

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR

LORRAINE TREMBLAY

BACHELIÈRE EN LITTÉRATURES (B.L.)

**Perception qu'ont les stagiaires
de l'Université du Québec à Chicoutimi
de leur formation pratique à l'enseignement.**

Juin 1992



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.

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mon directeur de recherche, le Dr Renaud Gagnon, professeur et chercheur à l'Université du Québec à Chicoutimi pour m'avoir supervisée de façon compréhensive et harmonieuse.

De même, des remerciements bien particuliers au Dr Céline Bouchard, professeure et chercheure à l'Université du Québec à Chicoutimi pour sa participation de co-directrice dans cette recherche et au Groupe de recherches sur l'analyse de la pratique éducative (GRAPE) pour leur collaboration.

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour objectifs de décrire et d'analyser des pratiques de formation à l'enseignement, et de préciser les besoins des stagiaires exprimés lors d'une enquête-sondage et d'échanges en ateliers sur la formation pratique et les stages d'enseignement.

Afin de mieux comprendre la complexité de la formation pratique et des stages, nous faisons, dans le chapitre de la recension des écrits, l'examen d'ouvrages généraux qui présentent certains concepts-clefs reliés à la formation pratique. Par la suite, nous précisons l'orientation de la recherche par des études sur la formation pratique à l'enseignement.

Nous poursuivons cette recherche en décrivant et en analysant, au troisième chapitre, les données de l'enquête-sondage et d'échanges en ateliers. Tout en confrontant théories et pratique, cette étude constitue un portrait global de la situation actuelle de la formation pratique et des stages d'enseignement à l'Université du Québec à Chicoutimi.

Nous concluons en précisant que seule une solide formation universitaire permettra de développer des habiletés à l'enseignement.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
RÉSUMÉ	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES TABLEAUX	vi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE PREMIER: Cadre de référence.....	4
1.1 Problème de recherche.....	5
1.2 Buts et importance de l'étude.....	8
1.3 Méthodologie	10
1.3.1 Type de recherche.....	10
1.3.2 Cueillette de données.....	12
1.3.3 Traitement de données	14
1.4 Question de recherche.....	15
1.5 Limites de l'étude	16
DEUXIÈME CHAPITRE: Recension des écrits	17
2.1 Formation pratique et formation professionnelle.....	18
2.2 Formation pratique des enseignants.....	22
2.3 Stages dans la formation pratique des enseignants.....	27
2.3.1 Formules de stages.....	34
2.3.2 Types de stages.....	42

TROISIÈME CHAPITRE: Analyse des données du questionnaire-sondage et des discussions en ateliers, hiver 1990	47
3.1 Tableaux et graphiques.....	49
3.2 Questions communes aux trois catégories d'intervenants	52
3.3 Croisement des questions et de données d'ateliers	54
3.4 Lecture horizontale des données.....	62
3.5 Parallèle entre les sous-questions de recherche, les données du sondage, les échanges en ateliers et les écrits	64
 CONCLUSION	 76
 BIBLIOGRAPHIE.....	 82
 ANNEXE 1 Questionnaire-sondage du stagiaire (Hiver 1990)	 87
 ANNEXE 2 Discussion en ateliers (retour de stage à l'hiver 1990)	 103
 ANNEXE 3 Pédagogie et intervention. Profil d'avenir. Stagiaire.....	 112

LISTE DES TABLEAUX

Tableau

1	Formules de stages appliquées dans différents programmes et modules de quatre universités québécoises.....	3 8
2	Différents types de stages selon les auteurs Dion et Dupuis (1982)..	4 3
3	Pédagogie et intervention. Profil d'avenir.....	5 0
4	Questions communes aux trois catégories d'intervenants.....	5 3
5	Croisement de questions et de données d'ateliers. Stagiaire. Thème: Rôles et responsabilités du stagiaire.....	5 5
6	Croisement de questions et de données d'ateliers. Stagiaire. Thème: Rôles et responsabilités du stagiaire.....	5 7
7	Croisement de questions et de données d'ateliers. Stagiaire. Thème: Relations entre les intervenants	5 8
8	Croisement de questions et de données d'ateliers. Stagiaire. Thème: Évaluation du stage.....	6 0
9	Croisement de questions et de données d'ateliers. Stagiaire. Thème: Situation désirée.....	6 1
1 0	Lecture horizontale des données. Stagiaire.....	6 3

1 1	Parallèle entre les sous-questions de recherche, les données du sondage, les échanges en ateliers et les écrits.....	6 6
1 2	Parallèle entre les sous-questions de recherche, les données du sondage, les échanges en ateliers et les écrits.....	6 9
1 3	Parallèle entre les sous-questions de recherche, les données du sondage, les échanges en ateliers et les écrits.....	7 3

INTRODUCTION

Le principal objectif de ce mémoire est une étude sur la pratique de la formation et les stages sur les interventions de stagiaires en enseignement. C'est en déterminant le rôle théorique de la formation pratique, le rôle pratique et les attentes des stagiaires quant à cette formation pratique, que la situation actuelle des stages est analysée.

Pendant qu'une recension d'écrits est amorcée, une consultation a été faite à l'hiver 1990 pour donner la parole aux différents intervenants* de stages (stagiaires, maîtres-associés, superviseurs) des trois modules du département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi. La cueillette des données sur le terrain a été réalisée en deux parties; d'abord, un questionnaire a été envoyé, puis des ateliers ont été tenus pour permettre aux répondants de compléter l'expression de leur pensée.

Par les questions qu'elle soulève, cette recherche peut contribuer à une meilleure définition de la formation pratique et du rôle du stagiaire, à une meilleure intégration de la théorie et de la pratique, à une meilleure compréhension du processus d'apprentissage pratique du futur maître et à une meilleure organisation des stages.

Tout en confrontant théories et pratiques, cette étude permettra de constituer un portrait global de la situation actuelle de la formation pratique, de coordonner les

* On notera que le générique masculin est employé pour alléger le discours.

compétences et savoir-faire qui interviennent dans la formation pratique et d'améliorer la qualité des programmes de la formation des maîtres.

Ce 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 sur la formation pratique et les stages. Le troisième chapitre repose sur la description des données du questionnaire-sondage et sur les différents propos recueillis lors des ateliers de retour de stage. Vient ensuite, un parallèle entre les données du questionnaire-sondage et ce que disent certains auteurs à ce propos. Enfin la conclusion rappelle les grands axes de l'étude et présente quelques suggestions.

Le premier chapitre de ce mémoire veut délimiter la problématique, le but de l'étude, la méthodologie, le questionnement et finalement, exposer certaines limites de la recherche.

1.1 PROBLÈME DE RECHERCHE

La nécessité de la pratique dans la formation des enseignants est reconnue dans tous les programmes de formation à l'enseignement du Québec. L'analyse des différents programmes de formation des maîtres révèle qu'en dehors des six à dix cours donnés à l'intérieur de l'université et comportant une bonne proportion d'activités pratiques reliées à la profession (didactiques tant générales que spécifiques, laboratoires et micro-enseignement, par exemples), il y a généralement 9 à 15 crédits consacrés aux stages d'enseignement en milieu scolaire.

En effet, la formation pratique est présente dans les programmes d'études mais comme le fait remarquer le GRAPE dans d'autres rapports, il y a place à amélioration:

Depuis nos premières recherches jusqu'aux études récentes sur la formation pratique et les stages d'enseignement dans tous les programmes des sciences de l'Éducation de l'UQAC jusqu'à la vaste enquête par sondage et interventions que nous avons entreprise récemment, **nos analyses soulignent l'importance et l'urgence de rentabiliser l'acte d'enseigner-apprendre dans la formation donnée aux enseignants.** (Gagnon et Hébert, 1990, p.57).

Le rapport des doyens d'universités québécoises sur la formation pratique témoigne dans le même sens:

Qu'il s'agisse des recherches et sondages menés auprès des enseignants (Cormier *et al.*, 1979; Lépine, 1980), des directives et documents d'orientation émanant du ministère de l'Éducation (1977, 1980, 1983), des positions adoptées par la conférence des recteurs et des principaux des universités (1982), du Conseil des universités (1974, 1984, 1986) ou des avis du Conseil supérieur de l'éducation (1984), toutes les analyses soulignent le caractère indispensable d'une importante formation pratique. (Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation, 1989, p.3, 4).

Par ailleurs, De Landsheere (1976) mentionne qu'il n'existe pas nécessairement d'unanimité autour de la conception même de la formation pratique. Tout n'est donc pas aussi simple que cela peut le paraître à première vue. Il existe des problèmes à résoudre et des défis à relever avant d'en arriver à un système de formation pratique «efficace» de nos futurs enseignants. Il lui semble urgent de connaître, dès le départ, les modèles possibles d'organisation, d'intervention et de formation tout en considérant les implications pédagogiques et économiques de nos choix.

Dans cette ligne de préoccupation, un rapport sur la formation pratique des enseignants, publié par l'Association des doyens des facultés et des départements des Sciences de l'éducation d'universités québécoises, démontre que la problématique de la formation pratique se situe au niveau de l'interaction entre la théorie et la pratique:

Autrement dit, tout programme [...] doit se composer d'activités dont certaines sont essentiellement pratiques et d'autres théoriques, mais orientées vers la pratique [...].

Idéalement, connaissances théoriques et acquisition d'habiletés professionnelles devraient ne faire qu'un dans les programmes de formation. (Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation, 1989, p.11).

Même si la formation pratique renvoie le plus souvent aux stages dans le milieu, il importe de ne pas la réduire à ces derniers. C'est toujours dans ce rapport que l'on précise:

[...] même si les stages jouent un rôle unique et irremplaçable dans la formation des enseignants, la réalisation de travaux pratiques associés à des cours, l'observation systématique de comportements d'enfants et d'adultes, de même que la simulation de situations d'enseignement et d'apprentissage constituent autant de contributions indispensables à la formation pratique et surtout à son intégration aux composantes théoriques d'un programme, intégration qu'il n'est pas toujours simple de poursuivre en situation de stage. (Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation, 1989, p.12).

Les auteurs poursuivent en soulignant que l'acte pédagogique est un acte professionnel complexe, aux multiples dimensions, et qu'il requiert constamment, de la part de celui qui l'exerce, une compétence théorique et des habiletés pratiques; la préparation à l'exercice de cet acte se doit d'éviter les gestes purement techniques et répétitifs, ainsi qu'une formation théorique abstraite.

Les problèmes relatifs aux buts et aux objectifs des stages, au contenu des cours, à l'organisation et à l'exécution des stages, à l'évaluation et aux rôles respectifs des divers intervenants de stage refont continuellement surface malgré une reconnaissance certaine et partagée de la nécessité et de l'importance de la formation pratique et des stages.

Lors d'un débat sur la qualité de l'éducation au Québec tenu par le Comité des États généraux, il a été dit que:

[...] les stages étaient trop courts, que ceux-ci avaient des objectifs peu clairs, qu'ils étaient mal organisés et qu'ils faisaient l'objet d'une supervision minimum. Il se pose donc ici des problèmes d'encadrement au niveau de la précision des objectifs, des modes de supervision, du contenu de la formation pratique et de son système d'évaluation. (Comité des États Généraux, 1989, p.5).

La problématique est complexe. En ce qui a trait au département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi, ce sont à la fois une recension d'écrits tout autant que les résultats du questionnaire-sondage et des données d'ateliers recueillies à l'hiver 1990 lors des retours de stage des étudiants inscrits aux ordres primaire, secondaire et collégial ainsi qu'à l'éducation préscolaire et en adaptation scolaire qui viendront enrichir et clarifier la problématique.

1.2 BUTS ET IMPORTANCE DE L'ÉTUDE

Cette recherche a pour objectifs de décrire et d'analyser des pratiques de formation à l'enseignement par le biais des stages en milieu scolaire, **de préciser les besoins des stagiaires**, exprimés lors d'une enquête-sondage réalisée par le groupe GRAPE à l'hiver 1990 et suivie d'échanges en ateliers. De même, on souhaite contribuer au développement de la formation pratique au département des Sciences de l'éducation de l'UQAC.

À l'aide de la recension des écrits, seront identifiés les différents concepts inhérents à la formation pratique tels que: formation pratique, formation professionnelle, formation des enseignants, stages en éducation et formules de stage.

Quant au questionnaire-sondage et aux échanges en ateliers, ceux-ci permettront de constituer un portrait global de la situation actuelle des stages à l'UQAC et d'en dégager la conception et la perception qu'ont les stagiaires de l'organisation des stages, de leurs rôles et de leurs responsabilités, de leurs relations avec les différents intervenants (stagiaire/maître-associé/superviseur), de l'évaluation finale du stage et des situations qu'ils désirent améliorer.

Malgré le caractère familier du concept de la formation pratique, la présente recherche trouve son originalité dans le fait qu'elle vise à préciser des problèmes soulevés autour du thème de la formation pratique dans trois modules des Sciences de l'éducation de l'UQAC. Afin d'en arriver à une clarification de l'organisation pédagogique des stages, il y aura à considérer le rôle de tous les intervenants et acteurs présents dans la formation pratique. Certaines précisions seront également apportées concernant les compétences et les habiletés nécessaires à la formation des maîtres.

Sur les plans de la connaissance et de l'action, les démarches et les analyses pourraient conduire à une meilleure vision et possiblement à une définition plus claire de la formation pratique des enseignants; une vue plus complète sur les stages d'enseignement, une meilleure saisie de l'influence de la relation maître-associé, stagiaire et superviseur ainsi qu'une clarification du rôle du stagiaire et une com-

CHAPITRE PREMIER

Cadre de référence

préhension du processus enseignement-apprentissage, comme le proposent des rapports du GRAPE (Préscolaire-Primaire, 1991, p.1).

1.3 MÉTHODOLOGIE

1.3.1 Type de recherche

Cette étude aura recours à différentes sources d'informations telles: des faits généraux recueillis à partir d'une recension des écrits, des données tirées d'un questionnaire-sondage et des discussions en ateliers de retour de stage.

Pour rendre compte des succès et des difficultés de la formation pratique, nous utiliserons la recherche descriptive qui permettra de décrire des situations, des phénomènes et des concepts en s'appuyant sur des hypothèses ou des faits observables.

Selon De Landsheere, la recherche descriptive ou appliquée se définit comme: «[...] une recherche ayant un but pratique, en vue de servir l'humanité dans un de ses besoins.» (1974, p.25). L'auteur vise ici l'application pratique de la connaissance scientifique par le biais de la recension des écrits et l'analyse des données (du questionnaire-sondage). Par ailleurs, Gauthier, dans son ouvrage intitulé *Recherche sociale*, nous parle, à propos de cette méthodologie, d'une stratégie descriptive qui «[...] cherche à réunir des informations aussi nombreuses et aussi détaillées que possible dans l'espoir de capter la plénitude d'une situation.» (Gauthier, 1984, p.137). Pour ce dernier, la recherche descriptive fournit les éléments descriptifs

nécessaires à la conduite de l'étude (la collecte, la description et l'analyse des données). Gauthier explique également que la recherche descriptive devra toujours respecter deux exigences:

[...] en retenant les faits significatifs et s'appuyer sur une théorie des hypothèses qui sert de principe directeur à la collecte des observations et à leur interprétation. (Gauthier, 1984, p.138).

Par contre, Blalock, dans son ouvrage intitulé *Introduction à la recherche sociale*, nous parle de «recherche par échantillon» (1973, p.67). Pour lui, la recherche par échantillon descriptif «[...] peut être un compromis entre la recherche exploratoire par participation et l'approche standardisée de caractère systématique.» (p.67). Selon cet auteur, le chercheur qui recourt à ce type de recherche doit tenir compte de trois exigences méthodologiques principales: «[...] la collecte des données, soit une même liste de questions pour tous les répondants, l'échantillonnage et la possibilité de généraliser les résultats et la spécification des critères uniformes pour les procédures d'analyse des données.» (p.68). De plus, l'important pour ce genre d'étude est d'en «[...] arriver à fixer des règles bien précises qui préviendront le chercheur de toute interprétation fantaisiste d'un ensemble de faits.» (p.87).

Notre recherche sur la formation pratique et les stages présente deux volets: un premier volet théorique basé sur la recension des écrits; un deuxième volet, axé sur l'analyse des données du questionnaire-sondage et des discussions en ateliers de retour de stage des trois modules du département des Sciences de l'éducation de l'UQAC, recueillies en 1990.

1.3.2 Cueillette de données

Le Groupe de recherches sur l'analyse de la pratique éducative (GRAPE) dont je fais partie, a entrepris une étude sur les stages et la formation à l'enseignement et a voulu réduire l'écart qui existe trop souvent entre la théorie et la pratique, entre l'université et le milieu scolaire. De façon plus spécifique, les membres du groupe GRAPE visaient l'atteinte des objectifs suivants:

Identifier les théories inhérentes à la formation pratique, identifier des habiletés essentielles à la formation pratique et à l'enseignement à l'aide de la recension des écrits et des données du sondage, et dégager la conception et la perception que les divers intervenants (superviseurs, maîtres-associés et stagiaires) ont de leurs rôles et de leurs relations interpersonnelles. (GRAPE, 1989, p.5).

Une consultation à l'hiver 1990 a été faite pour donner la parole aux différents intervenants de stage. La cueillette des données sur le terrain a été réalisée en deux parties: tout d'abord, un questionnaire écrit a été envoyé à quelque trois cents stagiaires des trois modules du département des Sciences de l'éducation de l'UQAC. À la fin des stages, des échanges en ateliers ont permis aux répondants (stagiaires, maîtres-associés et superviseurs) de chacun des trois modules de compléter l'expression de leur pensée.

Diverses sources d'informations ont été utilisées pour élaborer le questionnaire-sondage dont *L'organisation pédagogique des stages au D.S.E.* (Directeurs d'école, avril 1979, le *Rapport du sondage effectué auprès des conseillers de stage par le module d'enseignement préscolaire et primaire* (Louis-Philippe Boucher, 1986), *les carnets du stagiaire de l'UQAC* et les ateliers de travail du

Groupe de recherches sur la pratique éducative (GRAPE). Les questionnaires ont été rédigés par l'équipe GRAPE.

Quant à la validation des questionnaires, elle a été faite auprès de stagiaires, de maîtres-associés et de superviseurs. Nous avons aussi consulté des spécialistes en rédaction de questionnaires du module des Sciences sociales de l'UQAC, un autre en mesure et évaluation de la faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Laval, ainsi qu'un conseiller de la firme de sondage Léger et Léger de Montréal.

A) Le questionnaire-sondage présenté aux stagiaires (annexe 1), comporte les six sections suivantes: préparation et déroulement du stage, rôles et responsabilités du stagiaire, relations avec les autres intervenants, évaluation finale du stage, situation désirée, informations générales. Différents choix de réponses apparaissent dans le questionnaire:

Au niveau des choix offerts aux répondants, certaines questions présentent des échelles à trois paliers (par exemple: adéquat, trop grand, trop petit); d'autres sont dichotomiques (par exemple: oui, non); enfin, d'autres offrent des choix hiérarchiques (par exemple: ordonner ses choix du plus important au moins important). (GRAPE, 1991, p.5).

B) En ce qui concerne les thèmes discutés en ateliers, ils ont été sélectionnés en les reliant à ceux du questionnaire-sondage. En ce qui a trait à l'identification du nombre de répondants et du déroulement des ateliers, le GRAPE précise:

Nous pouvons, tout au long de la lecture des données du questionnaire, comparer celles des participants aux ateliers lorsque ceux-ci ont, bien entendu, discuté sur un sujet semblable à l'énoncé en question du sondage. Par ailleurs, il est

important de souligner qu'en ateliers, le nombre de répondants n'est pas identifié. Et que très souvent, l'opinion soulevée représente celle d'un participant ou deux à l'occasion, et en d'autres cas, il peut y avoir consensus entre tous les participants aux ateliers. Ceci n'enlève aucune valeur aux opinions exprimées, mais veut nuancer certains taux de réponses des questionnaires. Les ateliers se sont déroulés sous l'animation d'un responsable impliqué dans la formation des maîtres. Pour permettre un dépouillement systématique des données, les ateliers ont été enregistrés sur audio-cassette, et pour prévenir tout problème technique, chaque responsable d'ateliers avait mandaté un secrétaire pour relever l'essentiel des propos exprimés par les participants. (GRAPE, 1991, p.6).

On remarquera que ces deux types de données (résultats du questionnaire-sondage et des échanges en ateliers) ne sont pas en opposition, mais se complètent.

1.3.3 Traitement de données

Le GRAPE a d'abord réalisé un premier dépouillement en classant les questionnaires par module et par catégorie d'intervenants. Le traitement informatique des questionnaires a été confié au service informatique de l'UQAC. Nous avons retenu de leurs relevés statistiques: le nombre de répondants pour chacune des questions et le pourcentage moyen de réponses obtenus pour chacun des choix.

À partir de ces résultats, l'équipe GRAPE a produit une série de rapports. Les trois premiers (un pour chacun des modules) présentent les pourcentages pour chacun des choix de réponses. Trois autres mettent en évidence, par catégorie d'intervenants, certains résultats obtenus sur des questions communes aux trois intervenants. Pour l'ensemble de ces six rapports, un complément d'information est apporté à partir des données issues des échanges en ateliers. De plus, un septième

rapport rassemble sur une même page pour chacune des questions, les résultats de chacun des modules.

Nous poursuivons l'analyse des données concernant le stagiaire mais en ne retenant que les questions communes aux trois catégories d'intervenants. Tenant compte des cinq thèmes du questionnaire-sondage, le déroulement de notre analyse se fait sur deux plans: à l'intérieur d'un même thème et entre les thèmes.

1.4 QUESTION DE RECHERCHE

Les données issues de l'enquête-sondage et de la recension des écrits sur la formation pratique à l'enseignement (au chapitre II) révèlent l'existence de plusieurs problèmes et besoins. Au départ, on peut se demander si la formation pratique prépare réellement le futur maître (le stagiaire) à l'enseignement? Pour répondre à cette question, nous voulons nous interroger sur diverses facettes de la formation pratique dont les trois suivantes. Se limite-t-elle uniquement aux activités en milieu scolaire (stages) ou comprend-elle également des activités de formation pratique qui ont cours à l'université (cours qui instrumentent)? Par ailleurs, prépare-t-elle réellement le futur maître au monde de l'enseignement, tout en lui donnant l'occasion de développer ses compétences pédagogiques? Enfin, le stage permet-il d'appliquer les méthodes ou théories enseignées à l'université?

Nous aborderons l'ensemble de ces questions en présentant un portrait global de la situation actuelle de la formation pratique au département des Sciences de l'éducation de l'UQAC.

1.5 LIMITES DE L'ÉTUDE

Le secteur universitaire des Sciences de l'éducation est vaste et diversifié. C'est pourquoi il est important de délimiter notre champ d'étude au domaine de la formation pratique et des stages en Sciences de l'éducation au premier cycle universitaire.

La présente recherche se divise en trois parties. Premièrement, par le biais de la recension des écrits, nous définirons et aborderons certains aspects de la formation pratique de façon globale. Deuxièmement, au moyen du questionnaire-sondage (questionnaire distribué, à l'hiver 1990, aux stagiaires des modules d'enseignement préscolaire et primaire, d'enseignement secondaire et collégial et d'enseignement en adaptation scolaire), nous verrons des aspects complémentaires de la problématique qui sont plus centrés sur les stages d'enseignement. Enfin, dans la troisième partie, certaines suggestions seront présentées, qui sont surgies à la lumière de la recension des écrits, du questionnement et du sondage. Il va de soi que la présente étude n'est pas exhaustive puisqu'elle présente surtout la conception et la perception que les stagiaires ont de leurs rôles et de leurs relations interpersonnelles. Il serait pertinent de traiter dans d'autres études des volets suivants: la perception et la conception du rôle de tous les intervenants de stage, l'évaluation tout autant que la supervision du stage, la comparaison des contenus de cours à caractère didactique, etc.

CHAPITRE II

Recension des écrits

Afin de mieux comprendre la complexité de la formation pratique et des stages, nous ferons, dans ce chapitre de la recension des écrits, l'examen d'ouvrages généraux qui présentent certains concepts clefs reliés à la formation pratique, puis nous préciserons l'orientation de la recherche par des études sur la formation pratique à l'enseignement composée de stages en milieu scolaire et, enfin, de certaines activités vécues en milieu universitaire.

2.1 FORMATION PRATIQUE ET FORMATION PROFESSIONNELLE

Ainsi, «La formation pratique constitue [...] une composante importante de la préparation à l'exercice d'une occupation ou d'une profession», c'est ce que soutiennent les chercheurs Dion et Dupuis (1982, p.20).

Selon ces auteurs, la formation pratique embrasse toutes les activités qui visent à rendre l'étudiant apte à contrôler un modèle d'intervention professionnelle ayant pour objet l'application dans la pratique des théories enseignées. Dion et Dupuis constatent que:

La pratique situe le savoir spécialisé de l'étudiant, dans une perspective plus large, qui est la mise en rapport des connaissances professionnelles avec les aspects les plus généraux de la science moderne et avec le mouvement global de la culture et de la civilisation. Le principe de base de la formation pratique est d'assurer la liaison entre la théorie et la pratique. (Dion et Dupuis, 1982, p.30).

Les objectifs d'une telle formation doivent amener l'étudiant à intégrer dans un milieu réel son degré de connaissances et d'habiletés acquises dans les cours et ce, afin de prendre conscience de sa valeur personnelle en situation concrète. De plus, l'étudiant doit être en mesure de développer son sens critique et d'enrichir sa personnalité sur les plans humain et professionnel.

Ces mêmes chercheurs (Dion et Dupuis, 1982, p.20) confirment que l'intégration de la formation pratique se fait pendant les stages et aucunement pendant les cours, parce que la formation pratique est un système intégré dont le cœur est «l'articulation entre la théorie et la pratique.». Cependant, les auteurs prétendent que très souvent, la faiblesse de la formation pratique provient de la faiblesse de la théorie, c'est-à-dire qu'il existe un problème entre l'articulation de la théorie et de la pratique et ce, dû au manque d'interrelation entre les deux principes.

Par ailleurs, dans des recherches françaises menées par Honoré, on définit la formation pratique comme étant: «[...] une activité située dans un milieu, datée dans une évolution, dynamisée, organisée selon certaines règles ou certains principes, et, de quelque manière, valorisée.» (Honoré, 1982, p.79).

Si nous reprenons les termes de cette définition, nous constaterons que l'activité située dans un milieu est une activité qui nous renvoie au corps biologique et psychique du sujet, c'est-à-dire son sexe, son âge, ses particularités personnelles de sensorialité et de moyens d'expression; également dans son psychisme, avec ses représentations, son imaginaire, son affectivité et la structure de sa conscience. L'activité datée représente l'évolution du sujet lui-même et des groupes et col-

lectivités auxquels il appartient. L'auteur considère que toute activité met en jeu de l'énergie, ce qu'il appelle «activité dynamisée». De plus, la formation pratique demande de l'organisation et de l'ordre selon l'enchaînement des actes élémentaires et les manières de percevoir du sujet. Enfin, «[...] une pratique est une activité finalisée et valorisée dans ses effets.» (Honoré, 1982, p.80). Il faut reconnaître en la formation un domaine d'action et de recherche concernant spécifiquement l'expérience humaine.

Cette activité de formation pratique revêt, selon Honoré, de nombreux aspects professionnels, personnels et sociaux. Les aspects personnels se distinguent surtout, en pratique, par le fait qu'ils ne sont pas «professionnels». Ils sont généralement regroupés sous le vocable d'éducation permanente lorsqu'il s'agit de l'acquisition de connaissances nouvelles et de l'accession à la culture. Quant à la formation personnelle, celle-ci vise à développer, dans l'action, l'expression sous toutes ses formes: écrite, orale, artistique et corporelle. L'auteur fait également la distinction des diverses activités de formation qui ont un aspect social non professionnel, telles que: une formation centrée sur la vie familiale et sur la vie conjugale.

En d'autres termes, le concept de la formation tend à intensifier l'expression des possibilités de réflexion et de création d'un individu. La formation pratique rend l'individu producteur à la fois de savoir et de sens. Il est souvent question dans les pratiques actuelles de formation, de savoir, de savoir-faire et de savoir-être.

De plus, Honoré (1982, p.11) semble dire que toute pratique de formation implique simultanément des connaissances, des modalités d'action et des attitudes.

Quelles que soient les méthodes, le stage est l'élément principal de l'action en formation, donc «la personne en formation.» Finalement, l'auteur affirme que:

[...] pour tous les acteurs de la formation, qu'ils soient formateurs ou formés, le rapport aux pratiques peut s'exprimer en des objectifs différents, dépendamment du niveau d'engagement et d'expression de l'individu. (Honoré, 1982, p.11).

Nous comprenons désormais que la pratique demande de l'organisation pour tous les intervenants de la formation (en rapport à leur niveau d'engagement).

Puisque la fonction même de la formation pratique est de préparer au marché du travail, il nous a semblé pertinent de puiser dans les écrits consacrés à la formation professionnelle pour nuancer davantage le concept de la formation pratique. La formation professionnelle, au même titre que la formation pratique, conduit le jeune à exercer un travail spécialisé. Peu importe la nature du travail, la formation pratique et la formation professionnelle répondent à une formation scolaire et à une pratique en milieu de travail. De plus, comme la formation pratique, la formation professionnelle reconnaît que l'école ou l'institution de formation, joue un rôle privilégié en regard de la formation globale des élèves ou des étudiants. Il importe pour ces deux types de «formation»: «[...] que l'école et le monde du travail se rapprochent et que les programmes de formation des jeunes s'ajustent aux exigences particulières et complémentaires des milieux de formation et des milieux du travail.» (Conseil supérieur de l'éducation, 1983, p.24).

Il est maintenant admis de plus en plus largement qu'éducation et formation ne peuvent être séparées et forment au contraire un tout qui doit permettre à chaque

élève ou étudiant de jouer pleinement son rôle dans la société. Dans l'étude menée par le Centre international de recherche sur la formation (CIRF), intitulée *La formation des professeurs de l'enseignement professionnel*, publiée en 1969, les auteurs reconnaissent «[...] qu'une part de la population active présente et future a besoin d'une formation professionnelle.» (CIRF, 1969, p.5). La formation professionnelle proprement dite nous offre l'image d'une continuelle évolution dont la cause est imputable principalement au progrès technique et à ses effets sur les qualifications exigibles et sur les besoins de main-d'œuvre. Le CIRF constate également que:

[...] durant ces dernières années, presque tous les pays ont pris conscience de la nécessité vitale d'une révision et d'un réexamen périodique de leurs systèmes de formation sans lesquels ces derniers risquent de se trouver constamment dépassés par les modifications qui affectent chaque jour la nature des tâches requérant une formation. (CIRF, 1969, p.5).

Nous pouvons noter que la formation pratique et la formation professionnelle insistent sur l'importance d'une «formation» proche de l'évolution du monde du travail. Selon les différents auteurs (Dion et Dupuis, Honoré et le CIRF), il est d'une grande importance que l'école et le monde du travail se rapprochent.

2.2 FORMATION PRATIQUE DES ENSEIGNANTS

Après avoir rapporté des grandes lignes de la formation pratique de façon générale, et considérant les divers aspects de notre problématique centrés sur l'importance de se pencher sur l'acte d'enseigner-apprendre dans la formation donnée aux

enseignants, le second volet que nous aborderons dans notre recension est celui de la formation pratique des enseignants. Nous nous référons maintenant au document du Ministère de l'Éducation du Québec intitulé *La formation des maîtres au Québec: rétrospective et bilan*. Ce document qui émane d'un Comité conjoint entre le MEQ et les Universités, nous présente l'évolution des problèmes de la formation des maîtres de 1966 à 1983, et identifie les critères que l'on devrait retrouver dans toute formation pratique.

On demande à l'université d'identifier et de classifier clairement leurs cours de formation pratique en s'appuyant sur les critères suivants: «[...] des cours permettant de connaître par l'expérience les divers aspects de l'enseignement; des cours permettant de développer des habiletés pratiques; et des cours permettant de vérifier les aptitudes à la pratique.» (MEQ, 1984, p.15). Ainsi, les universités devront appliquer les règles d'aménagement concernant les proportions entre les cours théoriques et pratiques: «[...] un tiers de la formation psychopédagogique sous forme de cours pratiques; au moins neuf crédits de formation pratique, dont au moins six crédits de stages en milieu scolaire.» (p.15).

En plus, le MEQ suggère aux universités d'assurer des liens avec le milieu scolaire par une planification adéquate et des protocoles d'entente établissant les modalités des échanges entre les parties concernées. «Une collaboration étroite entre l'université et le milieu scolaire devra régner afin d'instaurer des conditions de stage adéquates.» (p.15).

Somme toute, ce document pose le principe de la responsabilité générale du MEQ dans la formation pratique des enseignants et indique des minima de cours pratiques à respecter dans un processus de formation, tout en édictant des critères permettant de qualifier un cours comme étant pratique.

Par ailleurs, il semble que les universités n'aient pas entrevu toutes les responsabilités et les conséquences de dispenser la formation des maîtres. À cet effet, le MEQ signale «[...] qu'en acceptant la formation des maîtres, les universités n'en avaient pas vu toutes les implications et qu'à part leur expérience dans le baccalauréat en pédagogie, leur expertise était fort mince en ce domaine.» (p.25).

Ainsi, le Conseil des universités refusant de débattre d'une philosophie de l'éducation et des diverses conceptions possibles de la formation des maîtres, propose au MEQ trois grands objectifs pouvant inspirer l'organisation de la formation des maîtres, dont l'objectif:

[...] d'améliorer la formation pratique des futurs enseignants, le Conseil trouvant que les universités négligent l'apprentissage professionnel au profit d'une formation théorique tant en psychopédagogie qu'au plan disciplinaire. Le Conseil recommande que cette formation découle surtout en milieu scolaire, après concertation entre les universités, syndicats et milieux scolaires et que les universités travaillent à l'instauration d'un nouveau système d'apprentissage et de formation pratique. (MEQ, 1984, p.26).

Après enquêtes menées auprès des universités, d'organismes et de personnes s'intéressant à la formation pratique, le Conseil des universités établit les problèmes les plus lourds de conséquence pour la formation pratique des futurs maîtres.

Sont mis en cause: le manque de ressources financières, l'inexpérience du corps professoral et la faiblesse de la pratique en milieu universitaire. Le Conseil des universités recommande au MEQ:

- 1 / que les déficiences d'encadrement des activités de formation des maîtres dans la plupart des universités (dus en grande partie au cloisonnement départemental) soient contrées a) par la désignation d'un organisme de coordination interne dans chacune des universités, ayant décision sur tous les aspects des régimes et programmes de formation des maîtres; [...]
- 2 / qu'on pallie à la qualité insuffisante de la formation des maîtres: à la faiblesse de la formation pédagogique des enseignants universitaires; à l'insuffisance de la collaboration entre université et milieu scolaire et à l'insuffisance de la recherche en formation des maîtres. (MEQ, 1984, p.26, 27).

Après avoir fait ses recommandations, le Conseil des universités constate que la réforme de la formation des maîtres exigeait: «[...] une refonte du régime pédagogique des facultés de sciences de l'éducation, et sans doute aussi d'autres facultés ou départements contribuant à la formation des maîtres.» (p.58) et une transformation radicale de tous les partenaires impliqués. Le Conseil terminait cet avis par un acte de foi en la capacité de coordination et de concertation du MEQ.

Ce premier bilan réalisé par le Conseil des universités ne remet pas en question le transfert à l'université de la formation des maîtres, mais on émet le vœu d'une **politique d'ensemble de la formation des maîtres**, donnant lieu à une planification pour l'ensemble du réseau, à laquelle participeraient les universités, le Conseil des universités et le Comité «rénové» de la formation des maîtres.

Enfin, le MEQ conclut son document en affirmant qu'il est important de réexaminer les nouveaux besoins de la société afin d'établir un lien entre les besoins et la mission de l'école et les caractéristiques des enseignants à former. Cette constatation du phénomène de l'évolution de la société amène le MEQ à prévoir des besoins de formation qui tiennent des transformations de l'environnement socio-économique susceptible d'affecter l'institution scolaire. Selon le MEQ, l'école n'est plus un moyen d'apprentissage parmi bien d'autres (radio, télévision, autres) définissant son rôle non plus uniquement en termes d'acquisition de connaissances, mais aussi en termes d'organisation des services et de traitement de l'information. Ainsi, on peut s'interroger à propos des tâches de l'enseignant à travers une société en perpétuel changement. À ce sujet, le MEQ mentionne:

[...] que la conception de l'enseignant doit maintenant s'inscrire dans une conception beaucoup plus large que celle qui se limite à une spécification précise de tâches par discipline et par niveau d'études ainsi qu'à une fonction de l'enseignant dans les classes. (MEQ, 1984, p.49).

Il apparaît maintenant évident que les universités devront former des enseignants autonomes dans l'application de leurs connaissances et de l'exercice de leurs activités. Le «nouvel enseignant» devrait être beaucoup plus flexible quant aux matières à enseigner, à la clientèle visée et à la diversité des moyens qu'il sera en mesure d'utiliser. Les programmes de formation des maîtres devront offrir aux futurs enseignants une formation plus polyvalente, associée au contexte actuel du système scolaire, afin de les préparer à acquérir une certaine mobilité. Le MEQ souligne que:

La mission propre de l'université reste une mission essentiellement éducative et culturelle: c'est la poursuite de cette

mission qui constitue sa meilleure contribution à la solution de nos problèmes collectifs. (MEQ, 1984, p.65).

Ce survol de l'évolution et des problèmes de la formation des maîtres au Québec de 1966 à 1983 nous permet de vérifier que:

La formation pratique pose des problèmes depuis le transfert à l'université, en particulier son financement. La probation est remise en cause, mais faut-il à l'université ce type de formation pratique? Est-ce dans son mandat? (MEQ, 1984, p.49).

Comme la formation pratique prépare l'étudiant au marché du travail en milieu scolaire et voyant l'importance et la nécessité de rentabiliser l'acte d'enseigner-apprendre, il nous a semblé pertinent d'examiner davantage l'une des formules les plus utilisées dans la formation pratique des enseignants: le stage d'enseignement.

2.3 STAGES DANS LA FORMATION PRATIQUE DES ENSEIGNANTS

Selon les chercheurs Couriaut et Laverrière (1980, p.13, 14), le stage représente la méthode pédagogique la plus complexe, mais efficace, permettant à «l'acteur» (stagiaire) de vivre des situations non vécues en salle de classe. Également, ils soutiennent que: «[...] c'est grâce à la rencontre de deux courants pédagogiques: la réalité et la formation professionnelle, que le stage aujourd'hui se donne une position privilégiée parmi les méthodes pédagogiques.» (p.15). Le stage est un enrichissement à la formation théorique qui permet à l'étudiant de progresser dans un cadre réel de travail.

Toujours en relation avec cette formule pédagogique «pratique» qu'est le stage, l'auteur DeLandsheere (1976) nous en parle en ces termes:

Comme la médecine et d'autres professions hautement qualifiées, l'éducation est un art pratique et une science appliquée, une succession d'actions accomplies dans des situations mouvantes et variées, pour atteindre des buts déterminés au moyen de stratégies mûrement réfléchies. **La pédagogie est le corps de théories et de règles destinées à guider les enseignants et les éducateurs dans leur action quotidienne.** Elle est pluridisciplinaire. Elle concerne non seulement les buts et les objectifs à atteindre, mais, en outre, les personnes ou les groupes humains intervenant comme agents ou sujets, et les moyens mis en œuvre en vue de la poursuite de ces fins. (p.101).

Pour l'auteur, toutes les parties de la formation psychologique et pédagogique des maîtres devraient être associées à des travaux pratiques. L'exercice pratique des stages devrait consister en un enrichissement progressif et systématique de stratégies d'enseignement et méthodes d'évaluation. De plus, les pratiques et les théories devraient permettre aux futurs maîtres de participer à des activités leur donnant l'occasion de développer l'éventail de leurs compétences (théoriques et pratiques) dont ils ont réellement besoin pour se comporter en enseignants efficaces. Se référant aux expériences du passé où les stages ont été souvent réduits à une observation plus ou moins structurée de la vie scolaire et à des leçons destinées à pratiquer les règles méthodologiques d'abord enseignées théoriquement, DeLandsheere propose: «un système où la pratique de l'enseignement sera autant le point d'accrochage du savoir théorique que son champ d'application.» (p.126). Enfin, selon l'auteur (pp.68-69), la formation des maîtres devrait être revue profondément pour pouvoir se centrer sur des activités reliées à la pratique plutôt que d'insister uniquement sur les apprentissages théoriques.

D'autres ouvrages comme *Penser les stages* de Fortin (1984) et l'étude sur *Les actes des états généraux sur la qualité de l'éducation* du Comité des états généraux (1986), insistent également sur la formule de stage comme moyen de formation pratique à l'intérieur d'un programme et propose que le temps alloué aux stages soit prolongé. C'est ainsi que le Comité des états généraux s'exprime: «[...] que les universités s'assurent que le temps consacré aux stages par les futurs enseignants soit plus valable.» (Comité des états généraux, 1986, p.62).

Le mot «stage» en pédagogie et dans le langage courant recouvre un ensemble de significations. Fortin rapporte les propos de Dupuis sur le sujet et relève les sens suivants:

[...] un enseignement clinique, un travail d'été avec rapport obligatoire, une cléricature requise par une corporation professionnelle, une période d'initiation, de formation professionnelle, d'acquisition ou de perfectionnement d'une compétence professionnelle, une période de recyclage pour professionnels à l'intérieur ou à l'extérieur de l'Université, des travaux sur le terrain, des visites industrielles, etc. (p.23).

Ce qui frappe ici, c'est la pluralité de réalités auxquelles réfère le mot stage. Il est lié à la formation initiale ou au perfectionnement, situé après un cycle de formation ou en faisant partie, donné dans une institution de formation ou à l'extérieur et centré sur une ou quelques activités.

À l'ordre collégial, Fortin nous dit que la définition de Chênevert (1975), auteur du *Phénomène des stages au niveau collégial*, est souvent retenue. Pour lui, le stage est: «[...] une période de temps allouée à l'intérieur d'un programme de

formation et durant laquelle un étudiant se retrouve dans un milieu réel de travail.» (p.24).

D'autre part, Fortin définit le stage comme: «une expérience supervisée d'apprentissage de la profession, prévue dans un programme de formation et se déroulant dans un milieu de travail identifié comme milieu d'intervention actuel ou potentiel pour un technicien.» (p.24). **Acquérir une formation professionnelle, par le biais de l'expérience de la profession, telle est la raison d'être du stage!** L'auteure rapporte également les propos de Ranjart (p.24) en affirmant que durant le stage, l'apprentissage se produit principalement dans les moments d'élaboration et de réflexion sur les expériences pratiques, ce qui veut dire que le stagiaire se forme en affrontant la situation.

Également, dans une recherche plus récente, soit celle de Simard (1982) intitulée *Analyse des programmes de la famille des techniques humaines*, on définit le stage comme étant: «[...] une expérience supervisée d'apprentissage de la profession dans un milieu de pratique donné.» (p.24). Cette définition met surtout l'accent sur l'apprentissage et la nécessité de la supervision pour qu'il y ait formation.

Cependant, le simple fait de se retrouver dans un milieu d'apprentissage de travail ne garantit pas la formation et l'apprentissage. La formation pratique est une tâche complexe, car le stage met en scène plusieurs intervenants et fait jouer des facteurs variés et multiples. Aborder cette opération suppose une représentation claire des différents partenaires (université, milieu de travail) et acteurs (formateurs de stage), des choix possibles au niveau de l'organisation (orientation, contenu

définition des objectifs, déroulement du stage), de la réalisation et de l'évaluation du stage.

L'étude comparée du rapport des doyens et directeurs des différents programmes de formation pratique fait voir que la préoccupation de cette formation ne se traduit pas uniquement à travers les stages. En effet:

Les travaux pratiques, partie intégrante d'un bon nombre de cours, [...] centrés sur l'observation ou l'intervention [...] font partie de l'éventail de moyens développés pour compenser le caractère surtout abstrait et théorique de ce qui constitue le noyau de la formation dispensée. (Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation, 1989, p.39).

Selon cette étude, l'importance relative de cette composante pratique n'est toutefois pas facile à établir: «Il s'agit en effet, d'une réalité «fuyante», greffée sur une ossature davantage définie et caractérisée par l'analyse conceptuelle que par la réflexion sur l'agir professionnel.» (p.39). De plus, les auteurs Dion et Dupuis (p.15) soulignent que la formule de stage n'est pas le seul mode d'initiation aux réalités du travail. Que, dans bien des cas, la simulation d'enseignement en laboratoire ainsi que l'utilisation de matériel audio-visuel peuvent remplacer l'activité éducative en milieu scolaire. Par la suite, c'est-à-dire après les activités de laboratoire, les étudiants seront en mesure, dans leur stage, d'intégrer les connaissances acquises dans les cours et les habiletés développées durant les périodes de laboratoire.

Ainsi, si nous reprenons les opinions de ces auteurs, nous constatons qu'en général le **stage** représente une activité importante à la formation pratique. En effet,

le stage permet en quelque sorte d'apprécier les aptitudes et le potentiel des étudiants dans un environnement pédagogique réel. Même en formation des maîtres, le stage semble la formule «pratique» la plus appropriée.

Pour Dion et Dupuis (1982): «Le stage est un ensemble d'activités associées à un programme de formation, et non une formule pédagogique.» (p.15). Le stage se veut une période de formation primaire et d'expérimentation de l'étudiant en milieu réel. C'est à travers le stage que l'étudiant confronte les objectifs précis du «savoir» et du «savoir-faire».

Les stages dans les écoles stimulent, chez les enseignants et enseignantes en formation, le désir de mieux connaître l'élève et de comprendre son comportement en situation d'apprentissage. Cela présuppose une curiosité intellectuelle, une facilité d'expression tant orale que corporelle et un brin d'humour, afin de donner vie et intérêt à des éléments parfois abstraits.

Les stages de formation à l'enseignement sont un complément à la formation didactique dispensée à l'Université. L'expérience du stage en éducation permet à l'étudiant de partager le vécu des élèves et celui de l'enseignant, et de se familiariser avec tout ce qui encadre les activités scolaires. Par l'entremise du stage, l'étudiant apprend à bien connaître le milieu scolaire qui devient pour lui un milieu de confrontation par rapport à sa motivation, ses aptitudes, sa capacité de rétroaction dans l'optique de l'acte spécifique d'enseigner.

Le but ou les objectifs généraux des stages en éducation varient d'une université à l'autre. En voici quelques exemples:

À l'Université de Sherbrooke:

La formation pratique doit être axée sur la personne du stagiaire, basée sur son potentiel et sur un statut de personne dans une relation d'horizontalité et non de verticalité. Développer chez le stagiaire l'autoformation au niveau du savoir-être, du savoir-faire et du savoir. (Allard, 1977, p.35, 36).

À l'Université de Montréal:

Le stage doit être une période de formation pendant laquelle le futur enseignant se familiarise avec le milieu scolaire, s'intègre à ce milieu et s'exerce graduellement à la pratique de la profession en agissant comme assistant d'un maître-hôte. (Certificat en enseignement secondaire, 1989, p.2).

À l'Université du Québec à Montréal:

Le stage a pour objectif de former un enseignant généraliste et un éducateur instrumenté pour travailler avec des enfants d'âge préscolaire et primaire et proposer une approche intégrée de l'acte centrée sur l'étudiant. (Module d'éducation au préscolaire et primaire, 1989, p.1).

À l'Université du Québec à Chicoutimi:

Le stage a pour but d'amener le futur enseignant à assumer graduellement la responsabilité complète de toutes les tâches dévolues à un enseignant au niveau où se déroule son stage. (Carnet du stagiaire, Module d'enseignement préscolaire et primaire, 1986-87, p.7).

Ainsi à Sherbrooke, l'emphase semble être mise sur la personne du stagiaire au niveau de tous ses savoirs (savoir, savoir-faire, savoir-être), tandis que pour

les autres universités, on semble se préoccuper davantage de la tâche à exercer en classe, que du stagiaire dans sa globalité.

Nous pouvons croire que dans leur ensemble les stages en éducation visent à initier l'étudiant à la pratique future de sa profession. Ces stages en milieu scolaire aident le futur enseignant à intégrer des connaissances et des habiletés acquises pendant sa formation pédagogique.

2.3.1 Formules de stages

Pour ce qui est des formules de stage utilisées en éducation, DeLandsheere (p.125) rapporte que dans certaines institutions, on commence parfois par plonger le futur enseignant dans la vie scolaire de façon à ce qu'il prenne conscience des difficultés à surmonter et des lacunes à combler. Intervient alors une période de formation théorique, suivie d'un retour à la pratique. Pendant la première et la seconde phase pratique des séminaires sont organisés. Selon les cas et les institutions qui ont tenté cette expérience, les séminaires servent à la mise en valeur des observations faites sur le terrain. Par ailleurs, dans d'autres institutions: «[...] une première initiation est suivie de stages dont la durée s'accroît progressivement pour aboutir à une prise en charge complète, pendant un temps plus ou moins long.» (p.124).

Nous pouvons donc constater que les programmes de formation relèvent de deux sources d'apprentissage: d'une part, les connaissances et théories élaborées dans le contexte de disciplines scientifiques et d'autre part, les pratiques professionnelles telles qu'elles sont produites dans des milieux de travail.

Quand on pense à l'utilisation de l'expression «formation pratique» pour désigner les stages, nous pouvons tenter de conclure que la théorie et la pratique sont deux mondes séparés. Si le mot pratique veut dire «à l'action», quelle est la place de l'autre formation (la théorique)? Cette formule équivoque ne rejoint-elle pas implicitement les propos d'intervenants qui se veulent des praticiens et non pas des intellectuels? Cette dichotomie est-elle soutenable? Schwartz (1977) aborde cette question de manière très pertinente:

[...] tout praticien, même celui qui s'en défend, est un impénitent consommateur de théories dans la mesure où théorie signifie organisation et mise en ordre de concepts. Tout praticien cherche à vaincre les facteurs de désorganisation présents dans toute situation humaine, à redistribuer les choses suivant un ordre, une logique qui, si elle répugne à s'avouer intellectuelle, ne manque pas de se faire saluer comme intelligente. **Toute pratique est une intelligence des choses. Dès qu'elle se systématise, se réfléchit, s'organise et se gère, elle prend rang dans une visée théorique.** (Fortin, 1984, p.19).

Ainsi, DeLandsheere (p.125) constate que les malentendus sur les relations entre la théorie et la pratique se rencontrent de façon persistante dans les stages. Celui-ci nous suggère donc de préparer la pratique pédagogique par des exercices de **micro-enseignement** permettant d'isoler certaines pratiques du champ d'interactions et de mieux les comprendre en les vivant par des approximations et des ajustements de plus en plus fins. La pratique proprement dite s'opérera en trois étapes: «L'entraînement comportemental: animation de groupes, techniques d'enseignement et analyse des comportements pédagogiques; l'auto-évaluation de la pratique éducative; l'enseignement conçu comme provocation de problèmes et comme recherche coopérative.» (DeLandsheere, 1976, p.125).

Cette démarche de pratique pédagogique amènerait les stagiaires à s'intéresser au déroulement des recherches ou activités pédagogiques du milieu scolaire, à assister aux réunions d'équipe de l'école et à lui permettre d'utiliser ses propres techniques d'enseignement. Cependant, le chercheur "Belge" affirme que cette pratique de l'enseignement, pour porter véritablement ses fruits, doit se dérouler sous la supervision harmonieuse des professeurs-conseillers (superviseurs), attachés aux universités, et des enseignants titulaires des classes (maîtres-associés) où les stages se déroulent.

Même si, dans le déroulement de la formation, il arrive souvent qu'on transmette d'abord aux étudiants les théories construites par les chercheurs et qu'on les confronte ensuite à l'expérience de la profession, les deux types de situation sont ou devraient être, à la fois théoriques et pratiques. C'est ainsi qu'au Québec, pour ne prendre qu'un exemple, dans les programmes de formation professionnelle au Collège du Vieux Montréal, Fortin explique la coexistence de cours, de laboratoire et de stage:

Cette coexistence des trois situations d'apprentissage vise à ce que les étudiants, à travers les cours et les laboratoires, acquièrent des connaissances et maîtrisent des techniques d'intervention, issues des données théoriques de diverses disciplines. (Fortin, 1984, p.25).

Le laboratoire s'inscrit, en général, dans le prolongement d'un cours. Il est centré sur un aspect de la connaissance ou sur un moyen d'action à développer. Celui-ci tire son origine de connaissances et de théories élaborées. On peut parler ici d'une situation «contrôlée», car le laboratoire est en réalité un espace de formation

où l'étudiant s'exerce et où il simule des situations. Quant **au stage**, il est une expérience globale du monde du travail. Les objectifs sont définis, quelques activités sont planifiées et les conditions dans lesquelles le stage se déroule sont précisées. Cependant, il reste toujours une très grande part d'imprévu et d'imprévisible, car le découpage du savoir scientifique ne correspond pas toujours aux situations rencontrées dans la pratique professionnelle. D'après Fortin (p.26), les étudiants ont besoin de bénéficier d'un espace de formation où ils apprennent à se confronter à la singularité des situations de vie professionnelle. C'est là, nous dit l'auteure: «[...] qu'ils développent leur capacité de s'adapter au changement qui devient la seule variable sûre de notre univers.» (Fortin, p.26).

Ces différentes formules proposées par DeLandsheere et Fortin nous ramènent au principe de la **formation pratique** des chercheurs Dion et Dupuis (1982, p.15), ainsi qu'à une étude sur la formation pratique des enseignants réalisée par le MEQ (1984, p.26). Ces auteurs nous affirment que la **pratique** est une composante importante à la préparation d'une profession.

Après réflexion et analyse sur différentes pratiques en milieu universitaire, nous faisons maintenant l'examen de formules de stage dans quatre programmes de formation des maîtres au Québec, sélectionnés selon la particularité de leur approche pédagogique. Ces formules de stage sont présentées dans un même tableau (tableau 1) décrivant le programme et le module, la formule pédagogique, le but, le déroulement et la référence.

TABLEAU 1

Formules de stages appliquées dans différents programmes et modules de quatre universités québécoises.

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE	UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL	UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL	UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
<p>PROGRAMME ET MODULE: Baccalauréat préscolaire- primaire</p> <p>FORMULE PÉDAGOGIQUE: Stage laboratoire</p> <p>But: Développer chez le stagiaire l'auto-formation du savoir-être, du savoir-faire et du savoir.</p> <p>DÉROULEMENT</p> <p>1^{re} année: 1 journée par semaine (20 jours de stage), dont 1 journée complète d'enseignement.</p> <p>2^e année: 2 jours consécutifs par semaine, du mois d'août au mois d'avril (40 jours de stage).</p> <p>3^e année: 3 jours consécutifs de stage par semaine (55 jours de stage).</p> <p>RÉFÉRENCE</p> <p>Allard, 1977.</p>	<p>PROGRAMME ET MODULE: Certificat en enseignement secondaire</p> <p>FORMULE PÉDAGOGIQUE: Micro-enseignement</p> <p>But: Prendre conscience de ses habiletés à communiquer, afin de les intégrer dans sa pratique.</p> <p>DÉROULEMENT</p> <p>Dans le cadre de 72 heures de micro-enseignement étalées sur neuf semaines:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 9 heures par semaine de pratique dans le milieu scolaire, soit 45 heures. • 7 ateliers de 3 heures de théories, soit 21 heures. • 6 heures de travail personnel. <p>RÉFÉRENCE</p> <p>Certificat en secondaire enseignement, 1989-1990.</p>	<p>PROGRAMME ET MODULE: Baccalauréat d'enseignement en adaptation scolaire et sociale</p> <p>FORMULE PÉDAGOGIQUE: Cours-stages Adaptation scolaire modulaire ASM(1000,2000,3000,4000,5000,6000)</p> <p>But: Les cours ASM comportent des contenus théoriques et des mises en situation qui permettent une réflexion sur les nouvelles orientations en adaptation scolaire, une exploration du milieu et une expérimentation graduelle du rôle d'intervenant dans ce milieu.</p> <p>DÉROULEMENT</p> <p>ASM1000: Stage d'immersion. ASM2000: Stage d'enseignement de 8 semaines (élaborer des activités d'enseignement). ASM3000: Stage d'enseignement de 8 semaines (prise en charge des tâches d'enseignement). ASM4000: Stage d'enseignement de 8 semaines (développer des habiletés professionnelles). ASM5000: Stage d'enseignement de 10 semaines (prise en charge de l'ensemble des tâches de l'enseignant). ASM6000: Séminaire d'intégration (réaliser un bilan-synthèse de sa formation universitaire).</p> <p>RÉFÉRENCE</p> <p>Baccalauréat d'enseignement en adaptation scolaire et sociale, 1989-1990.</p>	<p>PROGRAMME ET MODULE: Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire</p> <p>FORMULE PÉDAGOGIQUE: Stages en milieu scolaire I, II, III • Stage complémentaire</p> <p>But: Amener le futur enseignant à assumer graduellement la responsabilité complète de toutes les tâches dévolues à un enseignant au niveau où se déroule son stage.</p> <p>DÉROULEMENT</p> <p>3STA208: Stage d'enseignement au primaire I (2^e session).</p> <p>3STA408: Stage d'enseignement au primaire II (4^e session).</p> <p>3STA608: Stage d'enseignement au primaire III (6^e session).</p> <p>3STA700: Stage complémentaire.</p> <p>RÉFÉRENCE</p> <p>Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, automne 1991.</p>

À l'Université de Sherbrooke, la formule de stage la plus utilisée par le module d'éducation du préscolaire et du primaire est celle du **stage laboratoire**. Chaque étudiant a sa classe laboratoire. Dès la première année, l'étudiant est en stage une journée par semaine, à raison de 20 jours de stages durant la première année. En deuxième année, le stagiaire augmente un peu plus sa tâche, soit deux jours consécutifs de stages par semaine, pour un total de 40 jours de stages. Finalement, en troisième année, l'étudiant est en stage trois fois par semaine, c'est-à-dire 55 jours de stages pendant l'année.

À l'Université de Montréal, la formule du **micro-enseignement** au niveau du certificat en enseignement secondaire, semble s'intégrer majoritairement à l'apprentissage «pratique» du futur enseignant. Étalé sur neuf semaines, soit 72 heures dans la session, le *micro-enseignement* est un apprentissage dans l'action par l'observation. Cette formule de stage se divise en trois parties distinctes. La première partie représente neuf heures de pratique par semaine, celle-ci totalisant 45 heures de pratique de micro-enseignement. La deuxième partie est sous forme d'ateliers. Les étudiants ont à suivre, pendant la session, sept ateliers de formation pratique, d'une durée de trois heures chacun, soit 21 heures de théorie. Finalement, la troisième partie est celle où l'étudiant réalise six heures de travail personnel. Cette période de formation, pendant laquelle le futur maître se familiarise avec le milieu scolaire, lui permet d'établir des liens entre la théorie et la pratique, et de faire un apprentissage dans l'action.

Les cours ASM (adaptation scolaire modulaire) de l'Université du Québec à Montréal du programme en adaptation scolaire et sociale, constituent des uni-

tés pédagogiques centrées sur l'action professionnelle de l'étudiant et sur sa formation en tant qu'intervenant auprès d'enfants et d'adolescents dans un cadre scolaire. Les cours ASM comportent des contenus théoriques et des mises en situation qui permettent une réflexion sur les nouvelles orientations en adaptation scolaire, une exploration du milieu et une expérimentation graduelle du rôle d'intervenant dans le milieu. Les cours-stages sont étalés sur huit semaines, à raison de trois jours par semaine avec neuf jours de période préparatoire. Les six premières semaines, les cours-stages ASM, préparent le futur enseignant à recueillir des données qui lui permettront d'élaborer un plan d'action applicable en classe. De la septième à la quatorzième semaines, les cours-stages ASM aideront l'étudiant à planifier, à réaliser et à analyser des activités d'enseignement. Avant les stages, l'étudiant inscrit au cours-stage ASM doit participer à des rencontres de groupe (séances de trois heures) à l'université. De plus, assister à un interstage de trois heures et une séance de trois heures à l'université après le stage. Également, être présent dans son milieu de stage durant 24 jours où l'équivalent de trois jours consécutifs par semaine durant huit semaines. Enfin, intervenir un minimum de 30 minutes par jour auprès des élèves.

Le cours-stage ASM1000 vise à amener l'étudiant à reconnaître l'école dans son organisation et son fonctionnement et à formuler son projet de formation.

Le cours-stage ASM2000 vise à développer chez l'étudiant l'habileté à élaborer des activités d'enseignement pour intervenir en classe ordinaire.

Le cours-stage ASM3000 vise à initier l'étudiant à la prise en charge de l'ensemble des tâches d'un enseignant auprès d'élèves en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage.

Le cours-stage ASM4000 amène l'étudiant à développer des habiletés professionnelles relatives à la gestion de la classe et à l'intervention auprès d'élèves en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage.

Le cours-stage ASM5000 permet à l'étudiant d'intégrer les diverses habiletés pédagogiques lors de la prise en charge de l'ensemble des tâches d'enseignement.

Le cours-stage ASM6000 est un séminaire d'intégration qui vise à amener l'étudiant à réaliser un bilan-synthèse de sa formation universitaire et à préciser son identité professionnelle.

Enfin, à l'Université du Québec à Chicoutimi, au module d'enseignement préscolaire et primaire, on applique la formule **stage**. Ce programme de formation initiale permet au futur enseignant d'intervenir à la fois au préscolaire et au primaire, d'acquérir des connaissances théoriques fondamentales et de développer des habiletés pratiques et techniques. Par le biais des stages d'enseignement I, II et III, réalisés au préscolaire, au premier et deuxième cycles du primaire, le futur enseignant doit assumer graduellement la responsabilité complète de toutes les tâches de la classe. De plus, le stage complémentaire autorise l'étudiant à faire un stage dans un domaine spécifique à un niveau scolaire particulier.

Cette variété de formules de stage nous permet de vérifier l'orientation et la démarche de la pratique dans le cadre d'un programme de formation des maîtres. Peu importe la divergence des stratégies employées pour développer les habiletés pratiques de l'étudiant, et ce, dans chacune des quatre situations étudiées, nous pouvons affirmer que l'ensemble de ces pratiques nous ramène à une même ligne de pensée qui est celle d'Honoré (p.11), quand celui-ci soutient que la formation pratique rend l'enseignant producteur de son savoir, de son savoir-faire et de son savoir-être. Nous disons donc que la formule de stage peut revêtir plusieurs formes: travaux, observation, laboratoire et autres. Cependant, il est important que toutes les activités reliées à la formation pratique débouchent sur l'action.

2.3.2 Types de stages

Si le stage d'enseignement peut associer des activités en milieu scolaire et en milieu universitaire, il existe également, selon Dion et Dupuis, divers types de stage tels: stages d'initiation, stages de formation, stages d'entraînement, stages ouvriers, stages techniques et stages de laboratoire. Ces types de stage véhiculent des objectifs bien précis. Afin d'être concis dans la description, nous avons regroupé dans un même tableau (tableau 2), les différents types de stages définis par ces auteurs.

TABEAU 2
Différents types de stages
selon les auteurs Dion et Dupuis (1982)

STAGES D'INITIATION (p.76)	STAGES DE FORMATION (p.78)	STAGES D'ENTRAÎNEMENT (p.79)	STAGES OUVRIERS (p.80)	STAGES TECHNIQUES (p.81)	STAGES DE LABORATOIRE (p.90)
<ul style="list-style-type: none"> • Prise de contact avec le milieu professionnel. • Initiation aux techniques de cueillette d'informations, aux gestes professionnels de base, à l'appareillage et à l'instrumentation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Application des techniques et des gestes professionnels avec délégation plus ou moins grande des responsabilités aux stagiaires, sous le contrôle d'un moniteur ou superviseur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le candidat doit posséder une base suffisante pour pratiquer sa profession. • Période probatoire pour permettre au candidat d'acquérir de l'expérience. • Se fait après l'obtention du diplôme. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se fait pendant les vacances. • Correspond à des tâches de pure exécution. • Correspond davantage à un emploi temporaire. • Rémunéré. • Prise de contact avec le milieu humain de l'entreprise. 	<ul style="list-style-type: none"> • Emploi temporaire. • Très structuré. • Grande latitude au niveau du travail. • Stage rémunéré. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mise à l'épreuve des aptitudes et habiletés dans une situation contrôlée. • Observation avec implication personnelle. • Analyse de ces situations de vie. • Compréhension de la dynamique des phénomènes vécus et observés. • Discussion. • Retour à l'action.

Pour plus de détails, consulter Dion et Dupuis, *La formation pratique en milieu universitaire*.

Le stage d'initiation est une période d'observation, de formation primaire pour aider l'étudiant à établir un premier contact avec le milieu professionnel.

Le stage de formation est une période d'expérimentation de l'étudiant en milieu réel, où sous la direction d'un superviseur, il s'entraîne à l'exercice de l'acte professionnel pour lequel il est préparé.

Le stage d'entraînement est une période de probation qui permet à l'étudiant d'acquérir de l'expérience après l'obtention de son diplôme.

Le stage ouvrier est une prise de contact avec le milieu humain de l'entreprise. Ce stage s'effectue pendant les vacances et correspond à des tâches de pure exécution. Ce stage est réservé aux élèves de première année.

Le stage technique offre une grande latitude au niveau du travail. Ce type de stage très structuré est réservé aux élèves de deuxième année.

Le stage laboratoire est un stage qui met à l'épreuve les aptitudes et les habiletés de l'étudiant dans une situation contrôlée. Ce type de stage demande à l'étudiant une implication personnelle et un sens de l'analyse et de la réflexion en situation contrôlée.

Le stage étant un complément important à la formation académique acquise, ces différents types de stage permettent d'encadrer davantage l'étudiant afin que celui-ci prenne conscience de sa valeur en situation concrète de travail. Pour Dion et Du-

puis, le stage ne peut être défini de façon isolée et indépendante, il doit être examiné et analysé dans le contexte plus global des objectifs poursuivis par un programme, et plus particulièrement, des objectifs de formation pratique de ce programme. C'est pourquoi il semble important, pour les auteurs: «[...] que le stage soit considéré comme un cours plutôt qu'une formule pédagogique.» (Dion et Dupuis, 1982, p.15) C'est donc par les différents types de stage exposés par les chercheurs que se concrétise la formation pratique.

En conclusion, la formation pratique doit, selon la majorité des auteurs (De Landsheere, Dion et Dupuis, Fortin, Honoré, MEQ, etc.), être théorique et pratique en même temps. L'absence de concordance entre ce type de préparation «théorique» dispensée à l'école et la réalité en milieu du travail, semble être le point le plus critiqué parmi ces auteurs. D'après ceux-ci, la qualité de la «formation» repose sur l'intégration de la théorie et de la pratique, c'est-à-dire l'application des connaissances dans un milieu professionnel. De plus, ils soutiennent que les programmes de formation des maîtres devraient comprendre des stages suffisamment longs pour assurer une formation pratique adéquate, afin d'amener le futur enseignant à dépasser le stade de la répétition des gestes. Pour ces chercheurs, le stage est l'élément clef de la formation pratique en enseignement, car il constitue l'occasion privilégiée de s'intégrer au milieu scolaire. Développer une volonté de coopération entre tous les intervenants et rapprocher le milieu scolaire et l'université (centre de formation), tel est le vœu de la majorité des auteurs: «[...] favoriser le dynamisme de la personne humaine en incitant les ressources impliquées à se constituer en équipe afin de participer aux différentes étapes du processus de la formation pratique.» (Dion et Dupuis, 1982, p.234).

Peut-on prétendre que la formation pratique prépare réellement le futur maître au monde de l'enseignement?

Nous allons tenter de cerner cette problématique à partir des données recueillies par questionnaire-sondage et entrevues auprès des stagiaires des trois modules du département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi.

CHAPITRE III

**Analyse des données du questionnaire-sondage
et des discussions en ateliers
(hiver 1990)**

Ce chapitre a pour but d'analyser les données de l'étude réalisée à partir de questionnaires et d'échanges en ateliers sur la formation pratique et les stages d'enseignement.

Nous comparons des questions similaires retrouvées dans chacun des questionnaires-sondage des trois intervenants (stagiaires, maître-associés et superviseurs) tout en tenant compte des cinq thèmes du questionnaire-sondage (préparation et déroulement du stage, rôles et responsabilités des intervenants, relations entre les intervenants, évaluation du stage et situation désirée).

Les tableaux de croisement des données qui sont ensuite présentés, sont en quelque sorte une synthèse des résultats du sondage et des ateliers de retour de stage. On y retrouve les questions communes à deux ou trois catégories d'intervenants. Par l'analyse, nous allons comparer des résultats de **chacun des thèmes** du questionnaire. Par la suite, nous allons confronter les résultats **entre les thèmes**. Enfin, s'ajoutent à l'ensemble de ces questions, les propos relevés en ateliers, ceux-ci voulant nuancer certains taux de réponses du questionnaire-sondage.

Pour conclure, nous allons répondre aux sous-questions de notre recherche en mettant en parallèle les données du sondage, les échanges en ateliers et les écrits.

3.1 TABLEAUX ET GRAPHIQUES

Les tableaux et les graphiques présentent et décrivent chacune des questions du questionnaire-sondage du stagiaire pour l'ensemble des trois modules du département des Sciences de l'éducation de l'UQAC (modules d'enseignement préscolaire et primaire, d'enseignement secondaire et collégial et d'enseignement en adaptation scolaire). Afin de faciliter la compréhension de notre analyse, il est à noter que le tableau 1 et que le graphique 1 sont présentés ci-après, à titre d'exemple, tandis que les autres figurent en annexe III.

Dans le tableau et le graphique 1, nous pouvons remarquer que les données se divisent en **deux parties**: le nombre de répondants par module et les résultats par module.

La première partie est présentée sous forme d'un **tableau** qui reprend la question et, s'il y a lieu les sous-questions du questionnaire-sondage. On y retrouve le nombre de répondants par module et, si la question comprend une ou plusieurs sous-questions, le total moyen pour l'ensemble des répondants de chaque module (en bas de colonne). Il est à noter que le nombre global de stagiaires qui ont répondu au préscolaire et primaire est de 195 répondants, de 36 au secondaire et collégial et de 15 en adaptation scolaire.

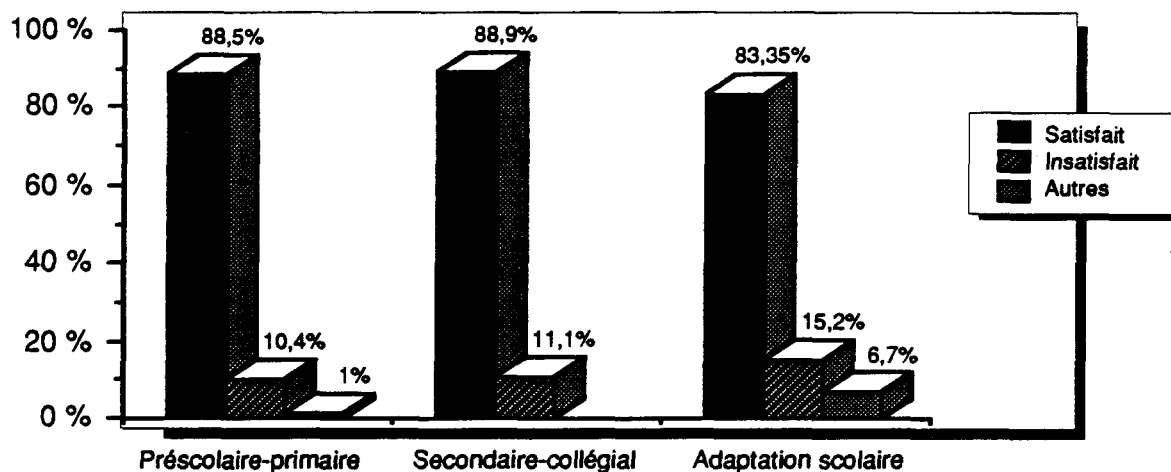
Quant à la deuxième partie, les résultats sont exposés à l'aide d'un **graphique**. Il y figure les taux obtenus pour chacune des questions du questionnaire-sondage, pour chacun des modules. Lorsqu'il y a des sous-questions, nous présentons le résultat moyen. Une légende correspondant aux choix de réponses apparaît dans l'en-

Préparation et déroulement du stage

Tableau 1 **Q.1 : Nombre de répondants par module**

	<i>Préscolaire- primaire</i>	<i>Secondaire- collégial</i>	<i>Adaptation scolaire</i>
Q.1 Étiez-vous satisfait de l'aspect organisationnel du stage?			
1.1 La façon dont s'est fait le jumelage avec le maître-associé?	195	36	15
1.2 Le moment où vous avez connu le maître-associé?	193	36	14
1.3 La façon dont s'est fait le jumelage avec le superviseur?	194	36	15
1.4 Le moment où vous avez pris contact avec le superviseur?	194	36	15
Total moyen	194	36	14,5

Graphique 1 **Q.1 : Résultats moyens**



Le taux moyen de **satisfaction** pour l'organisation des stages varie entre 88,9 % et 83,35 %.

cadré afin de mieux comprendre le résultat dominant. Également, en ordonnée (verticale) ou en abscisse (horizontale) on retrouve une échelle graduée pouvant varier de 0% à 100% selon les données recueillies. De même, en abscisse (horizontale) ou en ordonnée (verticale) sont présentés dans le même ordre, les trois modules du département des Sciences de l'éducation de l'UQAC. Pour terminer, suit une synthèse des résultats pour l'ensemble des modules.

Nous constatons que les résultats de ce sondage effectué auprès des stagiaires inscrits aux trois modules du département des Sciences de l'éducation de l'UQAC, révèlent que le taux de participation a été de 83,3% pour les stagiaires du module d'enseignement préscolaire et primaire, de 52,9% pour les stagiaires du module d'enseignement secondaire et collégial et de 71,4% pour le module d'enseignement en adaptation scolaire. De plus, la plupart des personnes interrogées sont des femmes et sont âgées de 30 ans et moins.

Dans l'ensemble (entre 88,9% et 83,35%) des stagiaires des trois modules se disent satisfaits de l'aspect organisationnel du stage (Q.1) et de la rencontre avant et après le stage (Q.2, entre 81,90% et 53,35%). Aussi, le carnet du stagiaire (Q.8, entre 92,3% et 86,7%) semble un outil d'information et d'apprentissage très utile. De par l'atteinte des objectifs du stage (Q.12) il demeure que la formation pratique (stage) a permis à la majorité des répondants (entre 87,48% et 81,1%) de conduire une classe, de préparer et de donner des cours couvrant la tâche régulière du maître-associé et de prendre la responsabilité de la classe. De façon générale, un bon nombre de répondants des trois modules se disent satisfaits des relations entretenues avec les différents intervenants de stage. Les échanges avec le maître-associé

(Q14, entre 77,19% et 66,4%) et le superviseur (Q.15, entre 79,01% et 74,81%) se sont avérés efficaces. En effet, ceux-ci ont permis aux stagiaires des trois modules d'améliorer leur enseignement. Par ailleurs, en ce qui a trait à la responsabilité de chacun des intervenants dans l'évaluation finale du stage (Q.26.1), entre 66,7% et 42,3% des répondants disent que la participation du stagiaire devrait se situer entre 26% et 50%. Enfin, la préparation à prendre une tâche d'enseignement (Q.4) semble peu satisfaire les stagiaires (entre 57,76% et 54,9%). En effet, des stagiaires (entre 73,3% et 62,2%) aimeraient avoir plus de formation pratique afin de les préparer davantage à l'enseignement (Q.28). De plus, parmi une liste de neuf priorités pour améliorer la qualité des stages (Q.29), la plus importante demeure pour l'ensemble des stagiaires (entre 48,5% et 40%) la préparation à l'enseignement.

3.2 QUESTIONS COMMUNES À DEUX OU TROIS CATÉGORIES D'INTERVENANTS

Après l'analyse de tableaux et de graphiques, nous avons fait une sélection des questions communes se retrouvant dans le questionnaire de deux ou trois des catégories d'intervenants. Les questions choisies sont regroupées dans un même tableau (tableau 3), divisé en cinq thèmes: préparation et déroulement du stage, rôles et responsabilités des intervenants, relations entre les intervenants, évaluation du stage et situation désirée. Dans la colonne réservée à chacun des thèmes, nous retrouvons les sous-thèmes des questions retenues, ainsi que le numéro des questions concernées dans le questionnaire propre à chacune des catégories d'intervenants.

TABLEAU 3

Questions communes à deux ou trois catégories d'intervenants

PRÉPARATION ET DÉROULEMENT DU STAGE				RÔLES ET RESPONSABILITÉS DES INTERVENANTS				RELATIONS ENTRE LES INTERVENANTS				ÉVALUATION DU STAGE				SITUATION DÉSIRÉE			
SOUS-THÈMES		INTERVENANTS ET QUESTIONS		SOUS-THÈMES		INTERVENANTS ET QUESTIONS		SOUS-THÈMES		INTERVENANTS ET QUESTIONS		SOUS-THÈMES		INTERVENANTS ET QUESTIONS		SOUS-THÈMES		INTERVENANTS ET QUESTIONS	
	Sta-giaire	Maître-associé	Super-viseur		Sta-giaire	Maître-associé	Super-viseur		Sta-giaire	Maître-associé	Super-viseur		Sta-giaire	Maître-associé	Super-viseur		Sta-giaire	Maître-associé	Super-viseur
Organisation du stage	1	1	1	Informations préalables (droits et devoirs)	11	10	8	Atteinte des objectifs (stagiaire/superviseur)	15	Aucune	14	Participation à l'évaluation	24	21	19	Priorité pour améliorer la qualité des stages	29	27	Aucune
Préparation des stagiaires	4.3	4-5-6	2	Atteinte des objectifs du stage	12	11	12	Atteinte des objectifs (stagiaire/maître-associé)	14	11	Aucune	Moyens utilisés pour l'évaluation	Aucune	22	20	Responsabilité dans l'évaluation	26.1	24	22
Rencontre avant et après le stage	2	Aucune	4.1 4.3	Temps accordé à l'accompagnement du stagiaire	Aucune	14	10	Atteinte des objectifs (maître-associé/superviseur)	Aucune	15	13	Moyens d'évaluation (satisfaction)	Aucune	23	21	Participation de la direction de l'école	27	25	Aucune
Temps d'observation en classe	7	8	5					Accompagnement du stagiaire	Aucune	16	15					Importance de recevoir une formation supplémentaire	28	26	26
Carnet du stagiaire	8	7	7					Nombre de rencontres	23	3	17					Mois idéals pour effectuer un stage	30	29	23
								Apport positif des différents intervenants	17.1 17.2 17.3	Aucune	18.1 18.2 18.3					Durée des stages	32	30	24
								Apport positif de la présence du stagiaire	5	20	Aucune					Formule de stage (baccalauréat)	31.1	28.1	25.1
																Formule de stage (baccalauréat ou certificat)	31.2	28.2	25.2

3.3 CROISEMENT DES QUESTIONS ET DE DONNÉES D'ATELIERS

Tenant compte de l'ensemble des questions s'adressant au stagiaire, notre analyse a porté sur deux plans: à l'intérieur d'un même thème et entre les thèmes.

Pour rendre compte de cette analyse, nous présentons cinq tableaux (4, 5, 6, 7, 8), un pour chacun des thèmes. Ces tableaux présentent, pour chacune des questions retenues, les éléments suivants: le sous-thème (sujet de la question), le résultat dominant (résultat moyen lorsqu'il y a des sous-questions), pour chacun des trois modules concernés, une indication précisant l'orientation des réponses et une synthèse des propos soulevés en ateliers relativement à cette question.

Sous le thème **Préparation et déroulement du stage** (tableau 4), la question portant sur la préparation du stagiaire (Q. 4.3) avant d'aller en stage semble satisfaire peu de participants. En effet, seulement 61,56% des stagiaires affirment être suffisamment préparés à prendre une tâche d'enseignement, et c'est en adaptation scolaire que le taux de satisfaction est le plus bas (46,7%). De plus, les propos en ateliers confirment ce manque de préparation car les stagiaires souhaitent avoir plus de formation pratique (des techniques de travail). Par ailleurs, si on regarde le temps accordé à l'observation en classe (Q.7, 92,6%), l'utilité du carnet du stagiaire (Q.8, 87,46%) et les rencontres avant et après le stage (Q.2, 72,38%), on constate un degré assez élevé de satisfaction. Nous pouvons affirmer que le déroulement du stage semble bien répondre aux besoins des stagiaires, alors qu'ils souhaiteraient avoir une meilleure préparation. Quant à l'aspect administratif du stage, l'organisation globale du stage (Q.1), l'ensemble des stagiaires se disent satisfaits

TABLEAU 4

Croisement de questions et de données d'ateliers.

Stagiaire

Thème

Préparation et déroulement du stage

Q1: Organisation globale du stage				<ul style="list-style-type: none">Il faudrait informer davantage le maître-associé et le stagiaire des modalités de stage dont le rôle de chaque intervenant. Q4.3: Préparation du stagiaire	Très haut taux de satisfaction. Ateliers (3 modules) <ul style="list-style-type: none">La période d'observation est importante avant de prendre en charge la classe.La période d'observation n'est pas assez longue pour certains stages.Le stagiaire manque de crédibilité face aux élèves, il est trop laissé à lui-même pendant l'observation.On souhaiterait des critères d'observation bien précis.
P.P.	S.C.	A.S.	M.		
88.5%	88.9%	83.35%	86.91%		
Haut taux de satisfaction.					
Ateliers (Modules S.C. et A.S.)					
<ul style="list-style-type: none">La rencontre entre le superviseur, le stagiaire et le maître-associé est trop tardive.Il est suggéré que la rencontre entre les divers intervenants se fasse trois mois à l'avance afin de connaître les exigences du stage et les critères d'évaluation.					
Q2: Rencontre avant et après le stage				<ul style="list-style-type: none">Les stagiaires manquent de préparation à l'enseignement.Manque de formation pour le stage à la maternelle.Il existe un manque de connaissance des programmes à enseigner et du fonctionnement en milieu scolaire.Lien pas toujours évident entre la théorie et la pratique.On souhaiterait davantage de techniques de travail à mettre en application pendant les stages, et plus de formation pratique pour la gestion de la salle de classe. Q7: Temps d'observation en classe	Q8: Carnet du stagiaire
P.P.	S.C.	A.S.	M.		
81.90%	81.9%	53.35%	72.38%		
Taux moyen de participation.					
Ateliers (Modules P.P. et S.C.)					
<ul style="list-style-type: none">On souhaiterait une journée de formation afin de prendre contact avec les différents intervenants et le milieu scolaire.Il existe un manque de suivi après le stage.					

Légende:

P.P.: Préscolaire-primaire.
 S.C.: Secondaire-collégial.
 A.S.: Adaptation scolaire.
 M: Moyenne de l'ensemble des résultats.

(86,91%). Il semble que les rencontres avant le stage, entre les différents intervenants, sont efficaces et que celles-ci devraient se faire plus tôt.

Sous le thème **Rôles et responsabilités du stagiaire** (tableau 5), nous observons en ce qui concerne les droits et devoirs du stagiaire (Q.11) et l'atteinte des objectifs pendant le stage (Q.12), un haut taux de satisfaction dans une moyenne d'ensemble des résultats des deux questions de 87,88%. En effet, la plupart des stagiaires disent avoir reçu les informations nécessaires concernant les droits et les devoirs de chacun pendant le stage. Cependant, en ateliers, un désir s'est manifesté, celui de clarifier davantage le rôle de chacun des intervenants. Par ailleurs, un bon nombre de stagiaires ont réussi pendant leur stage à conduire une classe, à préparer des cours, à utiliser des programmes et des guides pédagogiques et à évaluer des apprentissages. On peut conclure que le stage a permis à certains stagiaires de s'initier véritablement au milieu scolaire.

TABLEAU 5
Croisement de questions et de données d'ateliers.
Stagiaire

Thème					
Rôles et responsabilités du stagiaire					
Q11: Droits et devoirs				<ul style="list-style-type: none">Avoir plus d'informations sur le déroulement du stage. Q12: Atteinte des objectifs du stage	Ateliers (Modules S.C.) <ul style="list-style-type: none">Cours du certificat aident à planifier un enseignement.
P.P.	S.C.	A.S.	M.		
94.9%	86.1%	93.3%	91.43%		
Très haut taux de satisfaction.					
Ateliers (Modules P.P.) <ul style="list-style-type: none">Imprécision des objectifs de stage et des rôles de chacun.					
P.P.	S.C.	A.S.	M.		
81.1%	87.48%	84.43%	84.33%		
Haut taux de satisfaction.					

Légende:

PP:	Préscolaire-primaire.
SC:	Secondaire-collégial.
AS:	Adaptation scolaire.
M:	Moyenne de l'ensemble des résultats.

Sous le thème **Relations entre les intervenants** (tableau 6), on remarque que dans l'ensemble les relations établies entre stagiaires, maîtres-associés et superviseurs (Q.17) semblent très satisfaisantes (86,57%). De même, la présence du stagiaire (Q.5) en classe et dans l'école s'est avérée très positive (96,55%), et ce, malgré quelques propos en ateliers affirmant que le stagiaire est mieux accueilli au secondaire qu'au collégial. Par ailleurs, en ateliers, des répondants disent avoir été gênés par la présence du superviseur, d'autres prétendent ne pas avoir reçu de rétroaction constructive de la part du maître-associé. De plus, on souhaite une re-définition du rôle de chacun des intervenants et une table ronde avec le stagiaire, le maître-associé et le superviseur à chaque semaine. Également, bon nombre de stagiaires (dans une moyenne d'ensemble de 75,18% pour les questions 14 et 15) soutiennent que les échanges avec le maître-associé et le superviseur pendant le stage

TABLEAU 6
Croisement de questions et de données d'ateliers.
Stagiaire

Thème											
Relations entre les intervenants.											
Q5: Apport positif de la présence du stagiaire				Q15: Atteinte des objectifs stagiaire/superviseur				<ul style="list-style-type: none">• Il existe une bonne relation entre maîtres-associés et stagiaires.• La rencontre entre maîtres-associés et superviseurs est très importante.• Le superviseur devrait être un intervenant qui enseigne dans la spécialité qu'il supervise.• Superviseur idéal, une personne-ressource qui rencontre le stagiaire pour lui donner des conseils, l'orienter et le guider.• On souhaiterait que les maîtres-associés suivent une session de formation afin de remplir adéquatement leur rôle d'accompagnateur.• On souhaiterait une redéfinition du rôle de chacun des intervenants et une table ronde entre superviseur, stagiaire et maître-associé à chaque semaine.			
P.P.	S.C.	A.S.	M.	P.P.	S.C.	A.S.	M.				
96.9%	97.2%	95.56%	96.55%	78.23%	79.01%	74.81%	77.35%				
Très haut taux de satisfaction.				Taux moyen de satisfaction.							
Ateliers (Modules S.C.)				Ateliers (Modules S.C. et A.S.)							
<ul style="list-style-type: none">• Les stagiaires se sentent mieux accueillis au secondaire qu'au collégial.• Les élèves du secondaire détestent avoir des stagiaires.• Il serait important de doser la prise en charge de la classe.				<ul style="list-style-type: none">• Certaines interventions du superviseur ont aidé à découvrir les points à améliorer.• Stagiaires intimidés par certains superviseurs.• Superviseurs ont des difficultés à proposer de façon constructive des points à améliorer.• On souhaiterait que le superviseur soit spécialisé dans la discipline qu'il supervise.							
Q14: Atteinte des objectifs stagiaire/maître-associé				Q.17: Apport positif des différents intervenants				Q23: Nombre de rencontres entre les divers intervenants			
P.P.	S.C.	A.S.	M.	P.P.	S.C.	A.S.	M.	P.P.	S.C.	A.S.	M.
77.19%	75.49%	66.4%	73.02%	92.16%	89.8%	77.76%	86.57%	77.03%	75.9%	66.66%	73.19%
Taux moyen de satisfaction.				Haut taux de satisfaction.				Taux moyen de satisfaction.			
Ateliers (Modules S.C. et A.S.)				Ateliers (3 modules)				Ateliers (Modules S.C. et A.S.)			
<ul style="list-style-type: none">• Pas de rétroaction de la part du maître-associé pendant le stage.• Certains maîtres-associés ne sont pas formés pour l'adaptation scolaire.• On souhaiterait que les ententes entre le maître-associé et le stagiaire soient favorisées.				<ul style="list-style-type: none">• Manque d'encadrement de la part du maître-associé au 3^e stage.• La présence du superviseur dans la classe gêne le stagiaire.• Maître-associé ne donne aucun "feedback" constructif aux stagiaires.				<ul style="list-style-type: none">• Il existe plusieurs méthodes de fonctionnement concernant les visites du superviseur.• Les stagiaires apprécient un superviseur qui donne de son temps et qui est disponible.			

Légende:

P.P.	Préscolaire-primaire.
S.C.	Secondaire-collégial.
A.S.	Adaptation scolaire.
M.	Moyenne de l'ensemble des résultats.

(Q.14, Q.15) leur ont permis d'atteindre différents objectifs les conduisant à l'acte d'enseigner. D'autre part, il a été mentionné en ateliers, tout en souhaitant enseigner davantage, que le maître-associé soit collaborateur et soit consulté tout au long du stage et qu'il suive une session de formation afin de mieux s'habiller à accompagner adéquatement le stagiaire. Étant donné que certains superviseurs ont de la difficulté à identifier les points à améliorer du stagiaire, on propose que le superviseur soit spécialisé dans la discipline qu'il supervise. Enfin, le nombre de rencontres prévues entre les divers intervenants (Q.23) semble satisfaire à plusieurs répondants (73,19%) mais en ateliers, on apprécierait que le superviseur soit plus disponible.

Sous le thème **Évaluation du stage** (tableau 7), étant donné qu'une seule question avait été posée aux stagiaires, nous avons exceptionnellement choisi de tenir compte des réponses fournies par les maîtres-associés et les superviseurs (Q.24, 21, 19). Dans une moyenne d'ensemble de 76,61% pour les trois questions, les répondants confirment que le stagiaire, le maître-associé et le superviseur ont participé à l'évaluation. Cependant, en ateliers, on suggère que le maître-associé ait une plus grande place dans l'évaluation et que les critères d'évaluation des superviseurs soient uniformes.

TABLEAU 7

Croisement de questions et de données d'ateliers.

Stagiaire

Thème							
Évaluation du stage							
Q24: (Stagiaire) Participation à l'évaluation				Q19: (Superviseur): Participation à l'évaluation			
P.P.	S.C.	A.S.	M.	P.P.	S.C.	A.S.	M.
77.6%	80.6%	80%	79.4%	85%	60%	80%	75%
Taux moyen de participation.				Taux moyen de satisfaction.			
Ateliers (3 modules)				Ateliers (Module P.P.)			
<ul style="list-style-type: none">• Manque d'uniformité dans les critères d'évaluation.• Court temps d'observation en milieu scolaire des superviseurs ne peut permettre une évaluation juste et valable.• Manque de cohérence et d'organisation entre superviseurs et maîtres-associés.• Important de préciser le rôle du superviseur dans l'évaluation finale.• Le maître-associé devrait avoir une plus grande place dans l'évaluation.				<ul style="list-style-type: none">• Les participants s'interrogent sur la pertinence de la participation de la direction de l'école dans l'évaluation des stages.• Ils recommandent une plus grande implication de la part du maître-associé dans l'évaluation des stages.• Ils suggèrent que le superviseur participe lui aussi à l'évaluation des stages.			
Q21: (Maître-asocié): Participation à l'évaluation							
P.P.	S.C.	A.S.	M.				
76.6%	78.3%	71.4%	75.43%				
Taux moyen de participation.							
Absence d'ateliers							

Légende: P.P.: Préscolaire-primaire.
 S.C.: Secondaire-collégial.
 A.S.: Adaptation scolaire.
 M: Moyenne de l'ensemble des résultats.

Enfin, sous le thème **Situation désirée** (tableau 8), nous notons que la première priorité pour améliorer la qualité des stages (Q.29) est la préparation du stagiaire (43,4%). Également, on accorde une certaine importance (68,73%) à recevoir une formation supplémentaire (Q.28) de type "pratique" avant le début des stages. Pour ce qui est de la formule de stage (Q. 31.1, Q.31.2) la plus profitable (dépendamment du programme auquel on est inscrit), elle semble être soit un stage par année (52,8%), soit un stage à chaque session (43,1%) réalisé pendant les

TABLEAU 8

Croisement de questions et de données d'ateliers.

Stagiaire

Thème				Situation désirée			
Q26.1: Répartition de la responsabilité du stagiaire dans l'évaluation finale du stage (entre 26% et 50%)				Q.29: Première priorité pour améliorer la qualité des stages: préparation du stagiaire			
P.P.	S.C.	A.S.	M.	P.P.	S.C.	A.S.	M.
42.3%	58.4%	66.7%	55.8%	48.5%	41.7%	40%	43.4%
Taux faible de participation.				Taux faible de participation.			
Absence d'ateliers				Absence d'ateliers			
Q27: Participation de la direction de l'école lors des stages				Q30: Mois idéals pour effectuer un stage: janvier et février			
P.P.	S.C.	A.S.	M.	P.P.	S.C.	A.S.	M.
73.8%	67.24%	68%	69.68%	41.3%	55.6%	40%	45.63%
Taux faible de participation.				Taux faible d'affirmation.			
Absence d'ateliers				Ateliers (3 modules)			
Q28: Importance de recevoir une formation supplémentaire				<ul style="list-style-type: none"> Premier et dernier stages allongés. Retarder le stage vers le milieu ou la fin de la session. Avoir un stage au début de la formation. Période idéale pour effectuer un stage, les mois de février et de mars. Repenser la répartition des stages. 			
P.P.	S.C.	A.S.	M.	Q31.1: Formule de stage pour un baccalauréat incluant plus de 30 crédits: 1 stage par année			
66.2%	66.7%	73.3%	68.73%	P.P.	S.C.	A.S.	M.
Taux faible de participation.				62.8%	55.6%	40%	52.8%
Ateliers (3 modules)				Taux faible d'affirmation.			
<ul style="list-style-type: none"> Avoir des cours préparatoires de type "pratique" et ce, avant le début des stages. Avoir un laboratoire d'enseignement avant la troisième année et une formation plus générale. Avoir des cours ou des conférences sur les moyens d'intervention auprès d'enfants perturbés. 				Ateliers (Module A.S.)			
				<ul style="list-style-type: none"> Avoir une école de rattachement. Éviter les cours du soir. 			
				Q31.2: Formule de stage pour un baccalauréat ou un certificat incluant 30 crédits: 1 stage à chaque session			
				P.P.	S.C.	A.S.	M.
				39.3%	50%	40%	43.1%
				Taux faible d'affirmation.			
				Ateliers (Module S.C.)			
				<ul style="list-style-type: none"> Avoir un stage en alternance théorie et pratique. Faire un stage par semaine dans une école de rattachement. 			
				Q32: Durée des stages: 4 à 8 semaines			
				P.P.	S.C.	A.S.	M.
				75.3%	62.9%	77.76%	71.98%
				Taux moyen d'affirmation.			
				Ateliers (Modules P.P. et S.C.)			
				<ul style="list-style-type: none"> Deux stages de 4 semaines. 1^{er} stage: 4 semaines. 2^e stage: 6 semaines. 3^e stage: 8 semaines. Au certificat, avoir un temps d'arrêt entre les cours intensifs et les stages. Avoir les cours du soir deux fois par semaine. 			

Légende: P.P.: Préscolaire-primaire.
 S.C.: Secondaire-collégial.
 A.S.: Adaptation scolaire.
 M: Moyenne de l'ensemble des résultats.

mois de janvier ou février (Q.30, 45,63%), et d'une durée de quatre à huit semaines (Q.32, 71,98%). Par ailleurs, en ateliers, on suggère avoir une école de rattachement afin d'y faire un stage par semaine, ce qui permettrait d'alterner la théorie et la pratique. Enfin, en ce qui a trait à la participation du stagiaire dans l'évaluation finale du stage (Q.26.1) 55,8% des répondants la situent entre 26% et 50%.

3.4 LECTURE HORIZONTALE DES DONNÉES

Après avoir croisé par thème différentes questions similaires du questionnaire-sondage du stagiaire des trois modules (lecture verticale), nous en sommes arrivés à faire un croisement entre les cinq thèmes du questionnaire (lecture horizontale). Pour rentabiliser l'analyse des données, nous avons regroupé l'ensemble des questions de chacun des thèmes, sous deux titres (tableau 9): **Préparation du stagiaire** ainsi que **Interventions et évaluation du stagiaire**.

Dans l'ensemble des questions du thème, **Préparation du stagiaire**, nous remarquons une bonne satisfaction de la part des stagiaires concernant l'organisation globale du stage (Q.1, 86,91%), les rencontres avant et après le stage (Q.2, 72,38%), et l'information reçue à propos des rôles, des devoirs et des droits du stagiaire (Q.11, 91,43%). Par ailleurs, la préparation avant le stage (Q.4.3) nous apparaît plus ou moins satisfaisante (61,56%). Certains stagiaires considèrent être bien préparés à prendre une tâche d'enseignement. De même, en ateliers, on précise le manque de préparation et on souhaite davantage de formation pratique avant le début des stages (Q.28, 68,73%). De plus, parmi une liste de neuf priorités pouvant améliorer la qualité des stages, la première (43,4%) est la préparation

TABLEAU 9
Lecture horizontale des données
Stagiaire

PRÉPARATION DU STAGIAIRE			INTERVENTIONS ET ÉVALUATION DU STAGIAIRE		
Sous-thèmes	Q.	Résultats	Sous-thèmes	Q.	Résultats
• Organisation globale du stage.	1	86,91%	• Apport positif de la présence du stagiaire.	5	96,55%
• Rencontre avant et après le stage.	2	72,38%	• Temps d'observation en classe.	7	92,6%
• Préparation du stagiaire (prendre une tâche d'enseignement).	4.3	61,56%	• Carnet du stagiaire.	8	87,46%
• Droits et devoirs (avant le stage).	11	91,43%	• Atteinte des objectifs du stage.	12	84,33%
• Importance de recevoir une formation supplémentaire.	28	68,73%	• Atteinte des objectifs entre intervenants.	14-15	73,02% 77,35%
• Préparation du stagiaire (première priorité)	29	43,4%	• Apport positif des différents intervenants.	17	86,57%
• Mois idéals pour effectuer un stage.	30	45,63%	• Nombre de rencontres entre intervenants.	23	73,19%
• Formules de stage.	31.1 31.2	52,8% 43,1%	• Participation à l'évaluation finale.	24	79,4%
• Durée des stages.	32	71,98%	• Responsabilité du stagiaire dans l'évaluation finale.	26.1	55,8%
			• Participation de la direction de l'école lors des stages.	27	69,68%

du stagiaire (Q.29). Également, afin que cette préparation pratique soit plus efficace, on demande (45,63%) des stages d'une durée de quatre à huit semaines (Q.30) réalisés pendant les mois de janvier ou février (Q.32, 71,98%).

D'autre part, le thème **Interventions et évaluation du stagiaire** laisse entrevoir que le déroulement du stage semble satisfaire la majorité des répondants. Ainsi, l'apport positif du stagiaire (Q.5, 96,55%) et des intervenants (Q.17, 86,57%), le temps d'observation en classe (Q.7, 92,6%), le carnet du stagiaire (Q.8, 87,46%), le nombre de rencontres (Q.23, 73,19%) et la participation à l'é-

valuation finale (Q.24, 79,4%) semblent satisfaire l'ensemble des stagiaires. De plus, il est même souhaité en ateliers, que des ententes entre le maître-associé et le stagiaire soient favorisées, que le stagiaire participe davantage à l'évaluation finale du stage (Q.26.1, 55,8%) et que la direction de l'école s'implique un peu plus pendant les stages (Q.27, 69,68%).

3.5 PARALLÈLE ENTRE LES DONNÉES DU SONDAGE, LES ÉCHANGES EN ATELIERS ET LES ÉCRITS (pour chacune de nos sous-questions de recherche)

Pour poursuivre cette analyse, nous allons comparer, pour chacune de nos trois sous-questions de recherche (tableaux 10, 11, 12), les données du sondage, les échanges en ateliers et les écrits.

Chacun des trois tableaux est présenté sur quatre colonnes: sous-question, données du sondage, échanges en ateliers et les écrits.

Dans la première colonne, figure la **sous-question de recherche**. Dans la colonne **données du sondage**, sont présentées pour chacune des questions relatives à la sous-question de recherche, une moyenne d'ensemble des résultats des trois modules et une brève description des résultats obtenus. Dans la colonne **échanges en ateliers**, sont exposés les propos soulevés en ateliers en regard à chacune des questions concernées. Dans la colonne **écrits**, on retrouve quelques citations d'auteurs qui rejoignent l'idée directrice de la sous-question de recherche. Enfin, en bas de page, sont présentées des références bibliographiques.

À propos de la sous-question (tableau 10) **La formation pratique se limite-t-elle uniquement aux activités en milieu scolaire (stages) ou comprend-elle également des activités de formation pratique qui ont cours à l'université (cours qui instrumentent)?**

Si l'on regarde la question 4.3, nous observons que seulement 61,56% des stagiaires considèrent être bien préparés à prendre une tâche d'enseignement. De plus, les propos en ateliers confirment ce manque de préparation car les stagiaires souhaitent plus de formation pratique. De même, nous constatons que sur un choix de neuf priorités (Q.29) pour améliorer la qualité des stages, la plus urgente à repenser pour l'ensemble des stagiaires est la préparation du stagiaire.

De plus, il ressort que 68,73% des stagiaires aimeraient recevoir une formation supplémentaire (enseignement, laboratoire) afin de mieux se préparer avant d'aller en stage. Dans les propos en ateliers, les stagiaires réclament plus de cours de type "pratique" pendant toute la formation universitaire. Comme l'affirme Carbonneau, la formation pratique ne doit pas se limiter aux stages dans le milieu, elle doit également faire partie d'un programme à l'intérieur duquel nous pourrions retrouver des cours pratiques, des travaux pratiques, des simulations de situations d'enseignement et ce, afin que l'étudiant puisse intégrer davantage les composantes théoriques et pratiques. Les auteurs Dion et Dupuis (1982) ainsi que le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1984) abondent dans le même sens. Ils insistent sur l'importance d'une formule pédagogique pratique en institution.

TABLEAU 10

Parallèle entre les données du sondage, les échanges en ateliers et les écrits (pour chacune de nos sous-questions de recherche).

Question de recherche: Est-ce que la formation pratique prépare réellement le futur maître (le stagiaire) à l'enseignement?

Sous-questions	Données du sondage	Échanges en ateliers	Écrits
La formation pratique se limite-t-elle uniquement aux activités en milieu scolaire (stages) ou comprend-elle également des activités de formation pratique qui ont cours à l'université (cours qui instrumentent)?	<p>Q.4.3: De façon générale, diriez-vous que vous étiez bien préparé à prendre une tâche d'enseignement?</p> <p>Moyenne d'ensemble des résultats des trois modules: 61,56%.</p> <p>Seulement 61,56% des stagiaires se disent bien préparés à prendre une tâche d'enseignement.</p> <p>Q.28: Aurait-il été important pour vous de recevoir une formation supplémentaire (enseignement, laboratoire) afin de mieux vous préparer pour votre stage?</p> <p>Moyenne d'ensemble des résultats des trois modules: 68,73%.</p> <p>En effet, 68,73% des répondants aimeraient recevoir une formation supplémentaire afin de mieux les préparer avant le stage.</p> <p>Q.29: Selon vous, quelles seraient les priorités pour améliorer la qualité des stages?</p> <p>Moyenne d'ensemble des résultats des trois modules (pour la première priorité): 43,4%.</p>	<p>En rapport à la Q.4.3, il est dit que les stagiaires manquent de préparation à l'enseignement et que le lien entre la théorie et la pratique n'est pas toujours évident. De même, des stagiaires soulignent qu'ils ne sont pas bien préparés pour gérer une classe et pour prendre connaissance des programmes et des outils pédagogiques. Enfin, d'autres stagiaires insistent sur l'importance d'avoir davantage de techniques de travail à mettre en application pendant les stages.</p> <p>En rapport à la Q.28, il est suggéré d'avoir des cours préparatoires de type "pratique" et ce, avant le début des stages. Également, avoir un cours ou des conférences portant sur les moyens d'intervention auprès d'enfants perturbés. Enfin, avoir un laboratoire d'enseignement avant la troisième année du baccalauréat.</p>	<p>Carbonneau: La formation pratique renvoie le plus souvent aux stages dans le milieu; il importe néanmoins de ne pas la réduire à ces derniers. En effet, même si les stages jouent un rôle unique et irremplaçable dans la formation des enseignants, la réalisation de travaux pratiques associés à des cours, l'observation systématique de comportements d'enfants et d'adultes de même que la simulation de situations d'enseignement et d'apprentissage constituent autant de contributions indispensables à la formation pratique et surtout à son intégration aux composantes théoriques d'un programme, intégration qu'il n'est pas toujours simple de poursuivre en situation de stage (p.12).</p> <p>Dion et Dupuis: La formule de stage n'est pas le seul mode d'initiation aux réalités du travail. Dans bien des cas, la simulation en milieu universitaire, l'utilisation de matériel audio-visuel, les activités de laboratoire peuvent remplacer l'activité éducatrice du milieu scolaire (p.15).</p> <p>MEQ: On demande aux universités des cours permettant de connaître par l'expérience les divers aspects de l'enseignement, de développer des habiletés pratiques et de vérifier les aptitudes à la pratique (p.15).</p> <p>Concernant la place de la formation pratique, le MEQ énonce: un tiers de la formation psychopédagogique sous forme de cours pratique et au moins neuf crédits de formation pratique, dont au moins six crédits de stage en milieu scolaire (p.15).</p>

TABLEAU 10 (suite)

Parallèle entre les données du sondage, les échanges en ateliers et les écrits (pour chacune de nos sous-questions de recherche).

Question de recherche: Est-ce que la formation pratique prépare réellement le futur maître (le stagiaire) à l'enseignement?			
Sous-questions	Données du sondage	Échanges en ateliers	Écrits
	La préparation du stagiaire est la priorité la plus urgente à repenser pour 43,4% des répondants.		

Références: CARBONNEAU, A. *et al.* (1989). *La formation pratique des enseignants*.
 DION, J. François et DUPUIS, Philippe (1982). *La formation pratique en milieu universitaire*.
 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1984). *Commentaires au Ministre de l'Éducation sur la formation et le perfectionnement des enseignants*.

Il semble important, selon les données du sondage, les échanges en ateliers et certains écrits, de ne pas réduire la formation pratique aux stages.

À propos de la sous-question (tableau 11) **Le stage donne-t-il l'occasion au futur maître de développer ses compétences pédagogiques?**

Les échanges avec le maître-associé et le superviseur pendant le stage ont été très efficaces. En effet, ces échanges ont permis à la majorité des stagiaires (Q.14.9, Q.15.5) d'identifier leurs points forts et leurs points faibles de leur enseignement. Ainsi, par l'atteinte de différents objectifs tout au long du stage, et par un retour avec le maître-associé et le superviseur, bon nombre de stagiaires (Q.14.10, Q.15.8) ont pu cerner et développer leurs compétences pédagogiques. Comme l'explique DeLandsheere (1976), le stage permet aux futurs enseignants de développer l'éventail de leurs compétences théoriques et pratiques dans un cadre réel de travail.

Dans leurs relations avec leur maître-associé et leur superviseur, des stagiaires ont pu découvrir et développer leurs propres compétences pédagogiques (Q.14.11). Favoriser les ententes entre le stagiaire et le maître-associé, tel est le vœu exprimé en ateliers. Désireux de recevoir une rétroaction constructive de la part du maître-associé et du superviseur, l'ensemble des stagiaires (Q.14.6, Q.15.7) veulent acquérir pendant leur stage toutes les compétences nécessaires à la profession d'enseignant. Sans oublier l'importance du maître-associé et du superviseur dans le stage, nous croyons, comme le mentionne Carbonneau (1989), que la personne humaine (stagiaire) constitue l'élément déterminant de toute intervention éducative.

TABLEAU 11

Parallèle entre les données du sondage, les échanges en ateliers et les écrits (pour chacune de nos sous-questions de recherche).

Question de recherche: Est-ce que la formation pratique prépare réellement le futur maître (le stagiaire) à l'enseignement?

Sous-questions	Données du sondage	Échanges en ateliers	Écrits
Le stage donne-t-il l'occasion au futur maître de développer ses compétences pédagogiques?	<p>Q.14.5: Lors de votre stage, dans quelle mesure vos échanges avec le maître-associé ont-ils permis de vous entraîner à l'acte d'enseigner?</p> <p>Moyenne d'ensemble des résultats des trois modules: 83,6%.</p> <p>L'ensemble des répondants (83,6%) affirment avoir été entraîné à l'acte d'enseigner pendant leur stage.</p> <p>Q.14.6: Lors de votre stage, dans quelle mesure vos échanges avec le maître-associé ont-ils permis d'échanger sur des expériences d'enseignement?</p> <p>Moyenne d'ensemble des résultats des trois modules: 78,56%.</p> <p>Des répondants (78,56%) affirment avoir échangé sur des expériences d'enseignement avec leur maître-associé.</p> <p>Q.14.8: Lors de votre stage, dans quelle mesure vos échanges avec le maître-associé ont-ils permis d'identifier suffisamment vos points forts?</p> <p>Moyenne d'ensemble des résultats des trois modules: 0%.</p> <p>Aucun des répondants affirme que les échanges avec le maître-associé lui ont permis d'identifier suffisamment ses points forts.</p> <p>Q.14.9: Lors de votre stage, dans quelle mesure vos échanges avec le maître-associé ont-ils permis d'identifier des points d'amélioration?</p>	<p>En rapport à la Q.14.9, des stagiaires disent ne pas recevoir de rétroaction de la part du maître-associé pendant le stage. De plus, il est suggéré que les ententes entre le maître-associé et le stagiaire soient favorisées. Également, il est dit que certains maîtres-associés ne sont pas formés pour l'adaptation scolaire et qu'alors des stagiaires doivent faire preuve de beaucoup d'initiative et d'interaction.</p> <p>En rapport à la Q.15.8, des stagiaires soulignent que les interventions du superviseur leur ont aidé à découvrir les points à améliorer. Par ailleurs, d'autres stagiaires soulignent que certains superviseurs ont de la difficulté à proposer, de façon constructive, les points à améliorer. Enfin, il est suggéré que le superviseur soit spécialisé dans la discipline qu'il supervise, ce qui permettrait de donner des conseils plus pertinents.</p>	<p>Carbonneau: La personne humaine constitue toujours un élément déterminant de toute intervention professionnelle; dans ce cas, de l'intervention éducative qui est faite de rapports interpersonnels, de relations d'aide, de dynamiques de groupe, elle devient une pierre d'angle, un noyau central, un chaînon premier (p.13).</p> <p>DeLandsheere: Les pratiques et les théories devraient permettre aux futurs maîtres de participer à des activités (stage ou autres) leur donnant l'occasion de développer l'éventail de leurs compétences (théoriques et pratiques) dont ils ont réellement besoin pour se comporter en enseignants efficaces (p.126).</p> <p>Fortin: Le stage est une période de temps alloué à l'intérieur d'un programme de formation et durant laquelle un étudiant se trouve dans un milieu réel de travail afin de développer ses habiletés (p.24).</p> <p>UQAC: Le rôle du stagiaire n'est pas très clair. Jusqu'où doit-il prendre de l'initiative dans sa pratique pédagogique? Doit-il épouser les croyances pédagogiques du maître-associé ou appliquer ses propres principes au risque de bouleverser la classe? (p.2).</p>

TABLEAU 11 (suite)

Parallèle entre les données du sondage, les échanges en ateliers et les écrits (pour chacune de nos sous-questions de recherche).

Question de recherche: Est-ce que la formation pratique prépare réellement le futur maître (le stagiaire) à l'enseignement?			
Sous-questions	Données du sondage	Échanges en ateliers	Écrits
	<p>Moyenne d'ensemble des résultats des trois modules: 71,06%.</p> <p>Par ailleurs, 71,06% des stagiaires affirment avoir identifié suffisamment les points à améliorer avec leur maître-associé.</p> <p>Q.14.10: Lors de votre stage, dans quelle mesure vos échanges avec le maître-associé ont-ils permis de vous aider à trouver des solutions aux problèmes rencontrés?</p> <p>Moyenne d'ensemble des résultats des trois modules: 71,53%.</p> <p>Ainsi, 71,53% des répondants considèrent avoir trouvé avec leur maître-associé des solutions à leurs problèmes rencontrés pendant leur stage.</p> <p>Q.14.11: Lors de votre stage, dans quelle mesure vos échanges avec le maître-associé ont-ils permis de faire preuve d'initiative et de créativité dans votre façon d'enseigner?</p> <p>Moyenne d'ensemble des résultats des trois modules: 69,56%.</p> <p>Des répondants (69,56%) affirment avoir suffisamment fait preuve d'initiative et de créativité dans leur façon d'enseigner.</p> <p>Q.15.5: Lors de votre stage, dans quelle mesure vos échanges avec le superviseur ont-ils permis de recevoir un feedback sur votre enseignement?</p>		

TABLEAU 11 (suite)

Parallèle entre les données du sondage, les échanges en ateliers et les écrits (pour chacune de nos sous-questions de recherche).

Question de recherche: Est-ce que la formation pratique prépare réellement le futur maître (le stagiaire) à l'enseignement?			
Sous-questions	Données du sondage	Échanges en ateliers	Propos de certains auteurs
	<p>Moyenne d'ensemble des résultats des trois modules: 90,56%.</p> <p>Les échanges avec le superviseur ont permis à 90,56% des stagiaires de recevoir un feedback sur leur enseignement.</p> <p>Q.15.7: Lors de votre stage, dans quelle mesure vos échanges avec le superviseur ont-ils permis d'échanger sur des expériences d'enseignement?</p> <p>Moyenne d'ensemble des résultats des trois modules: 76,23%.</p> <p>Un certain nombre de stagiaires (76,23%) considère avoir échangé sur des expériences d'enseignement avec leur superviseur.</p> <p>Q.15.8: Lors de votre stage, dans quelle mesure vos échanges avec le superviseur ont-ils permis de vous motiver à améliorer votre acte d'enseigner?</p> <p>Moyenne d'ensemble des résultats des trois modules: 85,5%.</p> <p>La majorité des répondants (85,5%) affirment que les échanges avec le superviseur leur ont permis d'améliorer leur acte d'enseigner.</p>		

Références:

CARBONNEAU, A. *et al.* (1989). *La formation pratique des enseignants.*
 DeLANDSHEERE, Gilbert (1976). *La formation des enseignants demain.*
 FORTIN, Nicole (1984). *Penser les stages.*
 UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI (1986). *Rapport du sondage effectué auprès des conseillers de stages par le module d'enseignement préscolaire-primaire.*

À propos de la sous-question (tableau 12) **Le stage permet-il d'appliquer les méthodes ou théories enseignées à l'université?**

La majeure partie des stagiaires déclare avoir atteint les objectifs de leur stage en ce qui a trait à la préparation de plans spécifiques de chaque leçon (Q.13.3, 96,2%), à la préparation des cours (Q.12.2, 95,3%), à la planification hebdomadaire (Q.13.2, 87,93%), à l'utilisation de stratégies pédagogiques (Q.12.4, 81,5%) et à l'évaluation des apprentissages (Q.12.5, 79%). De plus, 43,13% des répondants disent avoir utilisé pendant leur stage des techniques du cours **Analyse de la pratique de l'enseignement** (Q.10.8). Nous pouvons donc affirmer que le stage permet d'appliquer les méthodes ou théories enseignées à l'université.

Cependant, seulement 61,56% des stagiaires se disent bien préparés à prendre une tâche d'enseignement (Q.4.3). Malgré la satisfaction de la formation théorique reçue à l'université, les stagiaires expriment un besoin de formation complémentaire (Q.28). De même, en ateliers (Q.4.3), des stagiaires soulignent qu'ils ne sont pas bien préparés pour gérer une classe et pour prendre connaissance des programmes et des outils pédagogiques.

En conséquence, nous pouvons nuancer l'étude du MEQ (1984) où l'on soutient que les universités négligent l'apprentissage personnel (pratique) au profit d'une formation plus théorique et, qu'il faut un réajustement des programmes universitaires en fonction de la pratique. Par ailleurs, Fortin (1984) souligne que l'on reconnaît la valeur de la théorie que si elle peut se traduire immédiatement en pratique, ce qui semble avoir été fait à l'UQAC, comme le démontre les données du sondage.

TABLEAU 12

Parallèle entre les données du sondage, les échanges en ateliers et les écrits (pour chacune de nos sous-questions de recherche).

Question de recherche: Est-ce que la formation pratique prépare réellement le futur maître (le stagiaire) à l'enseignement?			
Sous-questions	Données du sondage	Échanges en ateliers	Écrits
Le stage permet-il d'appliquer les méthodes ou théories enseignées à l'université?	<p>Q.10.8: Lors de votre stage, avez-vous utilisé des techniques de l'analyse de l'enseignement?</p> <p>Moyenne d'ensemble des résultats des trois modules: 43,13%.</p> <p>Seulement 43,13% des répondants disent avoir utilisé pendant leur stage des techniques du cours <u>Analyse de la pratique de l'enseignement</u>.</p>	<p>En rapport à la Q.10.8, on souligne que le cours intitulé <u>Analyse de la pratique de l'enseignement</u> est très profitable.</p>	<p>Carbonneau: Idéalement, connaissances théoriques et acquisition d'habiletés professionnelles devraient ne faire qu'un dans les programmes de formation. Toutefois, dans le concret, il peut s'avérer très difficile de parvenir à une telle intégration (p.11).</p> <p>[...] la difficulté et l'écart entre les composantes théoriques est accrue (p.16).</p> <p>L'investissement en formation pratique n'est pas valorisé par les communautés universitaires (p.17).</p>
	<p>Q.12.2: Lors de votre stage, dans quelle mesure avez-vous préparé des cours?</p> <p>Moyenne d'ensemble des résultats des trois modules: 95,3%.</p> <p>La majorité des répondants (95,3%) disent avoir pu préparer des cours de façon suffisante pendant leur stage.</p> <p>Q.12.4: Lors de votre stage, dans quelle mesure avez-vous employé des stratégies pédagogiques?</p> <p>Moyenne d'ensemble des résultats des trois modules: 81,5%.</p> <p>De façon générale, 81,5% des stagiaires disent avoir employé des stratégies pédagogiques pendant leur stage.</p> <p>Q.12.5: Lors de votre stage, dans quelle mesure avez-vous évalué des apprentissages?</p> <p>Moyenne d'ensemble des résultats pour les trois modules: 79%.</p>	<p>En rapport à la Q.12.2, des stagiaires soulignent que les cours du certificat les aident à planifier leur enseignement.</p>	<p>DeLandsheere: La pratique de l'enseignement est à la fois le point d'accrochage du savoir théorique et son champ d'application (p.123).</p> <p>L'auteur constate que les malentendus sur les relations entre la théorie et la pratique se rencontrent de façon persistante dans les stages (p.125).</p> <p>Dion et Dupuis: Que le problème demeure dans l'encadrement de la formation pratique (p.15).</p> <p>Le stage est un complément important à la formation acquise à l'université (p.42).</p> <p>Le stage doit être examiné et analysé dans un contexte plus global des objectifs poursuivis par un programme et, plus particulièrement, des objectifs de formation pratique de ce programme (p.120).</p> <p>Pas de critique de fond sur la convenance pour l'université de s'occuper de formation pratique (p.121).</p>

TABLEAU 12 (suite)

Parallèle entre les données du sondage, les échanges en ateliers et les écrits (pour chacune de nos sous-questions de recherche).

Question de recherche: Est-ce que la formation pratique prépare réellement le futur maître (le stagiaire) à l'enseignement?			
Sous-questions	Données du sondage	Échanges en ateliers	Écrits
	<p>Dans une moyenne de 79%, les répondants affirment avoir évalué des apprentissages pendant leur stage.</p> <p>Q.13.2: Lors de votre stage, avez-vous eu l'occasion de faire une planification hebdomadaire des cours à donner?</p> <p>Moyenne d'ensemble des résultats des trois modules: 87,93%. Dans l'ensemble, 87,93% des stagiaires affirment avoir eu l'occasion de faire une planification hebdomadaire des cours à donner pendant leur stage.</p> <p>Q.13.3: Lors de votre stage, avez-vous eu l'occasion de préparer les plans spécifiques de chaque leçon?</p> <p>Moyenne d'ensemble des résultats des trois modules: 96,2%.</p> <p>La majorité des stagiaires (96,2%) disent avoir eu l'occasion de préparer des plans spécifiques de chaque leçon.</p>		<p>Fortin: Les stages sont présentés comme un espace de confrontation et de vérification des théories, d'intégration de la théorie et de la pratique ou de la mise en pratique des théories (p.18).</p> <p>Théorie et pratique: deux mondes séparés (p.18).</p> <p>On reconnaît la valeur de la théorie que si elle peut se traduire immédiatement en pratique (p.18).</p> <p>MEQ: On invite les universités à identifier et classer clairement leurs cours de formation pratique (p.15).</p> <p>L'objectif du MEQ est d'améliorer la formation pratique des futurs enseignants (p.26).</p> <p>Que les universités travaillent à l'instauration d'un nouveau système d'apprentissage et de formation pratique (p.26).</p> <p>Le conseil trouve que les universités négligent l'apprentissage professionnel au profit d'une formation théorique tant en psychopédagogie qu'au plan disciplinaire (p.26).</p> <p>[...] dans les faits subsistent des éléments importants de déséquilibre entre la visée de formation universitaire et l'exercice de la fonction d'enseignant (p.50).</p> <p>Il faut un réajustement des programmes en fonction de la pratique (p.52).</p>

Références: CARBONNEAU, A. *et al.* (1989). *La formation pratique des enseignants*.
 DeLANDSHEERE, Gilbert (1976). *La formation des enseignants demain*.
 DION, J. François et DUPUIS, Philippe (1982). *La formation pratique en milieu universitaire*.
 FORTIN, Nicole (1984). *Penser les stages*.
 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1984). *Commentaires au Ministre de l'Éducation sur la formation et le perfectionnement des enseignants*.

Enfin, Carbonneau (1989) et DeLandsheere (1976) ajoutent qu'il semble difficile de parvenir à une intégration théorique et pratique, mais il n'en demeure pas moins que nos stagiaires ont pu faire l'application de certaines théories dans leur pratique d'enseignement pendant leur stage.

Peut-on prétendre maintenant que la formation pratique prépare réellement le futur maître au monde de l'enseignement?

Pour alimenter cette question de recherche, nous avons eu recours à différentes sources d'informations telles: des faits généraux recueillis à partir d'une recension des écrits, des données tirées d'un questionnaire-sondage et des discussions en ateliers de retour de stage.

Il faut se rappeler que le premier chapitre définit la problématique à laquelle s'ajoutent les buts de l'étude, la méthodologie privilégiée, le questionnement et les limites de l'étude. Le second chapitre fait l'examen d'ouvrages généraux qui présentent certains concepts-clés reliés à la formation pratique, puis nous précise l'orientation de la recherche par des études sur la formation pratique à l'enseignement composée de stages en milieu scolaire et de certaines activités vécues en milieu universitaire. Enfin, le troisième chapitre analyse les données de l'enquête-sondage et les discussions en ateliers.

Les deuxième et troisième chapitres, particulièrement le troisième où nous nous interrogeons sur diverses facettes de la formation pratique, ont tenté de répondre à la question de recherche.

Fort de ces données de l'enquête-sondage et des échanges en ateliers, il ressort en ce qui concerne la **Préparation et déroulement du stage** un taux assez élevé de

satisfaction, concernant l'organisation globale du stage (Q.1, 86,91%), les rencontres avant et après le stage (Q.2, 72,38%), le temps d'observation en classe (Q.7, 92,6%) et le carnet du stagiaire (Q.8, 87,46%). Par ailleurs, la préparation du stagiaire avant d'aller en stage (Q.4.3) semble satisfaire peu de participants. En effet, seulement 61,56% des stagiaires affirment être suffisamment préparés à prendre une tâche d'enseignement. De plus, en ateliers, les stagiaires veulent encore plus de cours de type "pratique" (des techniques de travail) dans le programme en éducation.

Si l'on considère la section **Rôles et responsabilités du stagiaire**, nous remarquons également un taux assez élevé de satisfaction quant aux droits et devoirs du stagiaire (Q.11, 91,43%) et à l'atteinte des objectifs pendant le stage (Q.12, 84,33%). La plupart des stagiaires disent avoir reçu les informations nécessaires concernant les droits et devoirs de chacun pendant le stage. De même, le stage leur a permis de conduire une classe, de préparer des cours, d'utiliser des programmes et des guides pédagogiques et d'évaluer des apprentissages.

Pour les **Relations entre les intervenants**, nous constatons que dans l'ensemble les relations établies entre stagiaires, maîtres-associés et superviseurs (Q.17) apparaissent très satisfaisantes (86,57%). De plus, des stagiaires soutiennent que les échanges avec le maître-associé (Q.14, 73,02%) et le superviseur (Q.15, 77,35%) leur ont permis d'atteindre différents objectifs les conduisant à l'acte d'enseigner. Cependant, en ateliers, des stagiaires souhaitent que l'on revoie le rôle de chacun des intervenants.

En ce qui concerne l'**Évaluation du stage** (Q.24), il semble que le stagiaire, le maître-associé et le superviseur ont participé à l'évaluation finale du stage (79,4%). Par ailleurs, en ateliers, on suggère que le maître-associé ait une plus grande place dans l'évaluation et que les critères d'évaluation des superviseurs soient uniformes.

Enfin, si nous examinons la section **Situation désirée**, nous notons que sur un choix de neuf priorités pour améliorer la qualité des stages (Q.29), la préparation du stagiaire apparaît pour des stagiaires (43,4%) la priorité la plus urgente à repenser. Quant à l'importance de recevoir un complément de formation (enseignement, laboratoire) avant le début des stages (Q.28), quelques stagiaires (67,4%) en manifestent le désir. Pour terminer, la formule de stage la plus profitable dépendamment du programme auquel on est inscrit (Q.31.1, Q.31.2), semble être soit un stage par année (52,80%), soit un stage à chaque session (43,1%) réalisé pendant les mois de janvier ou février (Q.30, 45,63%) et d'une durée de quatre à huit semaines (Q.32, 71,98%). De plus, en ateliers, on aimerait avoir une école de rattachement afin d'y faire un stage par semaine, ce qui permettrait d'alterner la théorie et la pratique.

De par l'analyse de ces données et des discussions en ateliers, nous pouvons affirmer que, dans l'ensemble, la formation pratique, particulièrement le stage, prépare bien le futur maître au monde de l'enseignement. Toutefois, par les propos en ateliers (Q.28), les stagiaires réclament plus de formation pratique. Et c'est dans ce sens que le ministère de l'Éducation (MEQ, 1992), dans un document intitulé *La formation à l'enseignement secondaire général*, nous présente les nouvel-

les orientations des programmes de formation à l'enseignement secondaire général. Le MEQ demande aux universités (p.13) de réviser leur programme de formation en insistant sur la nécessité de reconnaître le caractère professionnel de l'enseignement et, en conséquence, d'assurer une meilleure intégration de l'ensemble des cours théoriques et des activités pratiques. Il ajoute que: "La formation à l'enseignement ne saurait revêtir un véritable caractère professionnel si elle ne comporte une dimension pratique [...]" (p.17). De plus, ce dernier affirme que: "Cette composante pratique peut prendre la forme d'activités fort diverses offertes à l'université même: ateliers, cliniques, laboratoires d'études de cas, d'expérimentation, de simulation, d'intégration de la théorie et de la pratique, etc." (p.17). Ces dires confirment les propos de Dion et Dupuis quand ceux-ci soutiennent que:

[...] Dans bien des cas, la simulation en milieu universitaire, l'utilisation de matériel audio-visuel, les activités de laboratoires peuvent remplacer l'activité éducatrice du milieu scolaire." (Dion et Dupuis, 1982, p.15).

De même, si nous nous référons à l'étude du MEQ (1984) sur la formation et le perfectionnement des enseignants, nous constatons qu'à cette époque, le MEQ demandait également aux universités: "[...] des cours permettant de connaître par l'expérience les divers aspects de l'enseignement, de développer des habiletés pratiques et de vérifier les aptitudes à la pratique." (p.15).

Au terme de ce survol du contexte de la formation pratique à l'enseignement, il faut souligner que l'enseignant, au cours de sa carrière à venir, travaillera dans une société en évolution et en changement. Selon nous, seule une solide formation uni-

versitaire permettra d'acquérir et d'intégrer l'ensemble de ces aptitudes. Formation qui, d'après l'étude du MEQ (1992) ainsi que celle du Groupe de recherches sur l'analyse de la pratique éducative (GRAPE) de l'UQAC (1991), se doit d'être révisée afin d'assurer les bases professionnelles nécessaires à la pratique du futur enseignant.

BIBLIOGRAPHIE

ALLARD, Gaétan Y. (1977). *Une expérience de formation pratique des futurs-maîtres centrée sur l'auto-formation*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.

AMÉGAN, Samuel, GAGNON, Renaud et collaborateurs (1989). *Étude coopérative du contenu des carnets du stagiaire en Sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.

AMÉGAN, Samuel, GAGNON, Renaud 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.

BLALOCK, Hubert (1973). *Introduction à la recherche sociale*. Gembloux: Éd. G. Duculot.

CARBONNEAU, A. et collaborateurs (1989). *La formation pratique des enseignants*. Montréal: Université de Montréal. Rapport de l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation.

CENTRE INTERNATIONAL DE LA RECHERCHE SUR LA FORMATION (1969). *La formation des professeurs de l'enseignement professionnel*. Genève: Ministère de l'Éducation.

COMITÉ DES ÉTATS GÉNÉRAUX (1986). *Les actes des états généraux sur la qualité de l'éducation. Synthèse des discussions en ateliers*. Québec: Gouvernement du Québec.

COMMISSION D'ENQUÊTE SUR LES UNIVERSITÉS (1979). *Rapport du comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants*. Québec: Éditeur Officiel du Québec.

CONSEIL DE RECHERCHES EN SCIENCES HUMAINES DU CANADA (1976). *Enquêtes-Sondages*. Ottawa: Conseil des Arts du Canada.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1984). *La formation des maîtres au Québec: rétrospective et bilan*. Sainte-Foy (Québec): Gouvernement du Québec.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1987). *Le secteur de l'éducation dans les Universités du Québec: Une analyse de la situation d'ensemble.* Sainte-Foy (Québec): Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1983). *La formation professionnelle des jeunes. Analyse critique des propositions et quelques considérations complémentaires.* Québec: Le Conseil, Direction des Communications.

CORPORATION DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC (1971). *La formation et le perfectionnement des maîtres de l'enseignement professionnel secondaire.* Québec: Gouvernement du Québec.

COURIAUT, J.Pierre et LAVERRIÈRE, Jacques (1980). *Le stage pré-professionnel.* Paris: Les Éditions Organisation.

DeLANDSHEERE, Gilbert (1974). *Introduction à la recherche en éducation.* Bourrellet: Armand Colin.

DeLANDSHEERE, Gilbert (1976). *La formation des enseignants demain.* Paris: Casterman.

DION, J.François et DUPUIS, Philippe (1982). *La formation pratique en milieu universitaire.* Montréal: Faculté de l'Éducation, Université de Montréal.

FORTIN, Nicole (1984). *Penser les stages.* Montréal: Cégep du Vieux Montréal, Service pédagogique, Centre des ressources didactiques.

FORTIN, Nicole et LECLERC, J.Marc (1988). *Les mots: le feed-back comme moyen de formation dans les stages.* Montréal: Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'éducation, Service pédagogique.

FORTIN, Nicole et MORENCY, Nicole (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.

GAGNON, Renaud et HÉBERT, Marie-Marthe (1990). "Pour une pratique de la formation", dans *Modèles de formation pratique des maîtres francophones dans les universités canadiennes*, sous la direction de Paul-André Martin. ~~Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières, Département d'Éducation, pp.57-73 (1^{ère} édition).~~

Rouyn

X

GAUTHIER, Benoît (1984). *Recherche sociale.* Québec: Presses de l'Université du Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1984). *Commentaires au Ministre de l'Éducation sur la formation et le perfectionnement des enseignants*. Sainte-Foy (Québec): Gouvernement du Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*. Sainte-Foy (Québec): Gouvernement du Québec.

GROUPE DE RECHERCHES SUR L'ANALYSE DE LA PRATIQUE ÉDUCATIVE [GRAPE] (1991). *Stage en milieu scolaire*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.

GROUPE DE RECHERCHES SUR L'ANALYSE DE LA PRATIQUE ÉDUCATIVE [GRAPE] (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, Rapport de recherche.

HONORÉ, Bernard (1982). *Pour une pratique de la formation*. Paris: Payot.

LAFLAMME, Bastien (1989). *État de la situation de la formation pratique des enseignantes et des enseignants dans les Universités du Québec*. Québec: Gouvernement du Québec.

UNIVERSITÉ DU MONTRÉAL (1989). *Stages, éducation préscolaire et enseignement primaire, orthopédagogie*. Montréal: Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'éducation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI (1986). *Rapport du sondage effectué auprès des conseillers de stages par le module d'enseignement préscolaire-primaire*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI (1991). *Baccalauréat d'éducation au préscolaire-primaire et d'enseignement au primaire*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI (1991). *Carnets I, II, III du stagiaire*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi, Module d'enseignement préscolaire et primaire, Département des Sciences de l'éducation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (1989). *FFM6000. Stage d'enseignement en milieu scolaire II, milieu secondaire, module des certificats en éducation*. Montréal: Université du Québec à Montréal.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (1989). *Guide d'information pour l'encadrement de la supervision des cours-stages en milieu collégial*. Montréal: Université du Québec à Montréal, Module des Certificats en Sciences de l'éducation, Famille formation des maîtres.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (1989). *Guide d'information pour l'encadrement et la supervision des cours-stages en milieu scolaire*. Montréal: Université du Québec à Montréal.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (1989). *Journal de stage FFMT6000*. Montréal: Université du Québec à Montréal.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (1989). *Plan de cours, stage d'instrumentation pédagogique*. Montréal: Université du Québec à Montréal, Module d'enseignement en adaptation scolaire et sociale.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (1989). *Stage d'intervention pédagogique II*. Montréal: Université du Québec à Montréal, Module d'enseignement en adaptation scolaire et sociale.

ANNEXE I

Questionnaire-sondage du stagiaire (Hiver 1990)

Informations générales

- Pour répondre à ce questionnaire, référez-vous à l'ensemble de votre expérience couverte par **le présent stage**.
- Il n'existe pas de bonne, ni de mauvaise réponse.
- La première impression est souvent la meilleure; répondez le plus spontanément possible.
- Veuillez écrire directement sur les pages du questionnaire, en encerclant le chiffre qui correspond à votre réponse, ou en inscrivant la réponse demandée.

Nous vous remercions de votre collaboration.

Questionnaire du stagiaire

A. Préparation et déroulement du stage

1. Êtes-vous satisfait de l'aspect organisationnel du stage?

	Très satisfait	Satisfait	Insatisfait	Très insatisfait
1.1 La façon dont s'est fait le jumelage avec le maître-associé?	1	2	3	4
1.2 Le moment où vous avez connu le maître-associé?	1	2	3	4
1.3 La façon dont s'est fait le jumelage avec le superviseur?	1	2	3	4
1.4 Le moment où vous avez pris contact avec le superviseur?	1	2	3	4

2. Pour préparer et conclure le stage, avez-vous participé (ou participerez-vous) à:

	Oui	Non
2.1 Une rencontre avant le stage?	1	2
2.2 Une rencontre après le stage?	1	2

3. La durée de votre stage a été:

Adéquate	1
Trop longue	2
Trop courte	3

4. Pendant votre stage:

	Oui	Non
4.1 Auriez-vous aimé rencontrer des spécialistes autres que votre superviseur?	1	2
4.2 Auriez-vous aimé rencontrer d'autres stagiaires pour partager sur vos expériences?	1	2
4.3 De façon générale, diriez-vous que vous étiez bien préparé à prendre une tâche d'enseignement?	1	2

5. Pouvez-vous dire que votre présence à l'école a été un apport positif:

	Oui	Plus ou moins	Non
5.1 Pour les élèves?	1	2	3
5.2 Pour vous-même?	1	2	3
5.3 Pour l'équipe-école?	1	2	3

6. Lors de votre stage, quelle proportion de temps avez-vous consacrée à l'observation?

Plus de 75% du temps	1
Entre 50% et 75% du temps	2
Entre 25% et 50% du temps	3
Moins de 25% du temps	4

7. Lors de votre stage, la période d'observation a été:

Très utile?	1
Plus ou moins utile?	2
Inutile?	3

8. Diriez-vous que le carnet du stagiaire a été un outil d'information et d'apprentissage:

Très utile?	1
Plus ou moins utile?	2
Inutile?	3

9. Lors de votre stage, avez-vous fait référence au carnet du stagiaire:

Souvent?	1
Quelquefois?	2
Au début et à la fin du stage seulement?	3

10. Lors de votre stage, avez-vous utilisé les instruments suivants:

	Oui	Non
10.1 Des plans de leçon préparés selon Gagné, Woodruff, Ausubel ou autres?	1	2
10.2 Un journal de bord?	1	2
10.3 Des vidéo-cassettes?	1	2
10.4 Des cassettes?	1	2
10.5 Des évaluations?	1	2
10.6 Des nouvelles technologies (ex.: ordinateurs)?	1	2
10.7 Un rétroprojecteur?	1	2
10.8 Des techniques de l'analyse de l'enseignement?	1	2
10.9 Des films 16 mm?	1	2

**B. Rôles et responsabilités
du stagiaire**

11. Avant de faire le stage, vous a-t-on suffisamment informé du rôle, des devoirs et des droits qui vous incombent (rencontres, carnet du stagiaire)?

Oui	1
Plus ou moins	2
Non	3

12. Lors de votre stage, dans quelle mesure avez-vous atteint les objectifs suivants:

	Suffisamment	Insuffisamment
12.1 Conduire une classe?	1	2
12.2 Préparer des cours?	1	2
12.3 Utiliser les programmes et les guides pédagogiques?	1	2
12.4 Employer des stratégies pédagogiques?	1	2
12.5 Évaluer des apprentissages?	1	2
12.6 Gérer votre temps pour accomplir la tâche scolaire?	1	2

13. Lors de votre stage, avez-vous eu l'occasion de:

	Oui	Non
13.1 Donner des cours couvrant la tâche régulière du maître-associé?	1	2
13.2 Faire une planification hebdomadaire des cours à donner?	1	2
13.3 Préparer les plans spécifiques de chaque leçon?	1	2
13.4 Prendre la responsabilité totale de la classe?	1	2
13.5 Vous impliquer dans les activités de l'école (surveillance, journée pédagogique ou sportive, examen)?	1	2

C. Relations avec les autres intervenants

14. Lors de votre stage, dans quelle mesure vos échanges avec le maître-associé ont-ils permis d'atteindre les objectifs suivants:

	Suffi- samment	Insuffi- samment	Ne s'appli- que pas
14.1 Connaître les règlements de l'école, les horaires, les lieux?	1	2	3
14.2 Être bien accepté par les élèves en classe?	1	2	3
14.3 Connaître le programme et la répartition de la matière à enseigner?	1	2	3
14.4 Déterminer les objectifs d'apprentissage des élèves?	1	2	3
14.5 Être entraîné à l'acte d'enseigner?	1	2	3
14.6 Échanger sur des expériences d'enseignement (formules pédagogiques, techniques de conduite de la classe, etc.)?	1	2	3

14.7	Régler des difficultés se présentant en cours de stage?	1	2	3
14.8	Identifier vos points forts?	1	2	3
14.9	Identifier des points d'amélioration?	1	2	3
14.10	Aider à trouver des solutions aux problèmes rencontrés?	1	2	3
14.11	Faire preuve d'initiative et de créativité dans votre façon d'enseigner?	1	2	3

15. Lors de votre stage, dans quelle mesure vos échanges avec le superviseur ont-ils permis d'atteindre les objectifs suivants:

	Pleinement	Pas du tout
15.1	Clarifier les objectifs du stage?	1 2
15.2	Préparer et/ou améliorer des plans de cours?	1 2
15.3	Identifier, poursuivre et atteindre l'objectif des cours?	1 2
15.4	Planifier les visites de supervision, les retours de stage, les travaux à remettre?	1 2
15.5	Recevoir un feedback sur votre enseignement?	1 2
15.6	Faire votre auto-évaluation?	1 2
15.7	Échanger sur des expériences d'enseignement (formules pédagogiques, techniques de conduite de la classe, etc.)?	1 2
15.8	Être motivé à améliorer votre acte d'enseigner?	1 2
15.9	Connaître des ressources supplémentaires (documentation écrite et audio-visuelle, instrumentations, ...)?	1 2

16. Lors de votre stage, dans quelle mesure vos échanges avec la direction de l'école (ou son représentant) ont-ils permis de vous intégrer à la vie de l'école?

Pleinement	1
Plus ou moins	2
Pas du tout	3

17. Dans le déroulement de votre stage, êtes-vous satisfait de l'apport des intervenants suivants:

	Très satisfait	Satisfait	Insatisfait	Très insatisfait
17.1 L'apport du maître-associé?	1	2	3	4
17.2 L'apport du superviseur?	1	2	3	4
17.3 L'apport de la direction de l'école?	1	2	3	4

18. Lors de votre stage, à quelle fréquence la communication s'est-elle établie:

18.1 Avec le maître-associé?	Plusieurs fois par jour	1
	Une fois par jour	2
	Aux deux jours	3
	À la semaine	4
	Une ou deux fois pendant le stage	5
	Aucune communication	6
18.2 Avec le superviseur?	Une à trois fois par stage	1
	Toutes les semaines	2
	Aucune communication	3
18.3 Avec la direction de l'école (ou son représentant)?	Une à trois fois par stage	1
	Toutes les semaines	2
	Aucune communication	3

19. Pour communiquer avec le maître-associé, quel(s) moyen(s) a(ont) été utilisé(s):

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
19.1 Contact téléphonique?	1	2	3	4
19.2 Message écrit?	1	2	3	4
19.3 Rencontre personnelle?	1	2	3	4

20. Pour communiquer avec le superviseur, quel(s) moyen(s) a(ont) été utilisé(s):

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
20.1 Contact téléphonique?	1	2	3	4
20.2 Message écrit?	1	2	3	4
20.3 Rencontre personnelle?	1	2	3	4

21. De qui venait l'initiative de la communication avec le maître-associé:

Toujours du stagiaire	1
La plupart du temps du stagiaire	2
Autant du stagiaire que du maître-associé	3
La plupart du temps du maître-associé	4
Toujours du maître-associé	5

22. De qui venait l'initiative de la communication avec le superviseur:

Toujours du stagiaire	1
La plupart du temps du stagiaire	2
Autant du stagiaire que du superviseur	3
La plupart du temps du superviseur	4
Toujours du superviseur	5

23. Comment vous apparaît le nombre des rencontres:

	Adéquat	Trop grand	Trop petit
23.1 Avec le maître-associé?	1	2	3
23.2 Avec le superviseur?	1	2	3
23.3 Avec la direction de l'école (ou son représentant)?	1	2	3

D. Évaluation finale du stage
--

24. Qui participait à l'évaluation finale de votre stage?

Le stagiaire seul	1
Le stagiaire et le superviseur	2
Le stagiaire et le maître-associé	3
Le stagiaire, le maître-associé et le superviseur	4
Le superviseur seul	5
Le maître-associé seul	6
Le maître-associé et le superviseur	7
Autres (précisez) _____	8

25. Dans quelle mesure les contenus (non la note) de l'évaluation finale de votre stage ont-ils indiqué ce qu'a été votre stage?

Très satisfaisant	1
Satisfaisant	2
Insatisfaisant	3
Très insatisfaisant	4

E. Situation désirée

26. Selon vous, comment devrait être répartie la responsabilité de chacun des intervenants dans l'évaluation finale du stage? Donnez votre répartition en pourcentage de façon à ce que le total soit égal à 100%.

26.1 Stagiaire

26.2 Maître-associé

26.3 Superviseur

26.4 La direction de l'école (ou son représentant)

Total: 100%

27. Lors des stages, la direction de l'école (ou son représentant) devrait-elle:

	Oui	Non
27.1 Aider à l'intégration du stagiaire dans l'école?	1	2
27.2 Favoriser les rencontres entre les intervenants?	1	2
27.3 Intervenir en cas de difficultés majeures?	1	2
27.4 Participer à l'évaluation du stage?	1	2
27.5 Permettre un meilleur jumelage maître-associé et stagiaire?	1	2

28. Aurait-il été important pour vous de recevoir une formation supplémentaire (enseignement, laboratoire) afin de mieux vous préparer pour votre stage?

Oui	1
Non	2

29. Selon vous, quelles seraient les priorités pour améliorer la qualité des stages? Utilisez les nombres 1 à 9 (1 correspondant à ce qui vous apparaît le plus urgent à repenser).

- | | |
|---|----------------------|
| 29.1 Le jumelage "stagiaire, maître-associé, superviseur" | <input type="text"/> |
| 29.2 Les responsabilités du stagiaire | <input type="text"/> |
| 29.3 Les responsabilités du maître-associé | <input type="text"/> |
| 29.4 Les responsabilités du superviseur | <input type="text"/> |
| 29.5 Le contenu des carnets de stage | <input type="text"/> |
| 29.6 La préparation du stagiaire | <input type="text"/> |
| 29.7 La préparation du maître-associé | <input type="text"/> |
| 29.8 Les relations entre les intervenants | <input type="text"/> |
| 29.9 Les objectifs généraux des stages | <input type="text"/> |

30. Quel moment de l'année scolaire vous semblerait le plus profitable pour effectuer un stage? Identifiez le ou les mois.

- | | |
|---------------|----|
| Septembre | 1 |
| Octobre | 2 |
| Novembre | 3 |
| Décembre | 4 |
| Janvier | 5 |
| Février | 6 |
| Mars | 7 |
| Avril | 8 |
| Mai | 9 |
| Juin | 10 |
| Tous les mois | 11 |

31. Quelle formule de stage vous semblerait la plus profitable pour les besoins du futur enseignant?

31.1 Pour un baccalauréat incluant plus de 30 crédits en Sciences de l'éducation:

Un stage par année	1
Stages regroupés à la fin de la formation théorique	2
Stages à mi-chemin de la formation théorique	3
Stages étalés sur toute la formation à raison d'une journée (ou plus) par semaine	4
Stages durant les deux dernières années seulement	5
Autres (précisez) _____	6

31.2 Pour le baccalauréat ou un certificat incluant 30 crédits en Sciences de l'éducation:

Un stage à chaque session	1
Stages regroupés à la fin de la formation théorique	2
Stages étalés sur toute la formation à raison d'une journée (ou plus) par semaine	3
Autres (précisez) _____	4

32. D'après vous, la durée des stages devrait être de combien de semaines?

32.1 Pour un premier stage?	Moins de 4 semaines	1
	4 à 6 semaines	2
	6 à 8 semaines	3
	Plus de 8 semaines	4
	Autres (précisez) _____	5

32.2 Pour un deuxième stage?	Moins de 4 semaines	1
	4 à 6 semaines	2
	6 à 8 semaines	3
	Plus de 8 semaines	4
	Autres (précisez) _____	5

32.3 Pour un troisième stage (s'il y a lieu)?	Moins de 4 semaines	1
	4 à 6 semaines	2
	6 à 8 semaines	3
	Plus de 8 semaines	4
	Autres (précisez) _____	5

F. Informations générales

- 33. Quel est votre sexe:**
- | | |
|----------|---|
| Féminin | 1 |
| Masculin | 2 |
- 34. Dans quel groupe d'âge vous trouvez-vous actuellement?**
- | | |
|-----------------|---|
| Moins de 25 ans | 1 |
| 25 à 30 ans | 2 |
| 31 à 35 ans | 3 |
| 36 ans et plus | 4 |
- 35. À quel programme d'étude êtes-vous inscrit?**
- | | |
|--|---|
| Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire. | 1 |
| Baccalauréat d'enseignement en ... (avec une spécialité). | 2 |
| Baccalauréat d'enseignement technologique et professionnel | 3 |
| Baccalauréat d'enseignement en adaptation scolaire | 4 |
| Certificat de premier cycle en Sciences de l'éducation | 5 |
| Certificat de premier cycle d'enseignement en adaptation scolaire | 6 |
- 36. S'il s'agit d'un certificat de premier cycle, dites quel de domaine relève votre formation universitaire antérieure?**
- | | |
|---|---|
| Sciences appliquées | 1 |
| Sciences économiques et administratives | 2 |
| Sciences fondamentales | 3 |
| Sciences humaines | 4 |
| Sciences religieuses | 5 |
| Arts et lettres | 6 |
| Aucune | 7 |

37. Combien de cours pour ce certificat aviez-vous suivi en Sciences de l'éducation avant de faire votre stage?

Aucun	1
Un à trois	2
Quatre à sept	3
Huit et plus	4
Équivalences	5

38. Combien de stages en éducation avez-vous réalisés à l'UQAC?

Un	1
Deux	2
Trois	3
Plus que trois	4

39. Auprès de quelle clientèle avez-vous réalisé le stage qui se termine:

Préscolaire	1
Primaire	2
Secondaire	3
Collégial	4
Milieu de travail autre que l'école	5

40. Pendant combien de semaines, au total, avez-vous été en milieu scolaire ou en milieu de travail pour la réalisation de vos stages?

Trois semaines	1
Quatre semaines	2
Cinq semaines	3
Six semaines	4
Sept semaines	5
Huit semaines et plus	6

41. À quel endroit avez-vous fait le stage qui se termine?

Chicoutimi	1
Jonquière	2
La Baie	3
Alma	4
Autres (précisez) _____	5

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire.

Merci de le retourner à qui de droit, dans les délais prévus.

Le GRAPE

Sciences de l'éducation, UQAC

ANNEXE II

**Discussion en ateliers
(Retour de stage à l'hiver 1990)**

Retour de stage
Discussion en ateliers
Stagiaires
Préparation et déroulement du stage

Préscolaire-primaire (2 février 1990)	Adaptation scolaire (25 avril 1990)	Secondaire-collégial (26 avril 1990)
<ul style="list-style-type: none"> • Manque de préparation à l'enseignement (lacune entre la théorie et la pratique). • Manque d'orientation à travers le stage. • Manque de formation pour le stage à la maternelle, pour gérer une classe, pour prendre connaissance des programmes et outils pédagogiques. • Carnet de stage trop chargé, manque de précision et d'exemples concrets. • Cours «Pédagogie de la petite enfance» non pertinent. • Rencontre préstage, local trop petit, étudiants trop nombreux. • Manque d'information pour le déroulement du stage. • Objectifs de stage imprécis et vagues. • Cours «Didactique du français» non applicable. • La formation théorique ne prépare pas au stage. • L'apprentissage s'effectue davantage dans les stages qu'en cours. • Manque de suivi après le stage. • Manque d'encadrement du maître-associé et du superviseur. • Premier stage trop court. • Le stagiaire en observation manque de crédibilité face aux enfants car il est assis à l'arrière de la classe. • Intervention en milieu scolaire, inutile. • Carnet de stage demande trop de travail. • La rencontre préstage ne correspond pas aux attentes des stagiaires. • Une semaine d'observation cela suffit. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aucune préparation avant le stage pour aller en classe. • Aucune concordance entre la théorie et la pratique. • Pas de technique particulière pour être en mesure de solutionner les cas de troubles affectifs. • Cours «Introduction aux troubles d'apprentissage» est trop sommaire. • Les cours arrivent trop tard dans la formation, cours trop généraux. • Les trois stages sont trop rapprochés (changement de milieux trois fois dans un court laps de temps est difficile). • L'université informe trop tard les stagiaires du jumelage avec le maître-associé. • Le vidéo dérange la classe. • L'importance de rencontrer le superviseur avant le stage pour connaître ses objectifs et critères d'évaluation. • En général, le superviseur se fait connaître trop tard. • Les stagiaires vivent une situation d'insécurité lorsqu'ils ne connaissent pas leur superviseur assez tôt. • Rencontre avec le maître-associé avant le stage est importante pour établir de bons contacts. • Le maître-associé a tendance à se fier sur le stagiaire. • Expérience d'une stagiaire qui a eu un superviseur qui en était à sa première supervision, ceci a amené une situation où maître-associé et stagiaire devaient diriger le superviseur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Importance du vécu du stagiaire face aux élèves. • Le cours «Analyse de la pratique de l'enseignement» où le stagiaire a à produire deux vidéo est très profitable. • Cours «Animation pédagogique» est l'un des cours les plus utiles lors du stage. • Le vidéo est le meilleur moyen pour analyser son enseignement. • La rencontre entre superviseur, maître-associé et stagiaire est trop tardive. • Expérience positive de rencontrer le maître-associé un mois à l'avance. • Établir un contact avec le milieu scolaire avant le stage s'avère un élément positif. • C'est le stagiaire qui doit établir le contact avec le maître-associé. • Les cours, les travaux et les stages en même temps s'avèrent une situation difficile. • Cas particulier, le maître-associé ne voulait pas que le stagiaire donne une leçon. • Une stagiaire allait dans plusieurs classes, elle a trouvé cette situation idéale. • L'importance de ne pas être propulsé dans la classe. • Manque de préparation pour présenter le cours. • La caméra-vidéo dérange les élèves. • Les nouvelles méthodes font peur aux maîtres-associés. • Le stagiaire a surtout des compétences techniques.

N.B.: Les mêmes idées que l'on retrouve dans les trois modules ont été inscrites en caractères gras.

Préscolaire-primaire (2 février 1990)

- **Manque d'encadrement en troisième année de stage. Le stagiaire est trop laissé à lui-même.**
- **Manque de préparation, de variétés au niveau du programme.**

Adaptation scolaire (25 avril 1990)

- Le stagiaire apporte beaucoup au maître-associé.
- Rencontre du maître-associé et du superviseur est très importante.
- Le cours de langage est adapté pour le préscolaire-primaire et non pour l'adaptation scolaire. En général, les cours sont davantage préparés pour le préscolaire-primaire.
- Certains maîtres-associés ne sont pas formés pour l'adaptation scolaire (cas spéciaux).
- Les stagiaires ne prennent pas en charge la classe comme elles le voudraient.
- Les stagiaires doivent faire preuve de beaucoup d'intuition et d'initiative.
- Des cours le soir au certificat c'est impensable.
- Manque de connaissance de la part du superviseur.
- **Périodes d'observation ne sont pas assez longues pour certains stages, le stagiaire est trop laissé à lui-même.**
- Le stagiaire n'est pas un remplaçant (le maître-associé n'a donné qu'une leçon devant la classe).

Secondaire-collégial (26 avril 1990)

- **Cours trop théoriques, on ne fait pas le lien entre théorie et pratique.**
- Ignorance de l'évaluation formative et sommative.
- Six semaines de stage c'est trop court.
- Manque de pratique.
- Le but du stage est de savoir si oui ou non on aime cette profession.
- Démarche personnelle de connaître les outils pédagogiques.
- Cours du certificat les aident à faire des plans de cours.
- Le cours «Système d'éducation du Québec» n'apprend rien sur le fonctionnement de l'école.
- En six semaines de stages, on apprend plus qu'en trois ans d'université.
- Les élèves détestent avoir des stagiaires au secondaire.
- Période d'observation très importante avant de prendre la classe en charge.
- Importance d'habituer les élèves à la présence du stagiaire en classe.
- Les stagiaires et les maîtres-associés ne connaissent pas les modalités du stage.
- La rencontre préstage a été grandement appréciée.
- **Les stagiaires rencontrent leur superviseur trop tard.**
- Le superviseur demande des plans de cours, ce qui occasionne trop de travail.
- **Pas de connaissance des programmes à enseigner avant les stages.**
- Pas de connaissance sur le fonctionnement du milieu scolaire.

Retour de stage
Discussion en ateliers
Stagiaires

Relation avec les autres intervenants et rôles et responsabilités des intervenants

Préscolaire-primaire (2 février 1990)	Adaptation scolaire (25 avril 1990)	Secondaire-collégial (26 avril 1990)
<ul style="list-style-type: none"> • Les stagiaires ne peuvent rencontrer ni la direction d'école ni le maître-associé, ni le superviseur avant les stages et ce, à cause des stages trop rapprochés. • Les stagiaires en général ne rencontrent pas leur superviseur avant le stage. • Un superviseur qui n'a jamais enseigné au secondaire se voit assigner une tâche de supervision au secondaire. • Il existe plusieurs fonctionnements concernant les visites des superviseurs (de cinq minutes pendant le stage à une demi-journée par semaine). • Si le maître-associé joue bien son rôle, le superviseur n'interviendra qu'en cas de problème. • Le superviseur joue un rôle de soutien et est une source de renseignements et fait le consensus avec le maître-associé et le stagiaire. • Certains superviseurs ne prennent aucune responsabilité. • Superviseur est un bien grand mot pour la tâche qu'il a à accomplir. • Les stagiaires ont une bonne relation avec le maître-associé. • On s'interroge sur qui doit faire les contacts avec le superviseur? • En général, c'est le stagiaire qui fait les contacts. • Certains stagiaires ont éprouvé des problèmes de communication avec les maîtres-associés et ont eu plus de contact avec la direction. 		<ul style="list-style-type: none"> • Les stagiaires sont, en général, bien accueillis par l'école secondaire alors qu'au collégial, ils se sentent plus seuls et isolés. • Le maître-associé leur a permis de franchir les étapes graduellement. • Lorsque le superviseur donne temps et disponibilité, ceci est très apprécié par les stagiaires. • Manque de diplomatie de la part d'un superviseur. • Les interventions des superviseurs lui ont aidé, le superviseur est allé chercher les points à améliorer, lui a donné des moyens pour aller chercher l'attention des élèves. • Certains stagiaires se sentent intimidés par la présence du superviseur, ils se sentent jugés par lui. • Le maître-associé, c'est une personne du milieu alors que le superviseur a un rôle plutôt technique. • Communication différente dans l'enseignement professionnel. • Les maîtres associés sont d'une grande aide. • Conseils du superviseur sont grandement appréciés par les stagiaires. • Un stagiaire est révolté contre l'attitude de son superviseur parce que celui-ci l'a jugé sur sa personnalité et il était trop directif. • En général, bonnes relations avec le maître-associé. • Manque d'encadrement de la part du maître-associé (le stagiaire était livré à lui-même, ne voyait pas le maître-associé de la semaine, un téléphone le dimanche soir).

N.B.: Les mêmes idées que l'on retrouve dans les trois modules ont été inscrites en caractères gras.

Préscolaire-primaire (2 février 1990)

- En général, les stagiaires connaissant leur maître-associé avant le stage ont mieux fonctionné pendant le stage.
 - Deux maîtres-associés ont demandé d'avoir des rencontres préstage et n'ont jamais eu de réponses de l'université.
 - Si le maître-associé est trop sollicité et que sa tâche est trop lourde, plus aucun ne voudra remplir cette fonction.
 - Certains maîtres-associés sont réticents à recevoir un stagiaire mais l'école exerce des pressions auprès des maîtres-associés pour qu'ils acceptent un stagiaire.
 - Les stagiaires ne veulent pas prendre la place du maître-associé.
 - Les rencontres avec le maître-associé varient selon la motivation, l'implication et la façon d'être de celui-ci.
 - Les stagiaires demeurent passifs malgré les difficultés, le superviseur doit intervenir.
 - Les stagiaires se sentent mal à l'aise dans certaines situations.
 - Le stagiaire doit-il se soumettre entièrement aux exigences du maître-associé?
 - Superviseur de Montréal, c'est loin, aucune possibilité de téléphone.
-
-

Adaptation scolaire (25 avril 1990)

Secondaire-collégial (26 avril 1990)

Retour de stage
Discussion en ateliers
Stagiaires
Situation désirée

Préscolaire-primaire (2 février 1990)	Adaptation scolaire (25 avril 1990)	Secondaire-collégial (26 avril 1990)
<ul style="list-style-type: none"> Faire la différence entre les trois stages. Le premier stage devrait se faire à la maternelle. Le premier trimestre sans stage. Allonger le premier stage et le dernier. Le carnet du stagiaire devrait expliquer comment faire les travaux. L'évaluation finale devrait être faite uniquement par le maître-associé. Le superviseur idéal: quelqu'un qui vient pour te donner des conseils, t'orienter et te guider. Donner la note à trois (stagiaire, maître-associé et superviseur). Le premier stage: 4 semaines. Le deuxième stage: 6 semaines. Le troisième stage: 8 semaines. Il devrait y avoir une préparation spéciale pour les maîtres-associés. Définition précise de chacun des rôles. Avoir une école de rattachement. Avoir un contact avec le matériel didactique. Avoir un suivi après le stage. Retarder le stage vers le milieu ou la fin du trimestre. Avoir un cours de didactique générale. Possibilité de toucher à tous les niveaux (maternelle à la 6^e année) pendant les stages. Avoir une journée d'information pour prendre contact avec les différents intervenants. Avoir un contact régulier avec les écoles. 	<ul style="list-style-type: none"> L'importance d'avoir des techniques afin de les mettre en pratique durant le stage. Le cours «Troubles d'apprentissage II» devrait se donner avant les stages plutôt qu'en septembre. Pas de stage en première année. Avoir un stage d'une demi-journée par semaine dans une école de rattachement. On devrait reconsidérer la répartition des stages. Les rencontres avec le maître-associé devraient se faire avant le stage. On demande que le superviseur soit spécialisé dans la discipline qu'il supervise, ce qui permettrait de donner des conseils plus pertinents. L'évaluation devrait être faite par le maître-associé. Le superviseur devrait évaluer à un certain niveau (sentir les difficultés du stagiaire et évaluer les aptitudes à l'enseignement du stagiaire). Redéfinir chacun des rôles des intervenants. Uniformité dans les exigences (travaux à fournir). On aimerait les lettres A-B-C-D-E dans l'évaluation. On voudrait que la note du stage compte sur la moyenne cumulative. L'évaluation devrait être faite à trois (maître-associé, superviseur et stagiaire). 	<ul style="list-style-type: none"> Avoir un laboratoire d'enseignement avant la troisième année du baccalauréat. Vivre un stage au début de la formation. Connaître davantage les programmes scolaires. Avoir des cours de grammaire. Deux stages de quatre semaines sur deux trimestres. Prévoir une rencontre préstage avec les trois intervenants (un mois à l'avance). Rencontrer les élèves avant le début du stage. Favoriser les ententes entre le maître-associé et le stagiaire pour établir des critères. Mesurer l'importance du superviseur lorsque le maître-associé est très efficace. Pendant le stage, le stagiaire devrait avoir la possibilité d'aller dans d'autres classes. Le maître-associé devrait avoir une plus grande responsabilité dans l'évaluation. L'évaluation ne devrait pas se faire sur les plans de cours mais plutôt sur la pratique de l'enseignement. Avoir un temps d'arrêt entre les cours intensifs et le stage (certificat). Février-mars est la période idéale pour les stages. Mettre les cours du soir deux fois par semaine et ce, au début du trimestre. Moins de cours possible pendant le stage. Préparation pour le maître-associé afin de recevoir adéquatement le stagiaire.

N.B.: Les mêmes idées que l'on retrouve dans les trois modules ont été inscrites en caractères gras.

Préscolaire-primaire (2 février 1990)

- Donner la pédagogie de la petite enfance en premier.
- **Avoir des cours préparatoires aux stages (cours pratiques).**
- Faire la distinction entre le préscolaire et le primaire.
- **Les superviseurs devraient s'entendre sur la quantité de travaux à fournir.**
- **Uniformité et précision des critères d'évaluation.**

Adaptation scolaire (25 avril 1990)

- L'importance pour le superviseur de connaître quel rôle il a à jouer et le jouer correctement.
- Le superviseur devrait apporter un soutien ainsi que du matériel didactique.
- Période de temps entre chaque stage.
- **Connaître le superviseur et le maître-associé trois mois à l'avance.**
- Coordonnateur de superviseurs.
- **Le maître-associé et le superviseur devraient avoir une préparation pour encadrer le stagiaire.**
- Le superviseur devrait aller chercher des informations auprès du maître-associé.
- Cours sur les techniques pour maîtriser physiquement un enfant ou des conférences.
- Avoir le même superviseur pour les deux stages.
- **Rencontre avant le stage avec le superviseur et le maître-associé pour connaître les exigences et les critères d'évaluation.**
- Flexibilité du superviseur.
- 15 semaines de stage seraient idéales.
- **Davantage de préparation étant donné la clientèle particulière de l'adaptation scolaire.**
- Table ronde entre superviseur, stagiaire, maître-associé à chaque semaine (feedback).

Secondaire-collégial (26 avril 1990)

- Avoir la possibilité d'être plus polyvalent, donc moins spécialisé.
- Période d'observation au début de la formation avec des critères bien précis.
- Stage où il y aurait alternance entre la théorie et la pratique.
- L'université devrait informer clairement le maître-associé et le stagiaire des modalités du stage.
- **Définir clairement le rôle de chaque intervenant.**
- **Une supervision uniforme quant aux critères d'évaluation et aux exigences des différents superviseurs.**
- On suggère de planifier avec le superviseur les visites en classe.
- Le superviseur devrait aider le stagiaire et non le stresser.
- Le superviseur devrait être une personne qui enseigne dans la spécialité où il supervise.
- **L'évaluation devrait se faire à trois et la note finale accordée par le maître-associé.**
- Reconsidérer le journal de bord.
- **École de rattachement, une journée, semaine.**

Retour de stage
Discussion en ateliers
Stagiaires
Évaluation finale du stage

Préscolaire-primaire (2 février 1990)	Adaptation scolaire (25 avril 1990)	Secondaire-collégial (1990)
<ul style="list-style-type: none">• Définir les paramètres de la supervision.• Le court temps d'observation du superviseur ne peut permettre une évaluation juste et valable.• Il semble que le visionnement de la cassette ne soit pas toujours faite par le superviseur.• Le maître-associé et le superviseur devraient s'entendre pour donner la note finale.• Les stagiaires se sentent mal à l'aise lorsque le superviseur est dans la classe.• Manque d'uniformité dans les critères d'évaluation.• Pas de feedback constructif de la part du maître-associé.• Pas de reconnaissance de la part du superviseur.• Certaines pages du carnet du stagiaire sont imprécises.	<ul style="list-style-type: none">• On s'interroge sur la pertinence de l'évaluation faite par un superviseur qui n'est jamais venu observer le stagiaire en classe.• Le maître-associé doit évaluer au même titre que le superviseur.• Incohérence entre les exigences des différents superviseurs (travaux à fournir).• Pas d'accord avec la notation S.E.I.• Le vidéo ne rend pas justice à l'étudiant pour l'évaluation finale. Le superviseur n'évalue qu'à partir du vidéo.• Le carnet de stage mal fait.• Certains éléments ne sont pas évaluable dans le carnet de stage en rééducation (groupe classe au lieu d'individu).• Manque de constance entre les critères des maîtres-associés et des superviseurs (journal de bord et exigences).	<ul style="list-style-type: none">• Pas de rétroaction de la part du maître-associé pendant le stage.• Aucune évaluation formative.• Les superviseurs manquent de diplomatie lorsqu'il est temps de parler des points à améliorer.• Le superviseur a une trop grande place dans l'évaluation comparativement à celle du maître-associé.• Les stagiaires n'ont pas tous les mêmes carnets de stage.• Dans l'évaluation, le rôle du superviseur et du maître-associé est mal défini.

N.B.: Les mêmes idées que l'on retrouve dans les trois modules ont été inscrites en caractères gras.

Retour de stage

Discussion en ateliers

Regroupement des commentaires similaires par les trois types d'intervenants

(stagiaires, maîtres-associés, superviseurs)

Préscolaire-primaire (2 février 1990)	Adaptation scolaire (25 avril 1990)	Secondaire-collégial (26 avril 1990)
PRÉPARATION ET DÉROULEMENT DU STAGE	PRÉPARATION ET DÉROULEMENT DU STAGE	
<ul style="list-style-type: none">• Manque de préparation à l'enseignement (stagiaire).• Le stagiaire ne connaît pas les programmes, les outils pédagogiques et le matériel en général.	<ul style="list-style-type: none">• Rencontre trop tardive entre stagiaire, maître-associé et superviseur.• L'emploi du vidéo ne trouve pas l'unanimité chez les participants.	
ÉVALUATION FINALE DU STAGE		
<ul style="list-style-type: none">• Trop grande différence dans les critères d'évaluation.		
SITUATION DÉSIRÉE	SITUATION DÉSIRÉE	SITUATION DÉSIRÉE
<ul style="list-style-type: none">• École de rattachement.• Plus grande implication du maître-associé dans l'évaluation du stage.• Former le stagiaire à l'application des programmes et du matériel didactique.• Allongement des stages.• Préparation spécifique du stagiaire avant le stage.	<ul style="list-style-type: none">• Prévoir une rencontre préstage entre les trois intervenants afin de déterminer clairement les objectifs du stage.	<ul style="list-style-type: none">• Uniformité dans les critères d'évaluation et les exigences des différents superviseurs.• Rencontre préstage entre les divers intervenants afin de définir clairement les objectifs du stage, les critères d'évaluation et les exigences.

ANNEXE III

Pédagogie et intervention.

Profil d'avenir.

Stagiaire.

**(figurent dans cette annexe, les tableaux et graphiques
des questions communes aux trois catégories d'intervenants)**

Pédagogie et intervention
Profil d'avenir

QUESTIONNAIRE

DU STAGIAIRE

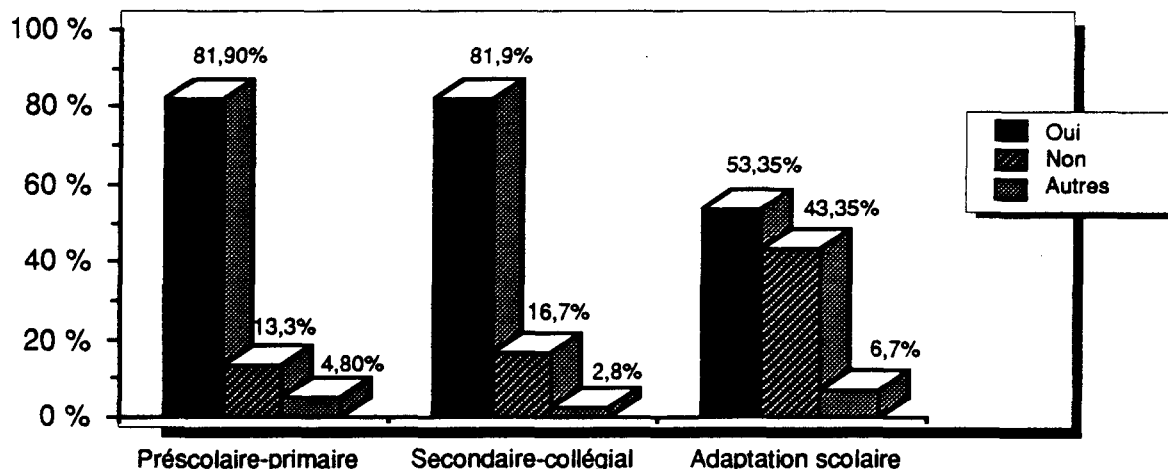
Auteurs : GAGNON Renaud, HÉBERT Marie-Marthe,
TREMBLAY Lorraine, TREMBLAY Odette
Groupe de recherches sur l'analyse de la pratique éducative
Université du Québec à Chicoutimi, 1992

Préparation et déroulement du stage

Tableau 2 Q.2 : Nombre de répondants par module

	Préscolaire- primaire	Secondaire- collégial	Adaptation scolaire
Q.2 Pour préparer et conclure le stage, avez-vous participé (ou participerez-vous) à :			
2.1 Une rencontre avant le stage?	192	36	15
2.2 Une rencontre après le stage?	181	35	14
Total moyen	186,5	35,5	14,5

Graphique 2 Q.2 : Résultats moyens



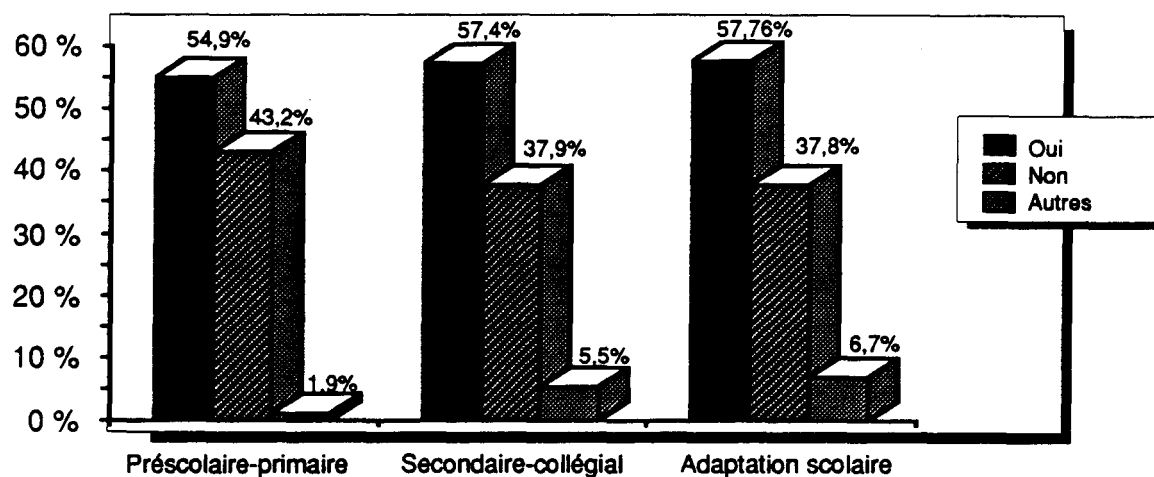
Le taux moyen de **participation** aux rencontres avant et après le stage se situe entre 81,9 % et 53,35 %. C'est en adaptation scolaire que le taux de participation à ces rencontres est le plus bas.

Préparation et déroulement du stage

Tableau 4 **Q.4 : Nombre de répondants par module**

	<i>Préscolaire- primaire</i>	<i>Secondaire- collégial</i>	<i>Adaptation scolaire</i>
Q.4 Pendant votre stage :			
4.1 Auriez-vous aimé rencontrer des spécialistes autres que votre superviseur?	196	36	15
4.2 Auriez-vous aimé rencontrer d'autres stagiaires pour partager sur vos expériences?	190	33	14
4.3 De façon générale, diriez-vous que vous étiez bien préparé à prendre une tâche d'enseignement?	191	36	14
Total moyen	192,3	35	14,3

Graphique 4 **Q.4 : Résultats moyens**



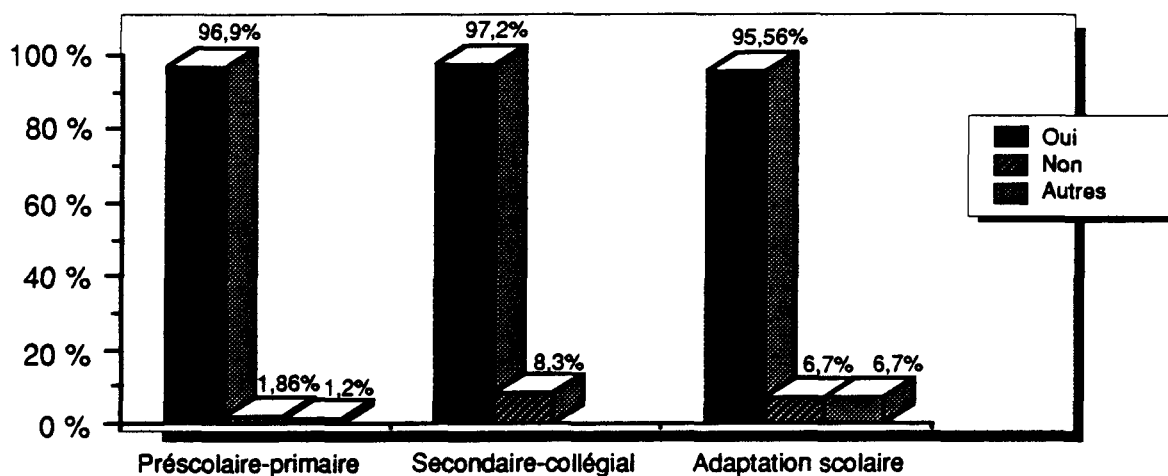
Les répondants considèrent, d'une part, qu'il aurait été **avantageux** de rencontrer des spécialistes et des stagiaires et jugent, d'autre part, qu'ils étaient **bien préparés** à leur tâche d'enseignement dans des moyennes variant entre 57,76 % et 54,9 %.

Préparation et déroulement du stage

Tableau 5 **Q.5 : Nombre de répondants par module**

	<i>Préscolaire- primaire</i>	<i>Secondaire- collégial</i>	<i>Adaptation scolaire</i>
Q.5 <i>Pouvez-vous dire que votre présence à l'école a été un apport positif :</i>			
5.1 Pour les élèves?	195	36	15
5.2 Pour vous-même?	195	36	15
5.3 Pour l'équipe-école?	191	36	14
Total moyen	193,6	36	14,6

Graphique 5 **Q.5 : Résultats moyens**



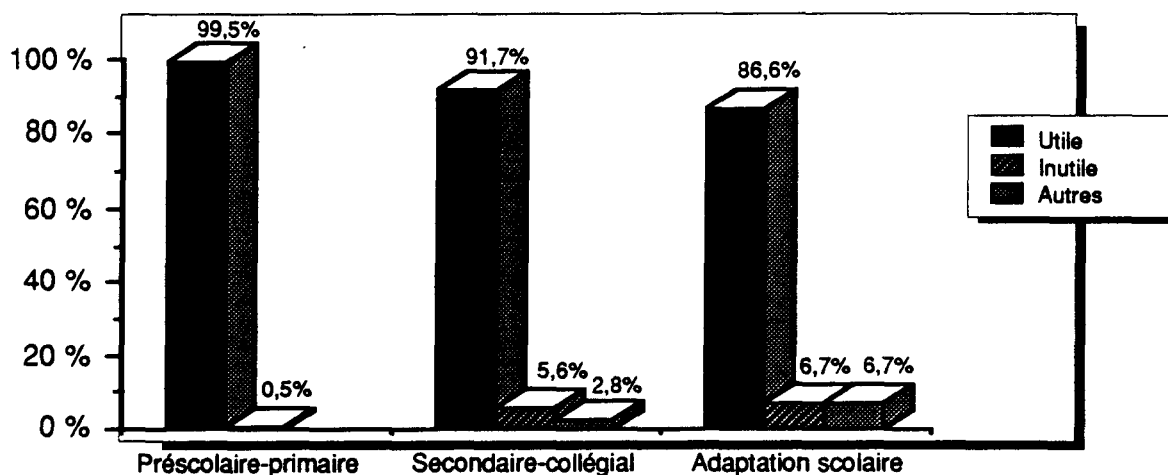
Les répondants considèrent que leur présence à l'école a été un **apport positif** pour les élèves, pour eux-mêmes et pour l'équipe-école dans des moyennes variant entre 97,2 % et 95,56 %.

Préparation et déroulement du stage

Tableau 7 **Q.7 : Nombre de répondants par module**

	<i>Préscolaire- primaire</i>	<i>Secondaire- collégial</i>	<i>Adaptation scolaire</i>
Q.7 Lors de votre stage, la période d'observation a été :			
1. Très utile?			
2. Plus ou moins utile?			
3. Inutile?			
	196	35	14

Graphique 7 **Q.7 : Résultats**



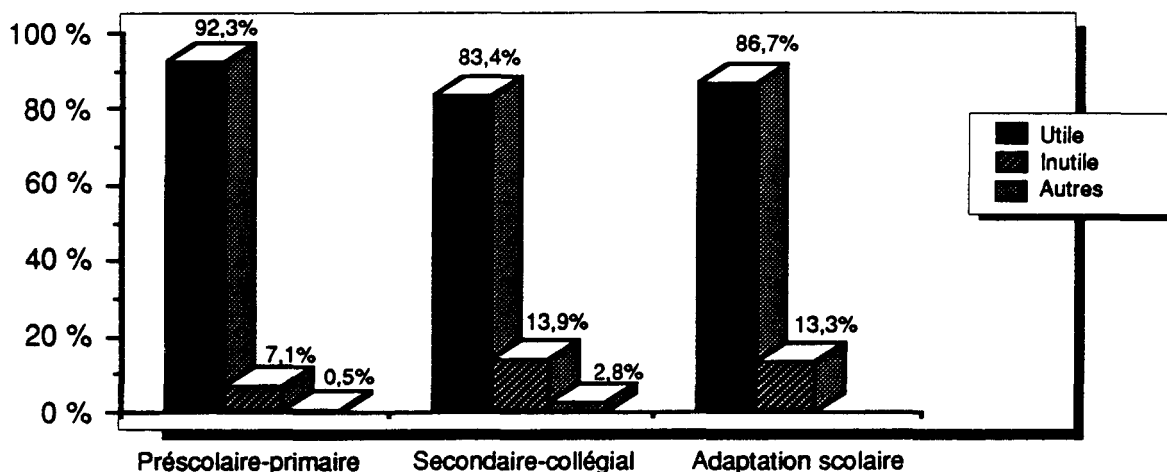
Les répondants trouvent **utile** la période d'observation en classe dans des proportions variant entre 99,5 % et 86,6 %.

Préparation et déroulement du stage

Tableau 8 **Q.8 : Nombre de répondants par module**

	<i>Préscolaire- primaire</i>	<i>Secondaire- collégial</i>	<i>Adaptation scolaire</i>
Q.8 <i>Diriez-vous que le carnet du stagiaire a été un outil d'information et d'apprentissage :</i>			
1. Très utile?			
2. Plus ou moins utile?			
3. Inutile?			
	195	35	15

Graphique 8 **Q.8 : Résultats**



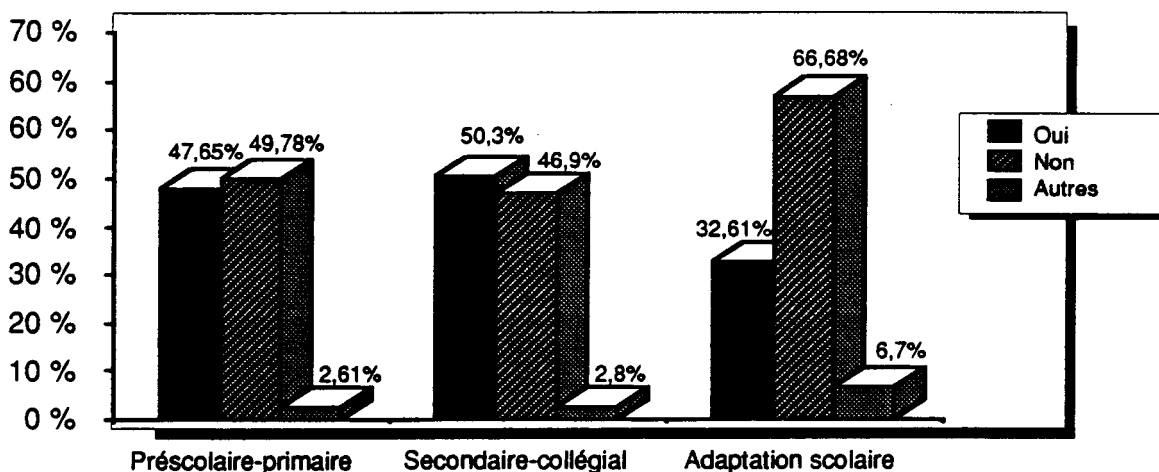
Les répondants considèrent que le carnet du stagiaire est un **outil utile** dans des proportions qui varient entre 92,3 % et 86,7 %.

Préparation et déroulement du stage

Tableau 10 Q.10: Nombre de répondants par module

	<i>Précolaire- primaire</i>	<i>Secondaire- collégial</i>	<i>Adaptation scolaire</i>
Q.10 Lors de votre stage, avez-vous utilisé les instruments suivants :			
10.1 Des plans de leçon préparés selon Gagné, Woodruff, Ausubel ou autres?	190	36	14
10.2 Un journal de bord?	196	36	15
10.3 Des vidéo-cassettes?	192	35	15
10.4 Des cassettes?	190	34	15
10.5 Des évaluations?	194	35	15
10.6 Des nouvelles technologies (ex.: ordinateurs)?	193	34	15
10.7 Un rétroprojecteur?	189	35	15
10.8 Des techniques de l'analyse de l'enseignement?	186	36	15
10.9 Des films 16 mm?	188	34	15
Total moyen	190,8	35	14,8

Graphique 10 Q.10: Résultats moyens



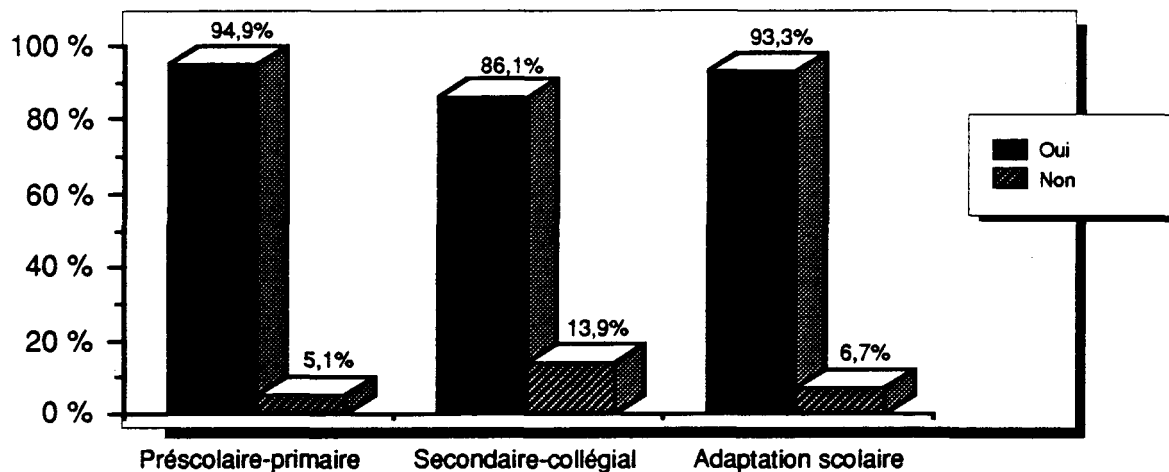
Les répondants n'utilisent pas les instruments mentionnés dans des moyennes variant entre 66,68 % et 46,9 %. C'est au secondaire-collégial qu'ils sont les plus utilisés (50,3 %).

Rôles et responsabilités du stagiaire

Tableau 11 **Q.11: Nombre de répondants par module**

	<i>Préscolaire- primaire</i>	<i>Secondaire- collégial</i>	<i>Adaptation scolaire</i>
Q.11 Avant de faire le stage, vous a-t-on suffisamment informé du rôle, des devoirs et des droits qui vous incombent (rencontres, carnet du stagiaire)?			
	196	36	15

Graphique 11 **Q.11: Résultats**



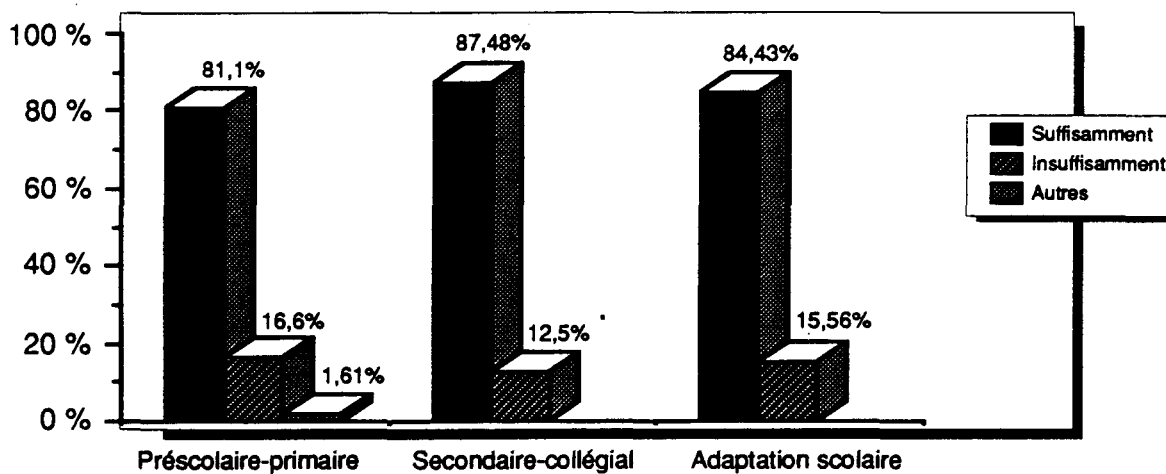
Les répondants disent avoir été **suffisamment** informés de leur rôle, de leurs devoirs et de leurs droits dans des proportions variant entre 94,9 % et 86,1 %.

Rôles et responsabilités du stagiaire

Tableau 12 **Q.12 :Nombre de répondants par module**

	<i>Préscolaire- primaire</i>	<i>Secondaire- collégial</i>	<i>Adaptation scolaire</i>
Q.12 Lors de votre stage, dans quelle mesure avez-vous atteint les objectifs suivants :			
12.1 Conduire une classe?	192	36	15
12.2 Préparer des cours?	196	36	15
12.3 Utiliser les programmes et les guides pédagogiques?	196	36	15
12.4 Employer des stratégies pédagogiques?	190	36	15
12.5 Évaluer des apprentissages?	192	36	15
12.6 Gérer votre temps pour accomplir la tâche scolaire?	191	36	15
Total moyen	192,8	36	15

Graphique 12 **Q.12: Résultats moyens**



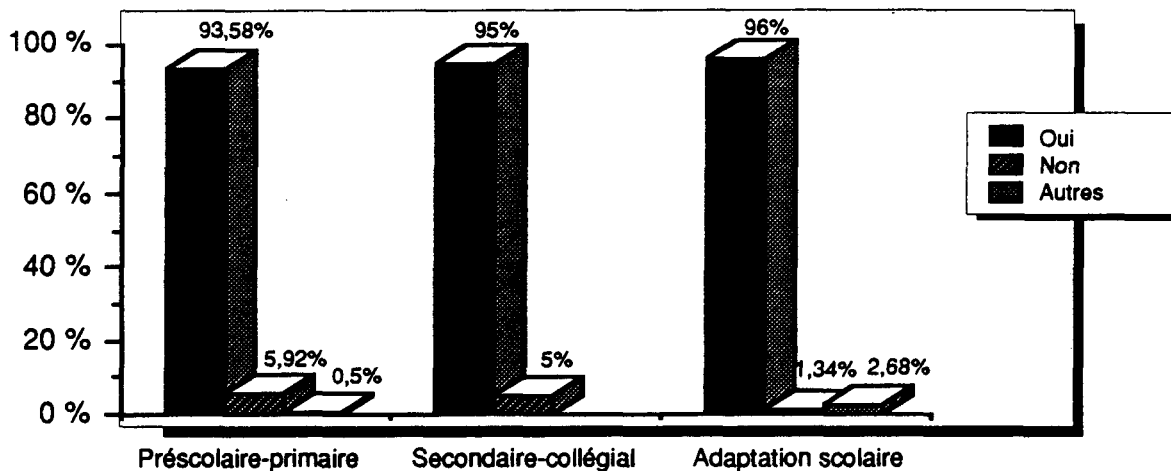
Les répondants disent avoir **suffisamment** atteint les objectifs mentionnés dans des proportions variant entre 87,48 % et 81,1 %.

Rôles et responsabilités du stagiaire

Tableau 13 Q.13: Nombre de répondants par module

	<i>Préscolaire- primaire</i>	<i>Secondaire- collégial</i>	<i>Adaptation scolaire</i>
Q.13 Lors de votre stage, avez-vous eu l'occasion de :			
13.1 Donner des cours couvrant la tâche régulière du maître-associé?	195	36	14
13.2 Faire une planification hebdomadaire des cours à donner?	195	36	14
13.3 Préparer les plans spécifiques de chaque leçon?	195	36	15
13.4 Prendre la responsabilité totale de la classe?	194	36	15
13.5 Vous impliquer dans les activités de l'école (surveillance, journée pédagogique ou sportive, examen)?	196	36	15
Total moyen	195	36	14,6

Graphique 13 Q.13 : Résultats moyens



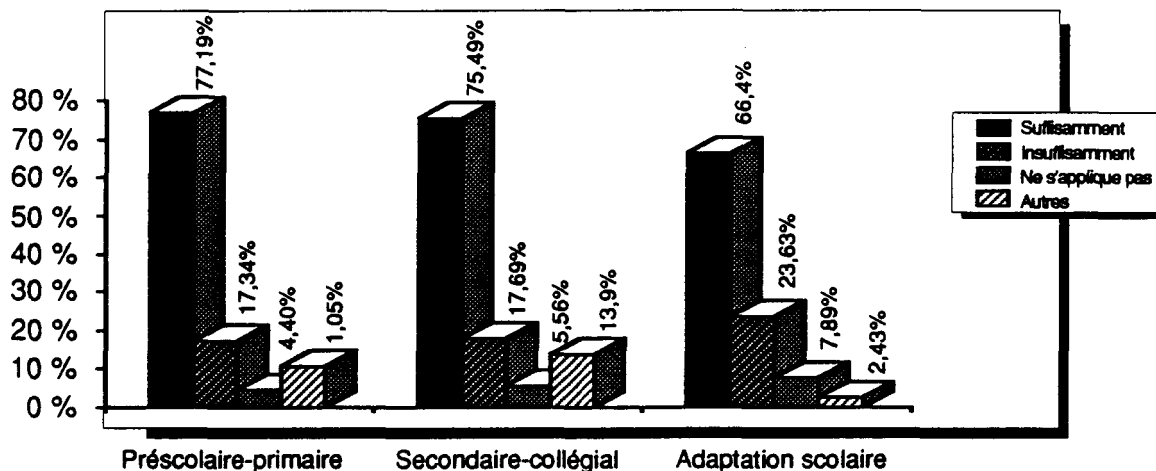
Les répondants considèrent qu'ils ont eu l'occasion de prendre la tâche complète du maître-associé dans des moyennes variant entre 96 % et 93,58 %.

Relations avec les autres intervenants

Tableau 14 Q.14: Nombre de répondants par module

	Préscolaire- primaire	Secondaire- collégial	Adaptation scolaire
Q.14 Lors de votre stage, dans quelle mesure vos échanges avec le maître-associé ont-ils permis d'atteindre les objectifs suivants?			
14.1 Connaître les règlements de l'école, les horaires, les lieux?	195	36	15
14.2 Être bien accepté par les élèves en classe?	196	36	15
14.3 Connaître le programme et la répartition de la matière à enseigner?	195	36	15
14.4 Déterminer les objectifs d'apprentissage des élèves?	196	36	15
14.5 Être entraîné à l'acte d'enseigner?	195	36	15
14.6 Échanger sur des expériences d'enseignement (formules pédagogiques, techniques de conduite de la classe, etc.)?	196	36	15
14.7 Régler des difficultés se présentant en cours de stage?	193	36	15
14.8 Identifier vos points forts?	182	31	14
14.9 Identifier des points d'amélioration?	194	36	14
14.10 Aider à trouver des solutions aux problèmes rencontrés?	195	36	14
14.11 Faire preuve d'initiative et de créativité dans votre façon d'enseigner?	196	36	14
Total moyen	193,9	35,5	14,6

Graphique 14 Q.14: Résultats moyens



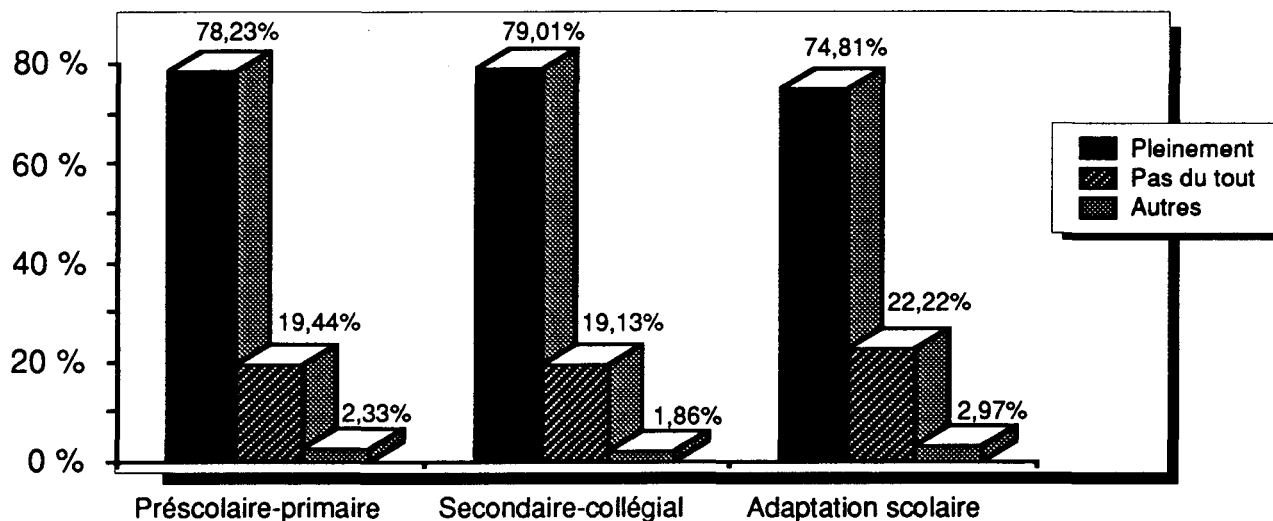
Les répondants disent que les échanges avec le maître-associé leur ont permis d'atteindre **suffisamment** les objectifs mentionnés dans des moyennes variant entre 77,19 % et 66,4 %.

Relations avec les autres intervenants

Tableau 15 **Q.15: Nombre de répondants par module**

	<i>Préscolaire- primaire</i>	<i>Secondaire- collégial</i>	<i>Adaptation scolaire</i>
Q.15 Lors de votre stage, dans quelle mesure vos échanges avec le superviseur ont-ils permis d'atteindre les objectifs suivants?			
15.1 Clarifier les objectifs du stage?	192	36	15
15.2 Préparer et/ou améliorer des plans de cours?	190	35	15
15.3 Identifier, poursuivre et atteindre l'objectif des cours?	190	35	14
15.4 Planifier les visites de supervision, les retours de stage, les travaux à remettre?	194	36	15
15.5 Recevoir un feedback sur votre enseignement?	194	35	14
15.6 Faire votre auto-évaluation?	193	36	14
15.7 Échanger sur des expériences d'enseignement (formules pédagogiques, techniques de conduite de la classe, etc.)?	189	36	15
15.8 Être motivé à améliorer votre acte d'enseigner?	191	35	15
15.9 Connaître des ressources supplémentaires (documentation écrite et audio-visuelle, instrumentations, ...)?	190	34	14
Total moyen	191,4	35,3	14,5

Graphique 15 **Q.15: Résultats moyens**



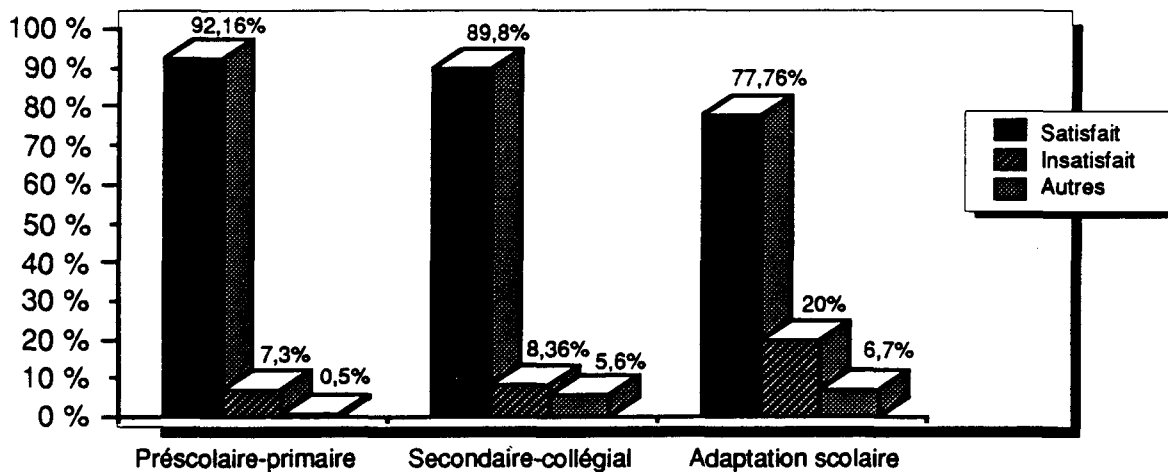
Les répondants disent que les échanges avec le superviseur leur ont permis d'atteindre **suffisamment** les objectifs mentionnés dans des moyennes variant entre 79,01 % et 74,81 %.

Relations avec les autres intervenants

Tableau 17 Q.17: Nombre de répondants par module

	Préscolaire- primaire	Secondaire- collégial	Adaptation scolaire
Q.17 Dans le déroulement de votre stage, êtes-vous satisfait de l'apport des intervenants suivants :			
17.1 L'apport du maître-associé?	196	36	15
17.2 L'apport du superviseur?	194	36	15
17.3 L'apport de la direction de l'école?	195	34	14
Total moyen	195	35,3	14,6

Graphique 17 Q.17: Résultats moyens



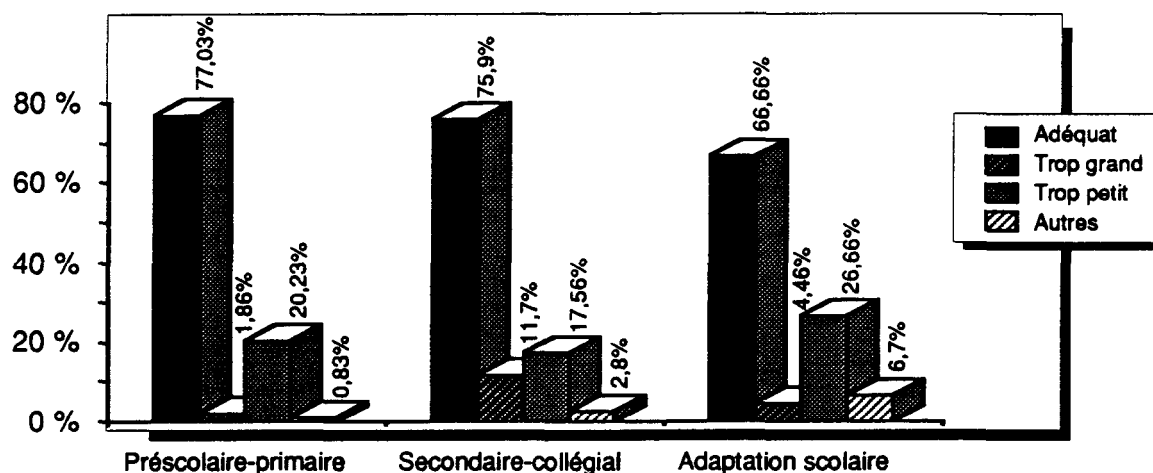
Les répondants se disent **satisfaits** de l'apport des différents intervenants impliqués dans le stage dans des moyennes variant entre 92,16 % et 77,76 %.

Relations avec les autres intervenants

Tableau 23 Q.23: Nombre de répondants par module

	<i>Préscolaire- primaire</i>	<i>Secondaire- collégial</i>	<i>Adaptation scolaire</i>
Q.23 Comment vous apparaît le nombre des rencontres :			
23.1 Avec le maître-associé?	195	36	15
23.2 Avec le superviseur?	195	35	15
23.3 Avec la direction de l'école (ou son représentant)?	193	34	14
Total moyen	194,3	35	14,6

Graphique 23 Q.23: Résultats moyens



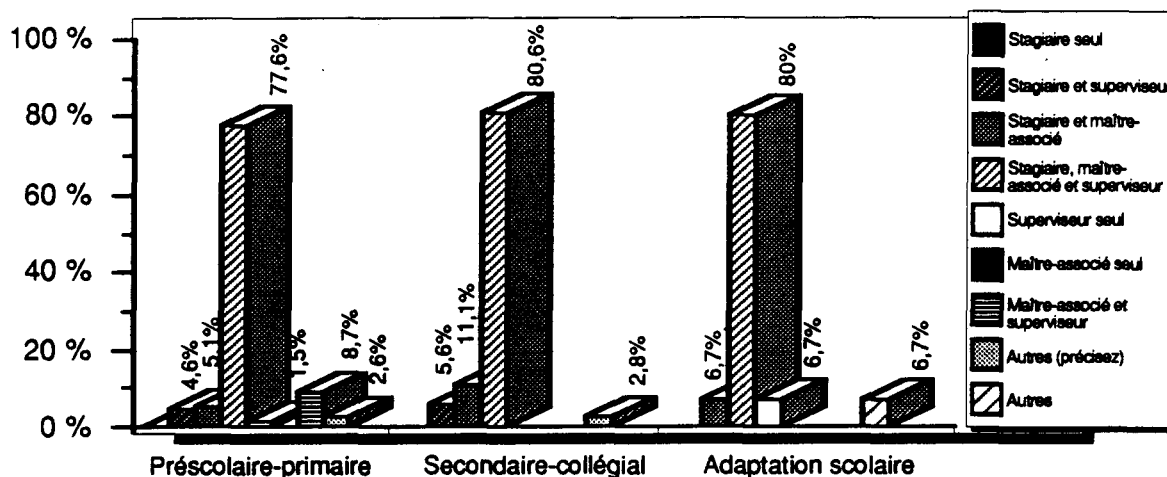
Les répondants considèrent **adéquat** le nombre de rencontres avec les différents intervenants dans des moyennes variant entre 77,03 % et 66,66 %.

Évaluation finale du stage

Tableau 24 Q.24: Nombre de répondants par module

	Préscolaire- primaire	Secondaire- collégial	Adaptation scolaire
Q.24 Qui participait à l'évaluation finale de votre stage?			
	191	36	14

Graphique 24 Q.24: Résultats



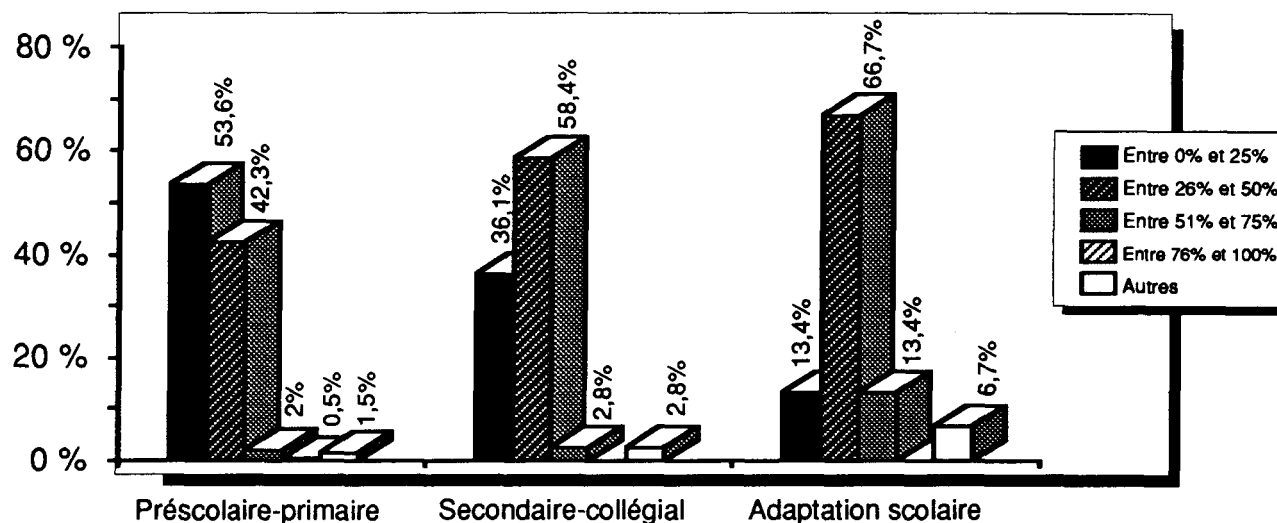
Les répondants affirment que les trois intervenants ont participé à l'évaluation finale du stage dans des proportions variant entre 80,6 % et 77,6 %.

Situation désirée

Tableau 26.1 Q.26.1: Nombre de répondants par module

	Préscolaire- primaire	Secondaire- collégial	Adaptation scolaire
Q.26.1 Selon vous, comment devrait être répartie la responsabilité de chacun des intervenants dans l'évaluation finale du stage, en ce qui concerne le stagiaire? Donnez votre répartition en pourcentage de façon à ce que le total soit égal à 100%.			
	191	35	14

Graphique 26.1 Q.26.1: Résultats



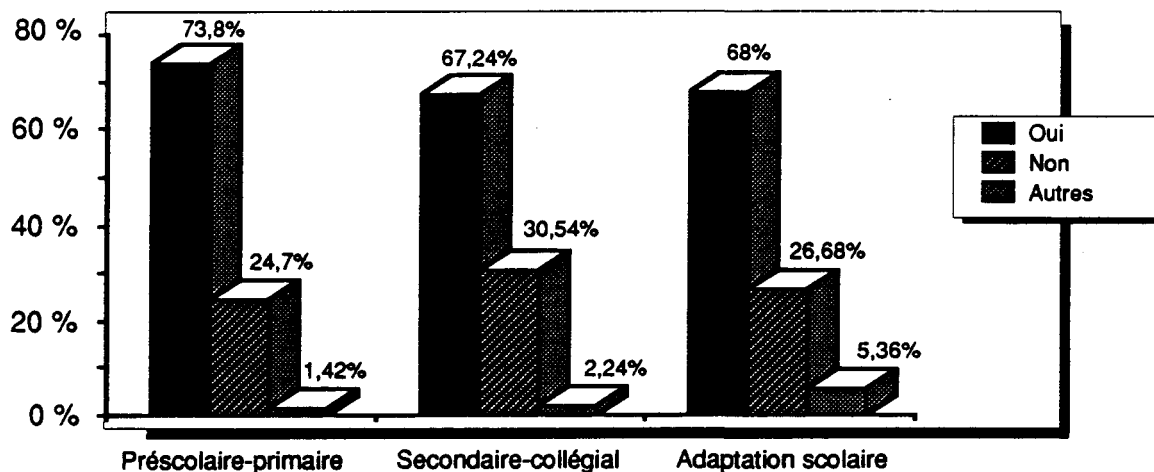
Pour évaluer le stage, le stagiaire devrait assumer entre 26 % et 50% de la note finale, dans des proportions variant entre 66,7 % et 42,3 %. Au préscolaire-primaire, la responsabilité du stagiaire devrait se situer entre 0 % et 25 % pour 53,6 % des répondants.

Situation désirée

Tableau 27 **Q.27: Nombre de répondants par module**

	<i>Préscolaire- primaire</i>	<i>Secondaire- collégial</i>	<i>Adaptation scolaire</i>
Q.27 Lors des stages, la direction de l'école (ou son représentant) devrait-elle :			
27.1 Aider à l'intégration du stagiaire dans l'école?	196	36	15
27.2 Favoriser les rencontres entre les intervenants?	194	35	14
27.3 Intervenir en cas de difficultés majeures?	195	35	14
27.4 Participer à l'évaluation du stage?	188	35	14
27.5 Permettre un meilleur jumelage maître-associé et stagiaire?	193	35	14
Total moyen	193,2	35,2	14,2

Graphique 27 **Q.27: Résultats moyens**



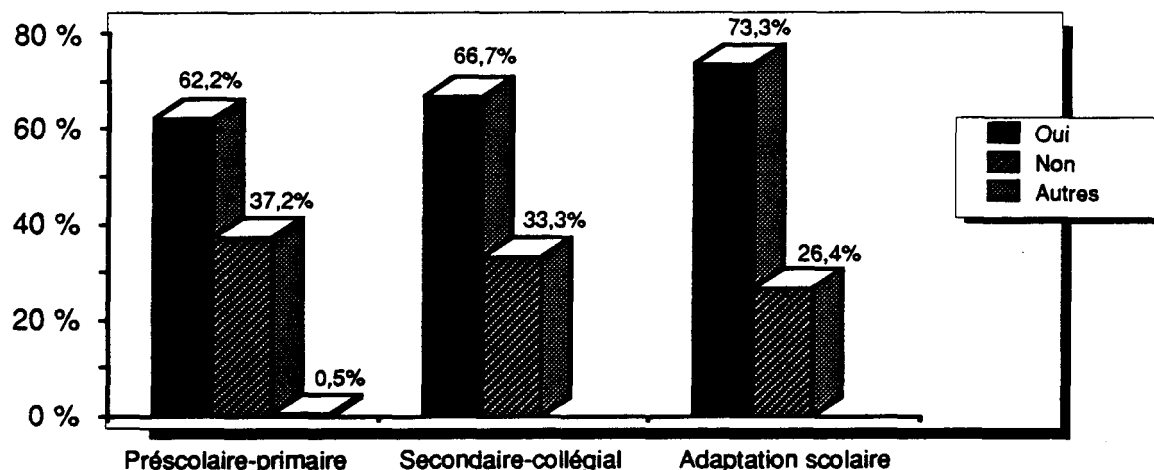
Les répondants affirment que la direction de l'école devrait **collaborer** tout au long du stage dans des moyennes variant entre 73,8 % et 67,24 %.

Situation désirée

Tableau 28 **Q.28: Nombre de répondants par module**

	<i>Préscolaire- primaire</i>	<i>Secondaire- collégial</i>	<i>Adaptation scolaire</i>
<i>Q.28 Aurait-il été important pour vous de recevoir une formation supplémentaire (enseignement, laboratoire) afin de mieux vous préparer pour votre stage?</i>			
	195	36	15

Graphique 28 **Q.28: Résultats**



Les répondants souhaiteraient recevoir un complément de formation avant le stage dans des proportions variant entre 73,3 % et 62,2 %.

Situation désirée

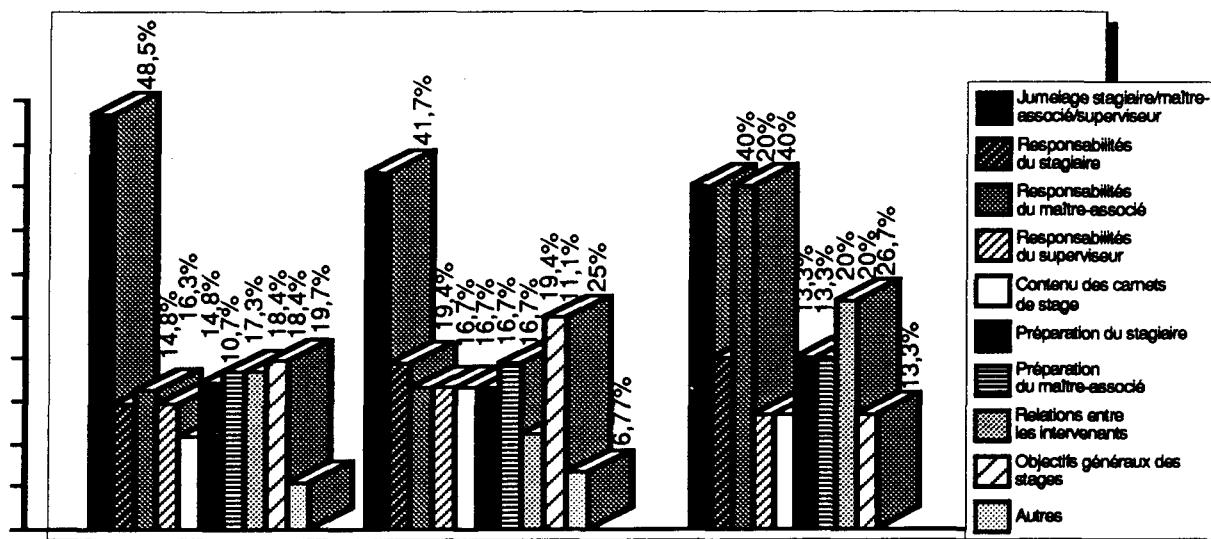
Tableau 29

Q.29: Nombre de répondants par module

Q.29 Selon vous, quelles seraient les priorités pour améliorer la qualité des stagiaires? Utilisez les nombres 1 à 9 (1 correspondant à ce qui vous apparaît le plus urgent à repenser).	Préscolaire- primaire	Secondaire- collégial	Adaptation scolaire
29.1 Le jumelage «stagiaire, maître-associé, superviseur»	186	33	15
29.2 Les responsabilités du stagiaire	186	33	15
29.3 Les responsabilités du maître-associé	184	33	15
29.4 Les responsabilités du superviseur	186	33	15
29.5 Le contenu des carnets de stage	186	34	15
29.6 La préparation du stagiaire	187	34	15
29.7 La préparation du maître-associé	184	33	15
29.8 Les relations entre les intervenants	184	33	15
29.9 Les objectifs généraux des stages	185	33	15

Graphique 29

Q.29: Résultats



Les répondants disent que la **préparation du stagiaire** est la première priorité à revoir dans des proportions variant entre 48,5 % et 40 %.

Situation désirée

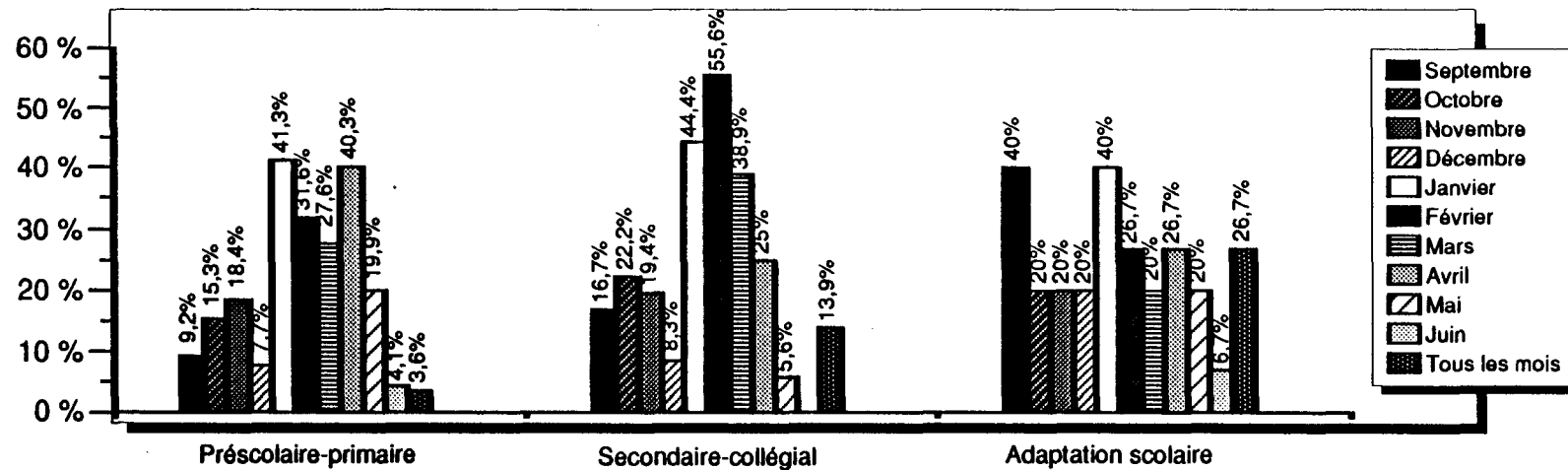
Tableau 30

Q.30: Nombre de répondants par module

	Préscolaire- primaire	Secondaire- collégial	Adaptation scolaire
Q.30 Quel moment de l'année scolaire vous semblerait le plus profitable pour effectuer un stage? Identifiez le ou les mois.			

Graphique 30

Q.30: Résultats



Les répondants privilégient janvier et février pour effectuer un stage dans des proportions variant entre 55,6 % et 26,7 %. En adaptation scolaire, 40 % des répondants préfèrent le mois de septembre.

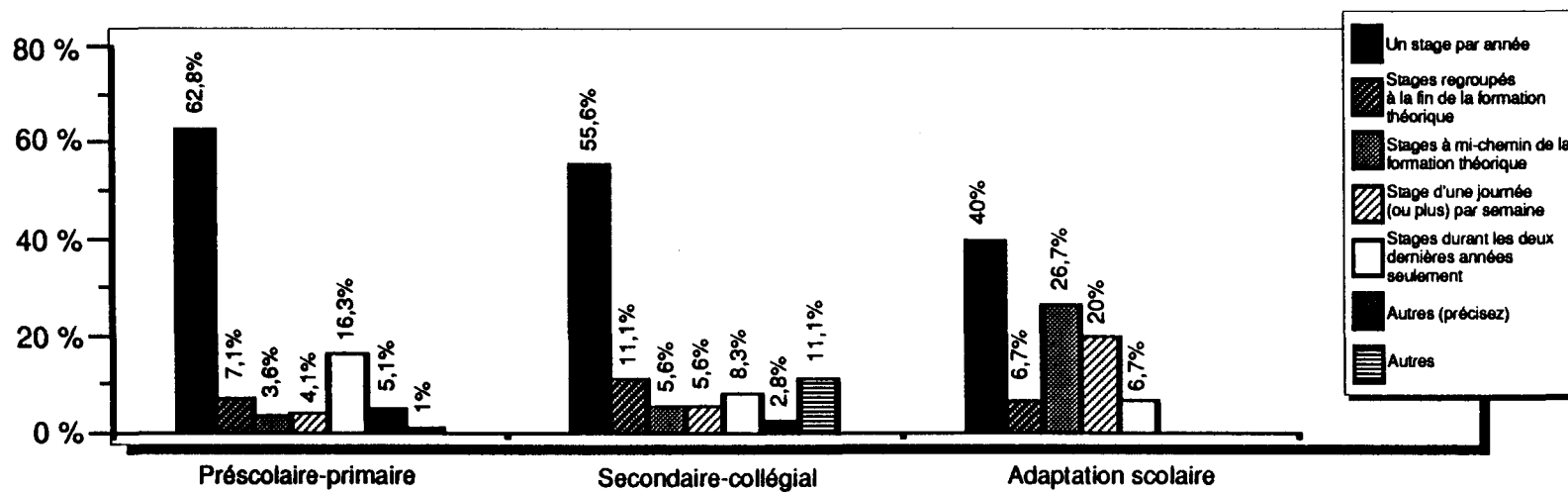
Situation désirée

Tableau 31.1

Q.31.1: Nombre de répondants par module

	Préscolaire- primaire	Secondaire- collégial	Adaptation scolaire
Q.31.1 Quelle formule de stage vous semblerait la plus profitable pour les besoins du futur enseignant, dans le cas d'un baccalauréat incluant plus de 30 crédits en Sciences de l'éducation?			
	194	32	15

Graphique 31.1 Q.31.1: Résultats



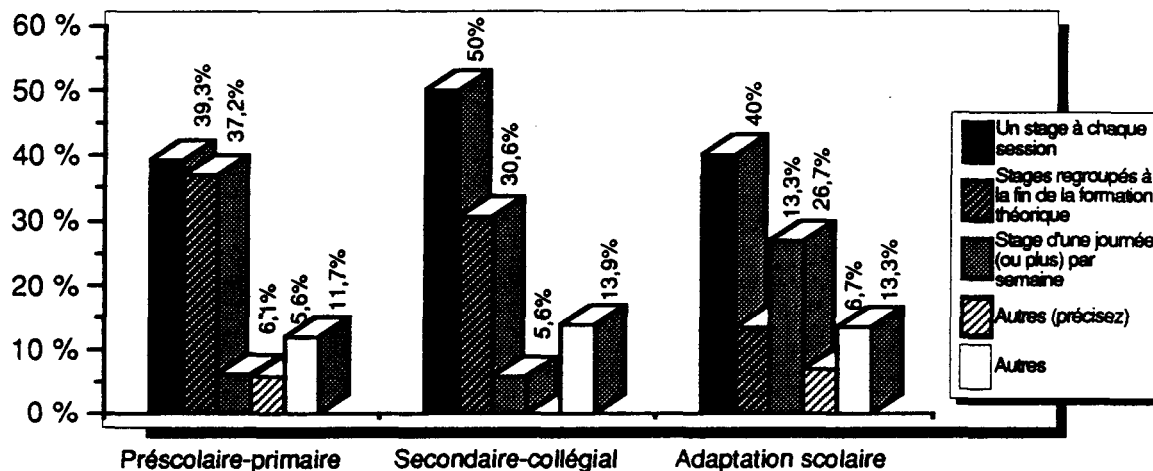
Les répondants disent qu'un **stage par année** serait la formule idéale pour le futur enseignant inscrit au programme mentionné dans des proportions variant entre 62,8 % et 40 %.

Situation désirée

Tableau 31.2 Q.31.2: Nombre de répondants par module

	Préscolaire- primaire	Secondaire- collégial	Adaptation scolaire
Q.31.2 Quelle formule de stage vous semblerait la plus profitable pour les besoins du futur enseignant, dans le cas d'un baccalauréat incluant 30 crédits en Sciences de l'éducation?			
	173	31	13

Graphique 31.2 Q.31.2: Résultats



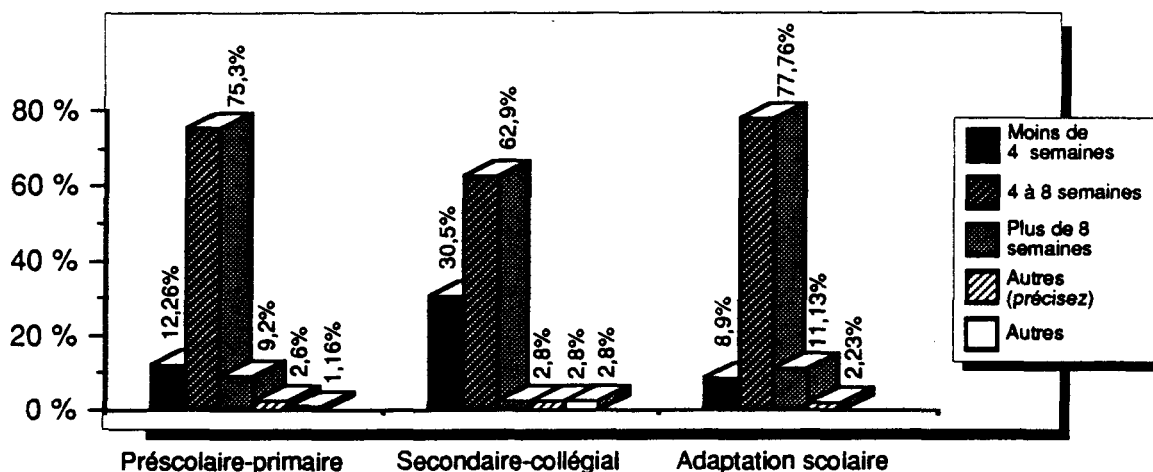
Les répondants disent qu'un **stage à chaque session** serait la formule idéale pour le futur enseignant inscrit au programme mentionné dans des proportions variant entre 50 % et 39,3 %.

Situation désirée

Tableau 32 **Q.32: Nombre de répondants par module**

	<i>Préscolaire- primaire</i>	<i>Secondaire- collégial</i>	<i>Adaptation scolaire</i>
Q.32 D'après vous, la durée des stages devrait être de combien de semaines?			
32.1 Pour un premier stage?	194	35	15
32.2 Pour un deuxième stage?	194	35	15
32.3 Pour un troisième stage?	193	35	15
Total moyen	193,6	35	15

Graphique 32 **Q.32: Résultats moyens**



Les répondants affirment que la durée des stages devrait s'échelonner entre **quatre et huit semaines** dans des moyennes variant entre 77,76 % et 62,9 %.