

Les stages d'enseignement consécutifs en fin de formation initiale et le développement de compétences professionnelles : avantages et défis.

Barry Rowe

Université Sainte-Anne

Annie Kenny

Université Sainte-Anne

Résumé

Cette communication traite principalement des évaluations de stages telles que formulées par les enseignants formateurs ayant accompagné des stagiaires d'un programme de B.Éd. intensif. Ce programme de formation initiale à l'enseignement tel qu'élaboré et dispensé par l'Université Sainte-Anne (seule université francophone en Nouvelle-Écosse) est présenté. Les résultats présentés mettent en lumière des différences et des similarités entre les compétences observées chez des stagiaires visant une carrière à l'élémentaire et ceux se dirigeant vers l'enseignement au secondaire. Nous discutons notamment des avantages que semblent vivre les stagiaires œuvrant à l'élémentaire en ce qui concerne la gestion de classe, en plus de porter une attention particulière aux défis que doivent notamment relever les stagiaires au secondaire en ce qui concerne la planification à court et à long terme.

Abstract

This article presents details of the evaluations of student teaching experiences completed by cooperating teachers in an intensif B.Ed. program. This initial teacher education program is offered by Université Sainte-Anne (the sole francophone university in Nova Scotia). The results presented highlight similarities between specific observed competencies of those students pursuing a career in Elementary Education and those pursuing the same at Secondary level. Advantages will be discussed dealing with student teachers at the Elementary level and experiences with classroom management, and particular attention will be paid to the challenges associated with short and long term planning of those student teachers planning to pursue a Secondary level teaching career.

Introduction

Au cours des années académiques 2006-2007 et 2007-2008, en Nouvelle-Écosse, la formation initiale des futurs enseignants était offerte dans quatre institutions : Acadia University, St-Francis Xavier University, Mount Saint Vincent University et Université Sainte-Anne. Ces programmes constitués de cours et de stages d'enseignement totalisent 60 crédits traditionnellement offerts sur deux années académiques (c'est-à-dire de septembre à avril pendant deux années consécutives).

Motivée par les besoins pressants de combler tous les postes en français langue seconde (FLS) au niveau élémentaire et secondaire dans la province par des enseignants qualifiés dans ce domaine particulier, l'Université Sainte-Anne a mis en place un programme de formation de 16 mois consécutifs – un programme nommé le « B.Éd. intensif ». Cette décision a été prise en consultation avec le ministère de l'Éducation ainsi qu'avec les conseils scolaires de la province. La proximité aux autres institutions éducatives ainsi que l'accès à de nombreux milieux de stage ont motivé, en partie, la décision d'offrir le B.Éd. intensif dans la région métropolitaine soit au campus de l'Université Sainte-Anne à Halifax (le campus principal se trouve à Pointe-de-l'Église dans la région de la Baie Ste-Marie et l'institution compte des campus additionnels à Saint-Joseph du Moine, à Petit-de-Grat et à Tusket).

Le fait que cette formation ait été offerte de façon condensée a soulevé des défis quant à l'organisation d'un programme où les aspects théoriques et les expériences pratiques avaient à se succéder dans un laps de temps réduit. Dans le cadre de ce B.Éd. intensif, l'Université Sainte-Anne a opté de commencer par une session de cours au trimestre d'hiver. L'offre de ce programme s'est donc résumée ainsi : les étudiants ont commencé leur programme en janvier; ont poursuivi leur formation générale sans interruption jusqu'en décembre de la même année et ont complété leur formation pratique pendant la session de l'hiver suivant (à raison de deux stages consécutifs de 7 semaines chacun). La grande majorité d'entre eux ont reçu leurs diplômes et brevets d'enseignement quelques semaines plus tard (quand ils ont répondu à toutes les exigences).

La mise en œuvre d'un tel programme a notamment soulevé l'épineux questionnement sur la teneur et la valeur des apprentissages réalisés ou non par les étudiants, étant donné que la plus grande partie de leur formation pratique s'offrait à la fin du programme. C'est donc à la dimension pratique de cette formation à l'enseignement (dans le cadre d'un programme intensif) que nous nous attarderons dans cette présentation descriptive, afin de faire ressortir certains des avantages constatés et de soulever quelques-uns des défis associés à la formule expérimentée.

À cet effet, nous nous pencherons sur l'évaluation des stagiaires telle que formulée par les enseignants formateurs quant à leur appréciation des caractéristiques person-

stagiaires se dirigeant vers une carrière à l'élémentaire de ceux visant l'enseignement au niveau secondaire. Plus précisément, nous cherchons à explorer : comment les enseignants formateurs décrivent ce qu'ils ont observé relativement à l'efficacité du stagiaire en gestion de classe; à leurs compétences en planification à court et à long terme de même que sur leurs habiletés réflexives quant à l'enseignement dispensé.

Les stages d'enseignement

Comme tout ne peut pas s'apprendre par une formation générale, les stages d'enseignement font partie intégrante des programmes de formation à l'enseignement. La formation pratique permet d'actualiser les concepts étudiés en salle de cours (Kuh, 2007), de vivre des expériences authentiques, de favoriser le transfert des apprentissages et de développer la pensée critique (Darling-Hammond, 2006a). L'apport de la formation pratique retentit également dans le développement d'habiletés réflexives des apprenants, parce qu'elle leur donne l'occasion de baser leurs réflexions sur des expériences authentiques (Darling-Hammond, 2006b). Les stages d'enseignement représentent donc un élément essentiel d'un programme de formation initiale. De plus, ces expériences en formation pratique ne devraient pas uniquement être des occasions d'imiter le modèle présenté par l'enseignant formateur (Kersaint, Lewis, Porter et Meisels, 2005). Pour en profiter au plus haut point, les étudiants doivent pouvoir expérimenter diverses façons de faire et prendre le risque d'explorer des aspects de la profession enseignante qui représentent des défis pour eux (Kersaint, Lewis, Porter et Meisels, 2005). Du point des étudiants en formation pratique en enseignement, les enseignants formateurs peuvent contribuer de façon importante au développement professionnel des futurs enseignants par l'accompagnement qu'ils offrent aux stagiaires (Boudreau, 2001; Posner, 2009).

Les propos des chercheurs cités plus haut résument, selon nous, ce qui pourrait être considéré comme un scénario idéal pour parfaire le lien entre la formation pratique et académique afin d'offrir une formation complète. Compte tenu des conditions dans lesquelles la formation à l'enseignement dans le cadre exceptionnel d'un programme intensif a été dispensée, nous avons effectué cette étude afin de décrire les résultats obtenus par les étudiants lors de leurs stages pour en faire ressortir les avantages et les défis que soulève une telle structure de programme. Nous voulons mieux comprendre les effets de ces stages d'enseignement consécutifs en fin de formation, sur certaines des compétences professionnelles des finissants du programme de B.Éd. intensif.

Description de la clientèle et de la formation pratique du programme B.Éd. intensif

Une fois les 17 cours de leur formation générale réussis, les 41 étudiants ont vécu deux expériences distinctes de formation pratique, afin de répondre aux exigences de notre programme et de celles du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse. Étant donné que les placements définitifs furent sous la responsabilité du service de coordina-

férences préalablement émises par les étudiants concernant le niveau d'enseignement visé et les matières à enseigner ont pu être comblées pour certaines personnes et pas pour d'autres.

Le premier stage de 7 semaines s'est déroulé en janvier et février, le second stage de la même durée a eu lieu de la fin février à la mi-avril. Les étudiants ont assisté à des sessions de pré-stage et de post-stage dans le but de se préparer à ces étapes de leur formation et pour leur permettre de faire un retour sur leurs expériences. Ces rencontres étaient organisées et dirigées par des membres du département des Sciences de l'éducation. Ces stages consécutifs en fin de formation constituaient donc les deuxième et troisième étapes de la formation pratique s'étant amorcée par un stage d'observation d'une semaine au cours du premier semestre d'étude.

Modes d'évaluation des stages et choix des critères étudiés

Selon les directives décrites dans un manuel que leur fournit le service de coordination des stages de l'institution, les tâches et les responsabilités des enseignants formateurs consistent, entre autres, à procéder à l'évaluation formative au fil des semaines et à compléter une évaluation sommative à la fin de la période de stage prescrite. Ces évaluations combinées aux rapports de superviseurs externes (3 visites par stage), au rapport de stage de l'étudiant ainsi que l'appréciation du professeur formateur (membre du département des Sciences de l'éducation de l'Université Sainte-Anne) motivent la réussite ou non d'un stage.

Le formulaire d'évaluation du profil d'apprentissage du stagiaire rempli par l'enseignant formateur comprend 8 différentes rubriques incluant un total 39 de critères de référence. Il s'agit de :

- 1- Qualités personnelles et comportement professionnel (13 critères);
- 2- Objectifs personnels de stage (3 critères);
- 3- Enseignement et tâches connexes (4 critères);
- 4- Didactiques (12 éléments de référence);
- 5- Réflexion sur l'enseignement offert (1 critère);
- 6- Gestion de la classe (3 critères);
- 7- Rapports professionnels (1 critère) et
- 8- Apprentissages réalisés (2 critères).

Précisons que chaque critère est évalué selon l'échelle d'appréciation de 5 indices de performance liés à la fréquence d'observation des comportements ciblés (régulièrement, quelquefois, rarement, à aucun moment, n'est pas requis) et la perception de l'enseignant formateur des efforts déployés par le stagiaire pour y arriver (sans effort, doit fournir des efforts, doit investir beaucoup d'efforts, ne fait pas partie des compétences du stagiaire, n'est pas requis). Ces 5 indices ont les valeurs nominales suivantes :

2 = Satisfaisant

1 = Non satisfaisant

0 = Ne s'applique pas

Chacune des rubriques comporte également une série de lignes vierges invitant l'enseignant formateur à commenter plus spécifiquement l'évaluation soumise. Une section semblable se retrouve également à la fin du formulaire pour permettre à cette même personne d'annoter le résultat final (satisfaisant, non satisfaisant ou incomplet) qu'elle accorde à l'étudiant. Nous avons puisé des commentaires manuscrits dans certaines sections spécifiques, afin d'illustrer davantage les évaluations soumises par les enseignants formateurs. Quelques-uns des commentaires formulés par ces derniers seront exposés plus loin.

Dans le cadre du présent document, nous avons choisi de cibler 6 critères particuliers relatifs à 5 des 8 rubriques du formulaire afin de dresser des portraits descriptifs des compétences des stagiaires telles qu'évaluées par les enseignants formateurs. Nous avons retenu les thèmes suivants : 1) enseignement et tâches connexes ; 2) réflexion sur l'enseignement offert ; 3) gestion de classe ; 4) rapports professionnels et 5) qualités personnelles et comportement professionnel. Les descriptions présentées plus loin ne tiennent pas compte de trois de ces rubriques. Les trois rubriques laissées pour contre sont : 1) les objectifs personnels de stage, 2) les apprentissages réalisés et 3) didactiques. Premièrement, les objectifs de stages et les apprentissages réalisés comportent une dimension personnelle. Nous avons choisi de ne pas les aborder dans cette étude, car elles auront fait l'objet de discussions et d'activités particulières lors des sessions de pré-stage et de post-stage auxquelles les étudiants doivent assister afin de répondre aux exigences du programme. Lors de ces rencontres, les étudiants sont amenés à se doter de moyens afin de favoriser leur développement personnel et professionnel, à réfléchir sur leurs expériences en plus d'échanger sur leurs réussites et leurs faux pas. Les enseignants formateurs n'assistent pas à cette partie du processus de la formation pratique. Nous n'avons pas eu accès aux éléments spécifiques discutés lors de ces sessions.

Nous ne traiterons pas des données relatives à la rubrique « didactiques ». Malgré le fait que les éléments de l'évaluation à ces égards soient pertinents, la grande diversité des données recueillies (selon les placements des étudiants) est difficilement comparable d'un étudiant à l'autre. Les stagiaires visant une carrière au niveau secondaire n'ont pas tous pu accéder à des expériences pratiques dans leurs deux spécialités d'enseignement et c'est ce qui explique que nous avons plutôt opté de discuter des habiletés de planification et de réflexivité sur l'enseignement offert plutôt que de nous pencher sur les compétences en enseignement de matières spécifiques.

La méthodologie utilisée pour cette étude a d'abord consisté à faire ressortir les moyennes des scores attribués par les enseignants formateurs pour les critères retenus. De plus, pour soutenir nos discussions sur ces mêmes scores, nous vous présenterons des commentaires formulés par les enseignants formateurs sur ces mêmes critères spécifiques

tences démontrées par les stagiaires et fait ressortir des éléments jugés comme représentant des défis personnels et/ou professionnels pour certains d'entre eux. Nous vous invitons à prendre connaissance de ces résultats, dans la prochaine partie.

Présentation des résultats

Dans cette partie, nous vous présentons, dans un tableau comparatif, les moyennes des scores obtenus par les stagiaires selon le stage (stage 1/ stage 2) et selon le niveau d'enseignement vers lequel ils se dirigent (élémentaire ou secondaire). La valeur maximale des moyennes est de 4. Les données utilisées aux fins de calculs des moyennes sont une transposition des valeurs accordées par les enseignants formateurs selon leur appréciation de la performance du stagiaire. Les catégories des critères étudiés sont : 1) enseignement et tâches connexes ; 2) réflexion sur l'enseignement offert ; 3) gestion de classe ; 4) rapports professionnels et 5) qualités personnelles et comportement professionnel. Les critères retenus pour l'étude sont retranscrits, dans le tableau. Les résultats cumulatifs obtenus sont présentés dans le tableau 1. Des commentaires formulés par les enseignants formateurs seront ajoutés dans la partie discussion.

Tableau 1. Moyennes cumulatives obtenues selon le stage, le niveau d'enseignement et les critères retenus.

<u>Rubriques et critères retenus</u>	<u>Niveau d'enseignement visé</u>			
	<u>Élémentaire</u> n=18		<u>Secondaire</u> n=23	
	<u>Stage 1</u>	<u>Stage 2</u>	<u>Stage 1</u>	<u>Stage 2</u>
<i>Enseignement et tâches connexes</i>				
<i>Planification à court et à long terme des apprentissages à réaliser</i>	3,72	4	3,26	3,31
<i>Réflexion sur l'enseignement offert</i>				
<i>Identification des concepts ou des principes qui sous-tendent le choix des stratégies d'enseignement qui permettent d'évaluer les conséquences éducatives de ses actions.</i>	3,39	3,83	2,91	3,39

<i>Efficacité des principes de gestion de classe utilisés dans son enseignement.</i>	3,34	3,83	3,26	3,35
Rapports professionnels				
<i>Rapports professionnels avec l'enseignant formateur, les élèves, les parents et les membres du personnel de l'école.</i>	3,89	4	3,61	3,87
Qualités personnelles et comportement professionnel				
<i>Ouverture à la critique constructive de la part des formateurs comme source de développement professionnel.</i>	3,67	4	3,78	3,74
<i>Flexibilité, imagination et capacité à prendre des risques dans l'exploration de différentes approches d'enseignement pour développer un style personnel d'enseignement.</i>	3,39	3,78	3,43	3,43

En plus des moyennes présentées plus haut, nous avons calculé les moyennes générales selon le stage et le niveau d'enseignement visé et les résultats sont de l'ordre de : 3,57 pour le stage 1 et de 3,91 pour le stage 2, chez les stagiaires s'orientant vers une carrière à l'élémentaire et de 3,38 pour le stage 1 et de 3,52 pour le stage 2, chez les étudiants visant à enseigner au secondaire.

Discussion

Dans cette partie, nous allons nous attarder à chacune des rubriques retenues en discutant les résultats obtenus et en exposant certains des commentaires formulés par les enseignants formateurs. Les critères retenus sont ceux pour lesquels nous comptons le plus de commentaires complémentaires formulés par les enseignants formateurs. De plus, ces mêmes critères présentaient une certaine diversité dans les scores obtenus dans les comparaisons des moyennes.

Enseignement et tâches connexes

La planification à court et à long terme demeure un défi pour les stagiaires. De tous les critères étudiés, c'est à ce sujet que les différences entre les scores obtenus entre les niveaux visés sont les plus importantes (élémentaire 3,72 pour le stage 1 à 4 pour le stage 2 et 3,26 pour le stage 1 au secondaire à 3,31 pour le stage 2).

En ce qui concerne la planification à court terme, voici ce qu'un enseignant formateur a émis comme commentaire :

classe. Elle peut travailler sur l'amélioration de ses leçons quand elle a la chance d'enseigner une leçon deux fois avec deux classes ».

(Enseignant formateur de la stagiaire A au secondaire, stage 1)

Nous constatons que, pour cette stagiaire, le fait de pouvoir reprendre une leçon à laquelle elle a eu la chance d'apporter des modifications contribue au développement de ses compétences quant à l'élaboration d'activités d'enseignement et d'apprentissage permettant d'utiliser au maximum le temps disponible pour une période de cours. Cette occasion est spécifique des stagiaires du secondaire qui ont souvent la possibilité de reprendre une leçon avec divers groupes de même niveau, quoique le temps disponible pour y songer et y apporter des changements soit parfois limité.

Nous considérons que les différences obtenues entre les scores des stagiaires de l'élémentaire et ceux du secondaire peuvent s'expliquer par le fait que ces derniers ont parfois à enseigner des cours dont la matière est hors de leur domaine de compétences (leurs spécialités d'enseignement). Idéalement, les novices en enseignement devraient enseigner ce pour quoi ils ont été formés (Allen, 2005 ; Darling-Hammond, 2006 ; Ingersoll, 2007), mais il arrive que les réalités du milieu de stage fassent en sorte que le jumelage avec l'enseignant formateur qui œuvre en mathématiques est également l'enseignant d'un cours que le stagiaire n'a pratiquement jamais eu l'occasion d'explorer. Ce sont là des particularités qui décrivent relativement bien ce qui se passe dans les écoles secondaires où sont offerts des programmes d'immersion française en Nouvelle-Écosse. Étant donné que les programmes d'études dont les étudiants prennent connaissance en cours de formation générale sont reliés à leurs volets d'enseignement, un stagiaire au secondaire pourrait se retrouver malencontreusement à donner des cours d'un programme qu'il connaît peu. Dans leurs cours universitaires, leurs collègues se dirigeant vers l'enseignement à l'élémentaire explorent l'ensemble des programmes d'études qu'ils auront à respecter dans leur enseignement. Cette compréhension de divers programmes d'études semble favoriser le développement de compétences pour la planification à court et à long terme. Voici quelques commentaires formulés par des enseignants formateurs :

« Elle prend le temps de planifier efficacement sa journée en regardant dans les programmes d'études de tous les sujets assignés ».

(Enseignant formateur de la stagiaire B à l'élémentaire, stage 1)

« Elle réussit très bien à planifier ses cours. Elle établit ses objectifs et travaille bien avec les élèves dans le but de les atteindre ».

(Enseignant formateur de la même stagiaire B à l'élémentaire, stage 2)

« Il comprend qu'il y a beaucoup à faire dans la planification et la réalisation de l'enseignement. Il comprend bien qu'il y a des différences entre la planification à court et à long terme ».

En consultant les évaluations des stagiaires, nous constatons que malgré le temps accordé lors de la formation générale en ce qui concerne la planification en enseignement, il y a des stagiaires qui profitent peu de cette expérience pratique pour démontrer des habiletés en ce sens.

« J'ai souvent vu...préparer ses classes de la journée en arrivant le matin. Bien que l'enseignement offert alors ait été adéquat, il serait dommage qu'une enseignante de talent tombe dans le piège de se demander « qu'est-ce que l'on fait aujourd'hui ? » et de simplement occuper les élèves au lieu d'enseigner. Il ne faut jamais perdre de vue qu'il ne faut pas arriver en classe sans avoir réfléchi aux résultats d'apprentissages que l'on vise et sans avoir visualisé mentalement différentes options, différents scénarios afin de trouver le meilleur moyen de couvrir un concept ».

(Enseignant formateur de la stagiaire C au secondaire, stage 2)

Réflexion sur l'enseignement offert

En ce qui concerne la réflexion sur l'enseignement offert, le score obtenu au premier stage par les stagiaires se dirigeant en enseignement au secondaire est le plus faible de toutes les moyennes calculées pour cette étude (2,91). Nous notons toutefois qu'il y a une amélioration entre le premier et le deuxième stage pour lequel la moyenne passe de 2,91 à 3,39 qui s'avère être le score moyen obtenu par les stagiaires à l'élémentaire lors de leur premier stage.

Selon les évaluations des enseignants formateurs et les commentaires recueillis, les habiletés métacognitives afin de justifier leurs stratégies d'enseignement seraient plus développées chez les futurs enseignants à l'élémentaire. Cette situation peut s'expliquer par le fait que, dans la pratique, les enseignants à l'élémentaire doivent régulièrement accompagner leurs élèves dans le développement de compétences leur permettant ainsi d'apprendre à apprendre tandis qu'au secondaire, les enseignants semblent assumer que les élèves ont acquis de telles structures cognitives (Lunenberg, Korthagen et Swennen, 2007 ; Darling-Hammond, 2000). Voici ce que rapportent certains des enseignants formateurs à ce sujet :

« ... est bien informée des diverses stratégies d'enseignement. Elle les utilise efficacement pour répondre aux besoins individuels des élèves en immersion précoce et tardive ».

(Enseignant formateur de la stagiaire C à l'élémentaire, stage 1)

« ... réfléchit toujours à son enseignement et elle essaie de s'améliorer. Cela va bien lui servir dans l'avenir ».

(Enseignant formateur de la stagiaire D au secondaire, stage 1)

des groupes et les besoins de chacun des élèves. Elle pouvait, en fin de journée, justifier ses choix et énoncer comment elle pourrait s'améliorer davantage ».

(Enseignant formateur de la stagiaire D à l'élémentaire, stage 2)

Gestion de classe

La gestion de classe est un des éléments liés à l'enseignement qui soulève le plus d'appréhension chez les novices (Darling-Hammond, 2006 ; Hoge et O'Connell, 2004). Les étudiants en pédagogie s'interrogent sur leur capacité à gérer des comportements indésirables et d'avoir à intervenir adéquatement lors de situations problématiques. Les stagiaires à l'élémentaire ont obtenu des scores moyens passant de 3,34 à 3,83 entre les stages 1 et 2. Cette amélioration est la plus marquée, de tous les résultats présentés.

Il est possible d'expliquer de telles données par le fait que d'un stage à l'autre, les compétences sont facilement transférables en ce qui concerne les interventions afin d'élaborer et de faire respecter des règles en classe pour les stagiaires à l'élémentaire (Rots, Aelterman, Vlerick et Vermeulen, 2007). Les commentaires formulés par les deux différents enseignants formateurs d'une même stagiaire décrivent cette situation :

« ... vérifie souvent le degré d'attention des élèves et sois constante dans tes interventions, voilà mes conseils. Bon progrès tout au long du stage ».
(Enseignant formateur de la stagiaire E à l'élémentaire, stage 1).

« ... s'assure toujours d'avoir l'attention des élèves avant de commencer. Elle fait respecter les règles mises en place ».
(Autre enseignant formateur de la stagiaire E à l'élémentaire, stage 2)

Au secondaire, la gestion de classe repose davantage sur l'établissement de rapports interpersonnels avec les élèves (Rots, Aelterman, Vlerick et Vermeulen, 2007). Étant donné les caractéristiques différentes de la clientèle scolaire de l'élémentaire et du secondaire, il semble que le défi de la gestion de classe soit plus exigeant à relever pour les stagiaires du secondaire. Le transfert des compétences d'un milieu à un autre ne semble pas suffire au secondaire. Les efforts nécessaires pour arriver à établir et maintenir une gestion de classe adéquate au secondaire paraissent plus imposants pour ces stagiaires. C'est du moins ce qui ressort des propos tenus par les enseignants formateurs qui ont accompagné les stagiaires du secondaire.

« Il fait preuve de bonne volonté et d'intelligence en ce qui concerne la gestion de classe. C'est à mon avis le principal défi à relever ».
(Enseignant formateur du stagiaire E au secondaire, stage 1)

point de vue disciplinaire et puis de les essayer. Il reconnaît qu'il a besoin de formuler sa propre approche avec les élèves ».

(Enseignant formateur du stagiaire F au secondaire, stage 2)

Qualités personnelles et comportement professionnel

Les qualités personnelles et le comportement professionnel évoluent chez les stagiaires à l'élémentaire d'un stage à l'autre. Les scores obtenus par leurs collègues du secondaire diminuent en ce qui concerne leur ouverture à la critique entre les deux stages (de 3,78 à 3,74) et demeurent inchangés d'un stage à l'autre (3,43) en ce qui a trait à la flexibilité, l'imagination et la capacité à prendre des risques. Nous arrivons difficilement à expliquer le tout, puisque les évaluations et les commentaires recueillis divergent sur ces critères et sont parfois contradictoires selon la personne qui la complète. En voici quelques exemples :

« ... est arrivé enthousiaste, l'esprit ouvert, avec des objectifs et prêt à essayer n'importe quoi. Il est flexible et prend des risques. Il a eu beaucoup d'idées créatives et il les a essayées ».

(Enseignant formateur du stagiaire G au secondaire, stage 1)

« Je déplore le manque d'initiative et de diversité dans ses méthodes d'enseignement ».

(Autre enseignant formateur du stagiaire G au secondaire, stage 2)

De tous les critères sur lesquels nous nous sommes attardés, ceux de la présente rubrique se caractérisent par la subjectivité de l'enseignant formateur quant à sa perception du stagiaire qu'il accompagne. Les réactions positives lors de la réception d'une critique aussi constructive soit elle et/ou les démonstrations de flexibilité dans les approches à utiliser en enseignement s'avèreraient peut-être plus difficiles à manifester compte tenu de la fin de ce programme de B.Éd. intensif.

Conclusion

Suite à la description des données recueillies auprès des enseignants formateurs ayant reçu les stagiaires du B.Éd. intensif dans leur milieu, nous retenons que pour les étudiants visant une carrière au secondaire, le placement et le jumelage de ces derniers revêtent une grande importance. Nous comprenons que d'avoir à donner des cours pour lesquels ils ont une connaissance limitée du programme et des stratégies d'enseignement spécifiques à cette matière représente un défi particulier. Dans la situation qui nous intéresse, cette particularité concerne principalement les stagiaires du secondaire et influence, selon nous, les résultats des évaluations soumises par les enseignants formateurs. Le défi

enseignants au secondaire.

Les différences positives des scores obtenus entre les stages 1 et 2 pour les stagiaires à l'élémentaire s'expliquent principalement par la possibilité de transfert des apprentissages d'un stage à l'autre. Dans le cadre du B.Éd. intensif, le fait que la transition d'un milieu de stage à l'autre soit accélérée dans le temps ne semble pas avoir limité le développement des compétences de ces étudiants.

Nous nous accordons pour dire que les stages constituent une partie importante de la formation à l'enseignement, mais, faut-il le rappeler, ils sont également des expériences pour lesquelles les étudiants reçoivent une évaluation. Pour obtenir un brevet d'enseignement, l'étudiant doit répondre à l'ensemble des exigences établies par les instances et la réussite des stages en fait partie. Les données sur lesquelles nous nous sommes penchés proviennent essentiellement des évaluations formulées par les enseignants formateurs. Selon nous, des différences de perceptions personnelles et professionnelles viennent teinter la teneur des évaluations fournies par les enseignants formateurs. Comme nous n'avons utilisé que les informations soumises par ces derniers pour compléter la présente étude, nous convenons que cela représente une limite. Une étude comparative entre les résultats obtenus par ces stagiaires et ceux d'étudiants inscrits à des programmes réguliers de deux ans s'avèrerait pertinente afin d'explorer les similitudes et les différences entre les diverses cohortes.

Nous estimons que d'avoir complété et réussi deux stages d'enseignement consécutifs afin de terminer un programme de formation intensif de 16 mois représentent, pour ces stagiaires, des expériences pendant lesquelles ils auront pu démontrer des capacités à s'adapter efficacement à de nouvelles situations. Comment est-ce que cette formule structure ou influence leur éventuel développement professionnel? Seules des études à ce sujet pourraient nous permettre d'en connaître davantage.

Références

- Allen, M.B. (2005). *Eight questions on teacher recruitment and retention: What does the research say?* Education Commission of the States, Denver, CO.
- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 65-84.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Solving the dilemmas of teacher supply, demand and standards: How we can ensure a competent, caring and qualified teacher for every child*. National Commission on Teaching & America's Futures, New York, NY.
- Darling-Hammond, L. (2006a). Assessing teacher education: The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120-138.
- Darling-Hammond, L. (2006b). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.

- education and training. *Mental Health*, 32, 91-106.
- Ingersoll, R.M. (2007, février). *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations*. Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania, Philadelphia, PA.
- Kersaint, G., Lewis, J., Potter, R., & Meisels, G. (2007). Why teachers leave: Factors that influence retention and resignation. *Teaching and Teacher Education*, 23, 775-794.
- Kuh, G.D. (2007). How to help students achieve. *The Chronicle of Higher Education*, 53(41), p. B12
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586-601.
- Posner, G.J. (2009). *Field experience: A guide to reflective teaching (7th Edition)*. White Plains: Longman Publishers USA.
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P., & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 23, 543-556.