



**Revue internationale de pédagogie de
l'enseignement supérieur**

**31(1) | 2015
Numéro spécial - hiver 2015**

Évaluation de la mise en œuvre d'un dispositif de formation d'enseignants associés au Québec par le biais d'une recherche développement

Louise M. Bélair, Isabelle Vivegnis et Josée Lafrance



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/925>
ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Louise M. Bélair, Isabelle Vivegnis et Josée Lafrance, « Évaluation de la mise en œuvre d'un dispositif de formation d'enseignants associés au Québec par le biais d'une recherche développement », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 31(1) | 2015, mis en ligne le 23 février 2015, consulté le 26 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/925>

Ce document a été généré automatiquement le 26 février 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Évaluation de la mise en œuvre d'un dispositif de formation d'enseignants associés au Québec par le biais d'une recherche développement

Louise M. Bélair, Isabelle Vivegnis et Josée Lafrance

Introduction

- 1 La réforme de la formation à l'enseignement survenue au Québec dans les années 1990 a accordé une place prépondérante aux stages en milieu de pratique pour les futurs enseignants. Outre les superviseurs universitaires qui effectuent les visites et évaluent les compétences des stagiaires en exercice, les formateurs de terrain nommés enseignants associés au Québec, jouent un rôle crucial dans la formation et l'évaluation de ces stagiaires. De fait, en les accueillant dans leur classe, ces enseignants associés doivent les guider au quotidien en les observant et en les évaluant tant de manière formative que certificative au regard des compétences à développer. Dans l'optique d'optimiser le rôle de formateur de ces enseignants, une formation a été conçue, basée sur le cadre de référence sur la formation des formateurs de stagiaires au Québec, soit les enseignants associés et les superviseurs (Portelance, Gervais, Lessard & Beaulieu, 2008). Or, malgré le succès de ces formations, on remarque certaines difficultés dans l'accompagnement des stagiaires.
- 2 Cette recherche développement¹ propose donc des dispositifs de formation sous forme de capsules vidéos et de fiches d'accompagnement élaborés à partir du référentiel et expérimentés auprès de formateurs d'enseignants associés et d'enseignants suivant cette formation. L'intérêt d'une telle recherche réside dans le fait qu'il importe d'assurer une formation professionnelle aux stagiaires en enseignement et que cette

dernière passe inéluctablement par le partenariat avec les enseignants dans le milieu scolaire. Cette formation a pour objet de permettre aux formateurs de se questionner sur leur rôle et leurs gestes dans l'accompagnement d'adultes en professionnalité émergente.

- 3 Cet article présente ainsi la démarche de recherche développement, de même que quelques résultats issus d'un dispositif particulier. Seront présentés une mise en contexte de la réalité québécoise, les éléments issus du cadre théorique, de la méthodologie et de la démonstration de l'analyse d'un dispositif de formation. La discussion permettra au lecteur de mieux comprendre la démarche de validation de tels dispositifs.

1. Contexte et problème

- 4 Dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants, les superviseurs universitaires encadrent les stagiaires en collaboration avec les enseignants associés. Ces derniers reçoivent les stagiaires dans leur classe et doivent favoriser le développement de leurs compétences professionnelles en les faisant participer pleinement à leur formation. Cette exigence issue de l'approche par compétences a amené le ministère de l'Éducation, en 2002, à examiner de manière détaillée les mesures visant à favoriser l'encadrement des stagiaires par les enseignants associés. Un constat émergeait alors : 59 % des enseignants associés manquaient de formation (Ministère de l'Éducation, 2002). Après avoir mené une seconde étude, le Ministère a conclu à la nécessité d'harmoniser les programmes de formation des formateurs de stagiaires dans l'ensemble des universités du Québec (Lacroix-Roy, Lessard & Garant, 2003) afin de favoriser le développement de compétences des stagiaires qui puissent être comparables d'un milieu à l'autre, de manière à assurer une cohérence dans la formation en milieu de pratique.
- 5 En 2008, une équipe interuniversitaire a été créée dans le but de dégager un cadre de formation commun respectant les spécificités des programmes de chaque université. C'est ainsi qu'un groupe de travail sur la formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires, composé de représentants de diverses universités québécoises et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, a élaboré un cadre de référence sur la formation des formateurs de stagiaires au Québec (Portelance *et al.*, 2008). Ce cadre prévoit les orientations de la formation et comprend notamment les compétences attendues des formateurs (voir Tableau 1) et les thématiques de formation à exploiter. Celui-ci vise l'arrimage de la formation des formateurs de l'ensemble du Québec aux orientations de la formation à l'enseignement, à savoir la professionnalisation et une approche culturelle de l'enseignement. Il a également pour but d'harmoniser de manière interuniversitaire les programmes de formation des enseignants associés, de sorte à assurer à tous les stagiaires l'encadrement requis, sans égard à leur université de provenance. Parmi les recommandations émises dans le cadre de référence, on retrouve : « que les universités s'inspirent du cadre de référence (orientations, compétences attendues, thématiques de formation) dans la préparation et l'animation de toutes les activités de formation des enseignants associés [et] (...) des superviseurs » (Portelance *et al.*, 2008, p. 119).

Tableau 1. Compétences attendues des formateurs de stagiaires

Numéro	Compétence
C1	Soutenir la construction de l'identité professionnelle du stagiaire en fonction du cheminement qui lui est propre et des objectifs formels de la formation à l'enseignement
C2	Guider le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée
C3	Guider le stagiaire dans l'apprentissage des pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations ministérielles de la formation des élèves
C4	Aider le stagiaire à poser un regard critique sur sa pratique
C5	Interagir avec le stagiaire avec respect et de manière à établir un climat d'apprentissage et une relation de confiance de nature professionnelle
C6	Travailler de concert avec les différents intervenants universitaires et, particulièrement, le superviseur

- 6 Grâce à l'obtention de subventions accordées depuis 2009 par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, l'équipe de recherche a ainsi adopté une démarche de recherche développement pour produire des dispositifs de formation qui puissent contribuer à l'harmonisation de la formation des formateurs de stagiaires et soutenir ceux-ci en vue du développement de leurs compétences. Chaque dispositif consiste en une capsule vidéo et une fiche d'accompagnement portant sur au moins deux des six compétences attendues de l'enseignant associé, ainsi que sur une des six thématiques de formation retenues par l'équipe de recherche et qui figurent parmi celles mentionnées dans le cadre de référence. Les six thématiques de formation sont : 1) le soutien à la démarche réflexive du stagiaire ; 2) le soutien à la compréhension des liens entre théorie et pratique ; 3) la différenciation de rôle de l'enseignant associé selon le niveau de formation du stagiaire ; 4) la relation entre l'enseignant associé et son stagiaire ; 5) la collaboration entre les formateurs (enseignant associé et superviseur universitaire) ; et 6) l'encadrement des stagiaires d'immigration récente. Dans le but d'impliquer tous les partenaires à la création et à la validation du matériel produit, l'équipe a choisi de recourir à un processus de régulation afin d'établir la pertinence et la cohérence des dispositifs en rapport avec les thématiques de formation proposées par le cadre de référence.

2. Objectifs de la recherche

- 7 Dans le but de réguler le processus de formation s'adressant aux enseignants associés et aux formateurs de stagiaires et d'améliorer le dispositif conçu pour répondre aux

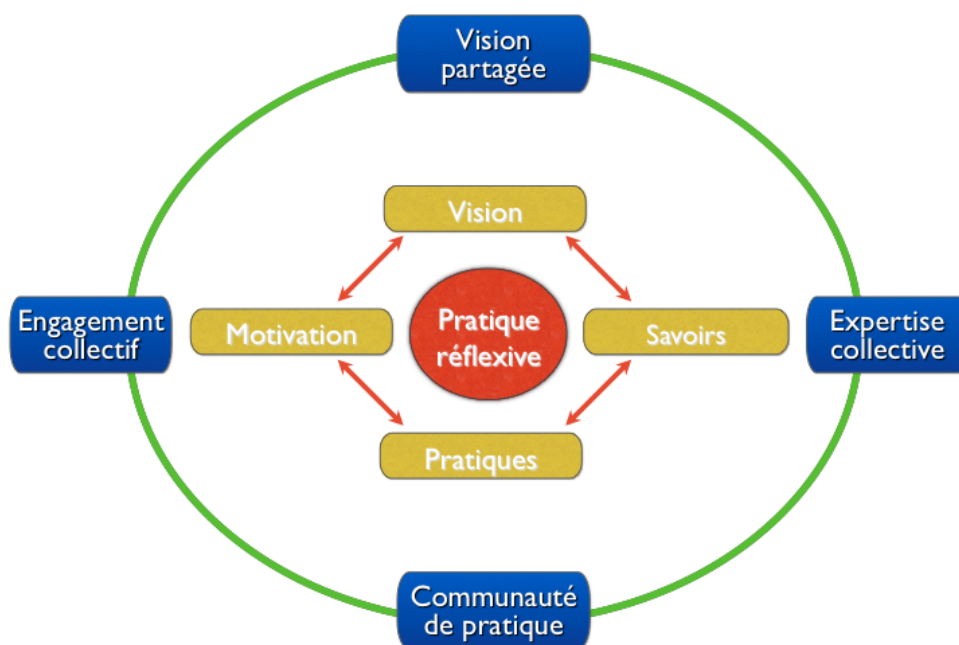
besoins de formation de ces derniers, l'équipe de recherche poursuit les deux objectifs suivants :

1. Produire un dispositif de formation d'enseignants associés en lien avec le cadre de référence de la formation des formateurs de stagiaires et composé d'une capsule vidéo et d'une fiche d'accompagnement ;
2. Valider le dispositif de formation, avec les acteurs de terrain, par l'analyse de la pertinence et de la cohérence des dispositifs de formation ainsi que leur adéquation avec les objectifs de formation.

3. Modèles d'évaluation du dispositif

- 8 A l'heure actuelle, la recherche en matière d'analyse et de validation de dispositifs de formation auprès d'enseignants est presque inexistante au Québec. Les éléments théoriques qui soutiennent l'évaluation du dispositif sont donc issus des recherches de Shulman et Shulman (2004) sur le travail enseignant et de Tricot et Tricot (2000) sur l'analyse de produits technologiques.
- 9 Shulman et Shulman (2004) proposent un modèle conceptuel permettant de décrire et d'analyser l'apprentissage du métier d'enseignant et le développement de l'enseignant, à l'intérieur d'un système à trois niveaux : l'individu, la communauté et le contexte. Leur modèle illustre la complexité des déterminants dans le développement personnel et professionnel de l'enseignant. Selon ces auteurs, l'apprentissage du métier d'enseignant comprend les mêmes éléments que ceux qui caractérisent un enseignant accompli. Dès lors, le stagiaire doit développer les mêmes dimensions qu'un enseignant chevronné soit une vision, un engagement, des savoirs, des pratiques et une pratique réflexive.
- 10 Tel que le définissent Shulman et Shulman (2004), un enseignant accompli est un membre d'une communauté professionnelle qui est prêt (*ready*), motivé (*willing*), capable d'enseigner (*knowing* et *able to do*) et d'apprendre de ses expériences d'enseignement (*reflective*). C'est donc un enseignant qui a développé une vision (*ready*), qui est engagé dans la poursuite de cette vision (*willing*), qui possède des connaissances qu'il comprend (*knowing*) et qui est capable de les transmettre par la pratique enseignante (*able to do*), tout en continuant de s'améliorer grâce à ses réflexions sur ses expériences et celles des autres (*reflective*). Ces cinq construits ont servi de critères pour évaluer la pertinence et la cohérence des dispositifs de formation(voir **figure 1**).

Figure 1. Critères d'évaluation des dispositifs.



David (2012). Adaptation du modèle de Shulman et Shulman (2004).

- 11 Dans un contexte d'évaluation de produits technologiques, l'équipe de recherche s'est inspirée des travaux de Tricot et Tricot (2000). L'évaluation d'un objet finalisé doit ainsi porter sur sa mise en œuvre et ses résultats par l'émergence respective des variables d'utilisabilité et d'utilité. Les auteurs font la différence entre ces deux concepts de la manière suivante : « l'utilisabilité d'un objet finalisé désigne la possibilité d'utilisation de cet objet [alors que] l'utilité (...) désigne la possibilité d'atteindre le but visé avec cet objet » (p. 3). D'une part, l'utilisabilité d'un dispositif de formation s'apparente à son adéquation avec les objectifs de formation. L'utilisabilité équivaut à la question que le formateur d'enseignants associés pourrait poser : est-ce faisable d'utiliser ce dispositif pour former les enseignants associés en lien avec le thème x et les compétences y ? D'autre part, le concept d'utilité s'apparente à celui de pertinence (Mizzaro, 1997), c'est-à-dire l'adéquation entre la finalité de l'objet et le but de l'utilisateur. L'utilité de cet objet équivaut cette fois à la question : quel sera l'impact de ce dispositif sur la formation des enseignants associés en lien avec le thème x et les compétences y ? Ce sont donc l'utilisabilité et l'utilité d'un objet finalisé qui en mesurent la qualité (Tricot & Tricot, 2000). Conséquemment, de manière concrète et dans la visée de ces auteurs de référence, cette recherche vise à produire des dispositifs de formation précis et de qualité, et à valider ce produit.

4. Méthodologie

- 12 Cette recherche s'inscrit dans une démarche de recherche développement (Harvey & Loiseau, 2009) conçue comme un processus dont la phase d'opérationnalisation se déroule selon quatre étapes, à savoir 1) la conception de l'objet, 2) sa réalisation, 3) sa mise à l'essai et 4) sa validation.

4.1. Une recherche développement collaborative

- 13 Le Comité interuniversitaire d'actualisation du cadre de référence de la formation des formateurs de stagiaires (CIACRE), composé d'un membre par université québécoise, est à la base du choix des six thématiques de formation à partir desquelles l'équipe de recherche a créé un dispositif de formation. De plus, la recherche implique la participation active de divers praticiens : professeurs universitaires, formateurs d'enseignants associés, enseignants associés et professionnels de stage. Cet aspect révèle le caractère collaboratif de la recherche. Et, conformément à l'approche collaborative en recherche, il ne s'agit pas simplement de faire participer les praticiens, mais de réellement former un partenariat entre eux et les chercheurs. Les préoccupations des uns et des autres font partie de chacune des étapes de la démarche de recherche (Desgagné, 2007). C'est faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens (Lieberman, 1986). Ainsi, les membres du CIACRE, de même que les personnes ayant accepté de participer au tournage ont été impliqués dans tout le processus, allant de la conception des dispositifs à une certaine forme de diffusion.

4.2. Conception des dispositifs de formation

- 14 À la suite des recommandations des membres du CIACRE et pour chaque thématique, l'équipe a établi un canevas de base sous forme de synopsis, comprenant des éléments rattachés à la thématique de formation et aux compétences du formateur potentiellement illustrées dans la vidéo, et servant au tournage de la vidéo. L'équipe a ensuite tourné une vidéo, effectué le montage en fonction du canevas et élaboré une fiche d'accompagnement à partir des éléments de la vidéo et des compétences visées dans le cadre de référence.
- 15 Les tournages des vidéos ont été réalisés en situation réelle et naturelle. Les vidéos mettent en relation des stagiaires en enseignement, des enseignants associés et parfois des superviseurs. Chacune d'elles illustre l'une des thématiques de formation établies par l'équipe de recherche et ses partenaires universitaires québécois. La situation est analysée en fonction du canevas de travail construit par l'équipe en vue d'un montage final. Il en résulte alors la production d'une capsule vidéo qui dure entre 10 et 20 minutes. Suite à son visionnage et à la lumière du canevas de travail, l'équipe de recherche construit une fiche d'accompagnement à l'usage des formateurs potentiels. Celle-ci comporte deux parties : l'une précède le visionnage de la séquence vidéo, l'autre vient après celui-ci.
- 16 L'équipe a ainsi conçu six dispositifs qui ont été expérimentés et analysés. Neuf autres dispositifs sont en cours de validation. En tout, une quinzaine de dispositifs seront expérimentés. La plupart des universités québécoises auront été impliquées dans le processus de validation et de régulation des dispositifs, ce qui représente la participation d'environ 520 participants (160 formateurs et 360 enseignants associés), soit 11 formateurs et 24 enseignants associés en moyenne par collecte.

4.3. Déroulement de l'expérimentation et outils de collecte de données

- 17 L'équipe a prévu deux phases de collecte de données pour expérimenter et valider le dispositif, et ce, en vue de trianguler les données collectées.
- 18 Une première phase de collecte de données a lieu auprès de deux groupes de formateurs d'enseignants associés répartis dans toutes les universités du Québec, sous forme de groupe de discussion. Trois outils de collecte de données sont utilisés.
- 19 Le premier outil de collecte de données, soit un questionnaire, permet de cerner la pertinence et la cohérence du dispositif par l'identification d'un niveau d'accord sur une échelle de Likert comprenant cinq échelons. Celui-ci est distribué après le visionnage d'une vidéo et la lecture de la fiche d'accompagnement qui s'y rapporte. Les participants y répondent individuellement. Les énoncés permettent aux participants de se positionner quant à leur conception du dispositif en tant que matériel pédagogique ainsi que sur les effets potentiels du dispositif sur le développement des compétences des enseignants associés. Les notions théoriques sous-jacentes aux énoncés du questionnaire (voir annexe) proviennent principalement de Shulman et Shulman (2004) et de Tricot et Tricot (2000).
- 20 Ensuite, les participants prennent part à une discussion en groupe permettant de faire émerger des éléments qui décrivent le dispositif et de pointer des pistes en vue de son amélioration. Cette discussion enregistrée vise aussi à préparer la synthèse des réflexions présentée dans un troisième temps.
- 21 Finalement, les participants sont invités à indiquer individuellement leur appréciation du dispositif évalué à partir d'un graphe cartésien. Chacun des éléments pointés lors de la discussion est ainsi placé sur le graphe en fonction de son impact au sens de la pertinence telle que définie par Mizzaro (1997) et selon la faisabilité d'utilisation du dispositif, c'est-à-dire selon les possibilités d'exploitation en formation. Ce graphe cartésien vise une première triangulation des résultats car il met en relation l'impact du dispositif avec sa faisabilité en contexte de formation d'enseignants associés.
- 22 Après l'analyse des résultats des collectes de données auprès des groupes de formateurs, l'équipe de recherche révisé la fiche d'accompagnement avant de la soumettre aux deux formateurs responsables de la formation des enseignants associés qui expérimenteront à leur tour le dispositif lors de la deuxième phase de collecte de données.
- 23 Cette deuxième phase de collecte de données se fait auprès des enseignants associés dans le cadre d'une formation régulière à l'accompagnement des stagiaires. À cet égard, le formateur a accepté d'utiliser le dispositif incluant la fiche d'accompagnement et la vidéo. Deux questionnaires sont utilisés pour réguler ce dispositif dans un contexte réel de formation.
- 24 Le questionnaire adressé au formateur reprend les énoncés du questionnaire de la première phase de la collecte de données en plus de présenter une liste de pistes à exploiter. Cette liste énumère les éléments tels que révisés par l'équipe de recherche suite à la première collecte de données. Le but est de trianguler les éléments considérés pertinents dans un contexte de formation et d'identifier les mots-clés pour décrire le dispositif de formation.

- 25 Le questionnaire s'adressant aux enseignants associés comprend dix questions fermées, correspondant à celles soumises aux groupes de formateurs et une série de questions ouvertes rejoignant les caractéristiques de Shulman et Shulman (2004). Ces aspects de la collecte permettent à l'équipe de savoir si la vidéo a été considérée comme utile (Tricot & Tricot, 2000) ou encore efficiente au sens de Nielsen (1993).

5. Résultats préliminaires

- 26 Afin de mieux comprendre le sens donné à la présentation des résultats, il convient de préciser que les données collectées sont compilées sous forme de tableaux, analysées et interprétées pour chaque thématique de formation. Dans les analyses et leur interprétation, les verbatim sont utilisés pour mieux comprendre le sens accordé aux éléments émergents. L'interprétation des données des graphes cartésiens sert surtout à trianguler les données et se fait à partir des moyennes de la faisabilité et de l'impact. Ces dernières peuvent aller de 1 à 10. Pour un élément, lorsque les moyennes sont toutes deux égales ou supérieures à 7,0, elles sont considérées comme significatives. Ainsi, la mise au point finale du dispositif tiendra compte de cette analyse.

5.1. Résultats relatifs au dispositif sur la collaboration entre les formateurs

- 27 Les résultats pour chacune des thématiques ne sont pas intégralement présentés puisqu'ils touchent une quinzaine de dispositifs et que leur validation est faite de manière spécifique selon chacune des thématiques. Également, le but de cet article est de démontrer le processus de validation entrepris dans le contexte de cette recherche développement. Le dispositif visant la collaboration entre les formateurs (enseignant associé et superviseur) a été choisi pour démontrer la manière d'analyser les résultats des deux collectes de données pour chacun des dispositifs produits.
- 28 Des formateurs et des enseignants associés provenant de cinq universités québécoises ont participé à la démarche. Les données présentées ci-dessous sont issues de l'analyse des résultats obtenus par les deux groupes de formateurs (9 participants) et par les deux groupes d'enseignants associés ont suivi ladite formation (21 participants), ainsi que le formateur ayant utilisé le dispositif en formation avec les enseignants associés. Une conclusion relative à cette thématique suivra.

5.1.1. Pertinence

- 29 Les deux groupes de formateurs s'accordent pour dire que le dispositif est pertinent pour favoriser la collaboration entre l'enseignant associé et le superviseur universitaire (67 %). Ils mentionnent l'intérêt de l'utiliser comme contre-exemple à une réelle collaboration entre l'enseignant associé et le superviseur universitaire. Quoique 11 % l'aient trouvé plus ou moins pertinent, aucun formateur ne doute totalement de sa pertinence. Il est à noter que 22 % des formateurs se sont abstenus de répondre.
- 30 Pour leur part, la totalité des enseignants associés trouvent que le dispositif est pertinent pour favoriser la collaboration entre les formateurs du stagiaire, c'est-à-dire entre les enseignants associés et les superviseurs universitaires.

5.1.2. Cohérence

- 31 Le tiers (33 %) des formateurs voit la cohérence entre le dispositif de formation et les trois compétences ciblées au départ, soit les C2, C5 et C6 (voir Tableau 1). Même si 33 % sont plus ou moins d'accord, aucun formateur ne marque son désaccord, puisque le dernier tiers s'est abstenu de répondre.
- 32 Les formateurs s'accordent pour dire que la relation est emprunte de confiance et de respect mutuel (C5). Quoiqu'une certaine forme de collaboration existe entre l'enseignant associé et le superviseur, cette dernière ne ferait pas suffisamment intervenir le stagiaire et elle est davantage basée sur de la rétroaction après observation. Les formateurs disent avoir une autre conception de la collaboration. Ils remettent en question la rétroaction avec le stagiaire (C2) lequel est, selon eux, très peu présent et intervient peu.
- 33 Contrairement aux formateurs, une grande part des enseignants associés (87 %) voient la cohérence entre les trois compétences ciblées au départ et le dispositif de formation.

5.1.3. Utilité et efficience

- 34 Près de la moitié des formateurs trouvent ce dispositif utile lors d'une formation. Le tiers d'entre eux considèrent, par contre, qu'il est plus ou moins utile, notamment parce qu'il sert plutôt de contre-exemple à l'accompagnement dans une démarche collaborative.
- 35 Encore ici, les enseignants associés posent un autre regard sur l'utilité et l'efficience du dispositif puisque 96 % d'entre eux trouvent ce dispositif utile. Ils indiquent que la vidéo est utile pour tout collègue qui reçoit un stagiaire, et plus spécifiquement pour un enseignant associé qui débute : c'est un « *bon guide pour quelqu'un qui n'a jamais eu de stagiaire* », « *oui, pour un débutant* ». C'est, selon eux, un « *bon modèle à suivre* » permettant de guider et de sécuriser l'enseignant associé lorsqu'il accueille un stagiaire et qu'il se questionne. Ils ajoutent que le dispositif offre de questionner leurs pratiques.

5.1.4. Précision

- 36 Ce dispositif est précis pour 78 % des formateurs et pour 75 % des enseignants associés. Une petite part de formateurs (11 %) le trouve imprécis. Ils considèrent que des enseignants associés, suite au visionnage, peuvent ne pas comprendre comment questionner un stagiaire lors de rétroactions.

5.1.5. Vision

- 37 Plus de deux tiers des formateurs trouvent que ce dispositif permettra de développer une vision de la formation en milieu de pratique, et ce, même si pour certains, cela risque d'être plus ardu.
- 38 Une grande part des enseignants associés (79 %) considèrent que ce dispositif permet de développer une vision de la formation en milieu de pratique. Ils relèvent notamment que le dispositif montre l'importance de l'ouverture de l'enseignant par la complémentarité (appui ou précision) de ses remarques et de ses observations avec celles du superviseur dans la rétroaction du stagiaire, de même que par les échanges constructifs et les observations claires basés sur le respect et emprunts du

professionnalisme de l'enseignant associé. Le fait que l'enseignant associé relève les points positifs semble aussi important. L'observation de l'activité du stagiaire par l'enseignant associé est soulignée comme un élément positif car cela permet d'apporter davantage de commentaires. Le dispositif attire aussi l'attention sur la place de l'enseignant associé dans la relation et la place laissée au stagiaire. Il montre l'importance de laisser parler suffisamment le stagiaire.

- 39 Ces différents éléments sont marquants dans la vidéo et semblent favoriser certaines prises de conscience. Les enseignants associés réalisent l'importance de la collaboration, jugée essentielle pour permettre au stagiaire de bénéficier du regard de deux personnes différentes. Le soutien du superviseur leur paraît très important. La rencontre en triade permet davantage de rétroactions. L'observation des aspects positifs s'est relevée aidante. Le dispositif permet aussi de donner des exemples concrets en proposant des alternatives. Il semble surtout favoriser la prise de conscience sur la place donnée au stagiaire et celle prise par l'enseignant associé dans la triade et sur l'importance de respecter le stagiaire.
- 40 Les 21 % d'enseignants associés davantage mitigés affirment que la place importante prise par l'enseignant associé et celle laissée au stagiaire sont peu représentatives de celles d'une réelle triade.

5.1.6. Savoirs

- 41 Les formateurs sont relativement partagés pour affirmer que le dispositif va permettre aux enseignants associés de mieux comprendre leur rôle. De fait, la division est nette entre les participants en accord (44 %) et les participants étant plus ou moins d'accord (44 %). Encore une fois, le fait que la vidéo soit, selon ces derniers, un contre-exemple d'accompagnement dans l'analyse réflexive fait en sorte que les résultats sont plus mitigés. Si le dispositif faisait davantage intervenir le stagiaire et lui permettait d'interagir davantage (C2), le niveau d'accord serait probablement plus élevé.
- 42 Les enseignants associés sont en grande partie d'accord (91 %) pour dire que le dispositif leur a permis de comprendre l'importance de leur rôle en rapport avec la formation des stagiaires.

5.1.7. Pratiques

- 43 Près de la moitié des formateurs trouvent que ce dispositif permettra aux enseignants associés d'identifier des pistes d'enrichissement par rapport à leurs propres pratiques. Un tiers reste mitigé à ce sujet.
- 44 Les enseignants associés s'accordent davantage (62,5 %) pour dire, qu'avec la fiche d'accompagnement, ils identifieront des pistes d'enrichissement par rapport à leurs pratiques. Ils expliquent que le dispositif permettra de donner davantage de commentaires lors de la rencontre en triade et de réaliser de meilleures concertations. Ils souhaitent également donner des exemples concrets en proposant des alternatives, rester positif (même dans la critique), prendre des notes détaillées lors de l'observation du stagiaire, laisser plus de place à ce dernier. Ils pensent également se renseigner davantage sur les modalités de la collaboration avec les intervenants universitaires.

5.1.8. Réflexion

- 45 Plus des deux tiers des formateurs trouvent que ce dispositif permettra aux enseignants associés d'exploiter l'exemple montré dans la vidéo puisque l'apprentissage par l'exemple (que ce soit un contre-exemple ou non) est essentiel à la réflexion des enseignants associés sur la collaboration entre le superviseur universitaire et l'enseignant associé.
- 46 Une large part des enseignants associés marque leur accord pour dire que la fiche d'accompagnement leur a permis d'exploiter les exemples de pratiques qui apparaissent sur la vidéo. Ils pensent à plusieurs pistes d'amélioration, comme de donner davantage de commentaires constructifs et formateurs, faire davantage de liens théorie-pratique, privilégier la qualité des rétroactions en faisant des retours plus approfondis sur les situations d'enseignement, en faisant plus d'observations et en relevant davantage les aspects positifs. Ils mentionnent l'importance de laisser plus de place au stagiaire en posant davantage de questions et en s'efforçant de ne pas proposer d'emblée des solutions. Ils pointent l'importance et la pertinence des rencontres en triade, de l'écoute et de la disponibilité de l'enseignant associé. Ils pensent vérifier davantage les préparations du stagiaire et prendre plus de temps avec lui pour développer la pratique réflexive et permettre des ajustements éventuels.

5.1.9. Motivation

- 47 Un tiers des formateurs estiment que ce dispositif donnera le goût aux enseignants associés d'améliorer leurs pratiques. Plusieurs formateurs hésitent. Ils pointent à cet égard la nécessité d'accompagner les enseignants associés lors de la formation et soulignent l'importance de la fiche d'accompagnement.
- 48 Près de 80 % des enseignants associés sont d'accord pour dire que le dispositif leur a donné le goût d'améliorer leurs pratiques. Même s'ils trouvent que le dispositif permet en partie de savoir comment accompagner un stagiaire en difficulté, la vidéo leur paraît rassurante et intéressante car elle donne des exemples clairs de ce que les enseignants associés voient en théorie lors de leur formation. Elle a permis de prendre du recul et leur a suggéré des pistes de réflexion sur leurs pratiques. Ils notent cependant que la valeur ajoutée dans le développement de leurs compétences dépend du moment auquel la vidéo sera exploitée dans leur formation. Elle devrait, selon eux, l'être au début de l'accompagnement.

5.1.10. Utilisabilité (appréciation globale)

- 49 Malgré certaines réticences, la majorité des formateurs (78 %) est d'accord pour affirmer que cette vidéo mérite d'être visionnée. Le graphe cartésien montre un niveau de faisabilité (cohérence - utilisabilité) élevé car la vidéo permet de considérer l'importance de la relation de confiance de nature professionnelle et du respect existant dans les interactions entre les trois intervenants (les personnes parlent à tour de rôle, il existe un respect mutuel entre l'enseignant associé et le superviseur universitaire). Cette rencontre permet surtout de pointer la collaboration entre le superviseur universitaire et l'enseignant associé et la reconnaissance du rôle de l'enseignant associé de la part du superviseur universitaire. Cette vidéo pourrait aussi

favoriser la réflexion sur la rétroaction et sur la place à accorder au stagiaire dans les interactions.

- 50 La presque totalité des enseignants associés (96 %) s'accordent pour dire que la vidéo mérite d'être visionnée. Pour eux, la vidéo peut très clairement favoriser la réflexion sur la place à accorder au stagiaire et celle à prendre par l'enseignant associé dans la triade.

5.2. Un aperçu synthétique sur le dispositif visant la collaboration

- 51 Pour les formateurs tout comme pour les enseignants associés, ce dispositif favorise surtout le développement des compétences C5 et C6, à savoir « Interagir avec le stagiaire avec respect et de manière à établir un climat d'apprentissage et une relation de confiance de nature professionnelle » et « Travailler de concert avec les différents intervenants universitaires et, particulièrement, le superviseur ». Les enseignants associés voient également la cohérence entre la C2 (Guider le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée) et le dispositif de formation.
- 52 L'avis des formateurs semble à plusieurs reprises moins favorable que celui des enseignants associés, et ce probablement dû au fait qu'ils estiment que le stagiaire avait peu de place dans la triade présentée dans la vidéo. Pour eux, dans la vidéo, le thème de la collaboration entre enseignant associé et superviseur universitaire se limite à de la rétroaction après observation et devrait davantage faire intervenir le stagiaire. À cet égard, l'équipe de recherche a peaufiné la fiche d'accompagnement pour mieux expliquer les choix réalisés lors du montage, privilégiant davantage les interactions entre le superviseur et l'enseignant associé au détriment d'un échange plus complet avec le stagiaire. De plus, les écarts des niveaux d'accord entre participants traduisent une conception de la collaboration différente. Des divergences d'accord apparaissent aussi entre les formateurs eux-mêmes, ce qui peut aussi traduire des divergences de vision de la formation des enseignants associés selon les universités, faisant apparaître des cultures d'université différentes.
- 53 Pour leur part, les enseignants associés sont relativement plus enthousiastes pour dire que le dispositif est pertinent et cohérent dans le cadre d'une formation sur la collaboration entre l'enseignant associé et le superviseur universitaire. Il a permis aux enseignants associés de se questionner sur un ensemble imposant de gestes encourageant la collaboration. La réflexion suscitée a ainsi permis de constater jusqu'à quel point les enseignants associés ont pu analyser leurs propres pratiques, notamment au regard du type de commentaires à formuler, de l'ouverture aux suggestions, d'une place à prendre et finalement, de l'importance d'articuler théorie et pratique.
- 54 Les formateurs ayant donné les formations aux enseignants associés (lors de la deuxième phase de collecte) confirment l'importance de ce dispositif au regard du thème abordé et des compétences C5 et C6. Les enseignants associés reconnaissent l'intérêt de voir comment l'accompagnement dans la triade se concrétise, notamment en ce qui concerne la complémentarité de l'enseignant associé et du superviseur universitaire. La grille d'observation des compétences utilisée par le superviseur semble particulièrement pertinente pour une observation précise et détaillée et pour

favoriser la pratique réflexive et les retours sur les situations d'enseignement du stagiaire.

Conclusion

- 55 Cette recherche contribue à harmoniser les pratiques de formation des formateurs et conséquemment le développement des compétences des stagiaires en enseignement au Québec. Également, la démarche de recherche peut être exploitée pour différents dispositifs de formation professionnelle, puisqu'elle relève d'une régulation centrée sur les quatre phases d'opérationnalisation de la recherche développement.
- 56 Un tel dispositif se présente comme un des outils de formation d'enseignants associés. De fait, les formateurs pourront alors compléter le questionnement issu de la fiche d'accompagnement par d'autres moyens, tels par exemple l'étude de cas et l'analyse de récit professionnel. Ainsi, la recherche développement ne permet pas d'affirmer que toute personne formée entre autres par ce dispositif sache accompagner. Elle permet plutôt de constater que l'enseignant associé apprend à regarder et questionner ses propres pratiques, à partager ses conceptions de la collaboration, à prendre conscience des facettes essentielles liées à son rôle de formateur de stagiaires et à entrer dans une démarche réflexive sur ses pratiques d'accompagnement.
- 57 Le caractère collaboratif de cette recherche contribue à son originalité. En effet, les formateurs sont partie prenante du dispositif, ayant eux-mêmes contribué à son développement. Ce dispositif est innovant dans le sens où il ne constitue pas une pratique exemplaire comme c'est souvent le cas, mais qu'il favorise plutôt la démarche réflexive du formateur lui-même.

BIBLIOGRAPHIE

- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadon (dir.), *La recherche participative : multiples regards* (pp. 89-121). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Harvey, S. & Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Lacroix-Roy, F., Lessard, M., & Garant, M. (2003). *Étude sur les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires*. Table MEQ-Universités. Repéré à http://www.patrickjddaganaud.com/1-ASP110-ped839/2-Structure-Rouages/3-Profession/4.1.%20Formation/Etude_MEQ_Universite.pdf
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research : working with, not working on. *Educational Leadership*, 43(5), 28-32.

Ministère de l'Éducation. (2002). *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement. Rapport d'évaluation de programme*. Québec : Gouvernement du Québec.

Mizzaro, S. (1997). Relevance : the whole history. *Journal of the American Society for Information Science*, 48(9), 810-832.

Nielsen, J. (1993). *Usability engineering*. San Diego, CA : Academic Press.

Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., & Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires : cadre de référence*. Rapport de recherche présenté à la Table MÉLS-Universités.

Shulman, L.S. & Shulman, J.H. (2004). How and what teachers learn : a shifting perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(2), 257-271.

Tricot, A. & Tricot, M. (2000). Un cadre formel pour interpréter les liens entre utilisabilité et utilité des systèmes d'information (et généralisation à l'évaluation d'objets finalisés). *Actes du 12^e colloque ERGO-IHM (Biarritz, 3-6 Octobre 2000)* (pp. 195-202). Repéré à http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/TricotTricot_Ergo_IHM.pdf

NOTES

1. Ont collaboré à la recherche : Liliane Portelance, Robert David, Colette Gervais et Nadia Cody ainsi que des formateurs et enseignants associés rattachés à quatre universités québécoises

RÉSUMÉS

Des dispositifs de formation, sous forme de capsules vidéos et de fiches d'accompagnement, ont été élaborés afin de contribuer à l'harmonisation de la formation des formateurs de stagiaires au Québec. Un processus de régulation évalue leur pertinence et leur cohérence en rapport avec les thématiques de formation proposées par le cadre de référence sur la formation des formateurs de stagiaires. Les résultats présentés au regard d'un dispositif montrent la démarche de recherche développement utilisée par l'équipe de recherche pour assurer la validation du dispositif.

In order to synchronize the training of supervisors of student teachers in Quebec, videos and guidelines have been developed as educational devices. Using a regulation process, their relevance and consistency have been evaluated with regards to the educational themes proposed by the reference framework for the training of student teachers' supervisors. This paper presents the results from the development research design used by the research team to ensure the validity of this educational device.

INDEX

Mots-clés : compétences, évaluation, formation des enseignants, recherche-développement

AUTEURS

LOUISE M. BÉLAIR

Université du Québec à Trois-Rivières
Trois-Rivières, Québec
louise.belair@uqtr.ca

ISABELLE VIVEGNIS

Université du Québec à Trois-Rivières
Trois-Rivières, Québec

JOSÉE LAFRANCE

Université du Québec à Trois-Rivières
Trois-Rivières, Québec