

## **LES COMPETENCES ATTENDUES A L'ENDROIT DES ENSEIGNANTS ASSOCIES : PERCEPTIONS DE STAGIAIRES QUEBECOIS EN FORMATION DES MAITRES**

Chaque année, des milliers d'étudiants en formation des maîtres partent en stage dans les écoles primaires et secondaires du Québec. Des enseignants associés<sup>1</sup> acceptent d'ouvrir la porte de leur classe pour leur permettre d'expérimenter les fonctions pour lesquelles l'université et le milieu de pratique les préparent. Si plusieurs enseignants ont reçu des formations à l'accompagnement des stagiaires offertes par les universités, les étudiants, pour leur part, expriment souvent de manière informelle ou à l'intérieur de cours spécifiques leur désir d'être guidés dans le développement de leurs compétences. Mais que savons-nous de leurs besoins en matière d'accompagnement ? Ont-ils des occasions plus formelles d'être entendus et d'avoir le sentiment de participer à l'amélioration de l'accompagnement professionnel qu'ils s'attendent à recevoir. Cette recherche vise, entre autres, à mieux connaître ces besoins.

### **Le contexte**

Depuis la mise en œuvre de la quatrième année de baccalauréat en enseignement et l'augmentation du nombre d'heures de la formation en milieu de pratique, les universités ont eu à préciser le rôle et les responsabilités des enseignants associés à l'endroit des stagiaires. Les guides de stage des programmes de formation initiale en éducation à l'université du Québec en Outaouais (UQO) sont clairement explicites sur ce plan.

Les recherches de Bujold (2002) sur la supervision pédagogique des stages retiennent trois ordres de compétences requises de la part des personnes chargées de superviser : compétence relationnelle, compétence conceptuelle et compétence technique. Fortin (cité dans Bujold) note, entre autres, l'importance de maîtriser les phénomènes relationnels afin de pouvoir gérer le contenu émotif des réactions du stagiaire et l'accompagner dans le développement d'une confiance en soi.

Boutet (2002), pour sa part, précise certaines caractéristiques d'un bon enseignant associé : l'expérience, la satisfaction des parents, des enfants et des autorités scolaires, la confiance en ses moyens, l'ouverture aux apports théoriques et à la réflexion, la cohérence, l'acceptation de se questionner et d'être questionné. Dès 1986, Laferrière (cité dans Boutet) estime que pour être un maître de stage, il faut développer la capacité d'explicitation sa pensée, de pouvoir travailler en équipe, de partager les tâches et d'avoir des qualités relationnelles en supervision d'observation, d'attention soutenue à l'autre et de confrontation positive. Le véritable juge de cette expertise demeure l'étudiant.

Gosselin (2002) utilise les six pôles de Lang (cité dans Gosselin) pour représenter diverses conceptions de ce qu'est un enseignant associé : le pôle académique (un maître cultivé qui connaît bien sa matière); le pôle artisanal (le maître artisan imité par l'apprenti qui l'observe); le pôle des

---

<sup>1</sup> Dans le but d'alléger la lecture de ce texte, le genre masculin est utilisé sans discrimination envers les enseignantes associées et les étudiantes en formation des maîtres.

sciences appliquées et des techniques (l'accent est mis sur le « comment faire »); le pôle personnaliste (la qualité de la relation, la maturité psychologique de l'enseignant, le développement de son propre style d'enseignement); le pôle de l'acteur social (l'effort de développement de la réflexion critique); le pôle professionnel (le praticien réflexif capable d'analyser ce qu'il fait en fonction des effets produits).

Pour Boudreau (2000), les enseignants associés se représentent leurs rôles comme étant à la fois personnel et professionnel. Dans l'optique de mieux faire comprendre ces rôles, Boutin et Camaraine (2001) ont élaboré un guide à l'usage de l'enseignant qui accueille et encadre un stagiaire. On y note certaines qualités requises : altruisme, maturité, expérience, capacité de communication, volonté de partager et de faire découvrir.

Cependant, que savons-nous plus précisément du point de vue des étudiants sur la question ? Cette démarche d'encadrement est-elle rentable ? Les stagiaires se sentent-ils bien accompagnés ? Comment voient-ils les compétences d'ordre personnel et professionnel de leurs enseignants associés ?

### **Les objectifs visés**

Pour mieux comprendre les perceptions des stagiaires en éducation de l'UQO, une recherche descriptive de type exploratoire a été menée en 2005 auprès de quatre cohortes d'étudiants. L'objectif général est de connaître les perceptions de stagiaires sur les compétences personnelles et professionnelles attendues des enseignants associés. Les objectifs spécifiques sont de :

- dégager les critères de qualité soulevés par les étudiants;
- distinguer les compétences requises selon les étudiants de différents stages, soit les stages I-II-III-IV;
- ressortir les convergences et les divergences dans les perceptions.

### **La méthodologie**

Quatre groupes de discussion (*focus group*) ont été tenus auprès d'étudiants ayant complété leur stage dans l'un ou l'autre de nos programmes de formation en éducation à l'UQO (préscolaire-primaire, secondaire et adaptation scolaire). L'échantillon intentionnel se composait au total de 30 stagiaires, lesquels étaient regroupés selon leur année de baccalauréat, I-II-III-IV.

Les discussions en groupe avaient pour but de favoriser l'expression et l'émergence des idées autour des thèmes de la recherche. Elles se sont déroulées en deux temps d'une durée de trois heures pour chaque groupe. La collecte des données a été faite lors de ces ateliers à l'aide d'un logiciel développé par Boudreault (2003); Boudreault et Kalubi (soumis). L'originalité de cet instrument réside dans le fait de voir apparaître sur un grand écran les énoncés aussi bien positifs que négatifs verbalisés par les étudiants en rapport avec leurs expériences de stage. Cette façon de faire est valorisante car les étudiants réalisent que leur point de vue est important et sont encouragés à s'exprimer à leur tour. Ainsi, à la fin de l'activité, un très grand nombre d'idées sont retenues et enregistrées. Lorsqu'une certaine saturation des informations est atteinte, c'est-à-dire au moment où peu de nouvelles idées sont émises, la formulation des énoncés se poursuit autour d'un autre thème. Les étudiants valident sur le champ les énoncés évoqués.

Chacun des groupes a donc participé à deux ateliers animés par les deux chercheurs. Ainsi, lors du premier atelier, les participants ont été appelés à donner librement leurs opinions relativement aux thèmes proposés. Après cet atelier, les chercheurs ont invité les participants à attribuer une valeur relative entre 0 et 9 pour chacun des énoncés, 9 étant le plus important. Cette démarche d'évaluation a été complétée individuellement par chacun à partir de la liste des énoncés de son

atelier soumise par courriel. Les énoncés ont été triés selon le groupe d'appartenance des participants, le programme de formation et l'importance des nombres de perceptions positives par rapport aux perceptions négatives et aux souhaits.

Deux semaines plus tard, les mêmes étudiants ont participé au second atelier. Au moment de tenir cet atelier, ils avaient en main les listes des énoncés triés selon les moyennes et écart-types. Il leur était ainsi plus facile d'associer les pistes de solution aux énoncés dominants selon les perceptions de la majorité d'entre eux. Lorsque toutes les propositions de solution ont été assemblées selon les thèmes, nous leur avons demandé de les prioriser pour ressortir les perceptions dominantes.

Enfin, la démarche complète de recherche a permis d'approfondir l'analyse aussi bien qualitative que quantitative. D'une part, la quantité d'énoncés formulés par chacun des groupes fournit des indices de leur participation et de la nature de leurs préoccupations. D'autre part, une analyse des contenus aussi bien des énoncés associés à chacun des thèmes que des propositions de solution retenues permet de faire ressortir les aspects dominants.

Dans ce texte, nous limiterons notre analyse des résultats au premier atelier ainsi qu'à deux thèmes : les compétences personnelles puis les compétences professionnelles jugées nécessaires par les étudiants par rapport aux enseignants associés.

## **Les résultats**

De façon sommaire, il ressort de cette analyse un grand nombre d'énoncés qui témoignent du partage des perceptions par l'un et l'autre groupe de participants, qu'ils en soient à leur premier ou dernier stage. De même, il est intéressant de relever les énoncés qui démontrent des perceptions divergentes.

### **▪ Les convergences de perceptions**

Les compétences personnelles soulevées par l'ensemble des répondants se divisent en deux volets : le premier est lié à la personnalité de l'enseignant associé : *une personne humaine, chaleureuse et accueillante; enjouée; ouverte d'esprit; organisée; capable de faire preuve d'humour; confiante en elle*. Le second est lié à son rôle comme professionnel : *une personne authentique; disponible; généreuse de son temps, de ses idées, de son aide; attentive aux propos du stagiaire*.

Ces caractéristiques montrent, d'une part, le caractère humain de la profession et la nécessité d'y prendre plaisir puis, d'autre part, elles présument d'une franchise et d'un sens des responsabilités élevé dans l'encadrement des stagiaires. Ces compétences sont aussi directement reliées aux modalités d'accompagnement des personnes.

Les compétences professionnelles soulevées se divisent également en deux volets : le premier est lié à l'enseignement : *une personne rigoureuse; qui a une bonne maîtrise de la langue orale et écrite et des contenus; planifie à l'avance son matériel et ses leçons; sait gérer son groupe; adapte son enseignement aux caractéristiques des élèves; est autonome dans sa formation continue*. Le second est lié aux relations professionnelles : *une personne qui respecte la clientèle; n'abandonne pas les cas difficiles; reconnaît leurs progrès; cohérente et juste envers eux*.

Ces compétences renvoient aux qualités professionnelles d'enseignants centrés sur l'enseignement et les apprentissages des élèves. Elles sont directement reliées à l'exercice de la profession en salle de classe.

### ▪ Les divergences de perceptions

Les énoncés étant nombreux, nous retiendrons les divergences dominantes entre les cohortes de 1<sup>re</sup>-2<sup>e</sup>-3<sup>e</sup>-4<sup>e</sup> année du BACC pour chacune des compétences et leurs volets. Pour les compétences personnelles, volet personnalité, les exigences plus élevées à l'endroit des enseignants associés viennent des stagiaires de première année. Ils notent une série de qualificatifs décrivant *une personne structurée, réfléchi, impliquée, créative et habile à sentir les émotions du stagiaire*. Ceux de stage II, souhaitent *une personne patiente, calme et sans préjugé*; de stage III, en *contrôle de sa personne*; de stage IV, *diplomate*. Pour le volet rôle professionnel, les étudiants de stage I insistent sur *les bonnes attitudes interpersonnelles; l'objectivité dans les commentaires et la discrétion*; de stage II sur le *respect des personnes* et avec ceux de stage III, des enseignants *capables de laisser de la place au stagiaire*. Ceux de stage III ajoutent la *confiance envers le stagiaire* et de stage IV, *l'habileté à soutenir l'évolution du stagiaire*.

Ces compétences attendues marquent une progression dans les exigences envers les enseignants associés. Elles décrivent les caractéristiques d'une personnalité solide et confiante dont le rôle est teinté de respect, de confiance et de soutien.

Les compétences professionnelles, volet enseignement, concernent avant tout des étudiants de stage I intéressés à être jumelés avec *une personne qui présente des contenus de qualité et qui se tient au courant de l'actualité*. En accord avec les stagiaires de stage II, ils souhaitent une *personne motivante et qui agit de manière éthique*. Ceux de stage II ajoutent *une personne qui évalue ce qu'elle a enseigné*. En accord avec ceux de stage III, ils insistent sur la nécessité de *faire preuve de jugement dans son enseignement, ses évaluations et ses interventions*. Ceux de stage III précisent *une personne qui sait distinguer un stage I d'un stage II et III* alors que ceux de stage IV mentionnent *une personne responsable qui utilise des stratégies variées*.

Quant au volet relations professionnelles, les étudiants de stage I estiment que l'enseignant associé doit *s'intéresser à l'ensemble des élèves; ne pas les ridiculiser; les encourager; connaître leurs besoins particuliers; établir un lien de confiance*. Ceux de stage II rappellent l'importance de la *collaboration intervenants-parents et la cohérence entre ce qui se dit et ce qui se fait*. Ceux de stage III précisent l'importance de la *rétroaction constructive* alors que ceux de stage IV notent la nécessité de *tout faire pour que les élèves reçoivent les services adéquats*.

Ces compétences illustrent un ensemble d'exigences envers des enseignants qu'on souhaite compétents, cohérents et responsables. Elles rappellent également la priorité accordée aux élèves, la collaboration des personnes clés dans la vie des enfants ainsi que l'importance de la rétroaction par rapport à eux comme futurs enseignants.

Enfin, les termes dominants susceptibles de résumer les perceptions et les compétences attendues des stagiaires face aux enseignants associés selon les cohortes seraient : une personnalité forte et ancrée dans son temps (stage I); honnête dans ses jugements et centrée sur les élèves (stage II); confiante et réfléchi (stage III); diplomate et responsable (stage IV).

### **L'impact sur les enseignants associés**

Les compétences personnelles et professionnelles attendues des étudiants des stages I à IV de l'UQO se recoupent et se précisent selon le stage. Elles brossent néanmoins un portrait manifeste de leurs attentes. Certaines compétences rejoignent celles soulevées par Boutin et Camarais (2001); Boutet, (2002); Bujold, (2002) et Gosselin (2002). Les demandes des stagiaires peuvent paraître exigeantes aux yeux des enseignants associés, mais elles doivent être vues comme des suggestions et non comme un poids qui risque de les faire fuir par crainte de ne pas répondre à tous

ces besoins. Les propos recueillis montrent l'importance d'un accompagnement de qualité réalisé par des professionnels de qualité. Les enseignants associés sont invités à répondre à ces attentes sans tomber dans un excès de performance, mais en gardant le caractère humain et relationnel de cet accompagnement.

### **Bibliographie sommaire**

- Boudreault, P. (2003). Une démarche de recherche favorisant l'émergence des perceptions des parents d'un enfant dysphasique. *Les Cahiers de l'Actif*, vol. 330-331, pp. 189-200.
- Boudreault, P., Kalubi, J-C. (soumis). De la méthodologie Q à la méthodologie DRAP. Chapitre dans *Défis technologiques au cœur du partenariat dans les domaines de l'éducation et de la santé*. Montréal : Les publications du CRIR.
- Boudreau, P. (2000). L'expertise d'un enseignant associé. *Revue des sciences de l'éducation*, 35, 1, p. 54-70.
- Boutet, M. (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. Dans Boutet & Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. (pp. 81-94). Montréal : PUQ.
- Boutin, B & L. Camaraine (2001). Accueillir et encadrer un stagiaire...Guide à l'usage de l'enseignant-formateur. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bujold, N. (2002). La supervision pédagogique. Vue d'ensemble. Dans Boutet & Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. (pp. 9-22). Montréal : PUQ.
- Gosselin, M. (2002). Les conceptions de ce qu'est un enseignant et leur impact sur le rôle de l'enseignant associé. Dans Boutin (dir.), *Formation pratique des enseignants et partenariat. État des lieux et prospective* (pp. 71-89). Montréal : Éditions Nouvelles.