

# Évolution du modèle d'accompagnement et d'évaluation Les stages au baccalauréat d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire

Nadia Cody, Nicole Monney and Pascale Thériault

Volume 7, Number 2, Summer 2023

Avoir voix au chapitre

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1105966ar>

DOI: <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i2.1536>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Cody, N., Monney, N. & Thériault, P. (2023). Évolution du modèle d'accompagnement et d'évaluation : les stages au baccalauréat d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 7(2), 121–137. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i2.1536>

Article abstract

Au tournant des années 2000, l'équipe du baccalauréat d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire de l'UQAC a élaboré une progression des apprentissages pour les douze compétences du référentiel (MÉQ, 2001). Le niveau de maîtrise attendu a été défini selon les quatre stages. Dans la foulée de ce travail d'envergure et d'une récente modification de programme, le modèle d'accompagnement et d'évaluation ainsi que les outils ont été revisités. L'article présente les changements réalisés au début des années 2000, la vision de l'accompagnement revue entre 2016 et 2019, des dispositifs pour mieux l'arrimer à l'évaluation, et propose quelques perspectives de développement pédagogique.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les stages au baccalauréat d'éducation  
préscolaire et d'enseignement primaire

# Évolution du modèle d'accompagnement et d'évaluation

Auteures

Nadia Cody, professeure, Université du Québec à Chicoutimi, Canada,  
[nadia\\_cody@uqac.ca](mailto:nadia_cody@uqac.ca)

Nicole Monney, professeure, Université du Québec à Chicoutimi, Canada,  
[nicole1\\_monney@uqac.ca](mailto:nicole1_monney@uqac.ca)

Pascale Thériault, professeure, Université du Québec à Chicoutimi,  
Canada,  
[pascale\\_theriault@uqac.ca](mailto:pascale_theriault@uqac.ca)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Résumé**

Au tournant des années 2000, l'équipe du baccalauréat d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire de l'UQAC a élaboré une progression des apprentissages pour les douze compétences du référentiel (MÉQ, 2001). Le niveau de maîtrise attendu a été défini selon les quatre stages. Dans la foulée de ce travail d'envergure et d'une récente modification de programme, le modèle d'accompagnement et d'évaluation ainsi que les outils ont été revisités. L'article présente les changements réalisés au début des années 2000, la vision de l'accompagnement revue entre 2016 et 2019, des dispositifs pour mieux l'arrimer à l'évaluation, et propose quelques perspectives de développement pédagogique.

Mots-clés : stages ; compétences ; accompagnement ; évaluation ; instrumentation



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Mise en contexte

Au début des années 2000, le référentiel des compétences professionnelles (MÉQ, 2001) a amené l'équipe du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP) de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) à réaliser un travail d'envergure visant à définir une progression du niveau de maîtrise attendu pour les douze compétences à travers les quatre années de formation. Elle a aussi procédé à une modification majeure de l'instrumentation relative à la formation pratique, dont des changements importants aux outils d'accompagnement et d'évaluation. À la suite de l'évaluation institutionnelle du programme, laquelle s'est tenue de 2016 à 2019, le modèle d'accompagnement des stagiaires a été révisé et, par conséquent, a amené différents questionnements par rapport à l'évaluation des compétences. Dans la foulée de ces travaux et à la lumière des récentes orientations ministérielles (MÉQ, 2020), l'équipe a développé un modèle s'appuyant sur les réalités de la classe et sur la complémentarité des expertises des enseignants et des professeurs responsables des activités d'enseignement universitaires. Celui-ci repose sur la contextualisation des savoirs théoriques, didactiques et pédagogiques (Portelance et al., 2008) et sur les différents types d'intervention pour mieux accompagner les étudiants (Paul, 2009).

Cet article présente les dispositifs mis en place au début des années 2000 et ceux actuels découlant de la réflexion de l'équipe modulaire. Il se termine en poursuivant la réflexion sur les dispositifs d'évaluation des compétences qui devront être déployés en regard du type d'accompagnement et des choix théoriques préconisés.

### Changements majeurs réalisés au début des années 2000

Avec l'arrivée du référentiel des compétences professionnelles (MÉQ, 2001), des changements importants ont été apportés à l'ensemble de la formation pratique du BÉPEP de l'UQAC. Ces modifications, qui ont donné lieu à un guide de stage complètement renouvelé, concernent, d'une part, la progression du niveau de maîtrise attendu pour les compétences, et d'autre part, l'instrumentation relative à la formation pratique.

#### *La progression du niveau de maîtrise attendu pour les compétences*

Dans le cadre d'un travail d'équipe réunissant différentes catégories d'intervenants impliquées dans la supervision des stages (professeurs, chargés de cours, enseignants associés et superviseurs), les compétences visées par la formation à l'enseignement (MÉQ, 2001) ont fait l'objet d'une analyse minutieuse pour définir une progression du niveau de maîtrise attendu à travers les quatre années du programme. Comme en témoigne l'exemple présenté à la figure 1, la présentation de chaque compétence informe à propos du sens de la compétence, du niveau de



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

maîtrise attendu par le MÉQ au terme de la formation initiale et des manifestations attendues du développement de la compétence pour chacune des quatre années du baccalauréat. Il est important de noter que ces manifestations sont cumulatives, donc que les attentes sont de plus en plus élevées d'un stage à l'autre.

**CATÉGORIE ACTE D'ENSEIGNER : COMPÉTENCE 3**

**Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.**

### **1. SENS DE LA COMPÉTENCE :**

L'enseignant doit créer des situations dans lesquelles l'élève est l'acteur principal, engagé dans des démarches actives qui mobilisent toute son attention. Pour ce faire, il doit s'appropriier les contenus disciplinaires, transversaux et les domaines de formation des programmes en se demandant comment ils peuvent être abordés pour favoriser le développement des compétences visées chez les élèves et le réinvestissement dans des situations scolaires ou extrascolaires.

### **2. NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU AU TERME DE LA FORMATION (MÉQ, 2001, p. 84) :**

L'étudiante ou l'étudiant devra être en mesure :

- De concevoir correctement des activités d'enseignement-apprentissage variées et d'un niveau de complexité raisonnable permettant la progression des élèves dans le développement de leurs compétences ;
- D'intégrer ces activités dans une planification à long terme.

### **3. MANIFESTATIONS ATTENDUES DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE :**

#### **Stage de 1<sup>re</sup> année**

Le stagiaire planifie des activités en lien avec différentes approches pédagogiques (pédagogie du projet, travail coopératif, etc.) lui permettant surtout d'assumer la responsabilité de petits groupes d'élèves. Il utilise un canevas de planification inspiré d'une conception socioconstructiviste de l'apprentissage comme prescrite dans le Programme de formation de l'école québécoise. L'intention éducative doit être simple et s'inspirer des besoins des élèves.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Ce qui s'ajoute pour le stage de 2<sup>e</sup> année**

En collaboration avec l'enseignant associé, il planifie des situations significatives d'enseignement-apprentissage qui tiennent compte de la logique des contenus du programme de formation et de la progression des apprentissages des élèves. Il tente d'anticiper les obstacles et les difficultés que risquent de rencontrer certains élèves. Il choisit des approches didactiques qui placent l'élève au centre de ses apprentissages.

### **Ce qui s'ajoute pour le stage de 3<sup>e</sup> année**

Il conçoit, de manière autonome, des situations significatives d'enseignement-apprentissage en considérant les propositions des élèves. Ses approches pédagogiques sont variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation. L'enseignant associé apporte un support pour valider la planification ou pour suggérer de légères modifications.

### **Ce qui s'ajoute pour le stage de 4<sup>e</sup> année**

Il assume la tâche complète de planification à long, à moyen et à court terme. Il conçoit des situations d'apprentissage significatives et complexes qui favorisent l'interdisciplinarité afin de développer plusieurs compétences chez les élèves. Il démontre des capacités à analyser les situations afin d'en exploiter les diverses possibilités et de stimuler les apprentissages.

### **Figure 1 : Progression du niveau de maîtrise attendu pour la compétence 3**

Le niveau de maîtrise attendu par le MÉQ (2001) au terme de la formation initiale doit devenir le point de mire à la fois pour les étudiants et les formateurs. Cette connaissance des attentes leur permet de diriger leur attention vers des stratégies et des moyens efficaces de développement des compétences tout au long des quatre années du programme, tant dans les cours que dans les stages.

Quant aux manifestations attendues du développement de chaque compétence, celles-ci ont été rédigées en considérant que les quatre années du programme visent progressivement l'initiation à la profession, le développement de la professionnalité et sa consolidation, et l'intégration des compétences dans l'ensemble des sphères de la profession. Le premier stage constitue une **initiation**, en ce sens qu'il s'agit d'une prise de conscience du milieu scolaire permettant de découvrir la profession et



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de confirmer son choix professionnel. Le stagiaire est amené à observer, mais aussi à accompagner l'enseignant dans l'ensemble des activités. Lors du deuxième stage, l'étudiant expérimente en s'impliquant davantage dans les différentes tâches reliées à l'enseignement, ce qui l'amène à **développer** diverses composantes de la compétence. Étant axé sur l'exercice de la profession par l'établissement de liens entre les savoirs théoriques, pratiques et d'expérience, le troisième stage permet au stagiaire de **consolider** ses compétences. Finalement, en dernière année, l'étudiant confirme sa qualité d'enseignant professionnel. Il élève son niveau d'autonomie et vise progressivement l'**intégration** desdites compétences.

Tout au long des stages, des outils et des moyens, dont la pratique et l'analyse réflexive, sont mis en œuvre, à la fois pour favoriser le développement des compétences visées par le programme et pour recueillir des informations permettant d'évaluer ces dernières. L'ensemble de ces outils et de ces moyens sont regroupés dans le dossier d'apprentissage de l'étudiant.

### *L'instrumentation relative à la formation pratique : le dossier d'apprentissage*

Le dossier d'apprentissage, créé par l'étudiant, contribue à la construction de son identité professionnelle, notamment, en assurant un suivi d'un stage à l'autre, en structurant sa pensée et en donnant du sens aux apprentissages réalisés. Les quatre stages permettent de constituer graduellement ce dossier d'apprentissage, lequel est enrichi lors des cours suivis à l'université. Au dernier trimestre de la quatrième année, dans le cadre de l'activité *Séminaire d'intégration : pratique professionnelle et actualisation de la personne*, il est réinvesti dans l'élaboration d'un portfolio professionnel qui peut être présenté lors des entrevues d'embauche dans les différents centres de services scolaires.

Le dossier d'apprentissage est constitué de trois parties : l'identité professionnelle, l'observation ainsi que le développement des douze compétences et une synthèse finale. Dans la première partie, l'identité professionnelle, l'étudiant est invité à répondre à trois questions relatives au stage concerné et au thème qui balise l'année en cours. À la fin de chacun des stages, il doit effectuer un retour sur les réponses aux questions des stages précédents dans le but de les enrichir et de les nuancer. La deuxième partie du dossier d'apprentissage consigne des traces de l'observation et du développement des douze compétences. Elle comprend l'évaluation formative des douze compétences, la planification des situations d'enseignement-apprentissage, l'enregistrement vidéo d'une d'entre elles, le portrait du groupe-classe et de chaque élève, l'explication de l'engagement dans l'école et la description des liens établis entre les stages et les cours universitaires. La troisième partie, la synthèse finale, permet au stagiaire de faire le bilan du développement de ses compétences



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

tout en identifiant ses besoins complémentaires de formation et des moyens pour favoriser la réussite des stages à venir.

L'ensemble de ce dossier fait l'objet d'une évaluation rigoureuse par le superviseur de stage, tant sur le plan des savoirs acquis que des stratégies utilisées. De plus, en favorisant l'analyse réflexive, son élaboration permet à l'étudiant d'identifier les apprentissages les plus signifiants réalisés en lien avec le développement de ses compétences, d'en effectuer une synthèse, et ce, tout en utilisant les savoirs théoriques comme grille de lecture de sa pratique professionnelle.

Fort apprécié par les principaux acteurs, les outils et les stratégies proposés dans le guide de stage ont été actualisés au fil des ans, plus précisément de 2003 à 2016, par le biais de modifications mineures tant en fonction des besoins exprimés qu'en raison de l'évolution de la profession enseignante. Or, le processus d'évaluation et de révision du BÉPEP de l'UQAC, ainsi que la parution du nouveau référentiel de compétences de la formation enseignante (MÉQ, 2020), ont donné naissance à un nouveau modèle d'accompagnement des stagiaires, donc à des modifications beaucoup plus substantielles du guide de stage.

### **Pour une vision renouvelée de l'accompagnement des stagiaires**

De 2016 à 2019, le processus d'évaluation institutionnelle du programme a permis de réfléchir à la structure des cours universitaires et des stages, à leurs contenus, au cheminement et à l'accompagnement des étudiants de même qu'à l'évaluation des stages. L'équipe modulaire souhaitait faire émerger, de ces différentes réflexions, des dispositifs pour renforcer les liens réalisés entre les cours universitaires et les expériences vécues en stage. Pour ce faire, l'accent a été mis sur deux concepts clés : la contextualisation des savoirs et l'accompagnement du stagiaire (Monney et al., 2020).

#### *La contextualisation des savoirs*

Un des défis de l'alternance entre les cours universitaires et les stages est celui de la contextualisation des savoirs. Plusieurs auteurs ont ciblé les difficultés des stagiaires à réinvestir en stage les savoirs didactiques, pédagogiques et théoriques acquis dans les cours universitaires (Altet, 2013 ; Desjardins, 2013 ; Monney et al., 2018). Une des explications serait que les stagiaires préfèrent reproduire les pratiques de leurs enseignants pour éviter les tensions en classe (Malo, 2018), ce qui ne les amène pas nécessairement à développer une réflexion sur les savoirs qu'ils contextualisent et à réfléchir à leur propre identité professionnelle. Une autre raison serait que des superviseurs, qui n'interviennent pas dans les cours universitaires ou qui ne font pas partie de l'équipe professorale, auraient plus de difficultés à accompagner les stagiaires à réaliser les liens entre les savoirs et les expériences vécues en





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

stage (Boutet et Villemin, 2014). Le manque de temps et une posture du superviseur s'inscrivant dans la transmission des savoirs pourraient également expliquer les difficultés des stagiaires (Bocquillon et al., 2015). Ainsi, le stagiaire aurait tendance à reproduire ce que le superviseur ou l'enseignant lui demande de faire plutôt qu'à amorcer une réelle réflexion sur les savoirs qui interviennent dans les différents contextes et la viabilité de ces savoirs en contextes réels.

Dans cette perspective, l'équipe a délaissé le dossier d'apprentissage, constitué essentiellement de documents papier, au profit d'un portfolio numérique structuré de façon à intégrer les savoirs issus des cours universitaires et ceux développés en contexte de stage. Les cours de fondements de l'apprentissage, d'évaluation, de didactique du français, de gestion de classe et ceux relatifs au préscolaire demandent à l'étudiant d'intégrer des réflexions, des synthèses et des productions à l'intérieur du portfolio numérique. Cette nouvelle façon de faire permet à l'étudiant de retrouver l'ensemble des savoirs acquis et d'y faire un lien avec les expériences vécues en stage (Cody et al., 2017 ; Monney et al., 2018 ; Monney et Cody, 2019). Le portfolio place également le stagiaire dans une posture réflexive par rapport à ses propres fondements qui guident ses pratiques (Feyfant, 2010). Finalement, il est accessible aux formateurs tout au long de la formation, ce qui rend plus facile la contextualisation des différents types de savoirs.

### *L'accompagnement du stagiaire*

En stage, l'accompagnement se définit comme l'action d'amener le stagiaire à actualiser de manière pertinente ses pratiques pédagogiques en s'appuyant sur ses fondements, les savoirs didactiques, pédagogiques et théoriques et sur ses conceptions (Portelance, 2010). L'accompagnement peut se dérouler selon trois logiques : normative, spéculative et dialogique (Leclercq et al., 2014). La logique normative consiste à orienter le stagiaire, à donner son point de vue sur les règles, les normes de la profession et à lui proposer des pistes d'action. Il y a là une idée de mentor qui consiste à diriger le stagiaire selon le point de vue du formateur (Paul, 2009). Cette logique permet de l'orienter rapidement sans toutefois lui offrir la possibilité de devenir autonome dans ses actions. La logique spéculative s'inscrit dans l'idée que le stagiaire possède déjà une expérience et que l'accompagnement doit se faire à partir de cette dernière. L'idée étant de s'appuyer sur les capacités du stagiaire pour construire à partir de celles-ci (Leclercq et al., 2014) et de jouer un rôle de « coach » (Paul, 2009). Finalement, la logique dialogique permet au formateur et à l'étudiant de partager leur vision respective sur la situation vécue et de construire conjointement une compréhension commune des stratégies à développer pour améliorer l'action (Leclercq et al., 2014). Cette logique permet de faire émerger les référents de chacun des acteurs et d'ouvrir un espace de compréhension commune, d'ajustement et de précision (Monney et Docteur Veve, 2022).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Il s'agit là de la logique qui a été retenue par l'équipe du programme pour favoriser la contextualisation des savoirs et permettre au stagiaire de développer ses compétences. À l'instar de la position du ministère de l'Éducation dans le nouveau référentiel (MÉQ, 2020), l'équipe reconnaît qu'une compétence est avant tout un modèle explicatif et qu'elle n'est jamais observable en totalité. En s'intéressant à l'accompagnement dans cette perspective d'accompagnement dialogique, il est plus facile d'arrimer la question de l'évaluation des compétences. L'idée étant que l'accompagnement et l'évaluation ne font qu'un, particulièrement si l'évaluation des compétences rejoint une démarche herméneutique.

*L'évaluation des compétences professionnelles dans une démarche herméneutique pour mieux accompagner*

Black (2016) mentionne que l'évaluation de compétences devrait toujours être arrimée à l'activité pédagogique. Dans le cas des stages, l'activité pédagogique est le moment où le superviseur accompagne le stagiaire dans sa planification, son enseignement, son évaluation, son auto-évaluation, sa collaboration avec les différents intervenants, son analyse réflexive, etc. Tous ces moments d'accompagnement sont des opportunités pour orienter le stagiaire, lui proposer des rétroactions et certifier ses compétences. Ainsi, l'évaluation n'est pas uniquement basée sur des actions observées à un moment déterminé. Elle intègre également les moments d'échanges, les courriels, les travaux, les réflexions du stagiaire, ses réactions, ses questionnements, etc. En somme, l'accompagnement et l'évaluation ne font qu'un.

Comme mentionné antérieurement, en formation des enseignants, l'objet d'évaluation est le développement de compétences professionnelles puisque selon le MÉQ (2020) :

Une compétence se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin (p. 38).

Cela signifie que la compétence est en continuel mouvement et se développe différemment d'un individu à l'autre en fonction des situations vécues, des contextes et des formateurs entourant le stagiaire. L'accompagnement dans une logique dialogique, telle que présentée précédemment, devient donc une avenue incontournable pour réussir à observer le développement, à bien cerner les enjeux de la situation vécue par le stagiaire et à comprendre de façon plus large le contexte et les



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

influences qui s'y exercent. Le processus d'évaluation mis en place doit donc s'inscrire dans ce type d'accompagnement.

L'évaluation peut avoir plusieurs fonctions, dont celles d'orientation, de régulation et de certification (De Ketele, 2010). En arrimant l'accompagnement et l'évaluation, la fonction de régulation est la plus pertinente. Cette dernière consiste à intégrer l'évaluation durant l'apprentissage pour fournir une information diagnostique en continu (Laurier, 2014). En d'autres termes, le formateur évalue en rétroagissant continuellement avec le stagiaire pour qu'il puisse actualiser ses pratiques, ses stratégies ou ses savoirs. Différentes démarches existent pour rétroagir auprès du stagiaire : sommative, descriptive et herméneutique (De Ketele, 2010). La démarche sommative consiste à additionner un nombre d'actions pour juger de la progression du stagiaire. Cette démarche a souvent été utilisée dans les stages lorsque l'instrument d'évaluation s'apparentait à une liste à cocher pour chacun des objectifs. À l'UQAC, cette démarche existait avant les années 2000 et s'inscrivait dans une approche par objectifs. Or, depuis la mise en place de l'approche par compétences, la démarche préconisée est différente. Aussi, comme mentionné dans le nouveau référentiel (MÉQ, 2020), il est impossible d'additionner une liste de comportements ou d'actions pour juger de la progression du stagiaire. La deuxième démarche, celle descriptive, vise à évaluer la progression à partir d'un cadre descriptif. La progression présentée plus haut dans cet article et mise en place en 2003 s'inscrivait dans cette démarche. Il faut comprendre qu'elle permettait d'avoir une description des actions du stagiaire pour se faire une idée de sa progression. Néanmoins, le stagiaire pouvait réussir son stage sans que toutes les manifestations identifiées aient nécessairement été observées dans ses actions. Il s'agissait davantage d'un cadre de référence. Finalement, la démarche herméneutique consiste à donner un sens à la progression du stagiaire à partir d'un ensemble de traces comme des observations, des notes issues des échanges, des travaux de réflexion, etc. La volonté de l'équipe du programme est de favoriser l'autonomie du stagiaire par le biais d'un accompagnement dialogique. C'est pourquoi la démarche herméneutique semble être la plus pertinente pour répondre au principe de cohérence entre l'évaluation et le développement de la compétence professionnelle.

Pour appuyer cette démarche, l'équipe a pu compter sur le travail réalisé auparavant afin de développer chacune des compétences en des niveaux de maîtrise différents selon l'année de cheminement du stagiaire (voir figure 1).

Même si la réflexion est bien avancée, il n'en demeure pas moins que des adaptations seront nécessaires pour que le modèle développé soit en cohérence avec le nouveau référentiel (MÉQ, 2020). Celui-ci servira d'ancrage à la construction des prochains instruments d'accompagnement et d'évaluation.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Renouvellement des dispositifs pour mieux arrimer accompagnement et évaluation**

Dans ce contexte et à la lumière de ces quelques éléments plus théoriques, l'équipe modulaire a travaillé au renouvellement des dispositifs de stage. Ces changements l'ont amenée à revoir l'instrumentation de la formation, à savoir le remplacement du dossier d'apprentissage par le portfolio numérique. La vision de la formation tend à mieux intégrer les apprentissages entre eux et à mieux arrimer les travaux de stage attendus avec les visées de l'année universitaire du baccalauréat. Afin d'illustrer ces changements, nous présentons dans cet article l'exemple du premier stage que les étudiants ont à vivre.

#### *Bref rappel des objectifs du stage 1*

La première expérience en milieu scolaire a lieu au trimestre d'hiver et elle est d'une durée de 27 jours répartis selon les modalités suivantes : une première période intensive de deux semaines en février et une seconde de trois semaines en mars, le tout précédé par deux journées perlées dans la classe de stage. Une intégration progressive dans la profession est préconisée puisqu'elle permet à l'étudiant de créer des liens avec l'enseignant et les élèves, et ce, tout en favorisant le maillage entre les enseignements universitaires et le vécu en milieu scolaire.

Ce stage est l'occasion pour l'étudiant d'observer le quotidien d'une classe à travers ce que vivent l'enseignant et ses élèves. Lors de ce stage, l'étudiant poursuit ces cinq objectifs : 1) S'initier à la profession enseignante et confirmer son choix professionnel ; 2) Découvrir l'importance d'un climat de classe propice à l'apprentissage ; 3) Planifier et réaliser quelques situations d'enseignement-apprentissage en lien avec le PFÉQ ; 4) Communiquer correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral comme à l'écrit, et valoriser la qualité de la langue auprès des élèves ; et 5) Se sensibiliser à l'éthique professionnelle.

#### *Présentation de dispositifs pour évaluer le développement des compétences par le biais du modèle d'accompagnement*

La révision majeure du programme a eu des retombées sur les stratégies d'accompagnement et d'évaluation des stagiaires, ce qui, conséquemment, a entraîné quelques changements dans les dispositifs. Cette section n'expose pas l'entièreté des dispositifs d'évaluation ; elle s'attarde plutôt à décrire les principaux changements pour améliorer l'accompagnement et l'évaluation des compétences des stagiaires. Ces changements sont les suivants : l'ajout d'activités intégratives pour mieux accompagner le stagiaire dans la contextualisation des savoirs, une exploitation accrue de questions relatives à l'identité professionnelle pour soutenir la pratique réflexive ainsi qu'une vision concertée de la



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

planification de situations d'enseignement-apprentissage comme moyen de faciliter les liens entre les différents cours suivis.

### Activité intégrative

L'ajout d'une activité intégrative dans les stages un, deux et trois est un changement majeur au sein du cheminement de l'étudiant. Cette activité d'un crédit a lieu au trimestre d'hiver pour le stage un. Les cinq rencontres de trois heures sont sous la responsabilité d'une équipe professorale dont les membres interviennent en première année. Lors de la première expérimentation, les quatre professeurs qui se sont portés volontaires avaient enseigné aux étudiants au trimestre d'automne. Un professeur en éthique d'un autre département s'est également joint à eux pour l'animation d'ateliers sur l'éthique de la profession. Ainsi, en plus du superviseur de stage, l'étudiant se voit accompagné par ces cinq professeurs qui portent chacun des savoirs théoriques différents. L'activité intégrative permet ainsi à l'étudiant d'être évalué, non seulement sur ses pratiques en stage, mais aussi sur l'ensemble de sa réflexion mettant en œuvre les savoirs théoriques acquis durant l'année et ceux, plus expérimentiels, durant le stage. L'étudiant bénéficie ainsi de différentes expertises pour construire son identité professionnelle.

Le thème intégrateur de la première année de formation « Identité professionnelle et fondements de l'apprentissage » oriente le contenu de l'activité intégrative. Elle repose sur le développement de la représentation de la pratique enseignante en plus de permettre une analyse réflexive approfondie en regard des différentes compétences attendues afin de s'engager dans une démarche, individuelle et collective, de développement professionnel.

Grâce à la souplesse de sa structure, l'activité intégrative permet la considération des intérêts exprimés par les étudiants. Par exemple, lors de la troisième rencontre, ils ont expérimenté le déroulement d'un groupe de codéveloppement professionnel (Payette et Champagne, 1997) reposant sur des faits vécus en contexte de stage et la situation relative à l'intégration d'un enfant transgenre a été discutée. Considérant la préoccupation des étudiants pour ce sujet, une conférence a été organisée avec un jeune adulte transgenre pour mieux comprendre la réalité de ces enfants. En optant pour des activités centrées sur des situations vécues, le dispositif favorise un accompagnement de type dialogique. L'idée étant que les professeurs encadrant les étudiants s'appuient sur l'expérience vécue par les stagiaires pour construire avec eux de nouvelles stratégies.

Pour être en cohérence avec une démarche d'évaluation herméneutique, l'activité intégrative repose sur le système de notation S (satisfaisant) ou E (échec). Ainsi, les professeurs évaluent les stagiaires en posant un jugement sur un ensemble de traces comme l'analyse réflexive et la création du portfolio numérique. Cela leur permet de donner un sens



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

à la progression des étudiants en se basant sur le descriptif actuel des compétences professionnelles.

### Questions relatives à l'identité professionnelle

La réflexion relative à l'identité professionnelle s'amorce au trimestre d'automne dans le cadre du cours *Profession enseignante et recherche en éducation* (3EEL302). Trois questions y servent d'ancrage : 1) Quelles sont les principales motivations qui m'ont amené à choisir la profession enseignante ? ; 2) Quelle est ma conception de l'enseignement ? et 3) Comment me perçois-je en tant qu'enseignant ? Autrement dit : quels sont mes savoirs, mes savoir-faire et mes savoir-être ?

Par le passé, ces questions n'étaient exploitées que durant le cours *Profession enseignante et recherche en éducation* (3EEL302) et le stage I. Désormais, elles sont reprises dans le cadre de l'activité intégrative en plus d'être discutées avec l'enseignant associé. Ce regard croisé sur la profession contribue à l'enrichissement de la réflexion des étudiants. Au terme du stage, ces derniers rédigent une auto-évaluation de leur cheminement en prenant appui sur l'ensemble des réponses à ces questions. Intégrée à leur portfolio numérique, cette auto-évaluation leur permet d'avoir une vision globale de leur cheminement durant la première année du baccalauréat. La même logique sera suivie chaque année du programme.

### Planification de situations d'enseignement-apprentissage

Le premier stage est l'occasion de s'initier à la profession enseignante, notamment en observant le vécu quotidien d'une classe. Il permet également à l'étudiant de contextualiser certains savoirs relatifs à la planification de situations d'enseignement-apprentissage puisqu'elle est abordée dans ces cours : *Fondements de l'apprentissage et planification de l'enseignement* (3PPG250), *Didactique du français au préscolaire et au primaire* (3DID544) et *Didactique des mathématiques au préscolaire et aux deux premiers cycles du primaire* (3EMA230). Le premier cours est au cursus du trimestre d'automne alors que les autres le sont à l'hiver, ce qui signifie qu'ils sont suivis en concomitance avec le stage. Par ailleurs, l'arrimage de l'outil de planification entre les cours permet aux étudiants d'avoir une vision intégrée des différentes didactiques et des approches pédagogiques.

Un important travail de concertation a été effectué entre les didacticiens de toutes les disciplines pour assurer une harmonisation du processus de planification qui est désormais le même pour tous les cours de didactique et les stages. En plus d'une vision commune du processus de planification, des outils ont été produits dans le cadre de ce travail



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

collaboratif entre les didacticiens et les experts en pédagogie, facilitant du même coup le travail d'accompagnement et d'évaluation en stage.

### **Apports et prospectives**

Le programme modifié du BÉPEP de l'UQAC a été mis en application en 2020. Depuis, les étudiants ont pu bénéficier des stratégies d'accompagnement et d'évaluation révisées ainsi que des activités intégratives. Le plus grand changement consiste en l'accompagnement offert qui permet un meilleur arrimage entre les cours universitaires et le stage tout en donnant un sens à la progression de l'étudiant dans le développement de ses compétences professionnelles. Maintenant, le plus grand défi est de poursuivre la réflexion pour raffiner l'instrumentation autour de l'évaluation des compétences. Bien que d'un point de vue théorique, les membres de l'équipe modulaire s'entendent sur la démarche herméneutique en évaluation, il n'en demeure pas moins qu'il reste encore quelques angles morts.

L'équipe s'affaire notamment à revoir la progression du niveau de maîtrise attendu à travers les quatre années de formation à la lumière du nouveau référentiel de compétences professionnelles (MÉQ, 2020). Chacune des treize compétences est explicitée en fonction de plusieurs dimensions qui précisent la façon dont elle se traduit dans le travail de l'enseignant. Notons, à ce propos, que le MÉQ souligne qu'une compétence ne peut être évaluée uniquement à partir de comportements observables. Il est nécessaire de prendre en compte la réflexion du stagiaire en le questionnant sur les raisons sous-jacentes à ses actions (MÉQ, 2020). Ainsi, l'équipe se penchera sur la manière dont le formateur peut prendre en considération la réflexion du stagiaire. Pour ce faire, l'évaluation selon une démarche herméneutique et la logique d'un accompagnement dialogique, expliquées précédemment, serviront d'assises à la réflexion.

L'équipe du programme travaille également à la conception d'un nouveau format de guide de stage. Contrairement à l'ancienne formule qui consistait à avoir un guide « unique » dans lequel les mêmes travaux étaient demandés pour chacun des stages, mais avec des exigences de plus en plus élevées, nous avons désormais fait le choix d'un guide général auquel seront rattachées quatre sections, une pour chaque stage au programme. Considéré comme un tronc commun transversal à chacun des stages, ce guide comportera trois parties. La première énoncera quelques principes qui sous-tendent l'élaboration du guide, la seconde abordera les principales orientations de la formation à l'enseignement et la troisième présentera les objectifs du programme, la structure des quatre stages, l'accompagnement des stagiaires, l'évaluation et le portfolio d'apprentissage. La section spécifique à chaque stage de la formation initiale précisera les attentes dudit stage en regard du développement des 13 compétences professionnelles ainsi que les travaux à réaliser en lien



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

avec les cours universitaires. Ces travaux seront dorénavant choisis en fonction du titre du stage et du thème qui balise l'année en cours. Ils seront donc différents d'un stage à l'autre pour mieux soutenir la contextualisation des apprentissages.

Dans cette optique de favoriser des liens plus étroits entre les savoirs théoriques et expérientiels, il reste encore à réfléchir aux modalités à organiser pour amener le stagiaire à complexifier ces liens et à démontrer une réelle posture professionnelle construite à la fois sur les savoirs théoriques et didactiques, sur les connaissances issues de la recherche et sur son expérience professionnelle.

Enfin, comme mentionné antérieurement, le choix et la mise en place des nouveaux dispositifs s'inscrivent dans une logique dialogique, retenue pour permettre au stagiaire de développer ses compétences en facilitant la contextualisation des savoirs tout en favorisant l'autonomie. Dans ce contexte, afin de donner un sens à la progression du stagiaire, l'équipe souhaite aussi mettre en place un processus d'évaluation qui s'inscrit dans une fonction de régulation selon une démarche herméneutique.

Tous ces changements, au profit de la formation pratique de nos étudiants, seront instaurés graduellement au cours des prochaines années et leur succès reposera en grande partie sur la formation des intervenants clés de même que sur la mise en œuvre de stratégies collaboratives université-milieu scolaire, une particularité caractérisant le nouveau programme du BÉPEP de l'UQAC.

### Références

- Altet, M. (2013). Formes de résistances des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement à la réflexivité. Dans, M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances* (p. 39-60). De Boeck.
- Black, P. (2016). The role of assessment in pedagogy – and why validity matters. Dans D. Wyse, L. Hayward, et J. Pandya (dir.), *The SAGE Handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (p. 725-738). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473921405>
- Bocquillon, M., Dehon, A. et Derobertmeasure, A. (2015). Interventions du superviseur lors de séances de rétroaction visant le développement de la réflexivité : étude de la variabilité inter-superviseurs. *Phronesis*, 4(1), 14-27. <https://doi.org/10.7202/1031201ar>
- Boutet, M. et Villemin, R. (2014). L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- continu des enseignants. *Éducation et socialisation*, 35. <https://doi.org/10.4000/edso.731>
- Cody, N., Monney, N., Labrecque, R. et Boisvert, C. (2017). Collaborer par le biais du portfolio numérique pour améliorer l'accompagnement du stagiaire : bilan au terme de deux années d'expérimentation. *Revue hybride de l'éducation*, 1(1), 131-151. <https://doi.org/10.1522/rhe.v1i1.13>
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15, 25-37. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-1-page-25.htm>
- Desjardins, J. (2013). Des étudiants résistants ? Mais qu'en est-il des dispositifs de formation ? Dans, M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances* (p. 23-38). De Boeck.
- Feyfant, A. (2010). L'apprentissage du métier d'enseignant. *Dossier d'actualité de la VST*, 50. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/50-janvier-2010.php?onglet=integrale>
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2014-v42-n3-ef01595/1027404ar.pdf>
- Leclercq, G., Oudart, A.-C. et Marois, T. (2014). « L'accompagnabilité », une propriété des dispositifs de formation en alternance : des manières d'accompagner et de se faire accompagner. *Éducation et francophonie*, 42(1), 136-150. <https://doi.org/10.7202/1024569ar>
- Malo, A. (2018). Apprendre en stage selon différentes configurations de la situation de travail et de formation : une étude de cas. Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais et A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel* (p. 45-64). Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation [MÉQ]. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)
- Ministère de l'Éducation [MÉQ]. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir->



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

[enseignant/referentiel\\_compétences\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf?1606848024](https://ir.lib.uwo.ca/cjsotl_rcacea/vol9/iss3/5)

- Monney, N., Cody, N., Labrecque, R. et Boisvert, C. (2018). Accompagner et évaluer le stagiaire dans la réalisation de liens entre les savoirs théoriques, didactiques, pédagogiques et expérientiels : le point de vue d'enseignants associés et de superviseurs universitaires sur l'apport du ePortfolio chez le stagiaire. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning/ La revue canadienne sur l'avancement des connaissances en enseignement et en apprentissage*, 9(3). [https://ir.lib.uwo.ca/cjsotl\\_rcacea/vol9/iss3/5](https://ir.lib.uwo.ca/cjsotl_rcacea/vol9/iss3/5)
- Monney, N. et Cody, N. (2019). Exemple d'une recherche collaborative pour expérimenter l'usage du eportfolio. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement supérieur*, 35(1). <https://journals.openedition.org/ripes/2007>
- Monney, N., Thériault, P., Cody, N., Barry, S. et Biao, F. (2020). *3EEL203. Stage 1 en milieu scolaire : guide de stage*. Université du Québec à Chicoutimi.
- Monney, N. et Docteur Veve, A. (2022). L'accompagnement des enseignants pour développer la compétence à évaluer chez les stagiaires : quelles formes, quelles logiques ? *Formation et profession*, 30(3), 1-13. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.728>
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions de soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie*, 38(2), 21-38. <https://doi.org/10.7202/1002162ar>
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires : cadre de référence*. Rapport de recherche présenté à la table MÉLS-Universités. [https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Documents\\_officiels/Rapport\\_Cadre\\_reference\\_2009.pdf](https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Documents_officiels/Rapport_Cadre_reference_2009.pdf).