets du stagiaire en Sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi, Groupe de recherche sur l'analyse de la pratique éducative (GRAPE).
- GAGNON, R., HÉBERT, M.M. et Collaborateurs (1989). *Étude schématique des carnets du stagiaire en Sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi, Groupe de recherche sur l'analyse de la pratique éducative (GRAPE).
- GALYEAN, B.C. (1986). *Visualisation, apprentissage et conscience*. Québec: Centre d'Intégration de la Personne.
- GAUTHIER, B. (1984). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec: P.U.Q.
- GERVAIS, C. (1989). "Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire." *Repères. Essais en éducation*, n° 11. Montréal: Les publications de la Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- GORDON, T. (1981). *Enseignants efficaces*. Montréal: Le Jour, Éditeur.
- HONORÉ, B. (1980). *Pour une pratique de la formation. La réflexion sur les pratiques*. Paris: Payot.
- HOUSSAYE, J. (1987). *École et vie active*. Paris: Delachaux et Niestlé.

- ISAAC, S. (1971). *Handbook in research and evaluation*. San Diego: Editions Publishers.
- JOYCE, B. et WEIL, M. (1972). *Models of Teaching*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.
- KING, A.J.C. et PEART, M.J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada. Travail et qualité de vie*. Ottawa: Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, p. 226.
- LAFERRIÈRE, T. et PARÉ, A. (1985). *Inventaire des habiletés nécessaires dans l'enseignement au primaire*. Québec: Centre d'Intégration de la Personne.
- LAFLAMME, B. (1989). *État de la situation de la formation pratique des enseignants et des enseignantes dans les universités du Québec*. Québec: Gouvernement du Québec.
- LAFONTAINE, G. (1977). *Étude préliminaire concernant l'expérimentation de l'enseignement coopératif en technologie minérale: première partie: l'enseignement coopératif*. Thetford-Mines: Collège de Thetford-Mines.
- LANDRY, Y. (1985). *Le processus créateur et l'intervention éducative*. Victoriaville: NHP.
- LELIÈVRE, J.F. et collaborateurs (1989). *Rapport du Comité d'étude sur la formation des maîtres, Région 01*. Rimouski: Commission scolaire de Rimouski.
- MALTAIS, L. (1989). *Procédure relative à l'organisation des activités de formation pratique à l'extérieur de l'Université pour les étudiants/es de l'UQAC*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.
- MORIN, A. (1979). *Étude évaluative anthropopédagogique de systèmes ouverts en pédagogie universitaire*. Montréal: GESOE, Technologies éducationnelles, Université de Montréal, 2 tomes.
- MORIN, A. (1984). "L'évaluation anthropopédagogique". *Des pratiques évaluatives*. Victoriaville: Éditions NHP, p. 160-202.
- MORIN, A. (1992). *Recherche-action intégrale et participation coopérative*. Laval: Éditions Agence D'ARC, 2 tomes.
- MORISSETTE, D., GIRARD, L., MCLEAN, E., PARENT, M. et LAURIN, P. (1990). *Un enseignement de qualité par la supervision synergique*. Sillery: P.U.Q.
- MOROSE, J. (1992). "Résumé de l'évaluation de FORCOMA, automne 1991." *Liaison-FORCOMA, Alternance travail-études*, n° 3. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi, département des Sciences de l'éducation, p. 12-13.

- MOROSE, J. et Collaborateurs (1990). *Alternance travail-études, Projet FORCOMA*. Document d'orientation. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.
- MOROSE, J. et Collaborateurs (1991). *Guide pédagogique de la formation coopérative des maîtres (FORCOMA)*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi, département des Sciences de l'éducation.
- MUCCHIELLI, R. (1972). *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*. Paris: ESP, p. 2-42.
- NADEAU, R. (1981). *Analyse comparative du phénomène de la supervision scolaire en vue d'en dégager un profil conceptuel*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- OUELLET, A. (1981). *Processus de recherche: Une approche systémique*. Québec: P.U.Q.
- OUELLET, A. (1983). *L'évaluation créative: une approche systémique des valeurs*. Québec: P.U.Q.
- OUELLET, A. (1990). *Guide du chercheur. Quelques éléments du zen dans l'approche holistique*. Montréal: Gaëtan Morin éd.
- PAQUETTE, C. (1982). *Analyse de ses valeurs personnelles*. Montréal: Québec-Amérique.
- PAQUETTE, C. (1985). *Intervenir avec cohérence*. Montréal: Québec-Amérique.
- PAQUETTE, C. (1986). *Vers une pratique de la supervision interactionnelle*. Longueuil: Interaction.
- PARÉ, A. (1987). *Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Québec, Centre d'intégration de la personne de Québec Inc.
- PERRAULT, G. et VALOIS, R. (1984). *Stages II et III automne 1983 (compte-rendu d'une innovation)*. Abitibi-Témiscamingue: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- POISSON, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery: P.U.Q.
- ROSENTHAL, R.A. et JACOBSON, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Belgique: Casterman (traduit de l'américain par Suzanne Audebert et Yvette Rickards).
- SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, I.S. et COOK, S.W. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Montréal: Les Éditions HRW (traduit par D. Bélanger).
- SPRADLEY, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New-York; Montréal: Holt, Rinehart and Winston.

- STOLOVITCH, H. et LAROCQUE, G. (1983). *Introduction à la technologie de l'ins-truction*. Montréal: G. Morin, édit..
- TREMBLAY, R. (1975). "Supervision par objectifs". *Revue des Sciences de l'éduca-tion*, Automne, pp. 139-167.
- UNIVERSITE DU QUÉBEC À MONTREAL (1989). *Guide d'information pour l'en-cadrement et la supervision des cours-stages en milieu collégial*. Montréal: Uni-versité du Québec à Montréal, Module des Certificats en Sciences de l'éducation, Famille formation des maîtres.
- UNIVERSITE DU QUÉBEC À MONTREAL (1989). *Guide d'information pour l'en-cadrement et la supervision des cours-stages en milieu secondaire*. Montréal: Université du Québec à Montréal, Module des Certificats en Sciences de l'éduca-tion, Famille formation des maîtres.
- VALOIS, R. (1984). *Rapport de la validation d'un guide d'évaluation destiné aux étu-diants en formation pratique des maîtres à l'UQAT*. Abitibi-Témiscamingue: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

ANNEXE 1

Grilles d'observation

**GUIDE D'ÉVALUATION
D'UNE INTERVENTION PÉDAGOGIQUE (une leçon)**

Identification de la leçon:

Date
Heure
Local
Groupe

Début de la leçon	L'enseignant (stagiaire) a-t-il ...	
	1) ...situé cette leçon sur la route d'apprentissage de l'élève, en précisant comment elle fait suite à la leçon précédente?	
	2) ...précisé "l'ordre du jour" de cette leçon?	
	3) ...valorisé cette leçon en suggérant à l'élève de bonnes raisons de s'engager activement dans les activités d'apprentissage proposées?	
	4) ...respecté un ordre logique dans le déroulement de cette leçon?	
	5) ...démontré son habileté à présenter son enseignement sous forme de problème à résoudre, de situation à imaginer?	
	6) ...démontré son habileté à rapprocher son enseignement de la réalité du vécu actuel ou futur de l'élève?	
	7) ...sollicité une rétroaction des élèves (question, commentaire ou discussion) pour vérifier leur compréhension	

	L'enseignant (ou l'élève) a-t-il ...	
	8) ...utilisé, à bon escient, des aides pédagogiques (tableau, modèles, illustrations, matériel audio-visuel ...)?	
	9) ...proposé des événements pertinents et suffisants, pour permettre à l'élève d' <u>encoder</u> les nouveaux apprentissages à réaliser, puis de <u>développer sa performance</u> ?	
	10) ...fait en sorte que l'élève puisse <u>recevoir une rétroaction</u> quant à la qualité de sa performance par rapport à ses apprentissages?	
	11) ...tout au long de la leçon, mis en évidence le sens des activités proposées?	
	12) ...gardé un contact visuel avec l'ensemble des élèves de la classe?	
	13) ...démontré un souci de la correction dans la langue parlée et écrite (pour lui-même et pour les élèves)?	
Fin de la leçon	14) ...effectué un "retour synthèse" sur les points majeurs de la leçon?	
	15) ..."lancé un fil conducteur" vers la prochaine leçon, afin de donner à l'élève un avant-goût de son contenu?	

La grille de Champagne et Miller intitulée *Évaluation des compétences pédagogiques par observation*, présente une liste de comportements indicateurs des dix compétences pédagogiques suivantes:

1. Stimuler la motivation.
2. Faciliter l'intégration des connaissances nouvelles.
3. Susciter la participation.
4. Faire comprendre.
5. Favoriser la rétention.
6. Adapter le cours au niveau des étudiants.
7. Présenter la matière de façon structurée.
8. Varier les stimuli.
9. Appliquer les règles et techniques de l'expression orale.
10. Maintenir un bon climat dans la classe.

Chacune de ces compétences pédagogiques est traduite en un certain nombre de comportements indicateurs.

Exemple:

Compétence:

1. Stimuler la motivation.

Comportements indicateurs:

- 1.1 relie le sujet de la leçon à l'actualité
- 1.2 tient un propos inhabituel éveillant la curiosité
- 1.3 relie le sujet de la leçon à la vie professionnelle des étudiants
- 1.4 montre l'importance des sujets traités
- 1.5 informe les étudiants de leurs succès et de leurs faiblesses
- 1.6 prodigue des paroles de louange ou d'encouragement
- 1.7 autres:

ANNEXE 2

**Horaires des enseignements observés
et plans de leçons
[dossier 1]**

HORAIRE DES ENSEIGNEMENTS OBSERVÉS
(pour les quatre stagiaires)

	STAGIAIRE 1	STAGIAIRE 2	STAGIAIRE 3	STAGIAIRE 4
LEÇON n°1	Matière: Français Sujet: L'accord des adjectifs qualificatifs au féminin Date: 1991-11-11 Heure: 8h55	Matière: Mathématiques Sujet: La présence d'éléments géométriques dans l'environnement Date: 1991-11-04 Heure: 12h45	Matière: Mathématiques Sujet: Initiation à la notion de fraction Date: 1991-11-11 Heure: 12h45	Matière: Ens. religieux Sujet: L'Église croît d'étape en étape Date: 1991-11-05 Heure: 12h45
LEÇON n°2	Matière: Mathématiques Sujet: Étude de quelques quadrilatères et leurs propriétés Date: 1991-12-02 Heure: 14h15	Matière: Français Sujet: Inventer un conte de Noël Date: 1991-12-11 Heure: 12h45	Matière: Français Sujet: Lecture, expression orale et autres activités Date: 1991-12-05 Heure: 13h30	Matière: Français Sujet: Les voyelles nasales Date: 1991-12-10 Heure: 12h45
LEÇON n°3	Matière: Sciences humaines Sujet: La découverte officielle de l'Amérique Date: 1991-12-09 Heure: 8h55	Matière: Français Sujet: La confection de certificats-cadeaux Date: 1991-12-18 Heure: 10h15	Matière: Français Sujet: La virgule Date: 1991-12-09 Heure: 12h45	Matière: Sciences naturelles Sujet: Le pendule Date: 1991-12-13 Heure: 8h55

HORAIRE DES ENSEIGNEMENTS OBSERVÉS

Stagiaire 1

Identification de la leçon		Leçon observée par la maître-associée	Leçon observée par le superviseur	Leçon observée par la chercheure	Leçon enregistrée	Leçon co-évaluée avec la maître-associée	Leçon co-évaluée avec le superviseur
Date	Heure						
1	1991-11-11	8h55	✓	✓	✓	✓	✓
2	1991-12-02	14h15	✓	en différé ✓	en différé ✓	✓	✓
3	1991-12-09	8h55	✓	✓	✓	✓	✓

Stagiaire 2

Identification de la leçon		Leçon observée par la maître-associée	Leçon observée par le superviseur	Leçon observée par la chercheure	Leçon enregistrée	Leçon co-évaluée avec la maître-associée	Leçon co-évaluée avec le superviseur
Date	Heure						
1	1991-11-04	12h45	✓	✓	✓	✓	✓
2	1991-12-11	12h55	✓	✓	✓	✓	✓
3	1991-12-18	10h15	✓	en différé ✓	en différé ✓	✓	✓

Stagiaire 3

Identification de la leçon		Leçon observée par la maître-associée	Leçon observée par le superviseur	Leçon observée par la chercheure	Leçon enregistrée	Leçon co-évaluée avec la maître-associée	Leçon co-évaluée avec le superviseur
Date	Heure						
1	1991-11-11	12h45	✓	✓	✓	✓	✓
2	1991-12-05	12h45	✓	en différé ✓	en différé ✓	✓	✓
3	1991-12-09	12h45	suppléante	✓	✓	✓	✓

Stagiaire 4

Identification de la leçon		Leçon observée par la maître-associée	Leçon observée par le superviseur	Leçon observée par la chercheure	Leçon enregistrée	Leçon co-évaluée avec la maître-associée	Leçon co-évaluée avec le superviseur
Date	Heure						
1	1991-11-05	12h45	✓	✓	✓	✓	✓
2	1991-12-10	12h45	✓	✓	✓	✓	✓
3	1991-12-13	8h55	✓	en différé ✓	en différé ✓	✓	✓

PLANS DE LEÇONS

STAGIAIRE 1

Leçon 1

Matière : Français
Sujet : L'accord des adjectifs qualificatifs au féminin
Date : 1991-11-11
Heure : 8h55

Objectif:

L'enfant sera capable d'accorder sans erreur les adjectifs qui prennent un "e" au féminin et ceux qui en ont déjà un.

Démarche:

Lien avec la leçon précédente:

Nous avons commencé à travailler sur les adjectifs. Je vous avais demandé de mettre au féminin cette phrase:

1. Le petit garçon est magnifique.
2. La petite fille est magnifique.

Importance de cette leçon:

Il est dommage de faire des fautes d'accord dans son texte. On se dit "Je le savais!"

Perception:

Où sont les adjectifs dans 1? Dans 2?

Qu'est-ce qui se passe lorsqu'on met petit au féminin? Magnifique? La différence?

Acquisition:

Que peut-on dire des adjectifs lorsqu'ils sont au féminin en général? Voir p. 31 + code p. 29.

Rappel:

Faire #2 a) et b) *Spirale* au tableau en faisant les flèches.

Faire #3 a) donner le truc: pour savoir si un adjectif prend un "e" au féminin, le remplacer par petit.

Application:

Faire p. 30. *Spirale* seul et corriger notre propre texte.

Évaluation:

Ramasser tous les *Spirale* et corriger.

Prochaine leçon: les adjectifs au pluriel.

Matériel: — Tableau/craie
 — *Spirale* p.30-31
 — Code p. 29

STAGIAIRE 1

Leçon 2

Matière : mathématiques
Sujet : étude de quelques quadrilatères et leurs propriétés
Date : 1991-12-02
Heure : 14h15

Révision de:

Angles, droites parallèles, droites perpendiculaires, congruence, figures convexes et concaves, classification des polygones selon leurs côtés.

Objectifs:

Reconnaître et définir un quadrilatère.

Différencier un angle droit d'un angle aigu et d'un angle obtus.

Différencier une figure convexe et une figure concave.

Démarche:**Écrire au tableau:**

Qu'est-ce qu'un polygone?

Ligne polygonale fermée (polygonale qui a plusieurs angles).

Qui peut venir m'en dessiner un?

Qui peut venir me dessiner un quadrilatère? Pourquoi est-ce un quadrilatère?

Est-ce qu'il y a des angles? Où?

Définition: ouverture formée par 2 côtés qui se coupent.

Angle droit? Définition.

Angle aigu? Définition (plus petit que 90°).

Angle obtus? Définition (plus grand que 90°).

Qui peut venir me dessiner une figure convexe? Aucun angle ne forme un creux vers l'intérieur de la figure.

Concave: l'angle est vers l'extérieur ou un ou des angles forment un creux vers l'intérieur de la figure géométrique (important).

Faire un résumé au tableau et écrire dans le cahier.

Polygone: figure à plusieurs côtés ayant au moins 2 angles.

Quadrilatère: figure à 4 côtés.

Angle droit: les angles d'un carré.

Angle aigu: angle plus petit qu'un angle droit.

Angle obtus: angle plus grand qu'un angle droit.

Figure convexe: pas d'angle formant des creux vers l'intérieur.

Figure concave: possède des creux vers l'intérieur.

Application: p. 45 1-2-3-4
p. 46 1-2-3-4

Jour 2: ajouter dans définitions, angles congrus comme explication. P. #4 p. 46.

Évaluation: test à la fin de la leçon et les résultats de l'application.

Matériel: • Tableau/craie
• Volume p. 45

STAGIAIRE 1

Leçon 3

Matière : Sciences humaines
Sujet : La découverte officielle de l'Amérique
Date : 1991-12-09
Heure : 8h55

Objectif:

L'enfant sera capable de décrire dans ses mots la découverte officielle de l'Amérique concernant Colomb, Cabot, Verrazano ainsi que les causes qui ont poussé les Européens à traverser l'Atlantique.

Démarche:

Mise en situation:

Rappeler que l'on a parlé des explorations, de ce que les enfants savaient à ce sujet.

À mettre au tableau:

- Savoir pourquoi les Européens sont venus en Amérique.
- Qui sont les premiers Européens à venir en Amérique officiellement.

Découverte:

Pour découvrir l'histoire, cherchons dans notre manuel.

Diviser la classe en 4 groupes (2 de 7 personnes et 2 de 6 personnes).

Faire lire à chaque groupe une partie du manuel.

Chaque groupe résume oralement la partie qui a été lue.

Première partie: Causes de l'exploration (p. 54-55).

Produits d'Orient populaires en Europe:

- soie vêtements
- épices pour masquer le goût des aliments avariés
pour les médecins (remèdes)

Mais la route de l'Orient par la Méditerranée est contrôlée par les Turcs: cela coûte cher — donc on cherche une nouvelle route.

L'astronomie, la cartographie et les techniques de navigation — progrès:

- en mer, on fixe des points de repère par rapport aux astres;
- ils savent que la terre est ronde (on peut passer par l'Atlantique pour aller en Orient);
- nouveau bateau: Caravelle (plus rapide, mieux lorsqu'il y a de grosses vagues, peut transporter plus de provisions et d'équipage);
- perfectionnement des appareils de navigation.

Deuxième partie: Colomb débarque en Amérique (p. 56-57).

Colomb (1492):

Vient de l'Italie.

Il dit que la terre est ronde donc qu'il est possible d'aller en Orient en partant vers l'ouest mais certains ont peur.

Il trouve de l'argent pour l'expédition: roi et reine d'Espagne.

3 bateaux: Pinta, Santa Maria et Nina.

Après un mois en mer, il voit des terres. Il pense qu'il s'agit des Indes mais c'est une île des Antilles (San Salvador).

L'Espagne réclame un droit de possession, dit que les terres lui appartiennent.

Pas d'épice mais beaucoup d'or.

Encore aujourd'hui, influence visible en Amérique Centrale et Sud: l'espagnol.

Troisième partie: Cabot explore les environs de Terre-Neuve.

Jean Cabot (1497):

Italien mais travaille pour l'Angleterre (entreprise de pêche).

Il prend à peu près la même route que les Vikings.

Après 7 semaines: Amérique du Nord, Terre-Neuve ou île du Cap Breton
ou Île du Prince-Édouard ou Labrador.

Revenu en Angleterre: le roi est content parce qu'il peut avoir de nouvelles terres et les marchands sont contents parce qu'ils peuvent avoir beaucoup de poisson.

À partir de ce moment, on vient davantage à Terre-Neuve pour pêcher.

Rétention:

Répondre aux questions sur la fiche.

Premièrement: personnellement

Deuxièmement: correction collective.

Quatrième partie: Verrazano longe la Côte de l'Amérique.

La France s'intéresse aux terres de l'Ouest.

Pêcheurs français au début du 16^e siècle (Terre-Neuve).

1524 expédition officielle parce que Magellan est le premier à faire le tour du monde en

1519-1522 (montrer sa route).

But de cette expédition: trouver une route plus courte que celle de Magellan.

Giovanni de Verrazano (1524) arrive en Caroline du Nord.

Il dit que ces terres ne sont pas l'Asie mais un nouveau continent.

Répondre personnellement aux fiches.

Revenir sur la correction en groupe.

- La vie sur un bateau.
- Images.

STAGIAIRE 2

Leçon 1

Matière : mathématiques
Sujet : la présence d'éléments géométriques dans l'environnement
Date : 1991-11-04
Heure : 12h45

Objectif: p. 58 #46

But:

Faire voir à l'enfant la présence des éléments géométriques dans son environnement.

— Par équipes de deux (cartons rigides, colle et ciseaux).

Consignes: (p. 60).

Faire échanger les casse-tête entre les équipes et essayer de les reconstruire.

Dire aux élèves:

Aujourd'hui, nous allons voir un nouveau module (Géométrie — polygones convexes, non convexes (concaves). Ce module est un retour en arrière du module 3.

Alors aujourd'hui, nous allons faire une petite activité en équipes de deux. Les faire jouer, échanger les casse-tête. Faire une discussion de classe sur les difficultés rencontrées, les faits observés.

Objectif:

Classifier des figures à deux dimensions selon qu'elles sont des polygones ou non, qu'elles sont convexes ou non ou qu'elles ont tel ou tel nombre de côtés.

Un polygone est convexe:

S'il existe un segment de droite qui peut joindre deux points du polygone sans traverser la frontière.

Lorsqu'une droite ne peut rencontrer que deux de ses côtés à la fois.

S'il est situé d'un même côté de chacun de ses côtés prolongés.

Un polygone est non convexe (concave):

Lorsqu'une droite peut rencontrer plus de deux de ses côtés à la fois.

Si le prolongement d'un de ses côtés passe à l'intérieur du polygone.

STAGIAIRE 2

Leçon 2

Matière : français
Sujet : inventer un conte de Noël
Date : 1991-12-11
Heure : 12h45

Inventer un conte de Noël à raconter, soit sous forme de sketch, soit par écrit.

D'où viennent les décorations de Noël? Nous allons passer mais nous allons y revenir la prochaine fois, car je veux qu'on débute l'écriture (conte).

Avant de commencer à rédiger notre conte, nous allons nous rappeler de la lecture et nous allons voir nos règles de grammaire puis par la suite, nous en viendrons aux consignes pour pouvoir débiter le conte.

Trouver ensemble ce qui pourrait manquer à la fête de Noël.
 Imaginer ensuite le désarroi de la lutine ou du lutin responsable de la fête. Par la suite, qu'est-ce qui pourrait arriver?

Faire trouver une fin à l'histoire (un conte peut toujours avoir plusieurs fins possibles).
 Sortir des idées (notes de ce qui va se passer). Écrire les notes au tableau.
 Une fois cela imaginé, ils pourront aller lire. Faire p. 37: le carré.
 La prochaine fois, on va poursuivre notre conte.

Objectif du conte:

Les élèves doivent trouver eux-mêmes des solutions à ce qui pourrait manquer pour Noël, soit de façon imaginaire (ex: Père Noël) ou réelle. L'élève doit laisser aller son imagination.

Objectif:

Amener l'élève à développer de plus en plus ses habiletés de communication, tant en langue orale qu'en langue écrite (il va comprendre et produire).

En dernier:

Revenir sur la lecture p. 29 à 32 et lire p. 32 à 36.
 Voir les homophones et les verbes (faire attention au pluriel).
 Prendre notre livre à la page 36.

STAGIAIRE 2

Leçon 3

Matière : français
Sujet : la confection de certificats-cadeaux
Date : 1991-12-18
Heure : 10h15

Aujourd'hui, nous allons faire quelque chose de spécial (aborder un nouveau sous-thème: "Un cadeau pas comme les autres"). On va écrire des certificats-cadeaux à offrir à Noël à des personnes aimées.

Après avoir fait le n° 1 (poser des questions) et le n° 2 (écrire au tableau), faire n° 3 et après, ils écrivent leur brouillon.

À partir de leur brouillon, faire objectiver p. 39 n° 3. Ils doivent répondre à des questions.

Correction collective (si le temps le permet) et mettre au propre.

Objectif:

Faire écrire une idée-cadeau (certificat) venant des élèves (trouver une idée géniale). Les faire écrire en se servant de tout ce qu'ils ont vu en français (grammaire, homophones). Les élèves développent des habiletés de communication en langue orale et en langue écrite.

STAGIAIRE 3

Leçon 1

Matière : mathématiques
Sujet : initiation à la notion de fraction
Date : 1991-11-11
Heure : 12h45

Titre de l'activité:

Initiation à la notion de fraction.

Objectifs poursuivis: (8.1 - 8.2) découverte

Associer une fraction à une partie d'un objet ou à une partie d'un groupe. Distinguer dans la fraction le rôle du dénominateur de celui du numérateur.

Mise en situation:

Faire découvrir aux enfants ce qu'est une fraction, pour quelle raison on l'utilise et que représentent les termes dans la fraction.

Démarche:

Découverte de la notion de fraction d'un objet et d'un ensemble.
Pratique collective des notions.
Évaluation collective.

Matériel nécessaire:

Tableau, craie, cahier de mathématiques, cercles et rectangles, ciseaux.

Évaluation - retour:

Évaluation collective de la compréhension de la notion de fraction, numérateur et dénominateur.

STAGIAIRE 3

Leçon 2

Matière : français
Sujet : lecture, expression orale et autres activités
Date : 1991-12-05
Heure : 13h30

Scrabble (10 minutes).

Lecture individuelle.

Leçon: évaluation sommative sur les devoirs de la semaine.

Test de lecture: "La violette du Pôle Nord".

Entre les deux:

Vérifier les devoirs de la semaine.

Finir l'exercice sur la sécurité en autobus.

Finir les devoirs "non faits" de la semaine.

Expression orale:

Improvisation en équipes de trois pour améliorer les communications orales.

Objectifs:

Évaluer, développer chez les enfants le goût de chercher dans le dictionnaire (Scrabble) et la facilité de s'exprimer oralement (improvisation).

STAGIAIRE 3

Leçon 3

Matière : français
Sujet : la virgule
Date : 1991-12-09
Heure : 12h45

Avez-vous de la difficulté à placer des virgules lorsque vous composez un texte?

Aujourd'hui, nous allons apprendre où l'on doit utiliser la virgule.

Vous connaissez déjà une fonction de la virgule. Regardez la phrase que je vais écrire au tableau.

À la fête samedi soir il y avait Line André Marc Josée Michel et Nathalie.

Est-ce qu'il devrait y avoir des virgules dans cette phrase?

Pour quelle raison? (énumération)

Comment appelle-t-on cette phrase?

Quelle est la fonction de la virgule? (énumération)

Très bien, maintenant, nous allons découvrir quatre autres raisons pour lesquelles on utilise la virgule.

Observez bien les phrases suivantes:

Le soir de Noël, Lucie entendit un bruit étrange au sous-sol.

Rapidement, elle descendit les marches deux à deux.

Dans le salon, elle découvrit le Père Noël couvert de suie.

À cause de son gros ventre, il avait eu beaucoup de difficulté à passer par la cheminée étroite.

Peux-tu aller souligner les mots qui précèdent la virgule. Qu'est-ce que ces mots apportent à la phrase?

1. Précisent quand.
2. Précisent comment.
3. Précisent où.
4. Précisent pourquoi.

Est-ce qu'ils sont essentiels à la phrase? Si je les enlève, est-ce que la phrase a le même sens? Est-ce que je peux les déplacer?

Donc quand met-on une virgule au début d'une phrase?

Quand on pose les questions

- quand?
- comment?
- où?
- pourquoi?

Très bien, pour vérifier si vous avez bien compris, prenez votre cahier *Spirale* p. 77 #1 et p. 78.

Quelques minutes, on corrige ensemble.

STAGIAIRE 4

Leçon 1

Matière : enseignement religieux
Sujet : l'Église croît d'étape en étape
Date : 1991-11-05
Heure : 12h45

Objectif:

Permettre à l'élève d'avoir une vue générale des différentes étapes de l'histoire de l'Église et de situer ces étapes dans le temps.

*Nommer les sept étapes de l'Église.

Moyens:

Présenter les sept étapes de l'histoire de l'Église.

Décrire brièvement l'histoire de l'Église.

Présenter la ligne du temps sur les cartons.

Utiliser une ligne du temps.

*Activité: réalisation de cette ligne du temps.

Évaluation:

Vérification de l'activité du cahier d'exercices p. 30-31.

Vérification orale (nommer les sept étapes de l'Église).

STAGIAIRE 4

Leçon 2

Leçon 2

Matière : français
Sujet : les voyelles nasales
Date : 1991-12-10
Heure : 12h45

Objectif:

Découvrir une règle qui permet de savoir quand on va écrire les nasales avec un "n" et quand on va les écrire avec un "m".

Moyens:

Tableau comparatif: voyelles nasales en "n" et "m".

Les élèves découvrent la règle en regardant bien le tableau.

Encodage: m — b (famille) maman — bébé
— p — papa

Exercice de compréhension (tableau #2 et #3).

Évaluation:

12 mots (écrire correctement la voyelle nasale au bon endroit).

STAGIAIRE 4

Leçon 3

Matière : sciences naturelles
Sujet : le pendule
Date : 1991-12-13
Heure : 8h55

Objectif:

Contrôler des variables (longueur du pendule).

Moyens:

Rappel des préalables (feuille d'activités):

- oscillation
- pendule

Explication de l'expérience (formulation d'hypothèses):

- pendule à l'horizontal
- 15 secondes
- oscillations

Remise des pendules à chaque équipe et manipulation (expérimentation).

Retour d'expérience (vérification d'hypothèses) (fiche-activités).

Application (horloge).

Synthèse (plus le pendule est long, moins il fait d'oscillations en 15 secondes et vice-versa).

Évaluation: 22 élèves sur 25 ont eu la bonne réponse.

Matériel:

- ficelles (10 centimètres à 120 centimètres)
- 3 trombones
- feuille d'activités
- fiche-activités
- feuille synthèse

ANNEXE 3

**Observations en direct
(par la chercheure)
[dossier 2]**

Stagiaire 1

OBSERVATION EN DIRECT N° 1 (1991-11-11)

POINTS FORTS

Montre l'importance du sujet traité (en faisant un lien avec les fautes de français commises tous les jours), informe les élèves de leurs succès et de leurs faiblesses et prodigue des paroles d'encouragement. (**Stimule la motivation**).

Fait le lien de la matière d'une leçon à l'autre, fait appel aux autres connaissances acquises, fait une synthèse ou un résumé après une partie importante et fait le lien avec des points précédents dans la même leçon. (**Facilite l'intégration des connaissances nouvelles**).

Répond aux questions des élèves, interroge les étudiants et donne des indices pour aider les élèves à répondre. (**Suscite la participation**).

Donne des exemples (plusieurs phrases au tableau), donne des explications additionnelles au besoin et révise les notions difficiles. (**Fait comprendre**).

Répète les points à retenir (les règles de grammaire), change brusquement de ton ou de rythme et martèle les mots importants. (**Favorise la rétention**).

Vérifie certaines connaissances préalables nécessaires à la leçon. (**Adapte la leçon au niveau des élèves**).

Rattache les éléments du contenu au plan de leçon et précise l'objectif de la leçon (à plusieurs reprises). (**Présente la matière de façon structurée**).

Se déplace régulièrement (circule dans la classe) et fait des gestes. (**Varie les stimuli**).

Garde le contact visuel avec l'auditoire, varie l'intonation, s'exprime distinctement et adapte sa vitesse d'élocution. (**Applique les règles et techniques de l'expression orale**).

Sourit souvent, interpelle les élèves par leur prénom et s'adresse à eux individuellement. (**Maintient un bon climat dans la classe**).

POINTS À AMÉLIORER

Lorsque la stagiaire fait un rappel des connaissances préalables nécessaires à la leçon, elle oublie un élément important (elle ne fait aucun retour sur la nature et la fonction de l'adjectif qualificatif). (**Faciliter l'intégration des connaissances nouvelles**).

Lorsqu'elle utilise le tableau, elle écrit en très gros caractères et ne débute pas toujours en haut et à gauche du tableau. (**Faire comprendre**).

OBSERVATION EN DIRECT N° 2 (1991-12-09)

POINTS FORTS

Relie le sujet de la leçon au vécu de l'élève, montre l'importance du sujet traité et renforce régulièrement. (**Stimule la motivation**).

Fait un rappel de la matière vue lors de la dernière leçon de sciences humaines, fait des synthèses après chaque partie importante et fait des liens entre chaque phase de la leçon. (**Facilite l'intégration des connaissances nouvelles**).

Interroge les élèves tout au long de la leçon (pose de bonnes questions aux bons moments), donne des indices pour les aider à répondre aux questions et les invite à passer leurs commentaires, à entamer des discussions concernant le sujet à l'étude (exploite bien les réponses des élèves). (**Suscite la participation**).

Donne des exemples (surtout des illustrations) et établit des parallèles ayant un lien direct avec le vécu des élèves, donne des consignes claires et précises. (**Fait comprendre**).

Répète les points importants de la leçon, à plusieurs reprises et demande aux élèves de les redire dans leurs propres mots. (**Favorise la rétention**).

Avec les élèves, définit les termes nouveaux ou techniques. (**Adapte la leçon au niveau des élèves**).

Donne un plan de la leçon, précise l'objectif et utilise un système d'identification des diverses parties. (**Présente la matière de façon structurée**).

Ramène les élèves à l'ordre lorsque c'est nécessaire. (**Maintient un bon climat dans la classe**).

POINTS À AMÉLIORER

Pourrait adapter davantage son volume à l'auditoire (parle un peu fort). (**Appliquer les règles et techniques de l'expression orale**).

Pourrait stimuler davantage la motivation en tenant des propos inhabituels qui éveilleraient la curiosité des élèves et varier les stimuli, car la leçon est longue et comporte énormément de contenu. (**Stimuler la motivation et varier les stimuli**).

Stagiaire 2

OBSERVATION EN DIRECT N° 1 (1991-11-04)

POINTS FORTS

Fait le lien de la matière d'une leçon à l'autre, fait appel aux autres connaissances acquises et demande aux élèves de faire des synthèses ou des résumés après les parties importantes. (**Facilite l'intégration des connaissances nouvelles**).

Pose beaucoup de questions, va chercher les élèves qui semblent être moins attentifs et tient compte de toutes les questions des élèves. (**Suscite la participation**).

Utilise du matériel didactique très approprié. (**Fait comprendre et varie les stimuli**).

Répète les points à retenir. (**Favorise la rétention**).

Respecte un ordre logique dans le déroulement de la leçon, fait des transitions entre chacune des phases et utilise le tableau d'une bonne façon. (**Présente la matière de façon structurée**).

Interpelle les élèves par leur prénom, fait un peu d'humour et semble entretenir une très bonnes relations avec les élèves. (**Maintient un bon climat dans la classe**).

POINTS À AMÉLIORER

Ne fait pas de mise en situation et renforce très peu. (**Stimuler la motivation**).

Transmet une très grande quantité de matière à la fois. (**Faciliter l'intégration des connaissances nouvelles**).

Devrait vérifier plus souvent la compréhension en posant plus de questions: les explications concernant certaines notions nouvelles pour les élèves ne sont pas toujours claires (ex: convexe et concave), devrait toujours utiliser le vocabulaire approprié (ex: ne pas employer le mot "creux" au lieu du mot "angles") et passe aux activités contenues dans le cahier d'exercices sans préalablement s'être assurée de la compréhension des élèves. (**Faire comprendre**).

Devrait garder le contact visuel avec l'ensemble de la classe (ne regarde pas souvent à gauche), prêter une attention particulière aux répétitions mécaniques (ex: "o.k.") et à certaines expressions orales (ex: m'avoir trompée). (**Appliquer les règles et techniques de l'expression orale**).

Devrait prêter une attention particulière à la discipline dans la classe (ex: lors des explications, certains élèves n'écoutent pas, ils dérangent les autres. Il faut donc répéter plusieurs fois les mêmes explications. On entend toujours des bruits de fond dans la classe et certains élèves sont pratiquement couchés sur les bureaux). (**Maintenir un bon climat dans la classe**).

OBSERVATION EN DIRECT N° 2 (1991-12-11)

POINTS FORTS

Prodigue des paroles de louange ou d'encouragement (ex: "Parfait! Tu suis bien!"). **(Stimule la motivation).**

Les élèves semblent très attentifs (ils suivent bien lors de la lecture et posent beaucoup de questions. Accepte très bien qu'un élève corrige ses erreurs (ex: "Tu as écrit arbe au lieu d'écrire arbre"). Remercie l'élève et le félicite d'être aussi attentif. **(Suscite la participation).**

Les enfants sont très disciplinés (ils lèvent toujours la main lorsqu'ils veulent la parole, ils parlent tout bas et s'adressent à la stagiaire de façon très polie)..La stagiaire sait allier douceur et fermeté (ex: "Tu n'écoutes pas ma belle!") et elle insiste sur le respect d'autrui (ex: "Il n'y a pas de questions inutiles. Toutes les questions posées peuvent vous aider à mieux comprendre"). **(Maintient un bon climat dans la classe).**

POINTS À AMÉLIORER

La stagiaire doit redonner plusieurs fois les mêmes explications, car les consignes ne sont pas suffisamment explicites. **(Faire comprendre)**

Vers la fin de la leçon, certains élèves semblent s'ennuyer (certains dessinent, d'autres regardent par la fenêtre, etc.). La stagiaire pourrait faire appel à un plus grand nombre d'activités de la part des élèves (ils travaillent longtemps sur la même histoire). **(Varier les stimuli).**

Prêter une attention particulière à la langue (ex: un histoire, un idée, des choses qu'on a écrits, etc.). **(Appliquer les règles et techniques de l'expression orale).**

Accorder une attention particulière à la posture qu'adoptent certains enfants (ils sont pratiquement couchés sur leur bureau). **(Maintenir un bon climat dans la classe).**

Stagiaire 3

OBSERVATION EN DIRECT N° 1 (1991-11-11)

POINTS FORTS

Prodigue des paroles de louange ou d'encouragement tout au long de la leçon. (**Stimule la motivation**).

Fait le lien de la matière d'une leçon à l'autre et fait appel aux autres connaissances acquises (ex: les notions de multiplication et de division) et fait plusieurs synthèses et résumés, avec les élèves, après les parties importantes. (**Facilite l'intégration des connaissances**).

Questionne les élèves tout au long de la leçon (ceux-ci sont très actifs; ils participent énormément) et donne des indices pour les aider à répondre. (**Suscite la participation**).

Donne des exemples concrets (ex: le dessin d'une tarte), utilise le tableau de la bonne façon (début en haut et à gauche du tableau) et révise les notions difficiles. (**Fait comprendre**).

Insiste pour que les élèves emploient le vocabulaire approprié (ex: numérateur, dénominateur, etc.) et définit les mots nouveaux ou techniques. (**Adapte la leçon au niveau des élèves**).

Donne un plan de la leçon et rattache les éléments du contenu au plan. (**Présente la matière de façon structurée**).

Se déplace régulièrement, fait des gestes, utilise des supports visuels (ex: des illustrations de tartes), fait appel à différentes activités de la part des étudiants (ils lisent, discutent, manipulent, etc.) et montre des objets. (**Varie les stimuli**).

Fait un peu d'humour et sourit à l'occasion. (**Maintient un bon climat dans la classe**).

POINTS À AMÉLIORER

Répète souvent les mêmes choses, même lorsqu'elles semblent comprises et insiste beaucoup sur la découverte (ex: Une fraction est une partie d'un entier. La stagiaire prend plusieurs minutes pour faire découvrir aux élèves le mot "entier"). Plusieurs élèves n'écoutent plus du tout. Ils semblent démotivés. (**Stimuler la motivation**).

Certaines explications manquent de clarté et les consignes ne sont pas suffisamment précises concernant les exercices à réaliser (plusieurs élèves posent des questions). (**Faire comprendre**).

Il y a toujours certains bruits de fond (ex: les chaises, les papiers froissés, etc.). Cela semble déranger la plupart des élèves. (**Maintenir un bon climat dans la classe**).

OBSERVATION EN DIRECT N° 2 (1991-12-09)

POINTS FORTS

Relie le sujet de la leçon à l'actualité (la qualité du français dans les écoles), montre l'importance du sujet traité (apprendre à faire des dictées comportant beaucoup moins de fautes), informe les élèves de leurs succès et de leurs faiblesses et prodigue des paroles de louange ou d'encouragement tout au long de la leçon. (**Stimule la motivation**).

Interroge les élèves, donne des indices pour les aider à répondre (met beaucoup d'emphasis sur la découverte). (**Suscite la participation**).

Donne des exemples concrets (des phrases au tableau), utilise le tableau de la bonne façon et insiste sur les notions plus difficiles. (**Fait comprendre**).

Modifie son rythme à la demande ou aux signes de décrochage des élèves. (**Adapte la leçon au niveau des élèves**).

Respecte son plan de leçon. Toutes les phases sont présentes et sont reliées par des transitions très pertinentes. (**Présente la matière de façon structurée**).

Fait appel à diverses activités de la part des élèves (ex: ils écoutent, lisent, vont au tableau, font des exercices, etc.). (**Varie les stimuli**).

POINTS À AMÉLIORER

Insiste un peu trop sur la découverte (prend énormément de temps, ne serait-ce que pour faire découvrir un seul mot, une seule règle). Les élèves semblent s'ennuyer et deviennent moins motivés. (**Stimuler la motivation**).

Éprouve quelques difficultés à formuler des questions courtes et précises (les élèves lui demandent très souvent de reformuler ses questions) et ne vérifie pas suffisamment la compréhension (ex: elle ne fait pas énoncer les règles de grammaire par les élèves). (**Faire comprendre et favoriser la rétention**).

Insiste beaucoup sur certaines définitions déjà connues des élèves (ex: une énumération). (**Adapter la leçon au niveau des élèves**).

Pourrait insister davantage sur la discipline (certains élèves sont très agités, parlent constamment lors des explications, ne respectent pas les consignes et sont impolis lorsqu'ils s'adressent à la stagiaire). Le climat de la classe n'est pas très propice à l'apprentissage. (**Maintenir un bon climat dans la classe**).

Stagiaire 4

OBSERVATION EN DIRECT N° 1 (1991-11-05)

POINTS FORTS

Prodigue des paroles de louange ou d'encouragement, trouve toujours des exercices supplémentaires pour les élèves plus rapides ou leur demande d'aider les autres et informe les élèves de leurs succès et de leurs faiblesses. (**Stimule la motivation**).

Fait le lien de la matière d'une leçon à l'autre, fait appel aux autres connaissances acquises et fait des résumés, toujours avec les élèves, après des parties importantes. (**Facilite l'intégration des connaissances nouvelles**).

Donne des exemples concrets et demande parfois aux élèves qui comprennent bien d'aider les autres. (**Fait comprendre**).

Définit les termes nouveaux ou techniques (ex: persécuté, missionnaire, etc.). (**Adapte la leçon au niveau des élèves**).

Utilise des supports visuels (ex: cartons de couleur). (**Varie les stimuli**).

Fait un peu d'humour, sourit, interpelle les élèves par leur nom, semble entretenir de très bonnes relations avec les élèves (ils lui sourient, s'adressent à elle très poliment, etc.) et maintient une très bonne discipline dans la classe (les élèves sont calmes, ils lèvent la main lorsqu'ils veulent la parole, etc.). (**Maintient un bon climat dans la classe**).

POINTS À AMÉLIORER

Il s'agit d'une leçon très théorique. L'objectif semble être atteint mais les élèves apprennent les étapes par cœur, sans nécessairement les comprendre (ils peuvent les réciter oralement mais ils ont beaucoup de difficulté à compléter les exercices du cahier). Par exemple, au tout début de la leçon, au lieu de lire l'histoire (qui est très longue), la stagiaire pourrait la raconter aux élèves. (**Stimuler la motivation et faire comprendre**).

Les activités réalisées durant la leçon (la ligne du temps au tableau et les questions auxquelles il faut répondre dans le cahier d'exercices) sont très longues. Les activités sont peu nombreuses et s'échelonnent sur un laps de temps relativement long. (**Stimuler la motivation et varier les stimuli**).

La stagiaire ne vérifie pas souvent la compréhension au cours de la leçon. Elle pourrait travailler davantage chacune des étapes avec les élèves pour les aider à mieux assimiler tout le contenu. (**Faire comprendre**).

Parfois, lorsqu'un élève lève la main, la stagiaire ne le voit pas. Il faudrait qu'elle garde un contact visuel avec l'ensemble de la classe. (**Appliquer les règles et techniques de l'expression orale**).

OBSERVATION EN DIRECT N° 2 (1991-12-10)

POINTS FORTS

Montre l'importance du sujet traité (en donnant quelques exemples de fautes de français commises régulièrement) et rappelle à plusieurs reprises le but de la leçon. (**Stimule la motivation**).

Fait appel aux autres connaissances acquises et fait des résumés après les étapes importantes. (**Facilite l'intégration des connaissances nouvelles**).

Pose des questions claires et précises, donne des indices pour aider les élèves à répondre et va chercher (en les questionnant) ceux qui ne lèvent jamais la main. (**Suscite la participation**).

Donne des exemples, des consignes claires et précises et révise les notions difficiles. (**Fait comprendre**).

Demande à plusieurs reprises le but de la leçon, fait énoncer la règle, propose des encodages et incite les élèves à en trouver de nouveaux. (**Favorise la rétention**).

La leçon est structurée et suit une progression logique. Toutes les phases sont présentes liées par de solides transitions. (**Présente la matière de façon structurée**).

S'exprime distinctement, utilise un vocabulaire riche, fait des pauses et garde le contact visuel avec l'ensemble de la classe. (**Applique les règles et techniques de l'expression orale**).

Sait allier douceur et fermeté avec les élèves. (**Maintient un bon climat dans la classe**).

POINTS À AMÉLIORER

Pourrait renforcer davantage. (**Stimuler la motivation**).

Les explications ne semblent pas toujours suffisamment claires (plusieurs élèves posent des questions). (**Faire comprendre**).

Il pourrait y avoir plus de supports visuels (ex: des cartons). (**Varier les stimuli**).

Pourrait varier davantage l'intonation pour attirer l'attention des élèves. (**Appliquer les règles et techniques de l'expression orale**).

TRÈS GRANDE AMÉLIORATION.

ANNEXE 4

**Observations en différé
(par la chercheure)
[dossier 3]**

Stagiaire 1 (1991-12-02)

POINTS FORTS

Prodigue des paroles de louange ou d'encouragement (ex: "Parfait!" Oui, c'est ça! etc."). (**Stimule la motivation**).

Fait le lien de la matière d'une leçon à l'autre. (**Facilite l'intégration des connaissances nouvelles**).

Interroge les élèves tout au long de la leçon, donne des indices pour les aider à répondre (ex: "Cette figure a 4 côtés") et invite les élèves à faire de courtes démonstrations au tableau. (**Suscite la participation**).

Donne des exemples (fait dessiner plusieurs polygones au tableau, fait mesurer des angles par les élèves, etc.), interroge les élèves, donne des explications additionnelles au besoin et révise certaines notions (ex: figures convexes et concaves). (**Fait comprendre**).

Martèle certains mots (ex: "C'est un polygone") et répète les points à retenir (ex: la définition d'un polygone, d'un quadrilatère, d'une figure concave, d'une figure convexe, etc.). (**Favorise la rétention**).

Définit oralement les termes nouveaux ou techniques (ex: polygone, quadrilatère), écrit la définition de ces termes au tableau et insiste sur le vocabulaire juste (ex: "On ne dit pas une ligne mais bien un côté"). (**Adapte le cours au niveau des élèves**).

Donne un plan de la leçon et utilise un système d'identification des diverses parties ("La première chose, la deuxième chose..."). (**Présente la matière de façon structurée**).

Fait appel à diverses activités de la part des élèves (écouter, répondre aux questions, aller au tableau, faire des exercices dans le cahier, etc.). (**Varie les stimuli**).

Ramène la classe à l'ordre facilement ("Écoutez bien!") et exige que les élèves lèvent la main avant de prendre la parole. (**Maintient un bon climat dans la classe**).

POINTS À AMÉLIORER

Pourrait stimuler davantage la motivation en reliant le sujet de la leçon au vécu de l'élève, en montrant l'importance du sujet traité. (**Stimuler la motivation**).

Pourrait utiliser plus de supports visuels (ex: affiches, figures, etc.). (**Varier les stimuli**).

Pourrait adapter davantage son volume à l'auditoire (parle un peu fort). (**Appliquer les règles et techniques de l'expression orale**).

Stagiaire 2 (1991-12-18)

POINTS FORTS

Relie le sujet de la leçon au vécu de l'élève (le temps des Fêtes), montre l'importance du sujet traité (l'importance d'offrir des certificats-cadeaux) et prodigue des paroles de louange ou d'encouragement (ex: "Ca, c'est une bonne idée! C'est beau!, etc). (**Stimule la motivation**).

Invite les élèves à poser des questions ou à intervenir, répond à leurs questions, souligne les points importants d'une intervention ("Ce qu'a dit notre ami, c'est important!") et interroge les élèves. (**Suscite la participation**).

Donne des exemples (un certificat-cadeau complété, des idées pouvant aider à la confection de certificats-cadeaux, etc.) et interroge les élèves (rétroaction sur la compréhension). (**Fait comprendre**).

Fait répéter les points à retenir par les élèves (ex: "Qu'est-ce qu'il faut faire pour réussir un certificat-cadeau? Énumérez les étapes à suivre") et martèle certains mots (ex: "Qu'est-ce que ça prend pour réussir un bon, un bon certificat-cadeau?"). (**Favorise la rétention**).

Précise les objectifs de la leçon ("On va confectionner des certificats-cadeaux pour des personnes de notre famille") et établit des liens entre les différentes parties de la leçon ("On a trouvé des idées, maintenant..."). (**Présente la matière de façon structurée**).

Fait appel à diverses activités de la part des élèves (écouter, poser des questions, lire un texte, etc.). (**Varie les stimuli**).

POINTS À AMÉLIORER

S'assurer davantage de la compréhension des élèves avant de passer à la confection des certificats-cadeaux (plusieurs élèves ne semblent pas avoir bien saisi l'ordre des étapes à suivre pour la confection des certificats-cadeaux, car ils posent beaucoup de questions) et donner des explications additionnelles au besoin, des consignes plus claires, reformulées autrement. (**Faire comprendre**).

Prêter une attention particulière à la langue ("On va aller voir qu'est-ce qu'on nous dit dans notre livre" un histoire, etc.), à certaines répétitions mécaniques (ex: "o.k.") et utiliser le vocabulaire juste (ex: ne pas employer le mot valable au lieu de valide; la signification est différente). (**Appliquer les règles et techniques de l'expression orale**).

Prêter une attention particulière à la discipline dans la classe (des élèves parlent et circulent pendant la période d'explications). (**Maintenir un bon climat dans la classe**).

Stagiaire 3 (1991-12-05)

POINTS FORTS

Interroge les élèves, répond à leurs questions et les invite à faire de courtes démonstrations (ex: expression orale). (**Suscite la participation**).

Interroge les élèves (rétroaction sur la compréhension) (ex: "Est-ce que certaines questions étaient difficiles?") et donne des explications additionnelles au besoin. (**Fait comprendre**).

Martèle certains mots (les mots de vocabulaire faisant l'objet d'une évaluation sommative). (**Favorise la rétention**).

Respecte le plan de la leçon et établit des liens entre chacune des phases ("On a terminé l'exercice portant sur... Maintenant..."). (**Présente la matière de façon structurée**).

Fait appel à diverses activités de la part des élèves (jeu de Scrabble, lecture, expression orale, etc.). (**Varie les stimuli**).

Garde le contact visuel avec l'ensemble de la classe, s'exprime distinctement et adapte sa vitesse d'élocution. (**Applique les règles et techniques de l'expression orale**).

POINTS À AMÉLIORER

Pourrait stimuler davantage la motivation en montrant l'importance des sujets traités. (Les élèves ne semblent pas très motivés. Ils adoptent une attitude plutôt négative face à certaines activités proposées (ex: évaluation sommative sur les devoirs de la semaine, test de lecture, etc.). Ils font des commentaires désobligeants, prennent énormément de temps pour réaliser les activités, etc). (**Stimuler la motivation**).

Les consignes ne semblent pas toujours suffisamment claires (plusieurs élèves posent des questions concernant les différents exercices). (**Faire comprendre**).

Prêter une attention particulière à la discipline (la stagiaire doit demander aux élèves, à plusieurs reprises, de travailler en silence ou encore de ne pas tous parler en même temps. De plus, les élèves prennent énormément de temps pour se préparer à réaliser les différentes activités proposées et on entend très souvent des bruits dérangeants (ex: papiers froissés). Des élèves circulent, parlent entre eux lors des explications, etc). (**Maintenir un bon climat dans la classe**).

Stagiaire 4 (1991-12-13)

POINTS FORTS

Relie le sujet de la leçon au vécu de l'élève (ex: le pendule et l'horloge) et prodigue des paroles de louange ou d'encouragement ("C'est ça!"). (**Stimule la motivation**).

Interroge les élèves et les invite à faire de courtes démonstrations (concernant le nombre d'oscillations d'un pendule). (**Suscite la participation**).

Fait de courtes démonstrations (pour expliquer le nombre d'oscillations d'un pendule), donne des consignes claires ("Vous allez vous placer en équipes de 3. Un élève devra... Un autre élève devra... Et finalement, un troisième devra...") et fournit des explications additionnelles au besoin. (**Fait comprendre**).

Répète les points importants (le lien entre la longueur d'un pendule et le nombre d'oscillations). (**Favorise la rétention**).

Définit certains mots nouveaux (ex: pendule, masse, balancier, oscillation, etc.). (**Adapte la leçon au niveau des élèves**).

Précise l'objectif de la leçon ("Aujourd'hui, on va parler du pendule, plus précisément de la longueur du pendule..."), respecte le plan et établit des liens entre chacune des phases. (**Présente la matière de façon structurée**).

Circule dans la classe (lors de la phase de manipulation), fait des gestes (pour expliquer l'oscillation d'un pendule) et fait appel à diverses activités de la part des élèves (ex: écouter, écrire, regarder, manipuler, discuter, etc.). (**Varie les stimuli**).

S'exprime distinctement et adapte sa vitesse d'élocution. (**Applique les règles et techniques de l'expression orale**).

Salue les élèves au début de la leçon, les interpelle par leur prénom et s'adresse à eux individuellement. (**Maintient un bon climat dans la classe**).

POINTS À AMÉLIORER

Transmet une grande quantité de matière à la fois. Pourrait faire des résumés ou des synthèses après des parties importantes. (**Faciliter l'intégration des connaissances**).

Pourrait interroger les élèves davantage afin de recevoir une rétroaction sur leur compréhension. (**Faire comprendre**).

S'assurer de définir tous les mots nouveaux ou techniques (ex: métronome). (**Adapter la leçon au niveau des élèves**).

Pourrait varier davantage le ton de la voix pour attirer l'attention des élèves. (**Appliquer les règles et techniques de l'expression orale**).

ANNEXE 5

Évaluations formatives

faisant suite aux observations en direct

(par les maîtres-associées, les stagiaires et le superviseur)

[dossier 4]

Stagiaire 1

	SUPERVISEUR	MAÎTRE-ASSOCIÉE	STAGIAIRE
LEÇON n° 1 (1991-11-11)	<p>Points forts: Leçon très réussie. [Commentaire d'ordre général].</p> <p>Points à améliorer: Écrire au tableau l'objectif de la leçon et les consignes données afin d'éviter les répétitions (cela renforce la compréhension). [Faire comprendre].</p> <p>Vérifier (de temps en temps) la compréhension des élèves qui ne lèvent jamais la main. [Susciter la participation]. [Faire comprendre].</p> <p>Éviter qu'un trop grand nombre d'élèves se retrouvent à la fois à son bureau (ne peut plus être attentive au reste du groupe). [Maintenir un bon climat dans la classe].</p>	<p>Points forts: Très belle leçon dans l'ensemble. [Commentaire d'ordre général].</p> <p>Points à améliorer: Faire en sorte que les consignes soient plus brèves et plus claires (donner des exemples pour faciliter la compréhension des consignes). [Faire comprendre].</p>	<p>Points forts: Est d'accord avec les commentaires émis par la maître-associée et le superviseur. [Points forts et points à améliorer].</p> <p>Points à améliorer: Elle insiste sur le fait qu'elle a oublié des éléments importants lors du rappel des préalables. [Faciliter l'intégration des connaissances].</p>

Stagiaire 1 (suite)

	SUPERVISEUR	MAÎTRE-ASSOCIÉE	STAGIAIRE
LEÇON n° 3 (1991-12-09)	<p>Points forts: Renforce toujours positivement. Même si la réponse de l'élève est plus ou moins bonne, elle tente d'y trouver des éléments positifs. [Stimuler la motivation].</p> <p>Très bonne leçon dans l'ensemble. [Commentaire d'ordre général].</p> <p style="text-align: right;">—></p> <p>Points à améliorer: Un peu trop de contenu. Aurait pu varier davantage les méthodes, aller chercher du visuel (ex.: photos et aurait pu donner sa leçon sous forme d'histoire) [Varier les stimuli].</p> <p style="text-align: right;">—></p> <p>Aurait pu insister davantage sur la phase de motivation. [Stimuler la motivation].</p>	<p>Points forts: Préparation de classe bien faite. [Commentaire d'ordre général].</p> <p>Maîtrise très bien sa matière. [Présenter la matière de façon structurée].</p> <p>Est proche des élèves (les comprend. [Maintenir un bon climat dans la classe].</p> <p>Explique toujours le pourquoi des choses. [Faire comprendre].</p> <p>Bonne discipline. [Maintenir un bon climat dans la classe].</p> <p>Varie les moyens. [Varier les stimuli].</p> <p>Points à améliorer: Deux autres heures seront consacrées à cette leçon.</p> <p style="text-align: right;">—></p> <p>Cette phase a été faite la semaine dernière (elle aurait pu y revenir brièvement). [Stimuler la motivation].</p> <p>Adopter une attitude plus chaleureuse avec les élèves. [Maintenir un bon climat dans la classe].</p>	<p>Points forts: Est d'accord avec les commentaires émis.</p> <p>A réussi à susciter l'intérêt des élèves (surtout au début). [Stimuler la motivation].</p> <p>Voudrait que tous les élèves aient 100% (elle travaille très fort). [Commentaire d'ordre général].</p> <p>Points à améliorer: Est d'accord avec les commentaires émis.</p> <p style="text-align: right;">—></p> <p>Souvent, il a fallu faire preuve de fermeté (surtout vers la fin), (motivation à la baisse). [Stimuler la motivation]. [Maintenir un bon climat dans la classe].</p>

Stagiaire 2

	SUPERVISEUR	MAÎTRE-ASSOCIÉE	STAGIAIRE
LEÇON n° 1 (1991-11-04)	<p>Points forts: Très grande diversité en ce qui a trait aux méthodes pédagogiques. [Varier les stimuli].</p> <p>Points à améliorer: Attention à la langue (ex.: si/rai et certaines expressions (ex.: "O.K.")). [Appliquer les règles et techniques de l'expression orale].</p> <p>Vérifier davantage la compréhension des élèves (le faire régulièrement). [Faire comprendre].</p>	<p>Points forts: Le contenu a très bien passé. Elle se débrouille très bien. [Faire comprendre].</p> <p>Points à améliorer: Devrait prendre davantage "sa place" dans la classe. [Commentaire d'ordre général].</p> <p>Ne pas douter devant les élèves. [Commentaire d'ordre général].</p> <p>Être plus ferme avec les élèves. [Maintenir un bon climat dans la classe].</p> <p>Attention à la langue. [Appliquer les règles et techniques de l'expression orale].</p>	<p>Points forts: Satisfaite dans l'ensemble (est d'accord avec les commentaires émis).</p> <p>Points à améliorer: Rythme trop rapide. [Adapter le cours au niveau des étudiants].</p>

Stagiaire 2 (suite)

	SUPERVISEUR	MAÎTRE-ASSOCIÉE	STAGIAIRE
LEÇON n° 2 (1991-12-11)	<p>Points forts: Bon contrôle du groupe. [Maintenir un bon climat dans la classe].</p> <p>Dynamique (savoir-être). [Commentaire d'ordre général].</p> <p>Possède un bon bagage de connaissances et d'habiletés. [Commentaire d'ordre général].</p> <p>Très patiente (accepte de répéter au besoin). [Faire comprendre].</p> <p>Bon timbre de voix (ne monte jamais le ton). [Appliquer les règles et techniques de l'expression orale].</p> <p>Points à améliorer: Activité trop longue (aurait dû éviter la grammaire à la fin). [Stimuler la motivation].</p> <p>Exiger que les élèves lèvent la main lorsqu'ils veulent la parole). [Maintenir un bon climat dans la classe].</p> <p>Ne pas répondre à toutes les questions. Il est préférable d'encadrer les élèves de façon individuelle après avoir donné les explications. (Stimuler la motivation). [Susciter la participation]. [Maintenir un bon climat dans la classe].</p>	<p>Points forts: Leçon réussie. [Commentaire d'ordre général].</p> <p>Très bonne relation avec les élèves (ex.: la semaine dernière, pour se calmer, les élèves se sont couchés la tête sur leur bureau. Ils ont dit à la stagiaire qu'ils voulaient lui faire plaisir, car ils l'aimaient). [Maintenir un bon climat dans la classe].</p> <p>Points à améliorer: Aurait dû faire lire les élèves au lieu de lire elle-même (pour que les élèves soient plus actifs). [Stimuler la motivation]. [Susciter la participation].</p> <p>Attention au langage!!! (ex.: Ben au lieu de bien; i'ont au lieu de ils ont, etc.. [Appliquer les règles et techniques de l'expression orale].</p>	<p>Points forts: Beaucoup plus à l'aise avec la planification. [Commentaire d'ordre général].</p> <p>Travaille énormément. [Commentaire d'ordre général].</p> <p>Points à améliorer: Éprouve encore de sérieuses difficultés avec la discipline. [Maintenir un bon climat dans la classe].</p> <p>Encore beaucoup de travail à faire concernant le langage (oral et écrit). [Appliquer les règles et techniques de l'expression orale].</p>

Stagiaire 3

	SUPERVISEUR	MAÎTRE-ASSOCIÉE	STAGIAIRE
LEÇON n° 1 (1991-11-11)	<p>Points forts: A fait appel aux sens (a varié les stimuli). [Varier les stimuli].</p> <p>A beaucoup insisté sur les mots nouveaux (ex.: numérateur et dénominateur). [Adapter le cours au niveau des étudiants].</p> <p>Points à améliorer: Ne jamais donner plus de 15 minutes d'enseignement magistral. [Stimuler la motivation]. [Susciter la participation].</p> <p>Mettre l'accent sur la discipline (ex.: exiger qu'ils lèvent la main). [Maintenir un bon climat dans la classe].</p> <p>S'assurer de garder leur attention jusqu'à la fin (leçon très longue). [Stimuler la motivation].</p> <p>Garder "un œil" sur le groupe en écrivant au tableau. [Maintenir un bon climat dans la classe].</p>	<p>Points forts: Très bon rapport au début de la leçon (exercice vivant). [Faciliter l'intégration des connaissances].</p> <p>Beaucoup d'exercices par équipes. [Varier les stimuli].</p> <p>A beaucoup insisté sur la découverte. [Susciter la participation].</p> <p>Points à améliorer: A trop prolongé sa leçon pour quelques élèves qui ne comprenaient pas. Il est préférable d'aller les voir après les explications. [Stimuler la motivation]. [Susciter la participation]. [Maintenir un bon climat dans la classe].</p>	<p>Points forts: Les élèves semblent avoir bien compris.</p> <p>Points à améliorer: Leçon trop longue. [Stimuler la motivation].</p> <p>Manque d'assurance, de confiance en elle (savoir-être).</p> <p>N'est jamais certaine de la compréhension des élèves. [Faire comprendre].</p>

Stagiaire 3 (suite)

	SUPERVISEUR	MAÎTRE-ASSOCIÉE	STAGIAIRE
LEÇON n° 3 (1991-12-09)	<p>Points forts: Leçon structurée. [Pré-senter la matière de façon structurée].</p> <p>Suscite la participation (questionne). [Susciter la participation].</p> <p>Grande amélioration concernant la discipline. [Maintenir un bon climat dans la classe].</p> <p>Points à améliorer: Ne jamais répondre à ceux qui ne lèvent pas la main (cela les renforce). [Maintenir un bon climat dans la classe].</p> <p>Éviter les bruits de fond et les bavardages. [Maintenir un bon climat dans la classe].</p> <p>Ménager la voix (éviter de parler trop fort inutilement). [Appliquer les règles et techniques de l'expression orale].</p> <p>Travailler la gestion du temps (a manqué de temps, car a trop insisté sur certaines phases de la leçon). [Commentaire d'ordre général].</p>	<p>Points forts: Maître-associée absente (suppléante).</p> <p>Points à améliorer:</p>	<p>Points forts: Travail très fort et obtient de bons résultats. [Commentaire d'ordre général].</p> <p>Lorsqu'elle a les enfants toute une journée, elle a beaucoup moins de problèmes de discipline. [Maintenir un bon climat dans la classe].</p> <p>Points à améliorer: La discipline. [Maintenir un bon climat dans la classe].</p> <p>La gestion du temps (manque toujours de temps). [Commentaire d'ordre général].</p> <p>La connaissance des programmes, des manuels scolaires: avoir une meilleure vue d'ensemble du contenu devant être assimilé par les élèves pour réussir à faire des liens. [Faciliter l'intégration des connaissances].</p>

Stagiaire 4

	SUPERVISEUR	MAÎTRE-ASSOCIÉE	STAGIAIRE
LEÇON n° 1 (1991-11-05)	<p>Points forts: Très près des élèves. [Maintenir un bon climat dans la classe].</p> <p>Excellente qualité du français. [Appliquer les règles et techniques de l'expression orale].</p> <p>Respecte le rythme d'apprentissage de l'élève. [Adapter le cours au niveau des étudiants].</p> <p>Points à améliorer: Leçon un peu abstraite (essayer de greffer des images aux concepts, faire appel aux sens). [Faire comprendre].</p> <p>Répéter par différents moyens (varier les méthodes). [Varier les stimuli].</p> <p>Expliquer davantage les mots difficiles (ex.: évangélisation). [Adapter le cours au niveau des étudiants].</p> <p>Être plus créative (moins suivre les guides). [Varier les stimuli].</p> <p>Préparation de classe (s'en tenir à l'essentiel). [Commentaire d'ordre général].</p>	<p>Points forts: Relation remarquable avec les élèves. [Maintenir un bon climat dans la classe].</p> <p>Bonne discipline. [Maintenir un bon climat dans la classe].</p> <p>Bonne préparation de classe. [Commentaire d'ordre général].</p> <p>Points à améliorer: Manque d'assurance, de confiance en elle (savoir-être).</p> <p>Trop centrée sur les guides pédagogiques (devrait faire preuve de plus de créativité). [Varier les stimuli].</p>	<p>Points forts: Très bonne relation avec les élèves. [Maintenir un bon climat dans la classe].</p> <p>L'objectif a été atteint. (Nommer les étapes ...). [Faire comprendre].</p> <p>Points à améliorer: A de la difficulté à "sortir" des guides pédagogiques, à être créative. [Varier les stimuli].</p> <p>Les élèves pouvaient nommer les étapes mais ils ne semblaient pas les avoir comprises. [Faire comprendre].</p>

ANNEXE 6

**Évaluations sommatives
effectuées à la fin du stage
(par les maîtres-associées, les stagiaires et le superviseur)
[dossier 5]**

	POINTS FORTS	POINTS À AMÉLIORER
Stagiaire n° 1	<p>La stagiaire a manifesté beaucoup de dynamisme et de chaleur. Les enfants l'aiment bien. [Maintenir un bon climat dans la classe].</p> <p>Excellente préparation de classe (leçons structurées). [Présenter la matière de façon structurée].</p> <p>Très bonne maîtrise de la classe. [Maintenir un bon climat dans la classe].</p> <p>La stagiaire fera une excellente professeure. [Commentaire d'ordre général].</p>	Aucun point n'a été signalé dans l'évaluation sommative.
Stagiaire n° 2	<p>Elle a manifesté beaucoup de chaleur avec les enfants qui le lui rendaient bien. [Maintenir un bon climat dans la classe].</p> <p>Excellente préparation. Présente la matière de façon structurée. [Présenter la matière de façon structurée].</p> <p>Dynamique (savoir-être).</p> <p>Elle maîtrise bien la classe. [Maintenir un bon climat dans la classe].</p> <p>En somme, une excellente candidate. [Commentaire d'ordre général].</p>	Aucun point n'a été signalé dans l'évaluation sommative.
Stagiaire n° 3	<p>Elle a manifesté beaucoup d'adaptation à la classe (savoir-être).</p> <p>Beaucoup de progrès réalisés au cours du stage. [Commentaire d'ordre général].</p> <p>Ses préparations, son intérêt pour la classe et les enfants sont remarquables. [Commentaire d'ordre général].</p>	Améliorer la communication grâce à des rencontres préalables de façon à pouvoir prendre un rôle plus actif au début du stage. [Commentaire d'ordre général].
Stagiaire n° 4	<p>Bons contacts avec les élèves (se place à leur niveau). [Maintenir un bon climat dans la classe].</p> <p>Accepte bien la critique pour se réajuster et dispenser un meilleur enseignement. [Commentaire d'ordre général].</p>	<p>Être plus créative, se servir davantage des choses qui nous entourent (dans ses interventions). [Varier les stimuli].</p> <p>Dépasser le contenu des leçons (en apprendre toujours plus pour être en mesure de répondre aux questions des élèves, de faire des liens. [Faciliter l'intégration des connaissances].</p>

<p>GRILLE D'ÉVALUATION SOMMATIVE</p> <p>DU STAGE</p>

Nom du stagiaire: _____

Code permanent: _____

Niveau d'enseignement: Maternelle ☐ 1^{er} cycle ☐ 2^e cycle ☐

Nom du maître-associé: _____

Nom du conseiller(e) de stage: _____

Nom de l'école d'accueil: _____

Note finale du stagiaire: _____

N'a pu être observé	Excellent	Très bien	Bien	Passable	Insuffisant
	A	B	C	D	E
<p>1.3 Intervention pédagogique</p> <ul style="list-style-type: none"> - La (le) stagiaire utilise des stratégies d'enseignement ou des approches pédagogiques variées. - La (le) stagiaire met en évidence les réussites des enfants. - La (le) stagiaire présente son enseignement de façon stimulante et motivante pour les enfants. - La (le) stagiaire crée des situations qui favorisent l'apprentissage par découverte. - La (le) stagiaire sait tirer parti des événements de la vie quotidienne, pour rejoindre les intérêts des enfants et leur permettre d'apprendre. - La (le) stagiaire maîtrise le contenu de l'enseignement qu'elle (il) a assuré ou des activités qu'elle (il) a préparées. <p>Commentaires: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>					
<p>1.4 Le matériel pédagogique</p> <ul style="list-style-type: none"> - La (le) stagiaire a utilisé avec profit le matériel pédagogique de l'école. - La (le) stagiaire a fabriqué, lorsque c'était nécessaire, le matériel pédagogique dont elle (il) avait besoin. <p>Commentaires: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>					

1.7 Langage oral et écrit:

- La (le) stagiaire parle correctement et clairement (sa prononciation est bonne, sa voix porte et ses intonations sont justes).
- La (le) stagiaire utilise un vocabulaire précis et riche.
- Ses structures de phrases sont correctes.
- La (le) stagiaire écrit correctement (maîtrise l'orthographe, la grammaire et la syntaxe).
- Son langage est adapté au niveau de l'enfant.
- La (le) stagiaire sait élever le niveau de langage des enfants et enrichir leur vocabulaire.

Commentaires: _____

N'a pu être observé	Excellent	Très bien	Bien	Passable	Insuffisant
	A	B	C	D	E

Partie 2: Évaluation des qualités personnelles et professionnelles

- La (le) stagiaire manifeste de l'enthousiasme pour l'enseignement.
- La (le) stagiaire a confiance en ses capacités et ressources.
- La (le) stagiaire est une personne responsable (fait ce qu'elle (il) a à faire; on peut compter sur elle (lui)).
- La (le) stagiaire établit des relations chaleureuses avec les enfants.
- La (le) stagiaire s'est bien intégré(e) à l'ensemble du personnel enseignant à l'école (participation, collaboration et contact).
- La (le) stagiaire manifeste un bon jugement, de la maturité et de la perspicacité.
- La (le) stagiaire montre beaucoup d'intérêt pour la profession d'enseignement (questionne, consulte, discute, etc.).
- La (le) stagiaire a réalisé le ou les objectifs personnels qu'il s'était donnés au début du stage.

Commentaires: _____

N'a pu être observé	Excellent	Très bien	Bien	Passable	Insuffisant
	A	B	C	D	E

Partie 3: Autres comportements

- La (le) stagiaire a su profiter des conseils du maître-associé pour s'améliorer.
- La (le) stagiaire a évalué hebdomadairement ses comportements au moyen de la grille d'auto-évaluation.
- La (le) stagiaire a fait montre d'une grande lucidité dans l'auto-évaluation de son enseignement.
- La (le) stagiaire a rédigé quotidiennement et avec soin son journal professionnel
- La (le) stagiaire a enregistré sur bande sonore ou magnétoscopie au moins une leçon.
- La (le) stagiaire est ponctuel(le).
- La (le) stagiaire présente une apparence soignée et propre.

Commentaires: _____

N'a pu être observé	Excellent	Très bien	Bien	Passable	Insuffisant
	A	B	C	D	E

Partie 4: Évaluation globale**POINTS FORTS:**

POINTS À AMÉLIORER:

À la lumière des travaux écrits, des observations, de l'évaluation du maître-associé et des évaluations formatives, je certifie que la (le) stagiaire obtient la cote suivante pour le présent stage (encerclez la lettre qui convient): A B C D E I

Signature du conseiller(e) de stage: _____

J'affirme avoir pris connaissance de ce rapport.

Signature du stagiaire: _____

ANNEXE 7

**Entrevues individuelles réalisées avec les stagiaires
à la mi-stage (par la chercheure)
[dossier 6]**

STAGIAIRE 1

La stagiaire 1 est très satisfaite de son stage. Elle est à l'aise avec toute la dynamique d'une classe et elle affirme qu'elle se sent prête à avoir sa propre classe.

Les relations qu'elle a établies avec sa maître-associée sont chaleureuses et amicales sans pour autant être dépourvues d'objectivité. Il existe une grande franchise entre elles. Si quelque chose ne fonctionne pas, immédiatement, elles font une mise au point qui a pour but de remédier à la situation.

La stagiaire dit se sentir très à l'aise dans cette école et elle souligne l'extraordinaire complicité qui existe entre tous les membres du personnel.

Dans l'ensemble, tout fonctionne très bien. Cependant, elle soulève un point qui pour elle s'avère très important. Elle réalise que son stage fonctionne très bien mais selon la stagiaire, il y a toujours place à l'amélioration. Lors des rencontres impliquant les trois intervenants, elle souhaiterait que la maître-associée et le superviseur insistent davantage sur les points à améliorer, qu'ils utilisent des grilles comportant des repères permettant d'évaluer une situation dans son ensemble. Elle se dit très flattée de recevoir autant de commentaires positifs mais elle désirerait une rétroaction plus élaborée concernant les points à améliorer.

STAGIAIRE 2

La stagiaire 2 apprécie grandement son milieu de stage. Elle dit se sentir appuyée et encouragée par tous les intervenants.

Jusqu'à présent, les commentaires qu'elle a reçus sont plutôt positifs. Elle est à l'aise dans une classe, elle connaît l'essentiel des programmes se rapportant au niveau où elle enseigne et les élèves l'ont très bien acceptée.

Malgré tout, elle affirme qu'elle manque de confiance en elle. Régulièrement, sa maître-associée lui fait part de ses progrès et de ses points à améliorer. Ensemble, elles discutent, évaluent et élaborent de nouvelles stratégies. La stagiaire mentionne à plusieurs reprises qu'elle a une chance incroyable de travailler avec une maître-associée aussi compétente. Selon la stagiaire, le temps et l'expérience viendront renforcer la confiance qu'elle devrait avoir en ses propres capacités.

STAGIAIRE 3

La stagiaire 3 insiste surtout sur l'importance des découvertes qu'elle fait chaque jour. Elle dit apprendre quantité de choses se rapportant à l'enseignement mais semble-t-il que les élèves lui permettent également de découvrir différentes facettes de sa personnalité jusque-là ignorées. Graduellement, elle se découvre en tant qu'enseignante, en tant qu'animatrice mais aussi en tant que personne. Ces découvertes la fascinent.

La stagiaire 3 affirme qu'elle a trouvé les premières semaines de son stage très difficiles à vivre. Malgré le climat très chaleureux qui règne dans l'école, elle avoue avoir eu quelques difficultés à s'adapter. Selon la stagiaire, les difficultés qu'elle a éprouvées sont dues en majeure partie à un problème de communication. Dès le début du stage, il aurait dû y avoir une mise au point concernant les rôles et les attentes de chaque intervenant. Dans la classe par exemple, au tout début du stage, elle ne savait pas exactement ce qu'elle devait faire, quel rôle elle devait jouer. En fait, elle craignait de dépasser les limites permises en s'imposant plus qu'elle ne le devait ou encore de donner l'impression d'être une personne qui manque d'initiative en demeurant trop "à sa place". Elle avait de la difficulté à cerner le juste milieu. Heureusement, en cours de route, la situation s'est rétablie mais la stagiaire affirme qu'il s'agit d'un élément auquel il faudrait prêter une attention très particulière, car il peut contribuer à entraver le bon fonctionnement d'un stage.

STAGIAIRE 4

Lors de l'entrevue, la stagiaire 4 insiste surtout sur le respect de son rythme d'apprentissage. Elle mentionne à plusieurs reprises à quel point elle apprécie la délicatesse dont font preuve les intervenants à son égard. Au tout début du stage, elle affirme qu'elle se sentait très dépourvue face à tout ce qu'implique le métier d'enseignante. Elle ne connaissait pas du tout les programmes reliés à son niveau d'enseignement, l'approche à adopter avec des élèves de deuxième cycle, les méthodes pédagogiques, etc. Graduellement, elle a pu approfondir ses connaissances et développer des habiletés relatives à la pratique de l'enseignement. D'après la stagiaire, les intervenants (maître-associée et superviseur) ont été très patients. Ils ont su l'encourager et lui donner de bons conseils, aux bons moments. La stagiaire affirme avoir travaillé fort durant les dernières semaines mais elle semble très fière des progrès qu'elle a réalisés petit à petit.

ANNEXE 8

Journaux de bord des stagiaires [dossier 7]

Stagiaire 1

Semaines 1 à 3

L'atmosphère de la classe est plutôt détendue. Les enfants sont à l'aise. Ils posent beaucoup de questions et passent leurs commentaires. Il y a beaucoup de rappels à l'ordre mais cette classe ne comporte pas vraiment de cas difficiles. Certains enfants sont par contre très turbulents et ce n'est pas toujours facile de capter et de garder leur attention. Il leur faut de bonnes motivations. En général, tout le personnel de l'école est sympathique et dynamique. Ici, on forme une vraie équipe, un vrai groupe d'amis. Par exemple, les journées de planification comportent souvent des réunions pour orienter le plan d'action de l'étape. Ensemble, on décide quelles activités seront réalisées. Lors de ces journées, les enseignants travaillent en sous-groupes. Il y a vraiment de l'entraide. Toutes les tâches sont partagées. Également, pour améliorer la qualité de vie de l'école, plusieurs projets sont réalisés. Ils contribuent à donner un ton, une couleur à l'école.

Semaines 4 à 6

Au début de mon stage, je m'étais fixée deux objectifs dans mon journal. Le premier consistait à être capable de planifier, sans l'aide de ma maître-associée, toute une semaine d'enseignement. Cet objectif a été atteint partiellement puisque ma maître-associée me disait tout de même ce qu'elle voulait qu'on voit durant la semaine. Le deuxième objectif visait à avoir une bonne discipline tout en étant l'amie des enfants.

Je crois l'avoir atteint mais dans la mesure du possible. J'aimerais m'amuser encore plus avec eux mais j'ai peur de perdre le contrôle de la classe.

Semaines 7 à 9

Pour faire un bilan de mon stage, je dois dire que **j'ai appris** à mieux planifier mon temps dans une semaine, à aimer tous les enfants “même les malcommodes”: eux aussi ont des points forts et des qualités, j'ai approfondi différentes notions des programmes s'appliquant à mon niveau d'enseignement, j'ai réalisé que la manipulation est le moyen le plus efficace pour permettre aux enfants de retenir une notion importante et finalement, j'ai surtout développé le plaisir d'enseigner. Par contre, **je voudrais** être plus brève dans mes explications, améliorer ma gestion du temps (planification versus temps de réalisation) et être capable de trouver rapidement des exercices pour les élèves qui ont toujours terminé avant les autres. Je suis heureuse d'arriver à l'école le matin et d'être avec les enfants toute la journée...

Stagiaire 2

Semaines 1 à 3

J'enseigne souvent et j'adore ça! Je remarque que j'ai encore beaucoup de choses à apprendre et à améliorer mais je sais que je suis capable de réussir. J'ai beaucoup de difficulté à prendre ma place dans la classe mais je trouve que je fais de mon mieux, car c'est quand même la classe de ma maître-associée, avec laquelle je m'entends très bien d'ailleurs. C'est une belle classe. Les enfants sont gentils et très attachants. Quelques-uns ont de très grandes difficultés d'apprentissage mais dans l'ensemble, les élèves fonctionnent bien et ils adorent travailler en équipes. Les élèves sont travailleurs et ils donnent facilement leur opinion. Tout ce qu'ils ont à dire est intéressant. Ces élèves sont motivés mais il faut toujours leur donner du travail sinon ils nous demandent sans arrêt ce qu'ils ont à faire. Bref, c'est une classe où il y a de la vie et chaque élève m'apporte beaucoup de joie.

Semaines 4 à 6

Je crois que je suis dans un milieu privilégié . Dans cette école, il n'existe aucun clan. Il existe une franche camaraderie entre tous les enseignants. Dès que survient un problème, ils le règlent. L'école est très ouverte à tout ce qu'il y a de nouveau. On laisse une très grande place aux stagiaires. La direction est exemplaire pour assurer la qualité de vie au travail, elle fournit tout ce dont nous avons besoin pour atteindre nos objectifs. Avec le temps, je me rends compte que j'apprends énormément. Ma maître-

associée m'apporte plein d'idées et me suggère des activités intéressantes. Je dois être encore plus ferme avec les élèves, car j'ai remarqué que je perds trop de temps mais je m'améliore considérablement sur ce point.

Semaines 7 à 9

Je suis tellement triste que mon stage se termine déjà. Je n'ai pas vu passer ces neuf semaines. Parvenue à cette étape de mon stage, je suis en mesure de faire un bilan de mes points forts et de mes points à améliorer.

Points forts:

- fermeté;
- bonne planification;
- grande amélioration au niveau du langage.

Points à améliorer:

- continuer de mettre l'accent sur les aspects mentionnés ci-haut et travailler davantage l'objectivation.

Stagiaire 3

Semaines 1 à 3

Ma classe est très agitée. Plusieurs élèves ont des troubles de comportement et ne respectent pratiquement jamais les consignes. Ils ne suivent pas et dérangent sans cesse. Tout ceci fait qu'il est très difficile d'établir une discipline dans la classe. Dès mes premières semaines de stage, j'ai tenté d'observer les comportements des enfants pour apprendre à les connaître avec leurs forces et leurs faiblesses. Ces observations m'ont aidée à développer de bonnes façons d'intervenir auprès d'eux. D'une certaine façon, j'ai appris à composer avec les faiblesses de chacun pour en arriver à avoir un meilleur climat de classe. Je crois qu'une classe agitée a malgré tout de bons côtés. En fait, lorsque je leur propose des activités d'apprentissage, des travaux pratiques, des jeux, ils participent énormément. De plus, les élèves me demandent beaucoup d'attention et d'énergie alors je m'attache à eux, j'apprends à les connaître.

Semaines 4 à 6

Je m'aperçois qu'enseigner, ce n'est pas facile tous les jours mais j'adore ça. De plus, je suis dans une école très chaleureuse. Tout le personnel de l'école est très lié par le respect et l'amitié. Je me suis adaptée très rapidement au climat de l'école et je sens que les enseignants m'acceptent parmi leur joyeuse troupe! Le directeur s'adresse à nous (les stagiaires) de la même façon qu'il s'adresse aux enseignants. C'est très valorisant. Bref, il règne dans cette école un climat de fraternité. Entre nous, nous som-

mes VRAIS. Tous les stagiaires ont eu droit à un chandail de l'école. Pour moi, ce sera un souvenir très cher que même les lavages répétés ne réussiront pas à effacer...

Semaines 7 à 9

Mon stage tire déjà à sa fin, ces neuf semaines ont passé à un rythme fou! Je ne les ai pas vues tellement j'ai été captivée par mes découvertes sur mon futur métier. En effet, durant ces neuf semaines, j'ai consulté, questionné, expérimenté, corrigé, évalué, etc. Tout cela, je n'avais pas vraiment pu le faire lors de mon premier stage, car c'était trop court. Ce stage FORCOMA m'a permis d'approfondir mes connaissances concernant les objectifs des programmes, les volumes, les méthodes pédagogiques utilisées en classe, etc. J'ai vraiment pu mettre en pratique la théorie vue durant mes cours universitaires et faire des liens entre mes études et la réalité. De plus, j'ai eu le temps et la collaboration nécessaire pour évaluer mes habiletés, mes techniques, mes relations avec les élèves, mes forces et mes faiblesses, et cela, quotidiennement. J'ai également profité des bons conseils et des suggestions de ma maître-associée pour mieux évaluer en classe. Il ne faut pas oublier que les enfants eux-mêmes m'ont aidée à grandir. Ils ont testé mes connaissances, ma patience, mon autorité et ma justesse. Ils ont grandement contribué à mes apprentissages.

Stagiaire 4

Semaines 1 à 3

La plupart des enfants de ma classe sont issus de milieu moyen. Ils vivent au sein de familles monoparentales où un seul parent travaille. Dans la classe, je peux dire qu'il y a deux "leaders" qu'il faut constamment reprendre. Ils sont très nerveux, ils bougent beaucoup, ne semblent pas aimer les travaux scolaires et ils dérangent le reste du groupe. Il faut constamment tenter de les motiver. Dans l'ensemble, le groupe fonctionne très bien. Je m'adapte tranquillement à la routine de la classe.

Semaines 4 à 6

L'esprit d'équipe qui règne dans cette école est quelque chose de fantastique. C'est chaleureux, amical, détendu et dynamique. Le directeur est apprécié par tous les enseignants et ils sont contents de travailler pour lui. Ce dynamisme est dû sans doute au comité qui s'occupe d'organiser les sorties, les récréations, etc. Ce comité change à chaque année. Le plaisir qu'ont les enseignants de travailler à cette école est aussi relié au fait qu'ils ne sont pas brimés dans leur liberté. La direction est souple mais ferme. C'est un plaisir pour moi d'avoir l'occasion de réaliser mon stage à cette école.

Semaines 7 à 9

Je suis très heureuse et très fière du travail que j'ai accompli pendant toutes ces semaines. La somme de travail est considérable mais les efforts en valent la peine. Le

résultat ne peut se calculer, il est trop important. Au début de mon stage, j'avais quelques craintes. M'embarquer dans une aventure de neuf semaines alors qu'à mon premier stage, je n'avais enseigné que cinq leçons, c'était drôlement impressionnant. Ce stage m'a redonné confiance en moi et j'en suis très heureuse. Il faut également donner crédit à ma maître-associée qui, sans me brusquer, m'a fait avancer petit à petit. Je lui suis très reconnaissante de cette compréhension. Présentement, je suis tellement bien avec les élèves que je resterais jusqu'à la fin de l'année. Ce séjour en milieu scolaire nous permet d'apprendre à accepter les critiques des maîtres-associés et des superviseurs pour se corriger, essayer d'autres stratégies et se réévaluer. Ce processus s'est révélé, dans mon cas, très révélateur et très profitable. Le Projet FORCOMA est sans aucun doute la meilleure façon de former des maîtres de qualité. Au terme de ce stage, je peux dire que je suis très heureuse. J'ai travaillé fort, j'ai appris énormément et j'en suis fière.

ANNEXE 9

**Journal de bord
de la chercheure
[dossier 8]**

Semaines 1 à 3

Commentaires relatifs au milieu

Le climat qui règne dans cette école est vraiment extraordinaire. Je m'y rends depuis à peine quelques semaines et déjà, je m'y sens chez moi. L'ensemble du personnel est très chaleureux et je suis certaine qu'il manifeste un réel intérêt face à mon étude. Les gens questionnent, discutent et tentent de collaborer le plus efficacement possible à mon projet.

Lorsque je me suis rendue à cette école pour la première fois, il y a une chose que j'ai remarquée particulièrement: la relation qui existe entre le directeur et le personnel enseignant. Les partis travaillent en étroite collaboration mais de plus, il existe une franche camaraderie entre les deux. Le directeur est très présent dans l'école. Il discute avec les enseignantes et les enseignants, propose des projets et il est ouvert à toutes les suggestions pouvant améliorer la qualité de la vie de l'école. Il apparaît clairement que la direction et le personnel enseignant travaillent ENSEMBLE à l'édification d'un environnement éducatif propice au développement intégral de l'élève.

Commentaires relatifs à ma relation avec les intervenants

(maîtres-associées, stagiaire, direction d'école et superviseur)

Souvent, le principal facteur qui contribue au fait que l'on soit à l'aise dans un milieu, c'est que l'on s'y sente accepté. À cette école, dès la première visite, je sens que j'ai le **droit** de m'impliquer. Mieux encore: je ressens le **besoin** de m'impliquer.

Je développe immédiatement des relations étroites et chaleureuses avec les maîtres-associées. Celles-ci me parlent de leur travail avec un tel enthousiasme! Elles s'intéressent de près à toutes les nouveautés qui paraissent dans le domaine de l'éducation et j'ai vraiment l'impression qu'elles sont ouvertes à tous les changements susceptibles de contribuer à l'amélioration du monde de l'enseignement. Par exemple, elles acceptent des stagiaires dans leur classe, car cela leur fournit l'occasion d'une certaine remise en question. Selon les maîtres-associées, recevoir une stagiaire veut dire en autre, expliquer sa planification dans les moindres détails, justifier les raisons de tel ou tel type d'intervention auprès d'un enfant, discuter des raisons pour lesquelles un élève manifeste un comportement précis, etc. Cela signifie également de nombreuses heures passées à discuter et à analyser les pratiques éducatives des stagiaires, à faire ressortir les points forts et à tenter de trouver des moyens, des solutions efficaces pour améliorer les points qui posent problème. Mais, toujours selon les maîtres-associées, tous ces efforts en valent largement la peine, car les échanges entre les deux partis sont une source de richesse inestimable. Les stagiaires apportent un souffle nouveau, un regain de vie à l'école. En fait, chacun donne à l'autre et reçoit de l'autre.

Pour ce qui est de ma relation avec les stagiaires, je dois dire que je la considère comme étant excellente, et cela, à tous les niveaux. Cette constatation me rassure énormément, car au tout début du stage, je craignais que les stagiaires me considèrent un peu comme "la cinquième roue du carrosse"! En fait, ils sont déjà entourés d'un nombre considérable d'intervenants (maîtres-associées, directeur, superviseur, etc) et moi, je m'ajoute à tout ce beau monde afin d'analyser leur enseignement. Même si je suis là en tant qu'observatrice participante, il n'en demeure pas moins que cela signifie une personne de plus dans la classe. Mais contrairement à ce que j'aurais cru, je n'ai pas

l'impression de déranger le moins du monde. Au contraire, les stagiaires semblent très à l'aise avec moi: ils me racontent ce qu'ils vivent, ils me décrivent ce qu'ils ressentent dans les moments de joie comme dans les moments plus difficiles. Bref, j'ai la nette impression qu'ils ne me considèrent pas comme un juge mais plutôt comme une amie, comme une personne qui les accompagne tout au long du stage mais qui n'a pas à intervenir directement dans l'évaluation. Je suis très heureuse que l'expérience se déroule ainsi.

Quant au directeur, je crois qu'il apprécie beaucoup le fait que je m'arrête à son bureau de temps à autre pour discuter du déroulement du stage. Il est réceptif et discuter avec lui est un plaisir. De plus, étant donné qu'il s'entretient régulièrement avec l'ensemble des intervenants, il apporte des compléments d'information très utiles pour les besoins de ma recherche.

Et finalement, avec le superviseur, je dois dire que je n'aurais pas pu espérer meilleure collaboration. Je travaille avec une personne qui possède une longue expérience dans les domaines de l'enseignement et de la supervision et je dois dire que cela se reflète dans ses façons de faire et d'être. Selon moi, sa principale qualité est en autres, la diplomatie. Tout en étant très franc, il s'adresse aux intervenants avec une réelle délicatesse. Lors des évaluations formatives par exemple, avant même d'apporter le moindre commentaire, il demande à la stagiaire ce qu'elle pense de sa leçon. Il discute avec elle, met les points forts très en évidence et lui propose toute une liste de moyens visant à améliorer certains points considérés comme étant plus faibles. Jamais le superviseur ne parle de "points négatifs". En fait, il semble être très apprécié par tous les intervenants (maîtres-associées, stagiaires et directeur d'école) avec lesquels il travaille en étroite collaboration.

Commentaires relatifs aux stagiaires (adaptation au milieu, relation avec les intervenants, prise en charge de la tâche de l'enseignante, etc.)

Stagiaire 1

La stagiaire 1 tient, dès le début, à avoir une prise en charge presque totale de la classe. Elle planifie, intervient auprès des élèves et évalue les apprentissages de façon presque autonome. Je dois avouer que pour la première fois, j'éprouve quelques difficultés à noter des points à améliorer importants lors de l'observation en direct de ses interventions. Cette stagiaire s'implique à fond dans la tâche et semble posséder de nombreuses qualités tant sur le plan personnel que professionnel. Elle entretient d'excellentes relations avec les élèves ainsi qu'avec l'ensemble du personnel enseignant. Elle consulte, discute et questionne afin d'en apprendre toujours davantage sur ce métier qu'elle exerce avec un grand professionnalisme.

Stagiaire 2

La stagiaire 2 semble entretenir une relation assez exceptionnelle avec sa maître-associée qui la considère vraiment comme une collègue. Elle la consulte régulièrement en ce qui a trait à la planification, elle discute avec elle du fond et de la forme des activités devant être réalisées et elles bâtissent ensemble, des outils servant à évaluer les apprentissages. Elle la laisse très libre d'expérimenter, d'agir à sa guise, et cela, même si en cours de route, elle risque de commettre certaines erreurs, car selon la maître-associée, seule l'expérience permet d'apprendre efficacement. Malgré tout cet espace qui lui est réservé, la stagiaire semble avoir quelques réticences lorsque vient le temps de prendre certaines initiatives. Elle avoue éprouver des difficultés à prendre sa place

dans la classe. Elle ne veut surtout pas trop modifier les habitudes instaurées par la maître-associée au risque de perturber le bon fonctionnement de la classe. La stagiaire affirme que la maître-associée entretient d'excellentes relations avec ses élèves. Elle est parfaitement capable d'allier souplesse et fermeté et ceux-ci l'apprécient au plus haut point. La plus grande crainte de la stagiaire: être rejetée des élèves, ne pas être à la hauteur de la situation.

Stagiaire 3

La stagiaire 3 m'a avoué que son stage avait plutôt mal débuté. En fait, dès le début, elle a senti qu'il existait un problème de communication entre elle et sa maître-associée. Toujours selon la stagiaire, il aurait fallu préciser davantage les attentes et les rôles de chacune, et cela, afin d'éviter toute confusion possible. Heureusement, la situation s'est rétablie avec le temps.

Stagiaire 4

Je crois que la plus grande difficulté éprouvée par la stagiaire 4 se situe au niveau de la créativité. Encore une fois, on dénote ici un manque de confiance en soi. Lors de la planification de ses interventions d'enseignement, la stagiaire s'en tient essentiellement au contenu des programmes d'études, des guides pédagogiques et des manuels scolaires. Aucune place n'est accordée à la créativité, aux initiatives personnelles. La stagiaire affirme qu'elle se sent très dépourvue face à tout ce qu'implique le métier d'enseignante, car elle a très peu enseigné auparavant. Elle ne maîtrise pratiquement pas le contenu des programmes d'études, les différentes méthodes d'enseignement, etc.

Tout comme la stagiaire 2, celle-ci affirme qu'elle éprouve beaucoup de difficultés lorsque vient le temps d'établir un pont entre l'université et le milieu scolaire.

Commentaires relatifs à la formule pédagogique (FORCOMA)

Même après seulement trois semaines de stage, je peux affirmer que le Projet FORCOMA a vraiment sa raison d'être, car je réalise que pour apprendre, les stagiaires ont besoin d'ENCADREMENT et de TEMPS.

Commentaires généraux

Jusqu'à présent, je considère que tous les intervenants sont satisfaits de la façon dont se déroule le stage. Les commentaires émis sont positifs et on sent que chaque intervenant investit le temps et les efforts nécessaires pour assumer son rôle de façon efficace.

Semaines 4 à 6

Commentaires relatifs au milieu

Depuis le début du stage, il y a une chose que je remarque particulièrement dans cette école: dans l'ensemble, les élèves sont très calmes. J'ai abordé la question avec le directeur et il m'a fait prendre conscience de l'ampleur de leur projet éducatif qui porte sur le respect. Régulièrement, des réunions ont lieu à ce sujet, avec les enseignantes et les enseignants mais également avec les parents. On propose des thèmes, toujours en rapport avec le respect et chaque enseignante et enseignant a pour mission de développer certains de ces thèmes sous forme de projets à l'intérieur de sa classe. Les élèves s'impliquent à fond dans ces projets et cela semble avoir un impact direct sur leurs attitudes face à eux-mêmes, face à autrui mais également, face à l'environnement.

Commentaires relatifs à la relation avec les intervenants

(maîtres-associées, stagiaire, direction d'école et superviseur)

Nous en sommes maintenant rendus à la moitié du stage et je dois dire que je suis toujours très satisfaite de ma relation avec tous les intervenants. À cette étape, j'ai prévu réaliser des entrevues individuelles avec les stagiaires afin de savoir de quelle façon elles vivent ce stage FORCOMA. Ces entrevues sont prévues depuis le début du stage; les stagiaires m'ont donné leur accord dès la première semaine. Or, je me demande jusqu'à quel point elles accepteront de se confier à moi. Après tout, je suis là à titre de chercheure. Elles ne sont pas obligées de me révéler leur état d'âme!

Lors des entrevues, qui en passant sont très informelles, j'ai la nette impression, qu'au début, les stagiaires veulent m'apporter des éléments qui répondent aux besoins de ma recherche. Par exemple, une stagiaire me demande: "Est-ce que tu veux que je te parle seulement des compétences pédagogiques?" À ce moment, je sens qu'elle veut vraiment m'aider à réaliser mon travail, car les stagiaires sont parfaitement au courant de mon projet de recherche; elles savent qu'il porte essentiellement sur le développement de compétences pédagogiques. Mais pour ces entrevues, mon but est tout autre: je désire qu'elle me parle de façon spontanée des joies qu'elles ressentent, des difficultés qu'elles éprouvent, des apprentissages qu'elles réalisent, de l'aide dont elles ont besoin en cours de route, etc. En fait, je ne pose aucune question précise, sauf peut-être: "De quelle façon vis-tu ce stage FORCOMA?" et les stagiaires me révèlent leur état d'âme...

Commentaires relatifs aux stagiaires (adaptation au milieu, relation avec les intervenants, prise en charge de la tâche de l'enseignante, etc.)

Stagiaire 1

Tout continue de très bien fonctionner pour la stagiaire 1. D'après sa maître-associée, qui semble l'apprécier énormément, cette stagiaire possède de nombreuses qualités personnelles et professionnelles qui font d'elle une très bonne enseignante. La stagiaire affirme être très satisfaite du déroulement de son stage. Cependant, lors des rencontres, je remarque qu'à l'occasion, elle insiste beaucoup sur les points qu'elle devrait améliorer. La maître-associée et le superviseur apportent plusieurs éléments positifs et la stagiaire pose sans cesse des questions sur les points devant faire l'objet d'une

certaine amélioration. Elle affirme être consciente du fait que dans l'ensemble, son stage fonctionne très bien mais elle ajoute avec un petit sourire que "Personne n'est parfait"! De plus, la stagiaire insiste sur le fait qu'il devrait exister davantage de grilles permettant l'auto-évaluation de l'enseignement, car celles contenues dans le carnet de stage ne répondent pas exactement à ses besoins.

Stagiaire 2

J'ai l'impression que la stagiaire 2 a repris confiance en elle, du moins partiellement. Sa maître-associée l'aide vraiment en ce sens. Elle lui confie des tâches difficiles et lui fait prendre conscience du fait qu'elle possède toutes les capacités requises pour arriver à réaliser ces tâches. La stagiaire éprouve quelques difficultés au niveau du langage; elle doit prêter une attention particulière à certaines expressions. Mais sa plus grande difficulté demeure, sans contredit, le contrôle du groupe-classe. Lorsque la maître-associée s'absente, les élèves deviennent immédiatement plus agités. Je crois sincèrement que le fait que la stagiaire n'a pas suffisamment confiance en ses capacités et ressources se répercute sur l'ensemble du groupe. Souvent, les élèves ressentent ces choses. Sa maître-associée lui mentionne régulièrement qu'elle doit se montrer plus ferme avec les élèves, qu'elle doit exiger le respect de ses consignes. Cela viendra certainement avec le temps et l'expérience.

Stagiaire 3

La stagiaire 3 semble éprouver certaines difficultés en ce qui a trait à la discipline. Plusieurs élèves sont très agités; ils semblent éprouver constamment le besoin de bouger, de changer d'activités, etc. Dans un tel cas, selon la maître-associée et le supervi-

seur, la solution la plus efficace serait que la stagiaire ajuste son style d'enseignement en fonction du groupe-classe; c'est-à-dire qu'elle varie les activités et évite de trop insister sur une notion lorsqu'elle semble comprise par l'ensemble du groupe. Toujours selon les intervenants, cela entraîne inévitablement une baisse de motivation chez les élèves. La stagiaire tente d'appliquer ces conseils le plus fidèlement possible mais elle affirme que comme elle n'est jamais tout à fait certaine de la compréhension des élèves, elle a toujours tendance à trop insister sur les différents contenus qu'elle doit transmettre.

Stagiaire 4

La stagiaire 4 a vraiment besoin de temps pour apprendre. Dans son cas, j'ai l'impression qu'il ne faut pas brusquer les choses; les apprentissages se font de façon graduelle. La maître-associée et le superviseur respectent son rythme d'apprentissage, car je crois qu'ils se rendent bien compte qu'il ne s'agit pas là d'un manque de volonté mais plutôt d'un certain degré de confiance à développer.

Commentaires relatifs à la formule pédagogique (FORCOMA)

Le stage FORCOMA permet aux stagiaires d'apprendre à leur rythme mais également, étant donné sa durée, les intervenants ont la possibilité de se réunir à plusieurs reprises afin de faire le point sur la situation. Ensemble, ils soulignent les points forts et les points à améliorer. Ils créent de nouvelles stratégies, élaborent et expérimentent des moyens, des outils afin que le développement de compétences pédagogiques se fasse de façon méthodique et graduelle. En fait, le suivi pédagogique est excellent.

Commentaires généraux

J'ai vraiment l'impression que tout se déroule à un rythme incroyable. Je voudrais cerner tout ce qui se passe mais il y a tellement de choses à voir, à noter et à analyser. Pour réaliser ma recherche, j'espérais être en mesure de recueillir un nombre considérable de données. Jusqu'à présent, je dois dire que tout se déroule vraiment au-delà de mes espérances; tellement que parfois j'ai du mal à suivre le rythme! Mais j'y arrive. J'investis du temps et de l'énergie et je réussis à avoir une vue d'ensemble du processus d'analyse tout en tenant compte des particularités de chaque situation.

Semaines 7 À 9

Commentaires relatifs au milieu

Je crois que les stagiaires sont vraiment privilégiées de pouvoir réaliser un stage dans cette école. L'ambiance qui y règne est vraiment extraordinaire et j'ai l'impression que les stagiaires sont considérées au même titre que l'ensemble du personnel. Elles possèdent les mêmes droits et assument les mêmes responsabilités que les autres enseignants/es. Ces privilèges permettent aux stagiaires de mieux comprendre les structures et le fonctionnement d'une classe.

Commentaires relatifs à la relation avec les intervenants

(maîtres-associées, stagiaire, direction d'école et superviseur)

Parvenue à cette dernière étape du stage, il me semble que je ressens le besoin de faire le point sur le rôle que je joue, sur la place que j'occupe en tant qu'observatrice participante. J'aborde la question avec le superviseur et je dois dire que sa réponse me satisfait pleinement, car même si depuis le début, nous entretenons des relations très amicales, je suis persuadée que ces relations sont pourvues de franchise et d'une grande objectivité. Le superviseur semble même heureux que j'aborde cette question avec lui. Il m'affirme avoir discuté de ce point avec tous les intervenants et que la réponse est unanime: tous considèrent ma présence comme étant très "positive". Semble-t-il que je manifeste une attitude qui fait en sorte que tous les intervenants se sentent très à l'aise en ma présence. Même le superviseur m'affirme que pour lui, ma présence est très bénéfique, car elle lui permet de se remettre en question concernant certains aspects de sa

tâche. Il apprécie nos longues discussions concernant le rôle des intervenants impliqués dans l'encadrement et la supervision des stages et toujours selon lui, nous réalisons un véritable travail de collaboration.

Je crois que me voilà rassurée sur le rôle et la place que j'occupe. Maintenant, pour l'ensemble des intervenants, j'ai l'impression d'être beaucoup plus qu'une observatrice participante...

Commentaires relatifs aux stagiaires (adaptation au milieu, relation avec les intervenants, prise en charge de la tâche de l'enseignante, etc.)

Stagiaire no 1

J'ai l'impression que durant ce stage, la stagiaire 1 a réalisé moins d'apprentissages que les trois autres. Non pas parce qu'elle a moins travaillé mais bien parce que dès le début du stage, elle maîtrisait déjà un très grand nombre de compétences pédagogiques. Ce stage lui a permis en quelque sorte de mettre en pratique des compétences acquises à un très haut niveau et de les raffiner davantage. Elle affirme être plus prête que jamais à avoir sa propre classe.

Stagiaire no 2

La stagiaire 2 a réalisé de grands progrès en ce qui a trait à la discipline en classe. Les nombreux conseils donnés par la maître-associée semblent avoir très bien fonctionné. La stagiaire est beaucoup plus ferme et elle semble désormais plus confiante en ses capacités et ressources. Au niveau du langage, on peut également noter une très grande

amélioration. À quelques reprises durant le stage, le superviseur lui a conseillé d'enregistrer ses leçons sur bandes sonores et de tenter de relever les erreurs de langage commises le plus souvent au cours de ses interventions d'enseignement.

La stagiaire semble très satisfaite des nombreux progrès qu'elle a réalisés mais elle mentionne souvent le fait qu'elle éprouve de sérieuses difficultés à intégrer les savoirs et les savoir-faire, à établir un pont entre l'Université et le milieu scolaire. Elle dit espérer fortement que la situation se rétablisse avec le temps, car présentement, les liens qu'elle établit entre les deux entités ne sont pas très étroits.

Stagiaire no 3

La stagiaire 3 a réalisé de grands progrès au cours du stage. Durant ces neuf semaines, sans arrêt, elle a consulté, questionné et remis tous ses faits et gestes en question. Également, avec le temps, les bons conseils de sa maître-associée et ceux du superviseur, elle a su ajuster son enseignement en fonction du groupe-classe. La stagiaire 3 affirme qu'elle termine ce stage beaucoup plus riche qu'auparavant, car les apprentissages qu'elle a réalisés valent leur pesant d'or!

Stagiaire no 4

Au cours des dernières semaines du stage, la stagiaire 4 s'est littéralement transformée. Durant les semaines précédentes, on pouvait noter des changements dans ses attitudes et comportements, mais ces changements étaient tellement progressifs qu'ils étaient à peine perceptibles. Aujourd'hui, parvenue à cette étape du stage, la stagiaire affirme qu'elle se sent parfaitement à l'aise dans une classe. Elle a suivi, le plus fidèle-

ment possible, les conseils prodigués par la maître-associée et le superviseur et elle dit se sentir très fière des progrès accomplis. Ce stage a contribué à lui donner confiance en ses capacités et ressources. Elle peut maintenant exploiter toutes ces belles qualités personnelles et professionnelles qui sommeillaient en elle.

Commentaires relatifs à la formule pédagogique (FORCOMA)

Normalement, à ce moment-ci, les stagiaires ressentent davantage la fatigue engendrée par les efforts fournis tout-au long du stage. Cette fatigue pourrait se refléter dans leurs attitudes et leurs comportements mais c'est loin d'être le cas. Au contraire! J'ai l'impression de sentir une montée vertigineuse d'énergie chez les stagiaires. Elles s'impliquent de façon très significative dans toutes les activités d'enseignement et d'encadrement. Elles planifient, interviennent en classe, évaluent les apprentissages, bâtissent du matériel, etc. À les voir, on dirait qu'elles essaient de tout faire à la fois. Les stagiaires affirment avoir réalisé quantité d'apprentissages durant ce stage. Elles ont la chance de mettre en pratique ce qu'elles ont appris et entendent bien en profiter, jusqu'à la dernière minute...

Commentaires généraux

Cette expérience qui prend fin a vraiment été extraordinaire pour moi, et cela, à plusieurs égards. J'ai réalisé plus que jamais à quel point la qualité des apprentissages réalisés lors d'un stage repose sur un véritable partenariat entre les intervenants. Je suis fière d'avoir participé à cette belle aventure qui a contribué à mon épanouissement tant sur le plan personnel que professionnel...

ANNEXE 10

**Questionnaire complété par les stagiaires
à la fin du stage
[dossier 9]**

Satisfaction des stagiaires

1. Quels bénéfices avez-vous retirés de votre expérience dans le programme d'enseignement coopératif?
2. Quels sont les désavantages de votre programme d'enseignement coopératif?
3. S'ils étaient réalisables, quels changements apporteriez-vous au programme d'enseignement coopératif de votre institution pour le rendre plus efficace?
4. Lors des neuf dernières semaines, quelles compétences avez-vous les plus améliorées?
5. Quelles compétences devrez-vous développer davantage dans l'avenir?

Réponses des stagiaires au questionnaire

QUESTIONS	STAGIAIRE 1	STAGIAIRE 2	STAGIAIRE 3	STAGIAIRE 4
1. Quels bénéfices avez-vous retirés de votre expérience dans le programme d'enseignement coopératif?	<p>Du temps pour mieux connaître le milieu, les points forts et ceux à améliorer, les contenus à enseigner, les conditions de travail, la routine d'une enseignante.</p> <p>Améliorer la planification.</p> <p>Gérer le stress.</p> <p>Vérifier si l'on aime l'enseignement.</p>	<p>Amélioration de l'enseignement en général.</p> <p>Planification à court et à long terme.</p> <p>Fermeté.</p> <p>Langage.</p>	<p>Du temps pour pratiquer, pour connaître les programmes, les volumes, pour développer des habiletés, des méthodes d'enseignement.</p> <p>Connaissance de la classe, de l'école, du personnel, etc.</p>	<p>Connaissance du milieu, des enfants, du contenu des programmes (connaissance approfondie).</p> <p>Connaissance de la charge de travail d'un enseignant.</p>
2. Quels sont les désavantages de votre programme d'enseignement coopératif?	<p>Peu de temps pour l'assimilation de la théorie (dans les cours).</p> <p>Travaux lors du stage.</p> <p>Manque de communication entre les intervenants.</p> <p>Aspect social (rupture avec l'Université, les amis, etc.).</p>	<p>Les travaux demandés par les professeurs de l'Université.</p> <p>Aspect social (rupture avec l'Université).</p>	<p>Si le type d'enseignement (ou la personnalité) du maître-associé ne correspond pas à celui de la stagiaire, neuf semaines, c'est très long.</p> <p>Incertitudes, doutes, insécurité du début du stage.</p>	<p>Les travaux d'Université pendant le stage (deux tâches à la fois).</p>
3. S'ils étaient réalisables, quels changements apporteriez-vous au programme d'enseignement coopératif de votre institution pour le rendre plus efficace?	<p>Plus de travaux universitaires lors des stages.</p> <p>Stages rémunérés (possibilité de faire de la suppléance dans la classe).</p> <p>Faire compter les stages pour la probation.</p>	<p>Exiger une prise en charge totale de la classe à partir des deux ou trois premières semaines du stage. (Surtout à partir du deuxième stage FORCOMA).</p>	<p>Plus de travaux universitaires lors des stages.</p> <p>Grilles d'évaluation plus appropriées.</p> <p>Avoir un meilleur suivi, chaque semaine, pour cerner les points à améliorer.</p>	<p>Plus de travaux à remettre à l'Université lors des stages.</p> <p>Retours de stage plus fréquents avec tous les intervenants.</p> <p>Modifier le guide pour le rendre plus précis et plus utile (grilles trop chargées).</p>

4. Lors de neuf dernières semaines, quelles compétences avez-vous les plus améliorées?	<p>Planification pour les activités de la semaine.</p> <p>Rapidité à préparer les leçons.</p> <p>Facilité à trouver des activités supplémentaires pour les élèves plus rapides. [Susciter la participation].</p>	<p>La discipline avec les élèves (la fermeté). [Maintenir un bon climat dans la classe].</p> <p>Planification des matières au programme.</p> <p>Le langage. [Appliquer les règles et techniques de l'expression orale].</p>	<p>Connaissance des programmes (objectifs, démarche, etc.).</p> <p>Relations chaleureuses et amicales avec l'ensemble du personnel.</p>	<p>La discipline. [Maintenir un bon climat dans la classe].</p> <p>Sortir du cadre des manuels scolaires (créativité). [Varier les stimuli].</p> <p>Développer une certaine assurance, avoir confiance en mes capacités (savoir-être).</p>
5. Quelles compétences devrez-vous développer davantage dans l'avenir?	<p>La planification (être plus rapide pour voir tout le contenu).</p> <p>La créativité pour faire passer le contenu. [Varier les stimuli].</p> <p>Le langage oral. (Appliquer les règles et techniques de l'expression orale).</p>	<p>La planification de l'horaire.</p> <p>L'objectivation (moins longue). [Stimuler la motivation]. [Faire comprendre].</p> <p>La fermeté. [Maintenir un bon climat dans la classe].</p>	<p>Varier les approches pédagogiques. [Varier les stimuli].</p> <p>Ménager la voix. [Appliquer les règles et techniques de l'expression orale].</p> <p>Développer l'autorité. [Maintenir un bon climat dans la classe].</p>	<p>Être davantage moi-même (savoir-être).</p> <p>Être plus créative lors de l'élaboration des leçons. [Varier les stimuli].</p>

ANNEXE 11

**Résumé de l'évaluation du Projet FORCOMA
automne 1991
[dossier 10]**

Résumé de l'évaluation de FORCOMA, automne 1991

Points saillants:

Les participants aux activités de FORCOMA à l'automne 1991: professeurs, étudiants, maîtres-associés, directeurs d'écoles, superviseurs, affirment qu'une telle expérience, par son organisation, son fonctionnement, la durée du stage, son suivi pédagogique, permet une meilleure compréhension de la structure et du fonctionnement des écoles, une implication réelle et significative dans toutes les phases, toutes les opérations et toutes les activités d'enseignement et d'encadrement, depuis la planification jusqu'à la communication des résultats de l'évaluation aux parents des élèves. L'assimilation des programmes scolaires, l'acquisition des compétences professionnelles fondamentales disposent du temps et de l'encadrement nécessaires pour être amorcées et approfondies de façon graduelle et méthodique. Les progrès par rapport au mode de fonctionnement antérieur sont si évidents que les intervenants réclament le maintien et la généralisation de l'expérience FORCOMA, moyennant certaines améliorations ou adaptations, notamment en ce qui a trait à la partie théorique et organisationnelle.

À ce propos, certains changements demandés sont implantés dès l'hiver 1992, en autres:

- une diminution du nombre de cours théoriques: de quatre à trois;
- les retours du vendredi à l'université sont mieux planifiés;
- une meilleure concertation entre les professeurs de la partie théorique et les superviseurs concernant les travaux exigés pendant le stage;
- précision des objectifs poursuivis dans le nouveau carnet de stage;
- communication des affectations des stagiaires plus tôt;
- rencontre entre les superviseurs pour déterminer les paramètres communs quant aux exigences;
- rencontre préalable entre superviseurs, directions d'écoles et maîtres-associés pour préparer la rencontre préstage avec le stagiaire dans son milieu de stage et s'entendre sur le processus de supervision;

- décision par le comité de gestion du projet d'accorder à titre expérimental une demi-journée de libération aux maîtres-associés, à vivre dans le milieu de stage, pour réaliser avec le stagiaire et le superviseur l'évaluation interactive finale du stagiaire.

Toutes ces améliorations, appliquées à titre expérimental et exploratoire, seront évaluées en avril 1992, afin de jauger leur pertinence par rapport aux désirs exprimés dans l'évaluation de l'automne 1991.