

Intégration de la théorie et de la pratique en formation initiale : une expérience manitobaine

Integration of Theory and Practice in Initial Teacher Training: A Manitoba Experiment

Integración de la teoría y de la práctica en formación inicial : una experiencia manitobesa

Gestny Ewart, Roger Legal, Léonard P. Rivard et Raymond Théberge

Volume 27, numéro 1, printemps 1999

Perspectives d'avenir en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1080487ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1080487ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Ewart, G., Legal, R., Rivard, L. & Théberge, R. (1999). Intégration de la théorie et de la pratique en formation initiale : une expérience manitobaine. *Éducation et francophonie*, 27(1), 128-141. <https://doi.org/10.7202/1080487ar>

Résumé de l'article

Depuis quelques années déjà, plusieurs intervenants en éducation exigent une révision de la formation des enseignantes et des enseignants. Parmi les changements proposés dans les facultés d'éducation, on retrouve l'exigence d'un stage pratique prolongé, l'établissement de liens plus transparents entre la théorie et la pratique et des occasions accrues pour les stagiaires de réfléchir sur leur pratique. Le présent article porte sur l'expérimentation d'un programme de formation en milieu scolaire pour les étudiantes et les étudiants qui sont en dernière année de leur baccalauréat au Collège universitaire de Saint-Boniface. Les stagiaires sont jumelés à une enseignante ou un enseignant chevronné pendant sept mois. Une évaluation du programme indique un haut niveau de satisfaction de la part des participantes et des participants par rapport au programme. Cependant, la survie d'un tel programme exige que l'on porte une attention spéciale à certains aspects, notamment : le placement des stagiaires; leur charge de travail; les ressources de la faculté; l'intégration de la théorie et de la pratique; et finalement, la collaboration entre tous les participantes et les participants.

Intégration de la théorie et de la pratique en formation initiale : une expérience manitobaine

Gestny EWART

Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba, Canada

Roger LEGAL

Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba, Canada

Léonard P. RIVARD

Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba, Canada

Raymond THÉBERGE

Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba, Canada

RÉSUMÉ

Depuis quelques années déjà, plusieurs intervenants en éducation exigent une révision de la formation des enseignantes et des enseignants. Parmi les changements proposés dans les facultés d'éducation, on retrouve l'exigence d'un stage pratique prolongé, l'établissement de liens plus transparents entre la théorie et la pratique et des occasions accrues pour les stagiaires de réfléchir sur leur pratique. Le présent article porte sur l'expérimentation d'un programme de formation en milieu scolaire pour les étudiantes et les étudiants qui sont en dernière année de leur baccalauréat au Collège universitaire de Saint-Boniface. Les stagiaires sont jumelés à une

enseignante ou un enseignant chevronné pendant sept mois. Une évaluation du programme indique un haut niveau de satisfaction de la part des participantes et des participants par rapport au programme. Cependant, la survie d'un tel programme exige que l'on porte une attention spéciale à certains aspects, notamment: le placement des stagiaires; leur charge de travail; les ressources de la faculté; l'intégration de la théorie et de la pratique; et finalement, la collaboration entre tous les participantes et les participants.

ABSTRACT

Integration of Theory and Practice in Initial Teacher Training: A Manitoba Experiment

Gestny EWART, Roger LEGAL, Léonard P. RIVARD, Raymond THÉBERGE
Saint-Boniface University College, Manitoba, Canada

For a number of years now, many educational professionals have been calling for changes to teacher training. Among the changes proposed to faculties of education we find requests for longer student internships, the establishment of clearer links between theory and practice, and increased opportunities for student teachers to review and reflect on their experience. This article describes an experimental teacher-training program in the schools for students in the last year of their Bachelor's program at Collège universitaire de Sainte-Boniface. In this program, student teachers are paired with an experienced teacher for seven months. Evaluations conducted indicate a high degree of satisfaction among participants. However, following through with such a program requires giving special attention to certain aspects, notably student teachers' placement and teaching load, faculty resources, integration of theory and practice, and participant co-operation.

RESUMEN

Integración de la teoría y de la práctica en formación inicial: una experiencia manitobana

Gestny EWART, Roger LEGAL, Léonard P. RIVARD, Raymond THÉBERGE
Colegio universitario de Saint-Boniface, Manitoba, Canada

Desde hace ya algunos años, varios agentes educativos exigen la revisión de la formación de los maestros y maestras. Entre los cambios que se proponen en las facultades de educación, se encuentra la exigencia de un período prolongado de prácticas, el establecimiento de vínculos más transparentes entre la teoría y la práctica y un mayor número de posibilidades para los estudiantes en prácticas de reflexionar

sobres su experiencia. Este artículo presenta la experimentación de un programa de formación en medio escolar para los estudiantes que cursan su último año de bachillerato en el Colegio universitario de Saint-Boniface. Los estudiantes en prácticas se acoplaron a un maestro o a una maestra experimentada durante siete meses. Una de las evaluaciones del programa muestra un alto nivel de satisfacción de los participantes al programa. Sin embargo, la continuidad de dicho programa exige dedicar una atención particular a ciertos aspectos, especialmente a: el lugar de prácticas del estudiante, la cantidad de trabajo, los recursos de la facultad, la integración de la teoría y de la práctica y, finalmente, la colaboración de todos los participantes.

Introduction

L'enseignement est une profession de plus en plus exigeante en raison des grands changements sociaux, économiques et technologiques qui transforment notre société. Le domaine de la formation initiale des enseignantes et des enseignants n'est guère à l'épreuve de ce phénomène. De fait, depuis un bon nombre d'années déjà, plusieurs intervenants en éducation exigent une réforme de la formation des enseignantes et des enseignants. Une littérature abondante suggère des cours plus pertinents, des stages plus longs et mieux structurés, des liens plus transparents entre la théorie et la pratique et plus d'occasions pour l'étudiante ou l'étudiant de réfléchir sur sa pratique d'enseignante ou d'enseignant en herbe (Carbonneau, 1993; Kagen, 1992; Schön, 1988; Theis-Sprinthall, 1986; Zeichner, 1983). Le présent article porte sur l'expérimentation d'un programme de formation initiale en milieu scolaire qui tente de répondre à ces attentes.

Le contexte

Le ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle du Manitoba a tout récemment recommandé aux universités qu'elles accordent plus d'importance à la pratique en prolongeant la durée des stages pédagogiques dans le programme du baccalauréat en éducation à un minimum de 24 semaines dans un programme professionnel de 60 semaines. Par ailleurs, une étude menée par l'Institut ontarien pour les études en éducation de l'Université de Toronto a démontré qu'une approche privilégiant la formation en milieu scolaire peut s'avérer onéreuse quant aux ressources humaines exigées et peut être problématique en ce qui concerne sa mise en œuvre (Watson, Hart et Jacka, 1997).

Le Manitoba souffre déjà d'une pénurie de personnel enseignant, particulièrement pour l'enseignement en français des matières comme les mathématiques et les sciences, et cette pénurie pourrait vraisemblablement s'aggraver au cours des

prochaines années (Tremblay, 1997). Nous pouvons donc anticiper une hausse importante des inscriptions au programme de baccalauréat en éducation sans pour autant être sûrs d'une augmentation proportionnelle des ressources humaines nécessaires pour bien encadrer les futurs enseignants et enseignantes. Le défi est donc d'assurer que ces étudiants et étudiantes en formation professionnelle, répartis dans différentes écoles de la province, développent des «habiletés de pratique réflexive» tout en fondant leur enseignement sur des connaissances théoriques pertinentes (Legendre, 1998, p. 379). Évidemment les enseignantes et enseignants coopérants peuvent jouer un rôle plus important dans la formation de la relève, mais il importe que ce nouvel apport soit conjugué de façon harmonieuse avec la contribution des conseillères et des conseillers universitaires.

Les composantes de la formation

Plusieurs études confirment l'importance d'une composante théorique dans la formation professionnelle des enseignantes et des enseignants (Ashton, 1996; Darling-Hammond et Sclan, 1996). En même temps, plusieurs auteurs soulignent l'importance de la pratique en proposant que la formation professionnelle devrait s'effectuer davantage en milieu scolaire (Goodlad, 1993). La seule formation théorique tout comme la seule formation pratique ne peuvent outiller une personne pour l'enseignement: les deux doivent être présentes et arrimées dans un programme professionnel logique et cohérent (Fenstermacher et Richardson, 1994; Legendre, 1998).

Watson, Hart et Jacka (1997) indiquent que le succès d'un stage prolongé en milieu scolaire dépend étroitement des choix de l'école associée et de l'enseignante ou de l'enseignant coopérant. Pour assurer une bonne formation, l'école associée doit être un milieu dans lequel les enseignantes et les enseignants sont encouragés à explorer librement diverses idées et pratiques pédagogiques. Les enseignantes et les enseignants coopérants se doivent d'être des pédagogues chevronnés qui peuvent agir comme mentors auprès des stagiaires afin que ces derniers s'initient à la pratique réflexive de l'enseignement. Selon ces mêmes auteurs, les enseignantes et enseignants coopérants doivent recevoir une formation particulière afin de bien se préparer pour entreprendre cette tâche importante. Les conseillers et conseillères universitaires peuvent aussi soutenir le mentor dans l'encadrement du stagiaire, assurant ainsi une meilleure articulation théorie/pratique. La triade composée du stagiaire, de l'enseignante ou de l'enseignant coopérant et du conseiller ou de la conseillère universitaire peut donc faciliter «une interaction plus dialectique de ces formes de savoirs [...] savoirs formels et savoirs intuitifs», c'est-à-dire de la théorie et de la pratique (Legendre, 1998, p. 381).

Le bilan

La littérature sur les stages pratiques révèle un ensemble de principes et de suggestions pour améliorer le stage pratique :

1. Le stage doit fournir des occasions d'enquête, d'analyse et de réflexion tout en tenant compte des objectifs du milieu et des objectifs des programmes de formation.
2. Les placements doivent être choisis minutieusement. Quatre facteurs semblent être particulièrement importants: la nature du placement, l'appui fourni par les collègues, les rapports avec les parents et le degré d'autonomie.
3. Les enseignantes et les enseignants coopérants doivent être bien préparés pour leur rôle, surtout en ce qui a trait à la formation de leurs apprentis. Être un bon modèle ne suffit pas. Les enseignantes et les enseignants coopérants doivent agir comme mentors, encourager la réflexion et fournir une multiplicité d'occasions pour le développement de compétences, communiquer clairement, donner de la rétroaction et des suggestions pertinentes pour améliorer la performance pédagogique (Farris, Henniger et Bischoff, 1991; Joyce et Showers, 1995; McIntyre, Byrd et Foxx, 1996).
4. Les stagiaires doivent recevoir de la rétroaction de leurs pairs, des enseignantes et enseignants coopérants et des conseillères et conseillers de la faculté. Il est aussi souhaitable que ces derniers soient impliqués dans l'aspect théorique de la formation initiale (Goodlad, 1990).
5. Un type particulier de relation constructive doit exister entre les écoles et la faculté. Cette relation devrait s'avérer collaborative plutôt que simplement coopérative. Pour ce faire, certaines conditions sont à créer: un échange équilibré de connaissances et d'expériences; un processus décisionnel partagé; une grande flexibilité pour contourner les obstacles de temps, des ressources, de l'autorité; et un appui solide de l'administration de l'école et de la faculté.
6. Le ou la stagiaire, l'enseignante ou l'enseignant coopérant et le conseiller ou la conseillère de la faculté doivent s'entendre sur les responsabilités, les objectifs et les rôles de chacun.
7. Enfin, l'évaluation de la performance des stagiaires doit être aussi authentique que possible en leur fournissant une rétroaction qui encouragera la réflexion, le questionnement et l'amélioration des pratiques pédagogiques.

Neill (1993) a effectué une recension des écrits portant sur l'incidence et l'efficacité des stages pratiques dans la formation initiale qui se divise en deux volets: le premier identifie les lacunes du modèle actuel des stages et le deuxième porte sur les recherches qui proposent des moyens pour améliorer l'expérience pratique.

Hoy et Woolfolk (1989) ont trouvé que le résultat principal de l'expérience pratique a été de rendre le stagiaire plus autoritaire, plus rigide, plus impersonnel et plus bureaucratique. Puisque la grande majorité des stagiaires réussissent, les chercheurs remettent en question la validité du stage comme prédicteur de succès en salle de

classe. Les stagiaires délaissent les notions d'enquête, de résolution des problèmes et de réflexion en faveur de l'imitation afin de plaire à l'enseignante ou l'enseignant coopérant.

Le programme de formation en milieu scolaire au Collège universitaire de Saint-Boniface

Depuis 1995, la Faculté d'éducation du Collège universitaire de Saint-Boniface offre un programme de mentorat en année de certification, c'est-à-dire en dernière année du baccalauréat en éducation. Ce programme permet aux étudiants et étudiantes qui y participent d'évoluer durant sept mois dans le cadre scolaire en compagnie d'une enseignante ou d'un enseignant coopérant. Ce programme alternatif, le Programme de formation en milieu scolaire, tente de fournir un encadrement qui favorise un rapprochement plus intime entre la théorie et la pratique au niveau de la formation initiale des enseignants et enseignantes en herbe. Plutôt que de suivre la séquence habituelle d'exposition à la théorie suivie de stages pratiques, ce programme de mentorat plonge les étudiants et étudiantes dans le cadre scolaire de la fin d'août à la fin d'avril. Une journée par semaine, cependant, les stagiaires rentrent à la faculté pour participer à des séminaires portant sur la théorie de l'enseignement et de l'apprentissage et pour partager leurs expériences pratiques avec leurs pairs.

Les objectifs et la structure du programme

Le programme de formation en milieu scolaire repose sur les postulats que: (a) théorie et pratique sont deux composantes incontournables de la formation initiale des enseignants et enseignantes; (b) le coopérant ou la coopérante constitue une ressource précieuse au niveau de la formation initiale; et (c) la communication entre le coopérant ou la coopérante et le conseiller ou la conseillère de la faculté est un élément essentiel au succès de la formation initiale. Ces trois principes de base se sont traduits en huit objectifs:

- faciliter l'intégration de la théorie et de la pratique;
- fournir l'occasion aux stagiaires de vivre la culture institutionnelle d'une école et d'y développer leurs compétences professionnelles;
- assurer une meilleure concertation entre la Faculté d'éducation et le milieu scolaire;
- valoriser le rôle que jouent les enseignantes et les enseignants coopérants dans la formation initiale;
- permettre aux stagiaires d'en arriver à une synthèse, par rapport à leur formation initiale, qui repose sur des recherches, leurs expériences pratiques et leurs auto-évaluations en tant qu'enseignants ou enseignantes;
- assurer que les stagiaires perçoivent clairement la relation qui existe entre la pratique en salle de classe et les objectifs curriculaires;
- permettre aux stagiaires de développer des stratégies d'enseignement qui soient adaptées au contexte de la salle de classe;

- permettre aux stagiaires de développer leur propre style d'enseignement et de le raffiner progressivement.

Ces principes de base et les objectifs qui en découlent visent à fournir un lien aussi vital et aussi dynamique que possible entre la théorie éducative et sa mise en œuvre. Au-delà des principes et des objectifs, cependant, une autre condition doit être respectée pour assurer le succès du programme: les intervenantes et intervenants doivent faire preuve d'engagement et de professionnalisme.

Le choix des participantes et des participants

Sont admissibles au programme les étudiantes et les étudiants qui entrent en dernière année du baccalauréat en éducation. En outre, les candidates et candidats sont choisis en fonction de divers critères, tels que leurs résultats scolaires, leurs résultats au test de compétence linguistique, leur engagement à participer au programme à plein temps et leur capacité de travailler de manière collaborative. En plus de répondre à ces critères, les candidates et les candidats doivent également avoir été recommandés pour participer à ce programme par des répondants. Enfin, une douzaine de candidates et de candidats ayant satisfait à ces exigences sont confiés à chaque conseillère ou conseiller de la faculté affecté à ce programme.

Le choix des écoles

Le choix des écoles participantes repose essentiellement sur l'expérience et sur les qualités perçues des coopérants et coopérantes en tant que mentors. Les coopérantes et coopérants sont des enseignantes et enseignants chevronnés qui pratiquent eux-mêmes les comportements et qui possèdent les attributs que l'on cherche à faire acquérir aux stagiaires. Ce sont donc des professionnels qui pratiquent la collaboration dans l'exercice de leurs fonctions et qui réfléchissent systématiquement à l'efficacité de leurs propres pratiques pédagogiques dans le but de toujours continuer à les améliorer. Ce sont aussi des enseignantes et des enseignants dont les pratiques pédagogiques s'inscrivent dans le cadre général de ce qu'il est convenu d'appeler le « constructivisme social », c'est-à-dire un enseignement privilégiant la construction de savoirs chez des apprenantes et des apprenants actifs qui étudient leur milieu tout en interagissant avec des pairs (Fosnot, 1996; Larochelle et Bednarz, 1994; Wells et Chang-Wells, 1992). D'autres critères peuvent entrer en ligne de compte, notamment les préférences des stagiaires, l'ambiance linguistique de l'école et la possibilité de placer au moins deux étudiants et étudiantes à l'école. Dans la mesure du possible, on tente aussi d'assurer une représentation d'écoles françaises et d'écoles d'immersion française dans le programme ainsi qu'une représentation d'écoles urbaines et d'écoles rurales. Ces derniers critères ne sont toutefois pas toujours respectés, principalement en raison du fait que les préférences des stagiaires ne le permettent pas.

Le rôle des enseignantes et enseignants coopérants

De manière à permettre aux enseignantes et enseignants coopérants, aux stagiaires ainsi qu'aux directions d'écoles de mieux jouer leurs rôles dans le Programme

de formation en milieu scolaire, une séance d'information d'une pleine journée à leur intention se tient en septembre. Le but de cette séance est de permettre à tous les participants du projet de définir leurs rôles et leurs responsabilités au sein du programme. L'accent repose sur la relation de collégialité à établir entre les personnes, tout en reconnaissant notamment que le ou la stagiaire soit lui-même ou elle-même le moteur de sa propre formation en tant qu'enseignant ou enseignante. Les rapports entre stagiaires, coopérants et coopérantes et conseillers et conseillères sont également considérés très importants pour favoriser la réflexion et le partage sur la pratique de l'enseignement. La qualité des rapports interpersonnels est déterminante quant à l'établissement d'un dialogue constructif, lui-même essentiel au processus d'apprentissage de tous les participants et les participantes. Ainsi, nous croyons que des rapports collégiaux entre les divers intervenants favorisent le développement social et professionnel plus que ne le font des rapports hiérarchiques de supérieurs à subordonnés.

Les coopérants et coopérantes participent activement à la formation initiale des étudiants et étudiantes. Ils aident à identifier les besoins des stagiaires et assument le rôle de modèles en matière de pratiques pédagogiques reconnues et soutenues par des recherches récentes en théorie de l'apprentissage. Les coopérants et coopérantes discutent aussi des stratégies qu'ils utilisent en réfléchissant à leur propre enseignement et aux liens qu'ils établissent entre la théorie et la pratique au bénéfice des stagiaires. Enfin, le coopérant ou la coopérante participe d'une façon collaborative avec les stagiaires et le conseiller ou la conseillère de la faculté à l'évaluation des stagiaires.

La structure du programme

Le programme est divisé en trois phases de dix semaines chacune. La phase d'initiation se déroule de la fin d'août jusqu'à la mi-octobre. Durant cette première phase, les stagiaires doivent se familiariser avec la philosophie, les règlements et les procédures de l'école, observer la méthodologie et les techniques de gestion de classe de leurs coopérants et coopérantes et se familiariser avec les programmes d'études de leur niveau scolaire. En outre, ils et elles s'initient à la tâche en donnant déjà quelques leçons sous la direction de leurs coopérants et coopérantes et dans les cadres fixés par ces derniers. On s'initie également à la pratique réflexive en se penchant sur son propre enseignement ainsi que sur l'enseignement de son coopérant ou de sa coopérante. Durant cette phase, on consacre de dix à quinze jours en dehors de la classe pour participer à divers séminaires ou à des séances de développement professionnel. Le conseiller ou la conseillère de la faculté visite chacun des stagiaires dans son école toutes les deux ou trois semaines. Au départ, les discussions lors de ces visites portent davantage sur les sentiments des stagiaires en rapport avec leur intégration au personnel et aux rapports interpersonnels à établir avec leurs coopérants et coopérantes ainsi qu'avec les élèves. Cette étape franchie, les discussions portent davantage sur la participation à l'enseignement.

La deuxième phase démarre à la mi-octobre et se poursuit jusqu'à la pause du temps des fêtes. Les stagiaires exercent davantage le contrôle de la planification, de l'enseignement et de l'évaluation. Ils et elles préparent, en collaboration avec leurs

coopérants et coopérantes, des unités entières d'étude pour les élèves. Les coopérantes et coopérateurs sont appelés à fournir passablement d'aide en ce qui a trait à la planification, mais l'on s'attend à ce que les stagiaires assument les tâches connexes d'une façon assez autonome. L'observation, la rétroaction et l'auto-évaluation se poursuivent activement durant cette phase. Une quinzaine de journées de développement professionnel ainsi que des visites en classe du conseiller ou de la conseillère sont aussi prévues. C'est durant cette phase aussi que débutent les évaluations formatives des étudiants et étudiantes s'exécutant dans le contexte de l'enseignement de leçons préparées. Les discussions portant sur ces leçons sont destinées à développer chez les stagiaires une pratique réflexive de plus en plus grande. C'est aussi l'occasion de rappeler les éléments de théorie présentés à la faculté et de reconnaître les liens entre celle-ci et son implantation dans la pratique.

Le retour du congé des fêtes marque le début de la phase trois, phase finale qui ne s'achève qu'à la fin d'avril. Vers le milieu de la phase trois, les stagiaires doivent avoir acquis un haut niveau d'autonomie; ils et elles doivent démontrer la capacité d'assumer la pleine responsabilité de la planification, de l'enseignement et de l'évaluation. Le coopérateur ou la coopérante assume davantage des fonctions de consultation et de facilitation auxquelles les stagiaires peuvent recourir au besoin. Le nombre de séances de développement professionnel externes diminue; cependant, les visites du conseiller ou de la conseillère se poursuivent au même rythme qu'aux phases un et deux, c'est-à-dire en raison d'une fois toutes les deux ou trois semaines.

Les séminaires d'objectivation et de développement professionnel dirigés par le conseiller ou la conseillère, pour leur part, se poursuivent également tout au long de chacune des trois phases. Ces séminaires visent deux objectifs: fournir l'occasion aux stagiaires d'échanger entre eux au sujet de leurs expériences ainsi que de participer à des discussions portant sur des sujets tels que la théorie de l'apprentissage, le rôle du langage dans l'enseignement et l'apprentissage ainsi que le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant dans une société démocratique. Les notions abordées dans le cadre de ces séminaires comportent un aspect extrêmement valable, soit celui de porter directement sur les expériences pratiques que les stagiaires vivent dans leurs salles de classe. Le but principal de ces sessions est de permettre aux stagiaires d'étudier les théories de l'apprentissage de façon à être en mesure d'évaluer leurs pratiques pédagogiques tout en s'assurant que leurs croyances sont logiques, réfléchies et cohérentes.

Un autre élément de la composante séminaire du programme consiste à faire participer les stagiaires à des cercles de lecture professionnelle. Cela leur permet de considérer des idées nouvelles et de discuter de leurs apports professionnels. Chaque participant ou participante doit notamment lire un livre professionnel de son choix, puis animer un séminaire d'une durée d'une heure à partir de ce livre pour permettre à ses collègues de discuter des idées abordées par l'auteur.

La rédaction d'un journal professionnel par les stagiaires tout au long du stage constitue une autre exigence du programme. Le but du journal est d'encourager les stagiaires à utiliser l'écrit comme outil de réflexion quant à leur propre apprentissage et quant à l'apprentissage des élèves de leurs classes. Le journal fournit aussi aux

stagiaires un forum leur permettant de faire des liens entre la théorie et la pratique. Enfin, le journal constitue aussi un précieux outil de communication entre l'étudiant ou l'étudiante et son conseiller ou sa conseillère. Les étudiants et étudiantes peuvent aussi opter de dialoguer avec leurs conseillers ou conseillères par courrier électronique. Cet outil permet aux stagiaires de réfléchir sur leurs expériences en classe et à l'école, tout en communiquant régulièrement avec leurs conseillères ou conseillers universitaires. Le journal de bord peut être considéré comme un outil privilégié pour encourager la réflexion chez les futurs maîtres (Anson et Beach, 1995; Fulwiler, 1987; Rivard, 1998; Wilson et Cameron, 1996; Wodlinger, 1990; Zeichner et Liston, 1987). Ce mariage entre les technologies de l'information et de la communication, d'un côté, et le journal de bord de l'autre offre une solution intéressante et pratique qui permet aux conseillères et conseillers universitaires de mieux encadrer les stagiaires en dépit des horaires personnels ou des distances (Dzuba, 1994; Lacey et Merseth, 1993; Le Scouarnec, 1995; Schalagal, Trathen et Blanthon, 1996; Thomas, Clift et Sugimoto, 1996; Weinburgh, Smith et Smith, 1997).

Vers la fin de leur stage, les stagiaires doivent enseigner une unité interdisciplinaire qu'ils ou elles auront préparée. Cette exigence est conçue afin de permettre aux stagiaires de découvrir que différents programmes d'études peuvent viser des résultats d'apprentissage semblables, de développer le « langage en tout et par tous » et d'appliquer la théorie de l'apprentissage non seulement au niveau d'un plan de leçon mais en l'étendant à la planification d'une unité d'étude entière. À ce stade, les stagiaires doivent démontrer un haut niveau d'autonomie tant dans la préparation d'une telle unité d'enseignement que dans l'exécution de celle-ci en salle de classe. Cette expérience vise à fournir l'occasion aux stagiaires d'intégrer les apprentissages qu'ils et elles ont réalisés depuis le début de leur formation professionnelle et de les consolider en un style d'enseignement propre à chacun et chacune.

Les stagiaires doivent également préparer un portfolio professionnel. Le but est de leur permettre de reconnaître leurs compétences professionnelles, d'élaborer un plan de carrière et de se doter d'un outil qui leur permettra de se présenter avantageusement à des employeurs potentiels. Au-delà des renseignements que l'on retrouve habituellement dans un *curriculum vitae*, les stagiaires doivent y incorporer une courte autobiographie, un résumé de leur philosophie de l'éducation, un échantillon d'écrit réalisé dans le cadre de la formation initiale, tel que la critique d'un livre professionnel, ainsi que tout autre document, distinction ou recommandation de nature à décrire leur potentiel en tant qu'enseignant ou enseignante.

L'évaluation des stagiaires

Les stagiaires, les coopérants et coopérantes et les conseillers et conseillères participent tous à l'évaluation du progrès des stagiaires. Le stage prolongé, le portfolio, l'unité interdisciplinaire, le journal professionnel, les échanges par courrier électronique et les contributions de chacun et chacune lors des séminaires sont tous des éléments dont il faut tenir compte dans le cadre de cette évaluation. Les conseillers et conseillères de la faculté, de concert avec les stagiaires et les coopérants et coopérantes, effectuent régulièrement des évaluations formatives de façon à assurer

que tous les besoins des participants et participantes sont satisfaits. Il s'agit là d'une composante essentielle du programme qui vise à assurer l'évaluation des stagiaires tout en constituant un mécanisme d'évaluation et de renouvellement du programme. De nouvelles visions ne sauraient émerger autrement qu'à partir d'un examen minutieux des expériences antérieures.

Conclusion

Le programme de formation en milieu scolaire a permis à notre faculté de reconceptualiser la formation initiale des enseignantes et des enseignants. Des entrevues auprès des stagiaires ainsi qu'auprès des coopérants et coopérantes ont indiqué un haut niveau de satisfaction par rapport au programme. L'expérience vécue par les stagiaires, les coopérants et coopérantes ainsi que par les conseillers et conseillères universitaires appuie un bon nombre des principes identifiés dans la littérature portant sur l'amélioration des stages pratiques. Cependant, certains aspects du programme devraient être repensés afin d'en assurer la survie.

Premièrement, le placement pour le stage est crucial, car la relation établie entre la coopérante ou le coopérant et le ou la stagiaire déterminera en grande partie le succès du stage. Le coopérant ou la coopérante doit faire preuve d'une pédagogie réfléchie, témoigner de qualités raffinées de guide et de mentor, tout en ayant une grande ouverture d'esprit qui non seulement permettra l'expérimentation pédagogique par le ou la stagiaire, mais qui l'encouragera. De plus, nous devons continuer à accorder une formation aux coopérants et coopérantes afin de bien les outiller pour mieux encadrer les stagiaires. Enfin, il importe de trouver des façons concrètes de reconnaître le travail de ces collaborateurs et collaboratrices indispensables que sont les coopérants et coopérantes. Le travail est extrêmement exigeant et plusieurs enseignantes et enseignants nous ont indiqué que, même si l'expérience était très enrichissante, la répéter chaque année n'était pas souhaitable: d'où le besoin de toujours recruter et de former de nouveaux collaborateurs.

Deuxièmement, la charge de travail pour les stagiaires peut s'avérer très lourde. Travailler dans une école presque à plein temps tout en effectuant des lectures et des travaux universitaires exige une organisation minutieuse de leur part. D'un côté, il est donc important non seulement d'établir des attentes réalistes par rapport aux diverses tâches confiées aux stagiaires dans l'école et à la faculté, mais aussi de bien les renseigner quant à ces attentes. De l'autre côté, les stagiaires doivent être prêts à s'engager entièrement dans le programme pendant la durée de la formation sans songer à vaquer à d'autres occupations pendant ce temps.

Troisièmement, il importe de reconnaître que le programme de formation en milieu scolaire, tel qu'il existe actuellement, exige beaucoup de ressources de la faculté. Bien encadrer des stagiaires se traduit par une présence régulière des conseillers et conseillères universitaires dans les écoles pour observer les stagiaires et pour dialoguer avec eux ainsi qu'avec les enseignants et enseignantes coopérants et les directions d'écoles. Il y a tout un travail de sensibilisation, de négociation et de

théorisation qui sous-tend la réalisation du programme. Nous croyons que les résultats justifient les ressources allouées. Cependant, si les inscriptions au baccalauréat en éducation augmentent de la façon prévue, cela nécessitera une augmentation concomitante des ressources affectées au programme. Sinon une importante refonte du programme de formation en milieu scolaire sera nécessaire.

Le programme de formation initiale en milieu scolaire présente certains défis à relever. L'intégration de la théorie et de la pratique dans ce type de programme exige toujours des choix éclairés par rapport au contenu à véhiculer. Le choix ne peut se faire que par une collaboration entre des membres de la faculté afin de bien équilibrer le contenu choisi. Par exemple, le contenu destiné aux futurs enseignants et enseignantes au primaire doit les préparer à bien enseigner la langue, les mathématiques, les sciences de la nature, pour ne mentionner que ces quelques matières scolaires. C'est donc tout un défi de s'assurer que la formation livrée sera pertinente et complète.

Enfin, on peut prévoir que le succès de ce programme reposera sur la qualité du partenariat que l'on aura réussi à établir entre le milieu scolaire et le milieu universitaire. Nous partageons le même objectif d'assurer la meilleure formation possible aux nouveaux enseignants et enseignantes: encore faudra-t-il toutefois raffiner notre *modus operandi* pour mieux répartir les composantes de cette tâche parmi tous les intervenants et les intervenantes et conjuguer nos efforts sous le double signe de la complémentarité et de la collaboration.

Références bibliographiques

- ANSON, C. M. et BEACH, R. (1995). *Journals in the Classroom: Writing to Learn*. Norwood, MA, Christopher Gordon.
- ASHTON, P. T. (1996). Improving the preparation of teachers. *Educational Researcher*, 25, 21-22, 35.
- CARBONNEAU, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, 19, 33-37.
- DARLING-HAMMOND, L. et SCLAN, E. (1996). Who teaches and why: Dilemmas of building a profession for twenty-first century schools. Dans J. Sikula, T. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan, p. 67-101.
- DZUBA, E. J. (1994). *Computer-Mediated Communication: Faculty and Student Conversations During the Field Experience*, Thèse de maîtrise non publiée. Université de Régina, Saskatchewan, Canada.

- FARRIS, P., HENNIGER, M. et BISCHOFF, J. (1991). After the wave of reform, the role of early field experiences in elementary teacher education. *Action in Teacher Education*, 13, 20-24.
- FENSTERMACHER, G. D. et RICHARDSON, V. (1994). L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1, 157-181.
- FOSNOT, C. T. (dir.) (1996). *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. New York, Teachers College Press.
- FULWILER, T. (dir.) (1987). *The Journal Book*. Portsmouth, NH, Boynton/Cook-Heinemann.
- GOODLAD, J. (1990). *Teachers for Our Nation's Schools*. San Francisco, Jossey-Bass.
- GOODLAD, J. I. (1993). School-university partnerships and partner schools. *Educational Policy*, 7, 24-39.
- HOY, W. et WOOLFOLK, A. E. (1989). Supervising student teachers. Dans A. E. Woolfolk, (dir.), *Research Perspectives on the Graduate Preparation of Teachers*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, p. 108-131.
- JOYCE, B. R et SHOWERS, B. (1995). *Student Achievement through Staff Development* (2^e éd.). White Plains, NY, Longman.
- KAGEN, D. (1992). Professional growth among preservice teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- LACEY, C. A. et MERSETH, K. K. (1993). Cases, hypermedia and computer networks: Three curricular innovations for teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 25, 543-551.
- LAROCHELLE, M. et BEDNARZ, N. (1994). Numéro thématique: Constructivisme et éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1).
- LE SCOUARNEC, F-P. (1995). *Les inforoutes et la société du savoir: nouveaux défis pour le monde de l'enseignement*. Montréal, Centrale de l'enseignement du Québec.
- LEGENDRE, M.-F. (1998). Pratique réflexive et études de cas: quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 24, 379-406.
- MCINTYRE, D. J., BYRD, D. M. et FOXX, S. M. (1996). Field and laboratory experiences. Dans J. Sikula, T. J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research in Teacher Education* (2^e éd.). New York, Macmillan, 171-193.
- NEILL, S. D. (1993). Practice teaching: Old and ineffective. *Education Canada*, 33, 10-13.
- RIVARD, L. P. (1998). Le courrier électronique en tant qu'espace socio-cognitif dans la formation des enseignants: une étude de cas. *Brock Education: A Journal of General Inquiry*, 8(1), 63-75.

- SCHLAGAL, B., TRATHEN, W. et BLANTON, W. (1996). Structuring telecommunications to create instructional conversations about student teaching. *Journal of Teacher Education*, 47, 175-183.
- SCHÖN, D. (1988). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass.
- THEIS-SPRINTHALL, L. (1986). A collaborative approach for mentor training: A working model. *Journal of Teacher Education*, 34, 13-20.
- THOMAS, L., CLIFT, R. T. et SUGIMOTO, T. (1996). Telecommunication, student teaching, and methods instruction: An exploratory investigation. *Journal of Teacher Education*, 46, 165-174.
- TREMBLAY, A. (1997). Se dirige-t-on vers un surplus ou une pénurie d'enseignants? *Revue trimestrielle de l'éducation*, 4, 53-74.
- WATSON, N., HART, D. et JACKA, N. (1997). *Learning to Teach: The OISE/UT Two-Year Pilot Program*. Program Evaluation Report. Toronto, ON, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- WELLS, G. et CHANG-WELLS, G. L. (1992). *Constructing Knowledge Together: Classrooms as Centers of Inquiry and Literacy*. Portsmouth, NH, Heinemann.
- WEINBURGH, M., SMITH, L. et SMITH, K. (1997). Preparing preservice teachers to use technology in teaching math and science. *TechTrends*, 42, 43-45.
- WILSON, S. et CAMERON, R. (1996). Student teacher perceptions of effective teaching: A developmental perspective. *Journal of Education for Teaching*, 22, 181-195.
- WODLINGER, M. G. (1990). April: A case study in the use of guided reflection. *Alberta Journal of Educational Research*, 36, 115-132.
- ZEICHNER, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3-9.
- ZEICHNER, K. M. et LISTON, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 23-48.