Macintosh HD:Users:boisma04:Desktop:UQO_Long_Couleur.eps

GUIDE DU STAGE III

BEA 5066 : Stage III

ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES AU PRÉSCOLAIRE ET

AU PRIMAIRE

BACCALAURÉAT EN ENSEIGNEMENT DES ARTS (7117)

Arts visuels

Département des sciences de l’éducation

UQO

HIVER 2024

Révisé en novembre 2023

**TABLE DES MATIÈRES**

INFORMATIONS PRATIQUES 3

TABLEAU SYNTHÈSE DU DÉROULEMENT DU STAGE III 4

INTRODUCTION 5

AVERTISSEMENT 6

1. LES STAGES 7

2. LE STAGE III ET SES OBJECTIFS 7

2.1 Description du cours selon l’annuaire 7

Objectifs 7

Contenu 8

2.2 Les compétences 8

2.3 Les finalités éducatives du Département des sciences de l’éducation et profil de sortie des étudiantes du Module de l’éducation 10

3. DEROULEMENT DU STAGE III 11

3.1 Durée du stage 11

3.2 Avant le stage 11

3.3 Pendant le stage 12

Les activités 12

Cheminement proposé 12

Le cahier de planification et des ressources pédagogiques 12

Les rencontres hebdomadaires de supervision 14

Incidents critiques 15

Éthique professionnelle du stagiaire 15

Suppléance rémunérée 15

Absence et imprévus 15

Responsabilité de l’évaluation 15

3.4 Après le stage 16

3.5 La synthèse des tâches de la stagiaire, de l’enseignante associée et de la superviseure 17

3.5 Les acteurs de l’accompagnement de la stagiaire 18

4. LES RESPONSABILITÉS RESPECTIVES 19

4.1 La stagiaire 19

4.2 L’enseignante associée 20

4.3 La superviseure 21

4.4 La direction d’établissement 22

5. LES TRAVAUX 22

5.1 Synthèse des travaux à remettre 22

5.2 Les objectifs du stage 23

5.3 Le rapport d'observation 23

5.4 Les incidents critiques 23

5.5 Le rapport de stage 23

5.6 Le cahier de planification et de ressources 24

6. L’ÉVALUATION 25

6.1 Considérations générales 25

6.2 Principes 25

6.3 L’évaluation des compétences professionnelles 25

6.4 Évaluation formative des compétences professionnelles 26

6.5 Évaluation sommative 26

6.6 Évaluation des travaux écrits 27

6.7 Barème 27

7. RÉFÉRENCES 28

8. ANNEXES 30

ANNEXE 1 : Descriptifs des cours offerts lors de la session 4 au BEA 31

ANNEXE 2 : Politique relative aux présences, à la rémunération et à la suppléance 33

ANNEXE 3 : Éthique professionnelle 35

ANNEXE 4 : Aide à la planification 38

ANNEXE 5 : Planification d’une situation d’apprentissage globale 41

ANNEXE 6 : Gabarit de planification (modèle 1) 42

ANNEXE 7 : Gabarit de planification (modèle 2) 44

ANNEXE 8 : Axes et caractéristiques de la différenciation pédagogique 47

ANNEXE 9 : Rencontre hebdomadaire entre la stagiaire 49

et l’enseignante associée 49

ANNEXE 10 : Pistes pour la rédaction d’un incident critique 50

ANNEXE 11 : Exemple d’un incident critique 52

ANNEXE 12 : Quelques éléments de réflexion sur la rétroaction 54

ANNEXE 13 : Modalités relatives à la qualité de la langue écrite dans les travaux 56

ANNEXE 14 : Référentiel des indicateurs de compétences professionnelles visées par les stages en enseignement des arts visuels 57

# INFORMATIONS PRATIQUES

|  |  |
| --- | --- |
| Département des sciences de l’éducation | Directeur : Alain Cadieux |
| Sciences de l’éducation, UQO  C. P. 1250, succursale Hull  Gatineau (Québec) J8X 3X7 | Bureau : C-0324  Téléphone : (819) 595-3900 poste 4415  Télécopie : (819) 595-4459  Courriel : alain.cadieux@uqo.ca |
|  |  |
| Module de l’éducation | Directrice : Marie-Josée Goulet |
| Sciences de l’éducation, UQO  C. P. 1250, succursale Hull  Gatineau (Québec) J8X 3X7 | Bureau C-1322  Téléphone : (819) 595-3900 poste 4424  Télécopie : (819) 595-2212  Courriel : marie-josee.goulet@uqo.ca |
|  |  |
| Coordinatrice de stage (Gatineau) | Dominique Laflamme |
| Sciences de l’éducation, UQO  C. P. 1250, succursale Hull  Gatineau (Québec) J8X 3X7 | Bureau : C-1334  Téléphone : (819) 595-3900 poste 4405  Télécopie : (819) 595-2212  Courriel : dominique.laflamme@uqo.ca |

|  |  |
| --- | --- |
| Responsable pédagogique | Jennifer Wicks |
| Sciences de l’éducation, UQO  C.P. 1250, succursale Hull  Gatineau (Québec) J8X 3X7 | Téléphone : (438)763-7176  Courriel : jennifer.wicks@uqo.ca |

|  |  |
| --- | --- |
| Superviseure | Nom : |
|  | Téléphone :  Courriel : |
|  |  |
| École | Nom : |
| Adresse | Téléphone :  Télécopie : |
|  |  |
| Enseignante associée | Nom : |
| Adresse | Téléphone :  Courriel : |
|  |  |
| Stagiaire | Nom : |
| Adresse | Téléphone :  Courriel : |

# TABLEAU SYNTHÈSE DU DÉROULEMENT DU STAGE III

|  |  |
| --- | --- |
| **Planification des activités** (stage d’une durée de six semaines) | Date |
| Cours à l’UQO | 8 janvier au 16 février |
| Rencontre pré-stage à l’université | 10 janvier |
| Rencontre tripartite à l’école | À déterminer : entre le15 et le 19 janvier |
| DÉBUT DU STAGE | |
| Semaine 1  Observation des groupes d’élèves et planification des activités  Rédaction du rapport d’observation | 19 au 23 février |
| Semaine 2  Prise en charge partielle  Rencontre formelle entre l’enseignante associée et l’étudiante | 26 février au 1 mars |
| Semaine d’étude | 4 au 8 mars |
| Semaine 3  Rencontre formelle entre l’enseignante associée et l’étudiante  Prise en charge totale  Visite du superviseur | 11 au 15 mars |
| Semaine 4  Rencontre formelle entre l’enseignante associée et l’étudiante  Prise en charge partielle | 18 au 22 mars |
| Semaine 5  Rencontre formelle entre l’enseignante associée et l’étudiante  Prise en charge totale | 25 au 28 mars  Vendredi 29 mars = Vendredi saint |
| Semaine 6  Rencontre formelle entre l’enseignante associée et l’étudiante  Visite du superviseur  Reprise en charge graduelle par l’enseignante associée | 2 au 5 avril  \* Lundi 1 avril = lundi de Pâques |
| Fin du stage | |
| Complétion du document « dossier des stages » | 8 au 12 avril |
| Remise des travaux relatifs au stage | 8 au 12 avril |
| Évaluation sommative du stage  Rencontre du superviseur (superviseur et stagiaire) | 8 au 12 avril |

\* Le moment des visites est fixé conjointement par la stagiaire, l’enseignante associée et la superviseure en tenant compte des caractéristiques propres à chaque groupe-classe et de la planification de la stagiaire.

# INTRODUCTION

L’objectif de ce guide du stage III est de fournir un cadre de référence commun à toutes les intervenantes de la formation pratique (étudiantes, professeures, enseignantes et directrices) afin de faciliter la réussite des stagiaires dans ce troisième stage de formation en enseignement en arts.

D’une durée de six semaines divisées en deux blocs, ce troisième stage verra les futures enseignantes s’initier à l’ensemble des composantes de la profession enseignante. Ils prendront en effet la charge des groupes de l’enseignante associée (ou agira en tant que spécialiste en arts visuels dans l’école primaire) durant quelques semaines et devront dans ce cadre exercer toutes les fonctions d’une enseignante, en classe et hors classe. Ce troisième stage permettra aux étudiantes d’intégrer et de mettre en œuvre les acquis de leurs cours académiques et de leur premier et de leur second stage. L’importance sera donnée à la didactique et à la gestion de classe au préscolaire et au primaire.

Nous souhaitons à toutes les étudiantes un stage à la mesure de leurs aspirations et une fructueuse carrière en enseignement.

Nous remercions par la même occasion toutes les directions d’école et toutes les enseignantes qui apportent leur soutien au processus de formation des futures enseignantes.

L’équipe de superviseures de stages au BEA

Département des sciences de l’éducation

Macintosh HD:Users:boisma04:Desktop:UQO_Long_Couleur.epsUniversité du Québec en Outaouais

# AVERTISSEMENT

**Antécédents judiciaires**

Certains Centres de services scolaires demandent aux personnes stagiaires de remplir un formulaire pour la vérification des antécédents judiciaires. Les résultats de cette vérification doivent être reçus par les Centres de services scolaires concernés avant que les personnes stagiaires puissent débuter leur stage. Conséquemment, chaque personne stagiaire doit demander à la direction d’école où elle fait son stage la procédure à suivre pour remplir ce formulaire le plus rapidement possible si nécessaire.

**Considérations éthiques**

Toutes les personnes stagiaires doivent faire preuve de respect à propos des milieux d’accueil. Les propos tenus lors de témoignages pendant les cours, les séminaires, les stages et les activités universitaires sont confidentiels. L’anonymat des personnes impliquées doit être préservé en tout temps. Ces discussions servent au développement des compétences professionnelles et doivent demeurer respectueuses.

Lors de sessions de stages étalés en blocs, la planification des moments d’évaluation doit tenir compte des contraintes du stage et doit être planifiée en collaboration entre les acteurs impliqués (ressources enseignantes, personnes superviseures et, le cas échéant, responsables pédagogiques des stages).

**Loi visant à assurer la protection des stagiaires en milieu de travail et la Loi modernisant le régime de santé et sécurité du travail**

L’UQO et les milieux de stage reconnaissent aux personnes stagiaires les droits découlant de ces lois*,*notamment en lien avec les droits prévus à *la Loi sur les normes du travail* en matière de congés de courte durée et de harcèlement psychologique ou sexuel ainsi que les droits découlant de la *Loi modernisant le régime de santé et sécurité du travail*en matière de protection des stagiaires aux stages non payés en milieu de travail.  Ainsi, l’UQO et les milieux de stage sont tenus de prendre les moyens afin de voir au respect des différentes dispositions énoncées à ces *Lois*.

Pour plus d’informations, nous vous invitons à suivre le lien suivant afin d’accéder à la page web de l’UQO : <https://uqo.ca/etudiants/protection-stagiaires-milieu-travail>

**Le genre utilisé dans ce guide**

Ce guide de stage est identique pour toutes les personnes concernées par le stage I. La population étudiante du programme de formation des enseignantes spécialistes en arts étant majoritairement féminine, le genre féminin est utilisé sans discrimination et dans le but d’alléger la lecture du texte.

# 1. LES STAGES

|  |
| --- |
| ***STAGE I :* Sensibilisation au milieu et à la pratique de l’enseignement des arts plastiques au secondaire**  ***10 jours Stage axé sur l'observation et l’engagement*** |
| ***STAGE II*** *:* Enseignement des arts plastiques au secondaire  *Stage axé sur la didactique des arts et la gestion de la classe en*  **30 jours** *enseignement au secondaire* |
| ***STAGE III*** *:* Enseignement des arts plastiques en éducation préscolaire et en enseignement primaire  *Stage axé sur la didactique des arts et la gestion de la classe au préscolaire et*  ***30 jours*** *au primaire* |
| ***STAGE IV*** *:* Développement professionnel en enseignement des arts visuels  (au primaire ou au secondaire)  ***50 jours*** *Stage axé sur l'autonomie pédagogique* |

# 2. LE STAGE III ET SES OBJECTIFS

Le stage III, d’une durée de 30 jours divisés en deux blocs, se déroule lors de la troisième année de formation de l’étudiante. Cette dernière s’est préparée à ce stage en réussissant son stage I, axé sur l’observation et la sensibilisation à la pratique enseignante, son stage II, axé sur la didactique des arts et la gestion de la classe en enseignement au secondaire ainsi que plusieurs cours du cheminement du *Baccalauréat en enseignement des arts*.

## 2.1 Description du cours selon l’annuaire

### Objectifs

Au terme de cette activité, l'étudiant et l’étudiante sera en mesure de : démontrer une connaissance des principales caractéristiques du milieu scolaire et du rôle professionnel de l'enseignant en arts plastiques au préscolaire et au primaire; utiliser les savoirs d'ordre didactique en salle de classe; maîtriser les bases de la discipline et des compétences visées par le programme de formation; utiliser des stratégies de gestion de la classe appropriées; adapter ses interventions aux caractéristiques des élèves; utiliser les TIC en classe lorsque le contexte pédagogique le permet; utiliser l'analyse réflexive au niveau de ses expériences et de son engagement dans la profession.

### 

### Contenu

Observation et analyse de diverses situations rencontrées dans le milieu scolaire. Engagement dans les activités liées à la profession enseignante. Observation de groupes d’élèves du préscolaire et de chacun des cycles du primaire. Appropriation des contenus du programme de formation en arts plastiques et de la démarche de création des élèves. Développement de différentes stratégies et approches pédagogiques. Prise en charge graduelle et autonome des groupes classes. Conception, pilotage et évaluation de situations d’apprentissage. Réflexion sur les problèmes d'enseignement d’apprentissage et de gestion de la classe.

Les contenus et les objectifs des cours offerts à la session 6, où se tient le stage III, sont précisés à l’annexe I.

## 2.2 Les compétences

Les activités de stage sont échelonnées sur l’ensemble du programme de formation et visent à favoriser l’intégration des savoirs dans un développement progressif des compétences professionnelles nécessaires à la pratique de la profession d’enseignant. Elles se réfèrent au référentiel prescrit par le MEQ dans un document intitulé *La formation à l’enseignement. Les orientations.*

Ces compétences (MELS, 2001) se présentent comme suit :

*Sur le plan des* ***fondements***

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.

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.

*Sur le plan de* ***l’acte d’enseigner***

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.

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.

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

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

*Sur le plan du* ***contexte social et scolaire***

7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves

présentant des difficultés d’apprentissage, d’adaptation ou un handicap.

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.

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.

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.

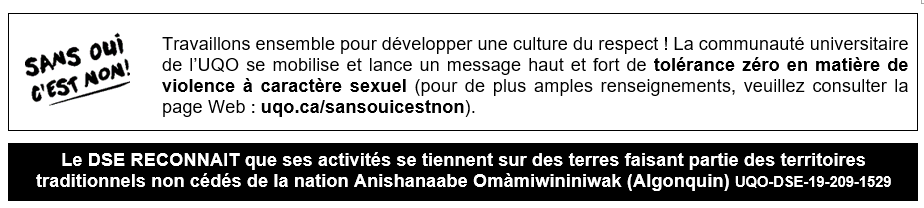
*Sur le plan de l’****identité professionnelle***

11. S’engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.12. Agir de façon éthique et responsable dans l’exercice de ses fonctions.

## 2.3 Les finalités éducatives du Département des sciences de l’éducation et profil de sortie des étudiantes du Module de l’éducation

Les cours, les approches pédagogiques et l’organisation des contenus sont élaborés afin d’atteindre six finalités éducatives. Ces finalités sont portées par des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui constituent le profil de sortie souhaité au terme de la formation initiale à l’enseignement.

|  |
| --- |
| 1) Développement et exercice de la pensée et de l’esprit critiques qui se manifestent notamment   * par son recours à la recherche scientifique pour éclairer sa pratique; * par ses questionnements et doutes à l’égard du système éducatif au sens large; * par la sélection et l’organisation des savoirs, notamment disciplinaires et pédagogiques. |
| 2) Épanouissement et conscientisation individuels et collectifs qui se manifestent notamment   * par sa préoccupation envers l’apprentissage et le développement des élèves; * par ses habiletés relationnelles et sa sensibilité à lui-même et à l’autre; * par sa capacité à instaurer un climat favorable aux apprentissages. |
| 3) Rigueur éthique et intellectuelle qui se manifeste notamment   * par sa maitrise des savoirs disciplinaires et des contenus à enseigner; * par sa mobilisation des savoirs et leur mise en action; * par sa volonté à s’approprier les écrits scientifiques et professionnels; * par la formulation d’attentes élevées et réalistes envers les élèves; * par son éthique professionnelle qui respecte les règles qui encadrent la profession. |
| 4) Développement d’une identité professionnelle réfléchie qui se manifeste notamment   * par sa réflexion avant, pendant et après sa pratique; * par sa capacité à arrimer la théorie et la pratique; * par ses innovations, ses expérimentations, ses prises de risques responsables; * par sa capacité à identifier des problématiques du milieu et à y apporter certaines solutions. |
| 5) Engagement et responsabilité sociale et professionnelle qui se manifestent notamment   * par son engagement dans son développement professionnel continu; * par son engagement social et envers la collectivité; * par sa capacité à rendre compte et à justifier ses pratiques professionnelles; * par son intérêt à prendre connaissance de la recherche en éducation; * par sa volonté à s’informer et à prendre position de façon réfléchie à l’égard de divers débats sociaux et enjeux qui touchent l’éducation. |
| 6) Reconnaissance des diversités culturelle et humaine et pratiques de collaborations orientées vers la justice sociale qui se manifestent notamment   * par son ouverture sur le monde; * par sa connaissance et son intérêt pour les diversités culturelle et humaine; * par sa capacité à adapter son enseignement et à utiliser la différenciation pédagogique; * par ses habiletés à collaborer avec divers acteurs de l’éducation; * par son fonctionnement démocratique en salle de classe. |



# 3. LE DÉROULEMENT DU STAGE

## 3.1 Modalités du stage

# 3. DEROULEMENT DU STAGE III

### 3.1 Durée du stage

Le stage III a une durée obligatoire **de trente jours ouvrables**. Trois journées d’absence peuvent être accordées pour des raisons majeures, auquel cas, elle doit être reprise à la fin du stage.

**\*\*\* Considérations particulières pour le stage III \*\*\***

La stagiaire doit enseigner aux trois cycles du primaire et, si possible, avoir effectué de l’observation au préscolaire. Si ces conditions ne peuvent être respectées, la stagiaire a la responsabilité de communiquer le plus rapidement possible avec la responsable pédagogique des stages au BEA. La stagiaire planifie des activités d’apprentissages avec les titulaires de l’école et/ou avec l’enseignant spécialiste en arts. Elle soumet son horaire à l’enseignant associé et si possible à la direction. Le stagiaire peut s’engager dans des projets spéciaux (activité spéciale, activité parascolaire, exposition), mais ceux-ci ne doivent pas influencer l’évaluation de son enseignement.

## 3.2 Avant le stage

La stagiaire participe à **une première rencontre d’information** à l’université. Lors de cette rencontre, les objectifs du stage ainsi que ses modes d’organisation et de fonctionnement sont explicités. La stagiaire participe aussi au **premier séminaire d’intégration**. Il est fortement recommandé de lire attentivement le guide de stage suite à cette rencontre afin de s’assurer d’une bonne compréhension des exigences liées à la réussite du stage ainsi qu’aux modalités particulières de son fonctionnement.

La stagiaire doit participer également à une **rencontre tripartite,** à l’école, avec l’enseignant associé et le superviseur afin de planifier son stage. Cette rencontre a lieu de préférence avant le stage ou, en cas d’impossibilité, au tout début de celui-ci. À cette occasion, la stagiaire doit présenter le modèle de gestion de classe qu'elle prévoit utiliser ainsi que ses objectifs personnels de stage, élaborés en lien avec les compétences professionnelles. Elle devra également s’appuyer sur le vécu de ses stages passés et prendre en considération les plans d’action consignés dans son **«** *Dossier des stages*II **»**,dont elle est invitée à remettre copie à sa superviseure. Une **journée préstage** peut aussi être organisée afin de faciliter une intégration harmonieuse de la stagiaire dans son milieu. Toutefois, celle-ci est optionnelle et laissée à la discrétion de la stagiaire et à la disponibilité de l’enseignante associée.

## 3.3 Pendant le stage

### Les activités

Dans le respect du milieu d’accueil, la stagiaire participe à toutes les activités des classes et de l'école (activités d’enseignement, surveillance, récupération, activités parascolaires, rencontres avec les parents, journées pédagogiques, réunions syndicales, réunions des enseignantes, etc.).

Aussi, durant toute la durée de son internat, la stagiaire effectue une analyse réflexive de ses observations et de ses expériences, avec le soutien de l'enseignante associée et de la superviseure.Suite aux rencontres hebdomadaires de supervision avec la superviseure et l’enseignante associée, elle consigne dans son cahier de planification les analyses tirées d’un incident critique ainsi que les leçons qu’elle en tire (annexes 10 et 11).

### Cheminement proposé

Semaine 1 : Planification de l’horaire pour la durée du stage;

Rencontres avec les titulaires (au besoin);

Orientation des projets et planification des activités;

Organisation matérielle;

Observation dans les classes;

Participation à du coenseignement.

Semaine 2 : Prise en charge partielle

Semaine 3 : Prise en charge totale

Semaine 4 : Prise en charge totale

Semaine 5 : Prise en charge totale

Semaine 6 : Prise en charge partielle

Ainsi, selon cette formule, **un minimum de SIX SAE INÉDITES** doit être planifié. Ces planifications sont adaptées aux besoins des différents groupes et pilotées par la stagiaire.

### Le cahier de planification et des ressources pédagogiques

Pour faciliter une démarche réflexive, la stagiaire se constitue un cahier de planification dans lequel sont consignés planifications des activités, matériel didactique, réflexions et tout autre document pertinent. La stagiaire doit y faire la démonstration qu’elle est en mesure de planifier ses activités d’apprentissage-enseignement et d’organiser les conditions d’apprentissage en tenant compte à la fois des caractéristiques des élèves, des pratiques développées dans son milieu de stage, des exigences du Programme de formation de l’école québécoise et des données de la recherche. On y trouvera conséquemment des justifications didactiques et pédagogiques accompagnées de références.

Le cahier de planification est un outil professionnel évolutif qui accompagne la stagiaire tout au long de ses activités. Au-delà des tâches plus particulièrement consacrées à la planification proprement dite de l’enseignement, ce cahier réunit les informations pertinentes et complémentaires qui sont nécessaires à la mise en œuvre de cette planification. Il devient ainsi un lieu de consignation de ressources pédagogiques et, partant, un document de référence.

Le cahier de planification et de ressources pédagogiques doit permettre de rassembler l’ensemble des informations utiles au bon déroulement du stage. Il peut être divisé en sections réservées, entre autres, aux sujets suivants : planification des activités et analyse réflexive, textes et références en appui aux activités pédagogiques, gestion des groupes, description et application des politiques et règlements de l’école, activités de coordination pédagogique, activités parascolaires, etc. Le cahier à anneaux s’avère approprié à cette fin puisqu’il permet d’y insérer au fur et à mesure les documents qui seront utilisés en cours de stage. Ce cahier devient ainsi un véritable outil évolutif de référence et de gestion pédagogique de l’ensemble des activités placées sous la responsabilité de la stagiaire. Il doit être écrit dans un français de qualité et mis à jour continuellement. De plus, il doit être disponible en tout temps et présenté, sur demande, à l’enseignante associée et à la superviseure. Enfin, ce cahier demeure la propriété de la stagiaire et lui sera remis une fois la période d’évaluation terminée.

Dans une section réservée à la planification, on retrouvera pour chaque période d’enseignement pour chacun des groupes confiés à la stagiaire, une description des activités prévues. La stagiaire peut s’inspirer des gabarits suggérés aux annexes 6 et 7 ou convenir, avec son enseignante associée, d’un modèle différent qui, en tel cas, devra recevoir l’accord de la superviseure en début de stage.

La description du contenu sur la grille suggérée (ou sur celle approuvée par la superviseure et de l’enseignante associée) doit mettre en évidence l’interrelation des éléments qui composent une planification cohérente qui s’inspire de la démarche propre à l’enseignement de la discipline des arts plastiques. On conviendra qu’une simple liste détaillée d’un contenu spécifique, le renvoi à une page précise d’un manuel ou un hyperlien ne se conforme pas aux exigences d’une planification telle que présentée. Les planifications doivent être présentées à l’enseignante associée **au moins 48 heures à l’avance**.

La stagiaire doit aussi prendre le temps de consigner des traces visuelles des réalisations plastiques des élèves dans son cahier pendant son stage (photographies ou numérisations des images).

Après chaque période ou en fin de journée, la stagiaire remplit la section de la grille réservée à l’analyse de ses interventions et pratiques. Cet exercice doit amener la stagiaire à une réflexion sur ses gestes pédagogiques dans le but d’améliorer ses pratiques, en tenant compte notamment des questions fondamentales suivantes :

* les élèves ont-ils appris ? Qu’est-ce qui nous permet de le constater ?
* qu’ont appris les élèves ? Ces apprentissages sont-ils ceux qui étaient ciblés par la planification ?
* comment s’explique l’écart entre les attentes spécifiées dans la planification de l’activité d’apprentissage et les résultats concrets de cette activité ?
* en quoi les problèmes de gestion de classe sont-ils devenus une occasion pour l’apprentissage ? Quels apprentissages en émergent pour les élèves ? Pour moi comme enseignant ?

Cet exercice doit amener la stagiaire à une réflexion sur les décisions de ses gestes pédagogiques eu égard au déroulement des activités telles que vécues par rapport à ce qu’elles seraient s’il avait désormais à les donner à nouveau.

### Les rencontres hebdomadaires de supervision

Pendant tout le stage et de manière soutenue, la stagiaire effectue une analyse réflexive de ses observations et de ses expériences, avec le soutien de l'enseignante associée et de la superviseure, toujours en lien avec les compétences professionnelles et particulièrement en lien avec la gestion des groupes-classes et la didactique des arts plastiques. Un retour sur les objectifs du stage tout comme l’analyse d’un incident critique (voir les annexes 10 et 11) peuvent être les déclencheurs d’une rencontre hebdomadaire de supervision entre l’enseignante associée et la stagiaire. La rétroaction sur les objectifs de stage, l’analyse de l’incident critique, ainsi que les conclusions qui en seront tirées doivent favoriser l’intégration de la formation théorique à la pratique. Conséquemment, il est attendu de la stagiaire qu’elle établisse des liens concrets et pertinents entre la théorie et la pratique dans une perspective d’amélioration de cette dernière.

À la fin de chaque semaine de stage, la stagiaire consigne, dans son cahier de planification, la synthèse de la rencontre hebdomadaire de supervision à l’aide du formulaire en annexe 9 (il y en aura six au total).

À la toute fin du stage, la stagiaire rencontre l'enseignante associée pour compléter les sections qui lui sont réservées dans le formulaire intitulé « Dossier des stages ».

### Incidents critiques

Au plus tard à la fin des semaines 3, 5 et 6, l’étudiante remet par courriel à sa superviseure de stage l’analyse d’un incident critique. Dans ce texte d’une à deux pages, elle établit des liens avec des apprentissages réalisés antérieurement issus de diverses sources (université, lectures personnelles, milieu scolaire), en évitant soigneusement de recourir à des énoncés de sens commun. Elle peut ainsi dégager des leçons à tirer de cette expérience et discuter avec son enseignante associée des actions concrètes à entreprendre, appuyées par la formation théorique, pour nourrir et améliorer ses interventions à venir.

### Éthique professionnelle du stagiaire

La Politique institutionnelle des stages de l’UQO prévoit, à l’article 3.5, que *la stagiaire représente l’université lorsqu’elle est en stage et doit se conformer aux exigences de son milieu d’accueil* (<http://uqo.ca/sites/default/files/fichiers-uqo/stages.pdf>). L’Université du Québec en Outaouais accorde beaucoup d’attention à l’éthique professionnelle de ses stagiaires. Les règles d’éthique sont indiquées à l’annexe 3.

### Suppléance rémunérée

En ce qui concerne la suppléance (avec rémunération), celle-ci n’est pas autorisée pendant toute la durée du stage. En effet, en vertu d’une entente intervenue entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et l’Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec (APEQ) pour le compte des enseignantes et enseignants qu’elle représente, « un ou une stagiaire ne peut être appelé à faire de la suppléance » (annexe XVI de la convention collective 2010-2015, p. 181). Toutefois l’étudiante inscrite en stage III a la possibilité **de réaliser trois journées de suppléance**, avec énumération dans sa classe de stage. Ces journées **devront être reprises à la fin du stage** et l’étudiante doit en aviser sa superviseure.

### Absence et imprévus

En cas d’imprévus, par exemple l’absence prolongée de l’enseignante associée, la stagiaire doit en avertir le superviseur de stage, la coordonnatrice des stages et la direction du module pour définir de nouvelles modalités, au besoin.

### Responsabilité de l’évaluation

Pour la stagiaire qui participe à la remise des bulletins, il faut rappeler que la responsabilité légale en regard dubulletin des élèves revient toujours à l’enseignante associée. Cependant, la stagiaire peut y collaborer, selon les ententes prévues.

## 3.4 Après le stage

La stagiaire dispose **d’une semaine (cinq jours ouvrables)** après la fin du stage pour élaborer son rapport qu'elle remet à la superviseure. Elle remettra également son cahier de planification et le formulaire « Dossier des stages » complété. Il est impératif que ce délai soit respecté afin de permettre au stagiaire le recul réflexif requis pour faire le bilan de son expérience de stage, en fonction des objectifs présentés à la rencontre tripartite, de son modèle de gestion de classe, des commentaires de l’enseignante associée et de la superviseure, de ses réflexions, ainsi que des évaluations formatives. Après évaluation des travaux, la superviseure transmet l’évaluation sommative à la stagiaire

## 3.5 La synthèse des tâches de la stagiaire, de l’enseignante associée et de la superviseure

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Semaine(s) | Stagiaire | Enseignante associée | Superviseure de stage |
| **Avant le stage** | - Participation au séminaire  - Préparation de ses objectifs de stage  - Journée pré-stage (optionnelle)  - Rencontre tripartite à l’école  - Présentation de ses objectifs de stage  - Remise des évaluations sommatives des stages I et II à la superviseure (optionnel) | - Rencontre tripartite à l’école  - Préparation de l’accueil de la stagiaire | - Rencontre tripartite à l’école  - Prévoir la date de la 1re visite  d’observation |
| **Semaine 1** | - Planification du stage : groupes et horaire.  - Observation dans les classes. Rencontres avec les titulaires. Organisation matérielle.  - Préparation du cahier de planification et présentation à l’enseignante associée  - Rédaction du rapport d’observation. | - Rencontre hebdomadaire de  supervision  - Une rencontre formelle de  supervision |  |
| Retour en cours à l’université pour deux semaines | | | |
| **Semaines 2 et 3** | - Poursuite de l’observation des groupes, prise en charge graduelle puis totale  - Présentation du cahier de planification à l’enseignante associée et à la superviseure lors de sa visite  - Remise du rapport d’observation  - Remise de l’incident critique 1 | - Rencontres hebdomadaires de  supervision  - Évaluation formative formelle  conjointe avec la superviseure  - Deux rencontres formelles de  supervision | - Rétroaction de l’incident critique 2  **- Première visite d’observation** (minimum de 30 minutes + rencontre de rétroaction)  a) rétroactions  b) évaluation formative formelle avec l’enseignante associée  - Date de la 2e visite d’observation |
| **Semaines 4 et 5** | - Prise en charge totale  - Présentation du cahier de planification à l’enseignant associé et au superviseur lors de sa visite  - Remise de l’incident critique 2 | - Rencontres hebdomadaires de  supervision  - Évaluation formative formelle  conjointe avec la superviseure | - Rétroaction de l’incident critique  3  **- Deuxième visite**  **d’observation** (minimum de 30  minutes + rencontre de  rétroaction)  a) rétroactions  b) évaluation formative formelle  conjointe avec l’enseignant  associé  - Date de la prochaine rencontre |
| **Semaine 6** | - Prise en charge partielle  - Présentation du cahier de planification à l’enseignant associé et au superviseur lors de sa visite  - Remise de l’incident critique 3 | - Rencontre hebdomadaire de  supervision  - Évaluation formative formelle  conjointe avec la superviseure | - Rétroaction de l’incident critique 4  **Évaluation formative formelle** conjointe avec l’enseignante associée |
| **Après le stage** | - Participation au séminaire de  stage  - Dépôt du cahier de planification  à la superviseure  - Dépôt du rapport de stage  incluant son plan d'action en  vue du stage IV |  | - Correction des travaux  - Remise du cahier de planification |

## 3.5 Les acteurs de l’accompagnement de la stagiaire

Le tableau ci-bas, adapté de Gervais et Desrosiers (2005, p.92), présente les différentes tâches d’accompagnement des formateurs qui gravitent autour de la stagiaire et permet de dégager la complémentarité de leurs rôles.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Direction d’école\* | Enseignante associée | Superviseure de stage | Coordonnatrice des stages | Chargées de cours et professeurs | Responsable pédagogique des stages |
| Définition du contenu à enseigner |  | ◼ |  |  |  |  |
| Planification des activités d’enseignement-apprentissage |  | ◼ | 🞎 |  | 🞎 |  |
| Observation informelle de la stagiaire | 🞎 | ◼ |  |  |  |  |
| Observation formelle, rétroaction et évaluation formative de la stagiaire | 🞎 | ◼ | ◼ |  |  |  |
| Préparation à l’observation des élèves |  | ◼ | 🞎 |  | 🞎 |  |
| Mise en commun d’observations, d’expériences dans le cadre de rencontres collectives |  | ◼ | ◼ |  | 🞎 |  |
| Soutien à la stagiaire | 🞎 | ◼ | ◼ | 🞎 | 🞎 | 🞎 |
| Évaluation des travaux écrits |  |  | ◼ |  | 🞎 |  |
| Évaluation finale | 🞎 | ◼ | ◼ |  |  |  |
| Notation | 🞎 | ◼ | ◼ |  |  |  |
| Règlement de cas litigieux | 🞎 | 🞎 | 🞎 | 🞎 |  | 🞎 |

Légende :

🞎= tâche occasionnelle

◼= tâche habituelle

**\* À l’UQO, les directions d’école sont davantage impliquées lors du stage IV**

# 4. LES RESPONSABILITÉS RESPECTIVES

La stagiaire est responsable de sa formation et de la réussite de son stage. Cependant, l’enseignante associée et la superviseure sont des guides importants pendant ce processus de développement professionnel. Toutes ces personnes désirent mettre en place des situations riches et diversifiées pour favoriser l’apprentissage et la réflexion du futur enseignant.

## 4.1 La stagiaire

Par rapport à l’école, elle s’assure de :

* participer à une rencontre tripartite pendant laquelle il présente ses objectifs personnels de stage, précise ses attentes et vérifie celles de son enseignante associée et de sa superviseure;
* prévoir les modalités de son arrivée et de son départ de la classe;
* concevoir et piloter des séquences d’enseignement ou d’activité et les évaluer, comme convenu (un minimum de 6 SAÉ inédites);
* présenter à l’enseignant associé ses planifications d’enseignement au moins 48 heures à l’avance;
* prévoir les matériaux nécessaires et leur organisation
* prévoir le matériel nécessaire pour ces séquences (réservation de salles, d’équipement, photocopies de documents, lettre aux parents...) en fonction des politiques de l’école;
* discuter hebdomadairement avec son enseignante associée des leçons à tirer suite à l’analyse d’un incident critique et des objectifs ciblés en début de stage;
* rencontrer régulièrement l’enseignante associée;
* consigner les points discutés avec l’enseignante associée dans son cahier de planification et en dégager des actions concrètes à mener;
* prendre en compte les commentaires de toutes les personnes qui l’accompagnent dans son cheminement professionnel;
* tenir à jour son cahier de planification;
* faire **quotidiennement** une analyse réflexive sur sa pratique;
* Rédiger les incidents critiques demandés;
* participer à la vie de l’école dans tous ses aspects;
* faire preuve d’éthique dans tous ses comportements.

Par rapport à l’université, elle doit :

* participer à **toutes les rencontres** liées au stage et au séminaire d’intégration;
* remettre son rapport d’observation à la superviseure lors de sa première visite;
* rendre disponible son cahier de planification à la superviseure, à l’enseignante associée et à la direction d’école, **sur demande,** **en tout temps**;
* consigner dans son cahier de planification, **la synthèse des discussions** tenues lors des rencontres hebdomadaires de supervision en remplissant, une fois par semaine, le formulaire;
* remplir la partie *commentaires* de la grille d’évaluation sommative;
* remettre à temps les travaux demandés.

## 4.2 L’enseignante associée

L’enseignante associée est choisie pour son expérience et son enthousiasme dans l’enseignement et fournit l’accompagnement nécessaire pour développer les compétences visées par le stage III. Elle accompagne la stagiaire quotidiennement, lui donne régulièrement des rétroactions et participe à son évaluation.

Par rapport au stagiaire, elle accepte de :

* accueillir la stagiaire dans sa classe;
* préparer son groupe d’élèves à recevoir la stagiaire et l’aider dans sa planification pour l’enseignement dans les autres classes de l’école;
* l’informer des règlements et habitudes de l’école;
* discuter régulièrement avec la stagiaire de tous les aspects liés à sa tâche d’enseignement : planification des activités, intervention en classe, contenu, gestion de la classe, moyens d’évaluation;
* prendre connaissance des préparations de leçons de la stagiaire et la conseiller, au besoin, dans le respect de l’autonomie de la stagiaire, mais aussi des besoins des élèves;
* clarifier le rôle de la stagiaire dans l’évaluation des élèves en fin d’étape;
* participer une fois par semaine, à une rencontre hebdomadaire de supervision avec la stagiaire;
* accompagner la stagiaire dans sa démarche d’analyse réflexive;
* associer la stagiaire aux activités hors classe;
* être ouvert aux attentes de la stagiaire;
* remplir les grilles d’évaluation formative formelle conjointement avec la superviseure, comme prévu.

Par rapport à l’université, elle s’engage à :

* communiquer **le plus rapidement possible** avec la superviseure, en cas d’imprévu ou de difficultés;
* participer à une rencontre tripartite afin d’expliciter ses attentes et de prendre connaissance de celles de la stagiaire ainsi que son modèle de gestion de classe;
* remplir les deux grilles d’évaluation formative formelle et la grille d’évaluation sommative conjointement avec la superviseure.

## 4.3 La superviseure

Sous la responsabilité du directeur du Département des sciences de l’éducation de l’Université du Québec en Outaouais, la superviseure est choisie pour son expertise et sa capacité à **apporter du soutien** à la stagiaire dans son développement professionnel ainsi qu’à l’enseignante associée, au besoin. Elle est le lien entre le milieu universitaire et le milieu de l’école. Elle est directement responsable de l’encadrement de l’étudiante et, à ce titre, elle reçoit toute doléance de l’étudiante ou de l’enseignante associée. Pour tout problème, elle demeure l’interlocutrice auprès du milieu universitaire. Elle participe à l’évaluation.

Par rapport à la stagiaire, elle s’assure de :

* rencontrer la stagiaire avant le début de son stage pour expliquer l’ensemble des modalités du stage (guide de stage, instruments d’évaluation, visites, etc.);
* prendre connaissance des objectifs personnels de la stagiaire et de son modèle de gestion;
* être disponible pour répondre aux demandes, selon les modalités convenues;
* effectuer au moins **quatre visites à l’école dont deux sont des visites d’observation en classe**;
* observer deux périodes d’enseignement de la stagiaire;
* fournir de la rétroaction à la suite des observations en classe;
* effectuer des visites supplémentaires, au besoin;
* accompagner la stagiaire dans sa démarche d’analyse réflexive;
* évaluer le rapport d’observation, le cahier de planification et le rapport de stage remis par la stagiaire;
* lui faire signer le document;
* rassembler les documents à verser au dossier des stages de l’étudiante;
* remettre les notes de stage au moment convenu.

Par rapport à l’enseignante associée, elle accepte de :

* apporter tout soutien demandé par l’enseignante associée;
* participer à la rencontre tripartite au début du stage pour échanger sur les modalités de stage, les attentes réciproques, les objectifs personnels de la stagiaire et sur son modèle personnel de gestion;
* convenir avec le stagiaire et l’enseignante associée des dates des visites d’observation en classe;
* remplir les deux grilles d’évaluation formative formelle et la grille d’évaluation sommative conjointement avec l’enseignante associée.

## 4.4 La direction d’établissement

La direction d’établissement est représentée par la directrice, son adjointe ou toute autre personne désignée. Son rôle fondamental est d’accueillir la stagiaire dans son école afin de faciliter son insertion, de l’intégrer à l’équipe-école et de s’informer auprès de l’enseignante associée du déroulement du stage.

# 5. LES TRAVAUX

## 5.1 Synthèse des travaux à remettre

La stagiaire doit remettre les différents travaux aux dates convenues et aux personnes concernées :

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Document | Nombre de pages | Moment de la remise | À remettre à… |
| Objectifs de stage et modèle de gestion de classe | 3 à 5 pages | Lors de la rencontre tripartite avant le stage | Superviseure de stage et enseignante associée |
| Rapport d'observation | 2 à 3 pages | Une semaine après la fin de la première semaine de stage | Superviseure de stage |
| Trois incidents critiques | 1 à 2 pages (chaque incident) | À la fin des semaines 3-5-6 | Superviseure de stage |
| Cahier de planification (contenant un minimum de quatre planifications inédites) et de ressources pédagogiques | Longueur indéfinie | Remise lors des visites de supervision afin de recevoir une rétroaction.  Remise officielle une semaine après la fin du stage. | Accessible à la superviseure de stage et à l’enseignante associée |
| Rapport de stage incluant son plan d'action en prévision du stage III | 7 à 10 pages | Remise 5 jours ouvrables après la fin du stage. | Superviseure de stage |

## 5.2 Les objectifs du stage

(3 à 5 pages)

Avant le début du stage, la stagiaire remet à sa superviseure les objectifs qu’elle entend poursuivre pendant son stage en s’appuyant sur le vécu de ses deux stages précédents. Elle joint à son document une copie de son dossier de stage I et de son dossier de stage II (*optionnel)*.

## 5.3 Le rapport d'observation

(2 à 3 pages)

La stagiaire doit remettre à sa superviseure un rapport dans lequel auront été consignées ses observations et ses réflexions sur :

- la dynamique des différents groupes et les besoins spécifiques des élèves;

- les démarches pédagogiques de l’enseignante associée;

- le fonctionnement de la classe (routines, règles de vie, aménagement de l’espace, moyens d’émulation);

- les interventions de l’enseignante associée (gestion du temps, gestion du fonctionnement, gestion des différences, façons de régler des problèmes)

Ces quatre points doivent être traités. La stagiaire peut aborder des sujets additionnels, si elle le désire. Une brève introduction et une conclusion sont intégrées au travail. Ce rapport est à remettre lors de la première visite d’observation de la superviseure.

## 5.4 Les incidents critiques

(2 à 3 pages)

À la fin des semaines 3,5 et 6, l’étudiante remet à sa superviseure ses incidents critiques. Il lui est demandé de proposer un incident critique mettant de l’avant des considérations liées à la didactique des arts visuels et un incident critique lié à la gestion de la classe. La teneur du troisième incident critique est à la discrétion de l’étudiante.

## 5.5 Le rapport de stage

(7 à 10 pages)

Après le stage, à la suite de ses observations et de sa pratique, la stagiaire fait état des éléments suivants dans son rapport :

- Une introduction pour situer le contexte de stage;

- Un développement qui s’appuie sur des principes didactiques, des principes pédagogiques ainsi que sur le projet de stage initialement présenté dans les objectifs du stage III. Cette section du rapport met donc en lumière :

* une analyse du niveau d’atteinte des objectifs de stages et les apprentissages réalisés (au regard des compétences du référentiel et des critères des compétences professionnelles);
* les facteurs explicatifs et les justifications (références théoriques à l’appui);
* les liens entre les apprentissages pratiques et les fondements théoriques.

- Une conclusion qui présente une synthèse et la formulation potentielle des objectifs à proposer pour le stage IV.

Ce faisant, lors de la rédaction de son rapport, l’étudiante doit tenir compte des commentaires qu'elle a inscrits au cahier de planification et de ressources pédagogiques, de même que des rétroactions reçues de l'enseignante associée et de la superviseure.

La stagiaire dispose de cinq jours ouvrables après la fin du stage pour remettre son rapport de stage à la superviseure.

## 5.6 Le cahier de planification et de ressources

(Nombre de pages indéfini)

En fin de stage, la stagiaire remet son cahier de planification et de ressources à la superviseure. Ce document contient, mais de façon non limitative, les planifications des activités d’enseignement (un minimum de 6 planifications), le matériel utilisé, les traces des réalisations des élèves, les comptes rendus des six rencontres hebdomadaires de supervision.

# 6. L’ÉVALUATION

## 6.1 Considérations générales

L’enseignante associée et la superviseure sont conjointement responsables de l’évaluation. À titre de témoin privilégié, l'enseignante associée assure une présence active auprès de la stagiaire et lui fournit des rétroactions régulières dans le cadre de l’évaluation formative. À ces rétroactions s’ajoutent celles faites par la superviseure. C’est cette dernière qui transmet la note une fois les travaux corrigés.

## 6.2 Principes

L’évaluation est effectuée dans le contexte d’une formation initiale des futures enseignantes, tenant compte ainsi du fait que la stagiaire est en processus d’apprentissage. Bien qu’elle puisse parfois susciter de l’anxiété chez la personne évaluée, l’évaluation ne devrait pas être perçue comme une menace; elle représente une dimension fondamentale du cheminement. Il convient en ce sens d’envisager l’évaluation dans une logique de formation en visant avant tout le développement professionnel de la stagiaire (Portelance et Caron, 2017). Pour ce faire, il importe de garder en tête que la priorité est l’apprentissage de la stagiaire et l’accompagnement par ses formatrices, plutôt que l’évaluation en tant que simple rapport à la norme (Vacher, 2017).

## 

## 6.3 L’évaluation des compétences professionnelles

Les critères d’évaluation des compétences sont présentés dans les grilles d’évaluation formative et apparaissent également en annexe 12 de ce guide de stage. Aussi, l’annexe 13 explicite le barème et les critères de correction pour l’évaluation de la qualité du français écrit et oral dans les stages. Enfin, l’annexe 13 présente les modalités de la gestion de la confidentialité des évaluations de stages.

Il est à noter que les manifestations des compétences ne reposent pas seulement sur l’observation de la performance de la stagiaire. Les compétences peuvent aussi se manifester dans la réflexion et l’argumentation de la stagiaire, d’où l’importance de cultiver, chez cette dernière, une pratique réflexive.

De plus, l’évaluation ne porte pas spécifiquement sur chacun des indicateurs pris individuellement, mais bien sur l’ensemble de la compétence. Le cas échéant, les personnes qui sont chargées de l’évaluation tiennent compte du nombre d’indicateurs qui présentent des lacunes et de l’importance de ces lacunes pour porter leur jugement. Elles appuient leur jugement à l’aide de commentaires qualitatifs. Elles révèlent des forces et des défis pour chaque compétence, puis indiquent, dans la section des commentaires justificatifs, ce sur quoi elles s’appuient pour rendre leur jugement, tel que des faits observables.

## 6.4 Évaluation formative des compétences professionnelles

Pendant tout le stage, l'enseignante associée effectue une évaluation formative informelle en fournissant régulièrement à la stagiaire une rétroaction verbale sur ses comportements et attitudes eu égard aux compétences visées par le stage. La stagiaire tire parti de cette évaluation pour ajuster ses objectifs de stage dont une trace sera laissée dans son cahier de planification.

L’évaluation formative formelle conjointe est consignée sur la grille prévue à cette fin. Elle est le résultat d’un jugement porté par l'enseignante associée et la superviseure pour les compétences visées par le stage. Ainsi, au regard des indicateurs d’évaluation de chacune des compétences professionnelles évaluées dans le cadre du stage III, les évaluatrices offrent une rétroaction qualitative en précisant à l’étudiante les aspects à maintenir et les aspects à travailler. Elles précisent, pour chaque compétence si cette dernière est « non maitrisée », « en voie de maitrise » ou « maitrisée ».

## 

## 6.5 Évaluation sommative

Une fois le stage terminé, l'enseignante associée et la superviseure effectuent une évaluation sommative (commentaires et résultat) de la stagiaire en utilisant la grille fournie à cet effet et en se référant aux documents produits par la stagiaire (objectifs, cahier de planification et d’observation, rapport d’activités).

La note finale prend en compte l’ensemble du stage et des travaux de la stagiaire et sera déterminée officiellement après leur correction. C’est donc la superviseure qui communique le résultat à la stagiaire.

## 

## 6.6 Évaluation des travaux écrits

Pour obtenir ses crédits, la stagiaire doit remettre à la superviseure aux dates convenues les documents suivants :

|  |  |
| --- | --- |
| Document | Moment de la remise |
| Objectifs de stage | À la rencontre pré-stage |
| Rapport d’observation | Après la semaine d’observation |
| Trois incidents critiques | Après les semaines 3-5 et 6 |
| Cahier de planification et d’observation | Disponible pour consultation en tout temps, à remettre cinq jours ouvrables après le dernier jour de stage |
| Rapport d’activité et plan d’action | Cinq jours ouvrables après le dernier jour de stage |

C’est la superviseure qui assume la responsabilité de l’évaluation des travaux écrits. Ces travaux font partie intégrante des exigences du stage et, à ce titre, ils sont évalués en considérant que la stagiaire :

* se conforme aux consignes et aux exigences;
* présente un contenu pertinent et cohérent;
* présente un travail sans fautes (qualité du français) \*;
* présente le travail de manière soignée.

\* L’annexe 13 présente les modalités correction pour la compétence 2.

## 6.7 Barème

Conformément au Régime des études de premier cycle de l'UQO, la notation littérale est utilisée pour apprécier le niveau d'apprentissage atteint par l'étudiante au regard des objectifs.

L'appréciation est ainsi exprimée :

|  |  |
| --- | --- |
| Succès | La performance globale du stagiaire répond aux objectifs du stage, en ce qui concerne particulièrement les compétences professionnelles discriminantes pour le stage.  Il peut rester des points à améliorer, mais les habiletés démontrées assurent un potentiel et une capacité certaine à enseigner. |
| Échec | La performance globale de la stagiaire ne répond pas aux attentes. La stagiaire est dans l’incapacité d’atteindre les objectifs du stage.  La stagiaire présente des lacunes majeures dans le développement d’une ou de plusieurs des compétences professionnelles discriminantes pour le stage. |

# 7. RÉFÉRENCES

Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San-Francisco : Jossey-Bass.

Des Lierres, T. (2001). *Le stage IV au préscolaire et au primaire*. (BEP 5012). UQAH

Fortin, T. et J. Pharand (2005). « La communication à l’avant-scène*»*, dans N. Rousseau (dir), *Se former pour mieux superviser*. Montréal : Guérin.

Fortin, T. (2005). « Des outils médiatiques qui favorisent la réflexion », dans N. Rousseau (dir), Se former pour mieux superviser. Montréal : Guérin.

Gouvernement du Québec, Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme de formation de l’école québécoise, enseignement secondaire deuxième cycle*, <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/dp/menusec.htm>

Gouvernement du Québec, Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l’école québécoise, enseignement secondaire premier cycle,* <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/dp/menusec.htm>

Larose, F. et T. Karsenti (2002). *La place des TIC en formation initiale et continue*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Legault, J.P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Ministère de l’Éducation du Québec (MÉQ) (2001). *La formation à l’enseignement : les orientations : les compétences professionnelles.* Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l’Éducation du Québec (MÉQ) (1994). *La formation à l’enseignement. Les stages*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l’Éducation du Québec (MÉQ) (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues.* Québec : Gouvernement du Québec.

Rousseau, N. et M. Boutet (2003). *La pratique de l’enseignement. Outils pour la construction d’une théorie personnelle de l’action pédagogique*. Montréal : Guérin

Université du Québec en Outaouais (UQO). Programme de baccalauréat en enseignement au secondaire. <http://www.uqo.ca/programmes-etudes/programmes/7950.htm>

Université du Québec en Outaouais (UQO). *Description des cours de premier cycle*. <http://svc.uqo.ca/ListeCours/index.asp>,

Université du Québec en Outaouais (UQO) Programme de baccalauréat en enseignement des arts

<http://www.uqo.ca/programmes-etudes/programmes/7117.htm>

Université du Québec en Outaouais (UQO). *Régime des études de premier cycle* [http://www.uqo.ca/direction-services/secretariat-general/politiques-reglements/documents/vrer01regi.PDF](http://www.uqo.ca/direction-services/secretariat-general/politiques-)

Université du Québec en Outaouais (UQO). *Politique institutionnelle des stages.* <http://www.uqo.ca/direction-services/secretariat-general/politiques-reglements/documents/vrer10poli.PDF> [http://www.meq.gouv.qc.ca/dfgj/program/programm.htmhttp://www.meq.gouv.qc.ca/dfgj/program/programm.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/dfgj/program/programm.htm)

# 8. ANNEXES

## ANNEXE 1 : Descriptifs des cours offerts lors de la session 6 au BEA

**DID2323 Didactique de l’appréciation esthétique** (offert les années paires)

**Objectifs :** Au terme de cette activité, l'étudiant et l’étudiante sera en mesure de : identifier différents modèles et théories portant sur l’appréciation esthétique; présenter des productions artistiques variées: œuvres d’art de différentes cultures et époques, images médiatiques, objets du patrimoine, réalisations personnelles des élèves; concevoir des situations d’apprentissage et d’évaluation pour la compétence 3 du programme ministériel en arts plastiques au primaire et au secondaire; sélectionner des approches didactiques en fonction du type d’objet à l’étude; identifier les arguments théoriques appuyant ses choix didactiques; planifier des activités d’appréciation esthétique pour chacun des cycles du primaire et du secondaire.

**Contenu :** Bilan des études sur la perception de l'image et de l'œuvre d'art. Étude approfondie de la compétence 3 du programme ministériel au primaire et au secondaire. Modes de pratique relatifs à l’appréciation esthétique. Choix des productions artistiques et de stratégies d’appréciation en fonction des caractéristiques des élèves, de la diversité culturelle et des domaines généraux de formation. Expérimentation d’activités en classe et analyse. Inventaire de la documentation visuelle et des ressources culturelles du milieu : musée, galerie, centre d’artistes, art public, patrimoine régional, etc. Gestion des activités d’appréciation esthétique dans la classe, dans un musée, dans une galerie ou dans l’environnement. L’éthique dans les situations d’appréciation esthétique.

**DID2293 Didactique du multimédia en arts visuels** (offert les années impaires)

**Objectifs :** Au terme de cette activité, l'étudiant et l’étudiante sera en mesure de : comprendre la place que tiennent les technologies de l'information et de la communication dans le programme de formation en arts plastiques de l'école québécoise du primaire et du secondaire ainsi que dans la culture des élèves; concevoir des situations d’apprentissage et d’évaluation propres à l’enseignement des arts médiatiques et du multimédia; sélectionner des stratégies pédagogiques favorisant la démarche de création ainsi que l’apprentissage des procédés, des outils et du langage spécifiques à la technologie et au multimédia; tenir compte des niveaux d’enseignement, des spécificités des clientèles scolaires et des caractéristiques des élèves dans la conception et la planification des activités; identifier les arguments théoriques appuyant ses choix didactiques.

**Contenu :** Influence des médias dans le développement des images des élèves. La place de la technologie dans le programme ministériel en arts plastiques au primaire et au secondaire. Étude approfondie du volet multimédia au deuxième cycle du secondaire. Étude de procédés (animation, photo et vidéo numérique, présentation multimédia, image et son, installation multimédia), de logiciels (traitement de l’image, illustration vectorielle, logiciels de montage et de présentation), d’outils (ordinateur, caméra photo et vidéo numérique, tablette numérique, baladeur, numériseur, téléphone intelligent), de périphériques (imprimante, tablette graphique, numériseur, graveur, projecteur, tableau interactif), etc. Répertoire de ressources pédagogiques. Conception de situations d’apprentissage et d’évaluation intégrant les TIC et le multimédia. Gestions des outils, de la classe d’art et du laboratoire d’informatique. Les questions d’éthique relatives aux médias (sources, droits d’auteur, etc.). Analyse d’expériences didactiques réalisées en stage.

**PED2133 La gestion de la classe et l’exercice de la discipline II : mises en pratique et efficacité professionnelle**

**Objectifs :** Au terme de cette activité, l'étudiant et l’étudiante sera en mesure de : approfondir les éléments théoriques reliés aux concepts de discipline et de gestion de la classe et d'en faire une analyse critique; effectuer un retour réflexif sur sa pratique dans le cadre du stage III, notamment en ce qui concerne l'opérationnalisation de son modèle personnel de gestion de la classe; identifier les caractéristiques de l'efficacité professionnelle en lien avec l'exercice de la discipline et la gestion de la classe dans le cadre de son stage III; effectuer la mise en relation entre les éléments théoriques en gestion de la classe et le développement de ses compétences professionnelles; effectuer une analyse critique de ses choix de gestion de sa classe ainsi que de ses interventions au regard des besoins spécifiques des élèves.

**Contenu :** Définitions du concept de l'efficacité professionnelle et de ses incidences sur l'exercice de la discipline et la gestion de la classe. Outils d'analyse et de compréhension de la pratique (par exemple, test de l'efficacité de Saint-Arnaud, journal de bord, incidents critiques, résolution de problèmes avec les outils SAS2). Analyse des difficultés et des succès au regard de la gestion de la classe vécus en stage III et mise en relation avec les éléments théoriques. Liens entre l'exercice de la discipline et la gestion de la classe et les démarches pédagogiques mises en place dans le cadre du stage III. Prise en compte des comportements des élèves observés dans le cadre du stage III. Analyse des liens entre les choix d'interventions en gestion de la classe et les besoins spécifiques de ces élèves.

**PED2143 Introduction à la recherche en éducation**

**Objectifs :** Au terme de cette activité, l'étudiant et l’étudiante sera en mesure de : réfléchir sur les finalités et les enjeux sociaux au regard des sciences constitutives de la recherche en éducation; développer une culture scientifique pour éclairer sa pratique professionnelle; recenser des écrits scientifiques, porter un regard critique sur eux et en évaluer la pertinence afin de répondre à des problèmes en éducation; se familiariser avec les étapes et les méthodes variées de la démarche scientifique de recherche en éducation.

**Contenu :** Courants et paradigmes dans les recherches en éducation. Statut du chercheur ou de la chercheuse dans la société. Domaines (notamment l’apprentissage, la formation des maitres, les contextes éducatifs et l’adaptation scolaire) et objets de recherche en éducation (les pratiques enseignantes, l’identité professionnelle, le développement de l’enfant et de l’adolescent, les difficultés d’apprentissage, etc.). Effets de la recherche sur les acteurs (corps enseignant, élèves, personnels scolaires, parents, etc.) et les systèmes éducatifs. Bases de données et revues scientifiques et professionnelles spécialisées en éducation. Critères de scientificité. Principes éthiques. Diverses méthodes de recherche (positiviste, interprétative, collaborative, évaluative, etc.). Démarche de recherche : problème/problématique, cadre théorique/conceptuel et de référence, méthodologie (sujets/participants, collecte de données, traitement, analyse, etc.), présentation et discussion de résultats.

Afin d’obtenir plus d’information sur le cheminement du BEA, consultez le lien suivant : <https://etudier.uqo.ca/programmes/7117>

## ANNEXE 2 : Politique relative aux présences, à la rémunération et à la suppléance

**Présence obligatoire aux séminaires d’intégration et en stage**

Le séminaire d’intégration doit être suivi obligatoirement de façon concomitante avec le stage du même trimestre.

Toute étudiante inscrite à une activité de stage s’engage à participer **à toutes les rencontres du séminaire d’intégration associé au stage auquel elle est inscrite** et à répondre aux exigences de la professeure, et ce, même dans le cas d’un stage à l’extérieur de la région d’appartenance du campus.

Elle s’engage également à respecter les dates des stages déterminées par le Module de l’éducation.

Il est fortement déconseillé aux étudiantes de s’absenter durant les périodes de stage. Toutefois, advenant un cas de maladie grave ou de décès dans la famille de l’étudiante, dans le cadre du stage:

**I et II** : **une seule journée** d’absence sera tolérée;

**III** : **trois jours** d’absence seront tolérés;

**IV** : **cinq jours** d’absence seront tolérés.

Dans le cas où ces journées d’absence seraient consécutives, un billet médical sera exigé dès la troisième journée. Il est de la responsabilité de l’étudiante d’acheminer ce billet au Module de l’éducation dans un délai d’une semaine.

Toute journée d’absence devra être reprise à la fin du stage et à l’intérieur du même trimestre.

Dans le cadre des stages III et IV, une journée de suppléance compte parmi les journées d’absence en stage, s’il y a lieu.

Toute dérogation à cette politique entraînera la fin du stage.

**Rémunération**

Les stages sont des activités non rémunérées.

**Suppléance**

L’étudiante, qui se prévaut de ce règlement, doit aviser par écrit son superviseur de stage et l’agent de stage.

**Extrait de la résolution du procès-verbal du Conseil du module de l’éducation en date du 16 avril 2003.**

**Lignes directrices**

- L’étudiante inscrite aux stages I et II ne peut, en aucun cas, faire de la suppléance pendant son stage.

- L’étudiante inscrite au stage III a la possibilité de faire trois (3) jours de suppléance, avec rémunération, dans sa classe de stage.

- L’étudiante inscrite au stage IV a la possibilité de faire cinq (5) jours de suppléance, avec rémunération, dans sa classe de stage.

- L’étudiante inscrite au stage III ou au stage IV doit reprendre les journées effectuées comme suppléante afin de compléter toutes les heures et les journées prévues pour le stage.

- Toute demande de dérogation aux trois dernières directives devra être soumise à la direction du module pour évaluation et décision finale.

Dans ce cas, la demande devra offrir toutes les garanties requises aux plans :

a) de l’évaluation du dossier académique de l’étudiante; b) de l’encadrement de l’étudiante; c) du respect des objectifs de stage; d) de l’information et du consentement du superviseur de stage; e) de la protection légale des étudiantes et des élèves.

Les demandes de dérogation présentant un caractère d’urgence exceptionnel sont du ressort de la direction du module. Le cas échéant, elles seront traitées par le Décanat *ex post facto*.

**Abandon**

Les stages étant considérés comme des cours intensifs, tout abandon après le début du stage dans le milieu (sauf dans des cas exceptionnels) sera sanctionné par un échec (Régime des études de 1er cycle, été 1998, 7.10.1)

De plus, lorsqu’une étudiante désire abandonner son stage, elle doit se présenter au Module de l’éducation (C-1322) pour remplir le formulaire d’abandon de stage afin de confirmer l’abandon.

**Travaux pendant le stage**

Seuls les travaux demandés dans le cadre d’un stage et du séminaire d’intégration correspondant se réalisent pendant le stage, sauf exception autorisée par le Module. De plus, l’étudiante dispose d’une semaine pour remettre son rapport de stage.

## ANNEXE 3 : Éthique professionnelle

La Politique institutionnelle des stages de l’UQO prévoit, à **l’article 3.5,que : « La stagiaire représente l’Université lorsqu’elle est en stage** et doit se conformer aux exigences de son milieu d’accueil ». (http://uqo.ca/direction-services/decanat-etudes/politiques-reglements.asp)

L’Université du Québec en Outaouais accorde une attention particulière à l’éthique professionnelle de ses stagiaires. C’est pourquoi la stagiaire s’engage à :

* respecter les codes d’éthique et les règlements en vigueur dans le milieu de stage (tenue vestimentaire convenable);
* respecter la confidentialité des informations relatives à un élève;
* adopter des comportements professionnels dans ses relations interpersonnelles avec les élèves, les parents, le personnel, les gens de la communauté (ex : respect des différences, respect des communautés culturelles et des milieux socio-économiques, langage approprié, etc.);
* faire part au Module de l’éducation, lors du placement, de tout lien de parenté ou de lien privilégié avec un membre de l’école dans laquelle se déroule son stage;
* respecter la propriété intellectuelle et les droits d’auteur de documents pédagogiques ou autres;
* respecter la confidentialité de tous les rapports d’évaluation produits par son enseignante associée, son superviseur de stage ou la direction d’établissement, et ne pas se servir de ces instruments pour une demande d’engagement éventuelle sur le marché du travail.

On peut classer différentes attitudes et divers comportements d’ordre éthique en fonction de ceux vers qui on les dirige, ou avec lesquels on intervient.

Par rapport aux élèves :

* accepter l’élève différent;
* ne pas utiliser de données nominatives dans les travaux ou rapports;
* intervenir dans les limites de son rôle;
* éviter de donner des surnoms, même gentils;
* garder, avec les élèves, une relation à caractère professionnel.

Par rapport aux personnels :

* demeurer discrète lors des échanges avec le personnel;
* respecter les points de vue divergents;
* recevoir la critique d’une façon positive;
* penser qu’on ne fait que passer.

Par rapport aux parents :

* ne pas divulguer les identités des parents rencontrés;
* se comporter avec eux comme des professionnels responsables;
* se présenter aux parents par un message remis aux élèves au début du stage (co-signature).

Par rapport aux dossiers des élèves :

* ne pas photocopier ou noter des informations sans permission;
* ne pas utiliser de données identifiant les noms des élèves;
* respecter la propriété intellectuelle des travaux produits par d’autres.

Par rapport aux documents de l’école :

* ne pas reproduire ou photocopier des documents sans permission;
* identifier les sources des documents utilisés;
* ne pas dérober des biens appartenant à l’école.

Par rapport à soi dans son rôle de stagiaire :

* demeurer consciente de son rôle de stagiaire;
* penser que l’expérience se situe dans un temps limité;
* ne pas divulguer des informations ou données recueillies durant ce stage;
* obtenir l’autorisation écrite pour filmer ou enregistrer un enfant;
* s’abstenir de tous propos diffamatoires et médisances, oraux ou écrits, à l’égard d’un enseignant ou d’un professeur des milieux scolaires et universitaires;
* agir comme une professionnelle responsable, en tout temps;
* respecter l’environnement physique de l’enseignante associée (bureau, armoire, matériel, etc.);
* maintenir des attitudes respectueuses de la structure scolaire;
* remercier l’enseignante associée pour sa contribution à votre formation.

Par rapport à l’utilisation d’outils électroniques\* :

* agir avec discernement, exercer son jugement et être prudente quant au contenu (écrits ou photos) diffusé à large échelle (courrier électronique, téléphone cellulaire, réseaux sociaux ou autres);
* **s’abstenir d’utiliser son téléphone cellulaire ou autres outils de communication durant la classe ou dans les réunions;**
* éviter de donner son adresse courriel aux élèves à des fins autres que pédagogiques;
* éviter de communiquer avec les élèves sur des réseaux sociaux sur Internet à des fins autres que pédagogiques (ex. : Facebook, Twitter, etc.).

\* Certains éléments sont issus du « Guide du savoir agir professionnel du stagiaire. Du statut d’étudiant à celui de stagiaire, un changement de posture » (2010), Tables de concertation des stages en enseignement du Grand Montréal : UQAM.

## ANNEXE 4 : Aide à la planification[[1]](#footnote-1)

Toute intervention éducative doit être planifiée. Cette phrase, maintes fois répétée lors de cours, a besoin d’être vécue pour en comprendre l’importance. Voici ce qu’écrivait une étudiante dans un rapport de stage III (reproduit avec sa permission) :

Si je résume cet événement [...], je dirais que la préparation d’une leçon est fondamentale pour pouvoir l’enseigner. On doit non seulement maîtriser la matière, mais aussi la rendre stimulante afin de motiver les enfants lors de l’apprentissage. Il va sans dire que la gestion du temps, du matériel et de l’espace doit être précisée lors de la préparation de l’activité. Ainsi, l’enseignant ne perd pas de temps avec des détails. Il peut donner toute son attention à ses élèves de façon à répondre à leurs interrogations ou les guider dans leur tâche. En outre, le temps investi dans cette préparation est souvent récompensé par l’attitude positive et enthousiaste des apprenants.

C’est pourquoi le cahier de planification doit être vu comme un outil professionnel et non comme un poids imposé par l’Université. Au-delà de son intérêt quotidien, il pourra éventuellement lui être utile dans le futur. Le stagiaire doit démontrer sa capacité à gérer efficacement cet outil. Le cahier choisi, de préférence un cahier à anneaux (cartable), permet d’ajouter des feuilles telles des photocopies données aux élèves, des copies d’articles ou autres documents qui ont servi à concevoir l’activité d’enseignement.

Il est normal que ce cahier, outil de travail, soit écrit à la main (sauf si le stagiaire travaille directement sur l’ordinateur). Il ne doit en aucun cas être recopié pour être présenté à l’université. Il doit être disponible en tout temps. Le stagiaire a la responsabilité de le présenter régulièrement à son enseignant associé, selon les modes convenus, ainsi qu’à son superviseur lors de ses visites.

Deux modèles sont proposés dans les annexes 6 et 7. Si le stagiaire désire faire sa préparation avec un autre modèle, le superviseur en est informé dès le début du stage et doit donner son accord. Toutefois, une préparation détaillée et soignée est exigée.

Une simple liste liée à un contenu spécifique, le renvoi à une page précise d’un manuel ou un hyperlien ne se conforme pas aux exigences d’une planification adéquate comme il est demandé. De plus, il est bien entendu que le stagiaire veille à indiquer les démarches propres à sa discipline. Une grille porte sur la planification d’une activité d’enseignement qui peut s’étaler sur plus d’une journée. Si plus d’une activité d’enseignement est donnée dans la même journée, on devrait y trouver la grille correspondante. Le contenu de la grille doit être suffisamment explicite pour permettre au stagiaire de la consulter plusieurs mois après, et ce, sans tomber dans une exagération de détails. Voici quelques pistes.

Les premières sections permettent de donner des indications qui situent le contexte de l’activité : discipline(s) ou domaine(s) de développement, date, cycle, degré, type d’activité, matériel requis. De plus, il est formateur de mentionner la durée prévue lors de la planification et la durée réelle après l’activité.

Le domaine général de formation, les repères culturels, les compétences (s) et composantes, l’intention pédagogique, le contenu (connaissances, stratégies, techniques), les critères d’évaluation : en conformité avec le curriculum du primaire, le stagiaire cible au moins une compétence transversale, la ou les compétences visées ainsi que quelques composantes qui y sont rattachées.

La section suivante est divisée en deux (stagiaire enseignant, et élèves) afin de faire ressortir qu’une bonne planification tient compte de l’anticipation de ce que les élèves auront à faire. Elle contient aussi des éléments de différenciation pédagogique. Les stratégies utilisées sont-elles uniquement centrées sur l’enseignant ou font-elles appel à la participation active des élèves?

**Phase de préparation**

Une mise en situation est essentielle dans la majorité des activités d’enseignement. Celle-ci doit, dans la mesure du possible, être significative et liée au vécu des élèves, au contexte de l’école... Le déclencheur permet d’activer la motivation des élèves. Il peut prendre différentes formes pour susciter, par exemple, un défi à relever ou une intrigue à résoudre. Le retour sur les connaissances antérieures vise à établir des liens avec les compétences visées tout en faisant ressortir l’utilité de l’apprentissage, ce qui est un autre facteur de motivation appréciable.

**Phase de réalisation**

Le déroulement permet d’abord de suivre les étapes que le stagiaire entend mettre en place pour favoriser le développement des compétences et l’apprentissage des contenus (disciplinaires). Comment les explications seront-elles amenées? Quels exemples seront apportés? Quelles questions seront posées?... De plus, les modes de fonctionnement du groupe sont définis : comment la classe sera-t-elle structurée physiquement? Les élèves travailleront-ils seuls, en équipe ou en grand groupe? Quelles seront les consignes d’exécution du travail à réaliser et les attentes du stagiaire?

**Phase d’intégration**

Le contrôle de la progression des apprentissages permet au stagiaire de faire une évaluation formative régulière pendant son enseignement par des prises d’information sur cette progression. Ce contrôle peut prendre plusieurs formes selon le type d’activité ou selon les compétences visées : journal ou carnet de bord, grilles d’observation, liste de vérification, portfolio, épreuves, tests, etc. Le stagiaire effectue des rétroactions continues auprès des élèves et s’assure de l’approfondissement d’apprentissages non consolidés, s’il y a lieu. Si possible, il rend accessibles aux élèves des moyens d’autorégulation de leurs apprentissages : grilles, corrigés, correction mutuelle, schémas, etc.

La section « Analyse de mon expérience d’enseignant » est à remplir le plus tôt possible après l’activité afin que le stagiaire intègre dans ses habitudes cette façon de faire qui lui permettra d’améliorer ses compétences. Pour orienter ce type d’analyse, le stagiaire peut revenir sur :

le contenu de son activité en se demandant s’il avait à la refaire que garderait-il, qu’enlèverait-il, que modifierait-il, qu’ajouterait-il... et pourquoi;

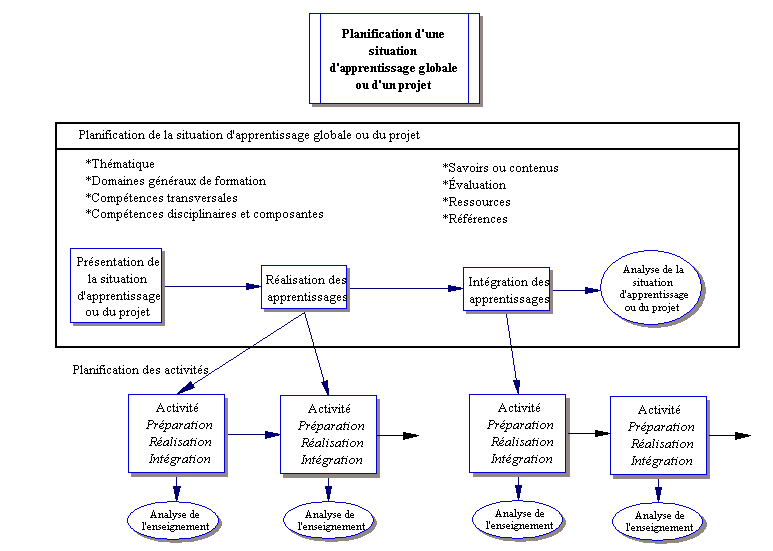
les élèves : leurs attitudes, leur attention, leur compréhension de l’activité... et pourquoi;

lui-même comme future enseignant: ses habiletés, ses attitudes, son rôle pendant l’activité (guide, animatrice, médiatrice...) et pourquoi.

Les références sont indiquées afin de permettre de les retrouver aisément, si besoin en est.

Le stagiaire annexe à sa séquence tout document nécessaire à sa compréhension. Ainsi, le cahier de planification est un véritable outil de gestion en aval et en amont de la situation pédagogique et constitue de ce fait un matériel didactique personnalisé, témoin des apprentissages réalisés. La qualité du français écrit est de rigueur et compte dans la note globale du stage.

## ANNEXE 5 : Planification d’une situation d’apprentissage globale



Ce modèle de planification d’une situation d’apprentissage globale ou d’un projet est présenté à titre indicatif afin de rendre plus explicite la démarche utilisée dans de tels cas. Il va sans dire que les éléments de la liste du schéma n’auraient pas à être repris dans la planification des activités spécifiques à moins que celles-ci ne fassent appel à des contenus plus précis ou à des éléments nouveaux.

Les phases de réalisation et d’intégration de la situation d’apprentissage globale ou du projet peuvent comporter plus d’une activité.

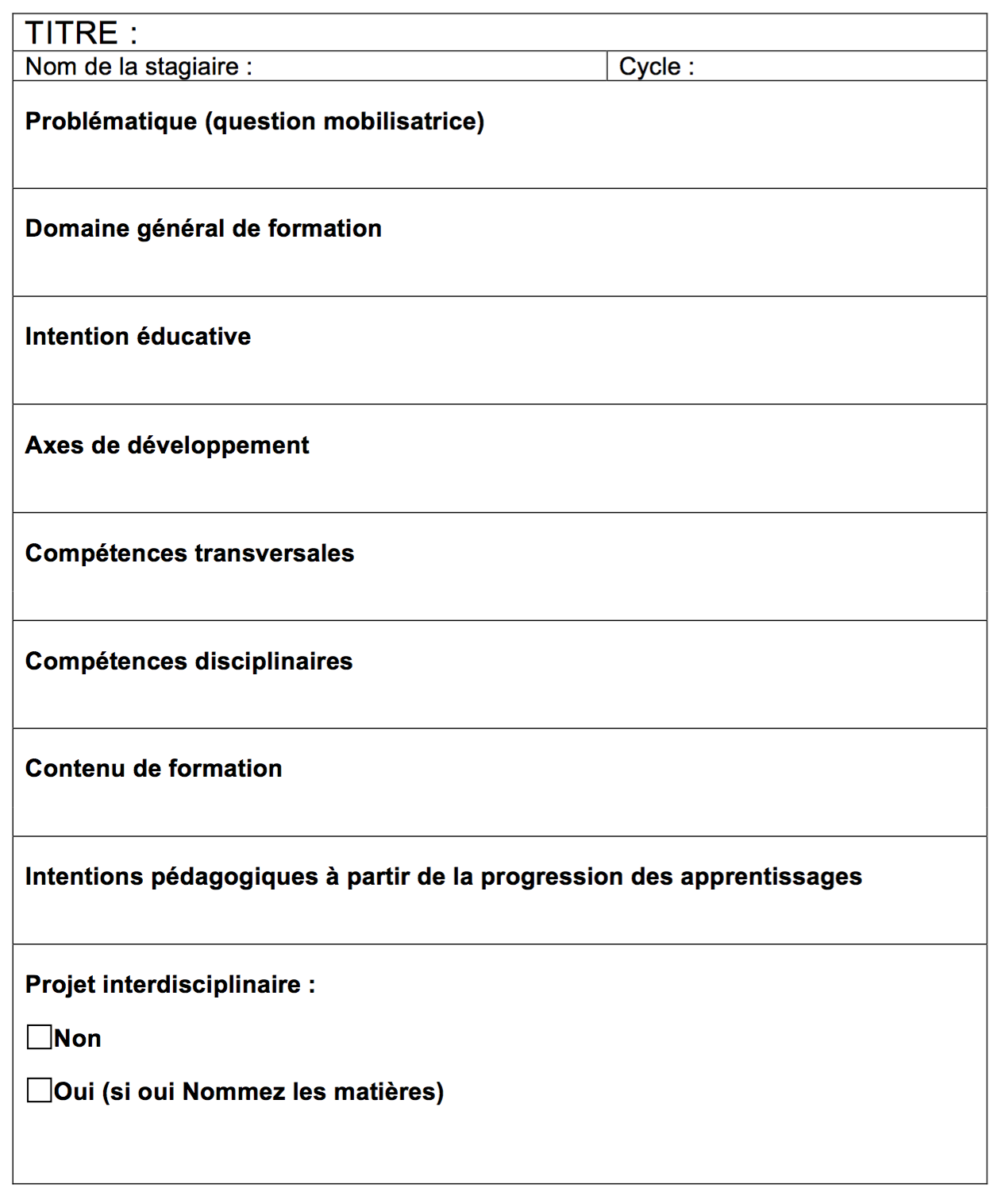
## ANNEXE 6 : Gabarit de planification (modèle 1)

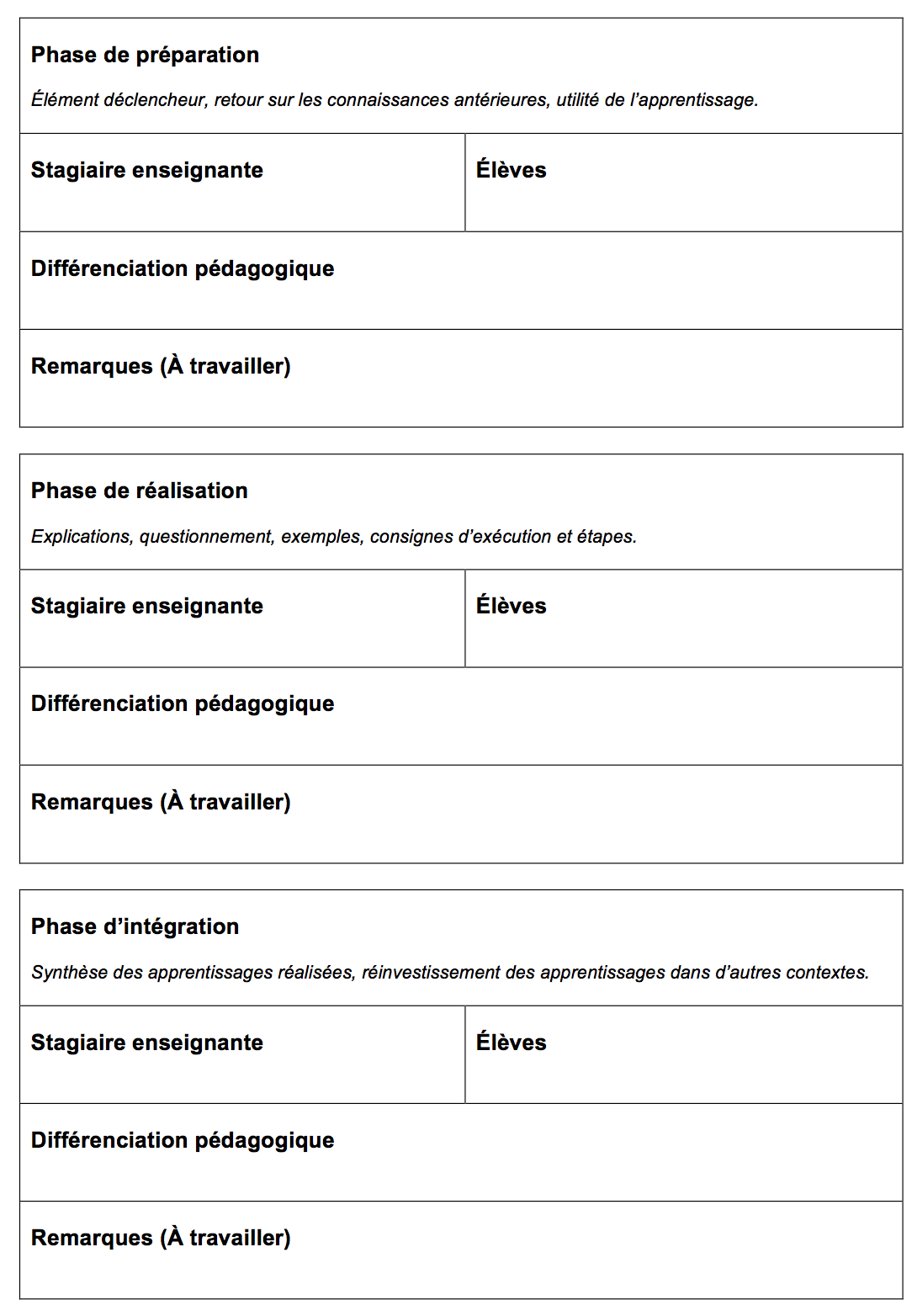
**Titre ou thématique\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

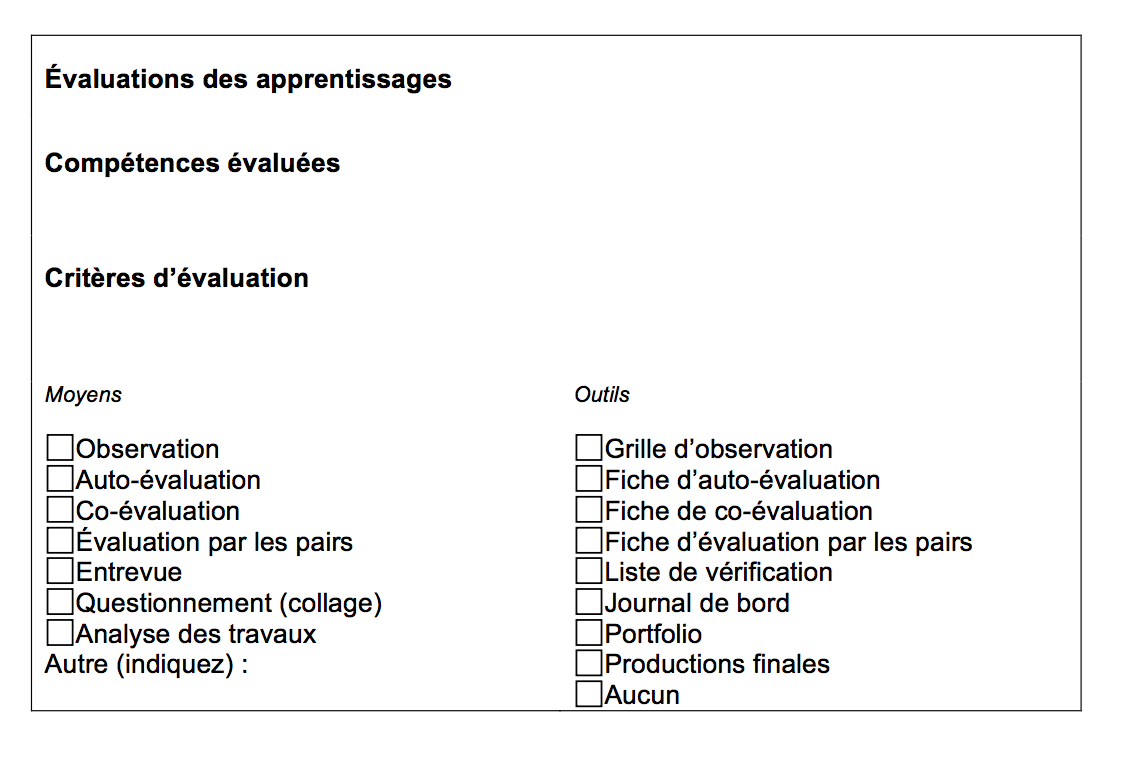
|  |
| --- |
| **Dur Discipline Date : Cycle : Degré :**  **\_\_\_ Durée prévue\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Durée réelle \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_** |
| **Activité : de départ  de consolidation  d’approfondissement/réinvestissement**  **SAÉ  d’enrichissement/récupération  séquence d’activités d’enseignement et d’apprentissage**  **Matériel requis :** |
| **Compétence(s) disciplinaire(s) ciblée(s) :**  **Composante(s) :**  **Intention pédagogique ou didactique**  **Contenus disciplinaires (concepts, notions, processus, savoirs essentiels, etc.) tels que décrits par le programme :**  **Critères d’évaluation :**  **Repère(s) culturel(s):**  **Stratégies d’enseignement prévues :** |
| **Domaine général de formation** **et axe de développement**  **Compétences transversales** (si touché) |

|  |  |
| --- | --- |
| **Planification des phases de l’activité** | **Ce que les élèves feront** |
| **PHASE DE PRÉPARATION**  **ex. : mise en situation, déclencheur, retour sur les préalables, utilité de l’apprentissage, activités de régulation, etc.**  **Durée prévue :**  **Différenciation pédagogique** |  |
| **PHASE DE RÉALISATION**  **ex : explications, exemples, questions, modes de fonctionnement, consignes d’exécution, communication des attentes, apprentissage et mise en œuvre des contenus, réalisation des tâches proposées, activités de régulation, etc.**  **Durée prévue :**  **Différenciation pédagogique** |  |
| **PHASE D’INTÉGRATION**  **ex. : tâches intégratrices, retour sur les apprentissages réalisés, sur les difficultés rencontrées et les moyens de les surmonter, réinvestissements dans d’autres contextes, activités de régulation ou d’évaluation, réflexions, etc.**  **Durée prévue :**  **Différenciation pédagogique** |  |
| **ANALYSE DE MON EXPÉRIENCE D’ENSEIGNEMENT**  **ex : retour sur les intentions pédagogiques ou didactiques, justifications et appuis théoriques, effets observés et leçons à tirer, difficultés ou problèmes rencontrés quant aux contenus planifiés ou enseignés, etc.** | |
| **RÉFÉRENCES**  **ex : théoriques (scientifiques), didactiques (matériel utilisé)** | |

## ANNEXE 7 : Gabarit de planification (modèle 2)

****

****



## ANNEXE 8 : Axes et caractéristiques de la différenciation pédagogique

**Tableau 1**

**Axes de différenciation pédagogique selon Caron (2008)**

|  |  |
| --- | --- |
| **Exemples d’idées en fonction des axes (dispositifs) de la différenciation** | |
| *Structures*   * Les types de regroupement des élèves * Les outils de gestion du temps (plan de travail avec menu ouvert, tableau de programmation, etc.) * La manière de gérer les ressources (accès) * Le matériel utilisé * L’aménagement de la classe, etc. | *Contenus*   * Le sujet des textes proposés * Les savoirs et ressources mobilisés pour réaliser une tâche * Des ouvrages didactiques variés qui abordent des sujets divers * Des projets sur des sujets différents; etc. |
| *Processus*   * Des tâches qui sollicitent des intérêts divers * Des activités qui tiennent compte des connaissances antérieures et des expériences vécues * Un soutien tenant compte du degré de guidance requise * La possibilité d’utiliser du matériel de manipulation en fonction du développement cognitif; etc. | *Productions*   * Des projets divers en fonction des intérêts * Des modes de présentation différents (orale, écrite, gestuelle, artistique…) * Des échéanciers flexibles * Des critères de production souples quant à la longueur ou à la complexité, qui respectent les attentes du cycle * Différents types d’évaluation (autoévaluation, évaluation par les pairs, coévaluation élève/enseignant, etc.), etc. |

Pour ce dernier stage, la stagiaire est invitée à indiquer des idées pour varier les axes (contenus, processus, structures ou productions) en vue de répondre aux divers besoins et caractéristiques des élèves, mais également à préciser les caractéristiques de cette différenciation. Aussi, il est souhaitable qu’au cours de son stage, la stagiaire réussisse à toucher chacun des axes de la différenciation, ainsi que chacune des caractéristiques présentées au tableau 2 (Caron, 2008).

**Tableau 2**

**Caractéristiques de la différenciation pédagogique selon Caron (2008)**

|  |  |
| --- | --- |
| **Caractéristiques (costumes) de la différenciation** | |
| *Intuitive (spontanée)*  Différenciation qui n’est *pas planifiée* de prime abord. Elle relève davantage de la flexibilité pédagogique. | *Planifiée*  Différenciation qui est en quelque sorte *réfléchie à l’avance*, en s’appuyant sur les besoins et caractéristiques des élèves. Elle s’inscrit dans une démarche qui s’amorce par l’observation. |
| *Successive*  Différenciation qui correspond à une succession de ressources, de moyens ou de structures qui permettent de tenir compte des caractéristiques des élèves. Ici, c’est *l’alternance* des activités qui permet de répondre aux divers besoins. | *Simultanée*  Différenciation où les élèves sont appelés à effectuer des tâches différentes *au même moment*. Ainsi, pendant une même période de temps, des moyens sont pris par l’enseignant pour tenir compte des besoins diversifiés des élèves. |
|  | *Authentique*  Différenciation qui est à la fois *planifiée et simultanée*. Elle devrait normalement toucher les *quatre axes de la différenciation.* Elle représente un idéal à atteindre en termes de différenciation. |

## ANNEXE 9 : Rencontre hebdomadaire entre la stagiaire

## et l’enseignante associée

|  |  |
| --- | --- |
| **Semaine du**  **Date** | **Heure**  **Durée** |
| **Analyse des éléments significatifs**  *(Analyse basée sur l’analyse de l’incident critique, sur l’évolution du stagiaire en lien avec les objectifs de départ, etc.)*  **Brève description et analyse** | |
| **Leçons tirées et actions à venir** | |

Signatures :

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Stagiaire Enseignant associé

## ANNEXE 10 : Pistes pour la rédaction d’un incident critique

L’incident critique est une brève description d’un événement significatif survenu au cours du stage. Sa description doit faire ressortir les aspects particuliers, concrets, spécifiques de l’expérience vécue. Son analyse a pour but d’expliciter et de questionner les postulats qui sous-tendent les pensées, les décisions et les actions de la personne dans l’« incident ». La situation est qualifiée d’incident « critique » parce qu’elle comporte une charge émotive pour soi-même, signifiant par là qu’elle met en jeu des postulats qui nous sont chers.

**1. Quelques pistes pour identifier cet événement pouvant être considéré comme un incident critique[[2]](#footnote-2)**

* Y a-t-il eu une situation qui m’a causé énormément d’anxiété, de malaise ou de stress – le type de situation que j’ai tendance à rejouer dans ma tête au moment de m’endormir et qui me fait dire : « Je n’ai pas le goût de la revivre tout de suite »?
* Quel est l’événement qui m’a le plus pris par surprise cette semaine – un événement où j’ai vu ou fait quelque chose qui m’a ébranlée, qui m’a prise au dépourvu, qui m’a donné un coup ou, au contraire, qui m’a donné de la joie de façon inattendue?
* Y a-t-il eu un moment (ou des moments), cette semaine, où je me suis sentie « connectée », engagée, affirmée comme future enseignante – un moment où je me suis dit : « C’est vraiment ça être enseignante »?
* Y a-t-il eu un moment (ou des moments), cette semaine, où je me suis sentie très « déconnectée », désengagée, ennuyée comme future enseignante – un moment où je me suis dit : « J’agis vraiment comme un robot en ce moment, je ne suis pas là du tout »?
* De tout ce que j’ai fait cette semaine dans mon enseignement, qu’est-ce que je ferais différemment si j’avais la chance de le refaire à nouveau?
* De quoi suis-je la plus fière dans mes activités d’enseignement de cette semaine? Pourquoi?

**2. Description et analyse[[3]](#footnote-3)**

* + quand et où c’est arrivé;
  + qui étaient impliqués (penser aux rôles plutôt qu’aux personnes);
  + ce que vous vouliez réaliser, vos buts et intentions;
  + le comportement que vous avez adopté : sa pertinence, ses conséquences, les raisons qui ont motivé ce comportement ou les décisions que vous avez prises;
  + ce que vous avez pensé et ressenti;
  + ce que les personnes impliquées ont fait, pensé et ressenti, selon vous;
  + ce qui a fait que c’était positif ou problématique pour vous ou selon vous;
  + les causes possibles;
  + les liens possibles avec des connaissances antérieures provenant de diverses sources (cours, lectures personnelles, expériences de travail ...).

1. **Leçons tirées et actions à venir**
   * réfléchir à d’autres interventions que vous auriez pu faire et qui auraient été appropriées dans une telle situation;
   * se questionner sur la pertinence, les avantages et les inconvénients de ces alternatives (ex : en quoi répondent-elles à la situation? nécessitent-elles des ressources (matérielles et humaines) particulières?);
   * en discuter avec l’enseignante associée et proposer celle qui vous apparaît comme étant la meilleure ou la plus pertinente à mettre en œuvre si une telle situation devait se reproduire;
   * mentionner ce que vous avez appris.

## ANNEXE 11 : Exemple d’un incident critique

|  |
| --- |
| **Analyse d’un incident critique (événement significatif)**  **Brève description et analyse**  Avoir une gestion de classe efficace n’est pas évident quand tu dois enseigner à plusieurs classes, car chacune est différente et possède un climat qui lui est propre. Donc, il faut constamment s’adapter et être vigilant aux activités dans la classe.  L’incident s’est produit à la dernière période avec des élèves de secondaire 4, dans laquelle je présentais un nouveau projet, donc je dois parler plus longtemps qu’à l’habitude. Lors de cette présentation, le tableau blanc et l’ordinateur ont arrêté de fonctionner et j’ai dû tout rallumer et ouvrir à nouveau les fichiers à l’écran. Pendant cette courte période, les élèves ont recommencé à discuter, mais un groupe de garçon a commencé à s’agiter et à faire du karaté avec les feuilles blanches qu’ils avaient sur la table.  Ma première intervention pour cesser leur comportement était d’utiliser l’humour en leur disant que je ne pensais pas qu’ils avaient assez de maturité pour manier un marteau et des clous (le projet que nous commencions justement) s’ils «niaisaient» avec des feuilles blanches. Cette technique est empruntée du modèle de Dreikurs (1957), un modèle qui amène l’enseignant à dévoiler le mauvais comportement de l’élève et le rendre conscient du tort qu’il cause.  Par contre, peu de temps après, les élèves ont recommencé ce mauvais comportement, donc pour éviter de donner des avertissements à répétition j’ai décidé de sortir un des garçons à l’extérieur de la classe. Cette intervention est tirée du Modèle de Redl et Wattenberg (1959) qui se concentre sur le climat de classe et qui propose de sortir des élèves perturbateurs pour que le reste du groupe soit dans une ambiance optimale d’apprentissage. Cette technique a fonctionné, une ambiance calme est revenue pendant que je réinstallais ma présentation.  Avant de recommencer, j’ai rejoint l’élève dans le corridor, je lui ai dit que je savais qu’il était plus mature que ça et que ce n’était pas le temps de «niaiser» ainsi, car nous allions manipuler des marteaux et des clous bientôt. J’ai aussi mentionné que je comptais sur lui pour amener les autres garçons à agir de façon plus mature, car je savais qu’il avait de l’influence sur les autres. |
| **Leçons tirées**  Je pense que laisser les élèves en attentes était une erreur. Quand ils n’ont rien à faire, c’est à ce moment que tout peut arriver, ils veulent se désennuyer. Évidemment, c’était une erreur technique qui a causé cette attente, mais je pense que j’aurais pu être un peu plus proactif et garder leur attention pour éviter cette situation.  **Actions à venir**  Pour la prochaine fois, je pense que j’agirais de la même façon, en débutant avec de l’humour, mais je dois m’assurer qu’ils connaissent mes limites aux départs. Car pour moi la relation avec l’élève est importante et je ne veux pas la perdre s’il perçoit que je suis expéditif. Par contre, il y a des contextes dans lesquelles je dois retirer immédiatement l’élève de la classe, des comportements qui sont plus graves, comme de «niaiser» avec un marteau, lancer des clous, détruire les réalisations d’autrui. |

## ANNEXE 12 : Quelques éléments de réflexion sur la rétroaction[[4]](#footnote-4)

CE QU’EST LA RÉTROACTION

Une forme d’évaluation formative destinée à favoriser le changement.

Une démarche constructive visant à aider la stagiaire à apprendre comment agir, comment se comporter, comment intervenir (savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir).

SON BUT

Fournir une information constructive permettant d’aider la stagiaire à devenir consciente de ses forces et de ses faiblesses.

SES RÔLES

Renseigner la stagiaire sur son degré de réussite, sur les progrès effectués, sur les aspects qui seraient à améliorer.

Permettre à la stagiaire de constater l’utilité des efforts fournis et l’importance de la persévérance.

Contribuer à l’amélioration de la confiance en soi en encourageant la stagiaire à s’actualiser dans les différentes étapes du stage et en la rassurant sur son cheminement.

SES CARACTÉRISTIQUES

Pour être adéquate, la rétroaction doit être formulée de façon motivante et non menaçante afin d’entraîner un réajustement. Pour ce faire, elle doit être :

* fréquente, surtout dans la phase d’acquisition des habiletés;
* immédiate, pour ne pas laisser le temps de répéter les erreurs;
* précise, pour indiquer clairement ce qui doit être amélioré, changé et poursuivi;
* positive dans sa formulation pour montrer la voie à suivre;
* différenciée pour bien tenir compte des particularités de la personne elle-même et de son cheminement personnel ou professionnel;
* suivie de périodes d’entraînement.

Pour être efficace, la rétroaction doit être la plus objective possible, c’est-à-dire qu’elle doit porter sur des comportements ou des attitudes et non pas sur la personne elle-même; pour ce faire, il faut centrer la rétroaction sur  :

* des éléments observables (comportement ou attitude);
* des observations précises plutôt que sur des inférences (interprétations);
* la description plutôt que sur le jugement (rendre compte de ce qui s’est réellement passé);
* l’échange d’idées et d’informations, plutôt que sur la formulation de conseils;
* l’exploration d’alternatives plutôt que sur des réponses toutes faites;
* les besoins d’aide de la personne qui reçoit la rétroaction et non sur les besoins de la personne qui la donne;
* ce qui est dit plutôt que sur le pourquoi cela est dit.

POUR RÉUSSIR UNE RÉTROACTION, IL FAUT :

* se concentrer sur les éléments pertinents; forces, faiblesses ou problèmes spécifiques;
* s’assurer que la personne est prête à recevoir une rétroaction;
* décrire les actions observées avant d’exprimer des réactions; être précis dans ce qui a été vu, entendu, ressenti;
* s’attarder aux comportements et attitudes modifiables;
* limiter la quantité de rétroaction à la capacité de la personne à la recevoir;
* solliciter des réactions de la part de la stagiaire; la rétroaction doit susciter les échanges et la discussion et non pas constituer une dernière étape dans une relation d’aide;
* privilégier une relation dans le respect mutuel et dans un esprit de collaboration au lieu d’un rapport hiérarchique de supérieur à subalterne;
* éviter d’exiger des changements à court terme; la décision revient à la personne qui reçoit la rétroaction de prendre les dispositions pour s’ajuster.

POUR RECEVOIR UNE RÉTROACTION, IL FAUT :

* réduire les facteurs de résistance en soi, tels que la résistance au changement, le refus d’accepter l’utilité de la rétroaction, une attitude non verbale de résistance, une envie de boycotter le processus ou tout sentiment empêchant un échange positif et enrichissant;
* préciser sur quels aspects spécifiques vous désirez de la rétroaction;
* jouer un rôle actif face à la rétroaction reçue, répéter, paraphraser, vérifier pour être sûr de bien percevoir le message;
* réagir à la rétroaction en exprimant vos réactions et vos sentiments pour faire savoir ce que vous trouvez aidant ou non aidant, menaçant, pertinent ou non pertinent.

|  |
| --- |
| Source : Guide de stage III en enseignement de l’adaptation scolaire, 2003  Extraits partiels de textes : Simon Fraser University (Development Program) et Madeline Hunter, 1995. |

## ANNEXE 13 : Modalités relatives à la qualité de la langue écrite dans les travaux

La maîtrise de la langue écrite et orale constitue une compétence professionnelle primordiale pour les futures enseignantes. En conséquence, des crans pourront être enlevés pour la qualité de la langue.

|  |
| --- |
| Extrait de la [politique du français écrit du Département des sciences de l’éducation](https://uqo.ca/docs/10226)  Une page contient environ 350 mots.  Par erreur, nous entendons l’orthographe, la syntaxe, la ponctuation, le vocabulaire et la grammaire. Une même erreur d’orthographe ou de vocabulaire qui est répétée doit être comptabilisée une seule fois, tandis qu’une même erreur grammaticale, à chacune des occurrences. Dans le cas d’erreurs en cascade (ex. : *une* autobus a été *accidentée*), elles doivent être comptabilisées une seule fois.  Dans le cadre d’un cours ou d’un stage avec la mention « succès ou échec », l’ensemble des productions écrites (travaux) de l’étudiante ou l’étudiant ne doivent pas excéder en moyenne : 7 erreurs par page en 1re et 2eannées, 6 erreurs par page en 3e année et **4 erreurs par page en 4e année et aux cycles supérieurs.** |

**Évaluations formatives 1 et 2**

Les travaux du cahier de planification et les visites d’observation sont des mesures pour **procéder à une évaluation formative de l’écrit et de l’oral**. La qualité de la langue est alors évaluée globalement dans diverses situations (écriture au tableau, exercices et travaux destinés aux élèves, correction des productions d’élèves, messages aux parents, notes à la direction, etc.). Cela permet au stagiaire de se familiariser avec les attentes relatives à la qualité de la langue et peut l’amener à consulter des documents de soutien ou, encore, à s’inscrire aux ateliers offerts par le CAFEM (Centre d’aide en français et en mathématique).

**Évaluation finale**

Le barème décrit précédemment s’applique à quatre documents.

* Rapport d’observation
* Projet de stage et planification globale
* Incidents critiques et synthèse de rencontres formelles de supervision
* Rapport de stage

## ANNEXE 14 : Référentiel des indicateurs de compétences professionnelles visées par les stages en enseignement des arts visuels

**Légende :** Case blanche = compétence non évaluée | Case gris pâle = compétence évaluée, mais non discriminante | Case gris foncé = compétence évaluée et discriminante

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| STAGE 1 | STAGE 2 | STAGE 3 | STAGE 4 |
| C1 – Savoirs et culture | | | |
| dans l'ensemble de son stage et avec l'aide de l'enseignant associé, s'approprie les concepts, contenus et processus du programme de formation | dans l'ensemble de son stage, manifeste une compréhension suffisante des concepts, des contenus et des compétences du programme de formation | dans l'ensemble de son stage manifeste une compréhension suffisante des concepts, des contenus et es compétences du programme de formation et est en mesure de les appliquer dans des situations d’enseignement-apprentissage diverses | dans l'ensemble de son stage manifeste une compréhension approfondie et critique des concepts, des contenus et des compétences du programme de formation et est en mesure de les appliquer dans des situations d’enseignement-apprentissage diverses |
| dans l'ensemble de son stage, prend conscience de la diversité et des influences qui forment la culture des élèves; | dans l'ensemble de son stage, tient compte de la diversité et des influences qui forment la culture des élèves; | tient compte de la diversité et des influences qui forment la culture des élèves et se sert des situations de la vie courante pour faire des liens avec le programme de formation; | Manifeste une compréhension critique de la diversité et des influences qui forment la culture des élèves et se sert des situations de la vie courante pour faire des liens avec le programme de formation; |
|  | suscite l'expression et l'écoute de différents points de vue et de leurs sources | suscite l'expression et l'écoute de différents points de vue et de leurs sources et amène les élèves à établir des formes de compréhension partagées. | suscite l'expression et l'écoute de différents points de vue et de leurs sources et amène les élèves à établir des formes de compréhension partagées afin de transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives. |
|  | Démontre une certaine compréhension du processus de création; | Démontre une bonne compréhension du processus de création et trouve des moyens pour soutenir les élèves dans leur démarche; | Démontre une excellente compréhension du processus de création et trouve des moyens variés pour soutenir les élèves dans leur démarche; |
|  | explore des situations d’enseignement-apprentissage qui intègrent les compétences de création à la compétence d’appréciation; | propose des situations d’enseignement-apprentissage qui intègrent les compétences de création à la compétence d’appréciation; | explore des situations d’enseignement-apprentissage qui intègrent les compétences de création à la compétence d’appréciation; |
| Propose des repères culturels aux élèves | Propose des repères culturels variés aux élèves. | Propose des repères culturels variés aux élèves qui incluent des œuvres d’artistes d’hier et d’aujourd’hui et les intègre de façon harmonieuse à son enseignement. | Propose des repères culturels variés aux élèves qui incluent des œuvres d’artistes d’hier et d’aujourd’hui, de différentes cultures ainsi que des objets du patrimoine et les intègre de façon harmonieuse à son enseignement. |
| C2 - Communication | | | |
| parle un français de qualité en termes de syntaxe, de lexique et de prononciation; | parle un français de qualité en termes de syntaxe, de lexique et de prononciation; | parle un français de qualité en termes de syntaxe, de lexique et de prononciation; | maitrise à l'oral la langue française en termes de syntaxe, de lexique et de prononciation; |
| respecte les règles de la langue écrite dans les travaux remis (rapport d’observation, projet de stage, incidents critiques, bilan de stage) selon les normes du département relatives à la qualité du français; | respecte les règles de la langue écrite dans les travaux remis (rapport d’observation, projet de stage, incidents critiques, bilan de stage) selon les normes du département relatives à la qualité du français; | respecte les règles de la langue écrite dans toutes les situations (courriels, travaux, enseignement, etc.) selon les normes du département relatives à la qualité du français; | respecte les règles de la langue écrite dans toutes les situations (courriels, travaux, enseignement, etc.) selon les normes du département relatives à la qualité du français et communique sa pensée de manière rigoureuse; |
|  | encourage parfois les élèves à utiliser un français de qualité dans les communications orales et écrites. | encourage souvent les élèves à utiliser un français de qualité dans les communications orales et écrites. | encourage régulièrement les élèves à utiliser un français de qualité dans les communications orales et écrites |
| C3 – Conception d’activités d’enseignement et d’apprentissage | | | |
|  | prépare, dès le début du stage, une planification globale du stage (avec l’aide de son enseignant associé); | prépare, dès le début du stage, une planification globale du stage (avec l’aide de son enseignant associé); | prépare, dès le début du stage, une planification globale du stage, faisant appel à des approches variées; |
| se constitue un cahier de planification de qualité (bien organisé, structuré, conforme aux exigences du guide de stage), disponible en tout temps; | se constitue un cahier de planification de qualité (bien organisé, structuré, conforme aux exigences du guide de stage), disponible en tout temps | se constitue un cahier de planification de qualité (bien organisé, structuré, conforme aux exigences du guide de stage), disponible en tout temps | se constitue un cahier de planification de qualité (bien organisé, structuré, conforme aux exigences du guide de stage), disponible en tout temps |
| prépare son activité d’enseignement-apprentissage en utilisant des ressources pertinentes. | prépare son enseignement en utilisant des ressources pertinentes et variées; | prépare son enseignement en utilisant des ressources et des registres de représentation pertinents et variés | prépare son enseignement en utilisant des ressources et des registres de représentation pertinents et variés |
|  | choisit des approches didactiques et pédagogiques variées; | choisit et justifie des approches didactiques et pédagogiques variées (innovation); | choisit et justifie des approches didactiques et pédagogiques variées (innovation) cohérents avec le développement des compétences disciplinaires chez les élèves |
| avec l’aide de son enseignant associé et de l’enseignant de laboratoire, conçoit une activité d’enseignement-apprentissage en tenant compte du programme de formation; | conçoit des activités en tenant compte des finalités éducatives, de la logique de l’organisation des contenus et de la progression des apprentissages; | conçoit des activités en tenant compte des finalités éducatives, de la logique de l’organisation des contenus et de la progression des apprentissages, dans une perspective développementale; | conçoit des activités en tenant compte des finalités éducatives, de la logique de l’organisation des contenus et de la progression des apprentissages, dans une perspective développementale; |
| expérimente au préalable les exercices et le projet de création soumis à ses élèves. | expérimente au préalable les exercices et le projet de création soumis à ses élèves pour mieux les adapter au niveau et aux caractéristique des élèves. | expérimente au préalable les exercices et le projet de création soumis à ses élèves pour mieux les adapter au niveau et aux caractéristique des élèves. | expérimente au préalable les exercices et le projet de création soumis à ses élèves pour mieux les adapter au niveau en tenant compte des caractéristique et des obstacles d’apprentissage des élèves. |
| Dresse une liste du matériel nécessaire dans sa planification et aide à la préparation de ce dernier. | Dresse une liste du matériel nécessaire dans sa planification et voit à sa préparation de ce dernier pour chaque groupe. | Dresse une liste du matériel nécessaire dans sa planification, anticipe la quantité nécessaire et voit à sa préparation de ce dernier pour chaque groupe. | Dresse une liste du matériel nécessaire dans sa planification, anticipe la quantité nécessaire et voit à sa préparation de ce dernier pour chaque groupe. |
| C4 - Pilotage d’activités d’enseignement et d’apprentissage | | | |
| utilise différents moyens pour stimuler l’attention des élèves (varie le ton, le volume et le débit de la voix); | utilise différents moyens pour stimuler l’attention des élèves (varie le ton, le volume et le débit de la voix, les gestes); | utilise et adapte différents moyens pour stimuler l’attention des élèves (varie le ton, le volume et le débit de la voix, les gestes, circule dans la classe); | crée différents moyens pour stimuler l’attention des élèves; |
| Est conscient du temps consacré à l’apprentissage (gestion du temps); | optimise le temps consacré à l’apprentissage en s'adaptant au rythme des élèves (ex. : porte une attention particulière aux transitions); | optimise le temps consacré à l’apprentissage en s'adaptant au rythme des élèves et aux circonstances (ex. : porte une attention particulière aux transitions); | optimise le temps consacré à l’apprentissage en s'adaptant au rythme des élèves et aux circonstances (ex. : porte une attention particulière aux transitions); |
|  | fait parfois appel aux représentations initiales et aux connaissances antérieures | fait souvent appel aux représentations initiales et aux connaissances antérieures et les intègre pour bonifier ses interventions | fait régulièrement appel aux représentations initiales et aux connaissances antérieures et les intègre pour bonifier ses interventions |
|  | donne des consignes et des explications claires et précises | donne des consignes et des explications claires et précises, s’assure qu’elles ont été comprises par les élèves | donne des consignes et des explications claires et précises, s’assure qu’elles ont été comprises par les élèves et les accompagne dans l’utilisation des ressources |
|  | Prépare et met à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des apprentissages | Prépare et met à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des apprentissages et guide les élèves dans leur processus de création et d’appréciation | Prépare et met à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des apprentissages et guide les élèves dans leur processus de création et d’appréciation |
|  |  | explore différentes stratégies pour accompagner les élèves dans leur construction des connaissances (questionnement, reformulation, étayage, etc.) | exploite différentes stratégies pour accompagner les élèves dans leur construction des connaissances (questionnement, reformulation, étayage, etc.) |
|  |  | explore différentes approches pédagogiques et didactiques (travail individuel, coopératif, plénière, enseignement par projets, modelage, etc.) prévues dans la planification | exploite différentes approches pédagogiques et didactiques (travail individuel, coopératif, plénière, enseignement par projets, modelage, etc.) prévues dans la planification |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| C5 - Évaluation des apprentissages | | | |
|  | consigne des informations sur l’évolution des apprentissages des élèves; | consigne des informations sur l’évolution des apprentissages des élèves; | consigne des informations sur l’évolution des apprentissages des élèves; |
|  |  | utilise ou adapte des outils d’évaluation en cohérence avec les compétences et les savoirs visés; | construit, utilise ou adapte des outils variées d’évaluation en cohérence avec les compétences et les savoirs visés; |
|  |  | évalue la progression des apprentissages et les opérations intellectuelles; | évalue la progression des apprentissages et les opérations intellectuelles par des situations variées |
|  | communique aux élèves une rétroaction continue (régulation) sur leurs démarches d’apprentissage au regard des intentions pédagogiques et didactiques; | communique aux élèves une rétroaction continue (régulation) sur leurs démarches d’apprentissage au regard des intentions pédagogiques et didactiques; | communique aux élèves une rétroaction continue (régulation) sur leurs démarches d’apprentissage au regard des intentions pédagogiques et didactiques; |
|  |  | coopère avec l’enseignant associé lors de la rencontre de parents; | coopère avec l’enseignant associé lors de la rencontre de parents; |
|  |  |  | collabore avec l’enseignant associé à la production du bulletin. |
| C6 - Organisation du fonctionnement de la classe | | | |
| est conscient et à l’affut de la dynamique du groupe et des règles de fonctionnement établies par son enseignant-associé; | établit un climat propice à l’apprentissage, où les élèves sont centrés sur la tâche et actifs; | établit et maintient un climat propice à l’apprentissage, où les élèves sont centrés sur la tâche et actifs; | établit, maintient et rétablit un climat propice à l’apprentissage, où les élèves sont centrés sur la tâche et actifs; |
|  | communique clairement ses attentes face aux règles de fonctionnement du groupe-classe; | communique clairement ses attentes face aux règles de fonctionnement du groupe-classe et sollicite la participation des élèves à leur élaboration; | communique clairement ses attentes face aux règles de fonctionnement du groupe-classe et sollicite la participation des élèves à leur élaboration et à leur modification selon les besoins; |
|  | demeure constant et cohérent dans ses exigences et intervient de manière à soutenir les apprentissages; | demeure constant et cohérent dans ses exigences et intervient de manière à soutenir les apprentissages; | demeure constant et cohérent dans ses exigences et intervient de manière à soutenir les apprentissages; |
| maintient des contacts visuels fréquents avec l’ensemble du groupe. | est conscient et à l’affut de la dynamique du groupe | est conscient et à l’affut de la dynamique du groupe et intervient au besoin | est conscient et à l’affut de la dynamique du groupe et intervient au besoin |
|  | compose avec les situations imprévues | compose et intervient de manière appropriée avec les situations imprévues ; | compose et intervient de manière appropriée avec les situations imprévues ; |
|  |  | se comporte de façon à créer et maintenir des liens socioaffectifs avec les élèves (connaît leurs noms, leurs intérêts, les accueille, etc.) | se comporte de façon à créer et maintenir des liens socioaffectifs avec les élèves (connaît leurs noms, leurs intérêts, les accueille, etc.) |
|  |  |  | utilise des outils d'intervention variés (rencontre, contrat de comportement, feuille de route, etc.) |
|  |  |  | anticipe les problèmes du fonctionnement de la classe et planifie des mesures en vue de les prévenir |
| C7 - Adaptation des interventions | | | |
|  | trouve des idées, dans ses planifications et au moment de son pilotage, pour différencier et adapter ses interventions en fonction des besoins spécifiques des élèves. | apporte de l’aide pour amoindrir les difficultés des élèves; | apporte de l’aide pour prévenir et amoindrir les difficultés des élèves; |
|  |  |  | favorise l’intégration des élèves qui présentent des difficultés de concert avec les professionnels impliqués; |
|  |  | différencie ses interventions en fonction des besoins spécifiques des élèves; | différencie et adapte ses interventions en fonction des besoins spécifiques des élèves; |
|  |  | prend connaissance des plans d'intervention des élèves | participe à l’élaboration et à la mise en œuvre d’un plan d’intervention, s’il y a lieu. |
|  |  | prévoit des activités d’enrichissement ou de récupération au besoin. | prévoit des activités d’enrichissement ou de récupération au besoin. |
| C8 - Intégration des TIC | | | |
| utilise les TIC pour rechercher et communiquer de l’information; | utilise les TIC de façon éthique pour rechercher et communiquer de l’information. | utilise les TIC de façon éthique pour rechercher et communiquer de l’information. | utilise les TIC de façon éthique pour rechercher et communiquer de l’information; |
| utilise les TIC pour préparer son enseignement. | utilise les TIC pour préparer son enseignement, de manière réfléchie, éthique et critique; | utilise les TIC pour préparer son enseignement, de manière réfléchie, éthique et critique; | utilise les TIC pour préparer son enseignement, de manière réfléchie, éthique et critique; |
|  | utilise des outils multimédias variés (vidéo, diaporama, logiciels) selon les ressources du milieu; | utilise des outils multimédias variés (vidéo, diaporama, logiciels) selon les ressources du milieu; | utilise de manière critique des outils multimédias variés (vidéo, diaporama, logiciels) selon les ressources du milieu; |
|  |  | soutient les élèves dans leur appropriation éthique des TIC. | soutient les élèves dans leur appropriation éthique des TIC. |
| C9 - Collaboration professionnelle | | | |
| situe son rôle de stagiaire par rapport à celui de l’enseignant associé et des autres intervenants du milieu. | situe son rôle de stagiaire par rapport à celui de l’enseignant associé et des autres intervenants du milieu; | situe son rôle de stagiaire par rapport à celui de l’enseignant associé et des autres intervenants du milieu; | situe son rôle de stagiaire par rapport à celui de l’enseignant associé et des autres intervenants du milieu; |
|  | apporte sa contribution à la vie de l’école (activités scolaires et parascolaires, réunions, perfectionnements); | apporte sa contribution à la vie de l’école (activités scolaires et parascolaires, réunions, perfectionnements); | apporte sa contribution à la vie de l’école (activités scolaires et parascolaires, réunions, perfectionnements); |
|  |  | participe au suivi des élèves avec les intervenants du milieu; | participe au suivi des élèves avec les intervenants du milieu; |
|  |  |  | communique avec les parents au besoin. |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| C10 - Collaboration pédagogique | | | |
| se montre disponible pendant tout le stage. | se montre disponible pendant tout le stage; | se montre disponible pendant tout le stage; | se montre disponible pendant tout le stage; |
| collabore avec l'enseignant-associé; | collabore avec l'enseignant-associé; | collabore avec l'enseignant-associé, l’équipe-cycle ou l’équipe-école; | collabore avec l'enseignant-associé, l’équipe-cycle ou l’équipe-école; |
|  |  | fait preuve d’initiative dans sa collaboration avec l’enseignant associé, en tenant compte de la culture de l’école; | fait preuve d’initiative dans sa collaboration avec l’enseignant associé, en tenant compte de la culture de l’école; |
|  |  | s’intègre, comme stagiaire, à l’ensemble du personnel de l’école; | s’intègre, comme stagiaire, à l’ensemble du personnel de l’école; |
|  |  |  | apporte des suggestions en matière pédagogique. |
| C11 - Développement professionnel | | | |
| montre de l’enthousiasme pour la profession d’enseignante; | montre de l’enthousiasme pour la profession d’enseignante et fait preuve de persévérance dans tous ses engagements malgré les difficultés et demande de l’aide au besoin; | montre de l’enthousiasme pour la profession d’enseignante et fait preuve de persévérance dans tous ses engagements malgré les difficultés et demande de l’aide au besoin; | montre de l’enthousiasme pour la profession d’enseignante et fait preuve de persévérance dans tous ses engagements malgré les difficultés et demande de l’aide au besoin; |
| entame une réflexion sur la profession enseignante et la pertinence de son choix professionnel | réfléchit sur sa pratique, notamment en faisant appel aux contenus de ses cours théoriques et réinvestit les résultats de sa réflexion dans l’action; | réfléchit sur sa pratique, notamment en faisant appel aux contenus de ses cours théoriques et réinvestit les résultats de sa réflexion dans l’action; | réfléchit sur sa pratique, notamment en faisant appel aux contenus de ses cours théoriques et réinvestit les résultats de sa réflexion dans l’action; |
| accepte les remarques et les suggestions faites par l’enseignant associé et le superviseur | accepte les remarques et les suggestions faites par l’enseignant associé et le superviseur | accepte les remarques et les suggestions faites par l’enseignant associé et le superviseur et les intègre dans l'action | accepte les remarques et les suggestions faites par l’enseignant associé et le superviseur et les intègre dans l'action |
|  | réfléchit sur ses objectifs de stage et les module au besoin; | réfléchit régulièrement sur ses objectifs de stage, son modèle de gestion de la classe et les module au besoin; | réfléchit régulièrement sur ses objectifs de stage, son modèle de gestion de la classe et les module au besoin; |
|  |  | fait un bilan réaliste de ses forces et ses défis et identifie les actions à poser pour pallier ses défis et les met en application en stage | fait un bilan réaliste de ses forces et ses défis et identifie les actions à poser pour pallier ses défis et les met en application en stage |
|  |  |  | cible des pistes de formation professionnelle à plus long terme (plan de formation continue) |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| C12 - Éthique professionnelle | | | |
| respecte les aspects confidentiels de la profession (élèves, parents, intervenants); | respecte les aspects confidentiels de la profession (élèves, parents, intervenants); | respecte les aspects confidentiels de la profession (élèves, parents, intervenants); | respecte les aspects confidentiels de la profession (élèves, parents, intervenants); |
| parle de manière posée et tient des propos positifs et respectueux | parle de manière posée et tient des propos positifs et respectueux | parle de manière posée et tient des propos positifs et respectueux | parle de manière posée et tient des propos positifs et respectueux |
| respecte et prend en compte la diversité sociale et l’inclusion de toute nature; | respecte et prend en compte la diversité sociale et l’inclusion de toute nature; | respecte et prend en compte la diversité sociale et l’inclusion de toute nature; | respecte et prend en compte la diversité sociale et l’inclusion de toute nature; |
| fait preuve de respect envers tout le personnel de l’école; | fait preuve de respect envers tout le personnel de l’école; | fait preuve de respect envers tout le personnel de l’école; | fait preuve de respect envers tout le personnel de l’école; |
| s’associe aux pratiques, aux orientations et aux règlements de l’école (règles de vie, tenue vestimentaire, etc.); | s’associe aux pratiques, aux orientations et aux règlements de l’école (règles de vie, tenue vestimentaire, etc.); | s’associe aux pratiques, aux orientations et aux règlements de l’école (règles de vie, tenue vestimentaire, etc.); | s’associe aux pratiques, aux orientations et aux règlements de l’école (règles de vie, tenue vestimentaire, etc.); |
| reconnaît les droits d’auteur dans toutes les situations; | reconnaît les droits d’auteur dans toutes les situations; | reconnaît les droits d’auteur dans toutes les situations; | reconnaît les droits d’auteur dans toutes les situations; |
| en cas de retard ou d’absence, informe son enseignant ; | en cas de retard ou d’absence, informe son enseignant ; | en cas de retard ou d’absence, informe son enseignant ; | en cas de retard ou d’absence, informe son enseignant ; |
| en cas d’absence, informe son superviseur | en cas d’absence, informe son superviseur | en cas d’absence, informe son superviseur | en cas d’absence, informe son superviseur |
|  |  | favorise un fonctionnement démocratique en salle de classe. | favorise un fonctionnement démocratique en salle de classe. |

1. Inspiré et tiré de : Des Lierres, T. (2002). *Le stage IV au préscolaire et au primaire.* (BEP 5012). UQAH [↑](#footnote-ref-1)
2. Inspiré de Brookfield (1995) et adapté du guide de stage III en enseignement de l’adaptation scolaire (2003). [↑](#footnote-ref-2)
3. Questions inspirées de Korthagen et Kessels (1999) et de Hoffman, Crandall et Shadbolt (1998). [↑](#footnote-ref-3)
4. Source : Guide de stage III en enseignement de l’adaptation scolaire, 2003

   Extraits partiels de textes : Simon Fraser University (Development Program) et Madeline Hunter, 1995. [↑](#footnote-ref-4)