

GUIDE GÉNÉRAL

*des stages à l'éducation
préscolaire et en enseignement
au primaire*

BEALS

BEAP

BEM

BEÉPS

BÉPEP



UNIVERSITÉ
LAVAL

Faculté des sciences de l'éducation
Bureau des stages en enseignement

POUR NOUS REJOINDRE

Faculté des sciences de l'éducation

Bureau des stages en enseignement
Secrétariat des stages en enseignement préscolaire et primaire
Pavillon des sciences de l'éducation, local 320
2320, rue des Bibliothèques
Québec (Québec) G1V 0A6
Téléphone : 418 656-2131, poste 8940
Télécopieur : 418 656-7077
Courriel : stages.primaire@fse.ulaval.ca

Site de la FSÉ : www.fse.ulaval.ca

Équipe de coordination des stages :

Diane Bolduc, diane.bolduc@fse.ulaval.ca
Alain Fortier, alain.fortier@fse.ulaval.ca
France Ouellet, france.ouellet@fse.ulaval.ca

INTRODUCTION

La formation pratique est une composante majeure de la formation à l'enseignement dont le principal objet est l'intervention directe en milieu professionnel. Cette composante s'échelonne sur un horizon de quatre ans et offre aux étudiants¹ un contenu pédagogique les conduisant à développer progressivement les douze compétences professionnelles identifiées par le MEQ.² Tous les stagiaires engagés dans une formation en enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université Laval sont maintenant regroupés pour réaliser leurs stages dans le Réseau Laval, le Réseau des écoles primaires associées à l'Université Laval. Les étudiants des programmes suivants « vivent ensemble » leurs stages depuis l'hiver 2003 :

Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire*	BÉPEP
Baccalauréat d'enseignement en éducation physique et à la santé	BEÉPS
Baccalauréat en enseignement de la musique	BEM
Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde	BEALS
Baccalauréat en enseignement des arts plastiques	BEAP

* *Les étudiants du BÉPEP doivent obligatoirement réaliser un des quatre stages au préscolaire durant leur formation (exigence du ministère de l'Éducation).*

Le « vivre ensemble » implique que les stagiaires vivent leurs stages dans les mêmes écoles et collaborent entre eux et avec les enseignants associés des classes régulières et des spécialités. De même, les stagiaires travaillent avec un chargé de formation unique qui regroupe sous sa responsabilité des étudiants de différents programmes.

Deux documents de base sont communs à tous les stages au préscolaire et au primaire : « Le guide général des stages à l'éducation préscolaire et en enseignement primaire » et « L'instrument de développement professionnel ». Un guide spécifique à chaque stage complétera la documentation essentielle pour tous les intervenants d'un stage donné. Le « guide général des stages à l'éducation préscolaire et en enseignement primaire » présente, de façon générale, les buts poursuivis et l'instrumentation pour chacun des stages, ainsi que les rôles et les pratiques d'encadrement, de supervision et d'évaluation pour les différents partenaires de la formation pratique.

¹ Le masculin est utilisé sans discrimination et uniquement pour alléger le texte.

² Document ministériel : *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles, MEQ, 2001.*

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	p. 3
1 Vue d'ensemble de la formation pratique	p. 5
2 Les orientations de la formation pratique	p. 7
3 L'instrumentation dans les stages	p. 9
4 Le portfolio de développement professionnel	p. 10
5 Les pratiques évaluatives dans les stages	p. 14
6 La structure d'encadrement des stagiaires	p. 20
7 La description des stages	p. 22
8 Le cheminement dans les stages en enseignement	p. 23

1. VUE D'ENSEMBLE DE LA FORMATION PRATIQUE

1.1 Le réseau des écoles associées

L'organisation de la formation pratique prévoit que tous les stages se déroulent dans le Réseau des écoles primaires associées à l'Université Laval. Dans les régions de la Capitale-Nationale et de Chaudière-Appalaches, les commissions scolaires et la Faculté des sciences de l'éducation ont choisi de développer leur relation de collaboration dans un cadre « d'école associée », afin d'offrir une formation plus professionnalisante avec une alternance entre une formation en milieu universitaire et une formation en milieu scolaire.

Une école associée est un établissement ayant pour projet la formation professionnelle de futurs enseignants, où tous les enseignants sont engagés à des niveaux divers, dans les activités de formation des stagiaires et où la direction soutient les apprentis et les enseignants chevronnés. L'école associée est un lieu de formation initiale pour les étudiants, de formation continue pour les enseignants et un lieu de recherche collaborative pour les partenaires de l'école et de l'université.

Le partenariat et le travail d'équipe sont vraiment au centre de la formation pratique et ce, à tous les niveaux. Qu'il s'agisse du partenariat université/milieu, de travail en dyade pour les stagiaires de première et de deuxième années, de collaboration entre le(s) stagiaire(s) et l'enseignant associé, d'activités de partage et de réflexion avec les collègues-stagiaires dans les groupes de séminaire, les étudiants et les coformateurs s'inscrivent dans une démarche interactive étroitement liée au développement des compétences professionnelles chez le stagiaire.

1.2 Des compétences en fonction de la nouvelle qualification requise

Le nouveau contexte scolaire accentue la nécessité de professionnaliser l'acte d'enseignement. En effet, la réforme de l'éducation comporte plusieurs éléments qui modifient le rôle de l'enseignant ainsi que la nature et la signification des compétences nécessaires pour enseigner. Il importe de rappeler brièvement quelques-uns de ces éléments importants dont l'autonomie accrue de l'école, la conception de l'apprentissage qui situe l'élève au centre du processus, l'élaboration des programmes de formation selon une approche par compétences, l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage et la politique d'une école adaptée à tous les élèves.

L'autonomie accrue de l'école ainsi que la participation active du personnel enseignant au conseil d'établissement situent l'action pédagogique des enseignants bien au-delà des limites de la classe et requiert de travailler en collaboration. Leur expertise professionnelle est requise sur plusieurs plans en matière de services éducatifs.

La nouvelle conception de l'apprentissage qui fait de l'élève le principal artisan dans le processus d'apprentissage exige de nouvelles approches pédagogiques et façons de faire auprès des élèves. L'enseignant doit adapter son enseignement en fonction de la progression de chacun des élèves; il doit se centrer sur l'élève apprenant afin de modifier son rapport aux savoirs et d'en favoriser ainsi l'acquisition.

Les programmes d'études définis par compétences et l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage amènent les enseignants à assumer certaines tâches de façon différente et à développer de nouvelles compétences. Faire équipe avec les collègues qui interviennent auprès des élèves d'un même cycle ou avec des collègues qui enseignent d'autres disciplines prend une importance particulière dans le développement et l'évaluation de compétences s'étalant sur plus d'une année scolaire.

Ainsi, puisque le rôle du maître est autre et que les contextes d'intervention sont différents, de nouvelles ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) sont requises pour exercer la profession. La certification dans une discipline n'est plus comme autrefois le seul gage de la qualification, c'est-à-dire de la compétence pour enseigner : « Une académisation de la formation ne suffit pas à promouvoir le modèle du professionnel » (Lang 1999 : 168). En effet, la nouvelle qualification requise exige une compétence plus complexe et constitue la base d'une nouvelle professionnalité³.

³ Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 2001.

2. LES ORIENTATIONS DE LA FORMATION PRATIQUE

Profitant du contexte de la réforme et de ses conséquences sur la formation à l'enseignement, la formation pratique privilégie certaines orientations. Ces orientations ont une influence sur les buts poursuivis, l'instrumentation ainsi que sur les rôles et les pratiques d'encadrement, de supervision et d'évaluation touchant ainsi l'ensemble des stages et des partenaires de la formation pratique : stagiaires, enseignants associés, chargés de formation pratique et directions d'école.

2.1 Le développement de compétences en contexte professionnel réel sur un continuum de quatre ans

Douze compétences professionnelles deviennent le cadre de référence des stages tout en étant le projet de formation et de développement professionnel du stagiaire sur un continuum de quatre ans. Ainsi, le stagiaire doit développer, au cours de sa formation, cet ensemble de compétences à des niveaux de maîtrise différents, selon qu'il soit débutant ou plus expérimenté.

Le concept de compétence utilisé en stage est de l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle. S'il est nécessaire de posséder des savoirs, des savoir-faire et des attitudes dans son réservoir de ressources pour fonder la compétence, cette dernière exige cependant quelque chose de plus pour advenir, soit un contexte réel. Le stagiaire deviendra compétent s'il sait mobiliser en temps et espace réels et pas seulement en temps et espace simulés ou contrôlés. La compétence n'est donc pas de l'ordre de l'application, mais de celui de la construction. Cette décision d'action sur le vif exige du jugement, un sens de l'à-propos et de la perspicacité que seul le contexte de stage pourra développer.

2.2 La responsabilisation du stagiaire dans son projet de formation

L'autonomie et la responsabilité sont des caractéristiques de la pratique professionnelle des enseignants. À ce titre, la formation pratique est directement interpellée dans sa mission auprès du stagiaire. D'une part, l'approche par compétence favorise la responsabilisation du stagiaire, mais faut-il encore lui offrir une instrumentation adaptée et conforme à cette orientation. D'autre part, l'environnement pédagogique qui gravite autour du stagiaire doit être mis à contribution, de manière à lui fournir un ensemble de ressources à partir desquelles il fera ses choix.

Grâce à une grille unique de développement professionnel destinée au stagiaire, celui-ci s'inscrit dans un processus de développement des douze compétences pour la durée de tous ses stages. Il établit, au fur et à mesure de sa formation, son propre projet de développement en tenant compte de ses forces, de ses défis personnels, de ses besoins ainsi que des contextes offerts par ses différents stages. Le stagiaire est donc en mesure de se voir évoluer et par conséquent, il

devient plus conscient et responsable de son cheminement et de la mise en place des moyens nécessaires pour poursuivre le parcours qu'il se fixe.

2.3 Le caractère professionnel de l'enseignement

Professionnaliser une occupation signifie atteindre une certaine compétence pratique dans l'exercice de la fonction. Ainsi, reconnaître le caractère professionnel de l'enseignement implique une forme de partage de l'expertise professionnelle par un groupe de personnes. Ce partage ne s'étend pas seulement aux savoirs ou aux savoir-faire mais aussi à une certaine attitude éthique, à une manière commune d'aborder les situations et d'y faire face.

Tout au long de ses stages, le stagiaire sera plongé dans cette culture de partage, ou culture commune, qui constitue une sorte de code du groupe professionnel exprimant ses valeurs, ses croyances, ses attitudes et ses représentations au sujet du travail. La professionnalisation exige donc des savoirs transmissibles, c'est-à-dire des savoirs de la pratique formalisés pouvant s'acquérir dans l'action, mais aussi dans la réflexion sur l'action.

3. L'INSTRUMENTATION DANS LES STAGES

L'instrumentation développée dans les stages prend appui sur les orientations précédemment présentées et sur les douze compétences professionnelles. Ces orientations et les douze compétences professionnelles constituent le cadre de référence qui assure une cohérence et une continuité dans l'instrumentation proposée aux stagiaires dans l'ensemble de leurs stages. L'instrumentation permet, entre autres, de soutenir et d'accompagner les stagiaires et les coformateurs dans la compréhension respective de leurs rôles et responsabilités en regard du développement des compétences professionnelles.

3.1 Le guide général des stages à l'éducation préscolaire et en enseignement primaire

Le présent guide a pour but d'informer et de donner une vue d'ensemble des stages aux différents partenaires de la formation pratique concernant les orientations, les rôles des partenaires, l'instrumentation, les mesures d'accompagnement ainsi que les pratiques évaluatives dans les stages. Ce guide unique à tous les stages a pour but de faire ressortir l'importance de faire ensemble et d'agir dans un souci de continuité dans le développement des compétences attendues chez les stagiaires.

3.2 L'instrument de développement professionnel

Il s'agit de l'instrument intégrateur des stages. Cet instrument, destiné avant tout au stagiaire, mais aussi aux coformateurs, présente les douze énoncés des compétences, le sens et les composantes des compétences ainsi que des perspectives de développement professionnel. Cet instrument a également pour but de faire découvrir au stagiaire, au fur et à mesure de ses stages et de ses expériences, le profil professionnel attendu d'un futur enseignant. Il constitue en quelque sorte le programme de la formation pratique à partir duquel le stagiaire s'inscrit dans un processus actif et continu l'amenant à établir son projet de formation avec un horizon dans le temps.

3.3 Le bilan formatif continu

Une évaluation formative est effectuée tout au long du stage par l'ensemble des partenaires. Un document de base sert de modèle, mais des particularités sont spécifiques à chaque stage, par exemple les compétences qui y sont travaillées.

3.4 Les guides spécifiques à chaque stage

Ces guides se veulent une actualisation des orientations générales de la formation pratique, du cheminement proposé au cours des quatre ans. Ils précisent les spécificités de chaque stage en termes de modalités de réalisation, d'exigences et d'activités d'apprentissage.

4. LE PORTFOLIO DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

4.1 L'origine du portfolio

« Le milieu de l'éducation n'a pas inventé le portfolio. Les artistes, les architectes et les photographes l'utilisent depuis fort longtemps pour présenter à leurs divers clients des œuvres les mettant en valeur. Selon Goupil, « les artistes, les peintres et les designers se servent d'un portfolio pour mettre en valeur leurs réalisations et leurs aptitudes. Le portfolio permet au professionnel non seulement d'illustrer ses compétences mais aussi d'exercer une réflexion sur l'évolution de son cheminement. » C'est seulement autour des années 90 qu'il s'est créé un engouement pour le portfolio en éducation. D'autres expériences provenant d'autres pays et d'autres professions ont servi de modèles pour développer les types de portfolios utilisés en milieu scolaire primaire, secondaire, collégial et universitaire.

En éducation, le portfolio s'est révélé un outil pédagogique judicieux en ce sens qu'il amène l'étudiant à une plus grande responsabilisation. « Un portfolio bien géré lui permet de réfléchir à sa démarche professionnelle et d'en décider son contenu. Cette prise de décision est l'occasion d'exercer un esprit critique et une pensée créatrice. »

4.2 Les fondements pédagogiques du portfolio numérique

Le portfolio professionnel a pour principal but de soutenir la réflexion de l'étudiant sur sa pratique professionnelle. Le fait d'introduire le portfolio numérique dans les stages donne aux étudiants la possibilité de l'élaborer sur un continuum de quatre ans. Cette perspective de quatre ans, contribue à rendre l'étudiant responsable de son projet de formation qui repose essentiellement sur le développement des douze compétences professionnelles.

Nous vous présentons ici, la pédagogie développée à la formation pratique pour accompagner l'étudiant dans son développement personnel et professionnel à travers le portfolio numérique. Elle constitue la direction pédagogique qui est donnée à tous les acteurs du portfolio. Elle s'appuie sur six dimensions interdépendantes les unes des autres.

► *Favoriser le développement d'une pratique réflexive*

La structure du portfolio numérique est inspirée de modèles d'analyse réflexive. Cela suppose que le portfolio incite l'étudiant à développer une démarche réfléchie de sa pratique à la suite d'une observation intentionnelle et rigoureuse de ses actions et des actions de son entourage. « Au lieu d'une approche mécanique, nous favorisons une approche constructiviste, ponctuée d'actions, de prises de conscience, de régulations et

de réinvestissements. »⁴ En conséquence, le modèle d'analyse réflexive retenu dans le portfolio s'inscrit bien dans un processus d'intégration des savoirs professionnels.

Devenir un praticien réflexif, c'est d'abord apprendre à réfléchir sur sa pratique, non seulement à posteriori, mais dans le mouvement même de l'action. C'est prendre ce recul qui permet non seulement de s'adapter à des situations inédites, mais surtout d'apprendre à partir de son expérience et de celle des autres bien sûr.

► *Promouvoir une démarche intentionnelle et intégratrice*

Le portfolio numérique est avant tout un outil au service de l'apprentissage. Pour cette raison, il doit nécessairement conduire l'étudiant à ses propres choix quant au contenu. Ces choix s'expriment en regard d'intentions (défi, préoccupation, recherche de sens...) propres à chaque étudiant et partagées par un groupe d'étudiants en stage. Après avoir identifié et contextualisé une intention, chaque étudiant se place en démarche d'apprentissage intentionnelle l'amenant à poser des actions ciblées et à regrouper des éléments significatifs liés à sa pratique professionnelle. Ces actions sont partagées entre les collègues d'un groupe afin d'enrichir la réflexion qui va en découler.

L'établissement de liens entre les intentions, les actions et les réflexions amène chaque étudiant à se constituer un portfolio de présentation l'amenant à sélectionner et à justifier les traces les plus significatives de ses apprentissages et de son cheminement personnel et professionnel.

► *Favoriser la structuration de la pensée et du discours pédagogique*

Le portfolio numérique est un moyen puissant pour amener l'étudiant à analyser la démarche personnelle et professionnelle qu'il a utilisée pour soutenir sa pensée et son discours pédagogique. Cette analyse lui permet de structurer sa pensée en sélectionnant et en justifiant les éléments à inclure dans son portfolio. Le portfolio de présentation illustre bien la façon dont l'étudiant organise sa pensée par rapport à son cheminement personnel et professionnel.

► *Centrer sur le processus d'apprentissage*

Le portfolio permet de rassembler dans un seul lieu les traces du cheminement personnel et professionnel de l'étudiant. Il s'avère un outil au service de son apprentissage puisque des traces de ses essais, de ses difficultés et de ses réussites sont présentes pour témoigner du processus d'autorégulation et d'évolution de sa réflexion sur la pratique professionnelle et ce, en fonction des douze compétences professionnelles.

Par sa dimension développementale, le portfolio incite l'étudiant à visualiser le parcours de son cheminement professionnel, d'en vérifier la cohérence, de préciser et de formuler les objectifs à poursuivre et à atteindre. Le portfolio numérique lui est accessible en tout temps c'est-à-dire même s'il n'est pas en stage. Tout au long de leur démarche, nous encourageons les étudiants à soutenir leur réflexion en diversifiant leurs ressources, notamment en puisant dans leurs différents cours. Il s'agit ici de rendre l'étudiant conscient des liens théorie/pratique qu'il doit nécessairement faire pour comprendre et améliorer sa pratique professionnelle.

⁴ Caron Jacqueline, *Apprivoiser les différences Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*, Montréal, Chenelière, 2003, p. 56.

► *Associer les dimensions individuelle et collective à la démarche*

Le portfolio s'enrichit dans la mesure où l'étudiant associe à sa démarche individuelle, une action collective et collégiale par laquelle il trouve appui et motivation auprès de personnes significatives. La collectivité d'appartenance regroupe des collègues impliqués dans un même stage et exerçant la même profession afin de former une communauté de pratique. Le portfolio demeure une démarche autonome dans laquelle d'autres personnes agissent comme soutien à l'apprentissage.

La dimension collective permet, entre autres, de briser l'isolement et le caractère trop souvent privé de la pratique. Solliciter les autres et être sollicité représentent des ressources d'un riche potentiel pour soutenir le développement personnel et professionnel de l'étudiant. Au contact des autres, chacun peut confronter ses idées, valider ses croyances, consolider ses pratiques, questionner ses valeurs, chercher ensemble des solutions, et ce, dans un but de croissance personnelle et professionnelle. La démarche du portfolio crée l'occasion de dialoguer et de s'enrichir auprès de collègues étudiants, d'enseignants et de chargés de formation pratique.

► *Permettre de construire une identité professionnelle sur un continuum de quatre ans*

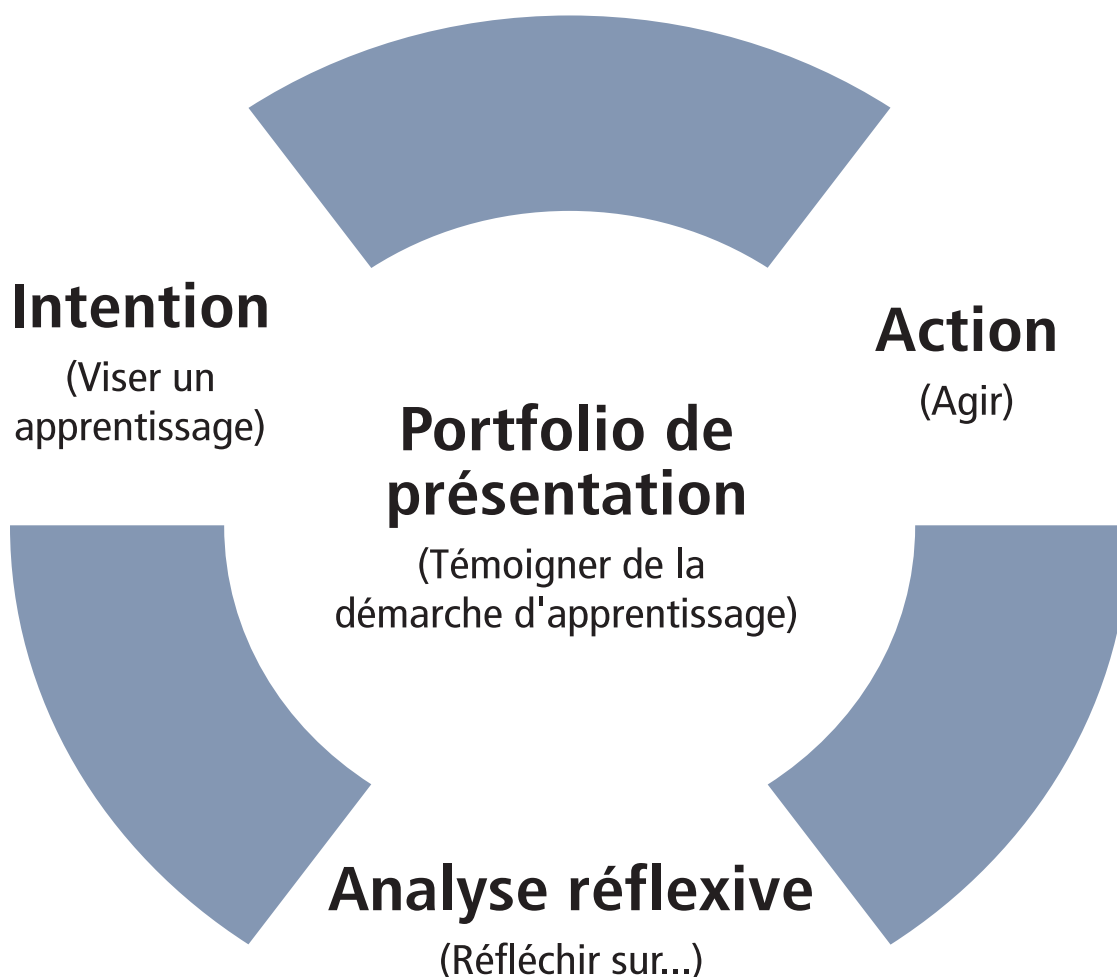
Le portfolio permet de mettre en valeur le processus d'intégration personnelle des divers savoirs liés à la profession enseignante. Créer des liens entre ses différents apprentissages et ses objectifs personnels de formation ou d'enseignement permet à l'étudiant de poser des gestes conscients, autonomes et responsables et d'en garder des traces.

Une des grilles d'analyse à utiliser pour amener l'étudiant à se situer professionnellement repose sur le référentiel des douze compétences professionnelles en enseignement (*l'instrument de développement professionnel* conçu pour accompagner les étudiants dans tous les stages). Ce référentiel servira de guide à l'étudiant pendant toute sa formation et suggérera des pistes pour réfléchir sur son identité professionnelle « d'où je suis parti, où je suis rendu et où je m'en vais ».

Nous croyons que l'identité que chaque étudiant construit au fil de ses expériences fait en sorte qu'il personnalisera son acte professionnel au cours de ses quatre années de formation et tout au long de sa carrière.

Enfin, pour vous illustrer la démarche intentionnelle qui guide l'étudiant dans sa pratique réflexive, nous vous présentons le schéma qui suit. L'interface développée dans le portfolio numérique reproduit fidèlement cette démarche dans un environnement dynamique et interactif. Voici donc la démarche qui guide l'étudiant dans son projet d'apprentissage.

La démarche d'analyse réflexive



Source : Véronique Gendron et Carolyne Jacques, étudiantes au stage II au baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire.

5. LES PRATIQUES ÉVALUATIVES DANS LES STAGES

5.1 La vision de l'évaluation dans les stages au préscolaire et au primaire

- ◆ Le défi que pose toute évaluation est de dépasser le sens commun de l'appréciation. Il y a, dans l'évaluation, un acte professionnel à poser qui nécessite une démarche rigoureuse, transparente et cohérente de la part de l'évaluateur. Il en va de la reconnaissance des compétences du stagiaire de la part des autres membres de la communauté. Si l'évaluateur doit faire preuve de rigueur, de transparence et de cohérence dans son acte d'évaluer, c'est parce que l'évaluation se base sur des valeurs bien précises qui confèrent, aux titres et diplômes délivrés, toute leur crédibilité. Ainsi, l'évaluateur aura en tête un souci de justice envers l'évalué lui-même, d'égalité et d'équité envers tous.
- ◆ Ainsi, pour procéder à l'évaluation de compétences, l'évaluateur recueille des informations pertinentes pour appuyer les jugements qu'il porte face aux manifestations du stagiaire. Cette stratégie lui permettra de s'assurer de la validité des jugements posés de même que de la fidélité de l'évaluation. En d'autres mots, l'évaluateur s'engage, par son « souci de bien faire », à s'assurer que le jugement qu'il pose reflète bien la compétence du stagiaire. Toutefois, il y a également une part de subjectivité dans l'acte d'évaluer. Chaque stagiaire pratique dans un contexte différent et il est accompagné par un enseignant associé et un superviseur ayant des préférences pédagogiques et un regard particulier sur l'enseignement. À la formation pratique au primaire et au préscolaire, nous considérons cette subjectivité comme inévitable et proposons la concertation et le consensus pour mettre cette subjectivité au profit d'une évaluation juste dans une perspective globale de l'évaluation sommative.

5.2 L'instrument de développement professionnel

L'instrument de développement professionnel, qui constitue le programme d'apprentissage des stagiaires en formation à l'enseignement au préscolaire et au primaire, est le document de référence servant à construire les outils d'évaluation formative et sommative à tous les stades. Il est bon de rappeler ses constituants. D'abord, l'énoncé des douze compétences identifie les spécificités de la profession d'enseignant. Chaque énoncé est défini par le sens qui a pour objet d'étayer le champ spécifique de la compétence. Les composantes d'une compétence (non exhaustives, nous en convenons) peuvent être considérées comme les principaux éléments mis en œuvre par le stagiaire dans les manifestations de cette compétence. Finalement, les perspectives de développement professionnel orientent les stagiaires vers des avenues souhaitables et probables de développement. Ces avenues ont été identifiées à partir de l'expertise de superviseurs expérimentés qui reconnaissent, dans les perspectives de développement identifiées, un parcours régulièrement emprunté

par les stagiaires en formation initiale. Nous avons également fait une distinction entre des perspectives de développement spécifiques à chaque compétence et des perspectives transversales de développement, applicables à toutes les compétences.

5.3 Les axes de développement professionnel

Le programme de formation pratique prévoit quatre stages, pour un minimum de 700 heures, qui permettent au stagiaire d'intervenir dans des contextes réels variés, l'incitant à mettre en œuvre ses compétences par la mobilisation et l'utilisation intégrée de ses ressources. Le thème central de chaque stage est défini par un axe de développement professionnel. C'est autour de ces axes de développement professionnel qu'on identifie, parmi les douze compétences professionnelles, celles qui seront travaillées à chacun des stages et les activités d'apprentissage qui seront proposées au stagiaire pour l'aider à développer les compétences. Les axes de développement professionnel pour chacun des stages sont les suivants :

- ***Stage I : Le développement professionnel lié à la socialisation professionnelle***

L'angle particulier du stage de première année place la découverte du rôle de l'enseignant au cœur des préoccupations du stagiaire. Ainsi, comprendre la nature des tâches de l'enseignant en classe, auprès des élèves, et dans l'école constitue l'enjeu majeur du stagiaire par rapport à la socialisation professionnelle. Le stagiaire prend conscience de ses conceptions et représentations de l'éducation et vérifie son choix professionnel en s'intégrant dans un milieu de vie très complexe, l'école, où plusieurs intervenants interagissent les uns avec les autres vers un but commun : favoriser les apprentissages des élèves. Le stage de socialisation professionnelle permet donc au stagiaire de vivre une initiation au monde de l'enseignement. Il apprend ainsi à reconnaître et s'approprier les valeurs, les normes et les modèles véhiculés dans son milieu de stage.

- ***Stage II : Le développement professionnel lié à la dimension didactique et pédagogique***

L'angle particulier du stage de deuxième année place les contenus disciplinaires et curriculaires au cœur des préoccupations du stagiaire. Ainsi, les contenus à faire apprendre, les approches susceptibles de favoriser les apprentissages des élèves de même que le suivi aux apprentissages réalisés par les élèves constituent les incontournables de ce stage. Le stagiaire exerce les choix didactico-pédagogiques, relatifs aux situations d'enseignement apprentissage à mettre en œuvre, en fonction des contenus à « faire apprendre » et du sens qu'ils prennent pour les élèves, des contenus du Programme de formation de l'école québécoise à prioriser et de la façon de motiver les élèves à apprendre et, finalement, de la place que le stagiaire occupe dans la classe et

de celle qu'il laisse aux élèves afin qu'ils prennent en main leurs apprentissages.

- ***Stage III : Le développement professionnel lié à la gestion participative de la classe***

C'est sous l'angle de la gestion participative de la classe que le stagiaire poursuit son développement professionnel au stage de troisième année. Il est appelé à agir en contexte réel d'enseignement en considérant la classe comme une microsociété dont ses membres sont des citoyens autonomes en devenir et qui a, comme valeurs à la base du projet pédagogique la démocratie, la différenciation et la coopération. La dimension groupale est donc au cœur des préoccupations du stagiaire qui doit amener les élèves de sa classe à apprendre à « vivre ensemble » et à « apprendre ensemble ».

- ***Stage IV : Le développement professionnel lié à l'agir responsable et autonome***

En cette dernière année de formation initiale, c'est dans une perspective d'intégration, de cohérence, d'autonomie et de responsabilité que le stagiaire doit répondre quotidiennement aux différentes situations qui se présentent à lui. Son efficacité et son aisance se développent au fur et à mesure que le stagiaire intègre l'ensemble de ses compétences au service de l'apprentissage des élèves et de la mission éducative de l'école québécoise. En ce sens, il doit se préoccuper, entre autres, de manifester de la cohérence au niveau de ses valeurs éducatives, de l'autonomie dans ses choix et ses pratiques professionnelles et un sens des responsabilités nécessaire pour assumer l'ensemble des tâches d'un enseignant.

5.4 L'orientation de l'évaluation formative et sommative dans les stages

Dans le courant d'une harmonisation des pratiques dans les stages au primaire, il va de soi que les pratiques évaluatives s'appuient sur des principes partagés par l'ensemble des acteurs. En évaluation, la convergence de tous les acteurs encadrant la formation des futurs enseignants au primaire s'avère un défi de taille puisque les pratiques évaluatives habituelles sont ancrées dans une tradition dite d'évaluation « critériée ». L'option choisie, par les responsables des stages, s'inscrit davantage dans une approche « mixte ». En évaluation formative, on utilise l'information descriptive liée aux composantes et perspectives pour informer le stagiaire du développement des compétences travaillées. En évaluation sommative, on utilise le jugement global et concerté entre partenaires pour attribuer une cote finale sur le niveau de maîtrise des compétences travaillées en relation avec l'axe de développement professionnel de chaque stage.

Nous optons donc pour une évaluation sommative globale (concertée ou consensuelle) du développement professionnel en fonction d'un axe directeur, spécifique à chaque stage. Ce faisant, nous reconnaissons, d'une part, l'inévitable interrelation entre les compétences et, d'autre part, le caractère circonstanciel des manifestations possibles des compétences.

- **Les douze compétences dans le cadre des stages**

Un stagiaire aura la possibilité de développer les douze compétences à chaque stage, nonobstant sa durée et son organisation. Cependant, toutes les compétences ne seront pas travaillées, systématiquement, à chaque stage ou par tous les stagiaires d'un stage donné. L'axe de développement professionnel, les activités d'apprentissage proposées aux stagiaires et le contexte de la classe, entre autres, jouent pour beaucoup dans l'opportunité de développer telle ou telle compétence. Nous avons identifié quelles compétences seront travaillées spécifiquement à chacun des quatre stages, mais une certaine souplesse est de rigueur afin de laisser au stagiaire une marge de manœuvre qui tienne compte du stagiaire lui-même et du contexte dans lequel il effectue son stage. Voici le plan de développement des compétences pour les quatre stages au primaire :

Le plan de développement des douze compétences pour les quatre stages au primaire

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
St.1	Culture	Communication *	Concevoir	Piloter	Évaluer	Gérer	EHDAA	TIC	Coopérer	Collaborer	Analyse réflexive *	Éthique *
St.2	Culture *	Communication **	Concevoir *	Piloter *	Évaluer *	Gérer	EHDAA	TIC	Coopérer	Collaborer *	Analyse réflexive **	Éthique **
St.3	Culture **	Communication ***	Concevoir **	Piloter **	Évaluer **	Gérer *	EHDAA *	TIC *	Coopérer *	Collaborer **	Analyse réflexive ***	Éthique ***
St.4	Culture ***	Communication ****	Concevoir ***	Piloter ***	Évaluer ***	Gérer **	EHDAA **	TIC **	Coopérer **	Collaborer ***	Analyse réflexive ****	Éthique ****

Légende : * Compétence travaillée et évaluée pour la première fois dans le cadre des stages
 ** et plus Compétence dont le développement et l'évaluation se poursuit d'un stage à l'autre

- **L'évaluation formative**

L'orientation générale de la formation pratique reconnaît à l'apprenant la responsabilité de son développement professionnel et propose comme règle d'or que le stagiaire ait toujours le premier rôle dans les moments d'évaluation formative. Le stagiaire doit s'inscrire dans un processus actif et responsable de développement professionnel.

Tout au long de sa formation, il recevra, de la part de ses partenaires, des rétroactions, de manières formelle et informelle, qui l'aideront à cheminer dans son développement professionnel. Formellement, un document similaire à tous les stages, nommé « *bilan formatif continu des compétences* » sera utilisé à la formation pratique. Le stagiaire en a la responsabilité première. Il sera toutefois bien encadré par les différents partenaires de la formation pour l'aider à prendre en charge la démarche réflexive sur sa propre pratique.

Le « *bilan formatif continu* » permet de consigner le travail réalisé par le stagiaire lors des rétroactions régulières. Il permet au stagiaire de connaître l'heure juste, de la part des partenaires, quant au développement des compétences professionnelles toujours en relation avec l'axe de développement de chaque stage. Le stagiaire pourra ainsi mieux comprendre où il se situe par rapport au développement des compétences, identifier les actions nécessaires à la poursuite de son plan de développement et poser ensuite les gestes appropriés pour continuer son évolution. Comme le « *bilan formatif des compétences* » est utilisé à tous les stages, il permettra aux stagiaires de suivre leur cheminement dans le cadre d'un stage, mais aussi tout au long de la formation initiale.

- **L'évaluation sommative**

Le bilan sommatif est spécifique à chaque stage puisque les axes de développement professionnel et les compétences travaillées sont différents d'un stage à l'autre. Tel que mentionné précédemment, une évaluation sommative globale est l'option privilégiée à tous les stages. Cette évaluation se fait en concertation ou consensus. À la fin de chaque stage, les coformateurs concernés communiquent ensemble afin de s'entendre sur l'évaluation sommative que le stagiaire recevra. Ces derniers porteront un jugement final sur le niveau de maîtrise des compétences travaillées en relation avec l'axe de développement professionnel du stage. Une seule cote témoignera du développement professionnel du stagiaire à la fin de chaque stage.

6. LA STRUCTURE D'ENCADREMENT DES STAGIAIRES

La structure d'encadrement mise en place dans les programmes de formation à l'enseignement prévoit que plusieurs personnes interviennent comme coformateurs auprès du stagiaire au cours de ses quatre années de formation. Tout d'abord, une équipe permanente assure la conceptualisation et la réalisation des activités de stages en concertation avec le milieu scolaire. Cette équipe est formée de responsables de formation pratique à l'emploi de l'Université Laval, sous la responsabilité d'une personne qui en assure la coordination. Autour d'eux gravitent différents partenaires dont les rôles sont ici, sommairement décrits.

6.1 Le rôle du stagiaire

Le stagiaire est le principal responsable de sa formation et, à ce titre, il prend en charge les activités du stage. Les coformateurs l'assistent dans sa démarche. L'enseignant associé partage son expérience et offre au stagiaire la possibilité de travailler avec les élèves qui sont sous sa responsabilité. Le stagiaire a la responsabilité de poursuivre le travail de l'enseignant auprès des élèves. Selon le stage, cette responsabilité prend plus ou moins d'ampleur. Ainsi le stagiaire :

- se prépare à rencontrer son enseignant associé, les élèves et les intervenants de l'école;
- assume les responsabilités qui lui sont confiées dans le contexte du stage;
- analyse les interventions et les observations qu'il a réalisées avec les intervenants concernés;
- tient compte des rétroactions reçues dans ses interventions ultérieures;
- s'autoévalue de façon ponctuelle et continue;
- participe aux activités de formation pratique en milieu scolaire et en milieu universitaire;
- élabore un portfolio professionnel (conserve des traces de ses réflexions).

6.2 Le rôle du superviseur universitaire

Le superviseur assure l'encadrement et la supervision d'un groupe de 12 à 20 étudiants selon l'ampleur du stage et anime les activités dont il a la responsabilité. À ce titre, le superviseur

- planifie et anime les séminaires en tenant compte des objectifs et du contenu du stage;
- favorise des activités de partage et de réflexion;
- assure la médiation entre la théorie et la pratique;
- réalise le cycle complet de supervision, selon les stages;
 - planification du moment de supervision;
 - observation en classe ou par vidéoscopie;
 - analyse de la séquence d'enseignement avec le stagiaire;
 - rétroaction;
 - rencontre avec l'enseignant associé pour la mise en commun des pistes d'action retenues.

- soutient l'enseignant associé et la direction d'école dans leurs tâches d'accompagnement, de supervision et d'évaluation du stagiaire;
- procède à l'évaluation formative du stagiaire :
 - par les rétroactions données lors de la supervision;
 - par le bilan formatif continu en cours de stage;
 - par l'accompagnement du stagiaire dans l'élaboration de son portfolio
- procède, au terme du stage, à l'évaluation sommative du stagiaire en concertation avec les partenaires concernés.

6.3 Le rôle de l'enseignant associé

L'enseignant, en tant que coformateur, a la responsabilité de créer des conditions pédagogiques favorables au développement des compétences chez le stagiaire. Une répartition des activités est proposée par les responsables du stage et il revient à chaque équipe enseignant/stagiaire d'en organiser la réalisation dans leur milieu spécifique en tenant compte de la réalité des élèves, des contraintes liées au calendrier scolaire et des exigences du stage. Pour ce faire, l'enseignant :

- accueille le stagiaire et favorise son intégration auprès des élèves et dans l'école;
- favorise le partage des responsabilités d'enseignement en cohérence avec le stage concerné;
- procède à la supervision du stagiaire par l'observation et la rétroaction dans le déroulement des activités au quotidien;
- facilite l'intégration des projets du stagiaire au contexte d'enseignement;
- participe à l'évaluation formative du stagiaire;
- participe en fin de stage à l'évaluation sommative du stagiaire, selon les modalités prévues dans le stage concerné;
- assiste aux rencontres de formation en lien avec le stage;
- participe au travail d'équipe avec les autres enseignants associés de l'école.

6.4 Le rôle de la direction d'école associée

Le fonctionnement en école associée exige une participation active de la direction dans l'accompagnement, la supervision et l'évaluation des stagiaires. À ce titre, le directeur :

- accueille le stagiaire et favorise son intégration dans l'école;
- procède à la supervision du stagiaire par l'observation et la rétroaction à quelques reprises selon le stage;
- participe à l'évaluation formative du stagiaire;
- participe en fin de stage à l'évaluation sommative du stagiaire, selon les modalités prévues dans le stage concerné;
- encadre et soutient les travaux de l'équipe d'enseignants associés et de stagiaires;
- participe aux réunions de la Table de concertation des directions d'écoles primaires associées.

7. LA DESCRIPTION DES STAGES

STAGE I : Stage de socialisation professionnelle (2 crédits)

Ce stage vise à introduire les étudiants à leur futur environnement professionnel. Les présences hebdomadaires dans le milieu scolaire, en début de formation, favorisent l'intégration de l'étudiant dans son rôle de futur enseignant. Il amorce un processus de socialisation professionnelle. Ce stage s'appuie sur un contexte de formation universitaire, ouvre sur un contexte de pratique professionnelle et tente de faire en sorte qu'en expérimentant et en réfléchissant dans et sur l'action, l'étudiant choisisse véritablement d'être un agent responsable de sa propre formation.

STAGE II : Stage de formation didactico-pédagogique (4 crédits)

Le stage de formation didactico-pédagogique privilégie une formation centrée sur la gestion de situations d'apprentissage. En plus de permettre aux stagiaires de poursuivre la découverte de leur futur environnement professionnel, ce stage vise à favoriser le développement de compétences didactiques reliées aux disciplines du curriculum scolaire et de compétences pédagogiques reliées aux interactions avec des élèves du préscolaire ou du primaire.

STAGE III : Stage de formation à la gestion participative de la classe (5 crédits)

De concert avec le cours « Gestion de la classe et intégration scolaire », le stage vise à développer chez l'étudiant stagiaire les compétences à conduire et animer le groupe-classe en différenciant les approches pédagogiques, l'organisation de la classe, les relations responsabilisantes du groupe et de chaque élève. En favorisant la gestion participative de la classe, le stagiaire apprendra à considérer les élèves de sa classe comme de véritables apprenants, citoyens responsables, autonomes et démocratiques.

STAGE IV : Stage en responsabilité (12 crédits)

Ce stage vise à favoriser chez le stagiaire l'intégration et la synthèse de sa formation universitaire et la manifestation de son autonomie professionnelle. Le stagiaire est donc en mesure de créer, à partir de ses multiples ressources personnelles et professionnelles des conditions didactiques et pédagogiques efficaces quant à l'apprentissage et au développement des compétences chez les élèves. Au terme de ce stage, le stagiaire fait la démonstration du niveau atteint de ses compétences en situation de pratique professionnelle, autonome et responsable.

8. LE CHEMINEMENT DANS LES STAGES EN ENSEIGNEMENT

	STAGE I (2 crédits)	STAGE II (2 ou 4 crédits)
--	----------------------------	----------------------------------

TITRE	Stage de socialisation professionnelle	Stage de formation didactico-pédagogique	
Axes de développement	<ul style="list-style-type: none"> - clarification du choix professionnel - prise de conscience du rôle de l'enseignant et de la complexité de la réalité scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> - développement de compétences didactiques liées aux disciplines scolaires - développement de compétences pédagogiques liées aux interactions dans la classe 	
Statut du stagiaire	Assistant apprenti de l'enseignant	Assistant apprenti de l'enseignant	
Démarche d'apprentissage	<p>Alternance entre observation, intervention et analyse réflexive permettant d'explorer le rôle de l'enseignant dans l'école et dans la classe</p> <p>Alternance et liens cours/stage</p>	<p>Prise en charge progressive de situations d'enseignement-apprentissage, en termes de concevoir, piloter, évaluer et analyser ces interventions</p> <p>Alternance et liens cours/stage</p>	
Calendrier	1 ^{re} année, 2 ^e session (hiver)	BÉPEP (4 crédits) 2 ^e année, 3e et 4e sessions (automne-hiver)	Spécialités (2crédits) 2 ^e année, 3e session (automne)
Modalités	10 jours : 1 jour/semaine	<p>Automne : 11 jours isolés</p> <p>Hiver : 6 jours isolés et 5 jours consécutifs = 22 jours</p>	<p>Automne : 6 jours isolés et 5 jours consécutifs = 11 jours</p>
Encadrement	<p><i>En classe :</i> deux stagiaires jumelés à un enseignant associé</p> <p><i>À l'université :</i> un superviseur responsable d'un groupe de 20 stagiaires</p>	<p><i>En classe :</i> deux stagiaires jumelés à un enseignant associé</p> <p><i>À l'université :</i> un superviseur responsable d'un groupe de 18 stagiaires</p>	

Note : Les étudiants du BÉPEP et des spécialités réalisent les quatre stages ensemble, mais les stages de deuxième et de troisième années présentent certaines particularités.

	STAGE III (5 crédits) *	STAGE IV (12 crédits) **
--	--------------------------------	---------------------------------

TITRE	Stage de formation à la gestion participative de la classe		Stage en responsabilité
Axes de développement	<ul style="list-style-type: none"> - développement des compétences nécessaires à la gestion participative de la classe - approches pédagogiques différenciées - autonomie et responsabilisation dans la pratique professionnelle 		<ul style="list-style-type: none"> - intégration de toutes les compétences à la pratique professionnelle - autonomie et responsabilisation dans la pratique professionnelle - approfondissement de l'identité professionnelle
Statut du stagiaire	Collègue apprenti de l'enseignant		Collègue apprenti de l'enseignant
Démarche d'apprentissage	<p>Alternance entre les connaissances acquises et leur actualisation dans la pratique (liens théorie/pratique)</p> <p>Alternance entre action et réflexion</p>		<p>Partage des responsabilités avec l'enseignant allant jusqu'à la prise en charge continue et autonome de la classe ou d'une partie des groupes.</p> <p>Actualisation des liens théorie/pratique</p>
Calendrier	BÉPEP 3 ^e année, 5 ^e et 6 ^e sessions (automne-hiver)	Spécialités 3 ^e année, 6 ^e session (hiver)	BÉPEP et spécialités 4 ^e année, 7 ^e session (automne)
Modalités	<p>BÉPEP</p> <p>Automne : 2 semaines</p> <p>Hiver : 4 semaines</p> <p>30 jours</p>	<p>Spécialités</p> <p>Hiver : 5 semaines</p> <p>25 jours</p>	<p>15 semaines consécutives du début de l'année scolaire en août jusqu'à la fin novembre.</p> <p>70 jours</p>
Encadrement	<p>En classe : un stagiaire jumelé à un enseignant associé</p> <p>À l'université : un superviseur responsable d'un groupe de 16 stagiaires</p>		<p>En classe : un stagiaire jumelé à un enseignant associé</p> <p>À l'université : un superviseur responsable d'un groupe de 12 stagiaires</p>

* L'étudiant du BÉPEP inscrit dans la concentration « volet international » a la possibilité de réaliser une session complète (cours et stage) dans une institution de formation universitaire hors Québec. La sixième session du programme est le moment retenu pour réaliser ce projet.

** L'étudiant du BÉPEP peut aussi réaliser un stage hors Québec de six crédits à la huitième session du programme. Ce stage est optionnel et limité à un nombre restreint de participants.