

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

MODES D'ACCOMPAGNEMENT DE STAGIAIRES EN ARTS PLASTIQUES
AU SECONDAIRE FAVORISANT LA TRANSITION ENTRE LA FORMATION
UNIVERSITAIRE ET LE MILIEU SCOLAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES

PAR

NADINE BELZILE

FÉVRIER 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La rédaction de ce mémoire a été rendue possible grâce à Francine Gagnon Bourget, ma directrice de recherche qui m'a dirigée, guidée, encouragée et soutenue lors des moments plus difficiles et tout au long de cette aventure. Sans sa rigueur, ses précieux conseils et ses nombreux encouragements, le tourbillon de la vie aurait aspiré les heures passées à la rédaction de cette recherche. Je tiens aussi à remercier Laurence Sylvestre et Anne-Marie Emond qui ont accepté de faire partie du jury d'évaluation de ce mémoire.

Il est aussi très important pour moi de remercier les enseignants et collaborateurs qui ont accepté de partager leur expérience. Les propos recueillis m'ont insufflé l'énergie nécessaire pour finaliser l'analyse et l'interprétation des données et, ainsi, terminer la rédaction du mémoire. Merci à ma très chère collègue Michèle Lebrun pour les nombreuses relectures et corrections et à mes collègues et amies Denise Leduc et Caroline Roux, avec qui j'ai longuement échangé sur le sujet au fil de ma carrière.

Finalement, je ne peux passer sous silence la compréhension et l'appui de ma famille ; mon conjoint, Jean-François, et mes deux enfants Éliane et Isaac qui pendant plusieurs années ont accepté de concéder du temps familial pour me permettre de me consacrer à ma recherche, sans oublier bien sûr mes parents pour leur sagesse et leurs encouragements.

DÉDICACE

*À Jean-François, Éliane et Isaac,
pour votre soutien.*

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX.....	viii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Introduction.....	4
1.2 Origines de la problématique.....	5
1.3 Contexte d'accompagnement de stagiaires.....	8
1.3.1 La formation initiale à l'enseignement des arts plastiques	8
1.3.2 La formation pratique	9
1.3.3 Développement des compétences professionnelles	10
1.4 Le problème.....	13
1.4.1 Maîtrise du programme de formation	13
1.4.2 Le passage de la théorie à la pratique	14
1.4.3 Les lieux de stage.....	16
1.4.4 Les défis de l'accompagnement.....	17
1.4.5 La pratique réflexive.....	20
1.4.6 Le rôle de l'enseignant formateur.....	22
1.4.7 L'importance de la concertation	23
1.5 Questions de recherche.....	25
1.5.1 Question générale de la recherche	25
1.5.2 Questions spécifiques de la recherche	25
1.6 Objectif de recherche.....	25

CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	27
2.1 Introduction.....	27
2.2 L'analyse réflexive	27
2.3 L'importance de la métacognition	31
2.4 L'impact de l'engagement	34
2.5 Le contexte de l'approche par compétences	36
2.6 Le rôle de l'accompagnement.....	39
2.6.1 L'enseignant formateur.....	41
2.6.2 Le superviseur de stage.....	42
2.7 Le concept de compréhension	44
2.8 L'importance de la concertation	46
CHAPITRE III	
LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	48
3.1 Introduction.....	48
3.2 La recherche qualitative.....	48
3.3 L'entrevue semi-dirigée.....	50
3.4 Participants à la recherche	52
3.5 L'élaboration des questionnaires	54
3.5.1 Validation des questionnaires	55
3.5.2 La dimension éthique.....	55
3.6 L'analyse thématique.....	56
CHAPITRE IV	
ORGANISATION ET ANALYSE DES DONNÉES.....	59
4.1 Introduction.....	59
4.2 Déroulement de la cueillette des données.....	59
4.2.1 Conduite et contexte des entrevues	59
4.2.2 Transcription des entrevues	61
4.3 Organisation des données	62

4.3.1	Élaboration et justification des résumés	62
4.3.2	Élaboration et justification des tableaux	62
4.4	Analyse des données recueillies	63
4.4.1	Étudiants stagiaires	63
4.4.2	Enseignants formateurs	76
4.4.3	Superviseurs de stage	89
CHAPITRE V		
RÉPERTOIRE DES MODES D'ACCOMPAGNEMENT		101
5.1	Introduction	101
5.1.1	L'accompagnement en formation pratique	102
5.1.2	Rôle de la concertation	103
5.2	Responsabilités et attitudes de l'étudiant compétent	104
5.2.1	Séminaires de stage	105
5.2.2	Planifier des situations d'apprentissage et d'évaluation motivantes ...	106
5.2.3	Mobiliser la coconstruction et la pratique réflexive	107
5.2.4	Tenir son journal de bord au quotidien	108
5.2.5	S'autoévaluer	109
5.2.6	Privilégier le respect et l'expérience	109
5.2.7	Analyser sa pratique	110
5.2.8	Faire le bilan de son cheminement	110
5.3	Rôle et responsabilités de l'enseignant formateur compétent	111
5.3.1	Faire preuve de professionnalisme	111
5.3.2	Planifier des rencontres	112
5.3.3	Favoriser l'intégration des savoirs	112
5.3.4	Se former à l'accompagnement	113
5.3.5	Observer la prise en charge	114
5.3.6	Favoriser le passage de la théorie à la pratique	114
5.3.7	Avoir des attentes réalistes	115

5.3.8	Évaluer le développement des compétences professionnelles.....	115
5.3.9	Être un modèle.....	116
5.3.10	Partager ses expertises.....	116
5.3.11	Superviser la prise en charge.....	117
5.3.12	Structurer la rétroaction.....	117
5.4	Rôle et responsabilités du superviseur compétent.....	118
5.4.1	Développer la confiance.....	118
5.4.2	Piloter les séminaires de stage.....	119
5.4.3	Susciter la pratique réflexive.....	119
5.4.4	Porter un jugement sur le développement des compétences.....	120
	CONCLUSION.....	122
	ANNEXE A	
	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE.....	131
	ANNEXE B	
	QUESTIONNAIRES.....	133
	APPENDICE A	
	RÉSUMÉS DES ENTREVUES DE RECHERCHE.....	139
	APPENDICE B	
	TABLEAUX SYNTHÈSES DES ENTREVUES DE RECHERCHE CONDUITES AUPRÈS DES ÉTUDIANTS STAGIAIRES.....	157
	APPENDICE C	
	TABLEAUX SYNTHÈSES DES ENTREVUES DE RECHERCHE CONDUITES AUPRÈS DES ENSEIGNANTS FORMATEURS.....	164
	APPENDICE D	
	TABLEAUX SYNTHÈSES DES ENTREVUES DE RECHERCHE CONDUITES AUPRÈS DES SUPERVISEURS DE STAGE.....	171
	BIBLIOGRAPHIE.....	182

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Figure 2.1	Phases d'autorégulation	33
Tableau 1.1	Compétences professionnelles liées à la pratique enseignante	11
Tableau 2.1	Portrait des participants	40

RÉSUMÉ

Cette recherche qualitative a pour but d'identifier des approches, des stratégies et des outils efficaces lors de l'accompagnement d'étudiants en enseignement des arts plastiques au secondaire afin de favoriser le développement de leurs compétences professionnelles et, ainsi, contribuer à la réussite de leur stage.

La recherche tire son origine des défis rencontrés par les étudiants lors du passage de la formation initiale à la formation pratique. Elle vise à mieux comprendre les enjeux de la formation à l'enseignement des arts plastiques en lien avec la planification, le pilotage et l'évaluation de situations d'enseignement-apprentissage significatives et pertinentes. Elle vise aussi à préciser les concepts fondateurs de l'accompagnement en classe d'arts plastiques tant du point de vue du stagiaire que de ceux de l'enseignant formateur et du superviseur.

La cueillette des données, réalisée à partir d'entrevues semi-dirigées auprès de six participants, soit deux superviseurs de stage, deux enseignants formateurs et deux étudiants, contribue à réunir des éléments marquants de l'accompagnement. L'organisation des données par le biais d'une thématisation séquencée permet, dans un premier temps, d'élaborer des tableaux à partir de mots clés et, dans un second temps, de faire ressortir ce qui émerge des entrevues. Le traitement et l'analyse des données ont permis de répertorier un ensemble d'approches, de stratégies et d'outils susceptibles de favoriser l'engagement significatif des étudiants dans leur cheminement professionnel. Ces aspects reposent sur le rôle et les responsabilités de l'étudiant, de l'enseignant formateur et du superviseur de stage.

Mots clés : Accompagnement, compétences professionnelles, stagiaires, enseignant formateur, superviseur de stage, analyse réflexive, approches, attitudes, stratégies.

INTRODUCTION

Dans le contexte de la présente recherche, le but premier est d'identifier les dispositions les plus efficaces qui contribuent à la réussite de la formation pratique des étudiants en enseignement des arts plastiques au secondaire, plus particulièrement pour les stages III et IV. Dans le cadre de ma pratique enseignante, l'occasion m'a été donnée, à plusieurs reprises, d'accompagner des stagiaires. C'est ainsi que j'ai constaté les défis liés à l'intégration et à la transposition des savoir-faire et des apprentissages artistiques et culturels qui font partie de la formation universitaire et qui relèvent des fondements de la discipline. C'est dans le premier chapitre que nous faisons état de la problématique liée à l'enseignement des arts plastiques au secondaire.

L'enseignement des arts plastiques, comparativement à d'autres matières scolaires, représente une tâche plus complexe compte tenu du nombre de techniques qui génèrent l'utilisation d'une quantité importante de matériaux, de supports et d'outils incluant les outils technologiques. De plus, la mise en application du Programme de formation de l'école québécoise au secondaire (MELS, 2006) et la politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003) viennent également complexifier le travail de l'enseignant et, par conséquent, celle de l'étudiant stagiaire. Dans le cadre de la formation des maîtres, l'incursion de la notion de compétences dans la formation apporte de la rigueur à la profession et invite l'étudiant à développer en profondeur plusieurs aspects complexes. Ainsi, la formation à l'enseignement des arts plastiques suppose le développement et la maîtrise de 13 compétences professionnelles qui relèvent de l'ensemble des dimensions de la pratique enseignante. Les éléments mentionnés précédemment sont liés à la problématique et à son contexte. Ils sont exposés dans le premier chapitre qui fait état des défis de

l'accompagnement en formation pratique, tant de la part de l'étudiant, de l'enseignant formateur que du superviseur.

Dans le second chapitre, les aspects dominants qui caractérisent l'accompagnement en milieu de pratique sont définis et décrits, soit l'analyse réflexive qui représente une dimension incontournable de la pratique enseignante et qui modélise l'accompagnement du stagiaire par le biais de questionnement, d'échanges et de commentaires constructifs. Le concept de compréhension dans le processus d'acquisition de connaissances et de savoir-faire est aussi abordé puisqu'il permet à l'étudiant en situation de stage de résoudre des problèmes de façon pratique et efficace.

Le cadre méthodologique, présenté au chapitre III, repose sur une approche qualitative qui adopte un processus émergent et souple. Des entrevues semi-dirigées sont conduites auprès d'étudiants, d'enseignants formateurs et de superviseurs afin de saisir les points de vue de chacun et de recueillir des données pertinentes. Le choix des participants à la recherche s'appuie essentiellement sur l'expérience en formation pratique, sur le désir de partager leur savoir et sur leur engagement dans l'accompagnement de stagiaires en enseignement des arts plastiques au secondaire.

Le chapitre IV relate le déroulement de la cueillette des données, plus particulièrement les modalités d'organisation et d'analyse fondées sur une thématisation séquencée qui se traduit par l'élaboration de résumés et de tableaux. Ces derniers permettent d'avoir une vue d'ensemble des données recueillies, des façons de les organiser, de les analyser et de les interpréter afin d'être en mesure de recenser des modes d'accompagnement significatifs et pertinents.

Le dernier chapitre fait la recension des modalités d'accompagnement de l'enseignant formateur et du superviseur issues des entrevues qui contribuent à un encadrement efficace des stagiaires en enseignement des arts plastiques au secondaire. Les approches, les stratégies et les outils décrits favorisent la transition entre la formation initiale et la formation pratique et préparent l'étudiant à son rôle de pédagogue. Y sont également abordées, les responsabilités des accompagnateurs et les qualités que l'enseignant formateur et le superviseur doivent posséder pour rendre signifiante et rassurante l'expérience de stage pour l'étudiant. Les liens entre le milieu scolaire et le milieu universitaire sont précisés et mettent en lumière la collaboration et la concertation, des éléments incontournables au développement professionnel du futur praticien qui est invité à s'engager de façon authentique et autonome dans cette démarche.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

1.1 Introduction

La formation à l'enseignement comporte deux volets indissociables et complémentaires. Le premier volet relève de la formation universitaire dans une discipline spécifique qui comprend, en arts plastiques, des cours de création, des cours d'histoire de l'art et des cours théoriques qui amènent l'étudiant à développer son identité de créateur et de passeur culturel. S'ajoutent à cette formation disciplinaire, des cours liés à l'enseignement proprement dit qui touchent à la planification, au pilotage et à la gestion d'activités pédagogiques, incluant des cours qui abordent le contexte et les différents types de clientèle présents dans le milieu scolaire.

Le second volet concerne la formation pratique qui permet à l'étudiant de se confronter à son futur rôle d'enseignant par la transposition de ses savoirs théoriques et de ses savoir-faire dans des projets artistiques en contexte scolaire lors des quatre stages qui comptabilisent 700 heures de présence en classe.

Pour l'étudiant en formation à l'enseignement, l'harmonisation de ces deux volets représente un défi de taille qui donne tout son sens à l'accompagnement en milieu scolaire et universitaire. En effet, le passage de la théorie à la pratique s'amorce lors de la formation initiale par le développement de compétences professionnelles qui continuent de se développer tout au long de la carrière d'enseignant. Ces compétences professionnelles déterminées, par le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2001), doivent se développer tout au long de la formation de maîtres. (Tableau 1.1)

1.2 Origines de la problématique

J'enseigne depuis bientôt 25 ans dans une école secondaire mixte privée. La clientèle est répartie dans deux pavillons et chacun des cycles se retrouve dans un pavillon différent. À mes débuts, j'enseignais les arts plastiques au premier cycle seulement, mais rapidement je me suis retrouvée à enseigner dans les deux pavillons. Puis, au fil des ans, ma tâche s'est concentrée en quatrième et en cinquième secondaire dans un seul pavillon. Depuis environ 17 ans, j'enseigne aussi le cours d'arts plastiques et multimédia autrefois connu sous le nom d'art et communication (Gouvernement du Québec, 1982).

Dans ce contexte, je donne des cours à la formation obligatoire en arts plastiques et à la formation optionnelle en arts plastiques et multimédia. Cette formation propose à l'élève de produire des réalisations avec des moyens, qui lui permettent de transformer la lumière tout en utilisant des outils technologiques. Cette formation, contrairement à la formation obligatoire, donne à l'élève l'opportunité d'explorer des outils technologiques, pour créer des images personnelles et médiatiques, analogiques ou numériques, qui peuvent être fixes, spatiotemporelles et sonores. L'enseignement des arts plastiques associé au multimédia requiert une formation continue de la part de l'enseignant, soit la participation à des ateliers et à différentes formations qui lui permettent également de contribuer à son développement professionnel. En plus de la technologie qui évolue à un rythme effréné, l'enseignant doit aussi s'adapter au changement sociétal.

Les changements opérés dans la société engendrent des tensions nouvelles et font évoluer de façon importante le travail du maître. Ce travail exige le développement de compétences professionnelles de haut niveau qui ne peuvent être acquises au gré des essais et des erreurs, mais doivent plutôt être apprises systématiquement au cours de la formation d'une professionnelle ou d'un professionnel cultivé. (Gouvernement du Québec, 2001, p. 9)

Depuis mes débuts en enseignement des arts plastiques au secondaire, j'accorde une grande importance à la planification des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) en arts plastiques, à l'organisation de mon atelier et du matériel artistique et technologique, ainsi qu'à l'accompagnement et à la gestion du comportement des élèves lors des activités pédagogiques. Ces éléments sont à mon avis incontournables pour créer un climat d'apprentissage et de création adéquat. Ce sont aussi les éléments qui rendent ma tâche agréable et réalisable. Maurice Tardif dans l'ouvrage *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales* (2006), donne des informations précieuses sur les dispositifs de formation et les stratégies de professionnalisation à l'œuvre qui invitent l'enseignant à miser sur l'importance de la pratique professionnelle. Comme il l'affirme, il faut privilégier « la redécouverte de la valeur et de l'importance de la pratique professionnelle comme source du savoir d'expérience, considéré lui-même comme fondement de la compétence professionnelle des enseignants de métier » (p. 13).

Au fil des ans, j'ai accompagné plusieurs étudiants en formation à l'enseignement des arts plastiques lors de leur stage III ou de leur stage IV ; les étudiants accompagnés provenaient tous de l'Université du Québec à Montréal.

Lorsque j'encadre des stagiaires, les compétences professionnelles qui m'apparaissent les plus importantes sont les compétences d'ordre didactique, soit la compétence trois, la compétence quatre et la compétence six qui sont à mon sens les plus stratégiques puisqu'elles sont liées à la planification, au pilotage et à la gestion de classe. C'est dans le cadre des cours de didactique que l'étudiant est amené à se familiariser avec toutes les facettes liées aux compétences disciplinaires, au contenu de formation et aux approches et stratégies à privilégier en classe d'arts plastiques. Au regard de la compétence trois, l'étudiant doit posséder au terme de sa formation, suffisamment de connaissances et de savoir-faire pour planifier des situations d'enseignement-apprentissage qui suscitent des apprentissages signifiants et

l'acquisition de connaissances artistiques et culturelles, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées. La SAÉ planifiée doit être structurée et, dès le début, l'élève doit avoir une vue d'ensemble du projet. Si le stagiaire est bien préparé, s'il maîtrise efficacement toutes les étapes du projet, s'il a expérimenté les matériaux, il est en mesure de faire preuve d'ouverture et de flexibilité lors des phases de la démarche de création, son stage est en voie de réussite.

L'acte d'enseigner, qui relève de la compétence quatre, suppose la capacité de l'étudiant à mobiliser son savoir-être, ses savoir-faire et ses savoirs disciplinaires en déployant une situation d'apprentissage et d'évaluation de façon motivante et stimulante qui sollicite la réflexion et l'engagement de la part du groupe d'élèves. De plus, il doit être en mesure de les accompagner de façon efficace et différenciée pour les amener à développer leurs compétences artistiques et leur culture.

La sixième compétence professionnelle concerne la gestion de classe, essentielle aux apprentissages, puisque l'étudiant doit être en mesure de planifier, d'organiser et de superviser le mode de fonctionnement du groupe classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves. Ainsi, d'un groupe à l'autre, le stagiaire doit constamment s'ajuster en fonction des intérêts, du rythme d'apprentissage et de la synergie de certains groupes et de l'horaire.

Le climat de la classe d'arts plastiques représente une autre dimension importante que le stagiaire doit apprivoiser pour favoriser la création et l'appréciation et mobiliser différents contenus de formation. Ainsi, les élèves doivent être placés dans un contexte favorable. Ils doivent se sentir en confiance, ne pas se sentir opprimés. Ils doivent être respectés et surtout se sentir guidés et en sécurité. Le stagiaire dans l'urgence n'est pas toujours en mesure d'ancrer et de transférer les savoirs et les connaissances abordés dans l'ensemble des cours de la formation universitaire. Dans

ce contexte, l'accompagnement par l'enseignant formateur contribue à pallier cette situation en orientant les choix et les actions du stagiaire.

Malgré mes attentes face au développement des compétences professionnelles des stagiaires, je suis consciente que c'est tout au long de sa carrière que le futur enseignant développe un ensemble de capacités et d'habiletés qui forment son identité professionnelle, s'il s'engage de façon significative dans son cheminement. Ce constat initial démontre la pertinence de la présente recherche qui vise à mieux comprendre le contexte des stages en arts plastiques afin d'accompagner efficacement les étudiants en proposant des approches et des outils susceptibles de favoriser cet accompagnement. Conséquemment, il nous semble important d'analyser le parcours actuel des futurs enseignants en arts plastiques à l'UQÀM afin de mieux comprendre l'arrimage entre la formation universitaire et la formation pratique.

1.3 Contexte d'accompagnement de stagiaires

1.3.1 La formation initiale à l'enseignement des arts plastiques

Dans le cadre de la formation à l'enseignement en arts visuels et médiatiques, l'étudiant doit avoir réussi 120 crédits, dont 57 crédits alloués à la formation disciplinaire en arts visuels incluant des cours en pratique artistique, des cours théoriques sur l'art et des cours en histoire de l'art. Les autres cours, en plus des stages, concernent les fondements de l'enseignement des arts, la didactique en arts plastiques et des cours en sciences de l'éducation qui abordent l'organisation du système scolaire québécois, la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, l'enseignement en adaptation scolaire et la pluriethnicité.

Parmi les cours stratégiques qui balisent le cheminement de l'étudiant en arts visuels et médiatiques, on retrouve quatre cours de didactique obligatoires : didactique des

arts plastiques au préscolaire et au primaire, didactique des arts plastiques au secondaire, didactique de l'appréciation esthétique et didactique des arts médiatiques. Un cours optionnel de didactique de l'enseignement des arts plastiques aux adultes est aussi proposé. Le cours de psychopédagogie et pensée visuelle présente les théories qui fondent l'enseignement des arts alors que le cours "atelier de création et enseignement" crée des liens entre l'art et la pédagogie artistique. Ces cours génèrent de nombreuses connaissances et savoir-faire que l'étudiant doit s'approprier et actualiser afin de contribuer au développement de ses compétences professionnelles, tant dans la formation universitaire qu'en formation pratique. Néanmoins, la capacité d'appropriation de ces savoirs varie d'un étudiant à l'autre en fonction de la qualité de son engagement, de sa motivation et de son degré de compréhension des concepts et des contenus abordés.

1.3.2 La formation pratique

La formation pratique au baccalauréat en enseignement des arts visuels et médiatiques comporte quatre stages en milieu scolaire. Le premier stage est un stage d'exploration du milieu scolaire d'une durée de huit jours (56 heures) et comprend huit séminaires d'intégration. Lors de ce stage, l'étudiant n'est pas nécessairement confronté à l'enseignement des arts plastiques et, s'il l'est, il n'est pas nécessairement amené à prendre en charge des activités artistiques. Il se familiarise plutôt au fonctionnement d'une école secondaire et au rôle des différents intervenants qui y œuvrent. Le deuxième stage au préscolaire et au primaire est d'une durée de 21 jours (147 heures) et inclut six séminaires d'intégration. Souvent réalisé en duo, ce stage inclut trois jours d'observation et exige une prise en charge de 18 jours. Le troisième stage comporte aussi 21 jours (147 heures), mais, cette fois, il doit avoir lieu dans un établissement secondaire et se caractérise aussi par six séminaires d'intégration. Il est à noter que l'étudiant, pour avoir l'autorisation de faire son stage III, doit avoir

répondu aux exigences linguistiques à l'oral et à l'écrit, soit avoir réussi les cours et les tests prescrits. Le quatrième stage, soit le stage probatoire, peut se dérouler au préscolaire et au primaire ou au secondaire, selon le choix de l'étudiant. Ce stage est d'une durée de 50 jours (350 heures).

Au terme des stages III et IV, l'étudiant doit avoir atteint une maîtrise satisfaisante des 13 compétences professionnelles : les 12 premières étant prescrites par le ministère de l'Éducation et la 13^e, propre à l'UQÀM, demande à l'étudiant d'adapter son enseignement à la diversité pluriethnique du milieu scolaire. Cette place importante accordée à la formation pratique à l'enseignement en arts plastiques en situation réelle devient essentielle pour donner du sens aux connaissances relevant de la pédagogie et de la didactique.

Le développement des compétences oblige le stagiaire à donner un sens aux notions enseignées dans les cours, à les percevoir, non comme des savoirs désincarnés, mais comme des outils utiles pour comprendre et analyser les situations rencontrées en classe. (Portelance et Legendre, 2001, cité dans Boutet et Pharand (2008), p. 64)

1.3.3 Développement des compétences professionnelles

Dans le Programme de formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001), les compétences professionnelles balisent la formation des stagiaires et la formation continue des enseignants en exercice. En 2001, lors de la publication de ce document ministériel, l'approche par compétences est nouvelle et se calque sur la réalité et les enjeux des années 2000. Elle propose un regard global sur l'acquisition des savoirs et des savoir-faire, mais surtout elle tient compte du savoir-être, un élément qui, pour la première fois, acquiert un statut d'importance dans l'apprentissage et qui se reflète aussi dans le Programme de formation de l'école québécoise.

Tableau 1.1 Compétences professionnelles liées à la pratique enseignante

Compétences	Libellé
1	Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2	Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.
3	Concevoir des situations d'enseignement- apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
4	Piloter des situations d'enseignement- apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
5	Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6	Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
7	Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8	Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9	Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10	Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernées.
11	S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12	Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.
13	Prendre en compte la diversité pluriethnique du milieu scolaire dans ses attitudes et ses actions pédagogiques. (Compétence propre à L'UQAM)

L'approche par compétences dans la formation des maîtres est un élément structurant important. Chacune des compétences oblige le futur praticien à développer en profondeur plusieurs aspects complexes et parfois oubliés par certains enseignants en exercice. Il est essentiel que le stagiaire accorde une grande importance à la maîtrise de chacune des compétences, et ce tout au long de son cheminement professionnel. La formation universitaire doit s'assurer que les 13 compétences soient mobilisées tant dans les stages que dans l'ensemble des cours.

L'engagement dans une démarche de développement professionnel doit débiter dès la formation initiale afin de favoriser, chez le futur enseignant, le discernement et la prise de décisions efficaces. Ainsi, lors des stages, l'étudiant est invité à réfléchir et à prendre conscience de ses forces et de ses défis sur le plan pédagogique et relationnel, et ce, dans son enseignement et dans sa gestion de classe, entre autres par l'exploitation du portfolio électronique, un outil réflexif. Tout au long de sa carrière, il sera invité à s'engager de façon continue dans son développement professionnel. Cette dimension touche, plus particulièrement, la compétence onze et suppose une pratique réflexive soutenue qui permet à l'enseignant de comprendre et de porter un regard critique sur sa façon d'enseigner, sur l'efficacité des méthodes choisies, sur les moments plus stressants et les raisons qui engendrent ce stress.

Dans le Programme de formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001), il est clairement évoqué que la formation continue joue un rôle essentiel dans le développement des compétences professionnelles qui progressent au fil des années d'expérience, et ce, en raison des changements qui transforment la société et le milieu scolaire.

Les frontières économiques, culturelles et sociales deviennent perméables. En même temps, les technologies de l'information et de la communication accélèrent les échanges, facilitant et compliquant à la fois l'accès à l'information. La mondialisation implique des prises de décisions individuelles et collectives qui marquent la qualité de vie à l'échelle de la planète. (Gouvernement du Québec, 2006, p. 3)

1.4 Le problème

1.4.1 Maîtrise du programme de formation

Le programme de formation de l'école québécoise prescrit l'obligation d'offrir, au moins un des quatre arts soit musique, art dramatique, danse ou arts plastiques. Au premier cycle du secondaire, le cours d'arts comporte quatre unités, soit 100 heures d'enseignement par année. Au deuxième cycle, on retrouve deux types de formation, soit la formation obligatoire et la formation optionnelle. La première se caractérise par deux unités, soit 50 heures d'enseignement pour chacune des trois années, alors que la formation optionnelle en arts plastiques ou en arts plastiques et multimédia suppose quatre unités. Le défi se situe principalement au regard de la formation obligatoire qui propose un temps d'enseignement minimal et qui laisse peu de place à la mobilisation de contenus de formation suffisants et, par conséquent, au développement optimal des compétences disciplinaires.

Le Programme de formation de l'école québécoise, en plus des apprentissages disciplinaires en arts plastiques, exige l'intégration de différentes composantes, telles que les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les nouvelles orientations de l'évaluation. La mise en application du programme de formation exige, de la part de l'enseignant en arts plastiques, une compréhension de ses visées et de ses orientations, une appropriation de son contenu (domaines généraux de formation, compétences transversales, domaines d'apprentissage), une connaissance approfondie du domaine des arts et du programme d'arts plastiques, ainsi que de la politique d'évaluation des apprentissages (Gouvernement du Québec, 2003). Dans le contexte du programme de formation au secondaire, il y a plusieurs éléments dont l'enseignant et, par conséquent, le stagiaire doivent tenir compte. Cette situation complexifie la planification d'activités pédagogiques puisqu'elle exige une démarche complexe et rigoureuse, une meilleure organisation des ressources et un

enseignement différencié dans le respect du rythme d'apprentissage des élèves et de leur potentiel respectif.

De plus, l'intégration de la dimension culturelle représente un autre défi puisqu'elle demande à l'enseignant de planifier des projets qui tiennent compte de la culture immédiate des jeunes et qui tissent des liens avec la culture générale. Ce nouveau paramètre exige de la part de l'étudiant qu'il ait lui-même une culture générale étoffée et diversifiée qui lui permet de s'ouvrir à diverses réalités et cultures afin de permettre aux élèves de se sensibiliser à la pluriethnicité et d'affirmer leurs valeurs personnelles et culturelles à travers la création d'images personnelles et médiatiques et l'appréciation d'œuvres originales et diversifiées.

1.4.2 Le passage de la théorie à la pratique

Le passage de la théorie à la pratique n'est pas facile ou automatique pour l'ensemble des étudiants en enseignement. La complexité de l'ancrage et du transfert des connaissances théoriques demande à l'étudiant un travail d'ajustement constant et nécessite un support important de la part des enseignants qui interviennent dans sa formation.

Lors de l'accompagnement de stagiaires, j'ai souvent constaté la difficulté pour certains d'entre eux de transposer les savoir-faire et les apprentissages abordés lors des cours universitaires. De cette situation découlent des problèmes parfois organisationnels ou notionnels qui freinent la qualité du stage si l'étudiant ne réagit pas ou si l'enseignant formateur n'est pas en mesure de l'accompagner de façon efficace. J'ai également constaté ces mêmes lacunes chez mes jeunes collègues, nouvellement arrivées dans le milieu scolaire. Pour illustrer les difficultés observées, je pourrais citer, par exemple, la planification réaliste de situations d'apprentissage et

d'évaluation significantes, l'organisation du matériel artistique et de l'atelier ainsi que la gestion de classe. Il faut aussi mentionner certaines difficultés à piloter des activités en présence d'élèves, surtout pour les étudiants en stage III. Peter Hemingway, cité dans Holborne (1993), décrit bien cette problématique qui concerne la capacité à intégrer harmonieusement et efficacement la théorie et la pratique. Il affirme :

Les professeurs et tous ceux qui sont engagés dans la formation pratique passent un temps considérable, à instrumenter, les étudiants-maîtres de théories et de concepts qui, idéalement, trouveront leur point d'application lorsque ces étudiants commenceront à enseigner. Pour toutes sortes de raisons cependant, ces théories « expertes » y parviennent rarement. Nous entendons continuellement la même plainte chez les étudiants-maîtres : pourquoi ne m'a-t-on pas donné ce que j'aurais pu utiliser dans ma classe plutôt que de m'avoir fait perdre mon temps en m'enseignant des théories ? (p. 199)

Ce questionnement est réel, mais comme mentionné précédemment, il s'amplifie dans la formation à l'enseignement des arts plastiques puisque cette discipline comporte son lot de particularités qui viennent complexifier la tâche du stagiaire, particulièrement en ce qui a trait à l'organisation matérielle, à la gestion de classe et à l'exploitation des outils technologiques. Dans ce contexte, les stagiaires constatent rapidement l'ampleur de la tâche générée par l'enseignement de cette discipline puisque les enseignants doivent commander et préparer le matériel artistique dans le respect des règles de santé et de sécurité, et ce, pour des groupes de plus de 30 élèves. Ils doivent également planifier et préparer leur matériel didactique (œuvres du répertoire visuel et ressources documentaires), car peu de maisons d'édition offrent ce type de ressources. Ils doivent, dans bien des cas, composer avec des ateliers trop petits et mal équipés et avec un budget minimal pour l'achat de matériaux artistiques périssables. De plus, dans certaines écoles, les arts plastiques sont mal perçus et le temps d'enseignement accordé à cette discipline est minimal et insuffisant pour le développement significatif des compétences disciplinaires.

1.4.3 Les lieux de stage

L'expérience pratique du placement et de la supervision des stagiaires montre que les milieux d'accueil présentent en matière de clientèles, de milieux sociaux économiques et géographiques des profils différents offrant des conditions d'apprentissage du métier très diversifiées. Ce constat quant à la diversité s'applique à tous les domaines de formation [...] (Desbiens *et al.*, 2013, p. 2)

Ainsi, l'écart ou la disparité entre les milieux de stage en arts plastiques au secondaire représente un autre facteur qui vient influencer la formation pratique. D'abord, le milieu socioéconomique constitue un paramètre auquel le stagiaire doit s'adapter en orientant ses interventions en fonction des élèves concernés. Du point de vue matériel, les dimensions de l'atelier et son emplacement dans l'école, ainsi que la quantité et la qualité des matériaux artistiques et des ressources documentaires disponibles, représentent des paramètres qui favorisent ou freinent les apprentissages selon le contexte et leur disponibilité. Même si l'école n'offre pas la formation optionnelle arts plastiques et multimédia, des outils technologiques (ordinateur, projecteur multimédia et tableau blanc interactif) doivent être disponibles afin, entre autres, de favoriser le développement de la compétence relative à l'appréciation d'œuvres d'art et la présentation de ressources documentaires. De plus, l'ouverture de la direction envers les arts plastiques peut s'avérer un atout non négligeable.

L'ouvrage *Quand le stage en enseignement déraile* (Desbiens *et al.*, 2013) montre des similitudes marquées entre l'enseignement de l'éducation physique et l'enseignement des arts. Cet ouvrage fait une recension de plusieurs recherches faites auprès d'enseignants accompagnateurs de stagiaires en éducation physique de la Belgique, du Brésil, de la France et du Québec. Cette discipline peut sembler loin de l'éducation artistique, mais certaines similitudes peuvent être observées dans la mise en application sur le terrain. Les auteurs font état de plusieurs contraintes de l'ordre de la gestion de classe quant aux différences marquées qu'offrent les milieux de stage. Ils nomment, entre autres, les différences socioéconomiques des milieux et les

disparités qui peuvent exister d'un milieu à l'autre en ce qui a trait à l'équipement matériel et au lieu d'enseignement. Cette constatation s'apparente aussi à la réalité des enseignants spécialisés en arts plastiques.

Du point de vue du lieu de stage, il faut aussi prendre en considération l'expérience et les compétences de l'enseignant accompagnateur qui peuvent varier d'un milieu à l'autre.

Même si la formation à l'enseignement se déroule surtout à l'intérieur de l'édifice universitaire, l'influence des enseignants associés sur la relève enseignante est déterminante. Rappelons que les stagiaires accordent une grande crédibilité à la formation de terrain, la qualifiant souvent de difficilement applicable en contexte réel et le discours universitaire. (Boutet et Pharand, 2008, p. 55)

1.4.4 Les défis de l'accompagnement

L'accompagnement peut se définir de différentes façons. Dans certaines pratiques, il peut être porteur de sens différents. Suivi, support, soutien, mentorat, supervision sont quelques-uns des termes utilisés pour définir l'accompagnement. L'Office québécois de la langue française (2016), dans son grand dictionnaire terminologique en ligne, le définit en ces termes :

Activité professionnelle qui consiste à fournir des conseils personnalisés et des mesures de suivi à une personne ou à un groupe de personnes pour répondre à leurs besoins d'ordre personnel ou professionnel en fonction d'objectifs précis, durant une période déterminée, en les aidant à développer leurs compétences et à trouver leurs propres solutions.

Pour Boutin et Camaraine (2001), l'accompagnement se définit comme le soutien qu'un éducateur accorde à quelqu'un dans son cheminement. Puis, lorsqu'il est question de la formation des futurs enseignants, c'est le terme encadrement qui est utilisé et qui est défini comme suit :

Un processus par lequel une personne mandatée et, le plus possible, formée à cette fin, accompagne, soutient et dirige au besoin, une autre personne en voie de formation et d'apprentissage d'un métier ou d'une profession. (p. 13)

Tout d'abord, lors de l'accompagnement de stagiaires, il est important de tenir compte de trois orientations générales, telles que présentées dans *La formation à l'enseignement : Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique* (Gouvernement du Québec, 2008). La première orientation concerne le professionnalisme de l'enseignant formateur qui implique une propension à travailler en collaboration et en concertation et qui exige une compréhension du parcours du stagiaire ainsi qu'une connaissance des savoirs formels et informels sollicités. Dans ce contexte, il faut aussi mentionner le professionnalisme du superviseur de stage qui agit comme un médiateur entre l'enseignant formateur et le stagiaire. Souvent issu du milieu de l'enseignement, professeur, chargé de cours ou praticien, le superviseur possède une expérience de terrain qui lui permet d'établir un lien significatif entre les savoirs formels et les savoirs pratiques. De plus, il a une vision élargie de la formation puisqu'il accompagne plusieurs étudiants durant un même trimestre et qu'il le fait souvent depuis plusieurs années.

La deuxième orientation touche au développement professionnel du stagiaire quant au développement des 12 compétences professionnelles prescrites par le ministère de l'Éducation auxquelles s'ajoute, pour l'Université du Québec à Montréal, une treizième compétence qui vise la prise en compte de la diversité pluriethnique. Ainsi, l'accompagnement par l'enseignant formateur et le superviseur prend appui sur le développement de ces compétences au cours du stage.

La troisième orientation, et non la moindre, relève de la concertation entre les formateurs du milieu scolaire et les formateurs universitaires. Dans certaines situations, un manque de communication entre les intervenants peut mener à la confusion, dans le cas par exemple de visions contradictoires face au même

évènement comme l'indique Portelance et ses collaborateurs (2011) en ces termes : « Même si la collaboration implique une conception partagée de ce qu'est l'éducation, des attentes démesurées peuvent engendrer des tensions non souhaitables » (p. 206).

La formation à l'enseignement des arts plastiques présente de nombreux défis, c'est sans doute le passage de la formation universitaire à la formation pratique qui représente un défi de taille pour l'ensemble des étudiants. La formation universitaire qui se fonde sur le développement de compétences professionnelles et l'acquisition de concepts et de connaissances, n'est pas toujours garante de la qualité d'appropriation et de transposition qu'en fait l'étudiant en formation pratique. Voilà pourquoi cette dernière prend autant d'importance dans la formation. La complexité du transfert des savoirs et des savoir-faire demande à l'étudiant un travail d'ajustement constant basé sur l'engagement et l'autonomie. De plus, cette complexité nécessite un accompagnement différencié de la part de l'enseignant formateur et du superviseur. Faingold (1995) établit une distinction entre l'enseignant aguerri et le stagiaire qu'il décrit en ces termes :

L'enseignant expert gère simultanément le groupe-classe et le cas particulier de chaque élève au stade où il en est de ses apprentissages, dans le contexte toujours unique d'une situation pédagogique à un moment donné. Ceci dans le feu de l'action, en s'adaptant continuellement [...] Il dispose de compétences à traiter l'information en cours d'action. (p. 52)

Dans cette citation, Faingold précise le problème, mais elle laisse entrevoir des stratégies, des moyens et des outils susceptibles d'aider l'enseignant formateur à mieux accompagner l'étudiant. Elle expose aussi une mise en garde implicite qui s'adresse à l'enseignant formateur et qui lui indique d'éviter de comparer ses compétences à celles de l'étudiant. L'enseignant doit guider le stagiaire, le laisser développer son propre style, mais le stage doit surtout permettre à l'étudiant de développer une pratique réflexive tout au long de sa formation.

En revanche, pour élaborer des réponses adaptées aux problèmes que lui pose la conduite de classe, le débutant doit, lui, pouvoir bénéficier d'espaces de distanciation qui lui permettent de réfléchir sa pratique et de s'approprier de nouveaux éléments de connaissance qui s'intégreront progressivement à son action pédagogique. (p. 152)

1.4.5 La pratique réflexive

L'enseignant formateur et le superviseur de stage ont tous deux un rôle important à jouer, afin de développer chez l'étudiant stagiaire une pratique réflexive récurrente qui lui permet de la mobiliser dans son enseignement au quotidien.

Comme mentionné précédemment, la pratique réflexive représente une dimension incontournable de la profession enseignante. Elle prend toute son importance lorsqu'un enseignant prend le temps d'analyser sa pratique et de faire des rétroactions régulières de son enseignement, de ses actions et des solutions apportées en révisant la pertinence de ses choix, le succès de ses interventions et en proposant, au quotidien, de nouvelles solutions et de nouvelles façons de faire. Ces actions réfléchies évitent à l'enseignant de tomber dans un enseignement routinier et d'adhérer à un seul modèle d'enseignement, ce qui lui permet de s'adapter à chaque nouvelle situation. Schön (1994), décrit la « conversation avec une situation » comme une activité mentale de haut niveau, qui mobilise, du moins lorsque le problème l'exige, de multiples ressources, pour trouver une solution originale (cité dans Perrenoud, 2001, p. 11).

L'enseignant formateur et le superviseur de stage sont tous deux conscients du fait que la professionnalisation de l'enseignement exige une prise de conscience de la part du stagiaire, afin que se développent et se consolident ses compétences professionnelles. Leur rôle vise à encourager l'étudiant à réfléchir au quotidien pour se positionner face aux situations vécues. Dans cette optique, l'analyse réflexive

permet à l'étudiant d'enrichir son enseignement et d'adapter sa pratique éducative aux particularités des différents groupes d'élèves.

Les compétences se construisent à partir d'une pratique, lorsqu'on se trouve confronté à des situations complexes réelles ou semi-authentiques [...], mais elles se construisent également à travers une démarche d'analyse a posteriori des feed-back fournis par les résultats de l'intervention. (Paquay *et al.*, 2012, p. 11)

C'est ainsi qu'avec le temps se consolident les savoirs et l'expérience et que se développent les compétences. Paquay et ses collaborateurs (2012) affirment :

Une des caractéristiques centrales d'un enseignant professionnel est qu'il a pris l'habitude d'une pratique réfléchie ; qu'il est à même d'analyser le contexte de son enseignement et de réguler son action, ce qui implique qu'il mène une réflexion en cours d'action et de façon rétroactive ou anticipative, une réflexion sur l'action. (p. 13)

Dans le milieu où j'évolue depuis le début de ma carrière, la pratique réflexive occupe une place importante. Il nous est demandé de revoir constamment plusieurs aspects de notre enseignement ce qui nous oblige à nous questionner sur nos pratiques et sur la qualité de notre enseignement. Dans ce contexte, la venue d'un stagiaire peut avoir un impact positif et significatif sur notre pratique enseignante. Perrenoud (1996) décrit bien l'effet de cet impact.

Le praticien réflexif admet ses routines, prend conscience de ses attitudes et de ses façons de réagir, comprend ses raisons d'agir, a envie de changer. Souvent en rupture avec le sens commun, il ne craint pas les questionnements qui lui permettent d'aller au-delà de sa compréhension première et qui provoquent des changements conceptuels. (p. 62)

Dans cette optique, le praticien réflexif est ainsi en mesure d'accompagner efficacement les étudiants en formation pratique. De plus, la venue d'un stagiaire impose à l'enseignant formateur une mise à jour certaine de ses compétences et de ses connaissances. En raison de son rôle d'accompagnateur, il doit observer la relation

stagiaire/élèves, la qualité des apprentissages proposés et développer une distance critique en regard de son propre enseignement, sachant qu'il peut y avoir différentes façons efficaces de le faire. « L'enseignant formateur qui a lui-même adopté des habitudes de pratique réflexive est en mesure d'accompagner de façon significative le stagiaire et d'appliquer avec ce dernier le débriefing » (Pastré, 2005, p. 20).

1.4.6 Le rôle de l'enseignant formateur

L'engagement de l'enseignant formateur est au cœur de l'accompagnement. Néanmoins, ce ne sont pas tous les enseignants qui se sentent capables d'encadrer des étudiants en formation initiale. L'article de Green et ses collaborateurs (1998) fait état d'une étude de Whitehead et Menter (1996) réalisée auprès de 56 écoles primaires au Royaume-Uni. Cette étude montre que 41,2 % du personnel enseignant interrogé estime avoir déjà trop de responsabilités pour s'investir dans la formation des futurs enseignants, et ce, même avant la réforme scolaire de 1993. Néanmoins, elle mentionne des résultats positifs dont l'un d'entre eux indique que la majorité des conseillers pédagogiques interviewés démontre que l'engagement des milieux scolaires dans la formation pratique amène les enseignants formateurs à une remise en question de leurs approches et à l'amélioration de leur pratique éducative. Cependant, en ce qui concerne les connaissances, sans l'ombre d'un doute, la recherche révèle que seulement un faible pourcentage des enseignants formateurs se sentait assez compétent pour transmettre à leurs stagiaires les connaissances du curriculum scolaire ainsi que leur réinvestissement dans la réalité du milieu scolaire actuel.

Pour terminer, dans l'ouvrage de Desbiens et ses collaborateurs (2013), il est fortement suggéré d'augmenter le support accordé aux stagiaires et aux nouveaux enseignants dans les milieux d'enseignement. Néanmoins, il faudrait d'abord

s'assurer d'un meilleur partage de la mission entre les institutions de formation et le milieu scolaire. Cependant, selon ces auteurs, bien que l'université offre aux enseignants une formation susceptible de les aider à accomplir leur tâche d'encadrement de stagiaires, peu s'en prévalent. Dans ce contexte, leurs attentes peuvent être irréalistes, soit trop élevées, ou pas assez. Le Gouvernement du Québec (2001), dans sa publication *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, donne un aperçu des devoirs et des responsabilités qui incombent à l'enseignant formateur.

L'encadrement d'un stagiaire constitue une occasion pour l'enseignant associé de mettre à jour ses compétences pédagogiques, disciplinaires et didactiques puisque cette fonction commande : l'examen du programme de formation et des objectifs du stagiaire, l'observation des élèves en classe et la distance critique par rapport au contenu de son propre enseignement. (p. 21)

1.4.7 L'importance de la concertation

Comme mentionné précédemment, l'étude britannique de Whitehead et Menter (1996) démontre qu'il est nécessaire de développer un partenariat significatif entre le milieu scolaire et le milieu universitaire. Ainsi, la formation universitaire des futurs enseignants doit reposer sur une collaboration étroite entre les superviseurs de stage et les enseignants formateurs. Cette étude indique que peu d'étudiants peuvent profiter des connaissances et des compétences pédagogiques de leur enseignant formateur, et ce, pour différentes raisons qui sont analysées dans cette recherche. On y retrouve, entre autres, la difficulté qu'ont certains enseignants à communiquer avec le stagiaire et à assumer la surcharge de travail associée à cette tâche d'encadrement. Il est ici possible de faire un lien avec l'étude conduite par Lenoir (2011) qui confirme l'importance de l'établissement d'un contact régulier et soutenu, entre ceux

qui transmettent le savoir et ceux qui le reçoivent. Un constat similaire est fait par Portelance et ses collaborateurs (2011) en ces termes :

En somme, l'établissement de bonnes relations de collaboration entre les écoles et les universités réduirait le risque de malentendus ou de conflits, et participerait considérablement à l'amélioration des programmes d'enseignement, tout particulièrement au volet pratique. Ce type de collaboration préviendrait ainsi les échecs éventuels des stagiaires et favoriserait leur réussite. (p. 53)

Yves Lenoir (2011), dans son article, intitulé *Toward a Transformation of Practices in Teacher Education*, démontre la nécessité et l'importance croissante de renouveler la formation à l'enseignement aux niveaux primaire, secondaire et universitaire. Il évoque, entre autres, la nécessité de changer la relation élève/enseignant en mettant en application la théorie de l'apprentissage différencié et en tenant compte des connaissances antérieures de l'élève. Il faut aussi mentionner le temps d'enseignement auprès des étudiants. L'auteur souligne qu'une vision individualiste et compartimentée de l'enseignement n'est plus appropriée et que, conséquemment, les enseignants doivent apprendre à travailler en collaboration et à partager leurs savoirs et leurs expertises afin de faire en sorte que les élèves puissent faire des liens significatifs entre les domaines d'apprentissage. Il souligne, également, la nécessité d'assurer une forme d'entraînement et de support, et ce, à toutes les phases du processus de changement ainsi que la disponibilité de ressources humaines et matérielles. Finalement, il souligne l'importance, pour les enseignants, de travailler et de communiquer sur une base régulière et soutenue afin de créer des liens significatifs entre le savoir et les apprenants. Ce partenariat doit aussi se prolonger entre le milieu universitaire et le milieu scolaire.

1.5 Questions de recherche

1.5.1 Question générale de la recherche

Dans le contexte de la formation pratique à l'enseignement des arts plastiques caractérisée par des exigences et des conditions particulières, le rôle de l'enseignant formateur en concertation avec le superviseur de stage est déterminant, plus particulièrement, en ce qui a trait à la qualité de l'accompagnement qu'il accorde au stagiaire. L'implication de l'étudiant au sein de cette équipe est tout aussi importante. La question générale de la recherche s'élabore comme suit : Quels sont les modes d'accompagnement susceptibles de favoriser pour les étudiants une transition significative entre la formation initiale et la formation pratique.

1.5.2 Questions spécifiques de la recherche

Nous aborderons le sujet en élaborant deux questions sous-jacentes à la question générale de recherche. Quelles sont les approches, les stratégies et les outils qui contribuent le mieux à l'encadrement des stagiaires en enseignement des arts plastiques au secondaire. Quelles sont les compétences que l'enseignant formateur et le superviseur de stage doivent posséder pour rendre signifiante et rassurante l'expérience de stage pour l'étudiant ?

1.6 Objectif de recherche

L'objectif de cette recherche est de répertorier des modes d'accompagnement pertinents, efficaces et durables pour favoriser une transition significative entre la formation universitaire et la formation pratique. Les stages étant des moments privilégiés pour le développement des compétences professionnelles, il apparaît

important qu'à ces moments de la formation universitaire, le futur enseignant soit encadré et supporté efficacement par le milieu scolaire et universitaire.

Au Québec, les stages occupent une place importante à l'intérieur des programmes de formation initiale des maîtres. Au cours de ses expériences de terrain, les stagiaires sont accompagnés par des formateurs provenant tant du milieu scolaire que du milieu universitaire, à savoir l'enseignant associé et le superviseur de stage. (Boutet et Pharand, 2008, p. 74)

Dans ce contexte, le fait d'accueillir des stagiaires peut contribuer à l'avancement de l'enseignement des arts et peut être bénéfique, tant pour l'enseignant formateur que pour le stagiaire. Il est important de considérer le stagiaire comme un futur enseignant et non comme un simple étudiant. Ainsi, le stagiaire doit se voir attribuer de vraies responsabilités comme l'affirment Boutin et Camarais (2001) en ces termes : « Un véritable encadrement doit viser l'autonomisation de la personne en invitant cette dernière à assurer sa propre responsabilité et à s'inscrire dans un processus de formation continue » (p. 13).

Dans ce chapitre, les origines, le contexte et la problématique de la recherche ont été définis et développés. Les questions de recherche ont été cernées et l'objectif précisé. Le chapitre suivant aborde les théories et les concepts qui fondent l'accompagnement en formation initiale, mais principalement en formation pratique.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

2.1 Introduction

L'accompagnement d'étudiants en formation à l'enseignement des arts visuels et médiatiques suppose l'interaction de différentes notions et l'articulation de divers concepts. L'objectif de ce chapitre vise donc à définir les théories qui caractérisent l'accompagnement et qui contribuent à le contextualiser. Ainsi, on y aborde la fonction de l'analyse réflexive, l'importance de la métacognition, l'impact de l'engagement, le contexte de l'approche par compétences, le rôle de l'accompagnement, le concept de compréhension et l'importance de la concertation. Ces éléments représentent des éléments incontournables et fondamentaux de l'accompagnement.

2.2 L'analyse réflexive

Nous aborderons donc la question du paradigme de l'enseignant réflexif qui occupe une place centrale dans les milieux de la recherche en éducation. Selon Messick (cité dans Legendre, 2005), la réflexivité est l'action de poser une réflexion analytique sur des hypothèses choisies, d'évaluer ces hypothèses et de traiter l'information d'une manière lente et délibérée.

Schön, dans l'ouvrage, *Educating the Reflective Practitioner* (1987), est le premier auteur à évoquer l'importance de la pensée réflexive. Il est à l'origine de la dimension

réflexive dans le domaine de l'éducation et la plupart des auteurs qui traitent de cette notion s'y réfèrent. Dans cette optique, Legault et Paré (1995) décrivent une approche qu'ils ont développée pour favoriser l'analyse réflexive dans le cadre d'un cours universitaire dispensé à des éducateurs, majoritairement des enseignants, dont certains en arts. Dans cette recherche, ils abordent, entre autres, les questions des savoirs acquis et des savoirs dans l'action qui trouvent leur sens dans l'acte d'enseigner au moment de situations imprévues et qui se révèlent à la conscience par l'analyse réflexive. De leur côté, Legault et Tardif (1998) développent une pratique d'analyse réflexive « communautaire » qu'ils appellent une « communauté réfléchissante ». Quelques-unes des constatations faites lors de cette analyse suggèrent que les actions posées ne sont pas la source du perfectionnement. C'est plutôt le fait de partager, d'analyser et de modifier la planification qui est la source d'un perfectionnement continu. Guillemette et Gauthier (2008) dans l'ouvrage *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*, s'entendent pour dire que la pratique réflexive est l'une des conditions essentielles au développement des compétences professionnelles lors des stages. Dans ce contexte, il ne s'agit pas, pour l'étudiant, de simplement réfléchir, mais de le faire de façon rigoureuse. Ils affirment que les stages sont formateurs uniquement s'ils sont réalisés dans une approche intégrée de pratique réflexive.

Disons les choses autrement ; un enseignant passe sa vie à prendre des décisions. [...] Certes, une partie de ces décisions doit être « routinisée » : on ne peut pas, à chaque instant, délibérer de tout au risque de ne plus rien faire. Mais il faut néanmoins, savoir « passer en pilotage manuel » régulièrement, en considérant l'importance de ce que l'on fait et en devenant, à l'occasion, un véritable « praticien réflexif ». (Meirieu, cité dans postface Ferry, 2003, « s.p. »)

Le développement professionnel repose sur la capacité de l'enseignant ou du stagiaire à réfléchir sur ses expériences afin de prendre conscience des forces et des défis de sa pratique enseignante. En constante évolution, la pratique se raffine au fil des années,

dans le souci d'offrir aux élèves un enseignement adapté et différencié. L'encadrement des élèves dans une classe d'arts plastiques représente un défi particulier compte tenu de la gestion du matériel artistique, du nombre d'élèves, du lieu d'enseignement, des contenus de formation, etc. Dans ce contexte, il est important que l'enseignant soit à l'affût, anticipe les problèmes et adapte constamment ses interventions pédagogiques à la réalité de la classe. Il est question ici d'une pratique réflexive s'inscrivant dans un développement professionnel continu, comme le soutient Patricia Holborn (1993) dans l'ouvrage *Devenir enseignant : À la conquête de l'identité professionnelle*.

Certains experts soutiennent que les enseignants les plus efficaces et les plus satisfaits sont ceux qui s'appliquent à faire régulièrement leur auto-évaluation, qui sont portés à analyser leurs activités et qui se considèrent eux-mêmes comme des personnes qui apprennent tout au long de leur vie. (p. 29)

Killion et Todnem (1991), cités dans Guillemette et Gauthier, (2008) définissent trois dimensions qui caractérisent la pratique réflexive et qui favorisent le développement des compétences professionnelles. Ces trois dimensions permettent de structurer la réflexion de manière chronologique afin de la rendre signifiante et efficace. La première dimension concerne la « réflexion *dans* l'action » qui se réalise en cours d'apprentissage ; c'est le moment où l'enseignant met en pratique ses savoir-faire et ses connaissances pour engager efficacement les élèves dans la tâche prévue afin de favoriser des apprentissages significatifs. Cette dimension est très importante lors des stages, car elle vise à s'assurer que l'étudiant-maître demeure conscient du processus de mobilisation de ses savoirs et de ses ressources, de la qualité de son engagement, de la motivation des élèves et des apprentissages en cours. La deuxième dimension vise la « réflexion *sur* l'action » qui exige un certain recul. Dans ce contexte, l'enseignant réfléchit sur la pertinence et la signifiante de ses approches et des situations d'apprentissage et d'évaluation qu'il propose. Il s'interroge sur l'action posée, sur les mécanismes utilisés pour trouver des solutions aux problèmes

rencontrés et sur l'efficacité de ses stratégies. La dernière dimension et non la moindre, proposée par les auteurs, concerne « la réflexion *pour* l'action ». L'étudiant-maître ou le praticien, intègre ici ses savoirs et expériences antérieures qui se fondent sur des théories relatives à l'apprentissage et à la motivation qui lui permettent de consolider sa réflexion sur son action et ainsi d'anticiper de nouveaux plans d'action susceptibles d'enrichir sa pratique. Ces actions réflexives permettent à l'enseignant de construire des routines fiables et efficaces en perpétuelle validation.

Dans le cadre de l'enseignement des arts plastiques au secondaire, il est possible de modifier, d'une période d'enseignement à une autre, d'un groupe à l'autre, ses méthodes afin de parfaire ou d'adapter son enseignement pour une même leçon. Plusieurs voies peuvent être empruntées, par exemple Paquay et ses collaborateurs (2012), dans l'ouvrage *Former des enseignants professionnels*, rappellent les cinq voies distinctes de la construction professionnelle préconisée par Wittorski (1998, 2007). La première voie relève de l'action et amène le professionnel à apporter des ajustements successifs, en adaptant progressivement ses comportements pour lui permettre de produire des routines efficaces dans des situations spécifiques. La seconde voie combine l'action et la réflexion sur l'action. Elle permet de recourir au « tâtonnement » assisté et à un va-et-vient entre le processus d'essai-erreur et la réflexion qui favorise le transfert des connaissances acquises lors de nouvelles situations. La troisième voie est intimement liée à la première, car elle représente une rétrospective sur l'action qui suppose une transformation et une illustration des compétences implicites qui deviennent ainsi communicables. La réflexion anticipative sur l'action s'observe lorsqu'il y a une analyse des pratiques professionnelles, dans le but d'en prévoir les effets et de favoriser l'acquisition de nouveaux savoirs théoriques et expérientiels.

On a noté, lorsque des praticiens d'expérience sont mis face à leur pratique, qu'ils en font l'analyse, qu'ils élaborent leurs propres modèles d'intervention au lieu d'être mis face à des modèles préexistants, une amélioration importante de l'efficacité. (Legault et Paré, 1995, p. 124)

Il est également important de mentionner que de nombreux auteurs s'entendent sur le fait que la pratique réflexive permet au praticien d'améliorer de façon significative son rendement (Altet, 1993; Boutin et Camaraire, 2001; Charlier, 1998; Perrenoud, 2001). Penchons-nous donc sur l'importance de la pratique réflexive dans le contexte de l'approche par compétences qui sera définie plus loin. Lorsque l'enseignant adopte une pratique réflexive par rapport à son enseignement, il devient capable de résoudre des problèmes complexes et inédits. Ce processus réflexif participe directement à la construction ainsi qu'à la consolidation de ses compétences professionnelles.

L'analyse intègre les savoirs, les savoir-faire, les expériences vécues et vise à leur donner un sens. Il s'agit bien de « produire du sens » et de développer « l'ouverture à agir ». Au total le cœur de la formation, c'est « la régulation », le va-et-vient entre pratique, théorie et pratique. (Meirieu, cité dans postface Ferry, 2003, « s.p. »)

2.3 L'importance de la métacognition

La métacognition se définit d'après Legendre (2005) comme la connaissance qu'on a de ses processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche. L'origine du mot serait apparue dans les années 70, suite aux recherches de Flavell (Legendre, 2005). La métacognition découle de la pratique réflexive, car elle amène le sujet à la prise de conscience de ses actions, de ses valeurs, de ses attitudes, de ses savoir-faire et de ses connaissances par le biais d'une approche métacognitive. Comme l'affirment Lafortune et Daudelin (2001): « La métacognition réfère au regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action afin de planifier, d'évaluer, d'ajuster et de vérifier son processus d'apprentissage » (p. 37).

Flavell (1976, 1985, 1987) apporte une distinction entre connaissances et expériences métacognitives. Les connaissances cognitives, qui peuvent être déclaratives ou procédurales, sont mémorisées et s'accumulent avec l'expérience. Les expériences

métacognitives sont liées à une activité cognitive et peuvent se produire avant, pendant ou après l'activité. Pour Brown (1987), le processus métacognitif englobe, entre autres, les activités de planification, de pilotage et les activités de contrôle des résultats. S'ajoute à ces composantes ce que Lafortune et St-Pierre (1998) identifient comme la prise de conscience des processus cognitifs qui agit sur la gestion de l'activité mentale lors de la résolution d'un problème.

Pour être efficace, celle-ci (démarche) doit s'inscrire dans une dynamique de formation au cours de laquelle l'étudiant-maître est amené à opérer des allers et retours en permanence, entre les moments de formation à l'université et des moments diversifiés de pratique professionnelle. Aussi cette démarche requiert un engagement des étudiants et des formateurs dirigés vers l'appropriation des compétences professionnelles attendues des futurs enseignants plus que vers la validation d'unités d'enseignement du diplôme de masters. (Ciavaldini-Cartaut, 2012, p. 17)

Lafortune (2009) constate : « La métacognition est associée à trois composantes : les connaissances métacognitives, la gestion de l'activité mentale et la prise de conscience de son processus mental » (p. 21). Ainsi, la métacognition peut être associée à une forme d'évaluation active, de régulation et d'organisation en regard d'une situation dans le but d'atteindre un objectif précis. Zimmerman (1998), quant à lui, définit trois phases cycliques d'autorégulation de l'apprentissage, soit la planification, le contrôle d'exécution et l'autoréflexion. La figure suivante décrit bien ces trois phases ainsi que la synergie qu'elles créent entre elles.

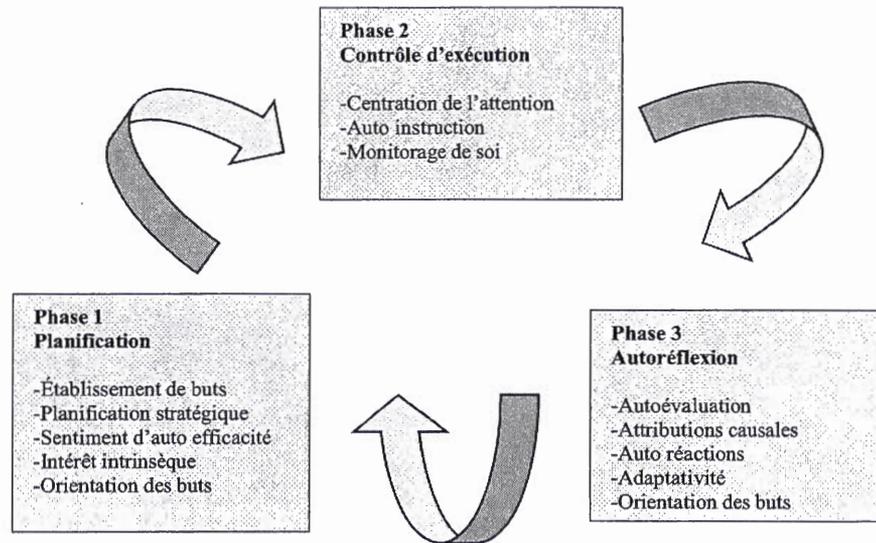


Figure 2.1 Phases d'autorégulation(tiré de Zimmerman, 1998)

La phase d'autoréflexion de Zimmerman peut aussi être associée à la phase d'autorégulation de Vermersh (1994), qui suggère l'entretien d'explicitation comme un outil servant à faire prendre conscience à l'étudiant-maître, en situation de stage, de ses processus et de ses croyances et à les verbaliser. Lors de cet entretien, l'étudiant-maître est amené à décrire le déroulement de ses actions, à verbaliser ses raisonnements et à préciser ses objectifs de formation. Il est aussi invité à identifier les savoirs théoriques qui ont fondé son action et, finalement, à circonscrire le ou les problèmes rencontrés.

Lafortune (2009), pour sa part, décrit ce processus en ces termes :

Lorsqu'elle (*la personne*) commence à développer des habiletés métacognitives, elle est capable de reconnaître et de nommer les connaissances métacognitives qu'elle a à propos d'elle-même, de la tâche à réaliser et des stratégies pour la mener à terme. (p. 22)

Devenir un individu métacognitif se fait en plusieurs étapes et exige l'engagement du sujet dans un processus caractérisé par différentes phases. Ces étapes permettront à l'étudiant maître de mieux construire ses compétences et de poursuivre tout au long de sa carrière son développement professionnel.

2.4 L'impact de l'engagement

Partons du principe que l'expérience s'acquiert avec le temps. Dans ce contexte, l'étudiant-maître doit, dans sa formation, s'engager professionnellement, plus particulièrement dans le cadre de ses stages en milieu scolaire.

Dans le domaine de l'éducation, on peut prétendre que l'engagement de l'enseignant dépend de son ouverture, de son dévouement, de sa capacité d'adaptation, de sa détermination, de sa préparation et du respect de ses élèves.

L'engagement est une caractéristique professionnelle très recherchée et une notion très répandue. Il comporte plusieurs facettes : engagement envers les enfants, engagement envers la profession enseignante, engagement envers votre école et votre district (commission scolaire), engagement envers l'apprentissage, engagement envers le développement professionnel, et engagement envers une éthique de comportement. (Holborn, 1993, p. 63)

L'étudiant-maître doit s'engager de façon consciente dans son cheminement professionnel dès la formation initiale, ce qui lui garantit un engagement tout au long de sa carrière. Il est ainsi en mesure de passer du statut d'étudiant à celui d'enseignant, pour tendre progressivement vers le statut d'enseignant expert ayant la capacité de se renouveler tout au long de son cheminement professionnel. C'est sur lui que repose la responsabilité de se former et de se renouveler. Dans ce contexte de la formation pratique, au moment des stages, il a aussi recours, entre autres, à son enseignant formateur, à son superviseur de stage et à l'ensemble des intervenants du milieu scolaire et universitaire pour valider ses points de vue et ses expériences. Le

contact avec les autres étudiants a aussi une influence par le biais de leurs réflexions, de leurs projets, de leurs approches et de leurs valeurs.

Toutefois, malgré les apports avérés des dispositifs d'analyse de pratiques, les enseignants débutants ont souvent exprimé à leur égard des critiques. Elles portaient sur leur approche théorique, insuffisamment adaptée aux évolutions du métier et trop éloignée du travail réel en établissement scolaire. (Ciavaldini-Cartaut, 2012, p. 51)

Évidemment, la réussite de la formation pratique du stagiaire repose sur plusieurs facteurs qui relèvent d'abord de son engagement dans la profession et de sa capacité à développer sa pensée réflexive et ses habiletés métacognitives. Ensuite, l'étudiant doit avoir une connaissance approfondie de sa discipline, de ses fondements et des grands courants qui ont marqué son histoire. Il doit aussi posséder des savoirs pragmatiques et esthétiques relatifs à la création et à l'appréciation d'œuvres afin d'être en mesure de transposer didactiquement ces contenus dans la planification, le pilotage et la gestion de projets en arts plastiques. Dans ce contexte, la maîtrise du programme de formation, du domaine des arts et du programme d'arts plastiques représente un incontournable qui assure la réussite du stage.

La formation du jugement professionnel de l'étudiant, ainsi que sa capacité de prendre position lors de discussions avec des pairs ou des professeurs lui permet de réguler ses méthodes, ses choix et ainsi de passer du statut d'étudiant-maître à celui d'enseignant expert qui l'amènera éventuellement à renouveler ses pratiques éducatives. Holborn (1993) affirme que la formation des maîtres devient alors le chemin d'une transformation personnelle fondée sur le sens de la responsabilité et celui de la socialisation. Évidemment, pour que le processus d'évolution soit efficace, l'étudiant-maître devra avoir été initié à la pratique réflexive lors de sa formation initiale en enseignement afin d'être en mesure de la mobiliser et de l'intégrer dans sa vie professionnelle.

On peut regarder la formation comme un processus de développement et de structuration de la personne qui s'accomplit sous le double effet d'une maturation interne et d'occasion d'apprentissages, de rencontres, d'expériences. (Ferry, 2003, p. 35)

En conclusion, l'enseignement des arts plastiques, compte tenu de sa nature et de sa complexité, exige de la part du stagiaire une solide formation disciplinaire et une vaste culture qui lui permettent d'intégrer la dimension culturelle dans les apprentissages artistiques proposés aux élèves. Il doit aussi avoir développé de façon assurée les compétences liées à la planification, au pilotage et à la gestion de classe, mais surtout la capacité de réfléchir sur sa pratique et d'agir de façon éthique. Néanmoins, l'engagement de la part de l'étudiant demeure un élément incontournable à la réussite du stage.

2.5 Le contexte de l'approche par compétences

Depuis l'implantation du *Programme de formation de l'école québécoise* (2001, 2006 et 2007), tel que présenté dans le premier chapitre (tableau 1.1), de nouveaux paramètres viennent s'ajouter à la formation des maîtres. La formation à l'enseignement doit maintenant amener les étudiants à développer douze compétences professionnelles. À l'Université du Québec à Montréal, il faut en compter une treizième qui vise à prendre en compte la diversité pluriethnique du milieu scolaire.

Définir une compétence peut s'avérer une tâche très complexe puisque sa définition dépend du contexte dans lequel elle se développe. Néanmoins, l'approche par compétences ne fait pas l'unanimité au sein de la recherche en éducation. Certains chercheurs (Baillargeon, 2009; Boutin, 2001) considèrent que cette approche néglige, entre autres, l'acquisition de connaissances. La présente recherche ne vise pas à traiter de cette divergence de points de vue. La définition adoptée dans cette

recherche reprend celle des documents ministériels, soit *La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles* (Gouvernement du Québec, 2001) et le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001, 2006, 2007). Dans ce contexte, la compétence est définie comme un savoir-agir qui permet à l'étudiant ou à l'élève de mobiliser ses ressources internes et externes pour réussir une tâche complexe. Elle se réfère aussi au savoir-être, aux savoir-faire et aux savoirs disciplinaires et culturels, ainsi qu'aux connaissances antérieures et à celles sollicitées par le projet.

Ainsi, on retient que la compétence se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin. (Gouvernement du Québec, 2001, p. 51).

Chez l'enseignant, les compétences professionnelles se développent dans la pratique, à travers les échecs et les réussites, soit les essais et les erreurs. Charlier (1989) définit la compétence professionnelle comme étant « l'articulation de trois registres variables », soit les savoirs, les savoir-faire techniques, les savoirs d'expérience et le savoir-être. Raymond (1993) présente « les savoirs » selon deux types différents, soit celui du savoir expérientiel de l'enseignant qu'il construit à partir de son expérience professionnelle et les savoirs qu'il exploite et qu'il adapte (Paquay *et al.*, 2012).

Contrairement aux habiletés qui sont des savoir-faire qui peuvent se réaliser dans une situation où ne sont présentes seulement qu'un certain nombre de variables comme dans les simulations ou les laboratoires, la compétence est une action contextualisée au sens où l'ensemble des contraintes réelles est à l'œuvre. (Gouvernement du Québec, 2001, p. 50)

Dans l'exercice de sa profession, l'enseignant doit développer différents niveaux de maîtrise pour l'ensemble des compétences professionnelles incluant l'interdépendance et l'interrelation. « La personne habile sait mobiliser, mais la

personne compétente sait mobiliser en temps et espace réels et pas seulement en temps et espaces simulés ou contrôlés » (Paquay *et al.*, 2012, p. 51). Ces compétences doivent aussi évoluer de façon interactive puisqu'il faut les considérer comme des démarches mutuelles qui se modifient, évoluent et se raffinent continuellement entre elles, et ce, tout au long de la carrière professionnelle de l'enseignant. Meirieu (2003), pour sa part, considère qu'

[...] un enseignant expert est un professionnel capable de prendre des décisions en sachant ce qu'il fait, en anticipant les conséquences auxquelles il peut s'attendre et en comprenant ce qui se trame dans ce qui porte toujours des représentations implicites ou explicites de l'apprentissage, de la culture, de la société. (cité dans postface Ferry (2003) « s.p. »)

Pour l'aider dans ce processus, le stagiaire peut avoir recours à la formation en alternance, ce qui pourrait être très bénéfique dans le cadre de la formation en enseignement des arts plastiques au secondaire. Un ouvrage, dirigé par Solange Ciavaldini-Cartaut (2012) et intitulé *Innover en formation*, fait état de différentes recherches conduites en France dans les années 2000. On y mentionne que la formation s'effectue sous le principe de l'alternance et s'organise de manière interactive afin de favoriser l'analyse de la pratique professionnelle. Cette pratique privilégie un accompagnement du stagiaire tout au long de l'année par un « tuteur » qui l'accompagne afin de l'assister en classe et hors de la classe en l'incitant à une pratique réflexive continue. Néanmoins, ces dispositions à elles seules ne garantissent pas une analyse réflexive efficace de la part de l'étudiant stagiaire. Il revient au milieu et aux principaux acteurs en place de créer les conditions gagnantes pour la réussite du stage.

2.6 Le rôle de l'accompagnement

L'accompagnement se définit, selon Le Bouëdec et ses collaborateurs (2001), comme un art qu'on apprend par la pratique, soit par des ajustements successifs accompagnés de la mobilisation de savoir-être, de savoir-faire et de savoirs disciplinaires et culturels. L'accompagnateur en enseignement peut être issu du milieu universitaire (superviseur de stage) ou encore du milieu scolaire (enseignant formateur). Il doit aussi être doté d'une expérience d'enseignement assez importante afin d'être en mesure de porter un jugement pertinent sur le développement des compétences professionnelles du stagiaire.

L'accompagnateur doit faire preuve d'une grande capacité d'adaptation. Portelance et ses collaborateurs (2011) dressent une liste d'actions réalisées pendant l'accompagnement : encadrer, confronter, faciliter, faire découvrir, prendre des décisions efficaces, susciter la réflexion, encourager le regard sur soi et faire prendre conscience. C'est à l'accompagnateur que revient, éventuellement, la responsabilité de s'approprier les différents aspects liés à l'accompagnement, soit la rétroaction, le questionnement, la métacognition et la pratique réflexive.

Ainsi l'intelligibilité des dynamismes propres aux contextes d'action et aux logiques d'acteurs qui les traversent et les configurent conduit à formuler ce qui permet ou empêche le développement du répondant en situation de formation ou de travail. Cette intelligibilité permet d'une part de proposer des pistes alternatives aux modalités traditionnelles du conseil pédagogique et de l'accompagnement professionnel et d'autre part d'innover en formation des enseignants. (Ciavaldini-Cartaut, 2012, p. 42)

Lafortune, cité par Boutet et Pharand (2008), propose un référentiel regroupant huit compétences professionnelles pour l'accompagnement.

Tableau 2.1 Portrait des participants (tiré de Lafortune dans Boutet et Pharand, 2008).

Les compétences pour l'accompagnement Lafortune (2008)	Les dimensions structurant les communautés d'apprentissage Schussler (2003)
C.1 Adopter une posture visant à réaliser une démarche d'accompagnement d'un changement.	Dimension idéologique
C.2 Modeler une pratique réflexive dans l'accompagnement d'un changement.	Dimension cognitive
C.3 Prendre en compte la dimension affective dans l'accompagnement d'un changement.	Dimension affective
C.4 Maintenir une communication réflexive interactive dans la préparation et l'animation du processus de changement.	Dimension cognitive
C.5 Mettre en place une collaboration professionnelle pour cheminer dans un processus de changement.	Dimension affective
C.6 Mettre en place des projets d'action pour accompagner un processus de changement.	Dimension cognitive
C.7 Mettre à profit des pratiques évaluatives dans un processus de changement.	Dimension cognitive
C.8 Exercer un jugement professionnel en agissant de manière éthique et critique.	Dimension cognitive et idéologique

Le référentiel proposé par Lafortune implique évidemment un travail d'équipe, c'est là que la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) prend toute son importance.

Elle préconise également le socioconstructivisme, comme modèle d'accompagnement professionnel qui responsabilise et place en action l'apprenant. Le socioconstructivisme est une théorie de l'apprentissage qui insiste sur le rôle des interactions entre le sujet et son environnement dans un processus actif qui lui permet de développer des connaissances sur le monde (Legendre, 2005). Paul, cité dans Lafortune (2004), soutient « qu'accompagner c'est se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui » (p. 11). L'accompagnement proposé par Lafortune est axé sur le développement de compétences et sur la construction de connaissances.

Dans la mise en application d'un accompagnement socioconstructiviste, on suppose que les personnes accompagnées seront en mesure de prendre conscience de ce qui se passe en temps réel (pendant l'action) et qu'ils sont capables de prendre un certain recul (après l'action). L'accompagnateur a le rôle de guider et de donner l'occasion à la personne accompagnée de s'engager graduellement afin de poser un regard sur l'action.

Enfin, une personne accompagnatrice, qui veut faire cheminer les personnes auxquelles elle s'adresse, devrait posséder une certaine confiance en elle qui l'aide à ne pas craindre de faire émerger des points de vue divergents et d'inciter les personnes à justifier leurs idées. (Lafortune et Daudelin, 2001, p. 54)

L'accompagnement socioconstructiviste, tel que proposé par Lafortune, suggère également un processus de coconstruction qui suppose un échange et, par conséquent, un processus de régulation visant à parfaire les interventions. Il s'agit d'un travail collaboratif qui permet l'évolution des personnes par le biais d'une régulation active à partir des interactions avec les autres et le milieu.

2.6.1 L'enseignant formateur

Dans l'ouvrage *L'accompagnement en éducation et formation*, Le Bouëdec et ses collaborateurs (2001) définissent l'accompagnement comme un art et non une science. Il ne peut, selon eux, s'enseigner. Cependant, il est possible de définir les responsabilités des accompagnateurs et les qualités requises pour être un bon accompagnateur. Boutet et Pharand (2008) rassemblent les fonctions du maître-accompagnateur en quatre responsabilités. Il est présenté comme un enseignant formateur d'enseignants, un guide plutôt qu'un modèle, un praticien réflexif et un soutien au développement des compétences professionnelles de l'étudiant.

Pour Ciavaldini-Cartaut (2012), l'enseignant formateur a un rôle prépondérant dans la formation de l'étudiant ; ses interventions s'inscrivent d'abord dans un cadre étroit et fort qui devient plus souple au fil du temps afin de permettre au stagiaire de développer son identité professionnelle. L'expérience professionnelle des enseignants formateurs est un atout dans l'accompagnement. Néanmoins, le fait de suivre la formation offerte par le milieu universitaire s'avère un atout pour s'assurer de la pertinence et de l'efficacité de l'accompagnement accordé aux stagiaires par l'enseignant formateur.

Cependant, dans le cas d'un stage, le réseau de professionnels est peut-être plus restreint. Prenons exemple sur ce modèle qui peut facilement s'instaurer dans une équipe matière : l'enseignant formateur doit lui-même développer ses compétences d'accompagnateur afin d'encadrer de façon efficace et signifiante les stagiaires qu'il reçoit. Comme l'affirme Ferry (2003) : « Se former ne peut être qu'un travail sur soi-même, librement imaginé, voulu et poursuivi grâce à des moyens qui s'offrent ou que l'on se procure » (p. 29). Ces compétences se développent avec le temps, tout comme les compétences professionnelles. Selon Vial et Capparros-Mencacci (2007), c'est en accompagnant qu'on apprend à accompagner.

2.6.2 Le superviseur de stage

Le superviseur doit encadrer les stagiaires tout au long du stage. Il doit faire preuve d'empathie, d'écoute et de respect à l'égard des étudiants et de l'enseignant formateur. Il doit privilégier les discussions de groupe lors des séminaires, afin de favoriser les échanges et ainsi faire des liens entre la théorie et la pratique à partir des expériences vécues par les stagiaires. Il doit favoriser la tenue d'un journal de bord par l'étudiant et encourager ce dernier à s'investir dans une pratique réflexive dynamique et quotidienne. Gilles Ferry (2003) évoque le microenseignement incluant

l'utilisation des technologies comme outil d'accompagnement. Ainsi, l'avènement des outils technologiques et de leur accessibilité devient pour la formation en enseignement un instrument d'analyse qui par l'autoscopie, par exemple, peut favoriser une analyse réflexive signifiante et juste.

Lafortune (2008) dans son ouvrage *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement*, nous présente un modèle d'accompagnement collectif qui se transpose aisément dans le contexte de l'accompagnement en enseignement des arts plastiques. La coconstruction, telle que décrite par Lafortune, peut aisément s'appliquer dans le retour réflexif proposé par Guillemette et Gauthier (2008). Ce retour réflexif se trouve ainsi enrichi grâce à l'intervention d'autres étudiants maîtres lors des séminaires de stage et lors des rencontres avec l'enseignant accompagnateur et le superviseur.

Lafortune et ses collaborateurs (2001) décrivent aussi plusieurs autres conditions inhérentes à la réalisation d'un accompagnement socioconstructiviste qui relève d'une certaine culture pédagogique au sujet des principales théories de l'apprentissage, comme le constructivisme, le behaviorisme et le socioconstructivisme. Dans ce contexte, il faut tenir compte du fait que les milieux de stage sont souvent très différents les uns des autres et que les enseignants formateurs ont développé à différents degrés la compétence relative à l'accompagnement. Certains milieux reçoivent une clientèle régulière ou composée d'élèves présentant différents types de difficultés : troubles de comportement ou d'apprentissage, milieu défavorisé, etc. De plus, certaines écoles offrent des programmes particuliers avec des horaires différents afin de permettre aux jeunes, par exemple, de pratiquer un sport ou une discipline artistique, ce qui complexifie la tâche du stagiaire, en raison du nombre de périodes qui varient et des horaires qui diffèrent. Un superviseur expérimenté est capable de prendre en considération les différents contextes dans lesquels les stagiaires évoluent afin de bien les accompagner et de porter un jugement éclairé sur leur enseignement.

En France, par exemple, l'enseignement prend en considération les spécificités et les contingences locales pour construire une offre de formation adaptée (Ciavaldini-Cartaut, 2012, p. 24). Dans ce contexte, les rencontres avec le superviseur, qu'elles soient individuelles ou en groupe, favorisent les échanges et contribuent à solidifier la relation d'accompagnement.

Idéalement, le maître-hôte représente un modèle exemplaire d'un bon enseignant ; le superviseur de l'université fait œuvre d'observateur en classe et donne de la rétroaction afin d'aider l'étudiant-maître à identifier ses points forts et les domaines qu'il doit s'efforcer d'améliorer ; les membres du personnel de l'école traitent l'étudiant-maître comme un collègue ; les élèves sont enthousiastes et coopèrent facilement. (Heynemand, 1993, p. 32)

Il revient alors aux différents acteurs, institutions universitaires, superviseurs de stage, enseignants formateurs et écoles, d'organiser un accompagnement en concertation.

2.7 Le concept de compréhension

Penchons-nous maintenant sur l'importance de la compréhension dans le processus d'acquisition de connaissances et la capacité de réinvestissement de ces connaissances, étape importante où les savoir-faire permettent à l'étudiant de résoudre des problèmes pratiques (Legendre, 2005).

La compréhension est un processus central en formation à l'enseignement. Elle est essentielle à la construction des savoirs disciplinaires chez les futurs enseignants et à la capacité qu'ont ceux-ci de donner sens à leur apprentissage, au monde qui les entoure, à la vie en société, mais aussi à leur futur enseignement. (Lafortune *et al.*, 2010, p. 55)

Lafortune (Ibid.) considère également que la compréhension est fondamentale en éducation. Dans cette optique, la compréhension représente une dimension

transversale de la cognition qui varie et qui n'est jamais totale. Piaget (1974) considère que « comprendre consiste à dégager la raison des choses tandis que réussir ne revient qu'à les utiliser avec succès » (cité dans Lafortune *et al.*, 2010, p. 18). Dans l'enseignement, par exemple, la compréhension est décrite comme la capacité « à penser et à agir avec flexibilité » (Ibid., p. 19). L'étudiant-maître, chez qui se manifeste la compréhension, est en mesure d'expliquer les phénomènes vécus en situation de stage. Conséquemment, il est capable d'anticiper les actions lors de situations similaires. Denhière et Richard (1990) quant à elles, affirment :

Comprendre c'est construire une représentation, c'est-à-dire élaborer une interprétation qui soit compatible à la fois avec les données de la situation, symboliques (énoncé, texte ou dessin) ou matérielles (objet physique), avec la tâche à réaliser et avec les tâches qui sont en mémoire. (cité dans Lafortune *et al.*, 2010, p. 20)

Pour Gilles Ferry (2003), la notion de connaissance devient en sciences de l'éducation « le comment faire », qui permet de développer un type de savoir identifié comme le « savoir comment faire ». Plusieurs questions servent à bâtir ce savoir dans la pratique et la compréhension représente un élément essentiel dans l'acquisition des savoirs. En enseignement, c'est dans la pratique que l'enseignant développe des méthodes qui lui sont propres pour transmettre sa matière ainsi que pour venir en aide aux élèves qui ont des difficultés. Le praticien est alors amené à observer, constater, analyser et comparer. La notion de compréhension recouvre un ensemble de phénomènes disparates, comme les structures institutionnelles, les comportements, les méthodes didactiques ou encore les contenus culturels.

2.8 L'importance de la concertation

En éducation, il est juste de dire que la concertation représente un élément incontournable du développement professionnel qui requiert, de la part de l'étudiant, de l'ouverture et de l'engagement. De plus, la concertation entre le stagiaire et l'enseignant formateur représente un véritable levier qui favorise le développement d'un mécanisme d'autorégulation. Selon Baker (2012), la concertation entre l'enseignant formateur et l'étudiant-maître se manifeste par un ajustement progressif des idées menant à un accord par la coargumentation et la coconstruction.

S'ils forment une équipe pédagogique véritable, le stagiaire et l'enseignant associé peuvent poursuivre ensemble leur cheminement professionnel respectif. Le dialogue collaboratif sert alors de soutien au développement de la pensée critique et à l'analyse réflexive, et il améliore la qualité des apprentissages du stagiaire. Rappelons que la dynamique des échanges verbaux n'est pas toujours susceptible de favoriser les apprentissages du futur enseignant. (Martin, 2002, p. 32)

La concertation est aussi présente dans la relation entre l'étudiant et le superviseur qui fonde la relation d'accompagnement, favorise les échanges et le développement des compétences professionnelles.

La concertation s'actualise aussi dans le cadre professionnel. Ainsi, le document ministériel relatif à la formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001) identifie deux compétences professionnelles qui relèvent de cette dimension. La première vise à développer, chez l'étudiant, la coopération avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des visées éducatives du milieu scolaire (compétence 9). La seconde porte sur la capacité de travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés (compétence 10).

Il va sans dire que l'accompagnement de stagiaires en enseignement des arts plastiques au secondaire revêt un caractère particulier et demande aux enseignants formateurs ainsi qu'aux superviseurs une collaboration et une concertation étroite. Dans le cadre de son stage, l'étudiant est placé à de nombreuses reprises dans des situations qui exigent une réflexion ou une rétroaction rapide, afin de procéder à des ajustements. Il doit poser des actions concrètes en ayant recours le plus souvent possible à l'autorégulation. En comptant sur un support solide, structuré et concerté de la part de ses accompagnateurs, le stagiaire est en mesure de bien développer ses compétences et de porter un jugement critique sur sa pratique et son cheminement.

Dans ce chapitre, le rôle de la pensée réflexive, de la métacognition et de l'engagement a été défini et mis en perspective. Il y est aussi abordé l'approche par compétences, l'accompagnement par l'enseignant formateur et le superviseur de stage, ainsi que le rôle de la compréhension et de la concertation. Le chapitre qui suit vise à identifier l'axe méthodologique, soit le type de recherche et son déroulement, l'identification des participants, les modalités de cueillette des données et la façon de les organiser et de les analyser.

CHAPITRE III

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

3.1 Introduction

L'objectif principal de cette recherche vise à mettre en lumière les modes d'accompagnement efficaces et durables susceptibles de favoriser une transition cohérente et authentique entre la théorie et la pratique, entre la formation universitaire qui occupe une place centrale et le milieu scolaire. Afin de déterminer ces moyens, le présent chapitre explique le type de recherche entreprise et le choix méthodologique retenu afin de répondre aux questions de recherche. Dans ce contexte, la recherche qualitative est privilégiée et l'entrevue semi-dirigée représente l'outil méthodologique permettant la cueillette de données significatives auprès d'étudiants, d'enseignants formateurs et de superviseurs.

3.2 La recherche qualitative

Yves Poisson (1983) décrit le chercheur partisan de l'approche qualitative comme celui qui tente de saisir la réalité telle que la vivent les sujets avec lesquels il est en contact et qui s'efforce de comprendre la réalité en essayant de pénétrer l'univers observé. Dans cette optique, le choix d'une méthode qualitative va permettre de mieux percevoir, saisir, expliquer et interpréter la réalité. Le partisan d'une méthode qualitative soutient que l'étude du comportement humain a plus de valeur si l'on

adopte une perspective interne, que si l'on adopte uniquement des techniques externes. (Poisson, 1983).

Toujours selon Poisson, c'est grâce à la perspective interne qu'on parvient à saisir d'une façon plus valable la réalité d'une situation culturelle, car l'introspection et l'empathie permettent de mieux rejoindre la vie des personnes observées.

C'est habituellement à partir d'une interprétation du monde passant par la perspective des sujets observés que soit dégagée la signification de la réalité lorsque l'on se sert d'une approche qualitative de recherche. (Poisson, 1983, p. 373)

Le contexte de la présente recherche se veut une recherche qualitative / interprétative où le processus de recherche demeure émergent et souple afin de tenir compte des événements vécus en cours de recherche et des réactions des sujets. La recherche qualitative a été retenue, en raison de la nature humaniste de la tâche d'enseignement. Elle permet de mieux comprendre ce que les sujets ressentent et ce qu'ils pensent. La fonction exploratoire de la recherche qualitative ainsi que sa fonction « descriptive-expressive » représentent des atouts majeurs pour la recherche actuelle puisque ces fonctions favorisent la cueillette de données pertinentes et porteuses de sens. Ce choix méthodologique permet de saisir de façon raffinée comment se vit l'intégration des stagiaires et quelles sont les caractéristiques de l'accompagnement de l'enseignant formateur et du superviseur de stage.

Différents critères d'ordre méthodologique (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) supportent le processus de recherche, tels que le critère de crédibilité qui accorde une haute importance à la triangulation dans l'interprétation des résultats ainsi que celui de transférabilité qui rend possible son application en enseignement des arts plastiques au secondaire. Les critères méthodologiques complémentaires à la base de cette recherche sont la fiabilité de la recherche et la validation. Lors des entrevues, une attention particulière porte sur la richesse des témoignages recueillis ainsi que sur

la pertinence de l'expérience des participants afin de comprendre et de connaître le sens des différents modes d'accompagnement éprouvés.

Dans le cadre de la recherche qualitative, il est impératif de tenir compte des critères relationnels (Lincoln, 1995; Manning, 1997, cité dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Le but de la recherche vise donc à susciter une réflexion profonde sur les modes d'accompagnement des stagiaires afin de favoriser l'atteinte d'une forme d'authenticité catalytique (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

3.3 L'entrevue semi-dirigée

Le choix de l'entrevue semi-dirigée repose sur le fait qu'il nous apparaît nécessaire d'entrer en contact direct avec d'autres intervenants du milieu de l'enseignement des arts plastiques au secondaire afin de diversifier les modalités liées à l'expérience d'accompagnement. Les points de vue échangés favorisent une meilleure compréhension de la réalité de chacun des participants dans leur champ respectif de compétences, soit celui de l'étudiant-maître, de l'enseignant accompagnateur et du superviseur de stage. Le choix de l'entrevue semi-dirigée comme outil de collecte de données réside principalement dans le fait qu'elle stimule l'émergence d'un nouveau discours et d'une nouvelle compréhension du sujet, par sa perspective interprétative et constructiviste (Savoie-Zajc, 2009).

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. (Gauthier, 2009, p. 340)

Il est important d'instaurer tout au long du processus d'entrevue une atmosphère de collaboration, d'ouverture et de confiance mutuelle afin de permettre aux participants de se sentir impliqués dans le processus de recherche et où le chercheur met en évidence certaines perspectives de sa recherche (Savoie-Zajc, p. 346). La coconstruction représente, au fil des entrevues, un atout fort utile pour la recherche, puisque les échanges favorisent une meilleure compréhension du vécu des participants dans le contexte de la pratique.

L'entretien constitue un instrument privilégié en recherche qualitative. Sa fréquente utilisation, doublée de précisions méthodologiques nombreuses et nuancées, semble un critère prometteur pour retenir ce dispositif. (Baribeau et Royer, 2012, p. 26)

Poupart (1997) propose trois arguments scientifiques pour appuyer le choix de l'entrevue semi-dirigée. Le côté épistémologique de l'entrevue semi-dirigée permet d'explorer en profondeur le vécu, plus particulièrement les sentiments et les opinions du sujet. L'argument éthique et politique, quant à lui, concerne les enjeux éthiques et politiques auxquels le sujet est exposé au quotidien. Il faut aussi considérer l'argument méthodologique qui donne accès à l'expérience vécue par le sujet. C'est l'entretien individuel qui représente le moyen le plus efficace pour le chercheur d'interagir avec le sujet et de comprendre en profondeur son expérience et sa vision du sujet traité.

L'entrevue vise plutôt à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles. (Van der Maren, 2014, p. 193)

Différents postulats sont aussi évoqués par Karsenti et Savoie-Zajc (2009) au sujet de l'entrevue semi-dirigée, comme une unité de sens qui doit constituer une histoire cohérente, en tenant compte de la perspective et de l'état d'esprit du sujet. Ces arguments permettent donc de connaître la vision des différents acteurs du processus

d'accompagnement dans le cadre du stage en enseignement des arts plastiques au secondaire.

Selon Van der Maren (2014), l'entrevue semi-dirigée impose au chercheur une attitude d'écoute plus que la maîtrise de techniques et engendre une manifestation de réceptivité afin de stimuler l'engagement et l'expression du participant.

Dans la présente recherche, sont produites et analysées les données descriptives récoltées sous forme d'entrevues semi-dirigées dans le but de connaître les modes d'accompagnement les plus appropriés et de trouver des solutions réalistes pour un accompagnement efficace. Comme l'affirment Karsenti et Savoie-Zajc (2011) :

Une démarche de recherche qualitative/interprétative en éducation se moule à la réalité des répondants ; elle tient compte des apprentissages du chercheur à propos du sens qui prend forme pendant la recherche. Les résultats sont formulés en termes clairs et simples aux participants à la recherche, ce qui les rend plus accessibles. (p. 125)

3.4 Participants à la recherche

Dans le cas de la présente recherche, les données suscitées et retenues (Van der Maren, 2014) produites en coconstruction sous forme d'entrevues semi-dirigées sont conduites auprès de candidats d'expérience ayant vécu dans leur champ d'expertise d'une façon ou d'une autre l'accompagnement dans le cadre de stages en enseignement des arts plastiques au secondaire. Les participants au nombre de six ont tous été choisis en fonction de leur expérience en formation pratique, de leur désir de partager leur savoir et de leur intérêt à contribuer aux retombées éventuelles de la présente recherche. Les six participants sont deux finissants en enseignement des arts plastiques au secondaire, deux enseignants formateurs ayant déjà accompagné des stagiaires et deux superviseurs de stage. Les participants aux entrevues ne se

connaissent pas nécessairement et ne sont pas au courant du nom des autres participants.

Le choix des participants ne s'est pas fait au hasard. Les participants ont été choisis en fonction de leur expérience et des objectifs de la recherche. L'échantillon est non probabiliste et est constitué de personnes volontaires (Beaud, 2009; Savoie-Zajc, 2011), les personnes retenues sont deux étudiants en fin de parcours ayant effectué le stage III ou le stage probatoire, deux enseignants formateurs ayant accueilli à plusieurs reprises des stagiaires et deux enseignants de l'Université du Québec à Montréal ayant supervisé des stagiaires en arts plastiques au secondaire. Dans une optique de coconstruction, il est également très important de sélectionner des personnes engagées pour qui l'accompagnement s'avère être un enjeu important.

Le processus de recherche est divisé en trois grandes phases. La première phase consiste à identifier l'échantillonnage qui permet d'approcher des étudiants-maîtres en fin de parcours académique, des enseignants formateurs et des superviseurs de stage. La seconde phase représente la collecte de données à partir des entrevues semi-dirigées conduites auprès des participants. La troisième concerne le traitement et l'analyse inductive des données tirées des entrevues.

Les étudiants interviewés sont formés à l'École des arts visuels et médiatiques de l'UQÀM. L'un est finissant au baccalauréat en enseignement des arts plastiques alors que l'autre participant n'a pas encore effectué son stage IV. Les étudiants, avant l'entrevue, ont relu les plans de cours et les documents relatifs aux stages III et IV.

Les enseignants formateurs qui ont participé aux entrevues semi-dirigées sont des enseignants d'expérience, l'un d'entre eux accueille des étudiants de l'Université du Québec à Montréal, alors que l'autre reçoit des étudiants de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ils n'en étaient pas à leur première expérience d'accompagnement en tant qu'enseignants formateurs. Ils connaissaient les documents relatifs aux stages

remis par l'université. Dans les deux cas, les enseignants ayant participé à la recherche sont déjà intervenus, pendant leur carrière, auprès d'étudiants en stage III et en stage IV.

Les deux superviseurs participant à la recherche ont de nombreuses années d'expérience comme enseignants en arts plastiques et dans la supervision de groupes de stagiaires. Ils œuvrent tous deux à l'Université du Québec à Montréal. Au moment des entrevues, le superviseur en stage III accompagne 16 étudiants et effectue une visite en milieu scolaire pour chacun de ses étudiants. Lors du stage IV, le superviseur encadre sept (7) étudiants et effectue deux visites si le stage se déroule normalement.

3.5 L'élaboration des questionnaires

Les questionnaires ont été rédigés en fonction de la problématique, des questions et de l'objectif de recherche. Quels sont les modes d'accompagnement, les approches, les stratégies et les outils qui contribuent le mieux à l'encadrement des stagiaires en enseignement des arts plastiques au secondaire. Quelles sont les compétences que l'enseignant formateur et le superviseur de stage doivent posséder pour rendre signifiante et rassurante l'expérience de stage pour l'étudiant ?

Les questionnaires, au nombre de trois, ont été préparés en fonction du rôle respectif des participants, soit un questionnaire s'adressant à l'étudiant, un second à l'enseignant formateur et le troisième au superviseur. Ils ont été transmis par courrier électronique aux participants avant les entrevues afin de leur permettre de se préparer.

La démarche souple et émergente de la recherche qualitative/interprétative permet au chercheur de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement déterminé, et d'orienter sa collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche. (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 126)

3.5.1 Validation des questionnaires

À partir des questions et des objectifs de recherche, nous avons conçu un questionnaire pour chacune des trois catégories de participants, soit le stagiaire, l'enseignant formateur et le superviseur de stage. Lors de l'élaboration des questions, les éléments retenus se fondent sur le rôle respectif de chacun des participants lors du déroulement du stage. La construction des questions laisse place à une ouverture de l'entrevue en fonction du rythme des échanges, guidés par les questions et l'objectif de recherche. L'entrevue semi-dirigée favorise une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur afin de permettre une compréhension riche du phénomène à l'étude (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

Afin de valider l'instrument, deux entrevues ont été effectuées auprès de participantes ne faisant pas partie de l'échantillonnage de la recherche. La première entrevue fut conduite auprès d'un enseignant formateur et la deuxième, auprès d'un jeune enseignant ayant tout juste terminé sa formation. Suite à ces entrevues et aux commentaires émis par les participants, des ajustements ont été apportés aux questionnaires.

3.5.2 La dimension éthique

Les participants ont tous rempli et signé le formulaire de consentement à la recherche (Annexe A) qui explique le but et la nature de leur participation et qui a été dûment approuvé par le Sous-comité d'admission et d'évaluation de la maîtrise. Le formulaire mentionne la possibilité de se désister à n'importe quel moment de la recherche. Il précise que les données consignées seront précieusement conservées et demeureront confidentielles. Il précise aussi que l'utilisation des informations sera

confidentielle et utilisée seulement pour des fins de recherche, soit de diffusion ou d'enseignement.

3.6 L'analyse thématique

Dans le cadre d'une recherche qualitative, Paillé (2007) propose, entre autres, d'utiliser la technique d'analyse thématique particulièrement dans le cas d'une première expérience de recherche. Dans cette optique, l'analyse des données a recours à la thématisation qui permet de dégager des thèmes subdivisés en sous-thèmes. Le recours à des sous-thèmes permet de raffiner le contenu de certains thèmes pour une plus grande signification des données.

Paillé attribue à l'analyse thématique deux fonctions principales : la fonction de repérage et la fonction de documentation. La fonction de repérage, pour sa part, est vouée à un travail de saisie de l'ensemble des thèmes où il s'agit de relever tous ceux qui sont pertinents. La fonction de documentation vise à tracer les parallèles ou à noter les divergences entre les thèmes retenus. Afin de procéder à l'analyse thématique de chacune des entrevues recueillies, il convient de regrouper par thèmes l'essentiel des propos contenus dans les verbatim. Cette tâche se découpe en plusieurs étapes selon les trois éléments suivants : la nature du support matériel, le mode d'inscription des thèmes et la démarche de thématisation.

L'analyse thématique consiste, dans ce sens à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'une transcription d'entrevues, d'un document organisationnel ou de notes d'observation. (Paillé, 2012, p. 232)

Il semble pertinent à ce moment-ci de mieux définir le terme thème, tel qu'utilisé dans la présente recherche. Le thème est un ensemble de mots permettant de cerner ce

qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant, tout en formant des indications sur la teneur des propos (Paillé, 2012).

Pour une appropriation efficace du matériel et une vue d'ensemble des données à analyser, nous avons procédé à la numérotation des lignes de chacun des documents des verbatim, méthode empruntée au mode d'inscription sur fiche (Paillé, 2012). Le support utilisé dans le cas de la présente analyse fut le papier, ce qui a permis une plus grande flexibilité, en permettant d'y noter directement les thèmes, de surligner, de découper, d'annoter... Le mode d'inscription en inséré (Paillé, 2012) est privilégié ainsi que l'utilisation d'un code de couleur qui a permis de regrouper les propos d'un même thème.

Pour la présente recherche, nous avons opté pour la thématization séquencée (Paillé, 2012) qui permet de réaliser l'analyse en deux temps. Tout d'abord, à partir du corpus d'une des six entrevues, une liste de thèmes est élaborée. Par la suite, cette liste de thèmes est appliquée pour l'ensemble des entrevues afin de catégoriser les contenus de chacune d'entre elles. Par la suite, la démarche de thématization, proprement dite, est enclenchée par un travail d'inventaire des thèmes que Paillé (2012) nomme « relevé de thèmes ». Progressivement, les thèmes sont fusionnés ou subdivisés et, finalement, hiérarchisés.

La rubrique représente un outil important pour la classification. Elle permet une classification plus claire des données retenues dans la constitution du relevé de thèmes afin d'amorcer la construction de l'arbre thématique. Au début de la démarche, les thèmes à faible inférence et plutôt conservateurs sur le plan conceptuel sont choisis. Cette méthode s'appuie sur la théorie de Paillé (2012), selon laquelle l'analyse thématique cherche à générer préférentiellement des thèmes de faible ou de moyenne inférence. L'attribution des thèmes s'appuie sur des indices contenus dans le corpus.

Paillé (2012) décrit un aspect important de l'analyse qu'il nomme la sensibilité théorique du chercheur. Selon lui, elle est liée à la formation initiale continue de ce dernier ainsi qu'à son expérience de recherche. Il mentionne une autre variante qui relève de la sensibilité expérientielle issue des expériences personnelles, intimes et professionnelles du chercheur. Nous avons pris conscience du fait que cette sensibilité a évolué au fil de l'analyse à mesure de l'attribution et de l'organisation des thèmes.

Ce chapitre explicite et justifie le cadre méthodologique de la recherche. D'abord, le choix de la recherche qualitative qui permet de répondre aux questions et à l'objectif de recherche. L'entrevue semi-dirigée conduite auprès de six participants favorise la cueillette de données pertinentes et significatives. La thématisation permet d'organiser et de traiter efficacement le contenu des entrevues afin de faire ressortir les éléments marquants de l'accompagnement. Cette étape annonce le chapitre suivant qui présente de façon détaillée le déroulement de la cueillette des données, ainsi que la façon de les organiser et de les analyser.

CHAPITRE IV

ORGANISATION ET ANALYSE DES DONNÉES

4.1 Introduction

L'objectif principal de cette recherche vise à mettre en lumière des modes d'accompagnement pertinents, efficaces et durables pour permettre une transition harmonieuse entre la théorie et la pratique pour les étudiants en formation initiale à l'enseignement des arts plastiques au secondaire. Le choix méthodologique s'est arrêté sur la recherche qualitative et l'entrevue semi-dirigée comme modalités susceptibles de recueillir des données pertinentes. Les participants sélectionnés sont des stagiaires, des enseignants formateurs et des superviseurs de stage. Ce chapitre présente les données recueillies lors des entrevues, la façon de les organiser et de les analyser.

4.2 Déroulement de la cueillette des données

4.2.1 Conduite et contexte des entrevues

Les entrevues semi-dirigées se sont tenues entre le 15 janvier 2015 et le 13 février 2015. La durée des entrevues varie entre 25 et 80 minutes. Un magnétophone a permis d'enregistrer les entretiens. Avant le début de chacune des entrevues, un formulaire de consentement a été lu et signé par chacun des participants. Une copie a été remise au participant et une autre conservée aux fins de la recherche.

Au cours des entrevues, l'adoption d'une attitude de neutralité fut adoptée afin de ne pas influencer les participants. À la fin de chacune des entrevues, une discussion a permis de s'assurer de la validité de chacun des énoncés des questionnaires.

En effet, dans le cadre d'une pareille interaction humaine et sociale, le participant à la recherche est en mesure de décrire, de façon détaillée et nuancée, son expérience, son savoir, son expertise (Gauthier, 2009).

Les entrevues auprès des étudiants

Les entrevues semi-dirigées furent toutes conduites, à la convenance des participants afin de leur permettre de choisir un lieu approprié où ils se sentiraient à l'aise et les mieux disposés à répondre aux questions de l'entrevue. Dans le cas des étudiants, les entrevues ont eu lieu à leur domicile respectif, dans une atmosphère calme où nous étions seuls dans la résidence. Les deux entrevues se sont déroulées en après-midi.

Les entrevues auprès des enseignants formateurs

Pour les enseignants formateurs codés EF1 et EF2, deux spécialistes en arts plastiques au secondaire, les entrevues furent conduites dans leur milieu de travail, c'est-à-dire dans leur atelier (classe), lors d'une journée d'école et pendant une période libre. L'atmosphère était donc un peu moins calme que dans le cas précédent, les cloches et les messages à l'interphone causaient parfois des interruptions au déroulement de l'entrevue. Lors de l'entrevue avec l'enseignant formateur EF1, des élèves sont venus remettre des travaux alors que l'entrevue était en cours. Au moment de l'entrevue de l'enseignant formateur EF2, un stagiaire était présent dans la pièce où se tenait l'entrevue et préparait du matériel. Néanmoins, l'atmosphère était détendue et conviviale.

Les entrevues auprès des superviseurs

Les superviseurs de stage (S1 et S2) rencontrés ont fait des choix différents quant au lieu des entrevues. L'entrevue du superviseur S1 a eu lieu dans son bureau à l'université en après-midi pendant la semaine. L'entrevue s'est déroulée sans interruption dans une atmosphère calme et sans bruit. Dans le cas du superviseur S2, l'entretien a eu lieu à sa résidence dans une atmosphère paisible, en fin de journée, lors d'un jour de semaine.

4.2.2 Transcription des entrevues

Suite aux entrevues, les codes attribués à chacun des participants permettent de conserver la confidentialité de chacun. Le masculin est également utilisé sans aucune discrimination et dans le but d'alléger le texte, ce qui permet également d'étañonner le concept de confidentialité.

Pour réaliser la transcription des entrevues, nous avons eu recours au logiciel de traitement de texte Microsoft Word, afin de retranscrire l'intégralité des propos recueillis lors des entrevues. Pour chacune des entrevues, chaque ligne a été subséquemment numérotée afin de permettre de repérer plus aisément le contenu des propos.

4.3 Organisation des données

4.3.1 Élaboration et justification des résumés

Les résumés ont été réalisés à partir de la retranscription des entrevues de recherche et ont été rédigés dans le souci de dégager les préoccupations des participants en lien avec les qualités de l'accompagnement des stagiaires. Les verbatim ont été relus à de nombreuses reprises et les informations ont été synthétisées, afin de conserver les données prioritaires liées aux questions de recherche. Il est à noter que les résumés d'entrevues n'ont pas été soumis à un processus de validation auprès des participants. Ils permettent d'avoir un regard sur l'essentiel des propos contenus dans la retranscription des entrevues. Ils ont surtout permis de faire ressortir les catégories qui ont servi à l'élaboration des tableaux. Les résumés se trouvent dans l'Appendice A, afin de ne pas alourdir le texte et de permettre au lecteur de les consulter.

4.3.2 Élaboration et justification des tableaux

Dans le cadre de cette recherche, nous avons procédé à une analyse thématique des données recueillies, telle que choisie et justifiée au chapitre III. Le choix de l'analyse thématique pour la présente recherche est particulièrement adéquat en raison de la méthode de codification des thèmes qui est associée à cette méthode, permettant ainsi leur repérage et leur regroupement.

Afin de procéder à l'analyse thématique de chacune des entrevues recueillies, il convient de regrouper par thèmes l'essentiel des propos contenus dans les verbatim. Cette tâche se découpe en plusieurs étapes selon les trois éléments suivants : la nature du support matériel, le mode d'inscription des thèmes et la démarche de thématisation.

Dans un premier temps, comme mentionné précédemment, les lignes des verbatim furent numérotées, les thèmes identifiés et surlignés à même les documents papier. Un code de couleur a permis de regrouper les propos d'un même thème. Puis, à partir des résumés, des mots clés ont été identifiés. Cette première étape a permis d'avoir une vue d'ensemble de la structure des données à analyser.

Une deuxième étape a permis de cibler dans les résumés des entrevues les sections qui contribuent à préciser les catégories des tableaux qui sont appuyées par les commentaires des participants tirés des entrevues. Ces tableaux identifient d'abord la personne interviewée (étudiant, enseignant formateur et superviseur) et les mots clés qui sont ressortis de l'entrevue. Dans la colonne de gauche sont placés les paramètres généraux qui sont appuyés, dans la colonne de droite, par les commentaires tirés des entrevues. Les tableaux sont placés dans l'annexe C afin d'alléger le texte. Dans les sections qui suivent, nous commentons les paramètres issus de chacun des tableaux.

4.4 Analyse des données recueillies

4.4.1 Étudiants stagiaires

L'élaboration des résumés et des tableaux permet de faire ressortir les éléments importants qui caractérisent l'expérience des étudiants stagiaires. Elle permet aussi de constater que le contexte du stage peut varier considérablement d'un milieu à l'autre et générer différentes perceptions.

Placement de stage

Dans le cadre des entrevues, l'étudiant E1 a lui-même trouvé le lieu pour effectuer son stage III. Il a approché un enseignant d'une école privée non loin de chez lui. Il avait aussi trouvé lui-même ses milieux de stage pour les stages I et II. Certains étudiants préfèrent trouver eux-mêmes leur lieu de stage et ainsi s'assurer de se faire connaître dans leur milieu de vie et d'établir des contacts pour être en mesure, d'y faire de la suppléance, ou encore d'exercer la pratique enseignante dans un milieu ciblé : anglophone, école privée, école à vocation particulière, élèves en difficultés ou simplement, un milieu qui réponde à leurs besoins. L'étudiant E2 pour sa part a utilisé les réseaux sociaux pour solliciter un enseignant formateur.

Je n'ai pas attendu le responsable des stages à l'UQÀM, je n'ai pas attendu qu'il me contacte ou qu'il me fasse des propositions, en fait il m'en avait fait quelques-unes, mais ça ne fonctionnait pas, ce n'était pas des tâches pleines. C'était trop loin, ce n'était vraiment pas encourageant ; je trouvais comme son de cloche, pour un stage IV, j'ai dit je vais prendre les choses en main ; j'ai fait une recherche via le réseau social Facebook. (E2)

Normalement, le placement en stage se fait par l'entremise de l'université qui répond à une entente intervenue entre des représentants des commissions scolaires, des universités et du ministère de l'Éducation qui siègent à des tables de concertation. La compétition est grande et le nombre de milieux disponibles à accueillir des stagiaires en arts plastiques est restreint. L'étudiant E1 souligne le rôle de l'agent de stage qui doit solliciter des enseignants formateurs de différents milieux pour trouver des lieux de stage. Cependant, il porte un regard critique sur ce qu'il a vécu.

[...] c'est une autre lacune, l'agent de stage, bon, peu importe c'est qui, je ne sais pas si c'est lui qui fait ça tout le temps, peu importe dans quelle université, je pense que ça devrait être une personne qui est là pour aider le stagiaire, pour répondre à ses besoins, pour s'assurer que le milieu de stage est à un endroit qui correspond à ses besoins [...] (E1)

Rencontres précédant le stage

Dans le cas des étudiants, plusieurs rencontres informelles ont lieu en milieu scolaire avant le début officiel du stage. L'étudiant E1, pour sa part, a participé à une seule rencontre avec l'enseignant formateur, cependant plusieurs conversations téléphoniques ont eu lieu. En ce qui concerne l'étudiant E2, plusieurs rencontres se sont déroulées, et ce, plusieurs semaines avant le début du stage.

[...] on s'est rencontré une première fois au mois de juin 2014 donc trois mois avant le début du stage vraiment juste avant de faire connaissance [...] puis on s'est rencontré une 3^e fois, au début du stage, juste avant le début du stage, pour discuter des projets, je lui ai fait des propositions de projets à ce moment-là donc on s'est rencontré trois fois avant le stage officiellement avant les observations. (E2)

Les entrevues démontrent que les étudiants considèrent ces rencontres entre l'enseignant formateur et l'étudiant comme étant indispensables afin de faire connaissance et de déterminer si ces derniers ont des affinités et une capacité de coopérer. Dans le cas de l'étudiant E2, en préparation au stage IV, certaines rencontres ont même eu lieu plusieurs mois avant le début du stage.

Il y a des journées que c'était plus pour se rencontrer, voir si c'était compatible comme si on était capable de bien s'entendre je m'étais déplacé à l'école pour visiter les lieux rapidement puis juste m'assurer que tout était beau. C'est moi qui avais trouvé mon lieu de stage, nous avons communiqué par courriel puis il m'avait invité, à le rencontrer avant de dire oui. (E1)

Cette rencontre, si elle a lieu à l'école, permet à l'étudiant de prendre connaissance des lieux et de voir le local, les outils et matériaux disponibles, les espaces de rangement, etc. Selon l'étudiant E1, il apparaît également important qu'à l'issue de cette rencontre, l'étudiant et l'enseignant formateur éprouvent l'un envers l'autre une certaine confiance. Une seconde rencontre qui a lieu plus près de la date du stage est

l'occasion pour l'étudiant de s'informer sur les approches, les contenus privilégiés et les valeurs de l'enseignant formateur.

On s'est vu début septembre, à son école secondaire donc à ce moment-là on a discuté plus de son approche, du local en tant que tel des trucs très concrets des matériaux, des installations [...] (E2)

Les deux étudiants sont d'avis que ces rencontres s'avèrent profitables et sécurisantes, à la fois pour l'enseignant formateur et pour l'étudiant. Les rencontres sont généralement orchestrées par l'étudiant lui-même, suite au placement de stage. Dans le cas du participant E1, la communication a été d'abord établie par courriel, puis c'est l'enseignant formateur qui l'a invité à une première rencontre. Dans le cas du participant E2, le premier contact s'est fait via les réseaux sociaux. D'ailleurs, l'université recommande que la première rencontre avec l'enseignant formateur ait lieu avant le premier séminaire de stage afin de permettre à l'étudiant d'avoir l'heure juste et de mieux comprendre le contexte dans lequel il évoluera.

Journées d'observation par l'étudiant

L'interview tenue auprès du participant E2 démontre l'importance des journées d'observation qui lui ont permis de voir l'enseignant formateur en action et de faire connaissance avec certains groupes d'élèves. Ces journées sont considérées par le participant comme étant très pertinentes dans le cheminement pratique, car elles lui permettent de se projeter dans ses actions futures.

[...] j'étais en observation, j'observais il m'a demandé d'être complètement passif, durant les 5 jours, il m'a demandé de regarder et d'essayer de prendre des notes et d'observer les élèves pour ne pas les étiqueter tout de suite [...] (S2)

Il arrive que le superviseur propose une grille d'observation qui fait partie du matériel didactique proposé par l'UQÀM, afin d'aider l'étudiant à observer différents aspects de l'enseignement des arts plastiques au secondaire. Lors de ces journées précédant le stage proprement dit, l'étudiant à l'aide de la grille consigne ses observations dans son journal de bord. Il peut également partager ces informations avec ses collègues étudiants et le superviseur lors des séminaires en milieu universitaire. Dans le cas de l'étudiant E1, le sujet n'a pas été développé.

Observation par l'enseignant formateur

L'étudiant E1 relate une expérience plutôt négative suite aux commentaires informels lors des moments d'observation de l'enseignant formateur. Il se sent parfois épié et oppressé, car l'enseignant intervient en classe en présence des élèves.

[...] lorsqu'il venait m'observer en classe, il m'interrompait souvent pendant que je parlais aux élèves, alors que si je faisais une présentation par exemple avec un support visuel en avant de la classe bien, si le moins il n'était pas d'accord ou s'il trouvait que les élèves gigotaient trop, il m'interrompait pour intervenir auprès des élèves ou intervenir auprès de moi [...] (E1)

L'enseignant formateur, dans le cas de l'étudiant E2, demeure en classe en exerçant une présence sans interventions de sa part. Cette présence est rassurante pour l'étudiant qui ne se sent pas jugé lorsqu'il enseigne.

[...] je me sentais très à l'aise s'il était avec moi dans le local, il avait toujours, une présence très passive dans la classe, soit assis sur les pupitres derrière aux ordinateurs soit assis à son bureau comme à côté de moi [...] (E2)

Rétroactions par l'enseignant formateur

Les rétroactions vécues par les étudiants ont pris différentes formes. Dans le cas de l'étudiante E1, elles étaient plus souvent spontanées et se produisaient pendant les périodes d'enseignement.

[...] ce n'était pas des rencontres formelles, c'était très informel, c'était aussitôt qu'il pensait à quelque chose il le disait, puis un moment donné ça devient lourd parce que bien souvent c'est très subjectif... [...] (E1)

Il faut noter que l'étudiant E1 a qualifié cette forme de rétroaction de démoralisante, et même démotivante, susceptible d'affecter la gestion de classe et la perception des élèves envers sa capacité à enseigner. De plus, dans ce contexte, l'étudiant n'a pas le temps de noter les observations ou les commentaires apportés par l'enseignant formateur. Parfois, les rétroactions se font entre deux cours par le biais de petits commentaires sur les points forts et les points faibles et de commentaires sur des éléments à améliorer. Ce type de rétroaction est peu efficace pour l'étudiant puisqu'elle ne permet pas de discussion et d'échange.

Dans le cas du participant E2, la rétroaction s'est toujours déroulée de façon informelle, alors que l'étudiant n'était pas toujours disponible et ouvert à ces moments informels de rétroaction qu'il qualifie de déstabilisants.

Les rétroactions, oui il y en a eu de toutes sortes de façons, très informelles, parfois pendant les périodes, il était là, à côté de moi et c'était comme un petit chuchotement, vision périphérique ; guette-le, qu'est-ce qui se passe... Ou qu'est-ce que tu racontes, tu t'en vas où avec ça ? (E2)

Les entrevues révèlent que les rétroactions informelles ne sont pas suffisantes. Les rétroactions formelles demeurent essentielles et incontournables et un calendrier établi à l'avance doit les baliser afin qu'elles soient systématiques et fréquentes, pour permettre à l'étudiant d'avoir l'heure juste et lui permettre de réajuster son enseignement et de trouver des réponses à ses interrogations.

Les séminaires en milieu universitaire

Lors des séminaires de stage, les étudiants sont guidés par le superviseur de stage. « Il fallait que l'on prépare nos prototypes en classe, en séminaire de stage, préparer mon prototype pourquoi ? Je ne comprends pas pourquoi on nous accorde du temps pour faire ça. » Par ce commentaire, l'étudiant E1 déplore le temps accordé à la préparation de prototypes pendant les séminaires du stage III. Ce temps aurait pu être plus judicieusement utilisé s'il avait été alloué aux échanges avec les autres étudiants et le superviseur afin de favoriser une coconstruction des savoirs.

Le participant E1 relate aussi que, lors du stage III, deux groupes ont été jumelés et que les deux superviseurs assumaient en équipe la responsabilité de chacun des séminaires. Il déplore cette situation qui n'a pas favorisé les échanges puisqu'il y avait trop d'étudiants.

Cependant, les étudiants interviewés sont d'accord sur le fait que ces moments d'échange sont trop courts et trop peu nombreux, surtout dans le cadre du stage III où les groupes comptent 16 étudiants et où les séminaires ne sont pas assez orientés vers la discussion et les échanges.

Je trouve qu'il manque de discussion ouverte pis de questionnements tu sais, un genre de tour de table, on était beaucoup... il y avait deux enseignants il y avait deux superviseurs de stage en même temps, ils avaient jumelé deux groupes, on était une quarantaine je dirais. (E1)

La rétroaction est l'approche la plus fréquemment utilisée lors des séminaires en milieu universitaire. C'est le moment préféré des étudiants (E1 et E2) puisqu'il permet de partager leur expérience et de comparer sans préjudice les interventions, les approches, les outils et toutes les dimensions de l'enseignement. Ce sont, plus particulièrement, les deux séminaires intermédiaires qui permettent aux étudiants

d'échanger entre eux sur leur expérience de stage et de profiter des conseils, de l'expérience et des solutions apportées par les autres étudiants et le superviseur.

Selon les entrevues, le premier séminaire de stage est un moment important pour l'étudiant. C'est à cette étape que le superviseur transmet toutes les informations sur le fonctionnement du stage et remet les documents officiels. Il sert à dresser un portrait général du fonctionnement et des exigences du stage.

On nous dresse un portrait, une liste de ce qu'il faut faire comme préparer des d'activités, il faut les mettre en page [...] (C1)

Ce premier séminaire donne l'occasion d'apporter des précisions sur les différents milieux de stage. Néanmoins, les étudiants déplorent le fait que peu d'information leur est transmise sur les différents programmes offerts dans les institutions scolaires publiques et privées, par exemple les programmes d'éducation internationale et les programmes à vocation sportive, artistique ou autre.

Pour les étudiants interviewés, les séminaires de stage servent à rassurer et à échanger. Ce qui semble le plus aidant est l'attitude du superviseur de stage. En stage III, le cours de didactique est arrimé au cours de stage dans un même trimestre, alors qu'en stage IV, l'étudiant, plus expérimenté, doit être proactif, faire preuve d'autonomie et préparer lui-même ses projets afin d'être prêt lors du stage probatoire. Les séminaires doivent permettre au stagiaire de se préparer avant le début de ses journées d'observation.

[...] je dirais qu'ils (les séminaires) m'ont aidé d'une seule façon, avant la prise en charge, c'était pour me sécuriser sur la charge de travail et le contexte du stage, mais ça ne m'a pas aidé à préparer mes projets. (E2)

Les stages ayant lieu au mois de septembre demandent aux étudiants une plus grande autonomie, en particulier en raison des deux mois de vacances qui précèdent le stage.

« Je n'étais pas prêt, pour différentes raisons, je n'ai pas été assez proactif avant, donc pendant l'été. » (E2)

Selon le participant E2, la rencontre la plus signifiante du stage IV a été la rencontre individuelle qui, selon ses dires, fut informative, significative et motivante pour le prédisposer à la prise en charge.

Ce qui a aidé le plus c'est vraiment la rencontre individuelle avec le superviseur de stage selon moi. Ça été la rencontre qui a été la plus signifiante dans les séminaires et qui a été la plus informative, dirigeante, préparatoire pour la prise en charge. (E2)

Observation en classe par le superviseur

Dans le cas de la présente recherche, le superviseur du participant E1 dans le cadre du stage III, a fait une seule visite, alors que celui de l'étudiant E2 (stage IV) a fait deux visites. Chacun des étudiants connaissait à l'avance, la date et l'heure de l'arrivée du superviseur. Ils ont donc eu le temps de se préparer adéquatement et de procéder à l'avance à leur auto-évaluation sachant que cette étape permet de faire le point sur leurs apprentissages et de se préparer à la discussion avec le superviseur et l'enseignant formateur. Cette étape permet de confronter leur perception respective et de s'entendre sur les apprentissages réalisés et sur le chemin qui reste à parcourir.

Les entrevues montrent que la visite du superviseur est un moment stressant, tant pour l'étudiant E1 que pour l'étudiant E2. Il importe que cette rencontre soit fixée à un moment stratégique du stage, afin que la visite d'observation soit signifiante et pertinente pour l'étudiant et lui permette de montrer ses compétences à enseigner, mais ce n'est pas toujours possible compte tenu de la durée du stage et du nombre d'étudiants que le superviseur doit observer. De plus, en stage III, une seule visite ne donne pas nécessairement une idée juste, principalement si elle survient à un mauvais

moment, par exemple avec un groupe plus difficile ou dans un local inadéquat. Ainsi, pour le participant E1, le moment choisi n'était pas optimal et ne lui a pas permis de faire état de ses capacités.

[...] il est resté toute la période puis ça adonné, à un très mauvais moment d'ailleurs. Parce que j'avais deux sortes de cours, je donnais des cours en arts médiatiques, c'était dans un local informatique particulier où je ne peux pas déplacer les choses pour arranger ça à mon goût, pour que ce soit plus fonctionnel [...] (E1)

Dans le cas de l'étudiant E2, le superviseur s'est présenté à deux moments pour effectuer l'observation. La première rencontre a eu lieu à un très bon moment du stage alors que ce fut plus difficile lors de la deuxième rencontre. Ces visites permettent au superviseur de stage d'avoir une idée générale de la capacité d'adaptation du stagiaire et du développement de ses compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner.

[...] la deuxième fois, c'est plus en fin de stage, avec mon groupe de première secondaire qui étaient des élèves du cheminement particulier un petit groupe 17 élèves, puis c'était un peu le rush, j'étais en retard pour terminer le projet, je les faisais travailler en équipe aux ordinateurs, c'était beaucoup d'imprévisible, parce que c'était des élèves qui avaient soit des troubles de comportement, des troubles d'apprentissage [...] (E2)

Rétroactions par le superviseur

Les entrevues soulignent que, lors de la visite du superviseur, ses rétroactions suite aux observations sont pertinentes et constructives.

Le premier participant E1 a quant à lui vécu une expérience positive à certains égards, mais aussi un peu démoralisante parce que le contexte d'enseignement ne lui a pas

permis d'être en parfait contrôle de l'environnement. Et comme il n'y avait qu'une seule visite du superviseur, l'étudiant n'a pas été en mesure de se rattraper.

Oui parce qu'il y a des points qu'il a relevés qui étaient très pertinents, il y a des choses qu'il a mises en évidence qui étaient positives et négatives, mais il y a eu des éléments qui étaient en lien avec l'environnement spatial qui ne me permettaient pas de gérer la classe comme j'aurais voulu [...] (E1)

L'étudiant E2 a vécu une expérience très positive suite aux rétroactions du superviseur, principalement suite à sa deuxième visite. La première observation n'avait quant à elle pas été suivie d'une rétroaction.

[...] il a donné des rétroactions sur ce qui s'était passé, que ce qu'il avait vu, puis s'il jugeait que ma réponse avait été positive ou négative ; à la deuxième rencontre, on avait eu une bonne discussion plus consistante que la première fois. (E2)

La pratique réflexive

Les étudiants interviewés mentionnent que la pensée réflexive leur permet de prendre conscience des différents aspects de l'enseignement des arts plastiques au secondaire, de trouver des solutions et des ajustements rapides afin d'améliorer leur pratique éducative. Un regard extérieur est aussi bénéfique.

Les entrevues des étudiants E1 et E2 démontrent que le journal de bord représente un outil fort utile puisqu'il leur permet de s'engager dans une démarche réflexive quotidienne et significative. La réflexion s'est ancrée dans la pratique des étudiants pendant leur stage.

Pour l'étudiant E1, la pratique réflexive passait par le journal de bord. Cependant, c'était plutôt sous forme de feuilles volantes que sous forme d'un cahier. Il discutait aussi avec des proches et des gens de son entourage afin de témoigner de son

expérience et d'en prendre conscience, d'obtenir des conseils et des commentaires et de développer une confiance en ses actions.

Le participant E2 pour sa part a beaucoup utilisé le journal de bord, pas seulement à des fins réflexives. Ce dernier a aussi servi à la planification.

J'ai utilisé beaucoup le journal de bord chaque jour, assez minime les grosses questions de la journée ou les gros commentaires que je recevais peut être et là je me posais une question, est-ce que telle remarque de mon enseignant formateur, est-ce que vraiment est-ce que c'est trop subjectif est-ce que je suis vraiment à côté de la traque ou est-ce que c'est seulement sa vision des choses qui ne correspond pas avec la mienne ; comment on peut trouver une médiation, comment je peux m'adapter à ce que lui attend, à ce que lui veut me présenter et moi ma vision des choses, mon journal de bord pouvait m'aider à me situer. (E2)

Relation maître-élève

Pour l'étudiant E2, le stage IV, comparativement au stage III, permet aux stagiaires d'établir avec les élèves des liens plus profonds compte tenu de sa durée. Il permet de vivre une expérience positive, de bâtir une relation de confiance et de créer un climat propice à l'apprentissage et à la création. Si l'élève arrive à s'identifier à l'enseignant, à sa matière, c'est symbolique ; il va s'en souvenir toute sa vie.

Le participant E2 reconnaît que la relation maître-élève est au cœur de la pratique enseignante. Il invoque le respect et l'ouverture d'esprit. Dans ce contexte, il évite le sarcasme et privilégie l'humour.

Bien, en fait, c'est au cœur de la pratique c'est au cœur de la pratique de l'enseignement ... c'est la relation maître élève, la relation, le lien de confiance... que j'essayais de me situer par rapport aux élèves de ne jamais utiliser le sarcasme, toujours la politesse, aller jusqu' au bout du respect mutuel et de l'humour qu'on pouvait avoir, jusqu'au moment où tu savais qu'avec cet élève-là il faut que je passe à l'étape deux. (E2)

La concertation

Souvent, les enseignants formateurs et les superviseurs de stage se connaissent et se sont déjà rencontrés dans le cadre d'une expérience de stage passée, ce qui favorise des échanges efficaces et conviviaux. C'est le cas du participant (E2) qui, selon lui, a contribué à instaurer une relation de confiance entre lui et l'enseignant formateur.

[...] à chaque fois que l'enseignant formateur venait me visiter c'était des retrouvailles pour eux, je pense qu'ils ont eu de bonnes discussions, ils ont eu des discussions sans ma présence, c'est obligatoire, ils font le retour à mi-stage, donc pour moi j'étais en confiance il y avait au moins une communication qui se faisait là, une bonne communication. (E2)

Néanmoins, la situation fut différente pour le participant E1 puisque l'enseignant formateur n'avait jamais rencontré le superviseur de stage avant sa visite. Comme en stage III, il n'y a qu'une seule période d'observation, les échanges sont plus superficiels et favorisent moins le regard d'ensemble sur l'évolution de l'étudiant pendant la durée du stage.

J'ai remarqué, dans le milieu, il y a des gens qui se connaissent, il y a des gens qui se connaissent moins, je sais pertinemment que mon enseignant formateur n'avait jamais parlé, à mon superviseur de stage, ils ne se connaissaient pas. Ils ne se sont pas parlé avant le stage, ils ne se sont pas parlé au début du stage, ils se sont rencontrés une fois pendant le stage puis c'est tout [...] (E1)

Le participant E1 soutient qu'une concertation plus étroite permettrait à certains étudiants de mieux réussir leur stage et de pouvoir remédier aux lacunes avant qu'il ne soit trop tard. « [...] j'ai une amie qui a coulé son stage III, à mon avis ça n'aurait pas dû arriver, parce qu'il n'y a pas eu de suivi assez serré qui a été fait. » (E1)

4.4.2 Enseignants formateurs

Préparation au stage

Comme le soulignent les enseignants formateurs interviewés, les étudiants, souvent sans expérience au secondaire, se présentent, en stage avec des SAÉ beaucoup trop longues et parfois même trop nombreuses. Très ambitieux, les stagiaires pensent avoir le temps de tout réaliser et retombent vite du nuage lorsqu'intervient l'enseignant formateur pour les rappeler à la réalité. « [...] parce que j'ai l'impression qu'ils escamotent des étapes, ils veulent que le projet soit fini à temps » (EF1). La préparation occupe une place importante dans le stage, mais ce qui est le plus important demeure l'acte d'enseigner.

Rencontres précédant le stage

Les rencontres des stagiaires précédant le stage représentent un moment important qui se déroule habituellement assez bien. Selon les enseignants formateurs EF1 et EF2, cette méthode fait l'unanimité et demeure très efficace. Dans le cas du premier participant EF1, au moins deux rencontres ont lieu, et ce avant le début du stage.

On se rencontre au moins deux fois, c'est sûr qu'on s'échange des courriels, des téléphones, on se texte afin que l'étudiant sache bien quel genre d'élèves j'ai, peut-être ça peut aider à se projeter. (EF1)

C'est lors de ces rencontres que l'étudiant remet à l'enseignant formateur les documents officiels de l'université et le contrat pédagogique entre le stagiaire et l'université, ce qui permet aux deux parties de comprendre l'ampleur de cet engagement qui n'est pas à prendre à la légère. « Ben c'est sûr que je m'organise pour qu'il ait l'agenda pour qu'il se situe dans le temps, les écoles on fonctionne. » (EF1)

De son côté, le participant EF2 en profite également lors de la première rencontre, pour faire visiter l'école et remettre à l'étudiant une clé USB sur laquelle se retrouvent des plans de cours et des grilles d'évaluation afin de l'aider dans sa planification.

J'ai l'habitude d'avoir un premier contact, téléphonique ou par courriel, puis dans ce premier contact-là ce que je vais faire avec le stagiaire ou la stagiaire c'est de fixer une rencontre à l'école où je vais lui montrer son milieu de stage, c'est-à-dire qu'on va pouvoir faire un tour de l'école... pour qu'il puisse s'orienter [...] (EF2)

Accueil et intégration des stagiaires

Les enseignants formateurs EF1 et EF2 considèrent que l'agenda de l'école remis au stagiaire s'avère un outil précieux puisqu'il donne des indications précises sur le fonctionnement de l'école, l'horaire, le code de vie et le projet éducatif. Ils considèrent que cette information aide le stagiaire à planifier des projets en situant ses interventions dans le temps. Les entrevues démontrent que les enseignants formateurs prennent le temps d'informer les élèves et les parents de la venue du stagiaire afin d'éviter certains malentendus et de permettre au stagiaire de faire sa place plus promptement. « Ils en ont dans plusieurs cours et je leur en avais parlé, la majorité de mes groupes était informée qu'il y aurait un stagiaire. » (EF1)

Mes élèves sont habitués d'avoir des stagiaires, comme je leur explique, chaque année, le stagiaire que vous allez avoir ce n'est pas une copie de moi, mon but ce n'est pas de faire un deuxième moi, c'est de montrer moi ce que je sais, c'est de donner mes idées, c'est de donner mes conseils et le stagiaire va avoir à se former, se forger une personnalité, une façon de faire dans la classe alors mes élèves savent qu'il va y avoir des choses que le stagiaire ne va peut-être pas permettre que moi je permets [...] (EF2)

Journées d'observation par l'étudiant

En stage IV, les étudiants stagiaires doivent réaliser avant la prise en charge complète cinq journées d'observation. D'un milieu à l'autre, la mise en application peut varier. Pour les enseignants formateurs interviewés, il va de soi que les cinq journées d'observation sont importantes, car elles permettent au stagiaire de se projeter et de se visualiser, alors que, pour d'autres, trois ou quatre journées d'observation suffisent pour comprendre la dynamique de chacun des groupes. Sachant que, lors de la prise en charge, il y a beaucoup de choses à penser et à gérer pour le stagiaire, il est important que ce dernier prenne connaissance préalablement de tous les aspects du travail sur le terrain.

Alors je trouve ça important, dans le sens, où juste rappeler qu'il y a des présences à prendre, le suivi d'élèves, tout ce qui est en dehors de la tâche d'enseigner, de présenter sa situation d'apprentissage ou de connaître une technique, il y a tout ça. Le côté aussi comment, on gère le tout ça, la poutine autour en classe. (EF1)

Pour le participant EF2, les journées d'observation sont importantes pour apprendre à connaître les élèves et à comprendre la dynamique des groupes. Ces journées contribuent assurément au bon déroulement du stage lors desquelles l'étudiant est à même d'identifier les apprentissages proposés aux élèves et les méthodes mises en place par l'enseignant formateur. Comme les élèves doivent s'adapter au stagiaire, il est important que ce dernier prenne le pouls des différents groupes.

Il doit regarder comment mes groupes fonctionnent, à l'école, comme je t'ai dit tantôt j'ai 4 groupes donc à l'intérieur des 3 premières journées il va avoir vu chacun de mes groupes, il va avoir déjà décelé certaines habitudes que les élèves ont, certaines façons de fonctionner [...] (EF2)

Qualités requises chez l'enseignant formateur

L'enseignant formateur compétent doit posséder des qualités humaines très développées. « Avoir de l'empathie pour quelqu'un d'autre, être capable de comprendre peut-être l'anxiété ou la fatigue » (EF1). Les enseignants formateurs questionnés sur les qualités nécessaires pour favoriser un accompagnement efficace et de qualité s'entendent sur l'importance de valeurs humanistes incontournables, soit l'empathie et l'ouverture. « Moi je trouve que la meilleure qualité c'est vraiment d'écouter, mais aussi d'être capable d'avoir une certaine empathie » (EF2). L'enseignant formateur doit également faire preuve de confiance en soi et ne pas avoir peur d'être jugé.

[...] je pense qu'il faut avoir confiance en nous, car au début quand j'ai commencé à avoir des stagiaires je me sentais tout le temps comme observé, surtout par le superviseur de stage quand il venait. (EF1)

Celui qui accepte de céder sa classe pour le temps d'un stage, qui accepte de partager ses connaissances et qui accompagne et encadre un étudiant, en retire des bénéfices à tout coup, car son développement professionnel s'en trouve bonifié.

[...] écouter et de regarder ce que le stagiaire a à t'offrir parce que moi quand je reçois un stagiaire ce n'est pas juste de dire, je vais te donner tout ce que je connais, mais c'est aussi je vais prendre tout ce que tu peux me donner... donc eux avec toutes leurs façons de faire et leur vision des choses, nous amènent des idées, des façons de voir, des façons de faire que j'aime essayer de reprendre pour ajuster mes choses. (EF2)

L'enseignant formateur doté d'un grand sens de l'organisation est aussi en mesure d'encadrer efficacement et de guider l'étudiant en restant à l'affût, afin de l'aider à relativiser ses interventions et de le guider vers une pratique réflexive quotidienne.

[...] aussi avoir un bon sens de l'organisation, est-ce que tu arrives avec un stagiaire qui est bien organisé puis qui sait où il s'en va ou si tu as un stagiaire qui arrive avec de bonnes idées, mais qui ne sait pas trop, comment... Sans tout lui donner puis lui dire, ce qu'il faut qu'il fasse, il faut que tu puisses savoir l'organiser, savoir le diriger un peu, l'aiguiller [...] (EF2)

Parfois, l'enseignant formateur doté d'une grande expérience peut aider l'étudiant à réaliser une tâche afin de lui transmettre ses connaissances et lui faire profiter de son expérience.

[...] Mais c'est sûr que quand je le vois je peux l'aider à corriger, je vais lui montrer comment je ferais moi ou je lui conseille d'aller voir comment on peut améliorer la technique, comment ils peuvent améliorer leur façon de l'expliquer peut-être, parce que j'ai l'impression qu'ils escamotent des étapes [...] (EF1)

Observation par l'enseignant formateur

Selon l'un des enseignants formateurs (EF1) interviewés, sa présence lors de la prise en charge a une certaine importance surtout en début de stage. Néanmoins, selon lui, graduellement, les enseignants formateurs doivent laisser à l'étudiant plus d'espace, lui faire confiance et lui donner l'occasion de s'affirmer.

Au début, je suis peut-être un petit peu plus là, puis là, je me suis installé un petit bureau derrière et je fais mes trucs, mais éventuellement je vais aller travailler ailleurs tu sais puis je le fais graduellement... (EF1)

Les interventions en classe de la part de l'enseignant formateur doivent être rares et discrètes afin de ne pas miner la crédibilité du stagiaire. Les élèves témoins de ces interventions pourraient voir ces actions comme un manque de compétence chez l'étudiant et profiter de l'occasion pour détériorer l'atmosphère de la classe instaurée par le stagiaire.

Je suis en classe un petit peu plus souvent au début du stage, et dépendant comment la dynamique se développe, s'il se sent à l'aise, c'est difficile à quantifier, tu vas t'éclipser tranquillement, tu vas être là pour pouvoir observer la dynamique ; est-ce que les élèves ont changé de dynamique parce qu'ils ont changé de prof. (EF2)

Une présence discrète de l'enseignant formateur, lors de la prise en charge graduelle, peut cependant sécuriser les élèves et aider à la gestion de classe du stagiaire. Les plus turbulents seront peut-être plus sages en présence de l'enseignant puis, progressivement, par la pratique réflexive, l'étudiant saura bâtir sa confiance et raffermir ses interventions.

On dirait que le naturel ressort, alors, être là à différents moments tu sais où se passe une présentation, les élèves vont commencer à se mettre vraiment dans l'action pour le projet, je peux venir circuler, je ne veux pas non plus déranger la dynamique de la classe [...] (EF1)

Les observations effectuées par l'enseignant formateur se font de façon aléatoire ou lors de nouvelles leçons, planifiées ou pas, au moment de la prise en charge du stagiaire. Ces moments d'observation très significatifs servent à alimenter une rétroaction subséquente.

Alors ça peut être mieux de rester en classe quand c'est un groupe difficile, à complètement disparaître pis être là à la demande du stagiaire puis de venir observer quand y'a des faits nouveaux, tu sais après une semaine ou deux semaines de stage comment ça se passe, est-ce que le climat reste pareil, parce que c'est ça au début du stage parfois, la lune de miel pis après, pouf ! (EF1)

Rétroactions par l'enseignant formateur

Les rétroactions pendant le stage doivent être faites de façon régulière, afin de permettre à l'étudiant de s'ajuster. Les enseignants formateurs interviewés dans le cadre de la présente recherche n'ont pas l'habitude de fixer des rencontres systématiques. Néanmoins, les rétroactions peuvent avoir lieu sur l'heure du dîner, pendant les périodes libres ou après la journée si cela s'impose. L'enseignant EF1 préfère « y aller à la demande » à la pièce ou même pendant le dîner en mangeant. L'enseignant EF2 quant à lui s'adapte au stagiaire, à la dynamique et aux besoins manifestés.

[...] il y a une rencontre de mi- stage, ou j'essaie de lui jaser de ce que moi j'ai observé dans la première moitié de son stage, points forts, points faibles, points à corriger, mais comme je te dis souvent les points à corriger, de jour en jour de semaine en semaine, on va les corriger ; il faut réagir rapidement alors c'est quelque chose que je fais, mais ça dépend aussi de la dynamique avec le stagiaire, est-ce que ça va se faire rapidement ou pas, ça va dépendre du sujet. (EF2)

Les rétroactions de l'enseignant formateur sont des moments importants pour le stagiaire qui lui permettent de s'ajuster, de s'autoanalyser et de trouver des solutions. Ce sont ces rétroactions souvent quotidiennes qui permettent à l'étudiant de se remettre en question, de réfléchir, de trouver des solutions et d'avancer.

Outils proposés

L'enseignant formateur est là pour guider l'étudiant stagiaire et l'aider en lui proposant des façons de faire, des outils et des méthodes qui lui seront utiles non seulement en stage, mais également dans le cadre de son développement professionnel. Certains enseignants formateurs acceptent généreusement de partager avec l'étudiant leur matériel didactique, qui peut devenir pour l'étudiant une référence. « [...] puis là je lui donne un petit cadeau sur une clé USB, des plans de cours, des grilles d'évaluation... » (EF2)

L'enseignant formateur (EF1) mentionne l'autoscopie comme un excellent outil de rétroaction susceptible de permettre à l'étudiant de prendre conscience de sa présence corporelle et de ses attitudes auprès des élèves.

Tu sais juste voir comment il bouge en classe, on leur demande d'occuper tout l'espace, ça pourrait être une bonne idée de leur demander de filmer, ça pourrait être intéressant pour eux de se voir évoluer. (EF1)

Il n'en demeure pas moins, comme l'explique l'enseignant formateur EF2, que le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage se vit dans l'action en fonction du groupe et du contexte. Même si la formation universitaire aborde les fondements, les styles et les paramètres liés à l'acte d'enseigner, chez l'étudiant cette compétence professionnelle se développe principalement en formation pratique et, éventuellement, au cours de sa carrière.

[...] que ça ne s'apprend pas à l'université, tu peux avoir vu des connaissances à l'université, mais il faut aller sur le terrain. Un étudiant à l'université ou même au cégep qui a déjà œuvré avec des jeunes, que ce soit parce qu'il a donné des cours de danse, des cours de dessin, des cours de natation, entraîneur de baseball ou n'importe quoi, tu as eu l'occasion de travailler avec des jeunes. (EF2)

Visite du superviseur

Les enseignants formateurs sont bien informés sur les procédures entourant la venue du superviseur de stage. Les documents préparés par l'université lui sont transmis par le stagiaire avant le début du stage. Néanmoins, c'est la responsabilité de l'étudiant de préciser la date et l'heure de la visite du superviseur puisque ce dernier prend cette décision une fois qu'il a reçu l'ensemble des horaires de ses stagiaires.

Donc c'est ça, c'est un contrat qui se fait entre le stagiaire et le maître associé. J'imagine que c'est vu aussi par le superviseur de stage. Puis il fait des visites pendant le stage IV, je crois que c'est 2,3 visites, il va venir à l'école, mais sinon il n'y a pas eu de contact encore avec le superviseur de stage. (EF1)

Dans le cas du stage III, l'observation se résume à une seule visite, puis, si l'horaire le permet, une rencontre en triade a lieu après la période d'observation du superviseur. Dans le cas du stage IV, deux rencontres d'observation ont lieu pendant le stage. La porte est toujours ouverte à des rencontres supplémentaires lorsque des problèmes se présentent. Le commentaire qui suit témoigne de ce type de situation et des moyens utilisés pour la résoudre :

[...] il a dû s'ajuster, on a refait une deuxième évaluation avec le superviseur de stage et là il a vu qu'il y a eu des changements, mais pas encore assez. On a réorganisé une troisième rencontre pour voir quand tu vas le faire, je veux voir. (EF2)

La capacité d'adaptation versus la pratique réflexive

L'enseignant (EF1), lors de l'entrevue, a souligné le fait que le travail sur le terrain est, sans conteste, le moment le plus significatif surtout lorsqu'il est accompagné d'une pratique réflexive de qualité. C'est à ce moment que l'étudiant peut parfaire ses compétences et poursuivre son développement professionnel lorsqu'il amorcera sa carrière.

Cependant, l'enseignant est conscient des bienfaits de ce moyen et peut témoigner de l'amélioration apportée par l'étudiant suite aux rétroactions et aux réflexions faites en cours de stage.

[...] je ne l'ai pas vu concrètement, tu sais je vois que les stagiaires, même lui, avaient réfléchi à quelque chose pour améliorer ça, la présentation j'ai l'impression que cela se fait je vous dirais pas concrètement, mais je vois que ça se fait parce qu'il y a une modification en cours de route soit une intervention, ou une attitude différente. (EF1)

C'est dans l'action et en exerçant sa pensée réflexive que le stagiaire est en mesure de piloter son projet de façon efficace. Il en est de même pour l'enseignant d'expérience qui doit continuellement s'ajuster en cours de projet face à certains groupes et aux imprévus. En arts plastiques, on doit toujours prévoir un plan B. Il revient à l'enseignant formateur de rappeler ces aspects à l'étudiant en cours de stage.

Lors des rencontres formelles et informelles en dyade avec le stagiaire, les points forts et les points faibles sont soulignés, ce qui permet à l'étudiant d'en prendre conscience et de s'ajuster. C'est aussi le moment de lui faire réaliser qu'il a un impact

important sur les jeunes qu'il côtoie et sur leurs apprentissages. Il est juste de dire que la pensée réflexive, même si elle n'est pas nommée explicitement par les enseignants formateurs, joue un très grand rôle dans la régulation des pratiques éducatives du stagiaire.

C'est toujours de voir si c'était la première idée qui était la meilleure ou si on doit ajuster un peu tu sais peaufiner l'intervention, c'est à force de peaufiner l'intervention [...] c'est toujours de voir comment est-ce que ça va se modifier avec le temps [...] (EF2)

Évaluation des apprentissages des élèves

En stage III comme en stage IV, l'évaluation des travaux des élèves est souvent négligée à la fin du projet par manque de temps.

Dans le stage III, je trouve que ce n'est, pas bien long [...] ils n'ont pas assez de temps pour le stage comme tel. Il faut qu'ils se dépêchent, on leur demande, je ne sais pas combien de projets à faire. Parfois, on va leur demander trop de projets à faire avec les élèves à la place de se concentrer pis essayer d'en mener un à bien ce qui fait que j'ai l'impression que l'évaluation est peut-être un peu *bâclée* à la fin. (EF1)

Des projets trop longs ou une mauvaise planification sont à l'origine de ce problème; certains stagiaires prolongent la durée du stage afin de mener à terme leurs projets, alors que d'autres doivent revenir à l'école pour compléter l'évaluation des travaux des élèves.

[...] tu vas avoir à juger ça, c'est comme si nous on fait un nouveau projet, même si on connaît nos élèves, on ne connaît pas encore tous les bugs qui peut avoir, alors on vit avec, alors côté planification, je sais qu'ils doivent à l'université planifier rigoureusement, mais je sais qu'il faut toujours se garder une porte d'ouverture par rapport à ajuster ce temps-là, donc on a des projets principaux, mais on va avoir quelques petits projets pour boucher les trous si jamais [...] (EF2)

Les grilles d'évaluation varient considérablement d'une école à l'autre. Il est impératif que l'étudiant puisse adapter ses grilles en fonction de l'école où il effectue son stage et en fonction des pratiques de l'enseignant formateur. L'enseignant formateur EF2 considère qu'il est important pour l'étudiant maître d'être en mesure de justifier et de donner des arguments à partir des critères du programme. « Tu apprends les critères à l'université, mais tu n'apprends pas à les justifier » (EF2). C'est souvent dans la pratique que les stagiaires réalisent que les grilles d'évaluation doivent être simples et claires pour l'élève afin de faciliter cette étape.

De plus, il apparaît important que l'étudiant conserve du temps pour la correction, c'est un élément important dans le cheminement du stagiaire que de vivre une période de correction.

Implication dans le milieu

Dans le cadre du stage, il apparaît important pour l'enseignant formateur (EF2) que l'étudiant s'implique dans le milieu, mais pas au détriment du stage. Le plus important est qu'il arrive à terminer le projet amorcé avec les élèves.

Ce n'est pas quelque chose que je demande à mon stagiaire, s'il a le goût de faire de l'accrochage, on va regarder ce qu'on peut faire, mais le nerf de la guerre avec les stagiaires c'est de faire son projet et d'avoir de la matière pour son séminaire de stage. (EF2)

Formation à l'accompagnement des stagiaires

L'enseignant formateur EF2 a reçu une formation à l'accompagnement des stagiaires offerte par la commission scolaire.

C'était la commission scolaire qui organise des cours pour devenir maître associé, alors elle lance l'invitation, sur le site WEB de la commission scolaire tu t'inscris et ils ramassent les noms et ils vont te convoquer à une séance de je ne sais trop combien de cours, sur une certaine période de temps. (EF2)

Cette formation lui a permis de prendre conscience de ses techniques d'enseignement.

Ça te fait prendre conscience de certaines affaires, des choses qu'on connaît déjà, mais dont tu n'as pas nécessairement conscience ; le cours de maître associé te fait comprendre des choses que tu connais, que tu as déjà vécues avec un stagiaire. (EF2)

La concertation

Selon les enseignants formateurs consultés, la concertation entre le milieu scolaire et l'université semble suffisante. Compte tenu de leur expérience d'accompagnement de stagiaires, ils connaissent les superviseurs de stage et sont à l'aise de communiquer avec eux si des problèmes se présentent.

[...] Moi ça me suffit, s'il y'avait quelque chose vraiment de dérangeant, on se connaît bien ; les superviseurs de stage je les connais bien, alors c'est quelque chose je ne me sens pas du tout embêté de correspondre avec eux. (EF1)

Dans le passé, lorsque des difficultés se sont présentées, la réponse et l'aide des superviseurs de stage furent efficaces et appréciées.

[...] quand j'ai eu mon problème l'année dernière, le courriel a super bien fonctionné, on a fait des appels téléphoniques et tout a bien tenu donc si tu en as besoin ils sont accessibles puis ils sont capables de relancer l'étudiant. Le superviseur de stage les connaît plus alors il devient comme moi avec mon groupe d'élèves que je connais beaucoup [...] je me dis pour les fois que j'en ai eu besoin ça c'était super bien fait (EF2).

Obstacles

Pour les enseignants formateurs interviewés, l'élément le plus problématique chez les étudiants est, particulièrement, une méconnaissance de l'utilisation des matériaux, parfois mal maîtrisés. Certains matériaux semblent causer bien des maux de tête aux stagiaires qui vivent des situations imprévues en raison d'une connaissance peu approfondie de ceux-ci. Les techniques choisies pour la réalisation des projets leur causent le même genre d'ennuis. Une préparation plus soignée et plus rigoureuse devrait donc être exigée des stagiaires.

[...] ils arrivent puis ils sont, on voit qu'il n'y a pas tant de formation que ça, l'utilisation, les affaires banales comme l'utilisation des matériaux en général, on s'est souvent fait la réflexion, mon collègue et moi de voir que ce n'est pas si... ça pouvait être un petit peu plus poussé je pense, mieux maîtrisé... (EF1)

En ce qui a trait à la connaissance des adolescents et à la gestion des groupes, il est aisé de constater que certains étudiants ayant œuvré ou effectué différentes tâches auprès des jeunes, éprouvent moins de difficultés et manœuvrent avec beaucoup plus d'aisance en présence des élèves que ceux qui n'ont pas eu l'occasion d'intervenir auprès des jeunes, ailleurs que dans le milieu scolaire.

Certains stagiaires arrivent en stage et n'ont jamais géré de groupes de jeunes et ils arrivent en stage... Pour certains, ça va bien parce qu'ils ont la stature et la posture, mais pour d'autres c'est plus difficile, car ils doivent prendre leur place [...] (EF2)

Les deux enseignants formateurs sont d'avis que c'est en vivant l'expérience d'enseignement que les étudiants développent leurs compétences en gestion de classe.

Je suis sûr que ça donne quand même un survol, une idée puis que ce qui est le plus important selon moi sur le terrain, c'est le stage. La pratique ! C'est la pratique qui est importante selon moi. (EF1)

4.4.3 Superviseurs de stage

Rôle du superviseur

Les superviseurs interrogés s'entendent pour dire que leur rôle est un rôle de soutien, d'information, de guidance et d'évaluation. Le côté humain demeure une des composantes principales de l'accompagnement. Dans ce contexte, il est primordial de créer une relation de confiance avec l'étudiant.

Donc c'est un équilibre qui est tu sais, comment être assez rigoureux pour qu'ils comprennent les objectifs, qu'ils se développent avec rigueur, mais en même temps, qu'ils sentent avec toi une relation de confiance pour que, s'il y a une interrogation, une difficulté, ils soient assez à l'aise pour t'en parler, pour aller chercher de la guidance, des idées. (S1)

Les entrevues des superviseurs (S1 et S2) démontrent leur perception et leurs expertises dans le cadre de leur expérience d'accompagnement. Il est ainsi possible de constater des similitudes et des concordances dans leurs modes d'accompagnement.

Le rôle du superviseur à l'égard des étudiants varie entre l'accompagnement en stage III et celui en stage IV. En stage III, les étudiants ont moins d'expérience et sont plus fragiles, ainsi, le soutien est différent.

Ça varie entre le trois, cela fait des années que je n'ai pas supervisé des stages III et en stage III c'est plus particulier, les étudiants sont plus fragiles, et il y a un soutien qui est différent. Le stage III c'est le stage où dans le temps, je me rappelle c'est le stage où les étudiants pleurent où ils vivent des déceptions, il y en a même qui vont aller faire leur stage IV au primaire à la suite d'une expérience qu'ils jugent négative. (S2)

En stage IV, il s'agit davantage d'un rôle d'encadrement et de soutien où il est important de favoriser les échanges lors des deux (trois si des problèmes se présentent) rencontres du superviseur pour ce stage probatoire. Il ressort des

entrevues que le superviseur doit savoir se retirer au bon moment et prendre la place qui lui revient.

[...] pour moi un bon accompagnateur c'est quelqu'un qui peut donner un bon encadrement, être là et ne pas être là en même temps, savoir se retirer, et être positif avec l'étudiant. (S2)

L'encadrement du stage IV est plus exigeant pour le superviseur puisque c'est un stage probatoire. Lors de ses deux visites, la qualité de la rétroaction du superviseur est primordiale, car elle peut changer l'orientation du stage.

C'est son dernier moment-là, on dit probatoire, mais ce n'est pas la vraie appellation parce que ce n'est plus une probation comme jadis, c'est vraiment le dernier moment le passage au milieu. Il faut essayer de mettre en place, et de se rendre compte que parfois il y a des trous dans une formation. (S1)

Le jugement du superviseur de stage prend tout son sens lorsqu'il supervise un stage IV. Sa responsabilité, face à la réussite ou à l'échec de l'étudiant, rend sa tâche plus déterminante que jamais.

[...] s'ils se rendent en stage IV c'est que ça va bien, puis je trouve qu'il y a une grande responsabilité pour le superviseur, car désormais on a la responsabilité de l'émission du brevet d'enseignement. Auparavant, il y avait comme un filet, après l'Université le superviseur se sentait moins stressé peut être, parce qu'après le stage l'étudiant allait faire deux années de probation dans une école, mais là il n'y a plus ça, il n'y a plus ce filet-là donc c'est l'Université, et le superviseur qui avec la nouvelle pondération de 60 %, c'est le superviseur qui décide et qui a le dernier mot. (S1)

De plus, le superviseur doit se rendre accessible et disponible. Il peut même permettre aux étudiants de l'appeler chez lui pour répondre à des questions ou relativiser une situation. Cette approche permet de dénouer rapidement un problème avant qu'il ne s'envenime.

[...] il faut que l'étudiant m'en parle pour que j'aie le son de cloche aussi, mais ça, je le répète vraiment chaque session ; « rappelez-vous que je suis avec vous » cela ne veut pas dire que je suis contre l'enseignant, ma priorité moi je suis engagé pour aider ces étudiants-là à réussir. (S2)

Comme le soulignent les entrevues, le superviseur doit démontrer aux étudiants ses compétences et ses expertises afin que ces derniers aient confiance en son accompagnement et qu'ils soient ouverts à ses conseils et à ses commentaires. Par conséquent, le superviseur doit être doté d'une solide expérience en enseignement des arts plastiques au secondaire et d'une expérience de supervision pertinente.

Concertation avec l'enseignant formateur

Les entrevues démontrent que les superviseurs prennent tous deux à cœur leur collaboration avec l'enseignant formateur. Selon eux, c'est un rôle d'accompagnement qui vise à l'informer, à le rassurer, à l'amener à définir son rôle et à s'assurer de sa compréhension du programme de formation.

[...] mon rôle c'est de les informer quand il s'agit surtout de répondre aux questions des nouveaux accompagnateurs, il y en a qui sont inquiets, il y en a qui sont tatillons, il y en a qui peuvent opprimer ou trop s'effacer... Arriver à les amener, si c'est possible dans une rencontre préalable, à définir leur rôle s'ils se posent des questions par rapport à ça. (S2)

Le superviseur de stage a aussi la tâche d'établir une relation de communication transparente avec l'enseignant formateur. Il doit être à l'écoute et, surtout, faire preuve d'ouverture, car l'enseignant formateur est parfois inquiet et manque souvent d'assurance parce qu'il n'a pas une vision globale de la formation de l'étudiant.

Donc ça ressemble à de l'information, des fois de la réassurance, dépendamment du niveau de l'accompagnant formateur qui est peut-être novice, la plupart du temps ce sont des maîtres d'expérience, mais qui ont au moins cinq ans d'expérience, mais tu sais cinq ans, tu peux être jeune. (S1)

Selon les superviseurs, de façon générale, l'enseignant formateur est bien outillé, particulièrement s'il a suivi la formation dispensée par le Bureau de la formation pratique ou celle de la commission scolaire et cet élément est perceptible par une plus

grande compétence à accompagner des stagiaires. Comme mentionné précédemment, le superviseur doit posséder de grandes qualités personnelles afin d'accompagner efficacement les stagiaires et aussi la capacité d'intervenir de façon constructive auprès de l'enseignant formateur.

Les séminaires en milieu universitaire

Les séminaires de stage préparent les étudiants-maîtres à la prise en charge. Lors des stages III et IV, six séminaires de stage sont prévus. Sous la responsabilité du superviseur, le premier séminaire vise d'abord à informer les étudiants des objectifs et des modalités du stage.

Au début, c'est beaucoup la question d'informer, c'est beaucoup de documentation à voir avant la prise en charge des élèves, à l'université il y a aussi beaucoup le côté paperasse, les formulaires de placement, les formulaires de SAÉ... (S1)

Lors du stage IV, certains étudiants ont déjà rencontré leur enseignant formateur, alors que d'autres ont déjà commencé leurs journées d'observation. Ainsi, ce premier séminaire vise à faire le point sur le cheminement professionnel des étudiants, soit ce qu'ils ont développé lors des stages antérieurs, et à se projeter dans le stage qui s'annonce.

Au début, c'est beaucoup d'information, le premier séminaire c'est vraiment de parler des compétences visées, moi c'est surtout le stage IV que je supervise donc c'est le dernier, il y a des étudiants qui sont appelés à développer et à continuer de développer, ce qu'ils ont déjà commencé à développer depuis le stage I, mais au final, parfaire, le développement des compétences, des thèses. (S1)

Lors du premier séminaire, le superviseur exploite ces éléments afin d'appuyer et de mettre en contexte ce début de stage qui permet de rassurer ceux qui n'ont pas encore rencontré leur enseignant formateur ou débuté leurs journées d'observation.

Il y en a qui vont aller rencontrer les enseignants avant la session, ça, c'est sûrement utile, ils ont fait leur stage III, donc ils savent comment enseigner au secondaire et ils savent qu'ils doivent s'adapter à l'école dans laquelle ils vont arriver ; quand ils font leur stage d'observation il faut aussi qu'ils apprennent [...] où les élèves sont rendus, c'est quoi les matériaux, donc ils peuvent difficilement tout construire avant d'arriver sur place. (S2)

Le superviseur doit faire preuve de flexibilité en ce qui a trait à la planification, aux approches, au contenu de formation et aux modalités et outils d'évaluation, dans le respect du programme de formation. Le deuxième séminaire est consacré aux rencontres individuelles.

En stage IV, vu que ça va plus loin, comme ils vont plus loin, il faut les rencontrer aussi, c'est important en individuel, c'est là que les relations de confiance se construisent et moi ce que je trouve de très satisfaisant comme accompagnateur de stagiaire, c'est cette relation-là, en dyade, mais aussi en triade avec l'enseignant formateur. (S1)

Les séminaires intermédiaires, au nombre de quatre lors du stage IV et de trois lors du stage III, sont des lieux d'échanges et de réflexion durant lesquels les étudiants font des présentations orales qui leur permettent de partager leur expérience respective et de profiter de celle des autres. Le superviseur, dans ce contexte, est là pour guider, informer et s'assurer que les conversations soient constructives. C'est un moment privilégié d'entraide et d'échange.

[...] en stage IV, j'invite beaucoup les étudiants, à échanger ouvertement, dans le cadre du cours, on peut aller chercher de l'aide, on peut se plaindre, dire les choses négatives qu'on ne dira pas lors de présentations publiques. C'est un moment où on peut s'entraider, les étudiants le font. Je pense que mon rôle c'est de favoriser ça aussi, qu'il y ait une confiance entre les étudiants. (S2)

L'observation et la rétroaction

Dresser un calendrier de visites pour le superviseur est une tâche complexe puisque les horaires varient d'un étudiant à l'autre, d'une commission scolaire à l'autre et souvent les moments choisis ne sont pas toujours les plus significatifs pour l'étudiant.

Ça demande beaucoup de souplesse, je leur demande les dates et ce n'est jamais pareil, le 50 jours, grosso modo est respecté quand tu es professeur ça va, mais quand tu es chargé de cours là ça demande de la flexibilité ... (S1)

Les superviseurs interviewés affirment que l'observation de l'étudiant lors du stage IV est réalisée à deux moments différents du stage. Ces moments d'observation sont importants et nécessaires pour s'assurer d'un jugement éclairé sur le développement des compétences du stagiaire.

Je prends quelques notes et j'observe, j'ai toujours hâte de voir les étudiants la première fois qu'ils sont en classe parce que comme je leur explique quand ils sont à l'université ils sont des élèves et moi je suis le professeur et leur comportement peut être absolument et complètement opposé quand ils sont en classe. (S2)

Dans ce contexte, le superviseur doit faire preuve d'ouverture, de souplesse et de rigueur. Il observe avec attention le déroulement des interventions et prend des notes qui vont lui permettre de faire une rétroaction lors de la rencontre avec le stagiaire et l'enseignant formateur.

Ça ressemble normalement à une demi-journée scolaire, mais l'observation comme telle, est normalement d'une période puis la rencontre avec l'enseignant, en triade à la fin ça arrive parfois tu sais c'est peu fluide dans le sens que des fois durant le cours ce sont des périodes assez longues. (S1)

Lors de la période d'observation, il peut arriver que le groupe classe soit turbulent ou démotivé. Le superviseur est en mesure de relativiser ces comportements lors de cette période d'enseignement dispensé par le stagiaire. Le superviseur de stage prend des

notes et observe l'étudiant en pleine action; son attention porte sur l'organisation matérielle, la communication, la qualité du projet, la documentation.

Je prends des notes et puis je regarde comment ça se déroule je vois, et ça fait tellement longtemps que je visite des stagiaires que je comprends très vite, comment est-ce qu'ils sont, au niveau de l'organisation matérielle, au niveau de la communication, au niveau de la qualité du projet, au niveau de la documentation, c'est tout là finalement, on le voit dans le déroulement [...] (S2)

Normalement, la période d'enseignement est d'une durée de 75 minutes, mais pour certaines écoles les périodes sont plus courtes, ce qui change aussi la dynamique du cours. Après l'observation, une rencontre est organisée, en dyade où il y a régulation avec l'enseignant formateur, soit un échange de points de vue afin d'en arriver à une vision commune. Cette rencontre permet aussi de bâtir une relation de confiance avec l'enseignant formateur.

J'ai toujours envie de faire la première rencontre le plus rapidement possible en stage IV, c'est pour établir le contact avec les enseignants que je ne connais pas, c'est ça mon inquiétude c'est comme c'est quoi les conditions de stage de cette personne-là est-ce que c'est des conditions optimales ou il va y avoir des difficultés ; puis j'aime autant le savoir tout de suite et, éventuellement, devancer ces choses-là et m'assurer que ça marche [...] (S2)

Par la suite, en triade avec l'étudiant, il est primordial de commencer l'entretien par des éléments constructifs, en ciblant ses forces puis en l'amenant à préciser les aspects à améliorer. Cette rencontre permet de faire un bilan des acquis au regard du développement des compétences professionnelles, principalement celles qui relèvent de la formation artistique, de la planification des apprentissages, du pilotage du projet, ainsi que de la gestion du groupe et du matériel artistique.

Il faut toujours que je commence par quelque chose de constructif, on est là pour guider, il y a quand même toute l'idée qu'on est là pour apporter un soutien pour aider, il y a l'analyse réflexive et le processus d'évaluation du superviseur fait en sorte que tu es tenu de parler des forces et des faiblesses en tenant compte de la grille d'évaluation. (S1)

Ces rencontres sont faites pour aider l'étudiant à se responsabiliser afin de réussir son stage. Le stagiaire peut ainsi profiter de l'expertise et des conseils de deux enseignants d'expérience.

La formation à l'accompagnement

Les superviseurs de stage déplorent le fait que peu d'enseignants formateurs assistent aux formations offertes pour se préparer à l'accompagnement d'un stagiaire. Les superviseurs demeurent convaincus que la formation offerte aux enseignants formateurs concernant l'accompagnement de stagiaires demeure un atout lors de l'accueil d'un étudiant en formation pratique. « Il y a des formations pour les enseignants formateurs, il faudrait qu'ils en aient parce qu'il y en a qui ont l'air perdus... » (S2)

Selon les superviseurs interviewés, les enseignants formateurs qui ont suivi la formation offerte régulièrement par l'Université du Québec à Montréal sont mieux équipés pour accompagner efficacement des stagiaires.

Il y a des envois périodiques qui sont faits aux enseignants formateurs pour les inviter à participer et lorsqu'ils ont participé à ces journées-là ils sont plus outillés. Ils ont développé des outils pour accompagner les stagiaires qui sont plus efficaces ; ce sont des formations qui donnent vraiment quelque chose, qui démystifient vraiment un paquet de choses et qui leur donnent des outils. (S1)

L'un des superviseurs évoque le fait qu'auparavant, avaient lieu à l'université des rencontres entre les superviseurs de stage et les enseignants formateurs, afin de permettre un premier contact. Ces rencontres étaient fort appréciées.

On avait déjà fait ça, il y a bien des années des rencontres avec les enseignants accompagnateurs à l'université puis ça avait été fort intéressant, mais il n'y en a pas eu depuis. Ça pourrait être intéressant qu'il y ait des rencontres entre enseignants accompagnateurs. (S2)

Ces rencontres permettaient aux enseignants d'échanger sur leurs incertitudes, leurs succès dans l'accompagnement et leurs permettaient, éventuellement, de créer un réseau de contacts.

Le placement en stage

Le placement en milieu de stage ne comble pas toujours les attentes des étudiants, comme le mentionne le superviseur S1. Les stages en enseignement revêtent un caractère particulier si on les compare à d'autres disciplines. « On est tellement loin d'un prof qui donne un cours théorique, trop magistral à répéter la même affaire à tout le monde en même temps. » (S1)

Lors du placement, il n'y a pas nécessairement d'appariement entre l'étudiant et le lieu de stage, particulièrement, si c'est l'agent de stage qui décide du placement. « Le stagiaire est informé de son milieu de stage, mais parfois il suggère un milieu et l'agent de stage vérifie si c'est possible, voilà le milieu de stage est établi. » (S1)

Accompagner la pratique réflexive

Le superviseur S1 incite les stagiaires à poursuivre leur engagement dans la pratique réflexive qui joue un rôle important dans la réussite du stage. Son rôle est d'amener l'étudiant à se poser des questions, à revenir sur ses actions et à trouver des solutions efficaces et rapides afin de permettre un ajustement d'une période d'enseignement à l'autre.

[...] les étudiants doivent tenir un journal et s'en tenir à la description, mais c'est un processus de résolution de problème, tu fais des liens, des hypothèses, une théorie personnelle, tu reviens dans l'action, tu regardes, tu décris, tu crées des liens, tu analyses [...] est-ce que tu as réglé le problème ? Non... Moi, ce que je veux, c'est sentir qu'il y a eu une analyse réflexive. (S1)

Dans le cadre de la formation pratique, l'étudiant peut développer le réflexe de mettre en pratique ce processus réflexif qui mène à des prises de conscience et qui suppose une méthode de travail efficace, ainsi que la capacité de faire des liens, de formuler des hypothèses et de faire des retours dans l'action et sur l'action. Ces retours sont aussi très pertinents lorsqu'ils ont lieu en groupe pendant les séminaires de stage.

Je pose des questions, on se pose des questions, qu'est-ce que j'ai appris puis pourquoi est-ce que j'ai fait ça, ça fait partie du processus et les travaux qu'ils font impliquent une réflexion, là-dessus ils s'interrogent sur les contenus de ce qu'on a vécu en stage, c'est une réflexion de groupe qu'on fait à ce moment-là (S2)

Sous la direction du superviseur, exercée en groupe lors des séminaires de stage, l'analyse réflexive permet aux étudiants de partager leur expérience, de s'entraider et de trouver des solutions à des problèmes rencontrés. Cette réflexion partagée repose sur la relation de confiance établie avec le superviseur qui permet à l'étudiant d'échanger de façon authentique et spontanée.

La concertation

Le superviseur S2 accorde une grande importance à un premier contact rapide avec l'enseignant formateur.

En établissant une relation d'étroite collaboration avec l'enseignant formateur, le superviseur a la possibilité de bâtir une relation significative qui leur permet de confronter leurs valeurs, leurs approches et leur vision de l'enseignement des arts plastiques.

Les directives sont plus précises de la part de l'enseignant formateur qui est plus collé à la réalité éducative dans laquelle le stagiaire va plonger, nous les superviseurs on est plus en retrait, on est plus général dans nos manières d'essayer de favoriser la prise en charge puis à la fin c'est le retour réflexif en essayant de reprendre les principes de base... (S1)

Cette collaboration permet de porter un jugement éclairé sur le développement des compétences professionnelles du stagiaire et d'être en mesure de préciser ses acquis et ses défis à partir des documents d'information et de l'ensemble les paramètres liés au déroulement du stage.

[...] souvent, on va regarder la grille d'évaluation, la première fois parce que parfois ça peut faire beaucoup, tu sais, il y a tout le contexte de comment les choses se vivent dans le milieu scolaire, comment l'approche par compétences n'est pas comprise de la même façon partout, donc là quand tu arrives puis que tu veux évaluer un stagiaire [...] (S1)

Dans ce contexte, le superviseur doit faire preuve de diplomatie et de respect envers l'enseignant formateur et sa façon d'enseigner.

Relation maître-élèves

Dans le cadre du stage IV, les superviseurs s'entendent pour dire que les étudiants ont le temps de bâtir avec les élèves des liens plus significatifs en raison, entre autres, de la durée du stage.

Oui parce que s'il s'identifie à toi, à ta matière, si ton projet réussit à résonner dans son univers, c'est symbolique pour vrai ; il va s'en souvenir toute sa vie. C'est sûr que c'est peut-être idéaliste, mais on veut qu'il s'en souvienne. (S1)

Le stage IV, compte tenu de sa durée, favorise cette relation maître-élèves. Les étudiants peuvent ainsi développer une relation de confiance avec les élèves et ainsi apprécier l'expérience d'enseignement à sa juste valeur.

Ils ont le temps qui est la chose la plus importante, de connaître les élèves, d'établir des liens avec les groupes et de vivre une chose qui est vraiment plus positive avec l'enseignement secondaire comparé au stage III. (S2)

De façon plus spécifique, dans le cadre d'un stage, la qualité de la relation maître-élèves constitue un élément incontournable de l'acte d'enseigner. Sans cette dimension, les apprentissages sont compromis parce que les élèves risquent de ne pas s'engager, de miner la crédibilité du stagiaire et de compromettre sérieusement la réussite du stage.

Le résumé des entrevues a permis de synthétiser l'essentiel des propos élaborés lors des entrevues et la constitution de tableaux. Ces outils exposent les paramètres principaux dont il faut tenir compte lors du stage en cernant les différentes perceptions des participants en ce qui concerne l'accompagnement, les approches et les outils, contribuant à l'encadrement favorable en enseignement des arts plastiques au secondaire. Néanmoins, il est important de constater que le contexte de stage peut varier considérablement d'un milieu à l'autre et générer différentes perceptions chez les participants à la recherche.

CHAPITRE V

RÉPERTOIRE DES MODES D'ACCOMPAGNEMENT

5.1 Introduction

L'accompagnement d'étudiants en formation pratique représente une tâche complexe qui comprend de nombreux paramètres et qui demande la concertation de l'enseignant formateur, du superviseur et de l'étudiant. Le stage en milieu scolaire permet à l'étudiant de mobiliser ses acquis antérieurs et de développer les 13 compétences professionnelles exigées par le ministère de l'Éducation (2001). En stage III et IV, le développement de ces compétences doit être satisfaisant, c'est-à-dire que l'étudiant doit les mettre en application de façon assurée en démontrant une propension à poursuivre cette progression au cours de son cheminement ultérieur. Dans le cadre de l'approche par compétences dans un contexte socioconstructiviste, l'étudiant ou l'élève, selon le contexte d'enseignement, est invité à prendre en charge ses apprentissages et à mobiliser ses ressources internes et externes. Ces ressources concernent le savoir-être, les savoir-faire et les savoirs disciplinaires et culturels issus de l'expérience antérieure de l'étudiant et ceux qu'il a acquis au cours de sa formation. Dans le cadre d'un stage, ce sont ces éléments qui sont présents lors de l'évaluation du développement des compétences et sur lesquels se fonde l'accompagnement. Dans cette optique, les sections de ce chapitre présentent différents modes d'accompagnement et précisent des approches, des stratégies et des outils qui les caractérisent et qui contribuent à la réussite d'un stage au secondaire en arts plastiques. Les modes d'accompagnement recensés permettent de cibler les compétences liées aux rôles et aux responsabilités de l'étudiant, de l'enseignant formateur et du superviseur de stage.

5.1.1 L'accompagnement en formation pratique

L'accompagnement en formation pratique se fonde sur une approche par compétences en formation pratique qui reflète celle du Programme de formation de l'école québécoise. Cet accompagnement peut être qualifié de socioconstructiviste comme l'affirment Lafortune et Deaudelin (2001).

L'accompagnement socioconstructiviste renvoie donc au soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage pour qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances; il s'agit alors de les aider à activer leurs connaissances antérieures, à établir des liens avec de nouvelles connaissances et à transférer le fruit de leur apprentissage en situation réelle. Il présuppose une interaction entre la personne accompagnatrice et celle qui est accompagnée. (p. 27)

Selon ces auteures, ce type d'accompagnement exige, de la part de l'accompagnateur, un certain nombre de compétences, telles que la maîtrise de la communication interpersonnelle, la capacité à animer et à gérer un groupe en situation d'apprentissage et l'habileté à faire vivre des expériences d'apprentissage en lien avec des approches théoriques.

Ce type d'accompagnement suppose, de plus, que la personne accompagnatrice soit dotée d'une culture pédagogique et qu'elle soit capable de « créer un climat affectif favorisant la coconstruction des connaissances [...] de prendre du temps pour laisser émerger les constructions [...] d'accepter d'ajuster les éléments de formation prévus » (p. 27).

La dimension socioconstructiviste suppose, entre autres choses une planification des interventions avec l'intention, d'une part, de susciter des conflits sociocognitifs et d'autre part, de les reconnaître dans l'action et de faire en sorte que les personnes accompagnées développent une certaine distanciation par rapport à leurs apprentissages. (Lafortune, 2009 p. 11)

L'accompagnement, tel que vécu dans le cadre d'un stage en enseignement des arts plastiques au secondaire, se caractérise par des approches, des stratégies et des attitudes exploitées par l'enseignant formateur et le superviseur afin de mettre en place un contexte favorable à la réussite de l'étudiant. Les outils quant à eux, représentent des instruments de soutien au développement des compétences professionnelles de l'étudiant.

5.1.2 Rôle de la concertation

La concertation, dans le cas qui nous préoccupe, devrait amener les principaux acteurs de l'accompagnement à collaborer afin de permettre le dialogue entre l'université et le milieu scolaire pour favoriser une compréhension partagée de la tâche d'enseignement du stagiaire, par exemple la planification d'outils didactiques ou d'évaluation proposés aux élèves, l'utilisation des outils proposés par l'université afin de faciliter et de rendre plus efficiente l'accompagnement du stagiaire.

Lors des visites d'observation, la qualité de la rétroaction du superviseur est primordiale, car elle peut changer l'orientation du stage. Il doit également y avoir à ce moment une concertation entre l'enseignant formateur et le superviseur de stage afin d'arrimer les points de vue en regard du stage en cours.

La concertation entre le superviseur et l'enseignant formateur représente un facteur déterminant puisqu'elle contribue à un meilleur encadrement et à une évaluation plus juste de la performance du stagiaire. La progression de ce dernier repose sur les critiques constructives émises par l'enseignant formateur et le superviseur qui relèvent d'un mode d'accompagnement visant la réussite.

Dans le cadre des stages III et IV, la concertation se limite surtout à des échanges de courriels et à la rencontre du superviseur lors de sa visite d'observation, soit une rencontre en stage III et deux rencontres en stage IV. Si des problèmes se présentent, une visite additionnelle du superviseur est planifiée lors de laquelle le stagiaire est invité à démontrer qu'il a corrigé ses faiblesses de façon significative. L'enseignant formateur doit être à l'aise de communiquer avec le superviseur si des problèmes se présentent et que la situation ne peut être dénouée. Il serait pertinent d'envisager que l'université convoque une rencontre avec les enseignants formateurs une fois que les stages sont attribués, ainsi les enseignants formateurs se sentiraient peut-être plus épaulés et accompagnés. De telles rencontres se sont déjà tenues, mais elles supposent un budget de libération des enseignants et la rémunération des chargés de cours. C'est probablement la raison pour laquelle cette initiative ne s'est pas répétée.

En formation pratique, un véritable partenariat est souhaitable afin de favoriser la réussite du stage.

Les effets des interventions des enseignants associés sur le développement des compétences professionnelles des stagiaires seront plus riches et prometteurs si leur travail est apprécié à sa juste mesure par les universitaires, superviseurs, chargés de cours et professeurs, et si les uns et les autres s'épaulent dans leur tâche de formateurs. (Portelance, 2009, p. 69)

5.2 Responsabilités et attitudes de l'étudiant compétent

Dans le cadre de la formation initiale, les cours en pratique artistique doivent développer les compétences relatives à toutes les dimensions de l'acte de créer et d'apprécier. Cette formation disciplinaire vise à enrichir les savoirs artistiques de l'étudiant, soit une connaissance des techniques, des matériaux et des supports et, conséquemment, mettre de l'avant les savoir-faire artistiques et les savoirs disciplinaires et culturels. L'ancrage et la transposition de ces savoirs par l'étudiant

favorisent le pilotage efficace des activités et le contrôle de la gestion de classe afin de lui permettre de prendre de l'assurance, de développer des projets signifiants et de bien accompagner les élèves.

L'étudiant est responsable de ses progrès et de ses apprentissages lors de son stage. Dans ce contexte, il est invité à adopter une pratique réflexive soutenue pour être en mesure de rendre compte de ses apprentissages et de sa progression, de prendre conscience de ses forces et de ses défis et de se projeter dans sa future profession.

Pour l'étudiant en formation initiale et en formation pratique, l'approche par compétences est incontournable tant dans le cadre de son développement professionnel que de l'enseignement dispensé lors du stage. Dans le cadre de la formation pratique, cette approche par compétences constitue le fondement de l'apprentissage et du passage de la théorie à la pratique. Ainsi, l'approche par compétences favorise ce passage et cette intégration par le biais du développement des 13 compétences professionnelles.

Au regard des attitudes, l'étudiant doit faire preuve d'engagement, d'ouverture, d'autonomie et privilégier une communication franche avec ses accompagnateurs. L'étudiant doit être en mesure de communiquer aisément avec son enseignant formateur et son superviseur afin de leur communiquer ses incertitudes, ses craintes et ses appréhensions concernant son stage.

5.2.1 Séminaires de stage

Les étudiants, lors des séminaires préparatoires, sont initiés à toutes les dimensions du stage et à sa complexité. Plusieurs outils leur sont proposés, par exemple des questions à poser à l'enseignant formateur, un canevas d'horaire présenté sous forme de tableau et une grille d'observation lors des journées d'observation préalables à la

prise en charge. D'autres outils concernent les gabarits de planification des situations d'apprentissage et d'évaluation, soit ceux d'avant et d'après le stage qui permettent à l'étudiant de planifier les périodes de prise en charge et d'anticiper les matériaux requis et de faire, à la fin, un retour sur les projets vécus.

L'étudiant est invité à orchestrer des échanges et des rencontres avec l'enseignant formateur avant le début du stage, ce qui lui permet d'avoir un premier contact et d'instaurer avec ce dernier une relation significative.

Les journées d'observation de l'enseignant formateur en action permettent à l'étudiant de prendre connaissance de l'ensemble des dimensions de la pratique enseignante en arts plastiques dans le milieu où il aura à intervenir. Elles contribuent à instaurer une base solide pour le stage. Elles sont planifiées et réalisées à partir des paramètres prévus par l'université, soit trois journées en stage III et cinq en stage IV. De plus, une grille balise l'observation afin d'amener l'étudiant à prendre conscience des manifestations et des particularités qui caractérisent les pratiques éducatives de l'enseignant formateur.

5.2.2 Planifier des situations d'apprentissage et d'évaluation motivantes

Il est juste d'affirmer que le travail de planification s'est complexifié au cours des dernières années suite à la mise en application du programme de formation. Chaque discipline doit créer des liens avec les domaines généraux de formation, les compétences transversales et d'autres disciplines, ainsi que prendre en considération la culture immédiate de l'élève. Cette complexité exige plus de temps d'appropriation et d'engagement de la part de l'enseignant et, conséquemment, du stagiaire qui doit démontrer sa compétence à planifier et sa capacité à tirer parti de la culture immédiate des élèves afin de rehausser la dimension culturelle des projets qui leur sont présentés. Dans cette optique, la planification des SAÉ, préparatoires au stage,

doit être plus rigoureuse et privilégier une meilleure organisation des ressources et un enseignement différencié. L'université propose un gabarit pour la planification des SAÉ qui doivent être approuvées par le superviseur et présentées, par la suite, à l'enseignant formateur. De plus, en stage IV, les étudiants doivent planifier un projet pédagogique singulier qui intègre la visite d'un artiste ou d'un intervenant du milieu communautaire.

La planification des projets, avant la prise en charge de l'enseignement par l'étudiant, le prépare bien à son stage et diminue son niveau de stress. Il a besoin de l'approbation du superviseur et, par la suite, de l'enseignant formateur. À cette étape, il doit demeurer ouvert et disponible aux changements proposés même s'il pense que tout ce qu'il a planifié est complet et significatif. Il doit aussi faire preuve d'une forme de rigueur personnalisée et différenciée auprès des élèves et trouver des approches et des stratégies qui personnalisent et distinguent son enseignement.

Il s'avère aussi profitable que l'étudiant prévoit une banque d'activités et d'outils complémentaires susceptibles de combler les moments libres si jamais du temps additionnel se trouve disponible à la fin d'un projet, compte tenu du rythme de travail des élèves.

5.2.3 Mobiliser la coconstruction et la pratique réflexive

En cours de stage, la coconstruction permet à l'étudiant d'enrichir sa réflexion grâce à l'intervention d'autres étudiants et des commentaires du superviseur lors des séminaires préparatoires et intermédiaires. Par conséquent, ces moments d'échange sont essentiels, car ils permettent aux étudiants de partager leur expérience et de rétroagir sur leurs pratiques en échangeant aussi avec les gens de leur entourage. L'étudiant est ainsi en mesure de tirer profit de certains conseils et d'adapter ses interventions auprès des élèves. Ainsi, il est juste de penser que l'expérience prend

tout son sens, plus spécifiquement, lorsque l'étudiant adopte une pratique réflexive constante et dynamique supportée par l'enseignant formateur et le superviseur de stage.

Il en ressort que la relation professionnelle entre les enseignants et les stagiaires est perçue comme étant une relation basée sur une confiance mutuelle. Les stagiaires s'attendent à recevoir des rétroactions fréquentes, mais exprimées avec un certain doigté qui se manifeste dans les moments choisis, le ton employé et l'attitude des enseignants. (Boutet et Pharand, 2008, p. 9)

Tout au long de sa formation, la pratique réflexive permet au stagiaire de faire des ajustements et de trouver des solutions rapides et efficaces aux problématiques rencontrées. Néanmoins, lors de son stage, des outils réflexifs sont mis en place par le milieu universitaire afin de favoriser son engagement dans une pratique réflexive soutenue incluant la mobilisation d'habiletés métacognitives, afin de lui donner l'autonomie nécessaire pour faire le point sur le développement de ses compétences professionnelles.

5.2.4 Tenir son journal de bord au quotidien

Dans le cadre du stage, l'étudiant doit tenir un journal de bord qui vise une autorégulation des apprentissages en cours. Cet outil se fonde sur une approche réflexive soutenue et personnalisée qui permet d'alimenter les rétroactions avec l'enseignant formateur, le superviseur et les collègues stagiaires. Bien qu'au départ, certains éprouvent de la difficulté à exploiter cet outil réflexif, tous s'entendent pour dire qu'il incite à une prise de conscience et aux ajustements des pratiques. Il nous apparaît important de préciser que l'enseignant formateur n'a pas de rôle à jouer dans la tenue du journal de bord. Cependant, il serait intéressant d'envisager qu'il puisse, éventuellement, le faire pour une plus grande cohérence dans l'utilisation de cet outil par le stagiaire.

5.2.5 S'autoévaluer

Dans le cadre des stages, l'étudiant est invité à autoévaluer le développement des 13 compétences à mi-parcours et à la fin, donc à deux reprises, et de la présenter à l'enseignant formateur qui a rempli la sienne afin d'avoir une vision commune lors de la rencontre en triade avec le superviseur. Cette démarche permet à l'étudiant de cerner ses forces, les éléments à améliorer et les défis à relever. En stage IV, un bilan de mi-stage est demandé afin de permettre à l'étudiant de faire état de son auto-évaluation et de l'évaluation formative réalisée par l'enseignant formateur. Ce bilan constitue pour l'étudiant un excellent outil de rétroaction.

5.2.6 Privilégier le respect et l'expérience

Plusieurs études démontrent que les enseignants qui arrivent à bâtir une relation de respect et de confiance avec leurs élèves obtiennent un meilleur taux de réussite dans leurs classes.

Les échanges constructifs relationnels caractérisés par les encouragements et l'intérêt manifestés à leur personne (qui ils sont) coïncident avec une perception positive de la relation pédagogique, une plus grande appréciation de l'école, une meilleure perception de soi et une plus grande assiduité scolaire. (Rousseau et al, 2009, p. 206)

Il est conseillé aux étudiants stagiaires de tenir compte de ces faits et de les garder en mémoire, pas seulement pour la durée du stage, mais tout au long de leur parcours professionnel. Il est également important de souligner que l'expérience antérieure que possèdent certains étudiants auprès des jeunes leur donne une longueur d'avance. Il semble donc pertinent de recommander aux étudiants en enseignement de vivre ce type d'expériences afin d'avoir plus d'aisance grâce à une meilleure connaissance des adolescents.

5.2.7 Analyser sa pratique

L'analyse synthèse du stage III, quant à elle, consiste en un travail réflexif qui amène l'étudiant à faire un bilan de son stage, principalement en ce qui a trait au développement de ses compétences professionnelles, en se référant aux grilles d'auto-évaluation et à celle remplie par l'enseignant formateur qui comporte des commentaires sur le développement de chacune des 13 compétences. Il faut aussi mentionner les commentaires du superviseur lors de sa visite, ainsi que lors des séminaires et dans les travaux écrits pour fins d'évaluation. Il n'en demeure pas moins que, selon Boutin et Camarais (2001), l'étudiant, en formation pratique, a la responsabilité de mettre en œuvre une pensée réflexive pertinente.

L'approche réflexive, comme son nom l'indique, accorde une place centrale à la réflexion du sujet en processus de formation. Selon cette approche, il s'agit d'accorder une part importante à l'expérience de la personne, à sa capacité d'analyse et de réflexion. (p. 50)

5.2.8 Faire le bilan de son cheminement

L'analyse synthèse (stage III) et le bilan synthèse (stage IV) invitent l'étudiant à témoigner de l'ensemble de ses apprentissages, soit en troisième année de formation et à la fin de sa formation. Ce travail exige de la part de l'étudiant une profonde réflexion sur l'ensemble du développement de ses compétences en faisant une analyse rigoureuse de ses aptitudes, de sa motivation, de ses connaissances et de son cheminement, et de se projeter dans la profession enseignante.

5.3 Rôle et responsabilités de l'enseignant formateur compétent

L'enseignant formateur doit faire preuve d'empathie, d'ouverture et d'écoute. Il doit posséder les qualités d'un prof d'art authentique et exemplaire. Il doit être compétent dans sa discipline, posséder une culture solide et avoir à cœur l'apprentissage des élèves, les respecter et posséder un bon système de gestion de classe. Il doit aussi être en mesure de travailler en collaboration et en concertation avec ses collègues. Comme l'affirment Boutet et Pharand (2002) : « Pour être un maître de stage, il faut être capable d'explicitier sa pensée, de travailler en équipe et de partager les tâches, outre d'avoir des qualités relationnelles en supervision d'observation, d'attention soutenue à l'autre et de confrontation positive » (p. 8).

5.3.1 Faire preuve de professionnalisme

L'enseignant formateur doit être conscient de son rôle d'accompagnateur et de l'importance de l'exemple qu'il est pour l'étudiant. Il doit avoir une compréhension du parcours du stagiaire ainsi qu'une attitude d'ouverture relative aux savoirs artistiques et culturels afin de favoriser une véritable analyse réflexive chez l'étudiant au regard de ses stratégies et de ses attitudes. La relation entre l'enseignant formateur et l'étudiant doit être basée sur la confiance mutuelle qui permet à ce dernier d'être authentique, de prendre des initiatives et d'expérimenter les contenus planifiés. Si le stagiaire éprouve des difficultés, l'enseignant formateur doit être conscient et présent aux besoins du stagiaire et communiquer avec le superviseur s'il ne trouve pas réponse à ses questions.

L'enseignant formateur doit instaurer un climat de confiance afin de permettre au stagiaire d'être authentique et de démontrer le développement de ses compétences professionnelles. Il doit faire confiance à la formation qu'il a reçue en s'assurant, lors des rétroactions, de l'inviter à réfléchir sur ses performances et à consigner des

aspects de sa réflexion au regard des approches, des stratégies, des attitudes et des contenus d'apprentissage tout au long de la prise en charge.

5.3.2 Planifier des rencontres

Les rencontres entre l'enseignant formateur et l'étudiant sont essentielles au bon déroulement du stage, avant et pendant le stage. Celles qui sont préalables au stage amorcent la relation entre l'étudiant et l'enseignant formateur. Elles permettent à ce dernier de connaître les valeurs, les attitudes et les intérêts pédagogiques du stagiaire, de s'informer sur ses expériences antérieures et de saisir sa capacité à planifier des projets artistiques.

L'enseignant formateur a également un certain rôle dans l'intégration du stagiaire au milieu scolaire. Pour faciliter cette intégration, il est important que l'enseignant formateur présente le stagiaire à ses collègues, l'initie au fonctionnement de l'atelier et au code de vie de l'école et l'informe des particularités des groupes auprès desquels il interviendra.

5.3.3 Favoriser l'intégration des savoirs

Afin de préparer les élèves à l'arrivée du stagiaire, il est souhaitable que l'enseignant formateur informe les élèves et les parents de l'arrivée de l'étudiant. Néanmoins, comme les milieux sont tous très différents dans leur fonctionnement, en ce qui a trait aux ressources disponibles et au personnel en place, il est primordial de ne pas prendre l'intégration du stagiaire à la légère. Le bon déroulement du stage peut parfois dépendre de cet aspect non négligeable. Dans ce contexte, l'enseignant formateur doit accueillir le stagiaire de façon positive et le supporter dans cette démarche d'intégration. Comme le précisent Boutin et Camaraire (2001) :

Là encore, la part du formateur est primordiale : en dépit du travail effectué à l'université, il reste beaucoup à faire lorsque le stagiaire se présente sur le lieu de stage. L'enseignant-formateur doit initier ce dernier aux règles de l'art dans ce domaine : l'aider à apprendre comment apprendre une activité pédagogique, comment choisir les meilleurs moyens de procéder tant sur le plan de l'enseignement que sur celui de l'évaluation des apprentissages. (p. 41)

5.3.4 Se former à l'accompagnement

Les entrevues démontrent que ce ne sont pas tous les enseignants formateurs qui participent aux formations offertes par l'université ou la commission scolaire. Même si elles ne sont pas disciplinaires, elles sont rassurantes et proposent des approches et des outils pertinents et elles sont orchestrées afin de les aider dans leur tâche d'encadrement de stagiaires. Les enseignants formateurs ont avantage à se prévaloir de ces formations afin d'optimiser la qualité d'encadrement des stagiaires par des attentes réalistes ou adaptées. Ces formations présentent aussi des outils pour les enseignants soucieux d'offrir un accompagnement de qualité. Pour l'enseignant formateur, se former à l'accompagnement représente une façon de poursuivre son développement professionnel. De plus, comme mentionnées précédemment, des formations en enseignement des arts seraient pertinentes puisque ces disciplines requièrent un encadrement et une gestion de classe spécifiques. Une initiative de la Faculté des arts de l'Université du Québec à Montréal, il y a une dizaine d'années, avait permis d'offrir une telle formation qui, malheureusement, ne s'est pas répétée.

5.3.5 Observer la prise en charge

Les observations pendant le stage permettent à l'enseignant formateur de voir le stagiaire en action et d'observer le développement de plusieurs compétences, soit planifier des projets, piloter des activités, organiser et superviser le travail des élèves. Il est aussi en mesure de constater les capacités de l'étudiant à adapter ses interventions, à agir de façon éthique et responsable et, évidemment, à communiquer clairement et correctement, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Pour l'enseignant formateur, il peut également être très intéressant d'observer le stagiaire en se questionnant sur ce que ce dernier peut lui apporter. Ainsi, l'accompagnement de stagiaires peut être un excellent levier de développement professionnel qui amène l'enseignant formateur à poser un regard critique sur son enseignement et à renouveler ses pratiques éducatives.

Les approches privilégiées par l'enseignant formateur se caractérisent par un encadrement différencié. En tant que pédagogue aguerri, l'accompagnement accordé repose sur sa formation et son expérience antérieures dans le respect des attentes du milieu universitaire et de la personnalité du stagiaire.

5.3.6 Favoriser le passage de la théorie à la pratique

Dans un contexte socioconstructiviste associé à l'approche par compétences, le rôle de l'enseignant formateur doit favoriser le passage de la théorie à la pratique, doit tenir compte des forces et des défis du stagiaire et miser sur son autonomie et sur le respect de son cheminement. Comme l'affirment Portelance et ses collaborateurs (2008) : « L'enseignant associé doit exploiter son expérience pour contribuer à la formation du futur enseignant en lui assurant un accompagnement respectueux » (p. 61).

5.3.7 Avoir des attentes réalistes

Dans le cadre d'un stage, les attentes envers l'étudiant doivent être réalistes puisqu'il est en cours de formation et qu'il progresse dans le développement de ses compétences professionnelles, particulièrement celles qui concernent le pilotage des activités et la gestion de classe. L'enseignant formateur doit comme accompagnateur s'assurer que la planification de l'étudiant stagiaire soit réaliste et structurée. Il doit, également, prendre part à des rencontres avant le début du stage et lors de rétroactions pendant et à la fin du stage.

5.3.8 Évaluer le développement des compétences professionnelles

L'enseignant formateur doit prendre connaissance de l'ensemble des documents qui lui sont remis par l'université. Il doit, particulièrement, se familiariser avec le contenu des grilles d'évaluation du développement des 13 compétences professionnelles afin d'être en mesure de bien accompagner l'étudiant et de bien évaluer sa progression. Il doit, également, démontrer sa maîtrise personnelle de ces dites compétences afin d'être un exemple pour l'étudiant stagiaire. Boutin et Camaraine (2001) définissent l'évaluation des compétences en ces termes :

L'évaluation, prise en son sens large, est une démarche d'observation et d'interprétation des capacités professionnelles du stagiaire. Elle peut être définie comme une appréciation basée sur une comparaison entre ce qui a été fait ou produit et ce qui aurait dû être fait ou produit. (p. 46)

À mi-stage, l'enseignant formateur remplit le volet formatif de la grille et confronte son évaluation à celle de l'étudiant. Cet échange engage un dialogue constructif qui amène, de la part de l'étudiant, une meilleure compréhension de ses forces et des défis qu'il doit relever afin de poursuivre positivement son stage. La grille d'évaluation représente un outil important de régulation en cours de stage puisque

chacune des 13 compétences comprend des indicateurs précis qui permettent à l'enseignant formateur de faire des constats sur la maîtrise et la progression des compétences et de bien accompagner le stagiaire à partir des différents indicateurs qui caractérisent chacune des compétences professionnelles.

5.3.9 Être un modèle

De prime abord, dans sa pratique, l'enseignant formateur doit être un pédagogue qui a le souci des apprentissages artistiques et culturels de l'élève et qui est en mesure de le faire progresser dans ses apprentissages relatifs à la création et à l'appréciation. L'enseignant formateur qui encadre un stagiaire, devient un soutien de la relève et une source d'inspiration pour les stagiaires qu'il encadre. L'accompagnement n'est pas à sens unique puisqu'il permet un échange susceptible d'inspirer l'enseignant formateur à renouveler sa pratique et à se rapprocher des nouvelles générations. Un bon enseignant formateur est à l'écoute et conscient de ce que l'étudiant peut lui apporter puisque ce dernier peut être un élément de changement dans son développement professionnel, parce que cet accompagnement s'inscrit dans la formation continue. Néanmoins, la tâche d'encadrement exige de la part de l'enseignant formateur un engagement significatif et le désir de partager ses expertises. Cet engagement peut s'avérer une expérience enrichissante pour les deux parties, mais, dans certains cas, elle peut devenir une véritable épreuve.

5.3.10 Partager ses expertises

Il peut également s'avérer très profitable pour l'étudiant que l'enseignant formateur partage avec lui son matériel pédagogique et didactique et, ainsi, lui offrir des outils de régulation et d'enrichissement pour ses SAÉ, à condition que ces outils ne soient pas imposés au stagiaire.

5.3.11 Superviser la prise en charge

Une prise en charge graduelle peut être effectuée à la fin des journées d'observation si l'étudiant se sent capable de le faire. Lors de la prise en charge, l'enseignant formateur doit laisser à l'étudiant toute la place qui lui revient afin de lui permettre d'accomplir toutes les tâches qui lui sont dévolues dans le cadre de son stage. Il doit également intervenir de façon discrète en dehors des périodes d'enseignement afin de ne pas déstabiliser l'étudiant.

5.3.12 Structurer la rétroaction

Au début du stage, l'élaboration d'un calendrier de rencontres plus formelles, auxquelles s'ajoutent des rencontres informelles, représente une stratégie qui favorise les échanges, les rétroactions et les retours réflexifs. Les rétroactions informelles de l'enseignant formateur jouent un rôle prépondérant en amenant le stagiaire à réagir rapidement à un problème, alors que les rétroactions formelles favorisent un retour réflexif sur la progression de la prise en charge. Des rétroactions en dyade avec l'enseignant formateur et en triade, avec le superviseur, permettent à l'étudiant de procéder à son autorégulation. Lors des rétroactions, il est primordial que les commentaires soient constructifs et précisent les forces et les défis à relever pour le stagiaire. L'accompagnateur rassure l'étudiant en lui démontrant du respect et une ouverture quant à ses approches et à sa façon d'enseigner.

5.4 Rôle et responsabilités du superviseur compétent

Le superviseur est doté d'une solide expérience en enseignement des arts plastiques au secondaire. Il joue un rôle de médiateur entre le milieu scolaire et le stagiaire. Il connaît bien les exigences universitaires et ministérielles qui balisent la formation pratique. Il possède une bonne connaissance du cheminement de l'étudiant et des cours préalables au stage qu'il supervise. Il est empathique et ouvert afin de permettre à l'étudiant d'être à l'aise, de poser des questions, de parler de ses valeurs éducatives et de ses attitudes durant les séminaires de stage, de sa visite en contexte scolaire et de l'évaluation du développement des compétences professionnelles.

5.4.1 Développer la confiance

Le superviseur de stage doit développer avec le stagiaire une relation de confiance en se rendant accessible et disponible auprès de chacun des étudiants qui composent son groupe. Son rôle consiste à encadrer la planification et la prise en charge de l'enseignement et à soutenir le stagiaire, avant et pendant le stage. Il est important de souligner que l'encadrement du stage IV est plus exigeant pour le superviseur puisque c'est un stage probatoire.

De plus, le superviseur doit aussi développer une relation de confiance avec l'enseignant formateur. À cet égard, le superviseur doit être à l'écoute et, surtout, faire preuve d'ouverture et de souplesse afin d'établir une relation significative et ainsi permettre à l'étudiant d'avoir des conditions optimales pour la réussite de son stage.

5.4.2 Piloter les séminaires de stage

C'est par le biais des séminaires que le superviseur remet les documents officiels du Bureau de la formation pratique et de l'ÉAVM qui balisent le déroulement et les exigences du stage. Il est ainsi en mesure de bien informer les étudiants et de leur remettre les outils qui vont les aider à réussir leur stage et qui s'arriment aux visées du milieu universitaire et à celles du contexte scolaire.

Dans le cadre des séminaires, le superviseur joue le rôle d'un guide qui aide les étudiants à se situer et à se préparer adéquatement à la prise en charge des groupes lors du stage. Les séminaires permettent au superviseur de susciter chez les étudiants des échanges et ainsi provoquer la coconstruction et une pratique réflexive soutenue. Par un encadrement attentif, il accompagne de façon différenciée son groupe de stagiaires. Lors des séminaires préparatoires, le superviseur vérifie la pertinence et la signifiante des projets planifiés par l'étudiant. Ces projets doivent être réalistes et intégrer la dimension évaluative tant au regard de la démarche de création de l'élève que de la qualité des réalisations. Les entrevues des étudiants démontrent que, dans le cadre des séminaires, les moments les plus significatifs sont ceux qui privilégient les échanges et la rencontre individuelle avec le superviseur lors du stage IV.

5.4.3 Susciter la pratique réflexive

C'est particulièrement lors des séminaires que le superviseur insiste sur l'importance pour l'étudiant d'exercer une pratique réflexive soutenue et qu'il présente les outils qui mobilisent la pensée réflexive, tels que le journal de bord et la grille d'auto-évaluation du développement des compétences professionnelles.

Comme l'enseignant formateur, le superviseur doit donner des rétroactions régulières à l'étudiant par le biais de commentaires constructifs qui précisent les forces et les

défis à relever, mais qui mettent aussi l'accent sur ses façons de personnaliser son enseignement. Lors des rétroactions, le superviseur invite le stagiaire à réfléchir sur ses performances, ses approches, les stratégies, les attitudes et les contenus d'apprentissage tout au long de la prise en charge.

5.4.4 Porter un jugement sur le développement des compétences

Le superviseur est habilité à porter un jugement sur le développement des compétences professionnelles lors de l'évaluation formative à mi-stage, soit au moment de sa visite d'observation et lors de l'évaluation sommative à la fin du stage. Son jugement doit être nuancé et prendre en considération la personnalité du stagiaire, le contexte et les différents facteurs présents lors de l'observation et dans les travaux demandés. Il doit s'assurer de la maîtrise de l'étudiant quant au développement des treize compétences professionnelles et à la mobilisation de leurs indicateurs. Cette évaluation doit être authentique, refléter les apprentissages réels de l'étudiant et cibler les enrichissements à apporter.

Lors de l'observation du stagiaire en action, le superviseur évalue, plus particulièrement, les compétences professionnelles qui relèvent de la formation disciplinaire et de la culture, de la communication orale et écrite, de la planification et du pilotage de situations d'enseignement-apprentissage, de l'organisation et de la supervision du fonctionnement du groupe classe, de l'enseignement auprès d'élèves en difficulté, de l'engagement professionnel, du comportement éthique et de la prise en compte de la diversité culturelle et sociale. De plus, les échanges avec l'étudiant et l'enseignant formateur permettent au superviseur de mieux comprendre la situation et de nuancer son jugement sur le développement des compétences professionnelles du stagiaire.

Le jugement du superviseur se fonde aussi sur ses échanges avec l'étudiant et l'enseignant formateur, sur l'évaluation de différents travaux, soit le rapport d'observation, les planifications de début et de fin de stage, le journal de bord, la grille d'autoévaluation de l'étudiant et la grille d'évaluation de l'enseignant formateur portant sur le développement des compétences professionnelles, de même que l'analyse synthèse (stage III) ou le bilan de la formation (stage IV). Dans ce contexte, le superviseur possède les outils requis qui lui permettent de porter un jugement éclairé sur le degré de réussite de l'étudiant au cours de son stage.

L'accompagnement en formation pratique se fonde essentiellement sur l'approche par compétences, un accompagnement que l'on pourrait qualifier de socioconstructiviste. C'est dans un contexte favorable à la réussite de son stage que se verra évoluer l'étudiant engagé, accompagné de l'enseignant formateur et du superviseur de stage qui mettent de l'avant des approches, des stratégies et des outils favorisant et facilitant la réussite du stage.

CONCLUSION

La présente recherche vise à identifier des modes d'accompagnement efficaces dans le cadre d'un stage en formation à l'enseignement des arts plastiques au secondaire. Dans ce contexte, l'accompagnement de l'enseignant formateur et du superviseur représente une tâche complexe qui vise à favoriser chez l'étudiant le passage de la théorie à la pratique. Cet encadrement concerté se manifeste par un suivi différencié, un support efficace, du mentorat et une supervision planifiée. Selon Boutin et Camaraire (2001), l'accompagnement est synonyme d'encadrement. Ce concept revêt plusieurs sens : il désigne une aide personnelle, une « animation », une « surveillance, mais également une direction dans le but d'assurer la réalisation d'une tâche, d'un travail » (p.13).

La formation à l'enseignement en arts visuels et médiatiques dispensée aux étudiants revêt un caractère particulier en raison de la formation disciplinaire en création et de l'arrimage entre la pédagogie et la didactique. Le bagage imposant de savoirs transmis aux étudiants représente pour eux un défi d'intégration en formation pratique. Il est donc juste d'affirmer que l'expérience de l'étudiant progresse lors de chacun des stages. Ainsi, l'étudiant est en mesure de mettre en application ses savoirs dans le cadre de l'enseignement et d'ajuster ses interventions par une pratique réflexive constante et dynamique dans un processus d'autorégulation.

Le premier chapitre cerne la problématique de la recherche et les paramètres qui la caractérisent. Dans le cadre de la formation universitaire à l'enseignement des arts plastiques au secondaire, les étudiants sont confrontés à deux volets complémentaires et indissociables, soit un volet en pratique artistique en arts visuels et médiatiques et un volet en éducation. Notre expérience en enseignement des arts plastiques au secondaire, combinée à une expérience d'accompagnement de stagiaires au fil des

années, est à l'origine de notre intérêt relatif au développement des compétences professionnelles en contexte scolaire lors des stages au secondaire. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant formateur est déterminant afin de rendre cette expérience signifiante et rassurante pour le stagiaire. Le chapitre aborde aussi les facteurs déterminants qui contribuent à la réussite du stage en arts plastiques au secondaire, tels que l'approche par compétences qui occupe une place importante dans la formation des maîtres en raison de sa capacité de saisir de façon simultanée tous les aspects qui caractérisent l'apprentissage. Il faut encore souligner l'importance de l'engagement de l'étudiant dans une démarche de développement professionnel qui doit débiter dès la formation initiale et permettre une progression de la pratique enseignante au fil des années.

La maîtrise du programme de formation représente un autre défi qui suppose la connaissance de ses composantes, de ses orientations, des domaines généraux de formation et des compétences transversales à laquelle s'ajoutent le domaine des arts, le programme d'arts plastiques et l'intégration de la dimension culturelle dans les apprentissages des élèves. Par conséquent, la tâche du stagiaire est plus complexe et exige plus de rigueur en raison des particularités propres à l'enseignement des arts.

Le deuxième chapitre expose le cadre théorique qui vise à définir les paramètres qui caractérisent l'accompagnement et qui contribuent à le contextualiser. L'analyse réflexive y occupe une place centrale. Ainsi, le développement professionnel de l'enseignant ou de l'étudiant-maître repose sur sa capacité à réfléchir sur ses actions, afin de prendre conscience des forces et des défis de sa pratique enseignante et de remédier à des problèmes complexes et inédits. C'est de cette façon que l'enseignant, au fil de sa carrière, est en mesure de raffiner sa pratique et d'offrir à ses élèves un enseignement adapté et différencié. La métacognition qui découle de la pratique réflexive, permet au praticien de prendre conscience de ses actions, de ses valeurs, de ses attitudes, de ses savoir-faire et de ses connaissances. Cette approche qui englobe

les activités de planification, de pilotage et les activités de contrôle des résultats est le processus qui agit sur la gestion de l'activité mentale lors de la résolution d'un problème. Cette forme d'évaluation active, de régulation et d'organisation en regard d'une situation permet au praticien réflexif d'atteindre un objectif précis. L'étudiant-maître doit donc pendant sa formation, faire preuve d'engagement, surtout lors des stages en milieu scolaire, puisque l'expérience s'acquiert avec le temps. C'est dans ce contexte qu'il a recours aux expertises de l'enseignant formateur, du superviseur de stage et de l'ensemble des intervenants du milieu scolaire et universitaire pour valider ses points de vue et ses expériences. Néanmoins, l'étudiant doit avoir une connaissance approfondie de sa discipline, ainsi des savoirs pragmatiques et esthétiques relatifs à la création et à l'appréciation d'œuvres. C'est par l'analyse de la mobilisation de ses savoir-être, de ses savoir-faire, de ses savoirs disciplinaires et culturels que l'enseignant formateur et le superviseur de stage sont en mesure de porter un jugement sur le développement des compétences professionnelles de l'étudiant-maître. L'accompagnateur, qu'il soit issu du milieu universitaire ou du milieu scolaire, doit posséder plusieurs compétences d'ordre idéologique, cognitif et affectif, et s'approprier les différents aspects liés à l'accompagnement, soit la rétroaction, le questionnement, la métacognition et la pratique réflexive. Lafortune (2003) suggère un accompagnement socioconstructiviste qui suppose un travail collaboratif et, conséquemment, un processus de coconstruction par le biais d'une régulation qui permet l'évolution des personnes à partir des interactions avec les autres et le milieu. Il revient donc à l'enseignant formateur la part la plus significative de l'accompagnement de l'étudiant qui repose sur son expérience professionnelle. De plus, les compétences à l'accompagnement pour l'enseignant formateur se développent également avec le temps. Les interventions plus rigoureuses en début de stage laissent place à un encadrement progressivement plus souple, qui favorise le développement de l'identité professionnelle de l'étudiant. Ce qui est le plus important chez les accompagnateurs, ce sont les qualités humaines, telles que l'empathie, l'ouverture et le respect. Outre ces qualités, les accompagnateurs doivent aussi faire

preuve de rigueur et de souplesse. Chez l'enseignant formateur, on s'attend plus particulièrement à un accueil cordial, à de l'empathie et à un encadrement rigoureux qui permettent l'intégration de l'étudiant dans son rôle de stagiaire. Informer préalablement les élèves et les parents de la venue du stagiaire est un rôle qui revient à l'enseignant formateur. Il doit également procéder à l'évaluation de l'étudiant en tenant compte des grilles d'évaluation de l'université et en s'appuyant sur de nombreuses observations en classe. L'enseignant formateur doit être omniprésent tout au long du stage, il est un guide et il doit, sur une base hebdomadaire, donner à l'étudiant des rétroactions constructives afin d'alimenter la pratique réflexive de ce dernier. Afin que l'expérience de stage soit enrichissante pour l'enseignant formateur, il est recommandé que ce dernier observe attentivement la pratique de l'enseignant novice qu'il accompagne afin de voir ce que ce dernier peut lui apporter dans le renouvellement de sa pratique.

Quant au superviseur de stage, son rôle d'accompagnateur est double. En plus d'encadrer le stagiaire, il supporte l'enseignant formateur et s'assure de maintenir une bonne communication. Son expérience l'amène à accompagner efficacement l'étudiant tout au long du stage en faisant preuve de rigueur dans ses rétroactions et ses évaluations. Il doit favoriser les moments d'échanges entre les étudiants et ainsi favoriser le processus d'autorégulation chez ces derniers, ce qui enrichit la réflexion et crée des liens entre la théorie et la pratique. Un superviseur expérimenté est en mesure de prendre en considération les différents contextes dans lesquels les stagiaires évoluent afin de bien les accompagner et de porter un jugement éclairé sur leur enseignement. Dans ce contexte, il doit évaluer le réalisme des situations d'enseignement-apprentissage et porter un jugement sur le niveau de maîtrise des compétences professionnelles de l'étudiant-maître. Ses interventions lors des rétroactions avec le stagiaire doivent être constructives et débiter par les aspects positifs remarqués. Il ne faut pas négliger l'apport de l'agent de stage qui dans l'accompagnement, peut parfois sembler loin de la réalité étudiante, mais qui en fait,

est un acteur important. Comme le rôle d'attribuer les milieux de stage aux étudiants lui revient, il doit faire preuve à son tour de souplesse et d'ouverture face à certaines situations. En concertation avec le superviseur de stage qui a l'expérience de terrain, l'agent de stage s'assure que les milieux de stages soient adéquats et que les enseignants formateurs soient compétents.

Le concept de compréhension occupe une place importante en éducation, principalement dans le processus d'acquisition de connaissances et la capacité de réinvestissement des connaissances. Selon Legendre (2005), c'est lors de ce processus que les savoir-faire permettent à l'étudiant-maître de résoudre des problèmes pratiques. Dans le cadre de son stage, la compréhension se manifeste, chez l'étudiant maître, par l'observation, l'analyse et la comparaison afin de prendre conscience du comment faire. Pendant son stage ou même lors de sa pratique enseignante, l'étudiant fait face à plusieurs phénomènes, comme les structures institutionnelles, les comportements, les méthodes didactiques ou encore les contenus culturels qui font aussi appel à la notion de compréhension.

Le troisième chapitre présente le cadre méthodologique qui explique le type de recherche entreprise et le choix méthodologique retenu. Dans ce contexte, la recherche qualitative est privilégiée et l'entrevue semi-dirigée représente l'outil méthodologique choisi. L'approche qualitative permet de se rapprocher des participants à la recherche et de mieux saisir et d'interpréter la réalité à laquelle ils sont confrontés. L'entrevue semi-dirigée permet d'entrer en contact avec les participants et d'échanger avec eux afin de favoriser une meilleure compréhension de leur réalité, soit celle de l'étudiant-maître, de l'enseignant accompagnateur et du superviseur de stage. Les entrevues conduites ont permis d'identifier des approches qui contribuent à l'encadrement efficace des stagiaires en enseignement des arts plastiques au secondaire. L'échantillon des participants aux entrevues est non probabiliste et est constitué de personnes volontaires. Les participants ont tous été

choisis en fonction de leur expérience en formation pratique, de leur désir de partager leur savoir et de leur intérêt à contribuer aux retombées éventuelles de la présente recherche. Les questionnaires ont été élaborés en fonction de la problématique, des questions et de l'objectif de recherche. Au nombre de trois, ils ont été préparés en fonction du rôle respectif des participants. La validation des questionnaires par un enseignant formateur et un étudiant a permis de faire certains ajustements. Par la suite, les questionnaires ont été transmis par courrier à l'étudiant, à l'enseignant formateur et au superviseur par courrier électronique, et ce, avant les entrevues afin de leur permettre de s'y préparer.

Le chapitre quatre fait état de l'organisation et de l'analyse des données recueillies lors des entrevues, conséquemment la façon de les organiser et de les analyser. Les participants à la recherche sont au nombre de six. Les deux étudiants ont été formés à l'École des arts visuels et médiatiques de l'UQÀM, l'un a complété son stage trois alors que le second a complété le stage quatre. Les deux superviseurs de stage ainsi qu'un des enseignants accompagnateurs, sont issus de l'Université du Québec à Montréal, alors que le second est affilié à l'Université de Trois-Rivières. Les enseignants formateurs interviewés, sont tous deux des enseignants d'expérience qui n'en étaient pas à leur première expérience d'accompagnement, l'un est affilié à l'Université du Québec à Montréal alors que le second reçoit des étudiants de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Les deux superviseurs de stage quant à eux, œuvrent tous deux à l'École des arts visuels et médiatiques de l'UQÀM et ont de nombreuses années d'expérience en enseignement et en accompagnement à leur actif.

Le chapitre cinq fait état des modes d'accompagnement identifiés par cette recherche. Les modes d'accompagnement les plus efficaces y sont présentés et décrits par le biais d'approches, de stratégies et des outils qui les caractérisent. Ils s'appuient sur le rôle et les responsabilités des étudiants, de l'enseignant formateur et du superviseur et

reflètent l'expérience, le vécu et les besoins générés par l'exigence de la tâche d'un enseignant spécialisé au Québec.

La recherche confirme l'importance du développement des compétences professionnelles basé sur l'analyse réflexive. Dans un contexte socioconstructiviste, l'étudiant a la responsabilité de mobiliser ses ressources internes et externes qui concernent le savoir-être, les savoir-faire et les savoirs disciplinaires et culturels issus de son expérience antérieure et ceux acquis au cours de sa formation. Dans l'optique de l'approche par compétences en formation pratique qui reflète celle d'une certaine culture pédagogique, elle doit faire preuve de flexibilité et doit être en mesure de créer un climat favorable à la coconstruction. Dans le cadre du stage en enseignement des arts plastiques au secondaire, la concertation permet d'établir un dialogue entre les principaux acteurs de l'accompagnement afin de favoriser la réussite de l'étudiant en formation pratique.

Il n'en demeure pas moins que c'est l'étudiant qui est responsable de ses progrès et de ses apprentissages lors de son stage. Une pratique réflexive soutenue lui permet de rendre compte de ses apprentissages et de sa progression, et de se projeter dans son rôle de pédagogue. C'est par l'approche par compétences, que l'étudiant-maître est en mesure d'effectuer et d'intégrer le passage de la théorie vers la pratique, et ce par le biais du développement des 13 compétences professionnelles. Le journal de bord, dans ce contexte, devient un outil réflexif significatif qui permet au stagiaire d'autoréguler ses apprentissages.

L'enseignant formateur compétent doit posséder plusieurs qualités humaines telles que l'empathie, l'ouverture et l'écoute. Il maîtrise les compétences dans sa discipline, il doit être en mesure de travailler en collaboration et en concertation. Il doit également encourager le stagiaire à adopter une pratique réflexive continue et lui permettre d'être authentique et de démontrer le développement de ses compétences professionnelles. De plus, son attitude envers le stagiaire doit se fonder sur la

confiance en lui permettant de prendre sa place lors de la prise en charge. L'intégration du stagiaire est un aspect non négligeable du stage, l'enseignant formateur doit préparer l'arrivée du stagiaire. Afin de se préparer à la venue du stagiaire, l'enseignant formateur devrait se prévaloir d'une formation à l'accompagnement, afin d'optimiser la qualité d'encadrement de son stagiaire. C'est lors des observations pendant la prise en charge qu'il est en mesure de voir le stagiaire en action et d'observer le développement de plusieurs compétences. Pour un pédagogue aguerri, tel l'enseignant formateur, l'approche à privilégier se caractérise par un encadrement différencié. Il doit favoriser le passage de la théorie à la pratique en misant sur la formation et l'autonomie de l'étudiant. Il doit aussi bien encadrer ce dernier lors de la planification et du pilotage des situations d'enseignement-apprentissage. L'enseignant formateur doit s'assurer que ses rétroactions sont franches et constructives et qu'elles précisent les forces et les défis à relever pour le stagiaire.

Le superviseur, doté d'une solide expérience en enseignement des arts plastiques au secondaire, est empathique et ouvert afin de développer une relation de confiance avec le stagiaire. Il doit faciliter les échanges avec le milieu de stage et l'enseignant formateur. C'est également à lui que revient le rôle de bien informer les étudiants et de leur remettre les documents concernant leur stage. Pendant les séminaires, le superviseur favorise entre les étudiants des échanges afin de provoquer la coconstruction et une pratique réflexive soutenue. Le superviseur est invité à donner des rétroactions régulières à l'étudiant par le biais de commentaires constructifs lors de ses visites d'observation. À la fin du stage, son jugement porte sur la maîtrise du développement des 13 compétences professionnelles par l'étudiant qui se fonde sur l'acte d'enseigner et sur l'évaluation des travaux exigés.

En conclusion, il est important de reconnaître la fonction de l'accompagnement dans la formation et le développement professionnel de l'étudiant. Néanmoins, la qualité

de l'accompagnement repose sur l'engagement professionnel de l'étudiant dans sa formation théorique et pratique. L'enseignant formateur qui accepte d'accompagner des stagiaires retire un bénéfice significatif de cette expérience s'il s'implique de façon authentique et rigoureuse. Cela constitue un réel levier à son propre développement professionnel.

Par ailleurs, une recherche de type observation participante mériterait d'être conduite dans les classes d'arts plastiques au secondaire, en situation de stage, afin d'observer, dans l'action, les étudiants-maîtres et les accompagnateurs. Il serait également fort intéressant de comparer le stage en enseignement des arts plastiques au secondaire aux stages d'autres domaines d'apprentissage, comme le domaine de l'univers social, le domaine des langues ou celui de la mathématique et de la science et technologie, afin d'en faire ressortir les différences et les similitudes quant aux modalités de transfert des connaissances théoriques dans un contexte de formation à l'enseignement, tout en décrivant le rôle respectif et les responsabilités des étudiants, des enseignants formateurs et des superviseurs de stage.

ANNEXE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE

ÉTUDIANT RESPONSABLE :

Nadine Belzile

Étudiante à la maîtrise à l'École des arts visuels et médiatiques, concentration éducation.

belzile.nadine@courrier.UQÀM.ca

Tél : 514 434 3548

DIRECTEUR OU SUPERVISEUR DE LA RECHERCHE :

Francine Gagnon Bourget

Professeure, École des arts visuels et médiatiques concentration éducation

gagnon-bourget.francine@UQÀM.ca

(514) 987-3000 poste 7617

TITRE DU PROJET DE RECHERCHE :

Modes d'accompagnement de stagiaires en arts plastiques au secondaire favorisant la transition entre la formation universitaire et le milieu scolaire.

BUT DE LA RECHERCHE ET NATURE DE LA PARTICIPATION

Ce projet de recherche vise à comprendre le rôle de l'accompagnement en éducation et à cibler des modes d'accompagnement efficaces auprès de stagiaires. À partir des éléments ciblés, l'objectif de la recherche vise à proposer des modes d'accompagnement susceptibles de réduire l'écart chez les étudiants entre la formation initiale et l'enseignement des arts plastiques au secondaire. Des entrevues semi-dirigées réalisées auprès d'enseignants formateurs, de superviseurs de stage et d'étudiants en 4e année au baccalauréat en enseignement des arts plastiques vont permettre de répertorier différents modes d'accompagnement. Les questions d'entretien vont cibler des aspects spécifiques comme par exemple, ce que font les enseignants accompagnateurs et les superviseurs pour aider leurs étudiants à mettre davantage à profit leur formation en arts afin de mieux intégrer leurs connaissances artistiques à leur enseignement.

À notre connaissance, cette recherche ne comporte aucun avantage ou dédommagement monétaire. Les personnes qui y participant le font sur une base volontaire. En tout temps, chacun des participants peut choisir de ne pas fournir des documents ou de se retirer de la recherche sans pénalité d'aucune forme. Les données (bandes sonores), captées durant les entrevues seront traitées ou utilisées seulement

par l'étudiante. Ces documents seront identifiés par la mention du nom de l'institution et d'un code anonyme afin de préserver l'anonymat de chacun des participants. S'il y a diffusion des résultats (publications, conférences, site Internet ou autres), les participants seront informés des formes qu'elle prendra.

Notez bien : Cette recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique de la Maîtrise en arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, succursale centre-ville, Montréal, QC, H3C 3P8. Toute question, commentaire ou plainte sur le projet peut être adressé à l'étudiant ou au secrétariat de la maîtrise au 514-987-3000, poste 8289#.

Responsable du projet de recherche (signature)

Date

AUTORISATION

OUI NON

J'autorise l'utilisation anonyme de documents pour fins de recherche (de diffusion ou d'enseignement).

J'autorise l'utilisation d'information ...

Nom (en lettres détachées) et signature du participant

Date

ANNEXE B

QUESTIONNAIRES

Questionnaire à l'intention des stagiaires

Au cours de l'entretien, j'aimerais que nous abordions votre expérience d'accompagnement lors de votre stage quatre.

Le rôle de l'accompagnateur

1. Avez-vous eu des rencontres avec votre enseignant associé avant vos journées d'observation.
Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?
Pouvez-vous me donner des exemples ?
2. Votre enseignant associé venait-il vous observer en classe ?
Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?
Pouvez-vous me donner des exemples ?
3. Pouvez-vous identifier des façons, des moyens ou des outils de l'enseignant formateur qui vous ont aidé ?
4. Receviez-vous des rétroactions de façon régulière de la part de votre enseignant accompagnateur pendant votre stage ?
Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?
Pouvez-vous me donner des exemples ?

Supervision

5. Votre superviseur de stage est-il venu vous observer lors de vos journées de prise en charge ?
Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?
Pouvez-vous me donner des exemples ?

6. Avez-vous eu des rencontres avec le superviseur de stage suite à ces visites ?
Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?
Pouvez-vous me donner des exemples ?
7. Jugez-vous que ces rencontres ont été constructives ?
Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?
Pouvez-vous me donner des exemples ?
8. Pouvez-vous identifier des façons, des moyens ou des outils utilisés par votre superviseur qui vous ont particulièrement aidé ?

La pensée réflexive

9. Avez-vous utilisé la pratique réflexive avant pendant et après le stage ?
Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?
Pouvez-vous me donner des exemples ?
 - Quels sont les outils ou les techniques qui ont été utilisées ?
 - Quels bénéfices en avez-vous tirés ?

La concertation

10. Croyez-vous que les liens qui existent entre le superviseur de stage et votre maître accompagnateur sont suffisants, significatifs et utiles ?
Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?
Pouvez-vous me donner des exemples ?

La formation

11. Vos rencontres de groupe (séminaires de stage) vous ont-ils aidé à vous préparer en vue de votre prise en charge ?
Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?
Pouvez-vous me donner des exemples ?

Questionnaire à l'intention des enseignants formateurs

Au cours de l'entretien, j'aimerais que nous abordions votre expérience d'accompagnement des stagiaires.

Le rôle de l'accompagnateur

1. Tenez-vous des rencontres préalables avec le ou la stagiaire avant le début du stage ?
 Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?
 Pouvez-vous me donner des exemples ?
 - Quels sont les contenus abordés ?
2. Qu'avez-vous l'habitude de mettre en place pour faciliter l'adaptation et l'intégration du stagiaire dans la classe et dans l'école ?
 Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?
 Pouvez-vous me donner des exemples ?
3. Quelles sont, selon vous, les qualités que doit posséder l'enseignant accompagnateur pour accompagner efficacement un stagiaire compétent et un autre moins compétent ?
 - Selon le cas, quelles stratégies doivent être exploitées ?

La pensée réflexive au cœur de l'accompagnement

4. Comment procédez-vous pour amener l'étudiant à réfléchir ?
 - Avez-vous établi un calendrier de rencontres ?
5. Le stagiaire a-t-il utilisé l'analyse réflexive en cours de stage ?
 Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?
 Pouvez-vous me donner des exemples ?
6. Afin de permettre à l'étudiant de réfléchir qu'avez-vous mis en place ?

Métacognition

7. En cours de stage quels ont été les problèmes rencontrés ?
 Pouvez-vous me donner des exemples ?
 - Quelles ont été les solutions apportées ?
 Par vous ?
 Par le stagiaire ?

- Avez-vous remarqué des changements suite aux solutions mises en place ?
Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?
Pouvez-vous me donner des exemples ?
- D'après votre expérience, pour quelles raisons ces problèmes sont-ils apparus ?

La concertation

8. Avant le début du stage avez-vous mis en place des ententes avec le superviseur de stage ?
Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?
Pouvez-vous me donner des exemples ?
9. Croyez-vous que les liens qui existent entre le superviseur de stage et vous sont suffisants et significatifs ?
Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?
Pouvez-vous me donner des exemples ?

La formation

10. Le stagiaire était-il suffisamment préparé en vue de la prise en charge ?
 - Au niveau de la préparation du matériel ?
 - Au niveau de la préparation des leçons ?
 - Au niveau de l'évaluation ?

Questionnaire à l'intention des enseignants superviseurs de stage

Au cours de l'entretien, j'aimerais que nous abordions votre expérience d'accompagnement.

1. Le rôle de l'accompagnateur
2. Quel est d'après vous votre rôle auprès de l'étudiant stagiaire ?
Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?
Pouvez-vous me donner des exemples ?
3. Quel est d'après vous votre rôle auprès de l'enseignant accompagnateur ?
Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?
Pouvez-vous me donner des exemples ?
4. D'après vous les enseignants accompagnateurs sont-ils suffisamment outillés pour accompagner les étudiants de façon efficace ?
Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?
5. Quelles sont d'après vous les qualités requises pour offrir un accompagnement de qualité

La pensée réflexive au cœur de l'accompagnement

6. Quels outils de consignation proposez-vous à vos étudiants ?
7. Quel est le but visé par les observations faites en classe pendant le stage ?
 - Avez-vous des rencontres avec l'étudiant suite à ces observations ?
Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?
Pouvez-vous me donner des exemples ?
 - Jugez-vous que ces rencontres ont été constructives ?
Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?
Pouvez-vous me donner des exemples ?

La concertation

8. Avez-vous l'habitude d'établir un contact avec l'enseignant accompagnateur en début de la période de stage ?
Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?
Pouvez-vous me donner des exemples ?
9. Un autre intervenant de votre école est-il impliqué dans l'accueil du stagiaire ?
Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?
Pouvez-vous me donner des exemples ?

10. D'après votre expérience les liens établis avec l'enseignant accompagnateur sont-ils suffisants et significatifs ?
Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?
Pouvez-vous me donner des exemples ?

La formation

11. Quel est le but visé lors des séminaires de stage préalables à la prise en charge ?
- Puis quel est le but visé lors des séminaires post-stages

APPENDICE A

RÉSUMÉS DES ENTREVUES DE RECHERCHE

Étudiant (E1)

L'étudiant interviewé a complété son stage trois. Lui et son enseignant formateur ont d'abord eu plusieurs échanges téléphoniques afin de s'assurer qu'ils pouvaient travailler ensemble. Ils se sont ensuite rencontrés une fois avant les journées d'observation. L'étudiant a pu profiter de cette rencontre pour faire, entre autres, une visite rapide de l'école afin de se familiariser avec les lieux.

L'observation faite en classe par l'enseignant formateur se faisait souvent de façon imprévue. Par exemple, il se tenait à l'extérieur, près de la porte de l'atelier, afin d'observer de loin le déroulement du cours et il lui arrivait, également, d'intervenir alors que l'étudiant était responsable du groupe. Il n'y avait pas forcément de rétroaction suite à ces interventions. Les rencontres de rétroaction étaient très informelles ; l'enseignant formateur se permettait de faire des commentaires à tout moment. Selon l'étudiante, il le faisait de façon peu constructive et plutôt démoralisante.

« ...c'était très informel, aussitôt qu'il pensait à quelque chose il le disait puis un moment donné ça devient lourd parce que bien souvent c'est subjectif. »

En fait, aucune information ne lui avait préalablement été donnée à ce sujet et, selon lui, il aurait été préférable de le faire. Le superviseur de stage, quant à lui, est venu observer le stagiaire une seule fois en 21 jours. Selon l'étudiant, le moment était mal choisi et la visite ne s'est malheureusement pas avérée concluante, car la période se déroulait dans le local d'informatique et les élèves ne manipulaient pas de matériaux traditionnels.

« ... c'était dans un local informatique particulier où je ne peux pas déplacer les choses pour arranger ça à mon goût, pour que ce soit fonctionnel... elle était venue m'observer dans une journée à une seule période où j'étais en informatique avec les élèves en arts médiatiques. »

De façon générale, en cours de stage, le superviseur semble avoir été plus ou moins aidant. D'après l'étudiant, ce sont les corrections des travaux à la fin du stage et le journal de bord qui lui ont permis d'apprendre.

Pour lui, c'était très aidant de noter toutes les observations et les questionnements qui surviennent pendant les périodes d'observation, d'enseignement et de préparation. Elles lui ont permis de revenir sur certaines questions et de trouver des solutions à certains problèmes.

« En fait je trouve des solutions à presque tous mes problèmes, puis j'arrive le lendemain et j'arrive à appliquer de nouvelles façons de fonctionner qui améliorent mon enseignement presque tout de suite. »

Les échanges avec les gens de son entourage se sont avérés très positifs, car ils permettent de trouver des solutions qui fonctionnent, qui sont innovantes.

L'étudiant considère qu'il y a peu de concertation entre les superviseurs de stage et les enseignants formateurs.

« Il y a des gens qui se connaissent, mais mon enseignant formateur n'avait jamais rencontré mon superviseur de stage avant la période d'observation, ils ne se connaissaient pas avant. »

Il préférerait une concertation plus structurée (échanges en début, en mi- stage et en fin de stage) qui aiderait à établir une progression des apprentissages pour les étudiants et éviterait des surprises en fin de stage...

Les séminaires de stage, d'après lui, servent à dresser un portrait, une liste des tâches à effectuer ainsi que la préparation de prototypes. Cependant, il trouve que peu d'échanges entre les étudiants sont possibles alors que plus de périodes d'échanges auraient été nécessaires.

« ...en groupe avec tout le monde, on devrait en profiter pour discuter, expliquer, poser des questions, profiter de la présence du superviseur de stage. »

L'une des cinq rencontres prévues se fait de façon individuelle entre le superviseur et l'étudiant et il la trouve très pertinente. Il en va de même avec la rencontre consacrée à la présentation formelle devant les pairs où il est fait état des observations sur les milieux de stage respectifs.

L'étudiant considère que, lors des placements de stage, il y a des lacunes importantes. Ainsi, certains maîtres associés ne devraient pas, selon elle, avoir le privilège de recevoir des stagiaires, alors que, au contraire, d'autres devraient être plus sollicités. Quant à lui, la formation offerte par les universités aux enseignants formateurs devrait être obligatoire.

Il croit également que les écoles privées sont souvent mises de côté alors qu'elles font pourtant partie intégrante du paysage scolaire québécois et que certains étudiants pourraient s'y voir offrir des postes.

« Au premier séminaire de stage, il y avait 5 ou 6 personnes qui n'étaient pas placées, ils ont procédé à la pige pour attribuer les stages, pourrions-nous regarder une carte géographique ... »

Finalement, l'étudiant croit que les stages ne sont pas toujours accommodants et que le tirage au sort crée des obstacles qui rendent parfois l'expérience difficile, par exemple, lorsque la distance constitue un problème...

Étudiant (E2)

L'étudiant a dû trouver lui-même son enseignant formateur pour son stage quatre, soit son stage probatoire de 50 jours. En effet, les propositions faites par l'agent de stage de l'UQÀM ne correspondaient pas à ses attentes. Suite à une demande effectuée sur les réseaux sociaux, l'enseignant formateur s'est manifesté et le premier contact a été fait par courriel. Trois mois avant le début du stage, une première rencontre a eu lieu, histoire de faire connaissance et de s'assurer d'une certaine compatibilité. Quelques semaines avant le début du stage, une autre rencontre a permis à l'étudiant de se familiariser avec l'environnement (lieux, matériaux, installation, etc.). Finalement, une dernière rencontre a été nécessaire pour discuter et identifier les projets artistiques qui seraient proposés aux élèves lors du stage.

Au début du stage, l'étudiant a participé à cinq journées d'observation afin d'apprendre, de comprendre et de connaître les groupes.

« ...Il m'a demandé d'être complètement passif, durant les 5 jours, il m'a demandé de regarder et d'essayer de prendre des notes, d'observer les élèves pour comprendre les groupes, la dynamique... »

Par la suite, lors de la prise en charge par l'étudiant, l'enseignant formateur a été présent en classe, en mode observateur, environ cinquante pour cent du temps. Cependant, il exerçait parfois une forme d'autorité dissuasive dans certains groupes plus difficiles. Les rétroactions étaient assez rares, environ une fois par semaine, mais elles étaient variées. Elles pouvaient avoir lieu pendant les cours, entre les périodes d'enseignement, lors du dîner ou à la fin de la journée, dans certaines occasions.

« Des fois c'était peut-être des moments plus difficiles à gérer, pendant que je donnais mon cours et qu'il venait comme ça, j'étais très nerveux au début dans les premiers cours puis, je voulais vraiment et je gérais mes cours de façon très structurée, puis avoir des suggestions comme ça «live» c'était un peu déstabilisant ... »

L'enseignant formateur a beaucoup aidé l'étudiant en utilisant entre autres la rétroaction spontanée. La communication entre l'étudiant et l'enseignant formateur était bonne et très franche.

L'enseignant formateur avait une demi-tâche en arts plastiques et multimédia, ce qui a permis à l'étudiant d'utiliser son matériel didactique. Cette opportunité fut très aidante, car tout était déjà prêt, mais, d'après lui, ce matériel n'était pas vraiment en conformité avec le programme d'arts plastiques actuel.

En ce qui a trait à la dimension pédagogique, l'étudiant considère qu'il a beaucoup appris à observer les façons de faire de l'enseignant formateur. Il a été présenté à toute l'équipe et a été mis de l'avant pendant toute la durée du stage. L'enseignant a su placer l'étudiant dans une situation de responsabilité. Il a donc pu acquérir une expérience significative relative à la gestion de classe, à la gestion du matériel et à l'organisation de l'atelier et des projets. Cette expérience a été très formatrice pour le stagiaire.

Le superviseur est passé deux fois pendant le stage et des discussions constructives ont eu lieu après l'observation en triade. Lors des séminaires de stage, pas assez longs selon l'étudiant, il a reçu de bons conseils. Cependant, il affirme que c'est la rencontre individuelle (2^e rencontre) prévue dans le cadre des séminaires qui fut la plus constructive, les autres rencontres étant plutôt d'ordre général.

« En stage, on arrive en séminaire et on est vraiment prêts. Il faut d'abord rencontrer les groupes, les élèves, afin d'adapter nos projets à la clientèle. »

La pensée réflexive a été imposée par le superviseur de stage par la tenue obligatoire d'un journal de bord quotidien. Ce journal a aidé l'étudiant à se situer par rapport à l'enseignant formateur et à ses attentes. Le journal lui permettait également de s'ajuster d'une période à l'autre.

En ce qui concerne la relation maître/élève, le lien de confiance et une certaine complicité, selon l'étudiant, sont très importants. Tout doit se faire dans le respect. Il est essentiel d'être en mesure de faire comprendre rapidement aux élèves, les trois aspects suivants : ce qui est encouragé, ce qui est toléré et ce qui n'est pas acceptable. Cependant, il faut absolument éviter d'utiliser le sarcasme. Une fois ces aspects bien compris, il est parfois nécessaire de procéder à des interventions plus fermes si cela est nécessaire.

Quant à la concertation, elle lui semble bonne et suffisante. L'enseignant formateur et le superviseur de stage se connaissaient déjà depuis de nombreuses années et la communication était simple et efficace. Les séminaires ont aidé l'étudiant avant la prise en charge ; ils lui ont surtout permis de mieux comprendre le contexte et la charge de travail. Cependant, au regard de la préparation, il semble y avoir une lacune, particulièrement lorsque le stage se déroule au trimestre d'automne puisque l'été sépare les stages trois et quatre, et que conséquemment une difficulté supplémentaire s'ajoute, en septembre, suite aux vacances, les élèves doivent reprendre le rythme, ce qui est plus exigeant. Le stagiaire doit lui aussi s'y remettre puisque son dernier trimestre d'études était celui d'hiver.

«... moi je n'étais pas prêt, pour différentes raisons, je n'ai pas été assez proactif avant donc pendant l'été...»

De plus, l'étudiant est d'avis que les imprévus sont nombreux lorsque le stage arrive et selon lui, c'est vraiment la rencontre individuelle avec la superviseure qui est la plus aidante.

« Il y a beaucoup d'inconnu quand on arrive en stage quatre, ce qui m'a aidé le plus c'est l'attitude du superviseur de stage... »

D'après l'étudiant, lors de la formation à l'enseignement, il y a un manque d'informations sur les différents programmes offerts dans les écoles secondaires comme le Programme d'éducation internationale, les concentrations sportives, artistiques et scientifiques, de même que les programmes offerts dans les écoles privées. Ces écoles exigent une grande capacité d'adaptation et, selon lui, les stagiaires n'y sont pas bien préparés.

Enseignant formateur (EF1)

L'enseignant formateur (EF1) rencontre le stagiaire deux fois avant le début de la période d'observation afin de lui permettre de se familiariser avec les l'environnement du stage, tels que l'atelier, la réserve, les outils informatiques. C'est également lors de ces rencontres que sont remis l'agenda et l'horaire. Une visite de l'école est aussi prévue à ce moment ainsi qu'une rencontre avec les collègues et les membres de la direction. Les élèves sont toujours informés préalablement de la venue d'un stagiaire. Lors d'un stage 4, l'enseignant formateur accorde une importance majeure à ces journées d'observation, car c'est le moment où, selon lui, le stagiaire doit arriver à se projeter et à se visualiser devant la classe. Il complète ces deux rencontres par de nombreuses communications téléphoniques et un échange courriel. Cette pratique lui permet de communiquer régulièrement avec le stagiaire sur les différents aspects du travail et de planifier avec lui l'utilisation du matériel et les situations d'apprentissages et d'évaluation (SAÉ).

« Dans un stage 4, il y a 5 journées d'observation c'est pour tâter le pouls ... Moi ce que je demande au stagiaire c'est d'essayer de se projeter de se visualiser ; observe-moi, comment je réagis avec mes élèves, comment les élèves réagissent ... »

Selon notre enseignant formateur, un accompagnateur efficace doit faire preuve d'une bonne confiance en ses compétences professionnelles, doit être doté d'une certaine structure et doit être capable de faire preuve d'empathie. La tâche d'un enseignant formateur est aussi d'anticiper les problèmes et d'avoir des attentes réalistes.

« ... on se dit qu'ils sont jeunes, mais pour eux c'est toute une adaptation qui n'est pas évidente à faire, dans un nouveau milieu, peut-être qu'ils sous-estiment l'énergie que cela demande... »

En début de stage, il lui semble important d'assurer une présence en classe plutôt effacée, surtout avec les groupes plus difficiles.

« Lors d'un stage, tu n'es pas encore prêt à tout affronter, puis avoir l'expérience... surtout avec les groupes difficiles. »

Il se retire graduellement, mais assure une présence et un contrôle très discrets par des visites ponctuelles. Des moments de rétroaction avec le stagiaire ont lieu au besoin, surtout en fin de journée ou lors du dîner. Aucun calendrier de rencontres n'est préétabli. L'enseignant formateur n'exige pas de journal de bord. Cependant, le stagiaire doit noter ses réflexions afin d'en produire un, dans le cadre de son séminaire de stage. L'enseignant formateur a remarqué, au cours des années, une lacune importante au niveau des cours de didactique des arts plastiques au secondaire.

Selon lui, les stagiaires sont mal préparés en ce qui a trait à l'utilisation des matériaux et au niveau technique. Certaines étapes techniques en lien avec la propriété des matériaux par exemple sont escamotées ce qui complexifie le stage.

« Parfois, j'ai l'impression, on en a discuté mon collègue et moi, que ce sont des choses qu'ils ont vues en stage, mais qu'ils ne maîtrisent pas ou bien ils escamotent des étapes pour que le projet soit fini à temps. »

L'évaluation semble également être un point plus laborieux et il tente de s'assurer que les évaluations ont été bien préparées et qu'il y a un plan B. En effet, c'est dans la pratique que l'on réalise vraiment si ce que l'on a prévu est possible ; c'est sur le terrain que ça se passe !

Au niveau de la concertation avec le milieu universitaire, le contact avec les superviseurs de stage est d'après lui satisfaisant. Une entente de stage signée avant le début du stage permet aux parties de se familiariser avec leurs attentes respectives. De plus, la rencontre avec le superviseur suite à sa visite d'observation du stagiaire en action permet d'étoffer le dialogue. Dans le cas où le stagiaire présenterait des difficultés dans le développement de ses compétences professionnelles, la communication avec les superviseurs est facile et ils demeurent disponibles.

Selon l'enseignant formateur interviewé, les séminaires de stages sont suffisants, mais ce qui semble insuffisant est la durée des stages. Le stage 3, par exemple, est nettement trop court et les étudiants manquent de pratique.

« Parfois, on va leur demander trop de projets à faire avec les élèves à la place de se concentrer et d'essayer d'en mener un à bien, ce qui fait que j'ai l'impression que l'évaluation est un peu bâclée à la fin. »

Ainsi, une fois arrivés en stage quatre, les étudiants ne sont pas encore tout à fait prêts à prendre en charge les élèves aussi longtemps.

Enseignant formateur (EF2)

L'entretien tenu avec l'enseignant formateur (EF2) a permis de constater que, d'établir un premier contact téléphonique ou courriel est souvent l'amorce d'une relation maître/élève entre l'étudiant et l'enseignant formateur pour l'accompagnement en stage trois ou quatre. L'enseignant formateur fixe à ce moment une rencontre dans les murs de l'école afin de permettre au candidat potentiel de visiter, de s'orienter et de découvrir l'école, le milieu et les locaux. Si la rencontre est positive, les formulaires officiels sont remplis et l'enseignant formateur lui fournit toute la documentation nécessaire ; agenda de l'école, code d'éthique, règlements, horaire, etc. L'enseignant formateur remet également au stagiaire une clé USB contenant ses plans de cours et ses grilles d'évaluation. La rencontre suivante a lieu lors des trois ou quatre jours d'observation où, entre autres, le stagiaire doit remettre ses (SAÉ). L'enseignant formateur s'assure que les journées sont consacrées à l'observation afin que le stagiaire comprenne bien la dynamique des groupes, la façon de faire à laquelle les élèves sont habitués et qu'il s'approprie les lieux et l'espace d'enseignement.

« Je ne m'attends pas à ce que le stagiaire agisse de la même façon que moi, car il n'a pas les mêmes antécédents, sauf qu'il va voir que la façon de faire n'est pas la même dans tous les groupes... »

Une planification rigoureuse se fait donc en fonction de ces journées d'observation. L'enseignant formateur a l'habitude de recevoir des stagiaires et il prépare les élèves à leur arrivée. La prise en charge se fait de façon graduelle et les retours de l'enseignant permettent au stagiaire d'apporter certains ajustements et de peaufiner les leçons suite à l'observation.

« Je sais qu'à l'université ils apprennent à planifier rigoureusement, la planification est importante, mais l'ajustement l'est tout autant... »

L'enseignant laisse beaucoup de latitude à l'étudiant, tout en lui faisant prendre conscience de l'impact qu'il aura sur les jeunes et de l'importance de la relation maître/élève. Au fil du temps, il a remarqué que la gestion de classe varie considérablement d'un enseignant formateur à un autre et d'un milieu à un autre. Selon lui, même au stage 4, certains étudiants n'ont pas encore vraiment acquis les compétences requises quant à cette dimension. Le manque d'expérience sur le terrain avec les jeunes est souvent une lacune majeure.

« Un étudiant qui a eu à travailler avec des jeunes, donner des cours de danse, de dessin ou qui a été entraîneur est déjà plus à l'aise »

Les étudiants ayant déjà acquis, dans d'autres contextes, une certaine expérience de travail auprès d'eux sont donc, selon lui, plus susceptibles de bien réussir leur stage.

Le formateur doit s'assurer que l'étudiant stagiaire arrive à structurer sa réflexion afin de placer des actions concrètes en cours de route. Il est important de tenir compte du fait que les arts comportent des différences marquées quant à l'encadrement et à la gestion de classe qui les distinguent des autres domaines par ces aspects particuliers.

Dans son rôle d'accompagnement, l'enseignant formateur considère qu'il doit être en mesure d'écouter et d'observer le stagiaire. De plus, il estime que l'empathie représente l'une des qualités primordiales, sans toutefois aller jusqu'à associer vie privée et vie professionnelle.

« ... la meilleure qualité c'est vraiment d'écouter et de regarder ce que le stagiaire a à t'offrir... eux avec toutes leurs façons de voir et de faire... »

L'enseignant qui se voit confier cette responsabilité d'accompagnement doit aussi être doté d'un très grand sens de l'organisation. Il doit être ouvert et apprendre à lâcher prise afin de laisser le stagiaire voler de ses propres ailes, afin de lui permettre de procéder à des ajustements en cours de route (le midi ou à la fin d'une journée et non devant les élèves). En utilisant la rétroaction il incite l'étudiant à la pratique réflexive. Son observation en classe se fait discrète de façon à ne pas attirer l'attention des élèves. L'enseignant encourage l'engagement et l'intégration du stagiaire à la vie de l'école par son implication dans des projets signifiants et le développement de relations avec les différents départements de l'école et les membres du personnel. Néanmoins, malgré ses attentes, l'enseignant n'oblige pas le stagiaire à s'engager de cette façon.

L'évaluation des élèves par le stagiaire semble constituer un grand défi. En effet, les grilles conçues par les stagiaires lui semblent souvent laborieuses et manquent de réalisme.

« C'est important que le stagiaire comprenne qu'il doit avoir beaucoup de projets différents afin d'avoir une évaluation de l'élève la plus juste possible, afin d'être capable de justifier la note au besoin, ça fait partie de la réalité... »

L'enseignant formateur souligne que, comme la correction fait partie de la réalité quotidienne des enseignants, il s'assure que le stagiaire adopte des approches évaluatives pertinentes et qu'il modifie ses grilles si elles ne sont pas adéquates. À cet effet, l'accent est mis sur la rétroaction et la pratique réflexive qui permettent à l'étudiant de prendre conscience de cet aspect non négligeable de la tâche d'enseignement. Dans un même ordre d'idées, l'enseignant considère que dans la formation universitaire de l'étudiant, la grille d'évaluation dévolue à l'évaluation du

stage est trop spécifique ; les manifestations observables du développement de la compétence critères devraient être plus générales. Elles devraient aussi, selon lui, tenir compte de la durée du projet.

« La grille d'évaluation, souvent elle est trop pointilleuse, car ils veulent évaluer des aspects très spécifiques, mais c'est plus ardu, il faut qu'ils comprennent qu'un critère peut englober plus d'un aspect. »

Lors du stage, la concertation se fait naturellement surtout si le besoin se fait sentir ; il y a concertation lorsque l'enseignant formateur rencontre des difficultés avec le stagiaire. Le premier contact ou la première rencontre a souvent lieu entre le superviseur et l'enseignant formateur lors des journées d'observation. Les liens entre l'université et le milieu de stage sont suffisants. La formation offerte aux enseignants formateurs proposée et organisée, par l'université, est pertinente et met certains éléments de nature pédagogique, et didactique en avant-plan. Elle permet une prise de conscience de certains éléments importants de la pratique d'enseignement, qui peuvent paraître anodins pour des enseignants d'expérience ou qui deviennent routiniers en raison de l'habitude. Elle donne également des outils pour faciliter l'intégration du stagiaire et pour faire face aux imprévus.

Notre enseignant formateur affirme que la venue d'un ou une stagiaire contribue à son développement professionnel et lui permet de rester à l'affût.

Superviseur de stage (S1)

Le premier enseignant chargé de la supervision des stages interviewés nous a d'abord fait part de sa vision des nombreuses responsabilités qui incombent au superviseur lors du stage quatre. D'après lui, la réassurance et l'évaluation adéquate représentent les éléments les plus importants. Vient ensuite une guidance appropriée, car il faut avant tout accompagner le stagiaire et savoir créer une relation de confiance.

« T'es là pour les évaluer, tu vas donner une note à la fin, mais en même temps y'a le rapport humain, tu es en relation d'accompagnement, l'accompagnement c'est donc l'équilibre de créer une relation de confiance puis en même temps ils sont évalués il y a des jugements qui sont portés. »

Le superviseur offre deux séminaires préparatoires. Tout d'abord, une première rencontre de groupe qui est consacrée à la préparation des situations d'apprentissage et d'évaluation et à l'élaboration des objectifs visés par le stage. Elle est suivie d'une deuxième rencontre individuelle où l'on aborde différents aspects de la planification. Il accorde beaucoup d'importance aux rencontres individuelles qui, d'après lui, sont essentielles pour construire une relation de confiance entre le superviseur de stage et l'étudiant stagiaire.

« Donc c'est un équilibre, qui tu sais, comment être assez rigoureux pour qu'ils comprennent les objectifs qui se développent avec rigueur, mais qui en même temps qu'ils sentent avec toi une relation de confiance pour que, s'il y a une question, une interrogation, une difficulté qu'ils soient assez à l'aise pour t'en parler, pour aller chercher de la guidance, des idées. »

En effet, le superviseur de stage joue un rôle important d'informateur et de guide auprès de l'enseignant formateur. Il faut s'entendre sur les critères d'évaluation et les objectifs du stage qui dépendent, entre autres, du niveau d'expérience du maître accompagnateur.

« Donc ça ressemble à de l'information, des fois de la réassurance, dépendamment du niveau de l'accompagnant formateur qui est peut-être novice, la plupart du temps ce sont des maîtres d'au moins 5 ans d'expérience, mais 5 ans... tu peux être jeune... »

Il faut également aborder la partie administrative des documents officiels, sujet souvent lourd pour l'étudiant stagiaire.

« Mon rôle à l'égard de l'enseignant formateur n'est pas d'évaluer, mais de parler d'évaluation puis j'ai, comme avec le stagiaire, à l'informer des objectifs du stage des compétences à développer ce qui est attendu du stagiaire, j'ai

parfois à rassurer parce qu'il faut voir les motivations de l'enseignant à recevoir un stagiaire, parfois ils sont en pleine possession de leurs moyens, mais parfois il y a certaines difficultés puis le stagiaire va peut-être quasiment aider à alléger une tâche qui est trop lourde. »

Deux moments d'observation sont prévus lors du stage quatre et un troisième peut s'ajouter si le superviseur et l'enseignant formateur le jugent nécessaire. On consacre ensuite une demi-journée de stage pour l'observation en classe puis, finalement, une période pour la triade.

« ... il faut les rencontrer aussi c'est important en individuel c'est là que les relations de confiance se construisent et moi ce que je trouve très satisfaisant comme accompagnateur c'est cette relation-là en dyade, mais aussi en triade avec l'enseignant formateur. »

Les enseignants formateurs qui participent aux formations dispensées par le Bureau de la formation pratique sont bien outillés.

« Ils ont développé des outils, plus efficaces pour accompagner les stagiaires, ce sont des formations qui donnent vraiment quelque chose... »

Malheureusement ces formations sont peu nombreuses et surtout peu fréquentées par les enseignants concernés.

« ... ceux qui participent aux formations dispensées par le Bureau de la formation pratique destinées aux enseignants formateurs ça fait une différence. »

Un bon enseignant formateur est décrit ici comme un enseignant compétent qui connaît sa discipline et qui aime les jeunes. C'est également un pédagogue dans l'âme et il a déjà acquis une solide expérience.

« C'est tellement complexe d'être un bon prof d'art, c'est un art plus qu'une science, il faut connaître sa discipline, comme un connaisseur d'art, un historien, comme un praticien, avoir l'amour des jeunes, être un pédagogue dans l'âme et que l'élève passe en premier... »

L'enseignant formateur doit posséder une maîtrise du programme ainsi qu'une ouverture à la nouveauté. C'est aussi un modèle pour la relève et, possiblement, une source d'inspiration. Le stagiaire pourra ainsi extraire des composantes de la pratique éducative inspirante de son enseignant formateur, même s'il n'est pas parfait.

« Un bon enseignant formateur c'est quelqu'un qui a le sens de la mission parce qu'il a une grande responsabilité, c'est un modèle pour la relève donc s'il peut être une source d'inspiration pour le stagiaire ce sera le meilleur des mondes. »

Pour la partie réflexive, un portfolio comprenant une réflexion de début, mi et fin de stage est imposé aux étudiants. Le portfolio comprend, entre autres, le journal de bord qui représente un processus de résolution de problèmes. L'étudiant y fait des liens, des hypothèses, des analyses, pose des actions et consigne des observations. L'étudiant doit trouver un moment pour réfléchir et établir des liens. Ce n'est pas seulement un outil technique; c'est un outil de réflexion, pas seulement de consignation.

« ...la tenue d'un journal de bord qui suit un modèle qui va au-delà de la description parce que parfois, les étudiants peuvent tenir un journal de bord et s'en tenir à la description, mais c'est un processus de résolution de problème, tu fais des liens, des hypothèses une théorie personnelle, tu reviens dans l'action, tu reviens, tu regardes tu réécrites, tu crées des liens, tu analyses... »

Le séminaire de mi-stage, qui a lieu à la quatrième rencontre, donne lieu à des échanges forts intéressants, car l'étudiant stagiaire y présente, devant ses pairs, ses conditions de stage et les embûches rencontrées sur le terrain. Le séminaire permet ainsi d'enclencher un processus de résolution de problèmes et de créativité pédagogique ; c'est un peu comme une petite communauté philosophique où l'on échange sur tout. C'est un travail dynamique.

Les rencontres qui découlent des observations entre l'étudiant, l'enseignant formateur et le superviseur de stage portent sur les 13 compétences professionnelles. On y aborde d'abord les forces puis les faiblesses et on remarque très souvent que l'enseignant formateur et l'étudiant stagiaire arrivent aux mêmes aux mêmes constats. Cependant, il arrive que ce ne soit pas le cas et la situation crée des moments de tension qu'il faut savoir résoudre. Ces rencontres sont destinées à favoriser la réussite en apportant le support adéquat. Il faut avoir un excellent jugement, ce qui peut même conduire à la décision de mettre fin au stage en cours.

« Ces rencontres sont faites pour l'aider à réussir idéalement, mais pas à tout prix, il faut les responsabiliser ils ont beaucoup à donner, ce sera de gros défis à relever, mais si je sens qu'il a du potentiel, mais qu'il y a des entraves je vais l'aider... ce sont des adultes et comme ils auront à enseigner il faut qu'ils soient solides et capables de l'être devant les élèves »

Le contact entre l'enseignant accompagnateur et le superviseur de stage se fait par courrier électronique. Lors des premiers séminaires de stage, la majorité des étudiants a déjà rencontré l'enseignant accompagnateur.

Les séminaires de stage servent à informer les stagiaires des modalités du stage quatre, ils servent aussi de lieu d'échange entre les étudiants, c'est un processus de résolution de problème. Le superviseur de stage doit faire preuve de beaucoup de flexibilité en aidant les stagiaires à respecter le programme de formation. En effet, selon le milieu de stage, la connaissance et la mise en application du programme peuvent varier. De façon générale, les superviseurs doivent avec l'étudiant vérifier la planification globale et ce sont les cours de didactique qui préparent, ce dernier, à cette tâche. C'est, cependant, lors du deuxième séminaire (rencontre individuelle), que le superviseur de stage est vraiment en mesure de conseiller, guider et orienter chacun en fonction de sa situation.

En ce qui a trait à la coordination et à la supervision des stages, il semble que ce soit le concept de flexibilité, semble le plus important. En effet, le début du stage IV n'est pas vraiment arrimé aux séminaires et tout varie d'un étudiant à l'autre. Par exemple, le nombre de projets est variable d'un stage à l'autre et certains stages se poursuivent après la fin du trimestre. Par exemple, il faut parfois trouver des solutions pour permettre au stagiaire de venir à bout de certaines carences en autorisant des délais supplémentaires.

L'étudiant doit donc s'adapter à la clientèle et on est loin de l'aspect sécurisant et contrôlé d'un cours théorique/magistral. Même si cela semble idéaliste, la relation avec l'enseignant formateur aussi revêt un caractère important puisqu'il doit pouvoir le considérer comme un accompagnateur susceptible de l'aider dans sa réussite.

« C'est important en individuel c'est là que les relations de confiance se construisent et moi ce que je trouve de très important en individuel, moi ce que je trouve de très satisfaisant comme accompagnateur de stagiaire, c'est cette relation-là, en dyade, mais aussi en triade avec l'enseignant formateur. »

Une fois en stage quatre, les étudiants réussissent davantage. Depuis tout récemment, c'est le superviseur qui accorde 60 % de la note.

Finalement, selon le superviseur, les liens entre l'enseignant formateur et l'université semblent suffisants. Il recommande, cependant, que les enseignants formateurs participent davantage aux journées de formation offertes par l'université ou la commission scolaire.

Superviseur de stage (S2)

Il semble très clair, pour le deuxième superviseur de stage rencontré, que le rôle d'accompagnateur varie selon le stage concerné. Par exemple, en stage trois, les étudiants stagiaires vivent plus d'insécurité et de déceptions alors qu'en stage quatre,

ils font souvent montre de plus d'assurance sachant qu'ils ont choisi le secondaire et qu'ils auront le temps d'établir des relations avec les élèves.

« ...Je vois cela d'une façon qu'il faut que ce soit tellement positif, parce qu'ils sont encore fragiles, je leur répète souvent qu'à la fin de leur stage quatre ils n'ont que quatre-vingt-dix jours d'enseignement... »

Le superviseur doit donc adapter son rôle et certaines de ses interventions en fonction du niveau du stagiaire. Cependant, dans tous les cas, le rôle de superviseur de stage demeure un rôle de soutien. Il consiste également à favoriser les échanges entre lui, l'enseignant formateur et l'étudiant.

« Mon rôle est de les informer surtout quand il s'agit de répondre aux questions des nouveaux accompagnateurs, il y en a qui sont inquiets, il y en a qui sont tatillons, il y en a qui peuvent opprimer ou alors trop s'effacer ... »

Il y a quelques années, l'université organisait des rencontres qui permettaient aux enseignants formateurs de se rencontrer et d'échanger. Ces rencontres leur permettaient de renforcer les liens et de sortir de l'isolement en partageant leurs expériences d'encadrement et d'accompagnement des stagiaires.

« ...il faudrait qu'il y en ait parce qu'il y en a qui ont l'air perdus ... »

Selon lui, en dépit du fait que les enseignants formateurs sont souvent les mêmes d'une année à l'autre, le superviseur de stage doit, cependant, composer avec un certain nombre de nouveaux enseignants formateurs qui n'ont pas assisté à ce genre de rencontres ni suivi les formations actuellement offertes par l'Université, ce qu'il recommande fortement.

« Ça pourrait être intéressant qu'il y ait des rencontres entre enseignants formateurs et les stagiaires afin qu'ils puissent se rencontrer entre eux... »

Les nouveaux enseignants formateurs sont souvent très inquiets de ne pas être assez présents auprès du stagiaire ou, au contraire, ont peur de trop s'imposer dans les tâches d'enseignement dévolues à l'étudiant. Le superviseur les incite le plus possible à rencontrer préalablement et à plusieurs reprises leurs étudiants stagiaires afin d'être plus en mesure de définir leur rôle respectif.

Un bon accompagnateur est, selon le superviseur, quelqu'un qui peut offrir un bon encadrement tout en offrant à l'enseignant formateur et à l'élève stagiaire la latitude nécessaire. Il doit être positif, généreux de son temps et être capable d'ouverture et d'effacement.

« ... pour moi un bon accompagnateur c'est quelqu'un qui peut donner un bon encadrement, être là et ne pas être là en même temps, savoir se retirer, et être positif avec l'étudiant... »

Le superviseur de stage a aussi un rôle de support émotionnel à jouer à l'endroit de l'enseignant formateur ; il doit être à l'écoute et répondre aux questions, aux inquiétudes et se faire rassurant. La qualité la plus importante reste cependant l'ouverture !

« Mon rôle est d'être présent, d'être à l'écoute s'il y a des questions, vraiment de répondre aux questions, répondre aux inquiétudes par rapport à la préparation. Par rapport à toutes les tâches que l'étudiant doit accomplir dans l'école, rassurer aussi »

D'après le superviseur, avant leur arrivée dans les séminaires de stage, la majorité des étudiants ont déjà rencontré leurs enseignants accompagnateurs. Plus expérimentés, grâce à leur expérience en stage trois, ils sont plus à même de savoir à quoi ils devront bientôt s'adapter.

« Il y en a qui vont aller rencontrer les enseignants avant le début de la session, ça, c'est utile, ils ont fait leur stage trois donc ils savent comment enseigner au secondaire et ils savent qu'ils doivent s'adapter à l'école dans laquelle ils vont arriver, quand ils font leur stage d'observation il faut aussi qu'ils apprennent ou les élèves sont rendus, c'est quoi les matériaux, donc ils peuvent difficilement tout construire avant d'arriver sur place... »

Le premier séminaire est le moment idéal pour transmettre l'information relative au contenu des cours et au cheminement relatif à la durée du stage. Lors de cette rencontre, une fiche d'identification est complétée afin que le superviseur puisse mieux connaître ses étudiants. La seconde rencontre est une rencontre individuelle, très profitable pour l'étudiant et très pertinente aux yeux du superviseur.

« ... alors là ils m'apportent tous leurs papiers puis à voir ce qu'ils m'apportent je me fais une idée de qui ils sont ; les travaux qu'ils ont faits et toutes ces choses-là... »

La troisième rencontre, quant à elle, survient habituellement après la première journée d'observation. Suite à cette rencontre, un rapport d'observation doit être rédigé et à ce moment les échanges entre étudiants sont favorisés. C'est l'occasion qui permet à chacun de s'entraider et où les stagiaires sont invités à apporter des travaux ou des réalisations de stages antérieurs faits par les élèves à qui ils ont enseigné.

« ...je favorise beaucoup l'échange... j'invite les élèves à échanger ouvertement, mais que cela reste dans le cadre du cours, on peut aller chercher de l'aide, on peut se plaindre, on peut dire les choses négatives qu'on ne dira pas lors des présentations publiques. »

Pendant le stage quatre, la première observation faite par le superviseur dans le milieu scolaire est souvent placée au début du stage. L'objectif est de rencontrer rapidement les nouveaux enseignants formateurs pour leur rappeler qu'il est là pour eux et que, s'ils ont quelques problèmes, ils doivent en parler. Le superviseur insiste sur le fait qu'il est là pour aider les élèves à réussir.

Pour l'observation en classe, lors de la visite du superviseur, il s'agit d'une période d'environ 75 minutes. Il faut évaluer l'organisation matérielle, la communication, la qualité des projets, la documentation et surtout la qualité de la relation avec les élèves. Suite aux observations, il y a toujours un temps rencontre de prévu, qui peut varier selon le stagiaire et les circonstances. Cette rencontre se fait à trois avec le stagiaire et l'enseignant accompagnateur.

La pratique réflexive quant à elle, n'est pas nommée comme telle, mais elle se fait en groupe lors des séminaires. On amène les étudiants à se poser des questions, lors de la tenue du journal de bord, par exemple.

« Je ne pense pas qu'on la nomme de cette façon-là, mais je pose des questions, on se pose des questions qu'est-ce que j'ai appris puis pourquoi est-ce que j'ai fait ça, elle fait partie du processus et les travaux impliquent une réflexion, là-dessus ils s'interrogent sur les contenus de ce qu'on a vécu en stage, c'est une réflexion de groupe qu'on fait à ce moment-là sans qu'elle soit nommée comme telle. »

Le bilan de fin de stage constitue également une réflexion approfondie de leur parcours, car il leur est demandé de revenir sur leur formation et sur les quatre années vécues au baccalauréat en enseignement des arts plastiques.

Les groupes du stage quatre sont constitués de quatre à sept étudiants afin de faciliter les échanges. Les cours de didactique au primaire et au secondaire sont intensifs et sont arrivés aux séminaires de stage ; les étudiants arrivent donc bien préparés. En stage quatre, il n'y a pas, comme en stage trois, de temps de planification préalable prévu puisque les activités ont déjà été préparées. Pendant le stage quatre, comme les stagiaires ont plus de temps à leur disposition, on s'attend à ce que les étudiants connaissent les élèves à qui ils vont enseigner et le milieu, qu'ils établissent des liens avec ces derniers et qu'ils prennent le temps de bien faire les choses.

APPENDICE B

**TABLEAUX SYNTHÈSES DES ENTREVUES DE RECHERCHE
CONDUITES AUPRÈS DES ÉTUDIANTS STAGIAIRES**

Participant : Étudiant E1 (Stage III)	
Mots clés : Accommoder, connaître, consigner, discuter, échanger, expliquer, former, guider, observer, placer, questionner, rédiger, rencontrer, regarder, solutionner, suivre.	
Contingence	Perception / Expérience
Placement de stage	<p>Je me demande s'il ne devrait pas y avoir des enseignants qui soient approchés par les universités pour accueillir des stagiaires. (L.233)</p> <p>Ça m'intéressait beaucoup de faire un stage au privé parce que c'est différent du public. (L.239)</p> <p>Je pense que les enseignants qui reçoivent des stagiaires devraient recevoir une formation. (L.249)</p> <p>Il devrait y avoir un guide avec des lignes de conduite pour l'enseignant formateur. (L. 268)</p> <p>L'agent de stage est là pour s'assurer que le milieu de stage correspond aux besoins du stagiaire. (L.292)</p> <p>J'ai fait mes démarches moi-même. (L.300)</p> <p>C'est important que l'agent de stage soit ouvert, à essayer d'accommoder, de trouver des solutions. (L.315)</p>
Rencontres précédant le stage	<p>Pour faire connaissance, pour savoir si nous étions compatibles. (L.13)</p> <p>Pour visiter les lieux. (L.14)</p>
Observation en classe par l'enseignant formateur	<p>Très souvent à l'extérieur près de la porte. (L.19)</p> <p>En classe, il m'interrompait pour intervenir auprès des élèves et m'interrompait lorsqu'il n'était pas d'accord avec mon enseignement. (L.25)</p> <p>Cela me faisait perdre de la crédibilité. (L.31)</p>
Rétroactions par l'enseignant formateur	<p>Il ne faisait que répéter ce qu'il avait déjà dit en classe. (L.38)</p> <p>Des rétroactions avaient lieu tous les jours.</p> <p>C'était des rencontres informelles qui devenaient très subjectives (L. 45) c'est démotivant. (L. 48)</p> <p>Il n'y avait pas de calendrier de rencontres puisque nous étions toujours ensemble. (L.53)</p>
Les séminaires en milieu universitaire	<p>Sert, essentiellement à dresser un portrait, une liste de ce qu'il faut faire. (L.177)</p> <p>Il manque de discussions ouvertes et de questionnements autour de la table. (L.180)</p> <p>Il y avait deux superviseurs de stage. (L.184)</p> <p>Ils avaient jumelé deux groupes, on était une quarantaine. (L.186)</p> <p>On prépare des prototypes en classe, je crois que ça devrait être fait à la maison, pas en groupe avec tout le monde... (L. 202)</p> <p>On devrait profiter de ces 5 rencontres-là pour discuter, expliquer, poser des questions. (L. 205)</p> <p>Lors des présentations en séminaire de stage, ça va vite, c'est une après l'autre, on n'a pas le temps de poser des questions. (L. 214)</p> <p>Je trouve que peut-être des discussions informelles, libres pourraient être tout aussi bénéfiques. (L.220)</p>
Observation par le superviseur	<p>Une seule fois, pendant une période. (L.73)</p> <p>Mauvais moment. (L.75)</p> <p>Pendant un cours en arts médiatiques. (L.76)</p>

Participant : Étudiant E1 (Stage III)	
Mots clés : Accommoder, connaître, consigner, discuter, échanger, expliquer, former, guider, observer, placer, questionner, rédiger, rencontrer, regarder, solutionner, suivre.	
Contingence	Perception / Expérience
Rétroactions par le superviseur	<p>Il a relevé des points pertinents. (L.88)</p> <p>La rencontre a duré une vingtaine de minutes. (L.94)</p> <p>Elle avait été planifiée. (L.96)</p> <p>La rencontre a été constructive à certains égards et démoralisante à d'autres égards. (L.98)</p>
La pratique réflexive	<p>Aussitôt que quelque chose retenait mon attention, je le notais dans mon journal. (L.118)</p> <p>Tout de suite, le soir même, j'essayais de trouver des solutions. (L.119)</p> <p>Je me rends compte que ce n'est pas nécessairement fait pour moi le journal de bord. (L.122)</p> <p>[...]c'est des feuilles volantes qui s'accumulent dans un dossier. (L.125)</p> <p>Je trouve des solutions à presque tous mes problèmes (L.130) puis j'arrive à appliquer mes nouvelles façons de fonctionner qui améliorent mon enseignement presque tout de suite. (L.131)</p> <p>La discussion avec les pairs ça été très, très important. (L.132)</p> <p>En échangeant, on finit par construire quelque chose qui fonctionne. (L.141)</p> <p>Je pense qu'avoir un regard complètement extérieur ça amène des idées « out of the box ». (L.144)</p> <p>Avec les collègues aussi à l'université (L.146) à l'oral. (L.151)</p>
La concertation	<p>Les liens ne sont pas suffisants, mon enseignant formateur n'avait jamais parlé à mon superviseur de stage (L.156)</p> <p>Elles se sont rencontrées une fois seulement pendant mon stage, elles ont discuté une fois. (L.158)</p> <p>Je pense que s'ils avaient échangé au début, au milieu et à la fin, ils auraient pu au moins voir une progression[...] (L.166)</p> <p>Pour certains stagiaires, connaître les lacunes en cours de stage (L.170), un suivi plus serré pourrait éviter les échecs. (L.173)</p>

Participant : Étudiant E2 (Stage IV)	
Mots clés : Accompagner, adapter, aider, comprendre, communiquer, conseiller, construire, converser, critiquer, diriger, discuter, exprimer, former, juger, imposer, interroger, observer, préparer, proposer, questionner, réfléchir, respecter, réussir, rencontrer, responsabiliser, sécuriser, situer, structurer.	
Contingence	Impression / Expérience
Placement de stage	Je n'ai pas attendu que le responsable des stages me contacte, j'ai pris les choses en mains. (L.18) J'ai trouvé via les réseaux sociaux. (L.20)
Rencontres précédant le stage	On s'est rencontrés trois mois avant le stage en juin 2014. (L.26) La première rencontre était seulement pour un premier contact de façon informelle. (L.29) Puis, une deuxième rencontre en septembre à l'école. (L.33) On a discuté de son approche, du local, des trucs concrets, matériaux, installations... (L.38) Puis, une troisième fois au début du stage. (L.41)
Journées d'observation par l'étudiant	Pendant mes 5 journées d'observation, il m'a demandé d'être complètement passif, de prendre des notes et d'observer les élèves. (L.47)
Observation par l'enseignant formateur	L'enseignant formateur était dans le local environ 50% du temps. (L.54) Il avait une présence très passive, j'étais très à l'aise avec sa présence en classe. (L.56) C'était une question d'autorité, de gestion de classe, de discipline. (L.60)
Rétroactions par l'enseignant formateur	Il ne m'a pas proposé des lectures pour me préparer. (L.95) Il a une approche, très carpe diem. (L.96) Les rétroactions, les discussions, la rétroaction spontanée m'ont beaucoup aidé. (L.99) La communication était très franche, il est très direct. (L.87) Si on parle d'outils, pendant le stage, il m'a permis de suivre son matériel didactique de ses cours de multimédia. (L.101) Il a une approche techniciste et dirigeante, une quarantaine de projets spécifiques pas très adaptés au programme actuel, pas très constructiviste et réflexif comme méthode. (L.112) Au niveau pédagogique, il m'a beaucoup accompagné, il m'a aidé à rencontrer l'équipe. (L.125) Ses conseils sur la gestion de classe très spécifique m'ont beaucoup aidé. (L.129) Au début, c'était comme un apprentissage, même un désagrément. (L.138) C'est une méthode qui en fin de stage m'aidait finalement, les questions sur l'utilisation de certains matériaux, du nettoyage, du rangement[...] (L.140)

Participant : Étudiant E2 (Stage IV)	
Mots clés : Accompagner, adapter, aider, comprendre, communiquer, conseiller, construire, converser, critiquer, diriger, discuter, exprimer, former, juger, imposer, interroger, observer, préparer, proposer, questionner, réfléchir, respecter, réussir, rencontrer, responsabiliser, sécuriser, situer, structurer.	
Contingence	Impression / Expérience
Séminaires en milieu universitaire	<p>C'est toujours plus général sur le fonctionnement du stage. (L.198)</p> <p>Les gens ont des questions par rapport aux différentes clientèles et aux différentes approches pédagogiques. (L.344)</p> <p>Le PEI, les écoles privées, les différentes institutions, le programme régulier. (L.350)</p> <p>On a un ou deux séminaires avant le début du stage, des observations, on n'est pas prêts on ne sait pas quoi faire. (L.206)</p> <p>Je dirais qu'ils m'ont aidé d'une seule façon avant la prise en charge, c'était pour me sécuriser sur la charge de travail et sur le contexte du stage, mais ça ne m'a pas aidé à préparer mes projets. (L.301)</p> <p>Je n'étais pas prêt, pour différentes raisons, je n'ai pas été assez proactif avant, donc pendant l'été... (L.308)</p> <p>En stage trois la démarche est fraîche et tu viens de faire des projets, en stage 4, il y a comme une préparation personnelle à faire... (L.320)</p> <p>Donc, non, mes séminaires en stage IV ne m'ont pas aidé à préparer la prise en charge, ce qui m'a aidé c'est l'attitude de ma superviseure. (L.327)</p> <p>Ce qui a aidé le plus c'est vraiment la rencontre individuelle avec la superviseure. Ça été, la rencontre qui a été la plus signifiante dans les séminaires qu'il y a et la plus informative, dirigeante et préparatoire pour la prise en charge. (L.332)</p> <p>La seule fois où il y a eu conversation constructive c'est à la deuxième rencontre la rencontre individuelle (L.197)</p> <p>Elle nous a sensibilisés à adapter nos projets à la clientèle. (L.210)</p> <p>Elle se faisait rassurante, Elle était très disponible. (L.211)</p>

Participant : Étudiant E2 (Stage IV)	
Mots clés : Accompagner, adapter, aider, comprendre, communiquer, conseiller, construire, converser, critiquer, diriger, discuter, exprimer, former, juger, imposer, interroger, observer, préparer, proposer, questionner, réfléchir, respecter, réussir, rencontrer, responsabiliser, sécuriser, situer, structurer.	
Contingence	Impression / Expérience
Observation par le superviseur	<p>Ils viennent deux fois pendant la prise en charge (L.146)</p> <p>Elle est venue pendant un cours d'arts et multimédia de 5^e secondaire, la gestion de classe était microscopique, c'était vraiment un bon cours. (L.148)</p> <p>Les élèves étaient très participatifs (L.157)</p> <p>En fin de cours, on s'est assis puis en fait on n'avait pas grand-chose à discuter, c'est comme tout avait été comme sur des roulettes. (L.156)</p> <p>La deuxième rencontre c'était avec mon groupe de première secondaire en cheminement particulier. (L.160)</p> <p>C'était beaucoup d'imprévisibles, parce que c'était des élèves qui avaient soit des troubles de comportement ou des troubles d'apprentissage. (L.163)</p> <p>Ça été une autre belle période d'observation agitée, mais tout en contrôle. (L.169)</p> <p>On a eu une discussion après le cours. (L.168)</p> <p>On a parlé, peut-être 20/25 minutes. (L. 179)</p> <p>Elle a sorti les points forts, les choses qu'elle avait notées ça avait été constructif, mais pas directif. (L.181)</p>
Rétroactions par le superviseur	<p>Il y en a eu de toutes sortes, informelles parfois pendant les périodes d'enseignement. (L.70)</p> <p>Parfois ça c'était les moments les plus difficiles à gérer. (L.72)</p> <p>Je gérais mes cours de façon très structurée puis avoir des suggestions comme ça «live» c'était un peu déstabilisant. (L.76)</p> <p>Sinon, il y en a eu dans les battements, entre les périodes, des petits commentaires sur les points forts, les points faibles, sur les périodes du midi. (L.78)</p> <p>Les vraies rétroactions une ou deux fois semaine après les cours ou par courriel, il répondait à mes interrogations. (L.83)</p> <p>Elle suggérait des choses, me posait des questions, elle a donné des rétroactions. (L.184)</p>

Participant : Étudiant E2 (Stage IV)	
Mots clés : Accompagner, adapter, aider, comprendre, communiquer, conseiller, construire, converser, critiquer, diriger, discuter, exprimer, former, juger, imposer, interroger, observer, préparer, proposer, questionner, réfléchir, respecter, réussir, rencontrer, responsabiliser, sécuriser, situer, structurer.	
Contingence	Impression / Expérience
La pratique réflexive	<p>On a un journal de bord à faire pendant le stage, qui est finalement la prise de notes. (L.222)</p> <p>J'ai utilisé le journal de bord chaque jour, pour les grosses questions de la journée ou les gros commentaires, je me posais des questions... (L.228)</p> <p>J'utilisais aussi la préparation cours par cours ; je me faisais une préparation cours par cours, c'était sécurisant. (L.237)</p> <p>Ça m'aide de façon autoréflexive l'agenda, des fiches mnémoniques, des aide-mémoire. (L.250)</p> <p>Mon journal de bord pouvait m'aider à me situer puis à me dire OK, je pourrais me diriger vers ça[...] (L.233)</p> <p>C'était sécurisant. (L.237)</p>
Relation maître élèves	<p>C'est au cœur de la pratique. (L.256)</p> <p>La relation, le lien de confiance donc moi j'ai essayé de m'imposer, mais de façon respectueuse, garder l'ouverture d'esprit[...] (L.262)</p> <p>Moi, c'est toujours le respect ma façon de faire j'ai essayé de l'imposer dans mon stage. (L.268).</p> <p>J'essaie de ne jamais utiliser le sarcasme, toujours la politesse aller jusqu'au bout du respect mutuel et de l'humour. (L.272)</p>
La concertation	<p>Mon enseignant formateur et mon superviseur de stage se connaissaient déjà. (L.281)</p> <p>Je pense qu'ils ont eu de bonnes discussions, sans ma présence, c'est obligatoire ils font le retour à mi- stage, donc moi j'étais en confiance. (L.286)</p> <p>Il y avait un lien et ça c'était évident, le lien était positif, mais là, jusqu'où ils ont échangé sur mon évolution pendant le stage, je ne sais pas jusqu'où ils ont discuté. (L.292)</p>

APPENDICE C

TABLEAUX SYNTHÈSES DES ENTREVUES DE RECHERCHE CONDUITES AUPRÈS DES ENSEIGNANTS FORMATEURS

Participant : Enseignant formateur EF1	
Mots clés : Adapter, affronter, améliorer, apprendre, brancher, communiquer, faire confiance, conseiller, corriger, évaluer, évoluer, essayer, familiariser, informer, maîtriser, observer, organiser, planifier, préparer, prévoir, projeter, rencontrer, réfléchir, tâter, visualiser,	
Contingence	Perception / Expérience
Préparation aux stages	<p>Je suis sûr que ça donne quand même un survol, une idée de ce qui est le plus important selon moi sur le terrain, c'est le stage. La pratique, c'est la pratique qui est importante selon moi. (L.198)</p> <p>Dans le stage trois, je trouve que ce n'est pas bien long. (L.204)</p> <p>[...]ils ont beaucoup d'autres choses à faire et ils n'ont pas assez de temps pour le stage comme tel. (L.205)</p> <p>Selon moi, ce qui est le plus difficile dans le stage, c'est la partie évaluation, on se dépêche à faire le projet puis là c'est plus long que ce à quoi on s'attendait alors, parfois, c'est bâclé à la fin l'évaluation[...] (L.212)</p> <p>Oui les leçons, l'évaluation selon moi, ça, c'est plus difficile, mais la préparation de tout ça[...] (L.217)</p> <p>[...]il y a certains groupes avec qui ça fonctionne, certains groupes; que ça ne fonctionne pas, peut-être prévoir un plan B[...] (L.223)</p> <p>Je reviens toujours à ça, c'est sur le terrain que ça se passe vraiment. (L.225)</p>
Rencontres précédant le stage	<p>On s'est rencontrés au moins deux fois, on s'échange des courriels, des téléphones, on se texte afin que l'étudiant sache quel genre d'élèves j'ai, peut-être, que ça peut l'aider à se projeter. (L.6)</p> <p>On s'est rencontrés deux fois, une fois pour se voir en personne et une fois pour planifier[...] (L.11)</p> <p>Avant le début du stage. (L.19)</p>
Accueil et intégration des stagiaires	<p>Je m'organise pour qu'il ait l'agenda, pour qu'il se situe dans le temps[...] (L.22)</p> <p>Lui montrer physiquement l'école. (L.22)</p> <p>Ils savent en quoi ça consiste, ils en ont dans plusieurs cours, et je leur en avais parlé, la majorité de mes groupes étaient informés qu'il y aurait un stagiaire. (L.34)</p>
Journées d'observation par l'étudiant	<p>[...]il avait 5 journées d'observation, il les a faites[...] (L.40)</p> <p>Moi, ce que je demande au stagiaire c'est d'essayer de se projeter, de se visualiser. (L.40)</p> <p>Alors je trouve ça important, dans le sens ou, juste se rappeler qu'il y a des présences à prendre, le suivi d'élèves, tout ce qui est en dehors de la tâche d'enseigner, de présenter sa situation d'apprentissage ou de connaître une technique, il y a tout ça. Le côté aussi comment on gère là tout ça. (L.45)</p>

Participant : Enseignant formateur EF1	
Mots clés : Adapter, affronter, améliorer, apprendre, brancher, communiquer, faire confiance, conseiller, corriger, évaluer, évoluer, essayer, familiariser, informer, maîtriser, observer, organiser, planifier, préparer, prévoir, projeter, rencontrer, réfléchir, tâter, visualiser,	
Contingence	Perception / Expérience
Qualités requises chez l'enseignant formateur	Il faut avoir confiance en nous[...] (L.54) [...]une ouverture, avoir de l'empathie pour quelqu'un d'autre, être capable de comprendre peut-être l'anxiété ou la fatigue. (L.62) J'essaie d'être à l'affût de ça, tu sais, de prévoir peut-être de les avertir. (L.67) Je pense que c'est d'avoir de l'empathie pour les gens. (L.72)
Observation en classe par l'enseignant formateur	Lorsqu'il présente le début du projet, tu sais, je suis là, je veux voir comment, puis même si c'est juste par curiosité, comment il va le présenter. Disons qu'il a préparé des documents sur une présentation, alors je veux voir, tu sais comment ça se passe avec les élèves, est-ce qu'il a l'attention de tout le monde. (L.77) Au début je suis peut-être un peu plus là, pis là je me suis installé un petit bureau derrière, je fais mes trucs, mais éventuellement je vais aller travailler ailleurs, tu sais, puis je le fais graduellement[...] (L.81) Alors ça peut être mieux de rester en classe quand c'est un groupe difficile, à complètement disparaître puis être là à la demande du stagiaire pis de venir observer quand il y a des faits nouveaux[...] (L.87)
Rétroactions par l'enseignant formateur	[...]on y va surtout à la demande, tu sais, on se voit tous les jours alors c'est sûr qu'en fin de journée on va discuter, au dîner on va discuter un peu[...] (L.103) [...]on y va surtout à la pièce puis c'est ça, je suis disponible, on mange ensemble. (L.108) Il n'y a pas de calendrier pour répondre plus simplement. (L.111)
Outils	Mais c'est sûr que quand je le vois, je peux l'aider à corriger, je vais leur montrer comment je ferais moi ou je peux leur conseiller d'aller voir comment on peut améliorer la technique, comment ils peuvent améliorer leur façon de l'expliquer peut-être[...] (L.150) Tu sais juste voir comment il bouge en classe, on leur demande d'occuper tout l'espace, ça pourrait être une bonne idée de leur demander de filmer, ça pourrait être intéressant pour eux de se voir évoluer. (L.248)
Évaluation des apprentissages	Dans le stage III, je trouve que ce n'est, pas bien long, on n'a pas le temps de [...] qu'ils n'ont pas assez de temps pour le stage comme tel. Il faut qu'ils se dépêchent, on leur demande, je ne sais pas combien de projets à faire. Parfois, on va leur demander trop de projets à faire avec les élèves à place de se concentrer pis essayer de mener à bien ce qui fait que j'ai l'impression que l'évaluation est peut-être un peu bâclée à la fin. (L.204)

Participant : Enseignant formateur EF1	
Mots clés : Adapter, affronter, améliorer, apprendre, brancher, communiquer, faire confiance, conseiller, corriger, évaluer, évoluer, essayer, familiariser, informer, maîtriser, observer, organiser, planifier, préparer, prévoir, projeter, rencontrer, réfléchir, tâter, visualiser,	
Contingence	Perception / Expérience
La pensée réflexive	[...]avait réfléchi à quelque chose pour améliorer ça, la présentation. J'ai l'impression que cela se fait je ne vous dirais pas concrètement, mais je vois que ça se fait parce qu'il y a une modification en cours de route, soit une intervention, ou une attitude différente. (L.118) Il est censé tenir un journal de bord, normalement c'est pour eux, moi je ne le demande pas. (L.125)
Visite superviseur de stage	Il fait des visites pendant le stage 4, je crois que c'est deux ou trois visites, il va venir à l'école[...] (L.179)
La concertation	On remplit tout le temps une entente de stage, un contrat qui se fait entre le stagiaire et le maître associé. (L.171) Moi ça me suffit, s'il y avait quelque chose de vraiment dérangeant, on se connaît bien, les superviseurs de stage je les connais bien alors c'est quelque chose, je ne me sens pas du tout embêté de correspondre avec eux. (L.185)
Obstacles	Didactique, je crois que c'est ça le plus déficient[...] (L.137) L'utilisation, les affaires banales comme l'utilisation des matériaux en général, on s'est souvent fait la réflexion ma collègue et moi, si ça pouvait être un peu plus poussé, je pense, mieux maîtrisé[...] (L.138)[...]les techniques (L.143)

Participant : Enseignant formateur EF2	
<p>Mots clés : Accompagner, accumuler, accrocher, ajuster, aiguiller, analyser, associer, articuler, bonifier, comprendre, connaître, conseiller, considérer, contacter, corriger, critiquer, décanter, découvrir, écouter, forger, gérer, guider, identifier, interagir, jauger, juger, justifier, observer, organiser, orienter, participer, peaufiner, régulariser, planifier, pondérer, présenter, quantifier, questionner, rencontrer, regarder, respecter</p>	
Contingence	Perception / Expérience
Préparation aux stages	<p>Ils ont leurs repères, ils ont préparé des choses, mais ils ne l'ont pas encore vécu[...] (L.539)</p> <p>[...]alors, je fais juste prendre la grille d'évaluation, souvent ils veulent la faire très pointilleuse, car ils veulent mesurer des aspects très spécifiques [...] (L.541)</p> <p>Il faut aussi tenir compte que c'est seulement un projet, car tu es là seulement pour un mois. (L.555)</p>
Rencontres précédant le stage	<p>J'ai l'habitude d'avoir un premier contact téléphonique ou par courriel. (L.7)</p> <p>Puis, fixer une rencontre à l'école et faire un premier lien avec l'école pour qu'ils puissent s'orienter. (L.12)</p> <p>Par la suite, dans cette rencontre-là j'essaie de pouvoir faire le côté paperasse, agenda scolaire. (L.21)</p> <p>[...]pour qu'il puisse faire sa planification, puis s'organiser, voir les règlements de l'école, le code vestimentaire. (L.26)</p> <p>Comprendre la mécanique d'une école[...] (L.32)</p> <p>Je lui donne sur une clé USB, mes plans de cours, des grilles d'évaluation afin de partager pour l'aider à monter ses cours et avoir de la documentation. (L.38)</p>
Accueil et intégration des stagiaires	<p>Mes élèves sont habitués d'avoir des stagiaires. (L.92)</p> <p>On va lui faire réaliser qu'il peut avoir un impact sur les jeunes. (L.110)</p> <p>C'est de le mettre à l'aise dans son milieu mais qu'il y a toujours plusieurs aspects à voir en même temps (L.114)</p>
Journées d'observation par l'étudiant	<p>Les 3 ou 4 premiers jours de stage sont vraiment des journées d'observation. (L.55)</p> <p>Il doit regarder comment mes groupes fonctionnent. (L.56)</p> <p>Voir la façon de faire dans chacun des groupes, et leur autonomie. (L.69)</p> <p>Tu vas avoir à juger côté planification[...] (L.80)</p> <p>Je sais qu'il faut toujours garder une porte ouverte par rapport aux ajustements, il doit y avoir des projets principaux, mais on va avoir quelques petits projets pour boucher des trous si jamais[...] (L.82)</p>

Participant : Enseignant formateur EF2	
<p>Mots clés : Accompagner, accumuler, accrocher, ajuster, aiguiller, analyser, associer, articuler, bonifier, comprendre, connaître, conseiller, considérer, contacter, corriger, critiquer, décanter, découvrir, écouter, forger, gérer, guider, identifier, interagir, jauger, juger, justifier, observer, organiser, orienter, participer, peaufiner, régulariser, planifier, pondérer, présenter, quantifier, questionner, rencontrer, regarder, respecter</p>	
Contingence	Perception / Expérience
Qualités requises chez l'enseignant formateur	<p>La meilleure qualité c'est vraiment d'écouter et de regarder ce que le stagiaire a à t'offrir[...] (L.6)</p> <p>Être capable d'avoir une certaine empathie. (L.133)</p> <p>Être capable de relativiser la situation[...] (L.147)</p> <p>Il faut aussi avoir un bon sens de l'organisation. (L.152)</p> <p>Sans tout lui donner puis lui dire ce qu'il faut qu'il fasse, il faut que tu puisses savoir organiser, savoir la diriger un peu, l'aiguiller, mais savoir pondérer[...] (L.155)</p> <p>Il faut que tu sois prêt à laisser tes élèves à quelqu'un d'autre et il faut que tu sois prêt à laisser les rênes à quelqu'un d'autre pour voir ce qu'il va faire avec eux. (L.455)</p>
Observation en classe par l'enseignant formateur	<p>Un moment donné, il faut que toi tu t'effaces un peu pour le laisser aller[...] (L. 160)</p> <p>Si c'est dans les premiers groupes, je risque d'être dans la classe, mais j'essaie de faire le moins d'interventions possible, pour que l'attention soit sur le stagiaire[...] (L.315)</p> <p>Je suis en classe un peu plus souvent au début du stage... tu vas t'éclipser tranquillement[...] (L.347)</p> <p>Si j'interviens, c'est vraiment parce qu'il s'est passé quelque chose ou les élèves n'ont pas l'air à comprendre[...] (L.361)</p>
Rétroactions par l'enseignant formateur	<p>Tu fais des retours, on va en parler, la pensée réflexive, ce sont des moments où tu vas t'ajuster. (L.166)</p> <p>Les retours peut-être sur l'heure du dîner, en demi-journées puis plus le temps avance à la fin de la journée ou le lendemain. (L.174)</p> <p>[...]puis elle a eu le temps décanter et de s'auto-analyser et de reprendre le «beat». (L.179)</p> <p>Ce n'est pas quelque chose que je fais systématiquement, mais je suis quand même très présent. (L.181)</p>
Outils	<p>[...]puis là je lui donne un petit cadeau sur une clé USB, des plans de cours, des grilles d'évaluation... (L.38)</p> <p>Ça ne s'apprend pas à l'université, il faut aller sur le terrain. (L.420)</p>
Évaluation des apprentissages	<p>[...] tu vas avoir à juger ça, c'est comme si nous on fait un nouveau projet, même si on connaît nos élèves, on ne connaît pas encore tous les bugs, qui peut avoir, alors on vit avec, alors côté planification, je sais qu'ils doivent à l'université planifier rigoureusement, mais je sais qu'il faut toujours se garder une porte d'ouverture par rapport à ajuster ce temps-là, donc on a des projets principaux, mais on va avoir quelques petits projets pour boucher les trous si jamais [...] (L.78)</p>

Participant : Enseignant formateur EF2	
<p>Mots clés : Accompagner, accumuler, accrocher, ajuster, aiguiller, analyser, associer, articuler, bonifier, comprendre, connaître, conseiller, considérer, contacter, corriger, critiquer, décanter, découvrir, écouter, forger, gérer, guider, identifier, interagir, jauger, juger, justifier, observer, organiser, orienter, participer, peaufiner, régulariser, planifier, pondérer, présenter, quantifier, questionner, rencontrer, regarder, respecter</p>	
Contingence	Perception / Expérience
La pratique réflexive	J'essaie de lui jaser de ce que moi j'ai observé dans la première moitié de son stage, points forts, points faibles, points à corriger. (L.263)
Visite superviseur de stage	C'est le superviseur qui doit observer après cela si l'horaire le permet, on fait une triade et on se lance dans les points critiques. (L.475) En stage 4, ils sont censés venir deux fois. (L.479) [...] elle a dû s'ajuster, on a refait une deuxième évaluation avec le superviseur de stage et là elle a vu qu'il y a eu des changements, pas encore assez, mais on a réorganisé une troisième rencontre pour voir[...] (L.500)
Implication dans le milieu	Ce n'est pas quelque chose que je demande à mon stagiaire, s'il a le goût de faire de l'accrochage, on va regarder ce qu'on peut faire, mais le nerf de la guerre avec les stagiaires c'est de faire son projet et d'avoir de la matière pour son séminaire de stage. (L.228) Il faut aussi corriger, parce qu'ils doivent vivre avec la correction aussi. (L.229)
Formation à l'accompagnement des stagiaires	C'était une formation de la commission scolaire qui organise des cours pour devenir maître associé, c'est une séance de je ne sais plus trop combien de cours sur une certaine période de temps[...] (L.520) Ça te fait prendre conscience de certaines choses dont on n'a pas nécessairement conscience[...] (L.526) Moi ça m'apporte beaucoup parce que c'est comme si j'étais en contact avec les plus jeunes... (L.533) [...] j'aime bien essayer de rester à l'affût sans nécessairement faire des projets toujours jeunes[...] (L.534)
La concertation	Ce sont souvent les mêmes profs qui sont les superviseurs de stage, alors je les ai en banque dans mes courriels[...] (L.467) Les liens entre le superviseur et moi sont suffisants. (L.504) [...]pour les fois que j'en ai eu besoin, ça c'était super bien fait [...] (L.515)
Obstacles	C'est sûr que parfois le contact avec les jeunes, ou tu as participé dans des groupes ou tu as appris à intervenir avec des ados ou des jeunes[...] (L.390) C'est peut-être une lacune, tu vas avoir à intervenir avec les élèves, est-ce que tu es capable de « dealer » avec le fait d'intervenir. (L.411) C'est plutôt est-ce que je suis assez « game » pour aller avec des jeunes ? (L.396) Est-ce ce que tous les stagiaires sont vraiment conscients qu'ils auront à travailler avec ce type de clientèle. (L.406)

APPENDICE D

**TABLEAUX SYNTHÈSES DES ENTREVUES DE RECHERCHE
CONDUITES AUPRÈS DES SUPERVISEURS DE STAGE**

Participant : Superviseur de stage S1	
Mots clés : Accompagner, alléger, améliorer, consigner, contacter, coordonner, créer, décrire, développer, documenter, échanger, équilibrer, évaluer, évaluer, former, formuler, guider, informer, innover, intervenir, juger, materner, méditer, noter, planifier, observer, préparer, questionner, rassurer, responsabiliser, superviser.	
Contingence	Perception / Expérience
Le rôle superviseur de stage auprès de l'étudiant	<p>[...] je pourrais peut-être résumer en disant que ça tourne autour de l'information, de la réassurance puis de l'évaluation tout au long du trimestre. (L.4)</p> <p>Je trouve que le rôle de superviseur il y a beaucoup d'accompagnateurs, de stagiaires, il y a beaucoup cette question d'équilibre entre guidance et évaluation. (L.13)</p> <p>[...] il y a le rapport humain, tu es en relation d'accompagnement, l'accompagnement c'est donc l'équilibre, entre créer une relation de confiance puis en même temps ils sont évalués, il y a des jugements qui sont portés. (L.16)</p> <p>[...] comment être assez rigoureux pour qu'ils comprennent les objectifs, qu'ils se développent avec rigueur, mais en même temps, qu'ils sentent avec toi une relation de confiance pour que, s'il y a une interrogation, une difficulté, ils soient assez à l'aise pour t'en parler, pour aller chercher de la guidance et des idées. (L.19)</p>
Le rôle superviseur de stage auprès de l'enseignant formateur	<p>[...] à l'informer des objectifs du stage, des compétences à développer, ce qui est attendu du stagiaire, j'ai parfois à les rassurer, parce qu'il faut voir les motivations de l'enseignant formateur à recevoir un stagiaire. (L.57)</p> <p>Donc, parfois, il faut même rassurer [...] (L.61)</p> <p>[...] c'est de voir aussi avec le programme de formation, la grille d'évaluation, dans le fond, souvent on va regarder la grille d'évaluation[...] (L.62)</p> <p>Donc ça ressemble à de l'information, des fois de la réassurance, dépendamment du niveau de l'accompagnant formateur qui est peut-être novice, la plupart du temps ce sont des maîtres d'expérience, mais qui ont au moins 5 ans d'expérience, mais tu sais 5 ans, tu peux être jeune. (L.77)</p> <p>Il faut essayer de mettre en place, et de se rendre compte que, parfois, il y a des trous dans une formation. Parce qu'on a des étudiants plus faibles au niveau du bagage artistique ou de la culture générale, au niveau technique, puis là on essaie de trouver des moyens pour combler les manques et établir une bonne relation humaine pour que ça coule, pour qu'il y ait de la transparence dans la communication. (L.87)</p>

Participant : Superviseur de stage S1	
Mots clés : Accompagner, alléger, améliorer, consigner, contacter, coordonner, créer, décrire, développer, documenter, échanger, équilibrer, évaluer, évaluer, former, formuler, guider, informer, innover, intervenir, juger, materner, méditer, noter, planifier, observer, préparer, questionner, rassurer, responsabiliser, superviser.	
Contingence	Perception / Expérience
Formation à l'accompagnement des stagiaires	<p>Ça va en général assez bien, surtout pour ceux qui participent aux formations dispensées par le bureau de la formation pratique destinée aux enseignants formateurs et ça fait une différence. (L.96)</p> <p>Il n'y a pas assez d'enseignants formateurs, la formation à la Faculté des arts, nous avons offert une journée complète pour les 4 arts, en mai 2007 et ça avait été formidable, mais il n'y en a pas assez de ces journées-là. Il y en a qui sont dispensées par les sciences de l'éducation, par le Bureau de la formation pratique. (L.102)</p> <p>Je dirais, en général, que les enseignants formateurs sont bien outillés, j'aimerais qu'ils participent davantage aux journées de formation parce qu'il y a quand même des mouvements de l'université vers le milieu qui sont faits pour aller les rejoindre[...] (L.256)</p> <p>Lorsque ça fait plusieurs fois que tu reçois un stagiaire. Peut-être qu'un moment donné ce serait bien de venir suivre une formation. (L.260)</p>

Participant : Superviseur de stage S1	
Mots clés : Accompagner, alléger, améliorer, consigner, contacter, coordonner, créer, décrire, développer, documenter, échanger, équilibrer, évaluer, évaluer, former, formuler, guider, informer, innover, intervenir, juger, materner, méditer, noter, planifier, observer, préparer, questionner, rassurer, responsabiliser, superviser.	
Contingence	Perception / Expérience
Séminaires de stage	<p>Au début, c'est beaucoup d'information, le premier séminaire c'est vraiment de parler des compétences visées, moi c'est surtout le stage 4 que je supervise, donc c'est le dernier, il y a des étudiants qui sont appelés à développer et à continuer de développer ce qu'ils ont déjà commencé à développer depuis le stage 1, mais au final, parfaire, le développement des compétences, des thèses. (L.5)</p> <p>La première semaine, premier cours, on regarde le plan de cours et les objectifs du stage. (L.25)</p> <p>Puis, la deuxième semaine, c'est individuel, c'est-à-dire que là je rencontre chaque stagiaire individuellement à mon bureau et la personne me présente son CV artistique, pédagogique et une planification globale ; des SAÉ moins exhaustives et complétées à la fin, mais là c'est une planification globale. (L.27)</p> <p>La troisième et la quatrième semaine, c'est la visite dans les écoles, donc il y a deux vrais séminaires préparatoires. (L.30)</p> <p>[...] dans le séminaire de mi- stage, qui a lieu à la 4^e semaine, il y a une remise d'un début de réflexion de stage où là il y a présentation orale aux étudiants avec document écrit, qui décrit un peu le milieu de stage, population, pluriethnique, favorisée [...] (L.182)</p> <p>Puis en groupe, en séminaire, c'est aussi un processus de résolution de problème[...] (L.189)</p> <p>[...]moi je suis là pour guider pas pour trouver des solutions. Souvent ils se répondent et se donnent des solutions, quelqu'un expose un problème, l'autre trouve une solution. Il y a vraiment un processus de résolution de problème et de créativité pédagogique qui se fait à l'université comme telle, un peu comme une petite communauté philosophique. (L.192)</p> <p>Au début, c'est beaucoup question de les informer, c'est beaucoup de documentation à voir avant la prise en charge des élèves; à l'université, il y a aussi beaucoup le côté paperasse, les formulaires de placement, les formulaires de SAE, le superviseur de stage a beaucoup à faire preuve de flexibilité, au niveau des canevas d'apprentissage tout en sachant qu'il faut qu'il aide les stagiaires, [...] à respecter le programme de formation... (L.269)</p> <p>Il faut qu'ils démontrent à la fin qu'est-ce que l'élève a appris, apprentissage et création, ce n'est pas contradictoire non plus, ça va ensemble et qu'est-ce qu'il a appris de façon durable, à quoi ça sert que ça entre par une oreille et que ça sorte par l'autre... (L.373)</p>

Participant : Superviseur de stage S1	
<p>Mots clés : Accompagner, alléger, améliorer, consigner, contacter, coordonner, créer, décrire, développer, documenter, échanger, équilibrer, évaluer, évaluer, former, formuler, guider, informer, innover, intervenir, juger, materner, méditer, noter, planifier, observer, préparer, questionner, rassurer, responsabiliser, superviser.</p>	
Contingence	Perception / Expérience
Observation par le superviseur de stage	<p>Dans le stage comme tel, au stage 4, c'est deux. Et trois seulement s'il y a difficultés. (L.42)</p> <p>Ça ressemble normalement à une demi-journée scolaire, mais l'observation comme telle, est d'une période, puis la rencontre avec l'enseignant. (L.44)</p> <p>[...] j'aime bien assister au décollage, au vol puis à l'atterrissage complet puis parfois c'est organique dans la mesure où l'enseignant formateur n'est pas toujours disponible avant le début du cours donc parfois c'est juste le midi, durant l'heure du dîner, alors c'est flexible, mais normalement dans mon horaire j'arrête une demi-journée scolaire par stagiaire. (L.48)</p>
Retour et rétroaction par le superviseur de stage	<p>[...] c'est là que les relations de confiance se construisent et moi, ce que je trouve de très satisfaisant comme accompagnateur de stagiaires, c'est cette relation-là, en dyade, mais aussi en triade avec l'enseignant formateur. (L.35)</p> <p>[...] il faut toujours que je commence par quelque chose de constructif, on est là pour guider, il y a quand même toute l'idée qu'on est là pour apporter un soutien pour aider, il y a l'analyse réflexive[...] (L.205)</p> <p>Je commence par les forces puis après, les petites choses qui ont pu accrocher, je vais en discuter avec l'enseignant formateur aussi pour voir, parce que la plupart du temps ça va bien et on voit les mêmes choses et si on ne voit pas les mêmes choses, il y a une régulation ou échange de points de vue pour en arriver à s'entendre, pour avoir toujours bien une vision commune de ce qui se passe. (L.210)</p> <p>Oui, ces rencontres sont faites pour l'aider à réussir à tout prix, non pas à tout prix, mais idéalement, il faut qu'il réussisse, tu sais, puis, il faut le responsabiliser, il a beaucoup à donner[...] (L.223)</p> <p>Ça demande beaucoup de souplesse, je leur demande les dates et ce n'est jamais pareil, les 50 jours, grosso modo est respecté[...] (L.308)</p>
Placement de stage	<p>C'est l'agent de stage, le premier, qui contacte l'enseignant formateur, l'agent de stage puis ensuite le stagiaire est informée de son milieu de stage, mais parfois il suggère un milieu et l'agent de stage vérifie si c'est possible [...] (L.240)</p> <p>[...] je dirais que ce qui les prépare vraiment à la prise en charge ce sont les cours de didactique qu'ils ont suivis, didactique au primaire et au secondaire et didactique des arts médiatiques, ce que l'enseignant formateur leur fournit comme accompagnement dans l'école, les discussions préalables pour les préparer [...] (L.284)</p>

Participant : Superviseur de stage S1	
Mots clés : Accompagner, alléger, améliorer, consigner, contacter, coordonner, créer, décrire, développer, documenter, échanger, équilibrer, évaluer, évaluer, former, formuler, guider, informer, innover, intervenir, juger, materner, méditer, noter, planifier, observer, préparer, questionner, rassurer, responsabiliser, superviser.	
Contingence	Perception / Expérience
Qualités de l'enseignant formateur	<p>Tout ce qui fait qu'un enseignant d'art est compétent et là nous aurions plein d'indicateurs possibles, c'est tellement complexe d'être un bon prof d'art. C'est un art plus qu'une science, connaître sa discipline un peu comme un connaisseur, comme un historien, comme un connaisseur d'art, comme un praticien, l'amour des jeunes, être un pédagogue dans l'âme et avant tout un souci de l'élève, que l'élève passe en premier, ses apprentissages tout ça c'est ce qu'il y a de plus important, tout ce bon dosage-là et de l'expérience. (L.115)</p> <p>Il faut qu'il ait les grandes qualités d'un prof d'art, en plus une bonne connaissance du programme, une ouverture à la nouveauté, un désir de soutenir la relève de donner au suivant. (L.124)</p> <p>Un bon enseignant formateur, c'est quelqu'un qui a le sens de sa mission parce qu'il a une grande responsabilité, c'est un modèle pour la relève donc s'il peut être une source d'inspiration pour le stagiaire ce sera le meilleur des mondes. (L.134)</p> <p>C'est un mot flexibilité qui est super important en stage, que tu sois superviseur ou enseignant formateur, ou accompagnateur, il faut de la flexibilité, de l'humanité, croire en tes stagiaires, avoir confiance en eux et en même temps rigueur pour qu'il y ait dans le portfolio une véritable analyse réflexive, pour que dans les activités, situations d'apprentissage qu'on ne soit vraiment pas seulement dans l'occupationnel. (L.312)</p> <p>[...] ça ressemble à de la relation d'aide, des fois il faut ramasser quelqu'un qui a vécu un coup dur dans une école, mais la plupart du temps ça va pas mal bien [...] (L.341)</p>
Outils privilégiés	Portfolio et pratique réflexive [...] (L.144)

Participant : Superviseur de stage S1	
Mots clés : Accompagner, alléger, améliorer, consigner, contacter, coordonner, créer, décrire, développer, documenter, échanger, équilibrer, évaluer, évaluer, former, formuler, guider, informer, innover, intervenir, juger, mater, méditer, noter, planifier, observer, préparer, questionner, rassurer, responsabiliser, superviser.	
Contingence	Perception / Expérience
La pratique réflexive	<p>Grosso modo, c'est un portfolio qui va comprendre la réflexion de début de stage, un bilan de mi- stage. (L.145)</p> <p>Donc il y a un portfolio qui est comme un grand document, mais à l'intérieur duquel il y a un journal de bord et, au début du trimestre, je leur remets une copie du modèle de Patricia Holborn qui a écrit le livre Devenir enseignant à la conquête de l'identité professionnelle. (L.152)</p> <p>[...] c'est un processus de résolution de problème, tu fais des liens, des hypothèses, une théorie personnelle, tu reviens dans l'action, tu regardes, tu réécrites, tu crées des liens, tu analyses, quand par exemple Jean arrive toujours en retard et qu'il perturbe ton cours d'arts plastiques, tu l' observes [...] (L.159)</p> <p>[...] l'on voit la description ; établir des liens, formulation d'hypothèses, théorie personnelle, retour dans l'action, description, juste un rappel pour qu'il sache que je vais aller au-delà de la description, et pour employer leur langage, je vais aller une coche en haut. (L.167)</p>
La concertation	Être accessible, parce que nous on arrive et on est de l'université, ils peuvent avoir des préjugés. (L.91)
Relation maître-élève	[...] s'il s'identifie à toi, à ta matière, si ton projet réussi, a résonné dans son univers, c'est symbolique pour vrai; il va s'en souvenir toute sa vie. C'est sûr que c'est peut-être idéaliste, mais on veut qu'il s'en souvienne. (L.369)

Participant : Superviseur de stage S2	
Mots clés : Accompagner, adapter, ajuster, confier, consigner, définir, démontrer, distribuer, échanger, écouter, établir, encadrer, entraider, informer, isoler, noter, observer, orienter, outiller, questionner, réussir, réfléchir, socialiser, soutenir, superviser.	
Contingence	Impression / Expérience
Le rôle du superviseur de stage auprès de l'étudiant	<p>Ça varie entre le 3 et le 4 ; en stage 3, c'est plus particulier, les étudiants sont plus fragiles, il y a un soutien qui est différent. (L.5)</p> <p>En stage 4, c'est vraiment un rôle de soutien, d'encadrement, mais on n'est pas vraiment présent, c'est un rôle qui consiste beaucoup à favoriser les échanges ; pour moi, c'est tellement important. (L.17)</p>
Le rôle du superviseur auprès de l'enseignant formateur	<p>Ils sont souvent les mêmes depuis des années [...] (L.19)</p> <p>[...] mon rôle est de l'informer quand il s'agit surtout de répondre aux questions des nouveaux accompagnateurs ; il y en a qui sont inquiets, il y en a qui sont tatillons ; il y en a, qui peuvent opprimer ou trop s'effacer[...] (L.21)</p> <p>[...] les amener, si c'est possible, dans une rencontre préalable, à définir leur rôle s'ils se posent des questions par rapport à ça. (L.24)</p> <p>[...] on a un rôle social. (L.106)</p> <p>[...] mon rôle c'est d'être présente d'être à l'écoute ; s'il y a des questions, de répondre aux questions, répondre aux inquiétudes [...] rassurer aussi. (L.109)</p> <p>Qualité requise pour offrir un bon accompagnement : l'ouverture[...] (L.115)</p> <p>[...] pour moi, un bon accompagnateur c'est quelqu'un qui peut donner un bon encadrement, être là et ne pas être là en même temps, savoir se retirer et être positif avec l'étudiant [...] (L.92)</p> <p>[...] ça prend de la générosité, ça prend de l'effacement, ça prend une qualité de présence. (L.99)</p>
Formation à l'accompagnement des stagiaires	<p>[...] je ne suis pas certaine que ça s'apprend, enfin ça peut se préparer, s'amener, mais ce sont des qualités personnelles, que ça prend de la part des enseignants pour être de bons accompagnateurs. (L.101)</p> <p>Bien, il y a des formations pour les enseignants accompagnateurs, il faudrait qu'ils en aient parce qu'il y en a qui ont l'air perdus [...] (L.187)</p>

Participant : Superviseur de stage S2	
Mots clés : Accompagner, adapter, ajuster, confier, consigner, définir, démontrer, distribuer, échanger, écouter, établir, encadrer, entraider, informer, isoler, noter, observer, orienter, outiller, questionner, réussir, réfléchir, socialiser, soutenir, superviser.	
Contingence	Impression / Expérience
Séminaires de stage	<p>Le premier cours c'est vraiment de l'information que je donne par rapport au contenu de cours [...] (L.29) [...] je leur fais remplir une fiche d'identification [...] (L.35) ils me parlent de leurs expériences passées, les stages passés qu'ils ont faits. (L.37) La deuxième rencontre c'est une rencontre individuelle [...] (L.43) La troisième rencontre, j'essaie de la faire après la tournée des écoles [...] (L.46) [...] ils font leur rapport d'observation leur réflexion de début de stage, j'ai ainsi une idée de où ils en sont et de ce qu'ils ont vu. (L.49) Là, je favorise beaucoup l'échange ; en stage 4 j'invite beaucoup les étudiants à échanger ouvertement dès que cela reste dans le cadre du cours. (L.50) C'est un moment où on peut s'entraider, les étudiants le font. (L.53) Je pense que mon rôle c'est de favoriser aussi qu'il y ait une confiance entre les étudiants. (L.54) Puis, le troisième cours [...] (L.55), j'invite les étudiants à apporter des travaux réels [...] (L.57) Le 4^e séminaire c'est encore la même chose, mais on fait une réflexion sur l'ensemble de notre stage [...] (L.65) Un groupe de stage, un groupe complet de stage 4 c'est 7 étudiants. (L.191) C'est plus intime, on peut vraiment échanger. (L.195) En stage 3, le cours de didactique est arrivé au cours de stage alors ils sont comme préparés, alors qu'en stage quatre, ils arrivent parfois au premier séminaire et ils ont déjà commencé leur observation. (L.199) Il y en a qui vont aller rencontrer les enseignants avant la session, c'est sûrement utile, ils ont fait leur stage 3 donc ils savent comment enseigner au secondaire et ils savent qu'ils doivent s'adapter à l'école dans laquelle ils vont arriver [...] (L.209)</p>

Participant : Superviseur de stage S2	
Mots clés : Accompagner, adapter, ajuster, confier, consigner, définir, démontrer, distribuer, échanger, écouter, établir, encadrer, entraider, informer, isoler, noter, observer, orienter, outiller, questionner, réussir, réfléchir, socialiser, soutenir, superviser.	
Contingence	Impression / Expérience
Observation par le superviseur de stage	En stage IV, on y va deux fois je m'assoie pendant 75 minutes, je prends quelques notes et j'observe... (L.73) [...] je comprends très vite, comment est-ce qu'ils sont au niveau de l'organisation matérielle, au niveau de la communication, au niveau de la qualité du projet, au niveau de la documentation, c'est tout là finalement on le voit dans le déroulement ce qu'il reste beaucoup finalement c'est la qualité de la relation, puis la qualité artistique du projet ou la pertinence... (L.82)
Retour et rétroactions par le superviseur de stage	Il y a un temps prévu pour se parler. (L.142) [...] on va s'asseoir ensemble avec l'enseignant aussi, éventuellement, on va s'asseoir à trois, on va discuter des points d'évaluation. (L.140)
Outils privilégiés	On demande aux étudiants de tenir un journal de bord[...] ils le font avec des variantes. (L.123)
La pratique réflexive	[...] je pose des questions, qu'est-ce que j'ai appris puis pourquoi j'ai fait ça ; il fait partie du processus et les travaux impliquent une réflexion [...] (L.117) [...] c'est une réflexion de groupe qu'on fait à ce moment-là sans qu'elle soit nommée comme telle. (L.119) La partie écrite à remettre à la fin est un bilan de fin de stage qui est une réflexion approfondie sur leur parcours [...] (L.129) À la deuxième rencontre (individuelle), on demande aux étudiants d'apporter leurs travaux des stages précédents... c'est très drôle quand ils les retrouvent de voir la candeur de leur observation... (L.131) On leur demande de revenir sur leur formation... puis c'est quoi leurs orientations. (L.136)

Participant : Superviseur de stage S2	
Mots clés : Accompagner, adapter, ajuster, confier, consigner, définir, démontrer, distribuer, échanger, écouter, établir, encadrer, entraider, informer, isoler, noter, observer, orienter, outiller, questionner, réussir, réfléchir, socialiser, soutenir, superviser.	
Contingence	Impression / Expérience
La concertation	<p>J'ai des enseignants qui peuvent, par ailleurs, à certains moments m'écrire pour me demander des précisions avant le début du stage ou au début du stage et, puis là, je vais répondre (L.154)</p> <p>La première observation se fait le plus rapidement possible en stage 4, c'est aussi pour établir le premier contact avec les enseignants que je ne connais pas [...] (L.157)</p> <p>C'est quoi les conditions de stage [...] est-ce que c'est des conditions optimales, ou il va y avoir des difficultés ? (L.159)</p> <p>On avait fait il y a bien des années, des rencontres avec les enseignants accompagnateurs à l'université puis ça avait été fort intéressant, mais il n'y en pas eu depuis. (L.174)</p> <p>Ça pourrait être intéressant qu'il y ait des rencontres entre enseignants accompagnateurs pour qu'ils puissent se rencontrer entre eux parce que souvent ils sont isolés [...] (L.176)</p>
Relation maître-élève	<p>Ils ont le temps de s'organiser, ils ont le temps de faire des trucs plus longs, ils ont le temps qui est la chose la plus importante ; connaître les élèves, établir des liens avec les groupes, vivre une chose qui est vraiment plus positive avec l'enseignement. (L.220)</p>

BIBLIOGRAPHIE

- Alin, C. et Gohier, C. (2001) *Enseignant formateur : la construction de l'identité professionnelle*. Paris : L'Harmattan.
- Altet, M. (1993). La qualité des enseignants. Rapport sur les séminaires d'enseignants. (OCDE, CERI, DEP 9, CREN.) Université de Nantes.
- Altet, M., Desjardins, J. Etienne, R., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2013) *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Argyris, C. et Schön, D. (1974). *Theory and practice increasing professional effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). *L'entretien individuel en recherche qualitative : usage et modes de représentation dans la revue des sciences de l'éducation*. *Revue des sciences de l'éducation*. 38(1), 23-45.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Association pour la recherche qualitative*, 26(2), 1-18. Récupéré de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Bonnet, C. et Ghiglione, R. (1990). *Traité de psychologie cognitive. Le traitement de l'information symbolique*. Paris : Dunod.
- Bonnichon, G. et Martina, D. (2009). *Métier d'enseignant 10 compétences professionnelles*. Paris : Éditions Vuibert.
- Boutet, M. et Pharand, J. (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. et Camaraille, L. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire...* Montréal : Éditions nouvelles.

- Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant*. Paris : Hachette éducation.
- Brown, A. (1987). *Metacognition, executive control, self-régulation, and other more mysterious mechanisms*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.65-116.
- Charlier, É. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, B (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, É. et Binémar, S. (2012). *Accompagner. Un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Chevrier, J. (1994). *La recherche en éducation comme source de changement*. Montréal : Les Éditions logiques.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2012). *Innover en formation. Accompagner autrement les enseignants entrant dans le métier*. Paris: L'Harmattan.
- Clift, R., Houston, R. et Pugach, M. (1990). *Encouraging reflective practice: An examination of issues and exemplars*. New-York : Teachers College Press.
- Colette, B. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/1016748ar>
- Davis, H.A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Denhière, G. et Richard, J.-F. (1990). *Compréhension et construction de représentations*. Paris : Dunod.
- Desbiens, J.-F., Spallanzani, C. et Borges, C. (2013). *Quand le stage en enseignement déraile*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desgagnés, S. (2005). *Récits exemplaires de la pratique enseignante. Analyse typologique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Montréal : McGraw-Hill Éditeurs.

- Faingold, N. (1993). *Décentration et prise de conscience. Étude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*. Thèse de doctorat. Université Paris X.
- Faingold, N. (1995). *Du stagiaire à l'expert : construire des compétences professionnelles*. Communication présentée aux Rencontres du REF, Louvain, Septembre 1994. *Former un enseignant professionnel*. Bruxelles : éditions De Boeck.
- Ferry, G. (2003). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.
- Garant, C., Lacourse, F. et Scholer, M. (dir). (1995). *Nouveaux défis pour la formation des maîtres*. Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres. Sherbrooke : Éditions du CRP, 77-89.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale. De la problématique à collecte des données* (5^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C. (2007). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : regards croisés*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec. (1982). *Programmes d'études secondaire arts plastiques* Québec : Ministère de l'Éducation (du Québec). Direction générale du développement pédagogique. Direction des programmes.
- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation (du Québec).
- Gouvernement du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Ministère de l'Éducation (du Québec).

- Gouvernement du Québec, Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. Rapport d'évaluation des programmes. (2006). *La formation en milieu de pratique*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Green, L., Chedzoy S., Harris W., Mitchell R., Naughton L. et Rolfe, W. (1998). A study of student teachers' perceptions of teaching the arts in primary schools. *British Educational Research Journal*, 24(1), 95-107.
- Herman, J. (1986). *Analyse de données qualitatives*. Paris : Masson.
- Horth, P. (1986). *L'approche qualitative comme méthodologie de recherche en sciences de l'éducation*. Pointe-au-Père : Les éditions de la Mer.
- Holborn, P., Wideen, M. et Andrews, I. (1993). *Devenir enseignant. À la conquête de l'identité professionnelle*. Montréal : Les Éditions logiques.
- Huberman, M. (1991). Survivre à la première phase de la carrière. *Cahiers pédagogiques*, 290, 15-17.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e éd.). Saint-Laurent : Éditions du nouveau pédagogique.
- Lafortune, L., Lepage, C. et Persechino, F. (2009). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune L., Lepage, C., Persechino, F. et Bélanger, K. (2009). *Un modèle d'accompagnement d'un changement pour un leadership novateur*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Frechette, S., Sorin, N., Drouin, P. A. et Ottavia, A. (2010). *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Daudelin, C., Doudin, P. A. et Martel, D. (2001). *La formation continue. De la réflexion à l'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, L. et Daudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et St-Pierre, L. (1996). *Affectivité et métacognition dans la classe*. Éditions Logiques.
- Le Bouëdec, G., du Crest, A., Pasquier, L. et Stalh, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan.
- Leclercq, G. (2002). *Le prescripteur, l'usager et le pédagogue. Lire l'agir éducatif*. Paris : L'Harmattan.
- Legault, M. et Paré, A. (1995). Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles. *Cahiers de la recherche en éducation*. 2(1), 124-164. Récupéré de id.erudit.org/idéruit/1018215ar
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^e éd. Montréal : Guérin.
- Lenoir, Y. (2011). Toward a Transformation of Practices in Teacher Education. *McGill Journal of Education*, 46(1), 107-121.
- Lessard, C. (1991). *La profession enseignante au Québec : enjeux et défis des années 1990*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Lessard, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Linard, M. et Prax, I. (1984). *Images vidéo, images de soi : Narcisse au travail*. Paris : Donod.
- Martin, D. (2002). «Terrain et théories dans la réforme de la formation des maîtres», dans M. Charbonneau et M.Tardif (dir.), *Les réformes en éducation, leurs impacts l'école*. Sherbrooke : CRP, 95-109.
- Maurant, P., Clénet J. et Poisson D. (2011). *Débats sur la professionnalisation des enseignants*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mucchielli, R. et Maistriaux, R. (1977). *La formation à la concertation*. Paris : Entreprise moderne d'édition.

- Office québécois de la langue française. (2016). *Le grand dictionnaire terminologique*. Récupéré de http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26534430
- Paillé, P. et Mucchelli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin Éditeur.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : Douze devis méthodologiques exemplaires de recherche qualitative. *Association pour la recherche qualitative*, 27(2), 133-151. Récupéré de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.htm>
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (4^e éd.). Bruxelles : De Boek Supérieur.
- Pastré, P. (2005). *Apprendre par la simulation*. Toulouse : Octares.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoir et compétences dans un métier complexe* (2^e éd.). Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369-378. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/900420ar>
- Poupart, J. et al. (2009). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Portelance, L., Gervais C., Lessard M. et Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Cadre de référence*. Rapport de recherche présenté à la Table MELS-Universités.
- Portelance, L., Borges, C. et Pharand, J. (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Rousseau, N., Deslandes, R. et Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2), 193-211.
- Rousvoal, J. (1993). *Les représentations du métier d'enseignant. Influence des actions de formation*. Paris : INRP.
- Richard, J.-F. (2004). *Les activités mentales. De l'interprétation de l'information à l'action* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions logiques.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco : Josey-Bass.
- Saussez, F. et Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'auto-évaluation? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux : Perspectives internationales* (1^{ère} éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF éditeurs.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Whitehead, J., Menter, I et Stainton, R. (1996). *The reform of initial training : the fragility of the new school-based approach and questions of quality*. *Research Papers in Education*, 11, 307-321.

Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning: From Teaching to Self-Regulation*. San Diego, CA : Academic Press, 13-39.