

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
JULIE GRAVEL

LA VERBALISATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES
PENDANT LA RÉTROACTION ENTRE L'ENSEIGNANT ASSOCIÉ
ET LE STAGIAIRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

MARS 2021

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

« Si vous pouvez le visualiser, si vous pouvez le rêver, il y a un moyen de le faire. »

Walt Disney

Ce mémoire est le résultat d'un travail de longue haleine qui a duré quatre années. Il est important de mentionner qu'il a été extrêmement difficile pour moi de persévérer pour le terminer. Étant mère, enseignante au primaire à temps plein, famille d'accueil pour cinq enfants et superviseuse de stage pour l'UQTR, il m'est souvent apparu difficile de trouver le temps de porter mon chapeau d'étudiante. Heureusement, plusieurs personnes ont cru en moi et je tiens à les remercier, car elles font partie de la réussite de ce projet.

Premièrement, je tiens à remercier mon comité de recherche, monsieur Stéphane Martineau et madame Christine Lebel, professeurs au Département des sciences de l'éducation de l'UQTR. Leur écoute, leur encadrement et leurs rigoureux conseils m'ont amenée à me questionner, à réfléchir et à me dépasser. Leur expertise m'a aidée à m'engager pleinement dans ce processus cognitif et à explorer le vaste monde de la recherche scientifique qui m'était inconnu au départ. C'est pour toutes ces raisons que je tiens à leur exprimer toute ma gratitude.

Ensuite, je veux témoigner ma reconnaissance à mes amies et collègues qui ont su me soutenir et m'encourager pendant ces quatre longues années. Claudette, Judith, Marilyn, Mylène et Nathalie, je vous remercie d'avoir cru en moi, de m'avoir soutenue

dans les moments plus difficiles et d'avoir partagé mes petits bonheurs lors de mes réussites. Sans votre précieuse amitié, le processus aurait été beaucoup plus difficile.

Enfin, je tiens à remercier de tout cœur mon conjoint Francis, qui a été mon pilier dans cette aventure. C'est en lui que j'ai su trouver l'énergie et la force nécessaire pour persévérer et réussir. Merci aussi à toi mon beau Nico, d'avoir permis à maman de travailler les soirs et les fins de semaine. J'espère avoir su te montrer qu'en mettant les efforts nécessaires, on peut réussir tout ce qu'on veut. Un merci particulier à mes parents pour leur support et leurs encouragements. Je me sens privilégiée d'avoir été aussi bien accompagnée.

Finalement, j'aimerais dédier ce mémoire à mon grand-père, J. Vital Allaire, qui m'a transmis, sa curiosité, sa soif de connaissances et son amour du travail bien fait. Il a été un modèle pour moi et je suis certaine qu'il aurait été fier de pouvoir lire ce travail. J'aurais tellement aimé partager ce moment avec toi « Grand-pa »!

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	II
LISTE DES TABLEAUX	VI
INTRODUCTION	7
CHAPITRE 1.....	9
PROBLÉMATIQUE.....	9
CHAPITRE 2.....	18
CADRE CONCEPTUEL.....	18
2.1 LE CONCEPT DE COMPÉTENCE	20
2.2 LE CONCEPT DE RÉTROACTION.....	23
CHAPITRE 3.....	28
MÉTHODOLOGIE.....	28
3.1 TYPE DE RECHERCHE	28
3.2 PARTICIPANTS.....	28
3.3 COLLECTE DE DONNÉES	30
3.4 TRAITEMENT ET ANALYSE.....	31
3.5 L'ÉTHIQUE	33
CHAPITRE 4.....	35
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE RECHERCHE	35
4.1 COMPÉTENCE 1 : AGIR EN TANT QUE PROFESSIONNELLE OU PROFESSIONNEL HÉRITIER, CRITIQUE ET INTERPRÈTE D'OBJETS DE SAVOIRS OU DE CULTURE DANS L'EXERCICE DE SES FONCTIONS	35
4.2 COMPÉTENCE 2 : COMMUNIQUER CLAIREMENT ET CORRECTEMENT DANS LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT, À L'ORAL ET À L'ÉCRIT, DANS LES DIVERS CONTEXTES LIÉS À LA PROFESSION ENSEIGNANTE	39
4.3 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	42
4.4 COMPÉTENCE 4 : PILOTER 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	46
4.5 COMPÉTENCE 5 : ÉVALUER LA PROGRESSION DES APPRENTISSAGES ET LE DEGRÉ D'ACQUISITION DES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES POUR LES CONTENUS À FAIRE APPRENDRE	50
4.6 COMPÉTENCE 6 : PLANIFIER, ORGANISER ET SUPERVISER LE MODE DE FONCTIONNEMENT DU GROUPE-CLASSE EN VUE DE FAVORISER L'APPRENTISSAGE ET LA SOCIALISATION DES ÉLÈVES.....	53
4.7 COMPÉTENCE 7 : ADAPTER SES INTERVENTIONS AUX BESOINS ET AUX CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE, D'ADAPTATION OU UN HANDICAP	57
4.8 COMPÉTENCE 8 : INTÉGRER LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DES COMMUNICATIONS AUX FINS DE PRÉPARATION ET DE PILOTAGE D'ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE, DE GESTION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	61
4.9 COMPÉTENCE 9 : COOPÉRER AVEC L'ÉQUIPE-ÉCOLE, LES PARENTS, LES DIFFÉRENTS PARTENAIRES SOCIAUX ET LES ÉLÈVES EN VUE DE L'ATTEINTE DES OBJECTIFS ÉDUCATIFS DE L'ÉCOLE.....	64
4.10 COMPÉTENCE 10 : TRAVAILLER DE CONCERT AVEC LES MEMBRES DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE À LA RÉALISATION DES TÂCHES PERMETTANT LE DÉVELOPPEMENT	

ET L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES VISÉES DANS LE PROGRAMME DE FORMATION, ET CE, EN FONCTION DES ÉLÈVES CONCERNÉS	67
4.11 COMPÉTENCE 11 : S'ENGAGER DANS UNE DÉMARCHE INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.....	70
4.12 COMPÉTENCE 12 : AGIR DE FAÇON ÉTHIQUE ET RESPONSABLE DANS L'EXERCICE DE SES FONCTIONS	73
CHAPITRE 5.....	77
INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	77
5.1 OBJECTIF 1 : IDENTIFIER LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES QUI SONT VERBALISÉES ET/OU NOMMÉES PAR LES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS LORS DES RÉTROACTIONS AVEC LEUR STAGIAIRE EN ENSEIGNEMENT	78
5.2 OBJECTIF 2 : COMPARER LA VERBALISATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS N'AYANT PAS SUIVI LA FORMATION AVEC CELLE DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS AYANT SUIVI LA FORMATION.....	82
CONCLUSION	86
RÉFÉRENCES	88
ANNEXE A	96
ANNEXE B	99
ANNEXE C	101

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les participants de cette recherche.....	29
Tableau 2 : Les compétences professionnelles traitées par les E.A. dans les rétroactions.....	32
Tableau 3 : La verbalisation de la compétence 1 par les E.A pendant les rétroactions...37	
Tableau 4 : La verbalisation de la compétence 2 par les E.A pendant les rétroactions...40	
Tableau 5 : La verbalisation de la compétence 3 par les E.A pendant les rétroactions...44	
Tableau 6 : La verbalisation de la compétence 4 par les E.A pendant les rétroactions...48	
Tableau 7 : La verbalisation de la compétence 5 par les E.A pendant les rétroactions...51	
Tableau 8 : La verbalisation de la compétence 6 par les E.A pendant les rétroactions...55	
Tableau 9 : La verbalisation de la compétence 7 par les E.A pendant les rétroactions...59	
Tableau 10 : La verbalisation de la compétence 8 par les E.A pendant les rétroactions..62	
Tableau 11 : La verbalisation de la compétence 9 par les E.A pendant les rétroactions..65	
Tableau 12 : La verbalisation de la compétence 10 par les E.A pendant les rétroactions.....	68
Tableau 13 : La verbalisation de la compétence 11 par les E.A pendant les rétroactions.....	71
Tableau 14 : La verbalisation de la compétence 12 par les E.A pendant les rétroactions.....	74
Tableau 15 : Thèmes de la formation et compétences professionnelles des enseignants.....	101

INTRODUCTION

Depuis le tout début de ma formation à l'Université du Québec à Trois-Rivières dans le baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, j'ai un intérêt marqué pour tout ce qui se rapporte au domaine des stages en enseignement. À mes débuts d'étudiante en enseignement, j'avais hâte de vivre ces expériences de stage et je n'ai jamais été déçue. Lors de mon stage 3, la superviseure de l'université qui était venue m'évaluer avait pris le temps de m'écouter, de m'aider et de me conseiller. C'est au moment de cette rencontre, que l'idée de devenir un jour superviseure de stage a effleuré mes pensées. J'ai donc terminé ma formation et commencé à enseigner dans différentes classes au primaire. Le jour où j'ai eu le nombre d'années d'expérience requis pour former des stagiaires, je suis allée faire la formation des enseignants associés et j'ai commencé à travailler avec des stagiaires à l'école et même à collaborer avec des stagiaires qui faisaient leur stage avec d'autres enseignants de mon école, car c'est devenu une passion pour moi de discuter, d'échanger, d'apprendre et de former des futurs enseignants. Cet intérêt marqué pour le domaine des stages m'a amenée, pour une troisième année consécutive, à choisir le comité qui se nomme : « Accueil des stagiaires » dans ma tâche d'enseignante à l'école. Dans ce comité, nous nous assurons que les stagiaires qui vivent cette expérience à notre école se sentent bien outillés et bien encadrés; au besoin, ils peuvent se référer à nous. De plus, en début d'année, nous réalisons un guide contenant toutes les informations utiles pour le stagiaire lors de son passage à notre école et nous en remettons une copie à chaque futur enseignant lors de son arrivée. Depuis les quatre dernières années, je fais ma maîtrise à temps partiel avec un objectif bien précis, soit celui de devenir superviseure de stage en enseignement. Tous ces efforts ont porté fruits puisque l'année dernière, j'ai eu l'opportunité de prendre une charge de cours en supervision de stage IV pour des étudiants du baccalauréat en éducation au préscolaire et enseignement au primaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Cette expérience a été la confirmation pour moi que je voulais m'investir dans la formation des futurs enseignants, mais j'ai aussi appris que je trouvais intéressant et stimulant le fait de

collaborer avec d'autres enseignants provenant de milieux différents de celui dans lequel j'enseigne au quotidien. Cependant, étant devenue en quelque sorte la personne de référence en ce qui a trait aux stages dans l'école où j'enseigne, le fait d'avoir eu à expliquer à maintes reprises les compétences professionnelles à plusieurs collègues enseignants associés m'a amenée à me questionner sur l'utilisation de ces mêmes compétences pendant les rétroactions avec leur stagiaire.

Dans ce mémoire, il sera donc question de la verbalisation des compétences professionnelles par les enseignants associés au moment de la rétroaction avec leur stagiaire. Dans le premier chapitre, nous traiterons de la problématique qui est liée au fait que la formation offerte aux enseignants associés pour former des futurs enseignants ne soit pas obligatoire et que tous les stagiaires pourraient ne pas recevoir un accompagnement de qualité. Ensuite, dans le chapitre deux, le cadre conceptuel sera expliqué en définissant les concepts clés de la présente étude : le concept de compétence ainsi que le concept de rétroaction. De plus, les informations liées à la méthodologie de cette étude se retrouveront au chapitre trois. Finalement, les résultats de la recherche seront présentés au chapitre quatre, juste avant la discussion des résultats qui elle, se retrouvera au chapitre cinq.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Depuis 2001, la réforme qui se vit dans le système d'éducation au Québec se fait dans une perspective de professionnalisation et d'approche culturelle de l'enseignement. Selon le Gouvernement du Québec (2001), la professionnalisation consiste, entre autres, en un processus de développement d'une professionnalité qui comporte plusieurs dimensions liées au développement des compétences : la mobilisation de savoirs professionnels, l'apprentissage en continu, l'efficacité et l'efficience des personnes, le partage de l'expertise entre les membres du groupe concerné et la formalisation des savoirs de la pratique.

C'est par souci de cohérence avec l'orientation de la professionnalisation qu'a été créé le référentiel de compétences professionnelles (Gouvernement du Québec, 2001, p. 45). Il existe, au terme de la formation initiale, un niveau de maîtrise attendu des douze compétences professionnelles qui « tente de déterminer ce que l'on peut raisonnablement attendre d'une personne débutante dans la profession. » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 57). Dans le but de répondre aux demandes des milieux scolaires pour une formation mieux adaptée aux exigences de la pratique, au moins 700 heures de stage réparties sur quatre ans ont été ajoutées en 1992 à tous les programmes d'enseignement qui permettent aux étudiants d'obtenir un brevet d'enseignement au Québec. « Les stages dans le milieu

scolaire sont des occasions privilégiées pour exercer les compétences en contexte réel et évaluer leur degré de progression et d'acquisition » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 217). Cette période de stage constitue, selon Correa Molina et Gervais (2011), un espace de transition, un aller-retour entre la théorie universitaire et le milieu d'exercice professionnel. Ces mêmes auteurs précisent que ce contexte d'alternance entre la théorie et la pratique amène les futurs enseignants à construire et à utiliser les compétences, mais aussi à s'approprier un modèle identitaire propre à leur future profession d'enseignant. Toutefois, Kaddouri et Vandroz (2008) mentionnent que cette pratique de l'alternance peut apporter certaines tensions puisque les exigences des accompagnateurs dans le milieu professionnel et celles des formateurs universitaires peuvent être différentes, et parfois contradictoires. En ce sens, « s'assurer d'une compréhension univoque des rôles et responsabilités de chacun des intervenants demeure complexe lorsqu'on souhaite établir une saine collaboration entre chacune des parties et, en définitive, favoriser la réussite des étudiants » (Gagnon, Mazalon et Rousseau, 2010, p. 36). Comme l'expliquent Correa Molina et Gervais (2001, p. 235), « le développement professionnel ne touche pas seulement l'individu en le rendant seul et unique responsable de sa formation. Il semble plutôt s'agir d'une responsabilité collective, surtout quand on touche la formation et la pratique professionnelles. » Cette responsabilité collective démontre la pertinence de se soucier que l'accompagnement des stagiaires soit réalisé par des enseignants qualifiés.

Selon Portelance (2009), les changements présents dans la formation pratique des futurs enseignants complexifient le rôle de l'enseignant associé en plus d'amplifier les attentes à son égard. On reconnaît maintenant l'enseignant associé « comme un enseignant dont la pratique témoigne de son ouverture aux changements et à l'innovation pédagogique et comme un formateur capable de soutenir efficacement le stagiaire dans le développement de ses compétences professionnelles et d'adopter la posture du praticien réflexif » (Portelance et Tremblay, 2006). Des activités de formation pour les enseignants associés ont donc été mises en place par plusieurs universités québécoises concernées par la formation initiale à l'enseignement (Portelance, 2009). Ces activités de formation sont vues « comme une occasion de formation continue imbriquée dans une culture de développement professionnel » (Portelance, Gervais, Boisvert et Quessy, 2018). Le Gouvernement du Québec (2008) mentionne dans ses écrits que « l'appropriation des orientations et du référentiel de compétences est indispensable pour l'ensemble des acteurs de la formation en milieu de pratique, pour les enseignants associés et les superviseurs universitaires en premier lieu » (p. 15). Ces activités de formation ont pour but d'amener les enseignants associés à connaître de manière rigoureuse les compétences professionnelles et à devenir compétents en matière d'accueil, d'accompagnement et d'encadrement d'un stagiaire (Portelance, 2009). Plus précisément, l'enseignant associé développe, dans le cadre de ces activités de formation, « la capacité de guider le stagiaire sur cette voie par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée » (Portelance, 2009, p. 42). Pour ce faire, l'enseignant associé doit

questionner « le stagiaire au sujet du développement des compétences professionnelles, et ce, à chaque période de rétroaction » (Caron et Portelance, 2012, p. 183)

Dans son rôle de formateur, il devient donc nécessaire pour l'enseignant associé de se préoccuper du processus de communication entre le stagiaire et lui puisque « c'est à travers les échanges que s'ébauche la relation et que se réalise l'apprentissage » (Brouillet et Daudelin, 1994, p. 444). Caron et Portelance (2012, p. 186) constatent d'ailleurs que le concept de rétroaction est présent dans la représentation que se fait l'enseignant associé de son rôle : « qu'il leur revient de rétroagir en formulant des commentaires et en partageant leurs expériences, après avoir observé des forces et des limites chez le stagiaire ». Selon Caron et Portelance (2012), la rétroaction est une discussion entre l'enseignant associé et le stagiaire à partir de laquelle ils peuvent poser un regard critique sur les pratiques d'enseignement, se questionner et trouver des pistes de solution à des problèmes pédagogiques. Par ailleurs, Piot (2008) affirme que les observations de la pratique des stagiaires par les enseignants associés ne constituent que la surface de son activité professionnelle. Selon Clot (2000), il devient donc nécessaire de tenir compte des éléments de la dimension invisible du travail enseignant qui donnent une place importante à la dimension cognitive : « tout ce que l'enseignant a imaginé, interprété, espéré, mis en place, ce qui ne s'est pas réalisé, ce qui a été contrarié... » Il est ainsi possible de penser que la seule façon d'arriver à tenir compte de ces éléments est d'assurer une rétroaction efficace au moment des rencontres entre le stagiaire et l'enseignant associé (*Ibid.*, 2000).

En ce sens, il apparaît donc primordial que l'enseignant associé soit également en mesure d'amener le stagiaire à « savoir analyser les situations d'enseignement-apprentissage [...] qui permettent de faire face aux changements, aux situations inédites et même de conceptualiser les routines » (Piot, 2008, p. 106). Ce même auteur mentionne que « le vecteur de la réflexivité professionnelle demeure la verbalisation de l'activité en classe qui permet de passer d'une action agie à une action réfléchie par l'explicitation. » Perrenoud (2001) tout comme Altet (2002), s'intéresse à l'analyse réflexive de la pratique et mentionne le devoir de l'enseignant associé d'encourager le stagiaire à se distancer de sa pratique et à poser un regard critique sur son travail dans le but de favoriser un développement de l'autonomie professionnelle et de fortifier sa construction identitaire. À cet égard, Le Boterf (2007) a présenté une démarche en quatre étapes principales : le moment de l'expérience, le moment de l'explication, le moment de la conceptualisation et le moment du transfert pour l'apprentissage d'une tâche complexe en vue de la construction des compétences. Par ailleurs, Caron et Portelance (2012, p. 181) soulèvent le point que « parmi les conditions d'encadrement figure aussi la rétroaction de qualité offerte au stagiaire; cette rétroaction s'appuie sur l'atteinte des objectifs de formation du stagiaire et sur le développement des compétences professionnelles. Pour les besoins de cette étude, c'est la deuxième étape qui sera priorisée soit le moment de l'explication, où il y a une verbalisation de l'action réalisée qui permet un début de réflexion menant à la représentation de l'action. En ce sens, en verbalisant ce qu'il a vécu, l'apprenant prend une distance face à son expérience ce qui lui permet de débiter sa réflexion sur la situation

vécue. Bien que les résultats d'une étude de Rivard, Beaulieu et Caspani, (2009) démontrent que les superviseurs universitaires, les stagiaires et les enseignants associés trouvent important que les enseignants associés appuient leurs commentaires et leurs rétroactions sur le référentiel des compétences professionnelles, le groupe des enseignants associés semble moins convaincu que les groupes de superviseurs et de stagiaires de l'importance d'appuyer leurs commentaires sur le référentiel de compétences. En effet, ces auteurs amènent le constat que seulement 20% des enseignants associés de leur étude sont « totalement en accord » avec l'énoncé de savoir si les commentaires sont en lien avec le référentiel des compétences professionnelles, alors que 73,3 % sont « plutôt en accord » et 6,7 % sont « plutôt en désaccord ». Ils nomment aussi qu'il serait souhaitable qu'une plus grande proportion d'enseignants associés appuie leurs commentaires de rétroaction sur le référentiel des compétences professionnelles (p. 150).

Ces résultats de recherche nous portent à nous questionner sur la verbalisation des compétences professionnelles par l'enseignant associé au moment de rétroagir avec le stagiaire. Bien qu'une formation axée sur l'appropriation des compétences et l'instrumentation nécessaire pour travailler avec le stagiaire en fonction de ces compétences soit maintenant offerte aux enseignants associés, nous nous questionnons sur les retombées de cette formation pendant les rétroactions lors de la dyade. Il est important de mentionner que, bien que cette formation soit fortement suggérée, dans certains centres de services scolaires, les enseignants associés n'ont pas l'obligation de la suivre pour avoir

la possibilité de former un stagiaire. Nous faisons donc face à deux catégories d'enseignants associés : ceux qui ont suivi la formation axée sur l'appropriation des compétences et l'instrumentation nécessaire pour travailler avec le stagiaire en fonction de ces compétences et ceux qui n'ont pas suivi cette formation et qui forment tout de même des stagiaires. On peut dès lors s'interroger sur les différences qui pourraient être présentes en lien avec la verbalisation des compétences lors des rétroactions de ces deux groupes d'enseignants avec leur stagiaire.

La verbalisation est considérée ici dans un sens plus général. L'enseignant associé n'est pas obligé de nommer la compétence pour qu'elle soit considérée, dans cette étude, comme étant verbalisée. L'enseignant associé pourrait aborder des actions ou des actes posés par le stagiaire et le chercheur, quant à lui, s'assurera de faire le lien avec la ou les compétences associées au moment de l'analyse des résultats.

Ces différences possibles pourraient d'ailleurs influencer sur le type d'encadrement offert aux stagiaires. En ce sens, les enseignants associés qui n'orientent pas la discussion avec leur stagiaire en fonction des compétences du référentiel et qui ne les amènent pas à développer une pratique réflexive, pourraient limiter les possibilités de développement professionnel des futurs enseignants comme le souligne Perrenoud (2004). Cet auteur montre effectivement que les stagiaires qui ont l'occasion d'être formés par des enseignants associés qualifiés qui font des rétroactions pertinentes, sont plus conscients

de leur niveau de compétence, et sont en mesure, par la suite, de réinvestir ces compétences dans d'autres situations telles que la suppléance ou l'enseignement dans leur propre classe. Cette affirmation ainsi que le fait que notre étude vise à comprendre la verbalisation des compétences au moment des rétroactions nous amènent à poser la question de recherche suivante : Comment les enseignants associés utilisent-ils le référentiel des compétences professionnelles lors des rétroactions avec le stagiaire? Nos objectifs de recherche qui seront utilisés pour répondre à cette question sont, d'une part, d'identifier les compétences professionnelles qui sont verbalisées et/ou nommées par les enseignants associés lors des rétroactions avec leur stagiaire en enseignement et, d'autre part, de comparer la verbalisation des compétences des enseignants associés n'ayant pas suivi la formation offerte aux enseignants associés avec des enseignants associés ayant suivi cette même formation.

La pertinence scientifique de cette recherche réside dans le fait que peu d'études portent sur l'usage qui est fait du référentiel de compétences par l'enseignant associé lors des rétroactions avec le stagiaire. La pertinence sociale de notre étude est d'encourager les enseignants associés à utiliser le référentiel de compétences au moment des rétroactions avec leur stagiaire et de trouver des stratégies pour les convaincre de l'utiliser.

Il serait donc intéressant d'explorer les différences possibles dans la façon de rétroagir entre les deux groupes d'enseignants au préscolaire et au primaire nommés

précédemment afin de voir si le fait d'avoir suivi la formation ou non, a un impact sur la façon de verbaliser de manière formelle ou non, les compétences professionnelles au moment des rétroactions avec leur stagiaire.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Depuis 1994, les universités québécoises ont dû, à la demande du ministère de l'Éducation, concevoir et mettre en place des programmes de formation destinés aux enseignants associés dans le but de valoriser le rôle de l'enseignant associé et de les outiller face aux compétences attendues des enseignants (Portelance, 2009, p. 29). Le rôle de l'enseignant associé s'est ensuite complexifié à compter de 2001 avec les nouvelles orientations de la formation à l'enseignement édictées par le référentiel ministériel et basées sur la professionnalisation et l'approche culturelle. Ces nouvelles orientations ont ainsi fait en sorte que les attentes sont devenues plus élevées face à ces formateurs de terrain (Gouvernement du Québec, 2001). À cet égard, Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu (2009) ont fait une collecte d'informations en 2006-2007 sur la formation des enseignants associés. Ils mentionnent qu'au moment de leur recherche, les objectifs de la formation étaient de permettre aux enseignants de mieux s'approprier les compétences professionnelles et de devenir compétents en matière d'accueil, d'accompagnement et d'encadrement d'un stagiaire. L'enseignant associé, au cours de sa formation, est amené plus précisément à développer des compétences liées à l'observation, à la rétroaction et à l'évaluation des stagiaires. De plus, une forte majorité des universités québécoises privilégient 3 thèmes de formation soit les stratégies générales d'accompagnement d'un stagiaire, les objectifs des stages et l'évaluation des apprentissages d'un stagiaire (Portelance et collaborateurs, 2009). Puisque ces formations sont différentes d'une

université à l'autre, mais aussi parce que c'est encore ce programme qui est offert au moment de cette étude, nous allons, dans le cadre de cette recherche, explorer le programme de formation des enseignants associés dispensé par l'Université du Québec à Trois-Rivières qui a été conçu et élaboré au cours des années 2004 et 2005 (Université du Québec à Trois-Rivières, 2018). Bien que la plupart des formations offertes s'étendent entre trois et six jours sur une ou deux années et qu'elles touchent sensiblement les mêmes thèmes, dans le cadre de cette étude, c'est la formation de l'UQTR qui sera considérée puisque c'est celle qui a été suivie par les participants. Les formateurs d'enseignants associés qui sont, pour la plupart, des enseignants en exercice, approfondissent leur connaissance des fondements de l'apprentissage et de l'enseignement ainsi que leur compréhension des orientations ministérielles de la formation à l'enseignement et des compétences professionnelles attendues des enseignants dans un programme court universitaire de deuxième cycle obligatoire (Université du Québec à Trois-Rivières, 2018, p. 1). Comme on peut le voir dans le tableau 1 en annexe, ce programme de formation des enseignants associés comprend cinq thèmes qui sont abordés à raison d'un thème par jour pour un total de cinq journées et les compétences professionnelles sont rattachées à ces journées de sorte qu'au terme de la formation, le référentiel complet des douze compétences puisse être connu et bien compris par les enseignants associés (Université du Québec à Trois-Rivières, 2018).

2.1 Le concept de compétence

Ce référentiel des douze compétences professionnelles nous amène à aborder, de manière plus précise, le concept de compétence qui peut se définir de multiples façons et dans des perspectives qui peuvent être différentes. « D'ailleurs, il n'y a pas une seule acception du terme. Selon l'interlocuteur, selon le point de vue et selon l'utilisation de la notion de compétence, les définitions sont différentes, incompatibles parfois » (Minet cité dans Minet, Parlier et de Witte (1994, p. 16)).

Boyatzis (1982), présente un lien entre la compétence à performance efficace et l'atteinte des résultats de sorte que « la compétence est alors définie comme la capacité d'une personne à performer » (Boyatzis cité dans Louis, 2008, p. 755). Autour de 1991, le National Council for Vocational Qualification (NCVQ, au Royaume-Uni) opte pour une approche différente des compétences en ce sens qu'elle « porte sur le travail plutôt que sur la personne » ce qui définit le concept de compétence « comme un ensemble de comportements, d'actions spécifiques à partir desquels la pratique d'une profession peut être jugée correcte ou non » (Louis, 2008, pp. 755-756). Toutefois, cette approche est très critiquée en ce sens qu'elle est considérée comme trop réductionniste puisqu'elle s'attarde uniquement à l'exécution d'un travail, ce qui a pour effet d'amener le NCVQ à modifier « la définition de compétence pour y ajouter les dimensions intellectuelles : connaissance et compréhension de ce que la personne fait lorsqu'elle exécute un travail » (Louis, 2008, pp. 755-756).

Selon Chenu (2016), un individu est considéré performant et capable de transfert voire compétent à partir du moment où il est en mesure de mettre en évidence une conceptualisation qui rend son action efficace. Ce même auteur est donc d'avis que la proposition de Mayen (2003) qui est de « prendre en compte, dans l'évaluation des compétences professionnelles, des critères portant sur l'organisation de l'action, en particulier sur la part la plus cognitive de celles-ci : les conceptualisations construites pour raisonner et agir », apparaît comme totalement justifiée (Chenu, 2016, p. 27).

De plus, la compétence est pour Perrenoud, un « savoir-faire de haut niveau, qui exige l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes » (Perrenoud, cité dans Durand et Chouinard, 2006, p. 35). Par ailleurs, selon le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), le concept de compétence est « un savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 9). Lepage ajoute aussi que, selon le MELS, dans un contexte d'action professionnelle, la compétence est un savoir-agir en contexte. Par conséquent, la personne compétente sait « interpréter les exigences et les contraintes de la situation, repérer les ressources disponibles [savoir, savoir-faire et savoir-être] et faire une action en intégrant, en combinant, en orchestrant ces ressources de manière pertinente et efficace par rapport à la situation donnée » (Gouvernement du Québec cité dans Lepage, 2014, p. 24).

C'est la définition du concept de compétence professionnelle de Brailovsky, Miller et Grand'Maison (1998) que nous retiendrons dans le cadre de notre recherche puisqu'elle complète bien les définitions précédentes puisqu'ils mettent l'accent sur l'inférence qu'il faut faire pour évaluer une compétence, d'où la pertinence de bien comprendre le référentiel afin d'en saisir les nuances et de pouvoir évaluer à partir d'éléments observables et mesurables pour les associer aux compétences. Ces auteurs la définissent comme la « capacité d'un professionnel à utiliser son jugement, de même que les connaissances, les habiletés et les attitudes associées à sa profession pour résoudre des problèmes complexes ». Ils ajoutent que c'est un « construit non observable directement. Pour l'évaluer, il faut faire des inférences à partir d'éléments observables et mesurables » (Brailovsky, Miller et Grand'Maison, 1998, p. 175). Aussi, selon Payette et Champagne (2010), « le développement des compétences professionnelles et l'apprentissage favorisés par les interactions et la collaboration au sein d'une communauté de pairs, est possible en écoutant et en aidant des collègues à cheminer dans la compréhension et la transformation effective de leur pratique. Dans un contexte de codéveloppement professionnel, la réflexion individuelle est enrichie par une variété d'éclairages qu'il ne serait pas possible d'obtenir autrement » (Payette et Champagne cités dans Portelance, Gervais, Boisvert et Quessy, 2018, p. 67).

En résumé, de façon plus générale, une compétence peut être considérée comme la capacité d'une personne à performer ou encore comme la capacité de comprendre ce

qu'elle fait lorsqu'elle exécute un travail. On précise un peu en ajoutant une part plus cognitive où on reconnaît les conceptualisations construites pour raisonner et agir dans l'évaluation des compétences professionnelles. On complexifie davantage en parlant de savoir-agir en contexte et en ajoutant l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes. Finalement, on ajoute que pour l'évaluation des compétences, il ne faut pas seulement observer, il faut utiliser son jugement et ses connaissances afin de faire de l'inférence à partir d'éléments observables et mesurables.

2.2 Le concept de rétroaction

En ce qui a trait à notre recherche, les enseignants associés doivent avoir la capacité d'agir dans ce contexte de codéveloppement professionnel en écoutant et aidant les stagiaires à cheminer dans le développement des 12 compétences professionnelles. Ce constat nous amène à définir le deuxième concept important de notre recherche, soit la rétroaction, puisqu'il s'agit du moment où les enseignants associés verbalisent de manière plus formelle les inférences à partir des éléments et des actions observables des stagiaires en contexte de développement professionnel.

Nous remarquons que dans la littérature, les auteurs utilisent parfois le mot « rétroaction » et parfois le mot « feedback ». Dans notre recherche, nous utiliserons uniquement le mot « rétroaction » pour définir ce concept. Dans le dictionnaire Le Petit Larousse illustré (2021, p. 1007), la rétroaction se définit comme étant un « processus par

lequel les informations fournies en sortie d'un système sont prises en compte en entrées par ce dernier, afin de réguler son fonctionnement ». De manière plus précise, Ilgen, Fisher et Taylor (1979, p. 350) définissent ce même terme comme « l'une des manifestations des processus généraux de communication, au sein de laquelle un émetteur (ou source) transmet un message à un récepteur [...] message contenant de l'information à propos du récepteur ». En ce sens, ces mêmes auteurs expliquent que le message est un stimulus complexe qui amène le récepteur à produire une réponse comportementale.

Comme notre recherche se déroule dans le domaine des stages, il est pertinent de définir les entretiens de rétroaction qui « représentent des moments tout indiqués pour formuler des commentaires et des questions en vue du développement des compétences du stagiaire, que ce soit en matière de planification de l'enseignement, d'interventions didactiques et pédagogiques en classe ou de collaboration avec les parents. L'enseignant associé doit en profiter pour faire réfléchir le stagiaire sur sa pratique professionnelle, pour le rendre conscient des aspects à améliorer et pour le pousser à verbaliser ses raisons d'agir » (Portelance, 2009, p. 42). Selon Rodet (2000, p. 49), « la rétroaction vient premièrement en réponse à un travail de l'apprenant, l'enseignant proposant une correction commentée ». La rétroaction exprime ensuite « un jugement de valeur qui doit être raisonné et argumenté ». Finalement, son objectif serait de « permettre à l'apprenant d'approfondir sa connaissance et de lui indiquer comment y parvenir » (Bachy et Lebrun, 2009, p. 31).

Par ailleurs, la littérature démontre qu'une « rétroaction constructive et axée sur la pratique réflexive peut être décrite comme une discussion permettant au stagiaire de rendre conscient, voire communicable, ce qui est inconscient dans la pratique » (Perrenoud cité dans Caron et Portelance, 2012, p. 182). Ces chercheuses expliquent qu'après avoir posé un regard critique sur les pratiques enseignantes, l'enseignant associé et le stagiaire s'interrogent sur ces dernières, mettent en lumière des problèmes dans le but d'envisager des pistes de solution. C'est le moment où l'enseignant associé et le stagiaire expriment « des liens entre les savoirs formalisés et les savoirs expérientiels » (Caron et Portelance, 2012, p. 182).

À la lumière des définitions qui précèdent, la rétroaction peut ainsi être caractérisée par « un retour commenté ou une forme de remédiation visant un ajustement de la part de l'apprenant par rapport à une tâche ou à un but » (Bockaerts, cité dans Bachy et Lebrun, 2009, p. 31). En ce sens, pendant la période de rétroaction, l'enseignant associé fait un retour commenté sur l'une ou l'autre des 12 compétences professionnelles observées et évaluées dans la pratique du stagiaire afin que ce dernier puisse ajuster ses actions au besoin et ce, dans le but de discuter du référentiel complet avant le terme du stage. C'est cette définition qui sera retenue puisqu'elle vise un ajustement de la part de l'apprenant : la rétroaction n'est plus qu'une simple façon de donner de l'information, elle vise un retour et des changements dans les actes de l'apprenant afin qu'il se produise un réel apprentissage.

Parallèlement à Perrenoud qui aborde le sujet de la rétroaction constructive axée sur la pratique réflexive comme on l'a vu précédemment, Chaubet (2010) mentionne que les formations professionnalisantes pour les enseignants associés, en suivant les recommandations du ministère de l'Éducation (2001) qui inscrit la pratique réflexive dans son référentiel de compétences pour les futurs enseignants, mettent l'accent sur le fait de former des praticiens réflexifs. Plusieurs auteurs mentionnent d'ailleurs qu'un des rôles de l'éducateur, dans ce cas-ci l'enseignant associé, est de développer sa propre pratique réflexive pour être en mesure de renforcer ce processus chez l'apprenant, le stagiaire pour cette étude (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf et Wubbels, 2001; Loughran, 2006; Donnay et Charlier, 2008). En ce sens, Chaubet (2010) explique qu'une situation interpellante déclenche, souvent par l'observation, une investigation qui entraîne une analyse, laquelle mène à une reconceptualisation qui donne lieu ou non à une action différente. La rétroaction semble donc le moment privilégié pour que le stagiaire, soutenu par son enseignant associé, développe sa pratique réflexive.

Nous retenons donc les concepts de compétence et de rétroaction parce qu'ils vont nous permettre de répondre à nos objectifs de recherche qui sont, d'une part, d'identifier les compétences professionnelles qui sont verbalisées et/ou nommées par les enseignants associés lors des rétroactions avec leur stagiaire en enseignement et, d'autre part, de comparer la verbalisation des compétences des enseignants associés n'ayant pas suivi la formation offerte aux enseignants associés avec des enseignants associés ayant suivi cette

même formation. Ces concepts, nommés précédemment sont des éléments clé de notre recherche puisqu'ils s'avèrent être des éléments cruciaux du rôle de formateur de l'enseignant associé.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

3.1 Type de recherche

Cette étude s'inscrit dans le courant qualitatif qui a pour but de « savoir rendre compte de l'expérience humaine dans un milieu naturel [...] et l'accent est mis sur les descriptions verbales qui expliquent les comportements humains » (Fortin, 2010, p. 34). L'approche utilisée est une étude de cas qui « consiste en l'exploration détaillée et complète d'une entité (cas) quelconque telle qu'une ou plusieurs personnes (Stake, 2005; Yin, 2003, cités dans Fortin, 2010, p. 279). Dans le contexte de cette étude, le chercheur examine un cas regroupant six participants « dans le contexte d'une situation de la vie réelle » (Fortin, 2010, p. 35) et ce, dans le but de comprendre un problème.

3.2 Participants

Bien que l'étude porte sur les enseignants associés, nous avons recruté six enseignants associés ainsi que leur stagiaire respectif de stage III, puisque pour observer les commentaires des enseignants associés pendant la rétroaction, nous avons besoin d'observer ces moments lors de la dyade. Les participants sont donc six enseignants associés au préscolaire-primaire dont trois ont suivi la formation offerte axée sur l'appropriation des 12 compétences professionnelles et l'instrumentation nécessaire pour travailler avec le stagiaire en fonction de ces compétences, trois enseignants associés

n'ayant pas suivi cette même formation ainsi que leurs six stagiaires respectifs. Dans le souci de respecter la confidentialité, ils sont nommés dans le tableau selon le code attribué au moment de transcrire les verbatim.

Tableau 1 : Les participants de cette recherche

Nom de l'enseignant associé	Nom du stagiaire	Niveau enseigné	Formation offerte aux enseignants associés	
			Formation suivie	Formation non suivie
EA-SF-1	S-SF-1	Maternelle 5 ans		X
EA-SF-2	S-SF-2	3 ^e année		X
EA-SF-3	S-SF-3	6 ^e année		X
EA-F-1	S-F-1	3 ^e -4 ^e année	X	
EA-F-2	S-F-2	Maternelle 5 ans	X	
EA-F-3	S-F-3	5 ^e -6 ^e année	X	

Les participants ont démontré leur intérêt sur une base volontaire en répondant à un courriel envoyé de façon aléatoire à certaines directions d'écoles primaires. Les critères de sélection étaient les suivants : ils devaient enseigner au préscolaire et au primaire et

recevoir un stagiaire de stage III au moment de la collecte de données. Il devait, de surcroît, en avoir trois qui avaient suivi la formation et trois qui ne l'avaient pas suivie. Nous pouvons donc affirmer que les participants choisis répondent à ces critères.

3.3 Collecte de données

Afin d'avoir accès à des rétroactions le plus conforme possible à ce qu'ils vivent au quotidien, nous avons décidé que le chercheur ne serait pas présent pendant ces entretiens. Le chercheur adopte le rôle d'observateur complet puisqu'il « ne fait qu'observer et ne prend aucunement part à l'action; bien que reconnu comme observateur, il réalise une intégration en retrait » (Royer, C., Guillemette, F. et Moreau, J., 2004, p. 9). Les enseignants associés devaient donc enregistrer l'audio d'une rétroaction avec leur stagiaire à l'aide d'une application de leur choix sur une tablette ou un téléphone cellulaire et faire parvenir cet enregistrement au chercheur par courriel. Ils devaient envoyer deux rétroactions enregistrées pendant la durée du stage. Il était donc prévu qu'il y aurait un total de 12 enregistrements. Toutefois, comme le stagiaire d'un enseignant associé (EA-F-3) a abandonné son stage avant la fin de celui-ci, cet enseignant n'a fourni qu'un seul enregistrement ce qui nous amène à un total de 11 enregistrements.

Par la suite, le chercheur a retranscrit l'entièreté de ces enregistrements sous forme de verbatims dans le but d'en faire l'analyse. Bien que les verbatims aient été transcrits de

manière intégrale, il faut noter que seules les paroles des enseignants associés sont analysées pour les besoins de cette étude.

3.4 Traitement et analyse

À la suite de la collecte des 11 enregistrements, ils ont été écoutés à trois reprises. Nous avons fait une première écoute pour voir si techniquement l'enregistrement avait fonctionné, mais aussi pour nous donner une idée générale du déroulement de la rétroaction. Ensuite, l'enregistrement a été écouté une deuxième fois afin de transcrire les verbatims. Il est important de noter que puisque la rétroaction consiste en un échange entre l'enseignant associé et le stagiaire, les paroles de ces deux personnes ont été retranscrites et ce, même si seuls les dires des enseignants associés sont analysés. Finalement, certains passages ont été écoutés une troisième fois pour clarifier certains passages. Ensuite, nous avons retranscrit ces verbatims, nous avons procédé au traitement et à l'analyse de ces derniers. Nous avons répertorié les observations nommées par les enseignants associés dans le tableau suivant en les associant aux 12 compétences professionnelles de sorte que l'on puisse dresser le portrait des compétences qui sont abordées le plus fréquemment, qu'elles soient nommées de manière explicite ou encore, sous-entendues de manière implicite.

	E.	Rétro.	0	4	5	1	3	2	3	2	2	1	0	2
	A.	2				*	*	*	*	*	*	*	*	
	2													
	E.	Rétro.	0	0	3	3	1	6	0	0	0	0	2	0
	A.	1												
	3	Rétro.	N/A											
		2												

*Légende : * la compétence a été nommée par l'E.A.*

Ensuite, nous avons sélectionné des extraits pertinents pour illustrer les propos des enseignants associés, et ce, pour chacune des 12 compétences. Ces dernières sont, dans un premier temps, analysées de manière individuelle pour ensuite comprendre, de façon plus générale, comment le référentiel des 12 compétences professionnelles est utilisé pendant les rétroactions entre l'enseignant associé et le stagiaire.

3.5 L'éthique

L'éthique a été respectée tout au long du processus de recherche. D'une part, une attention a été portée au principe de respect du consentement libre et éclairé. Les participants ont donc été informés, comme l'explique Fortin (2010, p. 102), « de tous les aspects de la recherche » et ils ont donné leur consentement librement. Ils avaient, par le fait-même, la possibilité de se retirer de la recherche à n'importe quel moment et pour n'importe quel motif sans avoir de sanction. C'est d'ailleurs arrivé à un enseignant associé

participant à la recherche; il a enregistré une seule rétroaction alors que deux étaient prévues puisque son stagiaire n'a pas terminé son stage. Par ailleurs, nous avons porté une attention particulière au principe de respect de la vie privée et de la confidentialité. Les noms des participants ont été codés afin de maintenir le secret des renseignements personnels et de rendre « impossible à quiconque de reconnaître aucun des participants » (Fortin, 2010, p. 103). Les données recueillies et retranscrites en verbatims n'ont été vues par personne d'autres que le chercheur tel que mentionné dans la lettre de consentement signée par les participants.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE RECHERCHE

Nos objectifs de recherche étaient, d'une part, d'identifier les compétences professionnelles qui sont verbalisées et/ou nommées par les enseignants associés lors des rétroactions avec leur stagiaire en enseignement et, d'autre part, de comparer la verbalisation des compétences des enseignants associés n'ayant pas suivi la formation offerte aux enseignants associés avec celle d'enseignants associés ayant suivi cette même formation. Cette dernière, tel que mentionné précédemment, est axée sur l'appropriation des compétences et l'instrumentation nécessaire pour travailler avec le stagiaire en fonction de ces compétences avec celle des enseignants associés ayant suivi la formation.

Ces données issues d'enregistrements de rétroactions entre des enseignants associés et leur stagiaire sont analysées sous forme d'unités de sens répertoriées selon les 12 compétences professionnelles du référentiel du ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 2008).

4.1 Compétence 1 : Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.

Cette compétence consiste à faire ressortir l'importance des savoirs culturels ainsi que les liens que les élèves peuvent faire, à l'aide de l'enseignant, entre les savoirs du programme académique et la culture à laquelle ils font face au quotidien tout en portant un regard critique.

Cette compétence présente cinq composantes, soit « situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves », « prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée », « établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves », « transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun » et « porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social ».

Tableau 3 : La verbalisation de la compétence 1 par les E.A pendant les rétroactions

		E.A. n'ayant pas suivi la formation			E.A. ayant suivi la formation		
		E.A. 1	E.A. 2	E.A. 3	E.A. 1	E.A. 2	E.A. 3
Première rétroaction	Nombre de fois que la C1 est verbalisée	2	0	4	1	1	0
	La C1 a été nommée			✓			
Deuxième rétroaction	Nombre de fois que la C1 est verbalisée	2	0	2	0	0	N/A
	La C1 a été nommée	✓		✓			

Premièrement, la compétence 1 a été verbalisée 10 fois, dont 3 fois directement nommée, par les enseignants associés n'ayant pas suivi la formation¹.

« T'as tenu compte de leurs connaissances, de leur milieu, tu leur as fait faire des apprentissages significatifs, [...] tu réinvestis avec des choses que tu as déjà faites. » (EA-SF-1)

¹ Le chercheur a choisi de transcrire tels quels les verbatim, en respectant le langage verbal propre au Québec.

« Tu les portes à être critiques, à réfléchir, à se poser beaucoup de questions. » (EA-SF-1)

« Pis à queck part héritier, c'est pas juste recevoir, parce que héritier c'est que tu as reçu mais tu vas aussi l'interpréter pour, à queck part, allumer des passions chez les élèves. » (EA-SF-3)

« Est-ce que tu t'assures d'aller chercher les savoirs essentiels qui ont de besoin? Pis les compétences? » (EA-SF-3)

« [...] les élèves peuvent vraiment voir le lien entre ce que tu leur apprends, la matière, pis ce qu'ils peuvent vivre dans la vie de tous les jours, ou éventuellement. » (EA-SF-3)

Deuxièmement, la compétence 1 a été verbalisée 2 fois par les enseignants associés ayant suivi la formation. Cependant, pour ce qui est de la nommer, on ne relève aucune occurrence de cette compétence dans leurs 5 rétroactions.

« C'est ça finalement le constat, c'est qu'en sciences ça peut jamais être... c'est pas comme un problème mathématique, [...]il y a pleins de facteurs. » (EA-F-1)

« Tu as bien compris qu'il ne faut pas juste livrer l'information aux élèves, il faut les questionner en même temps. » (EA-F-2)

Les composantes de la compétence 1 qui ont été les plus verbalisées par l'ensemble des enseignants associés participant à cette recherche sont « établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves » et « transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun ». Ces deux composantes ont été verbalisée quatre fois. Ensuite, les composantes « prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée » et « porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social » ont été abordées une seule fois alors que la composante « situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves » ne se retrouve dans aucune rétroaction des enseignants associés.

4.2 Compétence 2 : Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

Il est question, dans cette compétence, que les enseignants, peu importe leur spécialité, soient des modèles pour l'amélioration de la langue orale et écrite des élèves.

Les six composantes de la compétence 2 sont « employer une variété de langage oral appropriée dans ses interventions auprès des élèves, des parents et des pairs », « respecter les règles de la langue écrite dans les productions destinées aux élèves,

aux parents et aux pairs », « pouvoir prendre position, soutenir ses idées et argumenter à leur sujet de manière cohérente, efficace, constructive et respectueuse lors de discussions », « communiquer ses idées de manière rigoureuse en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte », « corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites » ainsi que « chercher constamment à améliorer son expression orale et écrite ».

Tableau 4 : La verbalisation de la compétence 2 par les E.A pendant les rétroactions

		E.A. n'ayant pas suivi la formation			E.A. ayant suivi la formation		
		E.A. 1	E.A. 2	E.A. 3	E.A. 1	E.A. 2	E.A. 3
Première rétroaction	Nombre de fois que la C2 est verbalisée	1	0	1	0	3	0
	La C2 a été nommée			✓			
Deuxième rétroaction	Nombre de fois que la C2 est verbalisée	2	0	1	0	4	N/A
	La C2 a été nommée	✓		✓			

Dans un premier temps, la compétence 2 a été verbalisée 5 fois, dont 3 fois directement nommée par les enseignants associés n'ayant pas suivi la formation.

« [...] tu as très bien communiqué oralement pis à l'écrit dans la planif que tu m'as remis. » (EA-SF-1)

« Tu reprends aussi les élèves qui se trompent oralement de la bonne façon. » (EA-SF-1)

« Tu parles assez franc, assez fort, assez clair et le français est bien utilisé. » (EA-SF-2)

Deuxièmement, la compétence 2 a été verbalisée 7 fois par les enseignants associés ayant suivi la formation. Néanmoins, elle n'est nommée nulle part dans leurs 5 rétroactions.

« [...] dans les causeries on peut en profiter pour amener des nouveaux termes [...] je sais que dans ton texte, il y avait le mot prédateur et tu l'as plutôt évité en parlant de ses ennemis... Tsé tu peux le dire le mot prédateur en expliquant ce que ça veut dire. » (EA-F-2)

« [...] tu utilises un langage adapté aux élèves. Tu sais très bien te faire comprendre. » (EA-F-2)

« À l'écrit, des fois il y a des petites coquilles à des places mais [...] faire attention quand tu écris des mots aux parents pis aux élèves parce qu'on peut pas s'en permettre, donc il faut toujours se relire. » (EA-F-2)

La composante de la compétence 2 qui a été abordée le plus souvent, soit cinq fois, par l'ensemble des enseignants associés est « employer une variété de langage oral appropriée dans ses interventions auprès des élèves, des parents et des pairs ». Par la suite, ce sont les composantes « respecter les règles de la langue écrite dans les productions destinées aux élèves, aux parents et aux pairs » et « communiquer ses idées de manière rigoureuse en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte » qui arrivent en deuxième place en ayant été verbalisée trois fois. Vient ensuite la composante « corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites » et elle a été abordée une fois alors que les deux composantes suivantes, « pouvoir prendre position, soutenir ses idées et argumenter à leur sujet de manière cohérente, efficace, constructive et respectueuse lors de discussions » et « chercher constamment à améliorer son expression orale et écrite », n'ont été verbalisées d'aucune façon par les enseignants associés participant à cette recherche.

4.3 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.

La compétence 3 concerne la planification de situations d'apprentissages significatives afin d'amener les élèves à progresser dans l'acquisition des savoirs et le développement de leurs compétences.

Cette compétence se définit par les sept composantes suivantes : « appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur les données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie », « sélectionner et interpréter les savoirs disciplinaires en ce qui concerne les finalités, les compétences ainsi que les éléments de contenus du programme de formation », « planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages », « prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales, les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage », « choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation », « anticiper les obstacles à l'apprentissage des contenus à faire apprendre » et « prévoir des situations d'apprentissage permettant l'intégration des compétences dans des contextes variés ».

Tableau 5 : La verbalisation de la compétence 3 par les E.A pendant les rétroactions

		E.A. n'ayant pas suivi la formation			E.A. ayant suivi la formation		
		E.A. 1	E.A. 2	E.A. 3	E.A. 1	E.A. 2	E.A. 3
Première rétroaction	Nombre de fois que la C3 est verbalisée	3	3	0	0	5	3
	La C3 a été nommée			✓		✓	
Deuxième rétroaction	Nombre de fois que la C3 est verbalisée	1	3	1	5	5	N/A
	La C3 a été nommée	✓		✓			

En premier lieu, la compétence 3 a été verbalisée 11 fois, dont 3 fois directement nommée par les enseignants associés n'ayant pas suivi la formation.

« [...] tu as fait un bon retour sur les notions d'avant. Tu as conçu une bonne situation d'apprentissage qui se rapportait à une activité quotidienne. » (EA-SF-1)

« Ça c'est le contenu, la matière, ça s'est bien passé [...] et la matière a été bien vue et revue. » (EA-SF-2)

« Ton activité, j'ai adoré ça, moi je vais la garder pour enrichir les mots. Ils aimaient ça, il y avait du défi. » (EA-SF-2)

« [...] va falloir que tu développes mettons des ressources ou des automatismes pour aller chercher des idées ou aller chercher des activités déjà faites mais aussi où aller chercher des idées. » (EA-SF-3)

Aussi, la compétence 3 a été verbalisée 18 fois, dont 1 seule fois nommée directement par les enseignants associés ayant suivi la formation.

« Ben moi j'ai bien aimé l'activité que tu as pensée pour parler de l'aire. C'est vrai que par les fois d'avant, tu en avais parlé et là c'était un élément qui s'ajoutait [...] ça les stimule aussi à en avoir un peu plus, pis c'est moins trop gros parce que dans d'autres, des fois on ciblait trop d'objectifs à la fois. » (EA-F-1)

« [...] tu avais de bonnes informations à transmettre aux élèves, tu as fait un rappel des acquis. » (EA-F-2)

« J'ai écrit : facilité à planifier à long terme. Des fois je trouvais que tes activités étaient un petit peu difficile [...] peut-être qu'on pourrait séparer ce projet-là en deux parce que c'était long : de l'écriture, du découpage, du pliage, du collage... » (EA-F-2)

« Est-ce que le fait de les obliger à être en équipes par niveau, donc un fort avec un plus faible, est-ce que c'était nécessaire par rapport à ton objectif pédagogique? » (EA-F-3)

La composante de la compétence 3 qui a été la plus verbalisée par l'ensemble des enseignants associés est « choisir des approches didactiques variées et appropriées au

développement des compétences visées dans le programme de formation ». Cette dernière a été verbalisée sept fois. Ensuite, la composante « planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages » a été abordée six fois, suivie de près par « prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales, les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage » qui a pour sa part, été abordée cinq fois. Aussi, la composante « anticiper les obstacles à l'apprentissage des contenus à faire apprendre » a été verbalisée quatre fois, soit une fois de plus que « sélectionner et interpréter les savoirs disciplinaires en ce qui concerne les finalités, les compétences ainsi que les éléments de contenus du programme de formation » qui, pour sa part, a été abordée à trois reprises. Finalement, la composante « prévoir des situations d'apprentissage permettant l'intégration des compétences dans des contextes variés » n'a été verbalisée qu'une seule fois alors que la composante « appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur les données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie » ne se retrouve dans aucune rétroaction des enseignants associés.

4.4 Compétence 4 : Piloter 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.

Cette compétence consiste à faire ressortir le rôle de guide que doit jouer l'enseignant. En ce sens, il doit piloter des situations d'enseignement-apprentissage de manière à créer, chez les élèves, des déséquilibres cognitifs qui les amèneront à faire de nouveaux apprentissages.

Cette compétence présente cinq composantes, soit « créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales », « mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées », « guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet », « encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages » et « habiliter les élèves à travailler en coopération ».

Tableau 6 : La verbalisation de la compétence 4 par les E.A pendant les rétroactions

		E.A. n'ayant pas suivi la formation			E.A. ayant suivi la formation		
		E.A. 1	E.A. 2	E.A. 3	E.A. 1	E.A. 2	E.A. 3
Première rétroaction	Nombre de fois que la C4 est verbalisée	1	1	3	4	8	3
	La C4 a été nommée			✓			
Deuxième rétroaction	Nombre de fois que la C4 est verbalisée	1	7	3	1	1	N/A
	La C4 a été nommée	✓		✓		✓	

Premièrement, la compétence 4 et a été verbalisée 16 fois, dont 3 fois nommée directement par les enseignants associés n'ayant pas suivi la formation.

« Moi je trouve que tu stimules beaucoup l'intérêt et l'engagement des élèves face aux nouveaux apprentissages. En fait, tu es présente pour les élèves à toutes les étapes. » (EA-SF-1)

« Quand tu as expliqué, tu peux faire soit le premier numéro et revenir tout de suite sur ce qu'ils viennent de voir pour qu'ils puissent faire le transfert : un mini-modelage. » (EA-SF-2)

« Tu répondais beaucoup à des questions à des équipes; est-ce que c'était parce que c'était pas assez clair? Est-ce que c'étaient toujours les mêmes questions qui revenaient? » (EA-SF-3)

Deuxièmement, la compétence 4 a été verbalisée 17 fois, dont 1 seule fois nommée directement par les enseignants associés ayant suivi la formation.

« Donc, là tu dis que tu vas mettre l'emphase davantage sur... Qu'ils utilisent les stratégies finalement? Pour la compréhension en lecture? » (EA-F-1)

« Tu pourrais dire aux élèves qu'ils pourraient faire un petit trait sur les objets à compter. C'est des stratégies qu'il faut leur montrer à la maternelle parce qu'ils ne le savent pas. Tse même nous les adultes, cette stratégie-là on l'utilise quand on a un ensemble avec beaucoup d'objets à compter. » (EA-F-2)

« Tu favorisais l'implication active de tous les élèves quand tu enseignes. Tes activités suscitaient l'intérêt des élèves Tu t'assures aussi que les consignes sont bien comprises par les élèves. » (EA-F-2)

Les composantes de la compétence 4 qui ont été abordées le plus souvent, soit 10 fois, par l'ensemble des enseignants associés sont « créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales » et « encadrer

les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages ». Par la suite, c'est la composante « guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet » qui arrive en deuxième place en ayant été verbalisée neuf fois. Vient ensuite la composante « mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées » et elle a été abordée quatre fois alors que la composante suivante, « habiliter les élèves à travailler en coopération », n'a été verbalisée qu'une fois. Toutes les composantes de la compétence 4 ont donc été verbalisées au moins une fois.

4.5 Compétence 5 : Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.

La compétence 5 est celle qui concerne l'évaluation des compétences acquises par les élèves. Toutefois, comme les compétences ne sont pas directement observables, l'enseignant doit porter un jugement sur les performances des élèves dans plusieurs tâches.

Cette compétence comporte cinq composantes, soit « en situation d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages », « établir un bilan des acquis afin de porter un jugement sur le degré

d'acquisition des compétences », « construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences », « communiquer aux élèves et aux parents, de façon claire et explicite, les résultats attendus ainsi que les rétroactions au regard de la progression des apprentissages et de l'acquisition des compétences » et « collaborer avec l'équipe pédagogique à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaitées à l'intérieur du cycle de formation ».

Tableau 7 : La verbalisation de la compétence 5 par les E.A pendant les rétroactions

		E.A. n'ayant pas suivi la formation			E.A. ayant suivi la formation		
		E.A. 1	E.A. 2	E.A. 3	E.A. 1	E.A. 2	E.A. 3
Première rétroaction	Nombre de fois que la C5 est verbalisée	2	0	1	0	1	1
	La C5 a été nommée		✓				
Deuxième rétroaction	Nombre de fois que la C5 est verbalisée	1	0	1	1	3	N/A
	La C5 a été nommée	✓		✓		✓	

En premier lieu, la compétence 5 a été verbalisée 5 fois, dont 3 fois nommée directement par les enseignants associés n'ayant pas suivi la formation.

« Tu as pris connaissance des difficultés des élèves soit par tes observations antérieures, soit aujourd'hui en faisant les activités. » (EA-SF-1)

« Tu prends beaucoup de notes, tu observes, tu analyses, tu remplis des grilles, tu fais des rétroactions avec l'élève pendant l'activité puis après l'activité selon ce qu'ils ont bien compris ou pas bien compris. » (EA-SF-1)

« T'en as pas fait tant que ça des évaluations. Faque là, quand on va faire des ateliers, j'aimerais ça que tu prennes un atelier où tu vas faire de l'évaluation avec une équipe, pour te permettre de pratiquer cette partie-là. » (EA-SF-3)

« Être clair sur tes critères d'évaluation, en faisant une grille, les élèves eux-mêmes ça les aide à répondre vraiment à tes attentes. Pis toi ça te permet d'avoir une évaluation plus objective. » (EA-SF-3)

Par ailleurs, la compétence 5 a été verbalisée 6 fois, dont 1 seule fois nommée directement par les enseignants associés ayant suivi la formation.

« T'as aussi construit des outils d'évaluation. T'sé quand on voit qu'un élève a des difficultés dans certaines choses, on peut écrire un petit mot aux parents de travailler certains défis. Tu le faisais pour les comportements mais on peut aussi le faire pour les apprentissages. » (EA-F-2)

« Maintenant avec les traces que tu as recueillies pour évaluer, as-tu vérifié un peu si tu vas être en mesure d'évaluer? » (EA-F-3)

La composante de la compétence 5 qui a été la plus verbalisée par l'ensemble des enseignants associés est « en situation d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages ». Cette dernière a été verbalisée quatre fois. Ensuite, les composantes « établir un bilan des acquis afin de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences » et « construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences » ont été abordées trois fois, suivie de près par « communiquer aux élèves et aux parents, de façon claire et explicite, les résultats attendus ainsi que les rétroactions au regard de la progression des apprentissages et de l'acquisition des compétences » qui a pour sa part, été abordée deux fois. Finalement, la composante « collaborer avec l'équipe pédagogique à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaitées à l'intérieur du cycle de formation » ne se retrouve dans aucune rétroaction des enseignants associés.

4.6 Compétence 6 : Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

La compétence 6 est souvent nommée comme étant simplement de la gestion de classe mais il s'agit en fait, que l'enseignant soit en mesure d'organiser la vie collective de la classe. Il est essentiel de comprendre ici que le facteur « groupe » est important en

ce sens que l'enseignant doit faire progresser chaque élève du groupe-classe en plus de leur inculquer des règles de savoir-être qui amèneront un respect des normes de la classe ou de l'école, comme dans la société et ce, tout en maintenant un climat de classe propice aux apprentissages.

Les cinq composantes de la compétence 6 sont « définir et mettre en place un système de fonctionnement efficace pour les activités usuelles de la classe », « communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés et s'assurer qu'ils s'y conforment », « faire participer les élèves comme groupe et comme individus à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe », « adopter des stratégies pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés et pour intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent » et « maintenir un climat propice à l'apprentissage ».

Tableau 8 : La verbalisation de la compétence 6 par les E.A pendant les rétroactions

		E.A. n'ayant pas suivi la formation			E.A. ayant suivi la formation		
		E.A. 1	E.A. 2	E.A. 3	E.A. 1	E.A. 2	E.A. 3
Première rétroaction	Nombre de fois que la C6 est verbalisée	6	6	6	0	4	6
	La C6 a été nommée		✓				
Deuxième rétroaction	Nombre de fois que la C6 est verbalisée	2	3	2	1	2	N/A
	La C6 a été nommée	✓				✓	

Des 12 compétences professionnelles, c'est la compétence 6 qui a été verbalisée le plus souvent par les enseignants associés dans cette recherche. Elle a été verbalisée 38 fois.

Dans un premier temps, la compétence 6 a été verbalisée 25 fois, dont 2 fois nommée directement par les enseignants associés n'ayant pas suivi la formation.

« Tu as dit à Isaïa de venir s'asseoir à côté de toi parce qu'elle n'écoutait pas bien. Tu as été conséquente parce que tu l'avais avertie avant, c'est très bien. » (EA-SF-1)

« Tu fais respecter les règles tout en tenant compte des besoins affectifs des amis. Ton rapport avec la discipline s'est beaucoup amélioré, t'as pris beaucoup plus d'assurance qu'au début. » (EA-SF-1)

« J'ai rajouté l'humour parce que tu as su utiliser l'humour pour aller chercher Mathias. Ça désamorce bien des bombes avec un p'tit peu d'humour quand on a des comportements à aller remettre à la bonne place. » (EA-SF-2)

« Faut vraiment les cadrer parce que s'ils se sentent encadrés, ils vont être à l'aise là-dedans, ils ont besoin de ça, ça répond à un besoin pis ça va leur permettre d'être plus à la tâche. » (EA-SF-3)

Deuxièmement, la compétence 6 a été verbalisée 13 fois, dont 1 seule fois nommée directement par les enseignants associés ayant suivi la formation.

« Tu as changé Elliot de place, c'était correct que tu le changes de place mais la place que tu lui as choisie, il était vraiment derrière toi et il devait se pencher pour voir au TNI pis en plus, il était dans tes jambes. Peut-être la prochaine fois, le placer plus devant le TNI. » (EA-F-2)

« J'avais noté qu'à partir de 10 :30 jusqu'à 10 :53 mettons, il n'y avait toujours pas le silence obtenu des élèves. Ils réagissaient, ils s'obstinaient avec toi par rapport aux consignes pis aux conséquences que tu leur donnes. [...] Tu as comme cassé, tu es devenu impatient pis tu étais en train de pogner les nerfs. Pis j'ai vu qu'une minute après c'était

redevvenu le bordel pis tout le monde parlait. C'est pas une intervention qui va t'être utile dans le fond. » (EA-F-3)

« Mais le fait que toi tu sois habitué au bruit, ça ne devrait pas pénaliser les élèves qui eux-mêmes ont besoin d'un climat plus calme pour travailler. » (EA-F-3)

Les composantes de la compétence 6 qui ont été abordées le plus souvent, soit 11 fois, par l'ensemble des enseignants associés sont « adopter des stratégies pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés et pour intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent » et « maintenir un climat propice à l'apprentissage ». Par la suite, c'est la composante « communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés et s'assurer qu'ils s'y conforment » qui arrive en deuxième place en ayant été verbalisée huit fois. Vient ensuite la composante « définir et mettre en place un système de fonctionnement efficace pour les activités usuelles de la classe » et elle a été abordée quatre fois alors que la composante suivante, « faire participer les élèves comme groupe et comme individus à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe », a été verbalisée trois fois. Toutes les composantes de la compétence 6 ont donc été verbalisées au moins une fois.

4.7 Compétence 7 : Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.

La compétence 7 est celle de la différenciation pédagogique. De manière plus explicite, l'enseignant, de concert avec l'équipe pédagogique, les parents et les autres intervenants, doit faire de la prévention de l'échec ou de l'abandon scolaire, évaluer les capacités et les besoins individuels et adapter le programme, les approches pédagogiques ainsi que le matériel pour les élèves en difficultés d'apprentissage, de comportement ou encore auprès des élèves handicapés.

Les quatre composantes de cette compétence sont « favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou un handicap », « rechercher l'information pertinente auprès des personnes-ressources et des parents en relation avec les besoins et le cheminement des élèves », « présenter aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement » et « participer à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention adapté ».

Tableau 9 : La verbalisation de la compétence 7 par les E.A pendant les rétroactions

		E.A. n'ayant pas suivi la formation			E.A. ayant suivi la formation		
		E.A. 1	E.A. 2	E.A. 3	E.A. 1	E.A. 2	E.A. 3
Première rétroaction	Nombre de fois que la C7 est verbalisée	0	1	0	0	3	0
	La C7 a été nommée		✓	✓			
Deuxième rétroaction	Nombre de fois que la C7 est verbalisée	2	1	0	0	3	N/A
	La C7 a été nommée	✓		✓		✓	

Dans un premier temps, la compétence 7 a été verbalisée 4 fois, dont 4 fois nommée directement par les enseignants associés n'ayant pas suivi la formation.

« Tu sais très bien détecter les élèves en difficultés. Tu es très, très respectueuse avec eux autres. Tu les aides. Tu adaptes le matériel pour eux. Tu adaptes même le matériel pour les plus forts. Tu as le souci de faire progresser chacun. » (EA-SF-1)

« Il faut continuer d'occuper les forts, faut bien superviser les plus faibles mais il ne faut surtout pas oublier ceux qui sont au milieu. » (EA-SF-2)

Deuxièmement, la compétence 7 a été verbalisée 6 fois, dont 1 seule fois nommée directement par les enseignants associés ayant suivi la formation.

« Tu as pensé à notre petite Mégane qui a sa déficience visuelle, tu l'as fait venir devant le TNI. Tsé on essaie de la rendre autonome, qu'elle y pense par elle-même mais toi tu lui as dit qu'elle pouvait venir s'asseoir devant. Merveilleux! » (EA-F-2)

« Tu as eu une belle participation au plan d'intervention quand tu as communiqué les forces au papa. Tu t'es très bien exprimée. Pis ton document que tu avais préparé avant, c'est vraiment ça qu'il faut faire. » (EA-F-2)

La composante de la compétence 7 qui a été la plus verbalisée par l'ensemble des enseignants associés est « présenter aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement ». Cette dernière a été verbalisée six fois. Par la suite, les composantes « favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou un handicap » ainsi que « participer à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention adapté » ont été abordées une seule fois. Finalement, la composante « rechercher l'information pertinente auprès des personnes-ressources et des parents en relation avec les besoins et le cheminement des élèves » n'a pas été abordée par aucun des enseignants associés.

4.8 Compétence 8 : Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.

Il s'agit, dans cette compétence, que le personnel enseignant s'informe, se familiarise et s'outille en ce qui a trait aux technologies de l'information et des communications (TIC) afin de les intégrer dans leurs pratiques enseignantes et ce, tout en en faisant une lecture critique et en les adaptant aux différents besoins des élèves.

La compétence 8 comprend les six composantes suivantes : « exercer un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites véritables des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, ainsi qu'aux enjeux pour la société », « évaluer le potentiel didactique des outils informatiques et des réseaux en relation avec le développement des compétences du programme de formation », « communiquer à l'aide d'outils multimédias variés », « utiliser efficacement les TIC pour rechercher, interpréter et communiquer de l'information et pour résoudre des problèmes », « utiliser efficacement les TIC pour se constituer des réseaux d'échange et de formation continue concernant son propre domaine d'enseignement et sa pratique pédagogique » et « aider les élèves à s'approprier les TIC, à les utiliser pour faire des activités d'apprentissage, à évaluer leur utilisation de la technologie et à juger de manière critique les données recueillies sur les réseaux ».

Tableau 10 : La verbalisation de la compétence 8 par les E.A pendant les rétroactions

		E.A. n'ayant pas suivi la formation			E.A. ayant suivi la formation		
		E.A. 1	E.A. 2	E.A. 3	E.A. 1	E.A. 2	E.A. 3
Première rétroaction	Nombre de fois que la C8 est verbalisée	1	0	1	0	1	0
	La C8 a été nommée			✓			
Deuxième rétroaction	Nombre de fois que la C8 est verbalisée	2	0	1	0	2	N/A
	La C8 a été nommée	✓		✓		✓	

En premier lieu, la compétence 8 a été verbalisée 5 fois, dont 3 fois nommée directement par les enseignants associés n'ayant pas suivi la formation.

« Pour toutes les phases de l'enseignement, tu utilises les TIC de manière correcte et responsable. Tsé que ce soit pour tes recherches, pour tes planifications, pour la routine, etc., tu les utilises toujours bien. » (EA-SF-1)

« Éventuellement, le tableau interactif, va falloir apprendre à ce que ce soit plus les élèves qui l'utilisent. Je vais te montrer comment jouer à d'autres jeux qu'on fait en classe mais pour faire de la révision de la matière pis c'est les élèves qui viennent au tableau. » (EA-SF-3)

Deuxièmement, la compétence 8 a été verbalisée 3 fois par les enseignants associés ayant suivi la formation et elle a été nommée dans une seule de leurs 5 rétroactions.

« Le TNI tu l'utilises à fond. Tu as travaillé avec Paint, c'était super pis le fait que les élèves ont imprimé leur dessin, merveilleux. » (EA-F-2)

« J'ai noté aussi que tu consultais souvent Pinterest pour avoir des idées de bricolages, donc c'est super! Toi tu vas trouver ça plus facile parce que tu vas commencer ta carrière en utilisant le TNI, tu es chanceuse. Moi je n'y pense pas toujours, je n'ai pas le réflexe parce que ça ne fait pas longtemps que je l'utilise. » (EA-F-2)

Les composantes de la compétence 8 qui ont été abordées le plus souvent, soit 2 fois, par l'ensemble des enseignants associés sont « communiquer à l'aide d'outils multimédias variés », « utiliser efficacement les TIC pour rechercher, interpréter et communiquer de l'information et pour résoudre des problèmes » ainsi que « utiliser efficacement les TIC pour se constituer des réseaux d'échange et de formation continue concernant son propre domaine d'enseignement et sa pratique pédagogique ». Vient ensuite, la composante « exercer un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites véritables des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, ainsi qu'aux enjeux pour la société » qui arrive en deuxième place en ayant été verbalisée une unique fois. Toutefois, il n'a été question des composantes « évaluer le potentiel didactique des outils informatiques et des réseaux en relation avec le développement des compétences du programme de formation » et « aider les élèves à s'approprier les TIC, à

les utiliser pour faire des activités d'apprentissage, à évaluer leur utilisation de la technologie et à juger de manière critique les données recueillies sur les réseaux » dans aucune des rétroactions.

4.9 Compétence 9 : Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.

Cette compétence met l'accent sur la notion fondamentale de partenariat dans l'établissement de liens serrés entre les enseignants, le personnel de l'école, les parents et différents partenaires sociaux dans le but de remplir la mission de l'école. Il est d'ailleurs question de renforcer le partenariat université-milieu scolaire pour la formation pratique; les stages.

Les quatre composantes de cette compétence sont « collaborer avec les autres membres de l'équipe-école en vue de la définition des orientations ainsi que de l'élaboration et de la mise en œuvre de projets en matière de services éducatifs dans les domaines de responsabilités conférés aux établissements scolaires », « faire participer les parents et les informer », « coordonner ses interventions avec les différents partenaires de l'école » ainsi que « soutenir les élèves dans leur participation aux structures de gestion de l'école ou aux activités et aux projets de l'école ».

Tableau 11 : La verbalisation de la compétence 9 par les E.A pendant les rétroactions

		E.A. n'ayant pas suivi la formation			E.A. ayant suivi la formation		
		E.A. 1	E.A. 2	E.A. 3	E.A. 1	E.A. 2	E.A. 3
Première rétroaction	Nombre de fois que la C9 est verbalisée	1	0	1	0	0	0
	La C9 a été nommée	✓		✓			
Deuxième rétroaction	Nombre de fois que la C9 est verbalisée	2	0	1	0	2	N/A
	La C9 a été nommée	✓		✓		✓	

Dans un premier temps, la compétence 9 a été verbalisée 5 fois, dont 4 fois nommée directement par les enseignants associés n'ayant pas suivi la formation.

« Tu t'informes sur les rôles de chacun, tu t'impliques avec eux autres pis tu collabores très bien. Tu respectes et tu fais respecter les valeurs du projet éducatif de l'école. » (EA-SF-1)

« Pis au niveau de la communication avec les parents, tu t'es beaucoup améliorée. » (EA-SF-1)

Deuxièmement, la compétence 9 a été verbalisée 2 fois par les enseignants associés ayant suivi la formation. Néanmoins, elle n'est nommée qu'à une seule reprise dans leurs 5 rétroactions. Il faut mentionner qu'un seul enseignant de ce groupe a verbalisé la compétence 9.

« Tu as beaucoup collaboré avec différents intervenants comme l'intervenant d'un élève qui vient le chercher une fois par semaine, l'orthophoniste, l'enseignante de la mesure 2, l'orthopédagogue. On a beaucoup de services dans l'école et tu as bien collaboré avec tout le monde. » (EA-F-2)

Les composantes de la compétence 9 qui ont été abordées le plus souvent, soit deux fois, par l'ensemble des enseignants associés sont « collaborer avec les autres membres de l'équipe-école en vue de la définition des orientations ainsi que de l'élaboration et de la mise en œuvre de projets en matière de services éducatifs dans les domaines de responsabilités conférés aux établissements scolaires » et « faire participer les parents et les informer ». Elles sont suivies des deux autres composantes qui sont « coordonner ses interventions avec les différents partenaires de l'école » et « soutenir les élèves dans leur participation aux structures de gestion de l'école ou aux projets de l'école ». Ces dernières n'ont été verbalisées qu'une seule fois. Toutes les composantes de la compétence 9 ont donc été abordées au moins une fois.

4.10 Compétence 10 : Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.

La compétence 10 aborde la collaboration et le travail d'équipe essentiels de l'enseignant avec les autres membres de l'équipe pédagogique pour échanger des idées ou du matériel, pour avoir du soutien, pour se concerter et s'entendre sur des choix de pratiques pédagogiques selon les besoins des élèves dans le but de mieux intervenir auprès des élèves dont ils partagent la responsabilité.

On retrouve quatre composantes dans la compétence 10, soit « discerner les situations qui nécessitent la collaboration d'autres membres de l'équipe pédagogique relativement à la conception et à l'adaptation des situations d'enseignement-apprentissage, à l'évaluation des apprentissages et à la maîtrise des compétences de fin de cycle », « définir et organiser un projet en fonction des objectifs à atteindre par l'équipe pédagogique », « participer activement et de manière continue aux équipes pédagogiques intervenant auprès des mêmes élèves » et « travailler à l'obtention d'un consensus, lorsque cela est requis, entre les membres de l'équipe pédagogique ».

Tableau 12 : La verbalisation de la compétence 10 par les E.A pendant les rétroactions

		E.A. n'ayant pas suivi la formation			E.A. ayant suivi la formation		
		E.A. 1	E.A. 2	E.A. 3	E.A. 1	E.A. 2	E.A. 3
Première rétroaction	Nombre de fois que la C10 est verbalisée	0	0	0	0	0	0
	La C10 a été nommée			✓			
Deuxième rétroaction	Nombre de fois que la C10 est verbalisée	3	0	1	0	1	N/A
	La C10 a été nommée	✓		✓		✓	

Des 12 compétences professionnelles, c'est la compétence 10 qui a été verbalisée le moins souvent par les enseignants associés dans cette recherche. Elle a été verbalisée 5 fois.

Dans un premier temps, la compétence 10 a été verbalisée 4 fois, dont 3 fois nommée directement par les enseignants associés n'ayant pas suivi la formation.

« Tu collabores avec l'orthophoniste pis l'orthopédagogue pour les élèves suivis. En plus, tu échanges du matériel avec d'autres enseignants qui trouvent que tes activités sont bien montées. C'est l'fun ça, c'est une belle collaboration. » (EA-SF-1)

« Tu participes activement aux rencontres-cycles, aux mensuelles, même aux formations. » (EA-SF-1)

Deuxièmement, la compétence 10 a été verbalisée et nommée une seule fois par les enseignants associés ayant suivi la formation dans leurs 5 rétroactions.

« Tu t'es quand même impliquée dans les comités où je participe, les rencontres-cycles, la rencontre mensuelle, le plan d'intervention. Les aspects à améliorer, participer davantage activement aux réunions. » (EA-F-2)

La composante de la compétence 10 qui a été la plus verbalisée par l'ensemble des enseignants associés est « participer activement et de manière continue aux équipes pédagogiques intervenant auprès des mêmes élèves ». Cette dernière a été verbalisée trois fois. Par la suite, les composantes « discerner les situations qui nécessitent la collaboration d'autres membres de l'équipe pédagogique relativement à la conception et à l'adaptation des situations d'enseignement-apprentissage, à l'évaluation des apprentissages et à la maîtrise des compétences de fin de cycle » ainsi que « définir et organiser un projet en fonction des objectifs à atteindre par l'équipe pédagogique » ont été abordées une seule

fois. Finalement, la composante « travailler à l'obtention d'un consensus, lorsque cela est requis, entre les membres de l'équipe pédagogique » n'a pas été abordée par aucun des enseignants associés.

4.11 Compétence 11 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

La compétence 11 aborde la nécessité de la formation continue pour les enseignants. Comme la profession enseignante est en constante évolution, il devient essentiel que l'enseignant démontre un souci de renouveler ses pratiques pédagogiques, de les analyser et d'y réfléchir. Pour y arriver, ce dernier se doit de s'engager dans une démarche personnelle de développement professionnel.

Cette compétence comprend cinq composantes telles que « établir un bilan de ses compétences et mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles », « échanger des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques », « réfléchir sur sa pratique et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action », « mener des projets pédagogiques pour résoudre des problèmes d'enseignement » de même que « faire participer ses pairs à des démarches de recherche liées à la maîtrise des compétences visées dans le programme de formation et aux objectifs éducatifs de l'école ».

Tableau 13 : La verbalisation de la compétence 11 par les E.A pendant les rétroactions

		E.A. n'ayant pas suivi la formation			E.A. ayant suivi la formation		
		E.A. 1	E.A. 2	E.A. 3	E.A. 1	E.A. 2	E.A. 3
Première rétroaction	Nombre de fois que la C11 est verbalisée	0	0	1	0	0	2
	La C11 a été nommée			✓			
Deuxième rétroaction	Nombre de fois que la C11 est verbalisée	2	1	1	0	0	N/A
	La C11 a été nommée	✓		✓		✓	

Dans un premier temps, la compétence 11 a été verbalisée 5 fois par les enseignants associés n'ayant pas suivi la formation et elle a été nommée dans 3 de leurs 6 rétroactions.

« Tu t'évalues bien, même que parfois je trouve que tu es sévère avec toi-même. Mais tu t'ajustes, tu remédies à tes petites lacunes, tu réinvestis en fonction de ce qu'on te dit. Tu as toujours une belle attitude quand on fait les analyses réflexives à tous les jours. » (EA-SF-1)

« Est-ce que t'es capable de t'autoévaluer? Une fois que ton cours est fini, es-tu capable de dire que la prochaine fois quand tu vas le refaire... » (EA-SF-3)

Deuxièmement, la compétence 11 a été verbalisée 2 fois par les enseignants associés ayant suivi la formation et elle est nommée 1 fois dans leurs 5 rétroactions.

« C'est bien que tu fasses cette analyse-là. [...] En général, qu'est-ce que tu penses que tu as à travailler, mettons le point majeur? » (EA-F-3)

La composante de la compétence 11 qui a été abordée le plus souvent, soit cinq fois, par l'ensemble des enseignants associés est « réfléchir sur sa pratique et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action ». Viennent ensuite, les composantes « établir un bilan de ses compétences et mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles » et « échanger des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques » qui arrivent en deuxième place en ayant été verbalisées une seule fois. Toutefois, il n'a été question des composantes « mener des projets pédagogiques pour résoudre des problèmes d'enseignement » et « faire participer ses pairs à des démarches de recherche liées à la maîtrise des compétences visées dans le programme de formation et aux objectifs éducatifs de l'école » dans aucune des rétroactions.

4.12 Compétence 12 : Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Cette compétence est celle qui parle du professionnalisme de l'enseignant. Comme ce dernier fait preuve d'une autonomie professionnelle, il se doit d'être en mesure, au besoin, d'expliquer ou de justifier la pertinence de ses choix. Il se doit aussi de respecter les normes attendues de l'ensemble de cette profession.

Il y a huit composantes à cette compétence, soit, « discerner les valeurs en jeu dans ses interventions », « mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique », « fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés », « justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves », « respecter les aspects confidentiels de sa profession », « éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues », « situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe » et « utiliser, de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession ».

Tableau 14 : La verbalisation de la compétence 12 par les E.A pendant les rétroactions

		E.A. n'ayant pas suivi la formation			E.A. ayant suivi la formation		
		E.A. 1	E.A. 2	E.A. 3	E.A. 1	E.A. 2	E.A. 3
Première rétroaction	Nombre de fois que la C12 est verbalisée	1	0	1	0	0	0
	La C12 a été nommée	✓		✓			
Deuxième rétroaction	Nombre de fois que la C12 est verbalisée	1	0	2	0	2	N/A
	La C12 a été nommée	✓					

Premièrement, la compétence 12 a été verbalisée 5 fois par les enseignants associés n'ayant pas suivi la formation et elle a été nommée dans 3 de leurs 6 rétroactions.

« T'es vraiment très responsable là-dedans. Tu es respectueuse, on t'entend pas nommer d'amis dans le corridor. T'es vraiment très éthique et professionnelle. Tu es un bon modèle pour les élèves. Tu es ponctuelle. T'as une tenue vestimentaire adéquate. » (EA-SF-1)

« Ton attitude quand tu parles aux élèves est bien, car tu gardes toujours une distance physique parce que faut que l'élève comprenne qu'on n'est pas des amis. » (EA-SF-3)

Deuxièmement, la compétence 12 a été verbalisée 2 fois par les enseignants associés ayant suivi la formation et ce, par un seul enseignant. Néanmoins, elle n'est nommée nulle part dans leurs 5 rétroactions.

« T'as fait preuve de beaucoup de professionnalisme dans tes interventions. [...] Aucune discrimination à l'égard des élèves. Tu as mis tout le monde sur le même pied d'égalité. Ton code vestimentaire et ta ponctualité étaient parfaits. » (EA-F-2)

La composante de la compétence 12 qui a été abordée le plus souvent, soit six fois, par l'ensemble des enseignants associés est « utiliser, de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession ». Par la suite, c'est la composante « éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues » qui arrive en deuxième place en ayant été verbalisée cinq fois. Aussi, les trois composantes à avoir été abordées une fois sont « discerner les valeurs en jeu dans ses interventions », « justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves » et « respecter les aspects confidentiels de sa profession » alors que les trois composantes suivantes, « mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique », « fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement approprié » et « situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe », n'ont été verbalisées d'aucune façon par les enseignants associés participant à cette recherche.

Pour conclure, nous avons pu constater que, dans ce chapitre de présentations des résultats, les compétences sont davantage verbalisées par le groupe d'enseignants associés n'ayant pas suivi la formation, soit 101 fois alors qu'elles ont été verbalisées 79 fois par le groupe d'enseignants associés ayant suivi la formation. On remarque aussi que les compétences sont plus souvent nommées par leur nom par le groupe d'enseignants associés n'ayant pas suivi la formation, soit 37 fois alors qu'elles ne sont nommées que 9 fois par le groupe d'enseignants associés ayant suivi la formation. Le chapitre suivant tentera d'expliquer en quoi le fait d'avoir suivi ou non la formation influence la verbalisation des compétences professionnelles par les enseignants associés lors des rétroactions avec leur stagiaire.

CHAPITRE 5

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Le précédent chapitre a présenté les résultats de cette recherche, le présent chapitre discute quant à lui des compétences professionnelles qui sont verbalisées et/ou nommées par les enseignants associés lors des rétroactions avec leur stagiaire en enseignement. Ce chapitre discute également des différences présentes dans la verbalisation de ces mêmes compétences des enseignants associés n'ayant pas suivi la formation avec celle des enseignants associés ayant suivi la formation.

Dans un premier temps, nous sommes à même de constater que l'accompagnement offert aux stagiaires par les six enseignants associés participant à notre étude est différent, ce qui va dans le même sens que Gervais (2006, p. 68) : « Tout au long de sa formation et de ses stages, un stagiaire sera exposé à différentes visions de la pratique et accompagné par des formateurs qui n'ont pas nécessairement les mêmes priorités. Cela constitue [...] un excellent moyen de l'inciter à rendre conscientes ses propres valeurs et intentions, et ainsi commencer à développer un répertoire d'actions conformes à ses propres priorités. » En d'autres mots, l'accompagnement peut différer selon les valeurs et les priorités de l'enseignant associé et cela peut, selon nous, représenter un avantage pour le stagiaire qui, tout au long de sa formation, côtoiera différents acteurs dans sa formation lesquels pourront l'amener à se questionner lui-même sur ses propres valeurs ainsi que sur ses

priorités personnelles à l'égard de sa pédagogie. En ce sens, la diversité semble un avantage au regard de la formation, car cela aide la construction identitaire du stagiaire.

Dans un même ordre d'idées, nous constatons que les rétroactions se font de manières différentes chez les six enseignants associés qui participent à cette étude. Bien que certains semblent valoriser des échanges avec leurs stagiaires et qu'ils soient à l'écoute des besoins, des constatations et des points de vue de ces derniers, d'autres optent plutôt pour une approche plus linéaire. Ces derniers expriment brièvement leurs propres observations pour chacune des 12 compétences professionnelles alors que le stagiaire ne fait qu'acquiescer. Nous constatons cette façon de faire autant chez les enseignants associés qui ont suivi la formation que chez ceux ne l'ayant pas suivie. Cette constatation n'est pas nouvelle, en 2006, Gervais soutenait que « les résultats d'études sur les entretiens entre enseignant et stagiaire lors d'un stage font souvent état de conversations plutôt superficielles, qui comportent principalement des rétroactions de type prescriptif et très peu d'échanges sur le raisonnement pédagogique à l'origine des décisions et des actions. »

5.1 Objectif 1 : identifier les compétences professionnelles qui sont verbalisées et/ou nommées par les enseignants associés lors des rétroactions avec leur stagiaire en enseignement.

Les compétences professionnelles qui ont été abordées le plus souvent lors des rétroactions, qu'elles aient été nommées ou non sont les suivantes. En première place vient

la compétence 6, *Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves*, qui a été abordée 38 fois. Vient ensuite la compétence 4, *Piloter 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*, qui a été abordée 33 fois. En troisième place, nous retrouvons la 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*, qui a été, pour sa part, abordée 29 fois.

Nous constatons sans surprise que les compétences qui ont été le plus abordées sont toutes les trois reliées à l'acte d'enseigner. Nous sommes d'avis que le fait que cette étude ait été réalisée avec des stagiaires du stage III axé sur la gestion de classe puisse avoir influencé en partie les enseignants associés à aborder davantage la compétence 6, faisant elle-même référence à la gestion de classe. Toutefois, nous ne pensons pas que ce fait explique tout; il peut teinter les rétroactions, mais nous sommes d'avis que nous aurions eu des résultats semblables avec des rétroactions de stage II ou IV. Nous constatons, comme Caron et Portelance (2012), que « tout comme les pratiques d'observation, les pratiques d'évaluation des apprentissages du stagiaire ciblent les compétences rattachées à l'acte d'enseigner ». En ce sens, les enseignants associés semblent donner plus d'importance à ces compétences, car ce sont, selon nous, celles

qu'ils vivent au quotidien dans leur classe et, par ailleurs, ce sont celles qui sont le plus faciles à observer concrètement. De plus, ces mêmes compétences rattachées à l'acte d'enseigner ont aussi fait l'objet d'une étude de Gervais et Leroux (2011) dans laquelle les chercheuses se sont penchées sur les ressources évoquées par les stagiaires relativement au sujet des compétences liées à l'acte d'enseigner. Il en ressort que dans l'ensemble, au moment où les stagiaires expliquent leur agir ou les compétences de l'acte d'enseigner, « les éléments les plus fréquemment mentionnés [...] concernent les contenus disciplinaires et didactiques, des savoir-faire d'ordre procédural et des savoirs sociaux reliés aux élèves et à l'organisation de la tâche » (p. 296). Toutefois, les savoirs académiques ne sont pas fonctionnels en début de carrière et le deviennent chez les enseignants ayant plus d'expérience. Nous constatons donc que, même d'un point de vue scientifique, il y a eu, par le passé, une pertinence à travailler davantage ces compétences puisque la littérature sur les compétences est elle-même plus importante en ce qui concerne les compétences liées à l'acte d'enseigner. Il pourrait être intéressant, dans une futur recherche, d'étudier et de documenter davantage les huit autres compétences du référentiel.

À l'opposé, la compétence qui a été la moins abordée est rattachée au contexte social et scolaire. En effet, la compétence 10, *Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction*

des élèves concernés, est celle qui a été abordée le moins souvent, elle n'a été abordée que cinq fois au cours des 11 rétroactions étudiées. Cette constatation n'est pas nouvelle puisqu'en 2007, Brodeur (2007) en était arrivé à la même conclusion : « De façon marquante, les résultats de cette recherche révèlent que les futurs enseignants, d'après leur évaluation et celle de leurs enseignants associés, présentent un niveau de maîtrise très satisfaisant quant aux compétences appartenant à trois des quatre catégories du référentiel, soit, les *Fondements*, l'*Acte d'enseigner* et l'*Identité professionnelle*. Par contre, une proportion non négligeable d'entre eux éprouvent de la difficulté à maîtriser quatre compétences qui appartiennent à la catégorie *Contexte social et scolaire* : la *Coopération avec les différents partenaires* [...] (p. 775) ».

Nous constatons que cette compétence est plus complexe à mobiliser pour les stagiaires, donc probablement plus difficile à évaluer aussi pour les enseignants associés surtout qu'elle s'observe principalement en « dehors » de la classe et donc, peut être considérée comme moins prioritaire par les enseignants. Il est possible que la courte durée du stage ne leur ait pas permis de trouver le temps pour s'investir dans l'équipe pédagogique. Il est également possible, comme on le mentionnait plus tôt, que certains enseignants associés, de par leurs propres valeurs, ne travaillent pas eux-mêmes d'emblée en collaboration avec l'équipe pédagogique; de ce fait, les stagiaires pourraient ne pas avoir eu l'opportunité de le vivre eux-mêmes dans le cadre de ce stage. Il serait intéressant d'approfondir ce questionnement dans une future recherche, car nous pensons que le fait

de travailler en équipe avec les membres de l'équipe pédagogique peut être enrichissant et stimulant pour les deux partis, en plus d'être gagnant pour les élèves qui recevront des services plus adaptés à leurs besoins.

5.2 Objectif 2 : comparer la verbalisation des compétences professionnelles des enseignants associés n'ayant pas suivi la formation avec celle des enseignants associés ayant suivi la formation.

Avant de procéder à la collecte de données pour cette recherche, nous pensions que les enseignants associés ayant suivi la formation allaient davantage nommer les compétences au moment des rétroactions que les enseignants associés n'ayant pas suivi la formation. Étonnamment, c'est l'inverse qui s'est produit. Les enseignants associés ayant suivi la formation ont abordé les compétences 79 fois et les ont nommées 9 fois pendant les 11 rétroactions alors que ceux sans formation les ont abordées 102 fois, soit 23 fois de plus et les nommées 36 fois, donc 27 fois de plus que les enseignants associés ayant suivi la formation.

Après réflexion, nous sommes d'avis que, puisque les enseignants associés sans formation se sentent probablement moins à l'aise avec le référentiel des compétences professionnelles, ils se sont fortement appuyés sur le guide de stage pour faire leurs rétroactions, de sorte qu'ils ont passé les compétences les unes après les autres, un peu comme un bilan. Les enseignants associés ayant suivi la formation ont peut-être moins

senti le besoin de s'accompagner du guide et ont orienté leurs rétroactions en fonction de ce qu'ils ont observés. Pour illustrer notre constatation, nous ferons le parallèle avec l'utilisation des manuels scolaires par les enseignants en classe, le manuel scolaire représentant ici le guide de stage.

En ce sens, Lebrun, Lenoir et Desjardins (2004, p. 510-511) soulèvent le fait que les manuels scolaires sont « des outils qui se substituent aux programmes d'études et au travail de planification de l'enseignant » et qu'ils sont décrits « comme des outils au service de la sécurisation de l'enseignant. Ils serviraient ainsi de mesure étalon pour identifier ce que l'élève doit savoir et être capable de faire au cours et à la fin de l'année ». En d'autres mots, le guide de stage vient sécuriser les enseignants associés qui connaissent moins le référentiel. Ces derniers s'appuient sur ce guide pour savoir ce que les stagiaires doivent être en mesure de faire à la fin de leur stage sans nécessairement chercher à approfondir ces apprentissages. De plus, nous sommes d'avis que, par le fait-même, ces enseignants associés font un bilan des 12 compétences uniquement parce qu'ils doivent l'évaluer. Ils nomment rapidement certaines compétences sans échanger avec leur stagiaire et sans en approfondir ou se soucier de l'apprentissage qui y est associé comme le nomment Lebrun, Lenoir et Desjardins (2004, p. 514) en parlant des manuels scolaires : « on ne s'intéresse pas au processus d'apprentissage mais à son produit, si bien que l'évaluation que l'on y pratique vise essentiellement à sanctionner l'acquisition des savoirs [...], la perspective évaluative est essentiellement sommative et se pratique en

marge de l'apprentissage ». D'ailleurs, lors de la collecte de donnée pour notre étude, deux enseignants associés ont retardé l'enregistrement de leurs rétroactions, car ils voulaient que nous leur expliquions en quoi consiste la compétence 1 avant l'enregistrement. Cet exemple illustre bien le fait que les enseignants associés voulaient comprendre la compétence, car ils savaient que leurs rétroactions seraient écoutées par la chercheuse et non pour faire progresser leur stagiaire dans ses apprentissages.

Qui plus est, comme nous l'avons nommé précédemment, nous observons que les enseignants associés sans formation font plutôt un bilan superficiel des compétences sans en approfondir le sens. Dans cette étude par exemple, nous avons remarqué que certaines enseignantes n'ayant pas suivi la formation ont lu les 12 compétences les unes après les autres dans le guide de stage en ne disant qu'un commentaire comme « Ça va très bien » sans en approfondir le sens ou apporter d'exemples concrets. Tout comme Gervais et Leroux (2011, p. 286), nous pensons que ces enseignants se fient davantage sur leurs croyances ou sur des concepts peu formalisés, souvent tirés du quotidien que sur la science.

Finalement, nous observons que les enseignants qui s'appuient sur le guide de stage sont ceux qui n'ont pas suivi la formation et que ce guide viendrait en quelque sorte, compenser ce manque de connaissances. Ce même phénomène s'explique aussi avec l'exemple des manuels scolaires : « En l'absence d'une préparation suffisante, les

enseignants risquent de s'appuyer davantage sur les manuels scolaires pour s'approprier et appliquer les nouveaux programmes » (Hasni, Moresoli, Samson et Owen, 2009, p. 85). Lebrun et Niclot nomment que « le manuel scolaire [...] peut même apparaître, en France notamment, comme un médium participant aux évolutions de la professionnalité enseignante, en raison notamment des insuffisances de la formation continue » (Niclot cité dans Lebrun et Niclot, 2009, p. 8). En d'autres mots, tout comme le manuel scolaire, le guide de stage peut créer un faux sentiment de connaissances du référentiel des compétences professionnelles et devient, par le fait-même, une béquille aux enseignants n'ayant pas reçu la formation appropriée pour favoriser l'apprentissage et accompagner les stagiaires dans le développement de l'ensemble des 12 compétences professionnelles.

CONCLUSION

Cette étude visait à explorer comment les enseignants associés utilisent le référentiel lors des rétroactions avec le stagiaire. L'étude de cas réalisée en contexte de stage en enseignement au préscolaire et au primaire avec des enseignants associés et leurs stagiaires a permis de faire plusieurs constats intéressants.

Les résultats de cette étude démontrent que les compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner sont celles qui sont le plus souvent abordées par les enseignants associés lors des rétroactions. Les enseignants semblent donc accorder plus d'importance à ces compétences alors qu'ils semblent négliger la compétence 10 liée au contexte social et scolaire, qui n'a même pas été abordée par tous les enseignants associés participant à cette étude. Nous constatons aussi que les enseignants associés qui n'ont pas suivi la formation sont ceux qui verbalisent le plus les compétences et ce, probablement dû au fait qu'ils s'appuient sur le guide de stage plus systématiquement pour se sécuriser au moment des rétroactions.

Il est important de mentionner que le guide de stage semble servir en quelque sorte de béquille pour pallier le manque de formation de certains enseignants associés, mais qu'il n'amène pas une compréhension aussi approfondie du référentiel que la formation en tant que telle.

Enfin, il serait intéressant de pousser davantage les recherches dans le domaine de l'éducation afin d'explorer les raisons qui font que mises à part les quatre compétences liées à l'acte d'enseigner, les huit autres compétences du référentiel soient si peu verbalisées au moment des rétroactions. Il serait aussi intéressant de réfléchir à la possibilité de donner une formation en ligne avec des coûts moindres afin d'offrir la possibilité à un plus grand nombre d'enseignants associés de se former adéquatement dans le but d'offrir une formation et un accompagnement efficaces à leurs futurs stagiaires.

RÉFÉRENCES

- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Bachy, S., et Lebrun, M. (2009). Catégorisation de techniques pour l'enseignement universitaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 29-47.
- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 65-84.
- Boyatzis, R. (1982). The competent manager : a model for effective performance. New York, New York : John Wiley.
- Brailovsky, C. A., Miller, F. et Grand'Maison, P. (1998). L'évaluation de la compétence dans le contexte professionnel. *Service social*, 47 (1-2), 171-189.
- Brodeur, M. (2007). Compte rendu de [Bidjang, S. G., Gauthier, C., Mellouki, M. et Desbiens, J.-F. (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents? Une enquête québécoise*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval]. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (3), 774-776.

- Brouillet, M.-I., et Deaudelin, C. (1994). Étude écosystémique d'un entretien de supervision de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 443-466.
- Caron, J., et Portelance, L. (2012). Appropriation et intégration des changements en éducation par des enseignants associés dans leurs pratiques de formation des stagiaires. *Éducation et francophonie*, 40(1), 176-194.
- Chaubet, P. (2010). Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive: d'un modèle théorique à son opérationnalisation. *Éducation et francophonie*, 38(2), 60-77.
- Chaubet, P., Correa Molina, E., et Gervais, C. (2013). Considérations méthodologiques pour aborder la compétence à "réfléchir" ou à "faire réfléchir" sur sa pratique en enseignement. *Phronesis*, 2(1), 28-40.
- Chenu, F. (2016). Éclairer les performances par une analyse après coup pour évaluer des compétences professionnelles. *Mesure et évaluation en éducation*, 39 (1), 23-44.
- Clot, Y. (2000). La fonction psychologique de travail. Paris : PUF.
- Correa Molina, E., et Gervais, C. (2011). Se former professionnellement par la pratique: une dynamique individuelle et collective. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 231-236.

Dewey, J. (1938/1997). *Experience and Education*. New York : Touchstone, 96 p.

Donnay, J. et Charlier, É. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (2^e éd.). Namur/Sherbrooke : Presses universitaires de Namur/Éditions du CRP, 185 p.

Durand, J. et Chouinard, R. (2006). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal, Hurtubise.

Fortin, M.-F. (Éd.). (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Chenelière Éducation.

Gagnon, C., Mazalon, É., et Rousseau, A. (2010). Fondements et pratique de l'alternance en formation à l'enseignement professionnel: quelques données de recherches autour de l'élaboration et de la mise en oeuvre à l'Université de Sherbrooke. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 21-41.

Gervais, C. (1999). Éléments conceptuels présents dans les représentations des acteurs d'un stage d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 271-291.

Gervais, C. (2006). Un accompagnement différencié du stagiaire selon l'enseignant associé? *Québec français*, (141), 67-68.

Gervais, C. et Leroux, M. (2011). Ressources mobilisées par des stagiaires pour enseigner : faible part des savoirs théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 37 (2), 281-306.

Gouvernement du Québec (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations – Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique* Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Hasni, A., Moresoli, C., Samson, G. et Owen, M.-È. (2009). Points de vue d'enseignants de sciences au premier cycle du secondaire sur les manuels scolaires dans le contexte de l'implantation des nouveaux programmes au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 35 (2), 83-105.

Ilgen, D.R., Fisher, C.D. et Taylor, M.S. (1979) Consequences of Individual Feedback on Behavior in Organizations . *Journal of Applied Psychology*, 64(4), p. 349-37.

Kaddouri, M., et Vandroz, D. (2008). Formation professionnelle en alternance : quelques tensions d'ordre pédagogique et identitaire.

Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. et Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory : The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 312 p.

Le Boterf, G. (2007). Construire les compétences individuelles et collectives (4^e ed.). Paris : EYROLLES.

Lebrun, J., Lenoir, Y. et Desjardins, J. (2004). Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), 509-533.

Lebrun, J. et Niclot, D. (2009). Les manuels scolaires : réformes curriculaires, développement professionnel et apprentissages des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 35 (2), 7-14.

Lepage, C. (2014). La formation à l'enseignement d'une discipline artistique : développement de compétences professionnelles. *L'annuaire théâtral*, (55), 23-41.

Le Petit Larousse illustré (2021). Paris, France : Larousse.

Louis, R. (2008). Les limites du concept de compétence vu sous l'angle de l'évaluation. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 753-768.

Loughran, J.J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching and Learning about Teaching*. London et New York: Routledge, 208 p.

- Makinster, J., Barab, S., Hardwood, W., et Andersen, H. (2006). The effect of social context on the reflective practice of preservice science teachers: Incorporating a web-supported community of teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(3), 543-579.
- Minet, F., Parlier, M., et de Witte, S. (1994). La compétence, mythe, construction ou réalité? *Formation emploi*, 47, 85-86.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., et Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles : De Boek, 268 p.
- Payette, A. et Champagne, C. (2010). Le groupe de codéveloppement professionnel. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (2001). *Dix défis pour les formateurs d'enseignants. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignants*. Paris :ESF.
- Perrenoud, P. (2004). Une formation réflexive et constructiviste des chefs d'établissement. *La Revue des Échanges* (AFIDES), vol. 21, n° 2, 2004, pp. 22-34
- Piot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(2), 95-110.

- Portelance, L. (2009). Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. *Éducation et francophonie*, 37(1), 26-49.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2009). La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Portelance, L., Gervais, C., Boisvert, G. et Quessy, M. (2018). La dynamique interactionnelle au service du codéveloppement professionnel d'enseignants associés réunis en communauté de pratique. *Phronesis*, 7(4), 65–79.
- Portelance, L. et Tremblay, Fr. (2006). Les responsabilités complémentaires de l'enseignant associé et du stagiaire au regard de la formation à l'enseignement, dans J. Loisel, L. LaFortune et N. Rousseau (dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement. Pistes de réflexion et d'action* (p. 41-54). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rivard, M.-C., Beaulieu, J., et Caspani, M. (2009). La triade: une stratégie de supervision à redéfinir! *Éducation et francophonie*, 37(1), 140-158.
- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage ? *Revue du conseil québécois de la formation à distance*, 4(2), 45-74.
- Royer, C., Guillemette, F. et Moreau, J. (2004). Interrelations entre le singulier et l'universel : les propositions de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives - Hors série* -, 2.

Savoie-Zajc, L. (2013). Interrelations entre le singulier et l'universel : les propositions de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives - Hors série* -, 15, 7-24.

Tardif, M. (2014). Liberté et reconnaissance au coeur de l'enseignement. *Relations*, 774, 22-23.

ANNEXE A

LETTRE D'INFORMATION — ENSEIGNANTS ET STAGIAIRES



LETTRE D'INFORMATION

Invitation à participer au projet de recherche : La rétroaction entre l'enseignant associé et le stagiaire à l'école primaire.

Julie Gravel

Étudiante à la maîtrise en psychopédagogie

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre les rétroactions entre l'enseignant associé et le stagiaire dans le cadre des stages en formation à l'enseignement serait grandement appréciée.

Objectifs

Les objectifs de ce projet de recherche sont de documenter et de comparer la façon dont les rétroactions se font par différents enseignants associés. Les renseignements donnés dans cette lettre d'information visent à vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche et à prendre une décision éclairée à ce sujet. Nous vous demandons donc de lire le formulaire de consentement attentivement et de poser toutes les questions que vous souhaitez poser. Vous pouvez prendre tout le temps dont vous avez besoin avant de prendre votre décision.

Tâche

Votre participation à ce projet de recherche implique d'enregistrer en fichier audio 2 rétroactions que vous aurez avec votre stagiaire d'une durée d'environ 20 minutes par rétroaction, dans votre milieu de travail et de les faire parvenir

par courriel à l'adresse suivante : Julie.Gravel@uqtr.ca . Bien que les propos de l'enseignant associé et du stagiaire soient enregistrés puisqu'il s'agit d'une discussion en dyade, seuls ceux de l'enseignant associé seront analysés.

Risques, inconvénients, inconforts

Le seul inconvénient à votre participation est le temps nécessaire pour faire les deux enregistrements.

Bénéfices

Votre participation permettra d'enrichir les connaissances au sujet des rétroactions entre les enseignants associés et les stagiaires. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'articles ou de communications ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans le classeur de Julie Gravel et les seules personnes qui y auront accès seront les membres de l'équipe de recherche restreinte. Elles seront détruites en 2020 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Julie Gravel

Courriel : Julie.gravel@uqtr.ca Tél : 819-383-4576.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-17-238-07.05 a été émis le 4 octobre 2017.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, au Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTS

**Université du Québec à Trois-Rivières**

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse

Moi, Julie Gravel m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____ confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *La rétroaction entre l'enseignant associé et le stagiaire à l'école primaire*. J'ai bien saisi les conditions, les inconvénients et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant ou participant:	Chercheuse :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom : Julie Gravel
Date :	Date : 9 octobre 2017

ANNEXE C

Tableau 15 : Thèmes de la formation et compétences professionnelles des enseignants

Jour	Thème	Compétences professionnelles des enseignants
1	L'accueil et l'accompagnement d'un stagiaire	• Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.
2	La notion de compétence : sens et portée	• Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés. • S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
3	L'observation et la rétroaction	• Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante. • Piloter 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. • Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
4	La planification et l'évaluation	• 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.

		• Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre. • Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap. • Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
5	L'approche culturelle de l'enseignement	• Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions. • Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.