



Étude sur les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires

Francine Lacroix-Roy, Michel Lessard et Céline Garant

Table MEQ-Universités

Liste des membres du sous-comité

Marc Boutet (UdeS)
Gérald Boutin (UQAM)
Serge Boutin (Commission scolaire des Premières-Seigneuries)
France Dufour (Commission scolaire de Montréal)
Nicole Fortin (UdeM)
Céline Garant (UdeS)
Colette Gervais (UdeM)
Francine Lacroix-Roy (UdeS)
Michel Lessard (UdeS)

Octobre 2003

Table des matières

INTRODUCTION.....	3
CONTEXTE GÉNÉRAL.....	3
BUT DE L'ÉTUDE.....	4
COMPOSITION DE L'ÉQUIPE.....	4
ÉTAPES DE RÉALISATION DE L'ÉTUDE.....	4
MÉTHODOLOGIE.....	5
TYPE D'ANALYSE.....	6
PREMIÈRE PARTIE : DESCRIPTION.....	7
1. DISPOSITIFS.....	7
1.1. LES CONTENUS DE FORMATION.....	7
1.1.1. DEUX PERSPECTIVES DE FORMATION.....	7
1.1.2. CHOIX DES CONTENUS DE FORMATION.....	8
1.1.3. SÉQUENCE DANS LES CONTENUS.....	9
1.1.4. CONTENU ET ALLOCATION.....	9
1.2. L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE.....	10
1.3. LES MODALITÉS D'ORGANISATION.....	11
1.3.1. LES PERSONNES FORMATRICES.....	11
1.3.2. LE NOMBRE D'HEURES ET LEUR RÉPARTITION DANS LE TEMPS.....	12
1.3.3. LE CARACTÈRE OBLIGATOIRE OU FACULTATIF DU PROGRAMME.....	12
1.3.4. LA CONSTITUTION DES GROUPES.....	13
1.3.5. LE NOMBRE DE PARTICIPANTES ET DE PARTICIPANTS PAR GROUPE.....	13
1.3.6. LES EXIGENCES D'ADMISSIBILITÉ.....	14
1.3.7. L'ENTITÉ RESPONSABLE DE RÉUNIR ET D'ORGANISER LES GROUPES.....	14
2. ORIENTATIONS.....	15
2.1. INCONTOURNABLES ET VALEURS PRIVILÉGIÉES.....	15
2.2. OBSTACLES OU ÉLÉMENTS PLUS DIFFICILES À ACTUALISER.....	16
2.3. PISTES DE DÉVELOPPEMENT SUGGÉRÉES.....	17
3. FINANCEMENT.....	18
3.1. PROGRAMME « ENCADREMENT DES STAGIAIRES » DESTINÉ AUX MILIEUX SCOLAIRES ..	18
3.2. SOUTIEN À LA FORMATION INITIALE DANS LES UNIVERSITÉS.....	19
DEUXIÈME PARTIE : PISTES D'ANALYSE.....	20
CONCLUSION.....	27

ÉTUDE SUR LES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ACCOMPAGNEMENT DES STAGIAIRES

INTRODUCTION

Contexte général

Au début des années 90, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) demandait aux universités de revoir leurs programmes de formation à l'enseignement. Des changements majeurs s'opéraient alors : l'accentuation du caractère professionnel de la formation, l'ajout d'une 4^e année universitaire et 700 heures de stages. Grâce à des subventions du MEQ octroyées conjointement aux milieux universitaires et scolaires au début des années 90, plusieurs recherches ont conduit les universités à développer des programmes de perfectionnement à l'accompagnement des stagiaires. Parallèlement, le MEQ injectait 10M\$ dans les milieux scolaires pour soutenir l'encadrement des stagiaires. Ces sommes d'argent étaient dédiées à quatre fonctions : l'accueil, l'encadrement et l'évaluation des stagiaires de même que la formation des enseignantes et des enseignants associés.

En 2002, après huit ans de financement, le Ministère procède à l'évaluation de ce programme d'encadrement des stagiaires. Un rapport a été produit à cet effet et dix actions sont retenues dont celles 1) d'accentuer la formation à l'accompagnement des stagiaires, de la rendre pertinente en fonction des compétences attendues, suffisante quant au nombre d'heures, accessible et ancrée dans la réalité du milieu scolaire; 2) de repenser la répartition de l'allocation reçue dans le cadre de ce programme dans la perspective d'assurer une formation particulière aux enseignantes et enseignants associés qui choisissent d'assumer le rôle de maître associé; 3) d'assurer une compensation appropriée pour tous les maîtres associés; 4) de favoriser une circulation plus libre de l'information au sujet des ententes convenues entre les universités et les commissions scolaires et une plus grande transparence sur l'utilisation des sommes reçues; 5) de valoriser le rôle d'enseignante ou d'enseignant associé au sein de l'école; 6) de mettre en place des mécanismes de concertation régionale et de redéfinir un mandat, etc.

Ce rapport nous renseigne sur le degré de satisfaction des enseignantes et des enseignants à l'égard de la formation et des ressources la dispensant, mais il ne donne aucune indication relative aux orientations et aux dispositifs retenus. En outre, lors de cette enquête, les universités n'ont pas été directement interpellées.

À l'aube d'une nouvelle révision des programmes de formation à l'enseignement, n'y a-t-il pas lieu de revoir les dispositifs qui ont été mis en place pour assurer la réussite des programmes de perfectionnement, les orientations qui ont été poursuivies, les valeurs qui ont été privilégiées ainsi que le financement qui a permis à ces programmes d'être mis sur pied? C'est à l'ensemble de ces dimensions que l'étude demandée par la Table MEQ-Universités tente d'apporter un nouvel éclairage. Plutôt que de faire une étude évaluative de ce qui a été fait jusqu'à maintenant, nous avons plutôt opté pour une étude prospective qui permettrait en plus de faire un certain nombre de constats de créer les balises pour l'avenir de ces différents programmes.

But de l'étude

Le but de l'étude vise donc à recueillir les commentaires, les réflexions, les questions et les souhaits de l'ensemble des partenaires dans ce nouveau contexte de réforme des programmes de formation initiale. Ces partenaires sont les responsables du perfectionnement des enseignantes et des enseignants tant dans les universités que dans les milieux scolaires et les personnes qui ont vécu ce perfectionnement. À la suite de cette cueillette d'informations et d'une analyse, l'équipe responsable de cette étude entend donc soumettre à la Table MEQ-Universités des recommandations sur :

- les orientations pédagogiques à maintenir et à développer;
- les dispositifs nécessaires à la réussite de ces programmes;
- le financement de ces programmes.

Composition de l'équipe

L'équipe, présidée par Céline Garant, doyenne de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, vice-présidente de l'ADÉREQ et responsable de l'étude à la Table, est composée de plusieurs personnes. D'abord, trois professeures et professeurs dont le champ d'étude est relié à la formation des stagiaires et au perfectionnement des personnes chargées de leur encadrement, deux personnes du milieu scolaire qui ont travaillé ou qui travaillent à la réalisation de ces programmes et trois professionnelles et professionnels. Ces trois dernières ressources agissent conjointement : l'une à titre de responsable de la conception des outils de cueillette de données et de soutien administratif (pour l'organisation des rencontres avec les personnes responsables du programme dans les universités et les commissions scolaires), une autre à titre de coordonnateur des opérations, de soutien administratif et de collaborateur à l'analyse et à la rédaction du rapport final et la troisième comme responsable des entrevues, de l'analyse et de la rédaction du rapport. (Voir *Liste des membres du sous-comité Table MEQ-Universités*, annexe 1).*

Étapes de réalisation de l'étude

La responsable de l'équipe et l'un des professionnels ont d'abord établi un projet d'ordre du jour pour l'équipe élargie. Ils ont revu les mandats et proposé aux trois professionnels pressentis pour réaliser l'étude une répartition des tâches. Ils ont convoqué la première réunion de l'équipe qui s'est tenue le 4 mars 2003. Lors de cette rencontre, l'équipe élargie, à partir du mandat préalablement défini, a établi les cibles visées pour effectuer la cueillette de données et a travaillé à l'ébauche des instruments de cueillette d'information. Les professionnels ont ensuite finalisé les outils de collecte de données qu'ils ont soumis pour commentaires à l'équipe élargie, par échanges de courriels. Ils ont enfin procédé aux entrevues individuelles auprès de personnes provenant de huit universités du Québec¹ et de sept commissions scolaires² rattachées à ces universités. (Voir *Liste des personnes rencontrées*, annexe 2).

À cette étape, nous avons remis en question l'entrevue de groupe. Quelles valeurs auraient des données recueillies auprès de seulement six enseignantes et enseignants de trois milieux universitaires distincts? Irions-nous chercher des informations différentes? Après consultation des

* Toutes les annexes ont été remises aux membres de la Table MEQ-Universités. Elles sont disponibles en format PDF auprès de la DFTPS (www.meq.gouv.qc.ca/dftps/) et de Michel Lessard, coordonnateur des stages, UdeS (Michel.Z.Lessard@USherbrooke.ca).

¹ Ces personnes ont été suggérées par les membres universitaires de la Table MEQ-Universités.

² Ces personnes ont été proposées par les responsables universitaires ou par les professionnels, membres de l'équipe.

membres de l'équipe élargie, tous et toutes ont insisté pour réaliser cette entrevue de groupe, en ciblant non pas l'évaluation de ces programmes mais les orientations, les dispositifs et le financement des activités de formation reçues (voir *Liste des enseignantes et des enseignants présents à l'entrevue collective* annexe 3). Trois membres de l'équipe ont réalisé cette entrevue de groupe.

Après un premier traitement des données recueillies, la professionnelle responsable des entrevues a rédigé un rapport préliminaire qui a été déposé à l'équipe élargie. Cette dernière s'est rencontrée le 10 juin dernier pour discuter des premiers résultats et formuler une ébauche de recommandations. De juin à septembre, la responsable de l'équipe et le professionnel coordonnateur de l'étude ont procédé à la réécriture du rapport (de manière à satisfaire les attentes de l'équipe élargie). Le rapport sera de nouveau soumis aux membres de l'équipe élargie et sera déposé simultanément à la Table MEQ-Universités comme version préliminaire le 19 septembre 2003. Le rapport final sera déposé le 30 octobre 2003.

Méthodologie

Deux outils ont été développés pour recueillir les données ciblées : l'entrevue individuelle auprès des responsables universitaires et des responsables des milieux scolaires et l'entrevue de groupe.

■ Entrevues

Toutes les personnes désignées ont été rejointes par téléphone ou par courriel. Elles ont été informées de l'objet de l'étude et sollicitées pour une entrevue. Lors de ce premier contact, leur autorisation a été demandée pour enregistrer ces entrevues. Les jours précédant l'entrevue, un courriel incluant le moment et le lieu de la rencontre ainsi qu'une description du but de l'étude a été acheminé à chacune des personnes ayant accepté de participer à l'étude. Toutes les personnes contactées ont été rencontrées, sauf une (cette dernière ne s'étant pas présentée le matin même de l'entrevue pour cause de maladie). Toutes ont fait preuve de beaucoup de diligence et de collaboration.

Les guides d'entrevue comportaient trois parties en lien avec nos trois objectifs spécifiques (Voir *Guide d'entrevue pour les responsables universitaires* et *Guide d'entrevue pour les commissions scolaires* annexe 4).

L'entrevue était d'une durée d'environ quatre-vingt-dix (90) minutes. S'il y avait lieu, des documents écrits étaient recueillis à la fin de la rencontre. Ils servaient de compléments aux informations déjà transmises lors de l'entrevue.

■ Rencontre de groupe

Pour compléter la collecte de données, les trois professionnels ont rencontré six enseignantes et enseignants formés par différentes universités. Le choix de ces enseignantes et de ces enseignants a été fait à partir de suggestions fournies par les trois professionnels, membres de l'équipe. Les questions posées lors de cette entrevue de groupe ont fait l'objet d'une élaboration et d'une approbation par les membres de l'équipe. (Voir la liste *Questions pour la rencontre des enseignantes et des enseignants*, annexe 5).

Type d'analyse

Compte tenu du temps limité pour réaliser cette étude, il n'y a pas eu de retranscription intégrale de chacune des entrevues. La méthode de travail retenue consistait plutôt à rédiger des énoncés synthèses, après chacune des entrevues. Ces énoncés synthèses correspondaient aux idées majeures qui se dégagnaient de chacune des entrevues (voir les *Énoncés synthèses* annexe 6). Chaque énoncé a fait l'objet d'une vérification, au moyen d'une écoute attentive des enregistrements réalisés. Plusieurs énoncés synthèses ont été enrichis de « verbatim », de manière à pouvoir les illustrer.

Ces énoncés synthèses (N= 142) constituent donc notre matériau de base.

Voici, en résumé, les étapes d'analyse de données :

1. Rédaction des énoncés synthèses, à la suite des entrevues.
2. Validation de ces énoncés par une écoute des enregistrements.
3. Regroupement des énoncés synthèses en trois grandes catégories (issues de nos objectifs) : Dispositifs – orientations – financement.
4. Deuxième regroupement en fonction de sous-catégories (par exemple, à l'intérieur des dispositifs, nous retrouvons : approche pédagogique, contenu, modalités, etc.).
5. Rédaction d'une description de chaque sous-catégorie.
6. Rédaction de pistes d'analyse (faisant ressortir des éléments qui pourraient amener les personnes à regarder, sous un angle nouveau, la situation actuelle des programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires).
7. Cueillette de commentaires auprès du Comité responsable (objet de la rencontre du 10 juin 2003).
8. Propositions de recommandations (objet de la rencontre du 10 juin 2003).
9. Rédaction du rapport (juin - septembre 2003).
10. Dépôt à la Table MEQ-Universités et à l'équipe élargie (19 septembre 2003) d'un projet de rapport.
11. Discussion des propositions et rédaction finale du rapport (dépôt final, le 30 octobre 2003).

Le présent rapport fait donc état d'une description systématique des propos recueillis autour de trois grandes catégories : dispositifs de formation, orientations générales et financement de ces programmes.

Par la suite, il permet de dégager un certain nombre de pistes d'analyse et des questions qui émergent des constats réalisés. Enfin, il se termine par une brève conclusion et des recommandations.

PREMIÈRE PARTIE : DESCRIPTION

1. DISPOSITIFS

La première partie de l'étude porte sur les dispositifs mis en place dans les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires et plus particulièrement sur *les contenus de formation, l'approche pédagogique et les modalités d'organisation*.

1.1. Les contenus de formation

Entre 1994 et 1996, au moment de la mise sur pied des programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires destinés aux enseignantes et enseignants associés, l'association québécoise universitaire de formation des maîtres (AQUFOM) organisait un séminaire et initiait des échanges et des discussions sur la formation des enseignantes et des enseignants associés*. Au cours de ce séminaire, les responsables universitaires de la formation des maîtres exprimaient l'idée que les activités de soutien à l'encadrement des stagiaires devaient faire place à des activités de formation et d'information (Dupuy-Walker, L. et Martin, P.A. 1997). L'étude d'aujourd'hui révèle que les deux dimensions *information* et *formation* sont toujours présentes et nécessaires à l'accompagnement des stagiaires. Cependant, si l'on parle strictement d'information, certaines universités intègrent cette dimension aux activités de formation alors que d'autres en font une activité différente qu'elles confient, par exemple, à des personnes superviseuses.

Au-delà de cette distinction entre la formation et l'information, l'étude semble indiquer que dans les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires mis en place et développés depuis 1994, les contenus de formation sont élaborés à partir de deux perspectives, qui sont ici décrites.

1.1.1. Deux perspectives de formation

La première perspective propose des contenus de formation axés prioritairement sur le développement des compétences spécifiques à l'accompagnement de stagiaires, soit :

- L'accueil des stagiaires, incluant la définition des rôles et l'établissement d'une relation professionnelle;
- L'observation;
- La rétroaction;
- L'évaluation;
- L'aide à la planification de l'enseignement.

* Dupuy-Walker, L. et P.A. Martin (1997). Initiatives universitaires récentes dans la formation des enseignants associés: diversités et convergences. *Bulletin de l'AQUFOM*, 7 (1), 1-12.

À ces contenus que l'on retrouve dans la majorité des programmes, s'en ajoutent d'autres que certaines universités ont développées. À ce titre, citons l'éthique, la relation au pouvoir, le travail en triade, l'accompagnement de cohorte ou de dyades, le suivi d'un stagiaire en difficulté, l'accompagnement des stagiaires de quatrième année.

Dans la deuxième perspective, les programmes de formation proposent des activités davantage orientées vers la compréhension et l'appropriation des programmes de stage et du cadre général de formation des stagiaires. Ces activités de formation permettent aux participantes et aux participants de discuter de leur réalité d'accompagnement d'une stagiaire ou d'un stagiaire de tel niveau et de tel programme.

1.1.2. Choix des contenus de formation

Comment s'est effectué le choix des contenus de formation ? Certains programmes se sont construits en prenant appui sur les expériences d'accompagnement d'enseignantes et d'enseignants associés recevant des stagiaires depuis plusieurs années. En effet, plusieurs programmes insistent sur un contenu de formation axé sur la pratique d'accompagnement et la réflexion sur cette pratique. Dans d'autres programmes, les contenus de formation sont issus de recherches menées ici et ailleurs, notamment de toutes celles ayant été entreprises en partenariat avec le milieu scolaire dans le cadre d'une allocation spéciale versée par le ministère de l'Éducation au début des années 1990. Enfin, on rencontre d'autres programmes s'inspirant des deux sources.

Cependant, des particularités de chaque milieu ont dû être prises en considération dans la démarche d'élaboration des contenus. L'étude nous en révèle quelques-unes:

■ *Demandes des milieux*

Plusieurs personnes interrogées ont mentionné avoir été influencées dans les choix de contenus par les suggestions venant des enseignantes et des enseignants associés qui participaient aux activités de formation ou par les propositions faites par les responsables des stages dans les commissions scolaires qui organisaient ces activités.

■ *Regroupement d'enseignantes et d'enseignants de plusieurs universités*

Une université, parce qu'elle offre un programme de formation à des enseignantes et des enseignants provenant de plusieurs universités et de plusieurs ordres d'enseignement, a privilégié l'angle du développement des compétences à l'accompagnement des stagiaires.

■ *Formation échelonnée sur plusieurs années*

Une université, sachant que les mêmes enseignantes et enseignants recevraient des stagiaires de son université pendant plusieurs années consécutives, a offert un programme de formation s'étalant sur plusieurs années et a choisi d'échelonner un même contenu sur plus d'une année.

■ *Type de ressources disponibles*

Une université, dont les personnes ressources disponibles et compétentes (formateurs) sont « moins familières » avec le contenu des stages du programme de formation, a choisi de privilégier la perspective du développement des compétences spécifiques à l'accompagnement des stagiaires plutôt que celle orientée sur l'appropriation des programmes de stages.

1.1.3. Séquence dans les contenus

La documentation recueillie pour les fins de cette étude et les descriptions fournies par les personnes interviewées montrent que plusieurs programmes de formation se présentent sous forme de séquences. Par exemple, dans un programme il y a la formation I et la formation II, dans un autre programme, il y a le volet I, le volet II et le volet III et dans un autre la formation de type A, B et C.

En outre, plusieurs responsables universitaires ou scolaires mentionnent les termes «*activités de base*». Sans que cela soit dit explicitement par toutes les personnes interviewées, ces termes sous-tendent l'idée que certains contenus doivent nécessairement faire partie du programme de formation à l'accompagnement des stagiaires. Des personnes interviewées laissent entendre que toutes les enseignantes et tous les enseignants qui exercent ce rôle d'accompagnement pour la première fois sont soutenus par un programme de base à l'accompagnement et que par la suite, elles ou ils peuvent poursuivre leur programme selon leurs besoins. Cependant, l'étude ne permet pas d'identifier très clairement et sans équivoque les contenus qui feraient partie de la formation de base, bien que trois contenus apparaissent dans la majorité des programmes de formation, soit l'*observation*, la *rétroaction* et l'*évaluation des stagiaires*.

L'idée d'une séquence dans les programmes de formation laisse voir que les universités ont choisi, non pas d'exclure des contenus parce que non pertinents, mais de leur donner un ordre de priorité. Une telle façon de construire le programme pourrait suggérer aussi que certaines activités sont essentielles alors que d'autres sont complémentaires. L'analogie à faire ici serait celle de la formation initiale et de la formation continue.

Des personnes interrogées mentionnent que des enseignantes et des enseignants associés ayant suivi les activités d'un premier volet de formation souhaitent poursuivre leur développement, ce qui a eu pour effet la création par les universités de volets complémentaires de formation.

1.1.4. Contenu et allocation

Lors des entrevues, des personnes se sont dites inquiètes à propos de l'utilisation de l'allocation destinée à l'encadrement des stagiaires à des fins de formation à l'enseignement. Par exemple, dans certains milieux, on a offert, à même l'allocation réservée à l'accompagnement de stagiaires, des activités sur la gestion de classe sans liens explicites avec l'accompagnement de stagiaires. Des contenus qui touchent la fonction d'enseignant sont-ils par le fait même des contenus pertinents à la formation d'enseignant associé?

1.2. L'approche pédagogique

L'étude, menée dans un court laps de temps tout en utilisant la méthodologie décrite en introduction, n'avait pas pour objectif de faire une analyse approfondie de l'approche pédagogique utilisée dans les différents programmes de formation. Cependant, il était nécessaire de connaître le point de vue des universitaires sur cette dimension si importante des programmes de formation.

Les principes pédagogiques formulés dans la documentation soumise par les personnes responsables de la formation à l'accompagnement des stagiaires de la majorité des universités et les propos des personnes interrogées laissent entendre que l'approche consistant à partir des pratiques professionnelles des enseignantes et des enseignants associés et de leurs expériences d'accompagnement des stagiaires est celle qui est favorisée.

Par cette approche, on donne l'occasion aux enseignantes et aux enseignants associés de parler de leur pratique d'accompagnement, d'entendre celle de leurs collègues et d'en faire l'analyse à l'aide d'outils mis à leur disposition. Différents moyens sont proposés pour susciter des discussions et des échanges entre les enseignantes et les enseignants sur leur pratique d'accompagnement : vidéo, étude de cas, jeu de rôle, résolution de problème, débats, analyse réflexive, etc.

L'approche utilisant les situations réelles d'accompagnement est considérée comme une formule gagnante par plusieurs personnes interviewées. Elle semble être un des facteurs qui a permis d'obtenir et de maintenir un niveau élevé de participation et de satisfaction par rapport aux activités dispensées dans les différents programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires.

Des personnes interrogées parlent d'une formation réflexive qui favorise le partage d'expertise issu d'un savoir d'expérience et de recherches scientifiques. Plusieurs universités considèrent cette approche comme étant très adéquate car elle est appréciée des enseignantes et des enseignants associés et semble favoriser les apprentissages utiles à l'accompagnement des stagiaires dès la fin de la session de formation.

Selon les enseignantes et les enseignants et certains responsables, cette approche est semblable à celle préconisée dans le cadre de la réforme de l'École québécoise. Un certain nombre d'enseignantes et d'enseignants déclarent également que les différents moyens proposés au cours de la formation sont transférables au sein de leur équipe école, de leur équipe-cycle, avec leurs élèves et dans leurs relations interpersonnelles. Ils apprécient la diversité des moyens utilisés dans les activités de formation.

Également, cette approche, selon les personnes interrogées, s'applique tout autant dans les activités de formation portant sur le développement des compétences spécifiques à l'accompagnement des stagiaires que dans les activités de formation permettant l'appropriation des programmes de stages.

Pour que cette approche soit gagnante, il faut qu'il y ait collaboration entre les participantes, les participants et les personnes formatrices. Cette collaboration passe par l'espace relationnel, le

respect mutuel, le climat de confiance et enfin la croyance que l'activité de formation est une occasion de co-formation entre enseignantes et enseignants associés et formateurs universitaires.

1.3 Les modalités d'organisation

Dans le contexte de cette étude, il était important d'interroger les personnes sur les contenus et sur l'approche pédagogique des programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires. Toutefois, l'étude n'aurait pas été complète si elle n'avait pas pris en considération un certain nombre de modalités essentielles à la réussite d'un tel programme de formation.

L'étude s'est principalement intéressée aux modalités suivantes : les personnes formatrices, le nombre d'heures du programme de formation et leur répartition dans le temps, le caractère obligatoire ou facultatif du programme, la constitution des groupes, le nombre de personnes par groupe, les exigences d'admissibilité et finalement l'entité responsable de la constitution des groupes de formation.

1.3.1 Les personnes formatrices

L'étude nous apprend que les personnes formatrices, responsables de l'animation des activités de formation, ont des profils de compétence différents et appartiennent à diverses catégories de personnel (statuts).

Parmi ces ressources, il y a :

- **Les formateurs de formateurs ou les formateurs enseignants** : ce sont des enseignantes et des enseignants associés libérés par leur commission scolaire qui, dans un premier temps, viennent recevoir dans une université une formation de 15 à 30 jours et qui, dans un deuxième temps, animent les activités de formation dans leur milieu auprès d'enseignantes et enseignants associés qui sont leurs collègues de travail.
- **Les formateurs universitaires ou les formateurs reliés à l'Université** : ce sont des membres universitaires réguliers à temps plein, soit des professeurs réguliers ou invités, soit des chargés de formation pratique ou des professionnels dont les champs d'intérêt, d'expertise et de responsabilités relèvent du domaine de la formation pratique et de la formation en milieu scolaire.
- **Les formateurs-consultants** : ce sont des personnes que l'université engage spécifiquement pour animer ces activités de formation. Il peut s'agir de chargés de cours, d'enseignantes ou d'enseignants expérimentés, des directions d'école, des personnes du domaine de l'éducation à la retraite, des conseillers pédagogiques travaillant dans des commissions scolaires, ou encore des personnes superviseurs.
- **Une équipe de formateurs provenant des milieux scolaire et universitaire** : ce sont des personnes issues du milieu scolaire et du milieu universitaire et qui co-animent les activités de formation.

Puisque les universités ont la responsabilité de la formation à l'accompagnement des stagiaires, elles s'assurent que les personnes formatrices ont des liens étroits avec les personnes responsables de la formation pratique dans les universités.

Certaines personnes interrogées dans les universités déclarent que les personnes formatrices ont été choisies en fonction de leur connaissance des programmes de formation initiale à l'enseignement et des programmes de stage. Dans d'autres milieux, on estime que l'expérience d'accompagnement de stagiaires soit comme enseignant associé soit comme superviseur, jumelée à une formation spécifique sur cet accompagnement, sont des éléments à privilégier dans l'engagement des personnes formatrices.

1.3.2 Le nombre d'heures et leur répartition dans le temps

Les programmes actuels de formation à l'accompagnement des stagiaires n'ont pas tous le même nombre d'heures. Quelques programmes proposent 6 heures de formation et quelques autres, 30 heures qui se répartissent sur plus d'une année. La majorité des programmes a au moins une durée de 15 heures. La variation dans la durée du programme s'explique de plusieurs façons :

- Il arrive que le nombre d'heures de formation d'un programme dépende de sa « longévité ». Par exemple un programme qui contenait 15 heures d'activités au départ s'est développé au fur et à mesure des années en suivant les besoins exprimés par les participantes et les participants.
- Il arrive aussi que le nombre d'heures soit différent en fonction de la situation géographique des commissions scolaires. Par exemple, une université offre un programme de 18 heures dans les commissions scolaires à l'extérieur de sa région et un programme de plus de 18 heures par année dans les commissions scolaires situées près de l'université.

1.3.3 Le caractère obligatoire ou facultatif du programme

L'étude nous révèle que des commissions scolaires ont exigé que les enseignantes et les enseignants s'inscrivent à un programme de formation à l'accompagnement des stagiaires. Dans certaines de ces commissions scolaires, les enseignantes et les enseignants associés doivent suivre cette formation avant de recevoir des stagiaires. Dans les autres commissions scolaires, les enseignantes et enseignants associés pouvaient être en formation simultanément à l'accompagnement de leurs stagiaires.

L'étude nous apprend aussi que dans une région, à la suite d'une concertation entre une université, les milieux scolaires et le syndicat, la formation s'avère obligatoire pour toutes les enseignantes et tous les enseignants qui souhaitent accueillir des stagiaires.

Bien que dans la plupart des milieux il n'y ait pas d'obligation d'inscription à un programme de formation à l'accompagnement des stagiaires, la presque totalité des universités et des commissions scolaires interrogées croient que la formation devrait être obligatoire. Ceci, en fonction du rôle de plus en plus important des enseignantes et des enseignants associés au niveau du développement des compétences professionnelles de la relève.

Une université et une commission scolaire soutiennent d'autre part que la formation devrait rester facultative, puisque l'obligation d'y participer risque d'avoir comme effet que le climat soit moins bon, les échanges moins riches et les personnes enseignantes moins motivées.

Les enseignantes et les enseignants qui ont suivi la formation et qui étaient présents lors de l'entrevue de groupe se sont prononcés unanimement en faveur du caractère obligatoire de la formation. Ils évoquent entre autres que cette mesure réduirait sans doute le nombre de places disponibles au niveau du placement des stagiaires mais amènerait par contre les enseignantes et les enseignants associés à clarifier davantage leur position et à devenir plus conscients de ce double rôle social : enseigner et accompagner la relève. Ils disent que si les enseignantes et les enseignants avaient participé notamment aux activités relatives à l'évaluation, ils seraient plus outillés pour porter un jugement professionnel quand viendrait le temps de l'évaluation des compétences des futures enseignantes et des futurs enseignants. La profession enseignante en sortirait gagnante.

1.3.4 La constitution des groupes

L'étude cherchait à savoir si la formation était donnée à des groupes *homogènes* ou à des groupes *hétérogènes*. Un groupe *homogène* est formé soit par des enseignantes et des enseignants du même ordre d'enseignement primaire ou secondaire, soit par des enseignantes et des enseignants accueillant des stagiaires du même niveau. Un groupe *hétérogène*, quant à lui, est formé d'enseignantes et d'enseignants provenant des ordres d'enseignement primaire et secondaire et/ou recevant des stagiaires de différentes universités et/ou de plusieurs niveaux.

Les deux façons de faire des regroupements existent selon les universités et parfois même à l'intérieur d'une même université. D'une part, ce choix semble fait à partir des contenus de formation et d'autre part, en fonction de croyances ou encore d'opinions basées sur des expériences concrètes de formation.

- Certains croient que la formation donnée à des enseignantes et à des enseignants du même ordre d'enseignement est plus profitable car il y a trop de différences entre la façon d'enseigner au primaire et celle d'enseigner au secondaire et qu'ainsi, les pratiques d'accompagnement des stagiaires diffèrent.
- D'autres maintiennent l'idée que la formation doit être donnée aux enseignantes et aux enseignants par niveau de stages et que le contenu de la formation doit être spécifique.
- D'autres enfin, s'inscrivent dans la pluralité et considèrent que la diversité des pratiques et des ordres d'enseignement est une richesse parce qu'elle favorise une plus grande ouverture et une plus grande consolidation entre toutes les catégories d'enseignantes et d'enseignants.

1.3.5 Le nombre de participantes et de participants par groupe

Le nombre de participantes et de participants par groupe est de 12 à 30 personnes, à l'exception d'une université qui regroupe dans un seul lieu et une seule fois la totalité des enseignantes et des enseignants associés qui accueillent ses stagiaires. Le regroupement de 30 enseignantes et enseignants existe car l'université qui donne cette formation se déplace à l'extérieur de sa région

immédiate et essaie de rencontrer le plus grand nombre possible d'enseignantes et d'enseignants associés.

Attendu la nature de cette formation qui repose sur un partage d'expérience entre les participantes et les participants (incluant la personne formatrice), la majorité des universités émettent l'opinion qu'un regroupement d'environ 15 personnes facilite les interactions et permet plus facilement d'atteindre les objectifs visés de soutien à l'accompagnement.

1.3.6 Les exigences d'admissibilité

Toutes les enseignantes et tous les enseignants qui reçoivent des stagiaires sont théoriquement admissibles aux programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires.

Dans certains programmes on souhaite que les enseignantes et enseignants associés participent aux activités avant le début du stage de leur stagiaire alors que dans d'autres programmes on préfère que les enseignantes et enseignants associés vivent les activités de formation pendant le stage.

Dans certaines commissions scolaires, on autorise et on encourage même les enseignantes et les enseignants n'ayant pas de stagiaires à participer aux activités de formation. Cette mesure permet d'appivoiser le rôle et les tâches et facilite le recrutement de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants associés dans le réseau. Cependant, cela suppose que les ententes quant à l'allocation versée à des fins d'encadrement de stagiaires permettent à ces enseignantes et à ces enseignants de s'y inscrire.

1.3.7 L'entité responsable de réunir et d'organiser les groupes

L'invitation à la formation à l'accompagnement des stagiaires et la constitution des groupes relèvent de la personne responsable du programme de formation à l'université ou encore de la personne responsable des stages à la commission scolaire. Certaines personnes interrogées à ce sujet disent que le partage de cette tâche entre les commissions scolaires et l'université est un indice d'un réel partenariat.

2. ORIENTATIONS

Comme l'étude se voulait prospective, les questions portant sur les orientations visaient à faire nommer les éléments ou les valeurs qui contribuent à la réussite d'un programme de formation à l'accompagnement des stagiaires, les obstacles et les éléments plus difficiles à actualiser de même que certaines pistes de développement.

2.1. *Incontournables et valeurs privilégiées*

Avant même de nommer tous les éléments « facilitants » qui paraissent essentiels aux yeux des personnes interrogées, il faut dire qu'unaniment, toutes ces personnes reconnaissent l'importance d'une formation à l'accompagnement des stagiaires. L'étude en fait donc son premier incontournable. Pour appuyer une telle affirmation, les arguments les plus souvent évoqués font état de la spécificité de la tâche d'encadrement d'une personne stagiaire, qui se distingue nettement de la tâche d'enseignement et le nécessaire développement de compétences spécifiques que cette tâche requiert.

Les contenus qui ont été développés au cours des années et qui font encore partie des programmes actuels de formation sont devenus, de l'avis tant des responsables universitaires que des commissions scolaires, des éléments-clés du programme de formation, voire des incontournables. Parmi ces contenus, les quatre éléments à savoir l'accueil, l'observation, la rétroaction et l'évaluation des stagiaires semblent être les plus communs à l'ensemble des programmes.

Les responsables des programmes de formation dans deux universités qui ont choisi d'offrir au personnel enseignant la possibilité de devenir « formateurs de formateur ou formateur enseignant », parlent d'une double valorisation de la personne enseignante ayant accepté de jouer un rôle de formateur, à savoir qu'elle devient à la fois une personne importante et compétente pour ses collègues du milieu scolaire et une ou un porte-parole significatif et crédible pour le milieu universitaire.

Plusieurs personnes interrogées parlent de l'importance de valoriser et de reconnaître par des moyens concrets les enseignantes et les enseignants ayant suivi les activités de formation à l'accompagnement des stagiaires. On cite des moyens comme : l'adhésion à l'AFA (Assemblée des Formateurs Associés), la remise de diplôme, de certificat ou encore d'unités d'éducation continue.

Auprès des personnes enseignantes ayant suivi la formation, l'expression des éléments incontournables dans les programmes de formation s'articule autour de trois thèmes.

Le premier thème touche la pertinence des activités de formation dans leur pratique immédiate d'accompagnement (applications concrètes des outils reçus).

Le deuxième thème concerne tout le développement professionnel de l'enseignante et de l'enseignant (conscience du rôle social, responsabilisation face à la profession, responsabilité face à l'ampleur du rôle d'enseignante et d'enseignant formateur, reconnaissance du travail comme

personne enseignante, partage sur des enjeux pédagogiques avec les stagiaires, amélioration et développement d'autres compétences en enseignement, etc.).

Le troisième thème qui, pour la plupart des personnes enseignantes associées rencontrées, prend souvent la première place, est celui qui rejoint leur développement professionnel et leur croissance personnelle (connaissance de soi, de ses limites, aider l'autre à mieux se connaître et à reconnaître ses « intouchables », sentir le doute et vouloir faire mieux, ajustement, remise en question, d'abord un travail sur soi, une formation transférable dans d'autres sphères de la vie, etc.)

Plusieurs personnes affirment que l'élément clef, ayant fait en sorte que ces programmes de formation soient instaurés et qu'ils se développent depuis toutes ces années, est la présence d'une véritable concertation entre les différents partenaires.

Enfin, parmi les valeurs privilégiées, plusieurs nomment celle de la responsabilisation quant au rôle social joué par les enseignantes et les enseignants associés face à la société qui aspire à une relève enseignante compétente et engagée.

Dans une commission scolaire, on parle de valeur d'engagement volontaire de la part des enseignantes et des enseignants qui acceptent d'accueillir une personne stagiaire. Dans une autre, on parle de toute l'importance de l'écoute des besoins des enseignantes et des enseignants associés afin de pouvoir répondre adéquatement aux questions qui se posent.

2.2. Obstacles ou éléments plus difficiles à actualiser

Tout au long des entrevues, les personnes interrogées ont parlé d'obstacles ou d'éléments plus difficiles à actualiser dans la mise en place et le développement des programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires. Bien que ces obstacles correspondent à des niveaux de difficulté différents selon les milieux, ils sont apparus à un moment ou un autre dans l'histoire de chaque programme. Les obstacles ou éléments plus difficiles à actualiser seraient les suivants :

- Le financement et la structure de gestion financière de ce programme, tant du côté de l'allocation remise aux enseignantes et aux enseignants pour l'encadrement des stagiaires que du côté de la subvention versée dans les différentes universités.
- La concertation entre les différents partenaires impliqués dans la formation à l'accompagnement des stagiaires.
- La résistance d'un certain nombre d'enseignantes et d'enseignants à s'inscrire aux activités de formation, notamment à cause de la méconnaissance des activités proposées.
- Le très grand nombre d'enseignantes et d'enseignants à former, nombre combiné à leur répartition sur un large territoire, rendant difficiles la concertation et l'organisation de rencontres de formation.
- Le maintien et le développement d'équipes stables de formatrices et de formateurs.

2.3. Pistes de développement suggérées

Dans des régions, le programme de formation à l'accompagnement des stagiaires existe depuis plusieurs années et a subi des modifications régulières à partir d'évaluations faites par les personnes responsables de cette formation. Dans d'autres régions, le développement du programme de formation est à une étape de questionnement et de révision. Enfin, dans une région, le processus de mise en oeuvre d'un programme de formation à l'accompagnement des stagiaires ne fait que débiter.

Les pistes de développement suggérées ici sont exprimées par l'une ou l'autre des personnes interrogées provenant de l'une ou l'autre de ces régions et sont mises en relation avec le développement du programme dans ces régions.

Les pistes de développement suggérées sont les suivantes :

- Faire une mise à jour des contenus de formation compte tenu des changements qui surviennent dans la réalité du milieu scolaire. Par exemple, l'arrivée assez importante de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants associés qui ont peu ou pas d'expérience dans l'accompagnement des stagiaires. Dans le même ordre d'idée, analyser les contenus en prenant en considération l'orientation réaffirmée de professionnalisation des programmes universitaires de formation initiale à l'enseignement.
- Garder ou renforcer la flexibilité des dispositifs des programmes. Par exemple, offrir de la formation à des moments de la semaine ou des moments de l'année propices à la disponibilité des enseignantes et des enseignants; avoir des regroupements de formation qui incluent les personnes superviseuses ou les personnes stagiaires.
- Développer certains mécanismes pour renforcer le principe que la formation à l'accompagnement des stagiaires s'inscrit dans un programme de formation continue.
- Mettre en valeur ou ajouter certains contenus : accent sur l'accompagnement des stagiaires de 4^e année ; engagement réciproque des personnes stagiaires et des enseignantes et enseignants associés dans une démarche de formation à l'enseignement.
- Inviter certains partenaires de la formation à prendre une part plus active dans la promotion des activités de formation à l'accompagnement des stagiaires. Les directions d'école sont plus particulièrement ciblées.
- Trouver des mécanismes pour faire reconnaître dans la tâche des professeuses et des professeurs universitaires la formation des enseignantes et des enseignants associés.

3. FINANCEMENT

Les ressources financières constituent toujours un élément important dans la mise en oeuvre et le développement d'un programme de formation. Les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires ne font pas exception. Afin de soutenir ces programmes de formation, le ministère de l'Éducation verse depuis 1994 aux commissions scolaires et aux institutions privées une allocation dans le cadre du programme « Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement » (voir tableau *Encadrement des stagiaires*, annexe 7). De plus, depuis l'année 2000-2001, le Ministère attribue aux universités un montant forfaitaire pour la formation pratique dans les programmes de formation à l'enseignement (voir tableau *Soutien à la formation initiale*, annexe 8).

3.1. Programme « Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement » destiné aux milieux scolaires

Rappelons quelques faits. Les objectifs du programme sont de :

- soutenir la formation des enseignantes et enseignants associés;
- reconnaître la contribution des enseignantes et des enseignants associés;
- favoriser l'accompagnement des stagiaires dans l'école et dans la classe.

La structure de gestion suppose :

- une entente locale :
 - ✓ entre le syndicat et la commission scolaire dans laquelle on spécifie que les fonds alloués doivent servir aux fins prévues, soit l'accueil, l'encadrement, l'évaluation des stagiaires et la formation des enseignantes et des enseignants associés.
- un protocole :
 - ✓ dans lequel on spécifie que les universités ont le mandat d'élaborer et de mettre en oeuvre, en collaboration avec une commission scolaire donnée, un programme de formation à l'accompagnement des stagiaires.

L'étude révèle qu'à partir de la structure de gestion établie par le Ministère, les modalités de répartition du montant réservé à des fins de formation des enseignantes et des enseignants sont très variées d'un milieu à l'autre.

- Dans des commissions scolaires, les ententes locales prévoient que ce sont les écoles qui ont une gestion pleine et entière de l'allocation versée par le MEQ. Dans certaines de ces écoles l'allocation est remise directement aux enseignantes et enseignants associés;
- Dans d'autres milieux scolaires, les ententes signées entre le syndicat et l'employeur définissent assez clairement les pourcentages des sommes pouvant être utilisées pour les quatre fonctions mentionnées dans les directives du MEQ à savoir l'accueil, l'encadrement, l'évaluation des stagiaires et la formation des enseignantes et des enseignants.

- Dans une région, le financement a fait l'objet d'une entente régionale. Cette entente inclut les syndicats locaux, le MEQ, les commissions scolaires et une université. Cette entente prévoit des montants spécifiques pour la formation des enseignantes et des enseignants associés. Ces montants ont été déterminés par le niveau et le programme de stage auquel appartient l'étudiante ou l'étudiant.
- Il y a des commissions scolaires qui consacrent un budget plus important à la formation des enseignantes et des enseignants associés que ce qui est prévu par l'allocation du programme « Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement ».
- Certaines enseignantes et certains enseignants présents à la rencontre de groupe ne semblaient pas au courant exactement des sommes qui pouvaient être utilisées pour le perfectionnement. Ils ignoraient si cet argent était disponible pour une seule année ou pour plusieurs années consécutives. D'autres ont mentionné qu'ils avaient le choix entre suivre la formation pendant les heures de classes ou à la fin de la journée, ce qui avait une incidence sur l'utilisation de l'allocation.

3.2. Soutien à la formation initiale du personnel enseignant dans les universités

En 1994, après avoir accepté le mandat de concevoir, d'organiser et d'évaluer des programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires, les universités ont demandé au ministère de l'Éducation le financement nécessaire pour remplir cette mission. En 2000-2001, le ministère de l'Éducation a accepté de verser « Une enveloppe destinée à permettre un meilleur encadrement des stages ... » des programmes de formation initiale à l'enseignement tout en laissant à chaque université l'autonomie de gestion de ce montant.

Comme pour ce qui est de l'allocation dans le milieu scolaire, dans les universités, le mode de gestion de ces programmes semble très diversifié.

Plusieurs personnes rencontrées aux fins de cette étude, provenant des milieux universitaires et chargées de gérer le programme de formation des enseignantes et des enseignants, n'étaient pas en mesure d'affirmer quelle proportion de cette subvention servait effectivement pour le programme de formation à l'accompagnement des stagiaires

D'autres universitaires, connaissant l'existence d'une telle subvention, ont affirmé qu'elles devaient se battre année après année pour s'assurer qu'une partie de cette subvention soit consacrée à la formation des enseignantes et des enseignants associés.

Dans certaines universités, le montant dédié au soutien à la formation initiale du personnel enseignant est connu et les responsables facultaires de la formation pratique en disposent selon les besoins exprimés par les personnes chargées du programme de formation à l'accompagnement des stagiaires.

DEUXIÈME PARTIE : PISTES D'ANALYSE

En 1994, toutes les universités ont accepté le mandat de mettre sur pied un programme de formation à l'accompagnement des stagiaires même si plusieurs d'entre elles offraient déjà des activités de soutien aux enseignantes et enseignants associés. En 2003, les personnes interrogées par cette étude, à l'unanimité, font de ce programme de formation un premier moyen « incontournable » pour améliorer la qualité de la formation initiale des futures enseignantes et des futurs enseignants. Même s'il ne faut pas s'étonner de cette affirmation, il est nécessaire de réaffirmer la place importante de ces programmes auprès des autorités chargées d'en assurer le soutien financier.

Si les personnes interrogées reconnaissent l'importance de tels programmes de formation, leur mise en œuvre pose des problèmes pratiques qu'il faut encore étudier. Parmi ceux-ci : le choix des contenus, de l'approche pédagogique à privilégier et du type de personnes formatrices, leur caractère obligatoire ou facultatif, leur durée et finalement leur financement. L'organisation de ces programmes de formation concerne les universités mais aussi les milieux scolaires. Elle les interpelle sur la nature de leur concertation. À ce chapitre, des personnes interviewées font du partenariat un élément essentiel non seulement à la réussite de tels programmes mais aussi à la qualité de l'ensemble de la formation initiale à l'enseignement.

Nous appuyant sur la description qui précède, nous dégageons ici des éléments d'analyse et des questions et nous ferons, en conclusion, quelques recommandations.

■ Contenu des programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires

Lors d'un séminaire organisé à l'initiative de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM) de 1994 à 1996, chaque université a présenté les contenus et les perspectives de son programme de formation à l'accompagnement des stagiaires dont la mise en œuvre débutait à peine. En 1996, à la fin du séminaire, on constatait « ...cette diversité des objectifs et des moyens de la formation des enseignants associés... » (Ibid, p.10). En d'autres mots, les universités souhaitent poursuivre le développement de leur programme en se distinguant par les modes de collaboration spécifiques qu'elles avaient établis. Elles ne recherchaient alors ni consensus entre elles ni uniformisation. Toutefois, elles demeuraient préoccupées de mettre en commun leur approche et de trouver des moyens de reconnaître entre elles leur formation, surtout sur les « territoires communs » i.e les milieux dans lesquels se retrouvent plusieurs universités. Quel est le cheminement parcouru par les universités depuis ce séminaire de l'AQUFOM? Après neuf années de mise en place de ces programmes, serait-il possible et souhaitable que les universités s'entendent pour présenter les mêmes contenus de formation dans les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires?

L'étude nous indique que les contenus actuels composant la plupart des programmes sont considérés comme très pertinents par les personnes interviewées. Ces dernières affirment en effet que les contenus répondent aux besoins tant des enseignantes et enseignants associés que des responsables universitaires et ils continuent d'être appréciés. Les personnes responsables de ces programmes affirment toutefois qu'elles ont dû parfois retirer des contenus qui ne semblaient plus répondre aux attentes des enseignantes et enseignants associés et en ajouter d'autres car se pointaient de nouvelles réalités tant du côté universitaire que du côté scolaire.

La détermination des contenus a donc une histoire. Les personnes interrogées nous disent que le choix des contenus s'est fait peu à peu à travers tout le développement du programme de formation en tenant compte des évaluations faites par les enseignantes et enseignants mais aussi de toutes les contraintes organisationnelles normales lors de la mise en place d'un programme de formation. On peut conclure à partir des propos recueillis que les programmes ont une couleur locale mais comportent également des caractéristiques communes. Ces programmes sont :

- **Diversifiés**, car ils ont des contenus variés reliés à plusieurs facettes de la tâche spécifique d'enseignant associé ;
- **Ouverts**, car ils permettent l'ajout et le retrait de contenus en tenant compte de la réalité changeante des milieux universitaires et scolaires;
- **Séquentiels**, car ils permettent à un même enseignant de participer à des activités de formation ayant des contenus différents mais en lien d'une année à l'autre. Souvent celles-ci sont vues tantôt comme des activités « de base » tantôt comme des activités complémentaires et sur mesure;
- **Flexibles**, car ils tiennent compte des contraintes organisationnelles de toutes sortes telles la disponibilité des ressources humaines et financières, la diversité des lieux de stage (territoire).

En résumé, l'étude révèle que les contenus qui ont fait l'objet d'une formation dans les différents programmes ont été le fruit d'une exploration des intérêts et besoins exprimés d'une part, par les enseignantes et enseignants associés dans leur nouveau rôle d'enseignants formateurs et d'autre part, par les responsables universitaires des programmes de formation initiale soucieux des besoins de formation et des intérêts des stagiaires.

De plus, les responsables de ces programmes ont dû tenir compte d'un grand nombre de contraintes comme la disponibilité et la compétence des personnes formatrices, le nombre de personnes à former, leurs prédispositions à participer aux activités, le temps de libération qui leur était alloué. Ce soin mis à élaborer un programme qui tient compte de tous ces facteurs et qui par ailleurs est apprécié dans l'ensemble des milieux fait en sorte que parmi les universités rencontrées, la majorité des personnes ne ressentent pas à ce moment-ci la nécessité d'atteindre à tout prix un consensus au regard des contenus.

Les universités préfèrent poursuivre le développement de leur spécificité dans une préoccupation de rester ouvertes aux besoins émergents de leur milieu. Par ailleurs une majorité des personnes interviewées dans les universités souhaitent mettre en commun leur expérience pour améliorer la qualité de leur programme de formation.

Questions

Ne serait-il pas hautement souhaitable que, malgré la nécessité de laisser à chacune des universités la maîtrise d'œuvre de son programme, que les responsables de ces programmes de formation tant universitaire que du milieu scolaire se rencontrent afin de partager leurs succès et leurs difficultés?

À partir de l'expérience et des connaissances acquises depuis 1994, des réorientations qui peuvent être nées de la dernière révision de la formation initiale à l'enseignement, de recherches faites ici et ailleurs, pourrait-on réfléchir collectivement sur de nouvelles orientations à donner à ces programmes de formation?

L'élaboration d'un profil de compétences nécessaires à l'encadrement des stagiaires dans un rôle d'enseignantes et d'enseignants associés serait-il un instrument utile pour mieux définir les contenus des programmes de formation? Ce profil pourrait-il permettre une certaine harmonisation des programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires tout en leur laissant leur originalité et leur spécificité?

■ Approche pédagogique

Comme nous l'avons dit plus haut, l'étude n'avait pas pour mandat de faire une analyse systématique des approches utilisées par les personnes formatrices au cours de la formation. Cependant l'interview de groupe réalisée auprès des enseignantes et des enseignants fut très révélatrice quant à l'importance prépondérante de l'approche pédagogique dans les programmes de formation.

Aussi ces propos d'enseignantes et d'enseignants nous permettent de dire que certains des principes préconisés dans la documentation relative aux programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires ont été actualisés dans les activités de formation et ils indiquent aussi que l'approche pédagogique a été un facteur de rapprochement entre les deux milieux de formation.

Cette approche est appréciée par les enseignantes et les enseignants parce que :

- elle favorise des échanges entre des enseignantes et des enseignants qui souvent se disent isolés;
- elle les met en contact avec une personne formatrice capable d'éclairer leur pratique d'accompagnement tout en se mettant elle-même dans un processus d'apprentissage;
- elle leur permet d'avoir des réponses concrètes aux questions posées dans le cadre de leur pratique d'accompagnement;
- elle permet des transferts dans d'autres situations d'apprentissage;
- elle leur permet aussi de jouer un rôle actif dans la construction d'un savoir professionnel sur l'accompagnement des stagiaires.

En résumé, l'étude souligne que l'approche pédagogique est un facteur très important dans la réussite d'un programme de formation. Même si les milieux universitaires et scolaires sont devenus de meilleurs partenaires au fil des années, il existe encore des « différences culturelles » entre eux et il semble qu'une approche dite « constructiviste » permet de voir les différences comme des richesses et non comme des obstacles à un perfectionnement signifiant.

Questions

N'y aurait-il pas lieu de mesurer les effets des programmes de formation à l'accompagnement des enseignantes et des enseignants associés dans leur rôle de formatrices et de formateurs de stagiaires mais aussi dans leur rôle d'enseignante et d'enseignant? Quels sont les effets sur leur développement professionnel?

■ Modalités d'organisation

Les personnes formatrices

Les universités ont fait appel à des personnes formatrices ayant des statuts très différents. Les personnes interviewées ont laissé entendre que le choix des personnes ressources était lié à des facteurs administratifs et/ou pédagogiques. Par exemple, on a formé et fait appel à des formateurs de formateurs parce que le nombre d'enseignantes et d'enseignants associés était très élevé et les formateurs universitaires pas assez nombreux (facteur administratif). Tout comme on a choisi les formateurs de formateurs pour les activités de formation à l'accompagnement des stagiaires car ils sont habiles à rendre significatives les situations d'apprentissages proposées aux enseignantes et enseignants associés (facteurs pédagogiques). De plus, une même université selon le territoire ou la disponibilité des personnes ressources a eu recours à deux catégories de personnes formatrices.

Selon les personnes interrogées, il n'y a pas une seule catégorie à privilégier. Chaque catégorie a ses avantages et ses contraintes. D'un côté on cite par exemple avec enthousiasme l'apport précieux des formateurs de formateurs car ils deviennent des collaborateurs non seulement pour les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires mais aussi pour l'ensemble du programme de formation initiale à l'enseignement. D'un autre côté, cela exige un engagement financier important dans la formation de ces formateurs de formateurs et un temps d'accompagnement substantiel de la part des responsables universitaires.

Question

Par delà le statut, quelles seraient les qualités recherchées chez les personnes formatrices et quel serait leur rôle dans une perspective de médiation des savoirs ou de collaboration entre université et milieu scolaire?

Obligatoire ou facultative

Il y a presque unanimité à proposer que la formation à l'accompagnement des stagiaires soit obligatoire. Cependant, dans les faits, une seule région et seulement quelques commissions scolaires dans les autres régions appliquent cette règle.

L'importance du rôle exercé par l'enseignante et l'enseignant associé, les nécessaires compétences qui s'y rattachent, la valeur positive que les personnes interrogées accordent aux programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires font en sorte que la plupart des personnes interviewées demandent que toutes les enseignantes et tous les enseignants associés participent à cette formation.

Plusieurs font même la proposition d'obliger toutes les enseignantes et tous les enseignants associés à y participer.

Les personnes interrogées savent que la mise en application d'une obligation à participer à des activités de formation pourrait entraîner une diminution du nombre d'enseignantes et d'enseignants acceptant d'accueillir des stagiaires car ils verraient là une contrainte. Elles connaissent aussi les effets négatifs que cela pourrait avoir sur la motivation des enseignantes et des enseignants au moment des activités de formation.

Voici un certain nombre de questions qui méritent d'être posées avant de recommander que la formation à l'accompagnement soit obligatoire :

1. À combien d'heures de formation par année, les enseignantes et les enseignants seront-ils obligés de participer?
2. Est-ce que chaque université formera toutes les enseignantes et tous les enseignants qui reçoivent ses stagiaires?
3. Est-ce que les universités auront les ressources humaines et financières suffisantes pour répondre à cette proposition?
4. Quelle est l'ampleur du « problème »? Insistons-nous sur le caractère obligatoire parce que peu d'enseignantes et d'enseignants assistent à la formation, parce qu'un certain nombre n'a pas la compétence nécessaire?
5. Qui assumera la gestion de cette règle?
6. Quelles seront les conséquences à prévoir au plan organisationnel?

Le nombre d'heures

Dans le document « La formation à l'enseignement : les stages » rédigé en 1994 et dans le rapport « Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement » publié en 2002, le MEQ mentionne que la durée minimum de formation devrait être de 30 heures. Est-ce que ces trente heures devraient se vivre sur une seule année? Est-ce que ce programme de trente heures est constitué uniquement d'activités « de base » obligatoires?

Le nombre d'heures est aussi relié aux capacités de libération des enseignantes et des enseignants associés. Alors que l'allocation était de 2 100 \$ par stagiaire accueilli en 1994, elle n'est plus que de 660 \$ en 2003. L'étude nous révèle que, dans une région où une concertation régionale existe, la libération des enseignantes et des enseignants ne semble pas poser de problème. Pour les autres régions, qu'en est-il? Dans le rapport d'évaluation du programme « Encadrement des stagiaires » on mentionne que dans certaines régions, on consacre un tiers de l'allocation à des fins de formation. Cela signifie qu'une enseignante et enseignant associé pourrait participer à une journée de formation par année si on respecte l'entente locale, donc prendre 5 ans pour atteindre l'objectif de 30 heures. Pour les milieux dans lesquels les enseignantes et les enseignants n'ont pas de stagiaire à toutes les années, quel temps cela prendra-t-il?

Le nombre d'enseignantes et d'enseignants par groupes

Le nombre d'enseignantes et d'enseignants par groupe est une modalité dont il faut tenir compte. Par exemple, si on veut favoriser un climat de groupe favorable à la communication et au partage de pratique professionnelle, il paraît nécessaire de limiter le nombre de participants. En conséquence, on devra prévoir le coût en ressources humaines et financières.

■ **Financement**

Voici un tableau illustrant la structure de gestion définie par le ministère de l'Éducation pour gérer la formation des enseignantes et des enseignants associés à l'accompagnement des stagiaires. (*Voir page suivante*)

Au terme de cette étude, il serait très difficile de dire si le financement versé par le ministère de l'Éducation est suffisant et si la structure de gestion définie permet d'atteindre les objectifs poursuivis. Normalement une partie des allocations que le ministère de l'Éducation verse aux milieux scolaire et universitaire pour l'encadrement des stagiaires a pour objectif la formation de toutes les enseignantes et de tous les enseignants qui accueillent des stagiaires.

Est-ce que cet objectif est atteint? Il serait très difficile de le dire. La première raison pour expliquer cette difficulté tient au fait qu'il n'y a pas eu de relevé systématique quant au nombre d'enseignantes et d'enseignants qui ont participé à ces activités de formation et quant au nombre d'heures auxquelles ils ont participé. En 2002, le rapport d'évaluation de programme « Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement » recommande d'accentuer le nombre d'heures de formation en se basant sur un questionnaire auquel un certain nombre d'enseignantes et d'enseignants ont répondu pour la seule année 2000-2001.

Est-ce un moyen suffisant pour savoir si les institutions qui ont reçu des allocations à des fins de formation des enseignantes et des enseignants associés ont répondu aux objectifs poursuivis par cette allocation? Ne faudrait-il pas savoir combien d'enseignantes et d'enseignants sont formés à chaque année? Ne faudrait-il pas poser la question aux commissions scolaires, aux institutions privées et aux universités?

S'il s'avérait que le pourcentage d'enseignantes et d'enseignants associés formés n'était pas suffisant, ne faudrait-il pas en chercher la cause? En ce sens ne faudrait-il pas, par exemple, examiner les moyens administratifs (ententes locales, ententes dans les écoles, protocole) de gestion de l'allocation afin de s'assurer que la partie de l'allocation devant servir à la formation des enseignantes et des enseignants ne servent pas à d'autres fins. Plusieurs personnes interviewées dans la présente étude ont fait part d'exemples d'utilisation de cette allocation à d'autres fins que celles auxquelles elles étaient prévues. Est-ce qu'il s'agit de cas isolés? Nous ne sommes pas en mesure d'en décrire l'ampleur.

Structure de gestion

Aux commissions scolaires et institutions privées

Une allocation supplémentaire relative à l'encadrement des stagiaires à la formation à l'enseignement

Depuis 1994

Aux universités

Une enveloppe soutien à la formation initiale du personnel enseignant

Depuis 2000

Destinée à :

4 fins dont la formation des enseignants associés

Gérée :

Selon une entente locale entre la C.S. et le syndicat

Protocole entre les C.S., les institutions privées et les universités

Peut conduire à :

Concertation régionale
Décentralisation vers les écoles

Décentralisation vers les facultés, départements ou programmes

Le MEQ verse

CONCLUSION

À la fin de cette étude, nous pouvons affirmer que tous les partenaires, fussent-ils des milieux scolaire, universitaire ou gouvernemental, ont réitéré leur intérêt à contribuer à la formation de la relève enseignante.

Les révisions de 1994 et 2002 des programmes de formation initiale à l'enseignement ont permis d'accentuer le caractère professionnel de la formation des enseignantes et des enseignants par l'ajout entre autres d'heures de stage; elles ont réaffirmé le rôle majeur des milieux scolaires non seulement comme lieux d'accueil mais comme lieux de formation de futurs enseignants et futures enseignantes. Ces révisions ont en outre été appuyées par des mesures ministérielles qui ont fait en sorte de reconnaître concrètement, dans la tâche des enseignantes et enseignants associés, le rôle d'enseignantes formatrices et d'enseignants formateurs et d'enjoindre les universités à contribuer à leur formation.

Après huit ans d'application de ces différentes mesures, l'étude permet de constater qu'il y a toujours lieu de reconnaître la fonction d'enseignantes formatrices et d'enseignants formateurs, qu'il y a une pertinence à poursuivre la formation à l'accompagnement des stagiaires des enseignantes et enseignants associés et qu'il faut continuer d'y consacrer les ressources financières nécessaires.

■ L'étude met en évidence plusieurs réussites :

1. Le développement et la mise en œuvre de programmes diversifiés, ouverts, séquentiels et flexibles de formation à l'accompagnement des stagiaires répondent adéquatement aux besoins des enseignantes et des enseignants associés d'une part et aux besoins des formatrices et formateurs universitaires d'autre part. Nous voyons poindre ici le passage du statut d'enseignante et d'enseignant associé à celui d'enseignante et d'enseignant formateur.
2. La concertation tant administrative que pédagogique autour de la formation à l'accompagnement des stagiaires des enseignantes et enseignants associés a rapproché les deux milieux scolaire et universitaire, renforçant ainsi la formation de la relève et facilitant « l'opération placement », essentielle à la bonne marche d'une formation pratique accrue.
3. Les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires ont également permis la mise à contribution de personnes formatrices crédibles pour les deux milieux, celles-ci connaissant bien les programmes de stage d'une part et possédant une expérience significative d'accompagnement en milieu scolaire ou universitaire d'autre part.

■ Il ressort aussi de l'étude des difficultés et des questionnements :

1. Certains enseignants et enseignantes choisissent de ne pas participer, de peu participer ou de ne plus participer aux activités de formation. Devons-nous rendre obligatoire la participation à un programme de formation à l'accompagnement des stagiaires ?
2. Pour plusieurs universités, la structure de gestion du programme « Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement » ne permet pas de connaître les règles de répartition, les règles de financement ou les ententes spécifiques liant les commissions scolaires et les syndicats. En outre, l'étude nous indique que des sommes d'argent dédiées à ce programme sont utilisées à d'autres fins.

3. Une énergie humaine et financière doit être consacrée pour recruter, former (si besoin est) des personnes formatrices et constituer une équipe stable de formation. Des membres universitaires de l'équipe élargie déploreraient tantôt la difficulté à dégager un financement adéquat pour assurer la formation, tantôt la non-reconnaissance dans la tâche des activités d'une professeure ou d'un professeur qui oeuvre dans ce créneau. Ils ajoutaient par ailleurs l'importance de soutenir par des recherches le développement des connaissances relatives au rôle d'enseignantes et d'enseignants associés, à l'accompagnement des stagiaires, à l'accompagnement éventuel d'enseignantes et d'enseignants débutants.
4. On a également parfois souligné des difficultés à définir et à établir entre les deux milieux une concertation réelle qui soit non seulement administrative mais aussi pédagogique. Dans cet esprit, un membre de l'équipe élargie, appuyé par l'ensemble des autres membres, soulignait l'importance du rôle des directions d'école dans la gestion de ces programmes. Si les directions d'école valorisent, encouragent et stimulent le rôle d'enseignantes et d'enseignants associés et formateurs, elles permettent par la même occasion, une formation continue à leurs enseignantes et enseignants. Il y a tout lieu de croire que pourraient se produire des répercussions sur la vie pédagogique de leurs écoles. Ouvrir la voie à un accompagnement de qualité auprès des stagiaires est certes un pas important vers la formation de la relève mais aussi un enjeu pour l'accompagnement des débutantes et débutants en insertion professionnelle. Si les universités soutiennent la formation des enseignantes et enseignants associés, elles peuvent aussi contribuer à la formation d'enseignantes et d'enseignants mentors.

Enfin, au terme de cette étude, l'équipe propose à la Table MEQ-Universités les mandats suivants :

- 1. Demander au MEQ de revoir les règles de financement de manière à encourager davantage la formation des enseignantes et des enseignants associés (en cohérence avec la recommandation #2 de l'étude 2002, p. 53)**

Afin de réaliser ce premier mandat, une étape est préalable : recueillir un certain nombre d'informations systématiques afin de s'assurer que l'allocation sert bien les fins pour lesquelles elle est attribuée.

Entre autres, il nous faut :

- connaître le contenu des ententes locales concernant l'allocation dédiée à l'encadrement des stagiaires.
- connaître le nombre exact d'enseignantes et d'enseignants associés qui participent aux activités de formation.
- connaître le pourcentage des allocations que les établissements scolaires et universitaires consacrent à cette fin.
- connaître les modalités de distribution de l'allocation quand celle-ci est gérée par les écoles.

- 2. Demander aux universités d'harmoniser les programmes à l'accompagnement des stagiaires tout en préservant à chaque milieu son originalité et sa spécificité**

Pour réaliser ce deuxième mandat, les universités devront :

- élaborer un profil commun de compétences attendues pour exercer le rôle d'enseignante ou d'enseignant associé.
- amorcer une réflexion conjointe avec leurs partenaires sur :
 - ✓ le caractère obligatoire ou facultatif de ces programmes
 - ✓ le nombre d'heures nécessaires à l'atteinte des compétences attendues
 - ✓ les activités dites fondamentales et complémentaires
- dégager des orientations qui tiennent compte des nouvelles réalités, des révisions des programmes, des nouveaux rôles que pourraient jouer les partenaires, en lien avec le développement de la profession

- 3. Demander au MEQ de mettre sur pied des mesures incitatives (fonds de recherche conjoint) pour évaluer, par exemple, les effets de ces programmes sur le rôle d'enseignante ou d'enseignant, le rôle d'enseignante ou d'enseignant associé et sur le développement professionnel de ces derniers ou pour toute recherche partenariale dans le domaine spécifique de l'accompagnement de la relève.**

En conclusion, les mandats proposés méritent une attention toute particulière de la part des membres de la Table MEQ-Universités.

- La Table désire-t-elle les entériner? Les mettre en ordre de priorité ? Les actualiser dans un programme d'actions structurées?
- Souhaite-t-elle les diffuser auprès des partenaires ciblés ou intéressés (tables de concertation, comités régionaux de formation pratique, responsables des milieux universitaires et scolaires, etc.)?

Cette étude aura été utile dans la mesure où des suites seront données par les membres associés à la direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire du MEQ et par les membres universitaires de la Table.

Annexes