



Département des sciences de l'éducation

BACCALAURÉAT EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET EN ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

ANNEXES GUIDE DE STAGE¹

- STAGE I : Éveil à la pratique de l'enseignement en éducation préscolaire et enseignement primaire – BEP5033**
- STAGE II : Développement des habiletés didactiques en éducation préscolaire et enseignement primaire – BEP5025**
- STAGE III : Prise en charge de la classe en éducation préscolaire et enseignement primaire – BEP5026**
- STAGE IV : Développement professionnel continu et insertion professionnelle – BEP5110**

Ce document contient toutes les annexes des guides de stage I à IV pour le programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP)

Révisé en juillet 2024

¹ Ce document a été élaboré par la professeure Mylène Leroux avec la contribution des professeures Isabelle Vivegnis et Joanne Pharand.

TABLE DES MATIERES

ANNEXE 1 - L'ETHIQUE PROFESSIONNELLE.....	3
ANNEXE 2 –GESTION DE LA CONFIDENTIALITÉ DES ÉVALUATIONS DE STAGE	5
ANNEXE 3A - PLANIFICATION D'UNE ACTIVITE D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE	8
ANNEXE 3B - MODÈLE DE PLANIFICATION D'UNE SÉQUENCE DIDACTIQUE.....	17
ANNEXE 4 - RÔLES DES MEMBRES DE LA TÉTRADE.....	18
ANNEXE 5 – ACCOMPAGNEMENT À LA RÉFLEXION	20
ANNEXE 6 - RENCONTRE FORMELLE DE RÉTROACTION	24
ANNEXE 7 - BAREME ET CRITERES DE CORRECTION POUR L'ÉVALUATION DE LA QUALITE DU FRANÇAIS ECRIT ET ORAL DANS LES STAGES.....	27
ANNEXE 8 – SOUTIEN AUX PERSONNES STAGIAIRES EN SITUATION DE HANDICAP (SESH)	31
ANNEXE 9 - QUELQUES ELEMENTS DE REFLEXION SUR L'OBSERVATION, LE QUESTIONNEMENT ET LA RETROACTION	32
ANNEXE 10 – PRÉSENTATION DE SIX CONFIGURATIONS DU COENSEIGNEMENT.....	38
ANNEXE 11 – LES FINALITÉS ÉDUCATIVES DU DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION	39
ANNEXE 12: COMPETENCES ATTENDUES DES ENSEIGNANTES ASSOCIEES ET DES SUPERVISEURES DE STAGE	41

Annexe 1 - L'ETHIQUE PROFESSIONNELLE

La Politique institutionnelle des stages de l'UQO prévoit, à l'article 3.5 que : « Le stagiaire représente l'Université lorsqu'il 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 personnes stagiaires. C'est pourquoi, la personne stagiaire s'engage à :

- respecter les codes d'éthique et les règlements en vigueur dans le milieu de stage;
- 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 des sciences 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 la personne enseignante associée, la personne 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, sauf avec leur autorisation expresse, écrite ou verbale.

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

Par rapport aux élèves :

- accepter la diversité des élèves;
- ne pas utiliser de données nominatives dans les travaux ou rapports;
- intervenir dans les limites de son rôle;
- éviter de donner des surnoms;
- garder, avec les élèves, une relation à caractère professionnel.

Par rapport aux personnels de l'école et aux intervenants dans le stage (dont la personne enseignante associée, la direction d'école et la personne superviseuse de stage) :

- demeurer professionnelle lors des échanges avec les intervenants du stage et le personnel de l'école;
- respecter les points de vue divergents;
- recevoir la critique d'une façon positive;
- être reconnaissante et respectueuse de la personne enseignante qui nous accueille momentanément dans sa classe et de la personne superviseuse de stage qui nous accompagne dans le développement de compétences professionnelles.

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.

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;
- sauvegarder la confidentialité lors des rencontres en séminaire et des échanges lors des cours;
- s'abstenir de tous propos diffamatoires et médisances, oraux ou écrits, à l'égard des diverses personnes concernées dans le milieu de stage (parents, élèves, direction, collègues, etc.), ainsi que d'une personne enseignante ou professeure des milieux scolaires et universitaires;
- agir comme une professionnelle responsable, en tout temps;
- respecter l'environnement physique de la personne enseignante associée (bureau, armoire, matériel, etc.);
- maintenir des attitudes respectueuses de la structure scolaire;
- remercier la personne 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 de : UQAM (2010). *Guide du savoir agir professionnel du stagiaire. Du statut d'étudiant à celui de stagiaire, un changement de posture*. Montréal : Tables de concertation des stages en enseignement du Grand Montréal. Récupéré de : https://stages.uqam.ca/upload/files/Guide_du_savoir-agir_professionnel_du_stagiaire_v._corrigée.pdf

Annexe 2 –GESTION DE LA CONFIDENTIALITÉ DES ÉVALUATIONS DE STAGE

Module des sciences de l'éducation

Le Module des sciences de l'éducation désire, par la présente, contribuer à l'uniformisation des pratiques en ce qui concerne la confidentialité des évaluations des stages antérieurs des étudiants inscrits dans ses programmes de formation.

À titre d'instance responsable du cheminement des étudiants, le Module des sciences de l'éducation conserve la copie originale des évaluations des stages pour l'ensemble de la formation pratique des étudiants. En aucun temps, le Module des sciences de l'éducation fait des copies papiers ou électroniques de ces documents.

La consultation des évaluations des stages antérieurs, notamment par les superviseurs, fait partie d'une pratique pédagogique ayant pour but de mieux accompagner l'étudiant dans un stage. Elle est encouragée dans:

- Les guides de stage ;
- Le document d'information relatif aux stages (<http://uqo.ca/docs/8245%20>);
- Les grilles d'évaluation des stages ;
- Les rencontres d'information impliquant les responsables pédagogiques des stages, les superviseurs, les étudiants.

Dans le déroulement habituel d'un stage, il est souhaitable que le superviseur ait un échange avec son stagiaire pour lui faire voir en quoi le fait de consulter les évaluations des stages antérieurs contribuent à son accompagnement et à son développement professionnel, et ce, dans un **esprit bienveillant**.

Les évaluations des stages antérieurs (formatives et sommatives) contiennent des **renseignements confidentiels**. Ainsi, les étudiants doivent être informés :

1. Que des intervenants peuvent consulter ces évaluations de stage ;
2. De la nécessité de consulter les évaluations des stages antérieurs pour ces intervenants ;
3. S'il y a lieu, des façons dont les évaluations des stages antérieurs seront détruites ;

1. Intervenants autorisés à consulter les évaluations des stages antérieurs

Seules les personnes qui ont une raison jugée nécessaire dans l'exercice de leurs fonctions peuvent consulter les évaluations des stages antérieurs des étudiants. Le Module des sciences de l'éducation autorise les personnes suivantes à les consulter :

- Les superviseurs de stage (uniquement pour les étudiants placés sous leur supervision);
- Le personnel du Module des sciences de l'éducation ;
- Les responsables pédagogiques des stages ;

Dans le cas où un étudiant tarderait à remettre une copie de ses évaluations de stages antérieurs ou refuserait de les fournir à son superviseur, ce dernier peut y avoir accès s'il juge que les informations qu'elles contiennent sont nécessaires pour exercer pleinement ses fonctions. Dans ces circonstances, la démarche du superviseur est encadrée de la façon suivante :

- i. Le superviseur informe l'étudiant qu'il fera une démarche pour consulter les évaluations des stages antérieurs, et ce, en lui écrivant un courriel et en ajoutant le coordonnateur de stage en copie conforme ;
- ii. Le superviseur contacte le coordonnateur de stage pour fixer un rendez-vous ;
- iii. Le superviseur se présente en personne au bureau du coordonnateur de stage afin de **consulter** les grilles d'évaluation en présence du coordonnateur de stage. **Aucune copie** des évaluations ne peut être faite.

2. Nécessité de la consultation des grilles d'évaluation

Tous les intervenants autorisés peuvent consulter les évaluations de stages antérieurs **s'ils jugent nécessaire de le faire pour exercer pleinement leurs fonctions**. La pertinence de la consultation varie selon le type d'intervenants.

2.1 Pour les superviseurs de stage

Le superviseur peut consulter les contenus des grilles d'évaluations des stages antérieurs d'un stagiaire, **si cette consultation s'avère nécessaire pour exercer pleinement ses fonctions** et que les documents consultés contribuent à **mieux soutenir** le développement professionnel du stagiaire qu'il accompagne. Cette consultation vise à apporter des informations utiles et nécessaires pouvant contribuer à poser un jugement professionnel étayé de la part du superviseur, au regard du stage de l'étudiant. Elle ne vise aucunement à porter préjudice au stage de l'étudiant.

2.2 Pour le personnel du Module des sciences de l'éducation et les responsables pédagogiques des stages

Le personnel du Module des sciences de l'éducation et les responsables pédagogiques de stages peuvent consulter les évaluations des stages antérieurs dans une perspective bienveillante en lien avec la gestion des stages et le développement professionnel du stagiaire, à savoir :

- Pour accompagner un étudiant en cheminement particulier ;
- Pour faciliter le placement en stage en tenant compte des besoins de l'étudiant ;
- Pour orienter une démarche d'accompagnement ;
- Etc.

3. Destruction des renseignements confidentiels

Lorsque des intervenants sont autorisés à consulter les évaluations des stages antérieurs, ils sont tenus au secret professionnel, à moins d'un accord du stagiaire (par écrit ou avec témoin) qui autorise la divulgation ou le partage d'informations contenues dans ces évaluations. Cette divulgation ou ce partage s'effectue verbalement seulement, de manière à ne pas multiplier les traces écrites d'informations de nature confidentielle.

Lorsqu'un étudiant transmet une copie papier ou numérique de ses évaluations des stages antérieurs à son superviseur ou tout autre intervenant (voir section 1), ce dernier doit s'assurer de détruire les copies au plus tard trois mois après la fin du trimestre en cours, et ce, de la façon suivante:

Pour des copies en format papier:

1. il doit remettre à l'étudiant toutes les copies que l'étudiant lui a fournies;
2. il doit disposer de toutes les copies que l'étudiant lui a fournies en ayant recours à une déchiqueteuse ou une boîte de récupération sécurisée. Le Module et le Département disposent de cet équipement et peuvent le rendre disponible aux superviseurs au besoin.

Pour des copies numériques :

1. il doit remettre à l'étudiant toutes les copies numériques que l'étudiant lui a fournies sur un quelconque support (CD, clé USB, etc.);
2. il doit procéder à un déchiquetage numérique (logiciel effectuant une suppression sécuritaire qui écrira de l'information aléatoire à l'endroit où se trouvait le fichier supprimé) ou simplement reformater le support (ex.: reformater une clé USB) ou le détruire (ex.: plier et couper un CD);
3. il doit **supprimer définitivement** toutes les traces de courriel ou document transmis en fichier attaché qui concernent les évaluations de stages (boîte de réception, boîte d'envois, boîte de suppression ou tout autre endroit s'il y a lieu).

En ce qui concerne les évaluations conservées au Module des sciences de l'éducation, celles-ci sont détruites au plus tard un an après l'envoi de la recommandation pour la diplomation. Le Module des sciences de l'éducation détruit les évaluations de stage en sa possession en suivant les procédures présentées ci-haut.

Annexe 3a - PLANIFICATION D'UNE ACTIVITE D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE²

Titre de l'activité :				
Discipline(s) au primaire: _____				
Date :	Cycle :	Degré :	Durée totale prévue³ :	Durée totale réelle :
Activité : de départ <input type="checkbox"/> d'approfondissement <input type="checkbox"/>				
Matériel requis :				
<p>DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION (cocher le domaine concerné, s'il y a lieu)</p> <p><input type="checkbox"/> Santé et bien-être <i>Intention éducative</i> Amener l'élève à adopter une démarche réflexive dans le développement de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, du bien-être, de la sexualité et de la sécurité.</p> <p><input type="checkbox"/> Orientation et entrepreneuriat <i>Intention éducative</i> Offrir à l'élève des situations éducatives lui permettant d'entreprendre et de mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société.</p> <p><input type="checkbox"/> Environnement et consommation <i>Intention éducative</i> Amener l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de l'exploitation de l'environnement, du développement technologique et des biens de consommation.</p> <p><input type="checkbox"/> Médias <i>Intention éducative</i> Développer chez l'élève un sens critique et éthique à l'égard des médias et lui donner des occasions de produire des documents médiatiques en respectant les droits individuels et collectifs.</p> <p><input type="checkbox"/> Vivre-ensemble et citoyenneté <i>Intention éducative</i> Permettre à l'élève de participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et de développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité.</p> <p>COMPÉTENCES NON DISCIPLINAIRES (cocher la ou les compétences concernées)</p> <p><input type="checkbox"/> Exercer son jugement critique.</p> <p><input type="checkbox"/> Organiser son travail.</p> <p><input type="checkbox"/> Savoir communiquer.</p> <p><input type="checkbox"/> Travailler en équipe.</p>				
Compétence(s) :				
Composantes :				
Savoirs essentiels :				
Intention didactique ou pédagogique :				

² Il est à noter qu'un gabarit de planification spécifique existe pour le préscolaire (voir le complément aux guides de stage pour la planification de situations d'apprentissage à l'éducation préscolaire annexé à ce guide de stage).

³ Il est à noter que l'activité d'enseignement et d'apprentissage présentée lors de la visite d'observation de la personne superviseure ne sera pas nécessairement de la même durée que l'observation.

Savoirs formels théoriques reliés à ces intentions (ce que je sais sur le sujet sur lequel porte l'activité, sur les savoirs à enseigner...) :

Obstacles d'apprentissage possibles pour les élèves et pistes de solutions envisagées :

Planification des phases de l'activité et de l'évaluation (ce que fait la personne enseignante et ce que doivent faire les élèves)	Différenciation pédagogique (idées pour tenir compte des divers besoins et caractéristiques des élèves)																				
<p>PHASE DE PRÉPARATION Durée prévue :</p> <p>Mise en situation : déclencheur, retour sur les connaissances antérieures, utilité de l'apprentissage...</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Élément/stage</th> <th>II</th> <th>III</th> <th>IV</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Besoins ou caractéristiques des élèves :</td> <td>x</td> <td>x</td> <td>x</td> </tr> <tr> <td>Idée(s) de différenciation reliée(s) :</td> <td>x</td> <td>x</td> <td>x</td> </tr> <tr> <td>Axe(s) touché(s) :</td> <td></td> <td>x</td> <td>x</td> </tr> <tr> <td>Caractéristique(s) de la différenciation :</td> <td></td> <td></td> <td>x</td> </tr> </tbody> </table>	Élément/stage	II	III	IV	Besoins ou caractéristiques des élèves :	x	x	x	Idée(s) de différenciation reliée(s) :	x	x	x	Axe(s) touché(s) :		x	x	Caractéristique(s) de la différenciation :			x
Élément/stage	II	III	IV																		
Besoins ou caractéristiques des élèves :	x	x	x																		
Idée(s) de différenciation reliée(s) :	x	x	x																		
Axe(s) touché(s) :		x	x																		
Caractéristique(s) de la différenciation :			x																		
<p>PHASE DE RÉALISATION Durée prévue :</p> <p>Déroulement : explications, exemples, questions, modes de fonctionnement (travail des élèves et consignes d'exécution), communication des attentes...</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Élément/stage</th> <th>II</th> <th>III</th> <th>IV</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Besoins ou caractéristiques des élèves :</td> <td>x</td> <td>x</td> <td>x</td> </tr> <tr> <td>Idée(s) de différenciation reliée(s) :</td> <td>x</td> <td>x</td> <td>x</td> </tr> <tr> <td>Axe(s) touché(s) :</td> <td></td> <td>x</td> <td>x</td> </tr> <tr> <td>Caractéristique(s) de la différenciation :</td> <td></td> <td></td> <td>x</td> </tr> </tbody> </table>	Élément/stage	II	III	IV	Besoins ou caractéristiques des élèves :	x	x	x	Idée(s) de différenciation reliée(s) :	x	x	x	Axe(s) touché(s) :		x	x	Caractéristique(s) de la différenciation :			x
Élément/stage	II	III	IV																		
Besoins ou caractéristiques des élèves :	x	x	x																		
Idée(s) de différenciation reliée(s) :	x	x	x																		
Axe(s) touché(s) :		x	x																		
Caractéristique(s) de la différenciation :			x																		
<p>PHASE D'INTÉGRATION Durée prévue :</p> <p>Bilan et transfert des apprentissages : retour sur les apprentissages réalisés, sur les difficultés rencontrées et les moyens employés pour les surmonter en fonction de l'intention de départ, consolidation des apprentissages, réinvestissement des apprentissages dans d'autres contextes...</p> <p><i>Pour les stages III et IV planifier :</i></p> <p>ÉVALUATION/MONITORAGE/RÉGULATION (contrôle de la progression des apprentissages) : outils d'évaluation et d'observation, rétroactions et soutien à l'apprentissage en cours d'apprentissage.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Élément/stage</th> <th>II</th> <th>III</th> <th>IV</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Besoins ou caractéristiques des élèves :</td> <td>x</td> <td>x</td> <td>x</td> </tr> <tr> <td>Idée(s) de différenciation reliée(s) :</td> <td>x</td> <td>x</td> <td>x</td> </tr> <tr> <td>Axe(s) touché(s) :</td> <td></td> <td>x</td> <td>x</td> </tr> <tr> <td>Caractéristique(s) de la différenciation :</td> <td></td> <td></td> <td>x</td> </tr> </tbody> </table>	Élément/stage	II	III	IV	Besoins ou caractéristiques des élèves :	x	x	x	Idée(s) de différenciation reliée(s) :	x	x	x	Axe(s) touché(s) :		x	x	Caractéristique(s) de la différenciation :			x
Élément/stage	II	III	IV																		
Besoins ou caractéristiques des élèves :	x	x	x																		
Idée(s) de différenciation reliée(s) :	x	x	x																		
Axe(s) touché(s) :		x	x																		
Caractéristique(s) de la différenciation :			x																		
<p>Analyse de mon expérience comme personne enseignante (À formuler le plus tôt possible)</p> <p>Apprentissages significatifs : retour sur l'activité, <i>justifications théoriques pertinentes</i>, résultats de l'enseignement, réinvestissement possible...</p> <p>Contenus</p> <p>Élèves</p> <p>Moi, comme future personne enseignante (conception et pilotage des activités, différenciation pédagogique, autres compétences, valeurs, croyances, philosophie et finalités éducatives, etc.)</p>																					
<p>RÉFÉRENCES (matériel didactique et pédagogique, références théoriques, sites Internet, etc.)</p>																					
<p>La personne enseignante associée confirme avoir pris connaissance de cette planification : <input type="checkbox"/></p>																					

Explications relatives au gabarit et au cartable de développement et d'apprentissage

Toute intervention éducative doit être planifiée. Cette phrase, maintes fois répétée lors de cours, a besoin d'être *vécue* pour en comprendre l'importance. Il est aussi important que cette planification soit écrite et détaillée, du moins pour des futurs enseignants en formation, afin qu'ils puissent mieux structurer leurs pensées et leurs actions et que leurs formateurs puissent mieux les accompagner. C'est pourquoi le cartable de développement et d'apprentissage, qui contient différentes traces de la 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 être utile dans le futur.

La personne stagiaire doit démontrer sa capacité à gérer efficacement cet outil. Le cartable choisi, de préférence un cartable à anneaux, permet d'ajouter des feuilles telles que des photocopies données aux élèves, des copies d'articles ou autres documents qui ont servi à concevoir l'activité d'enseignement et d'apprentissage, etc. Les documents insérés dans ce cartable peuvent être écrits à la main ou à l'ordinateur. **Il doit être disponible en tout temps.** La **personne stagiaire** a la responsabilité de le présenter régulièrement à la personne enseignante associée, selon les modes convenus, ainsi qu'à la personne superviseure de stage lors de ses visites.

Un modèle

Le modèle de planification complète exigé est présenté en annexe 3a et a été travaillé dans le cours *Laboratoire d'initiation à la pratique en éducation préscolaire et enseignement primaire* (PED5032) lors de la première année de formation. Il favorise une **préparation détaillée et soignée** car une simple liste liée à un contenu spécifique ou le renvoi à une page précise d'un manuel ne rencontrent pas les exigences d'une planification adéquate telle que demandée. Ce modèle est le même pour les quatre stages mais des ajouts se font au fur et à mesure de l'avancement dans la formation notamment en ce qui concerne la différenciation et l'évaluation.

Si plus d'une activité d'enseignement et d'apprentissage sont pilotées dans la même journée, on devrait en principe y trouver les planifications correspondantes. De plus, il est entendu que la personne stagiaire veille à indiquer les démarches spécifiques aux disciplines. Une grille porte également sur la planification d'une séquence didactique (annexe 3b), qui peut s'étaler sur plus d'une journée.

Le contenu du canevas doit être suffisamment explicite pour permettre à la personne 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) au primaire, 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 *compétence(s) et composantes, savoirs essentiels (connaissances, stratégies, techniques...)* : en conformité avec le programme de formation de l'école québécoise (éducation préscolaire et enseignement primaire), la personne stagiaire cible au moins un domaine général de formation, une compétence non disciplinaire, la ou les compétences qu'elle vise ainsi que quelques composantes qui y sont rattachées. Ensuite, les savoirs essentiels spécifiques sont mentionnés ainsi que l'intention didactique ou pédagogique visée (cette intention constitue le but à atteindre). Enfin, la personne

stagiaire prend le temps de réfléchir à ce qu'elle sait elle-même sur les savoirs formels reliés à ses intentions pour l'activité, ainsi qu'aux obstacles d'apprentissage que les élèves pourraient rencontrer;

- la section suivante (*planification des phases de l'activité et de l'évaluation, la première colonne*) doit prendre en considération le fait qu'une bonne planification tient aussi compte de l'anticipation de ce que les élèves auront à faire. Les stratégies utilisées sont-elles uniquement centrées sur la personne enseignante ou font-elles appel à la participation active des élèves?

En cohérence avec la progression dans la formation, **pour les stages III et IV cette section doit également inclure des détails à propos de l'évaluation.** Ainsi, du point de vue de l'évaluation, on s'intéresse au contrôle de la progression des apprentissages. Cela implique une évaluation formative régulière pendant l'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. La personne 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, elle rend accessibles aux élèves des moyens d'autorégulation de leurs apprentissages : grilles, corrigés, correction mutuelle, schémas, etc.

Toujours dans la section *Planification de l'activité et de l'évaluation*, **à partir du stage II, la personne stagiaire doit également rendre compte de la différenciation pédagogique.** Dans la deuxième colonne (différenciation pédagogique), la personne stagiaire est invitée à réfléchir à la différenciation pédagogique en allant de plus en plus précisément dans les détails au fur et à mesure de l'avancement dans sa formation.

Au stage II, la personne stagiaire présente des moyens qui pourraient lui permettre de mieux tenir compte des besoins et caractéristiques des élèves, telles que relevées dans ses observations (dynamique de groupe, processus d'apprentissage, etc.). Des idées diverses peuvent être formulées pour chacune des phases de l'activité. Ces propositions peuvent toucher un ou plusieurs des quatre axes de la différenciation (Caron, 2008 ; Leroux et Paré, 2016) :

- les **structures** → ce qui touche l'organisation de la classe, l'environnement dans lequel se font les apprentissages;
- les **contenus** → ce que les élèves auront à apprendre, c'est-à-dire les sujets abordés, les connaissances à acquérir, les compétences à développer;
- les **processus** → ce sont les stratégies pédagogiques visant la prise en compte des facteurs qui peuvent influencer l'apprentissage des élèves, la façon dont se font les apprentissages;
- les **productions** → ce que les élèves auront à réaliser pour témoigner de leurs apprentissages, la façon dont ils montrent ce qu'ils ont appris.

Le tableau 1 présente quelques exemples relatifs à ces axes.

Tableau 1
Axes de différenciation pédagogique selon Caron (2008)

Exemples d'idées en fonction des axes (dispositifs) de la différenciation	
<p align="center"><i>Structures</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ 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. 	<p align="center"><i>Contenus</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ 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.
<p align="center"><i>Processus</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ 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. 	<p align="center"><i>Productions</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ 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 ❖ Des types d'évaluation diverses (autoévaluation, évaluation par les pairs, coévaluation élève/enseignant, etc.), etc.

Pour le stage III, la personne 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. **Aussi, il est souhaitable qu'au cours de son stage, elle réussisse à toucher chacun des axes de la différenciation.**

Pour le stage IV, la personne 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 personne 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	
<p align="center"><i>Intuitive (spontanée)</i></p> <p>Différenciation qui n'est <i>pas planifiée</i> de prime abord. Elle relève davantage de la flexibilité pédagogique.</p>	<p align="center"><i>Planifiée</i></p> <p>Différenciation qui est en quelque sorte <i>réfléchie à l'avance</i>, en s'appuyant sur les besoins et caractéristiques des élèves. Elle s'inscrit dans une démarche qui s'amorce par l'observation.</p>
<p align="center"><i>Successive</i></p> <p>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'<i>alternance</i> des activités qui permet de répondre aux divers besoins.</p>	<p align="center"><i>Simultanée</i></p> <p>Différenciation où les élèves sont appelés à effectuer des tâches différentes <i>au même moment</i>. Ainsi, pendant une même période de temps, des moyens sont pris par l'enseignant pour tenir compte des besoins diversifiés des élèves.</p>
<p align="center"><i>Authentique</i></p> <p>Différenciation qui est à la fois <i>planifiée et simultanée</i>. Elle devrait normalement toucher les <i>quatre axes de la différenciation</i>. Elle représente un idéal à atteindre en termes de différenciation.</p>	

PHASE DE PRÉPARATION

- Une *mise en situation* est essentielle dans la majorité des activités d'enseignement et d'apprentissage. Celle-ci doit, dans la mesure du possible, être significative et liée au vécu des élèves ou au contexte de l'école. Le déclencheur permet d'activer la motivation des élèves. Il peut prendre différentes formes pour susciter l'intérêt (ex. : un défi à relever, une intrigue à solutionner, etc.). Le retour sur les connaissances antérieures cherche 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.
- En termes de *différenciation pédagogique* (pour les stages II, III et IV), on peut notamment s'interroger sur les moyens de réaliser cette mise en situation pour répondre aux besoins des élèves : à l'oral, à l'écrit, à l'ordinateur, etc.; individuellement, en équipe ou collectivement; en utilisant une carte d'exploration d'idées, un remue-méninge, etc.

PHASE DE RÉALISATION

- Le *déroulement* permet d'abord de suivre les étapes que la personne 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? Quelles seront les attentes de la personne stagiaire à l'égard des comportements des élèves? La personne stagiaire peut également réfléchir à la manière dont elle observera la progression des apprentissages (observations, questionnements, exercices, etc.) et à la manière dont elle souhaite donner des rétroactions ou apporter un soutien particulier aux élèves qui éprouvent des difficultés.
- Ici, l'*évaluation* (pour les stage III et IV seulement) regroupe les divers outils qui serviront à la prise d'informations et à la consignation de celles-ci (grilles d'observation, listes de vérification, cahier de traces, etc.). La personne stagiaire peut également réfléchir à la manière dont elle observera la progression des apprentissages (observations, questionnements, exercices, etc.) et à la manière dont elle souhaite donner des rétroactions ou apporter un soutien particulier aux élèves qui éprouvent des difficultés. Enfin, elle peut aussi proposer aux élèves des outils d'autorégulation des apprentissages (ex. : grilles de révision, corrigés, schémas, etc.).
- La *différenciation pédagogique* (pour les stages II, III et IV) peut s'exprimer à travers les diverses formes de regroupement employées, les choix de contenus qui seront offerts aux élèves (ex : plusieurs textes à lire, sujet d'un projet, etc.), la possibilité d'utiliser du matériel de manipulation ou d'avoir accès à des ressources diverses selon les besoins, le choix de l'ordre des tâches à accomplir (si possible), etc. Il faut aussi se demander si certains élèves auront besoin de plus ou moins d'encadrement et de soutien. La fréquence et le type de rétroactions varieront-ils en fonction des besoins et des caractéristiques des élèves? Les moyens de régulation utilisés seront-ils les mêmes pour tous?

PHASE D'INTÉGRATION

- Le *bilan et le transfert des apprentissages* permettent de faire un retour sur les apprentissages réalisés, de même que sur les difficultés rencontrées par les élèves et les stratégies employées pour les surmonter.

Cette étape permet aux élèves de porter un regard sur les progrès qu'ils ont faits et le chemin parcouru. C'est aussi le moment de penser à la consolidation des apprentissages et au transfert de ceux-ci dans d'autres situations ou contextes dans lesquels ils peuvent être réinvestis.

- En termes d'*évaluation* (pour les stages III et IV seulement), il faut réfléchir aux critères qui seront employés pour juger de l'apprentissage des élèves et aux outils qui seront utilisés pour ce faire : examens, tests, entrevues, autoévaluation, évaluation par les pairs, etc. La personne stagiaire s'assure de l'approfondissement d'apprentissages non consolidés, s'il y a lieu. Enfin, il peut s'avérer pertinent de préciser quelles productions seront intégrées au portfolio de l'élève.
- Du point de vue de la *différenciation pédagogique* (pour les stages II, III et IV), il est possible de se demander si on peut varier la production demandée aux élèves (ex. : exposé oral, saynète, affiche, texte écrit ou autre pour présenter un projet). Certains élèves auront-ils accès à des ressources particulières pour pallier leur handicap (ex. : donner la possibilité à un élève dyslexique d'utiliser un dictionnaire)? Aussi, les exigences seront-elles exactement les mêmes pour tous les élèves? La personne stagiaire est ainsi appelée à réfléchir aux différences à faire dans l'appréciation des productions, selon les compétences et les caractéristiques des élèves.
- La section *Analyse de mon expérience comme personne enseignante* est à remplir **le plus tôt possible** après l'activité afin que la personne stagiaire intègre dans ses habitudes cette façon de faire qui lui permettra d'améliorer ses compétences. Cette analyse vise à dégager les apprentissages significatifs réalisés par la personne stagiaire à la suite du pilotage de son activité d'enseignement et d'apprentissage. Elle est invitée à faire un retour sur son intention didactique ou pédagogique en s'appuyant sur des justifications théoriques pertinentes, à relever les effets observés de ses actions (chez les élèves et chez elle) et les résultats sur les apprentissages des élèves, puis à dégager des leçons à réinvestir dans son enseignement. Ses réflexions peuvent porter sur les trois aspects suivants⁴:

a) *le contenu* de son activité, en se demandant si elle avait à la refaire que garderait-elle?, qu'enlèverait-elle?, que modifierait-elle?, qu'ajouterait-elle? ... **et pourquoi?**

Exemples :

D'abord, l'utilisation de l'enseignement explicite pour enseigner la stratégie de lecture constitue le premier élément que je conserverais si je représentais cette leçon. En effet, selon Block et Pressley (2007) et Nettles (2006), cités dans Saint-Laurent (2008, p. 216), l'enseignement explicite des stratégies de compréhension permet un apprentissage efficace de certaines stratégies comme l'utilisation de la structure du texte.

J'ai ainsi présenté une leçon qui s'inscrit au premier des deux niveaux de la troisième étape du parcours didactique (Boyer [2011]. DID-1933-Didactique de la mathématique II. Présentation PowerPoint intitulée « Sens des opérations ».

Enfin, j'estime que le choix du texte était adéquat pour atteindre l'intention pédagogique. En effet, plus un texte compte de facteurs de complexité, plus le lecteur éprouvera des difficultés de compréhension.

⁴ Certaines de ces questions sont inspirées de Korthagen (2004).

b) *les élèves* : leurs attitudes, leur degré d'attention, leur compréhension de la tâche, les apprentissages qu'ils ont réalisés, les difficultés rencontrées... et **pourquoi?**

Exemples :

Effectivement, la pensée réversible des enfants entre 6 et 11 ans les rend plus aptes à comprendre les règles des jeux et leurs fonctions (Cloutier, Gosselin et Tap, 2005, p. 373). La prise en compte de cet aspect du développement de l'enfant jumelé aux résultats obtenus au cours de la leçon me permet d'affirmer que l'activité était adéquate pour les apprenants de deuxième année.

D'abord, l'enseignement de la fraction était approprié pour les élèves puisqu'à l'âge de 7-8 ans, le développement cognitif des enfants est au stade des opérations concrètes.

c) *elle-même, comme future personne enseignante* (12 compétences professionnelles, différenciation pédagogique, valeurs, croyances, philosophie et finalités éducatives, formation continue...) : ses attitudes et comportements; ses habiletés, compétences et savoirs professionnels en lien avec la situation; ses croyances ou représentations à l'égard de l'enseignement, de l'apprentissage, des élèves; son rôle pendant l'activité (guide, animatrice, médiatrice); ses intentions pédagogiques et les valeurs qu'elle souhaite véhiculer; ses pistes de formation continue... et **pourquoi?**

Exemples :

Alors que par l'entremise du contrôle, je pouvais affirmer que les apprenants comprenaient bien la notion du pluriel, en utilisant le fichier Notebook, je peux affirmer le contraire. Je crois que le contexte des exercices aux ordinateurs est trop différent du contexte de mon enseignement. Je me rappelle qu'il faut toujours évaluer ce que nous avons enseigné de la manière dont nous l'avons enseigné (Durand et Chouinard, 2006).

En effet, je tiens à communiquer à l'élève que l'erreur constitue un élément normal du processus d'apprentissage et qu'elle permet de se rendre compte de ses difficultés et de ses progrès. Je désire véhiculer cette conception de l'erreur afin de favoriser davantage la recherche de compréhension que la recherche de bonnes réponses chez les enfants.

Je comprends que ces pistes de solutions sont étroitement liées à la différenciation intuitive relativement aux axes des structures et des processus.

- Les *références* sont indiquées afin de permettre de les retrouver aisément, si besoin en est. Il peut s'agir à la fois du matériel didactique et pédagogique utilisé, des ouvrages de référence (ex. : programme de formation), des références théoriques et des notes de cours pour appuyer les choix pédagogiques et didactiques, des sites Internet consultés ou autres.

La personne stagiaire annexe à son activité tout document nécessaire à sa compréhension. Ainsi, le cahier de planification est un véritable outil de gestion *en amont* et *en aval* 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.

N.B. : Un modèle de planification d'une situation d'apprentissage globale (ou séquence d'apprentissage) ou d'un projet est présenté, à titre indicatif, à l'annexe 3b pour la personne stagiaire qui aurait à réaliser ce type de planification dans sa classe de stage.

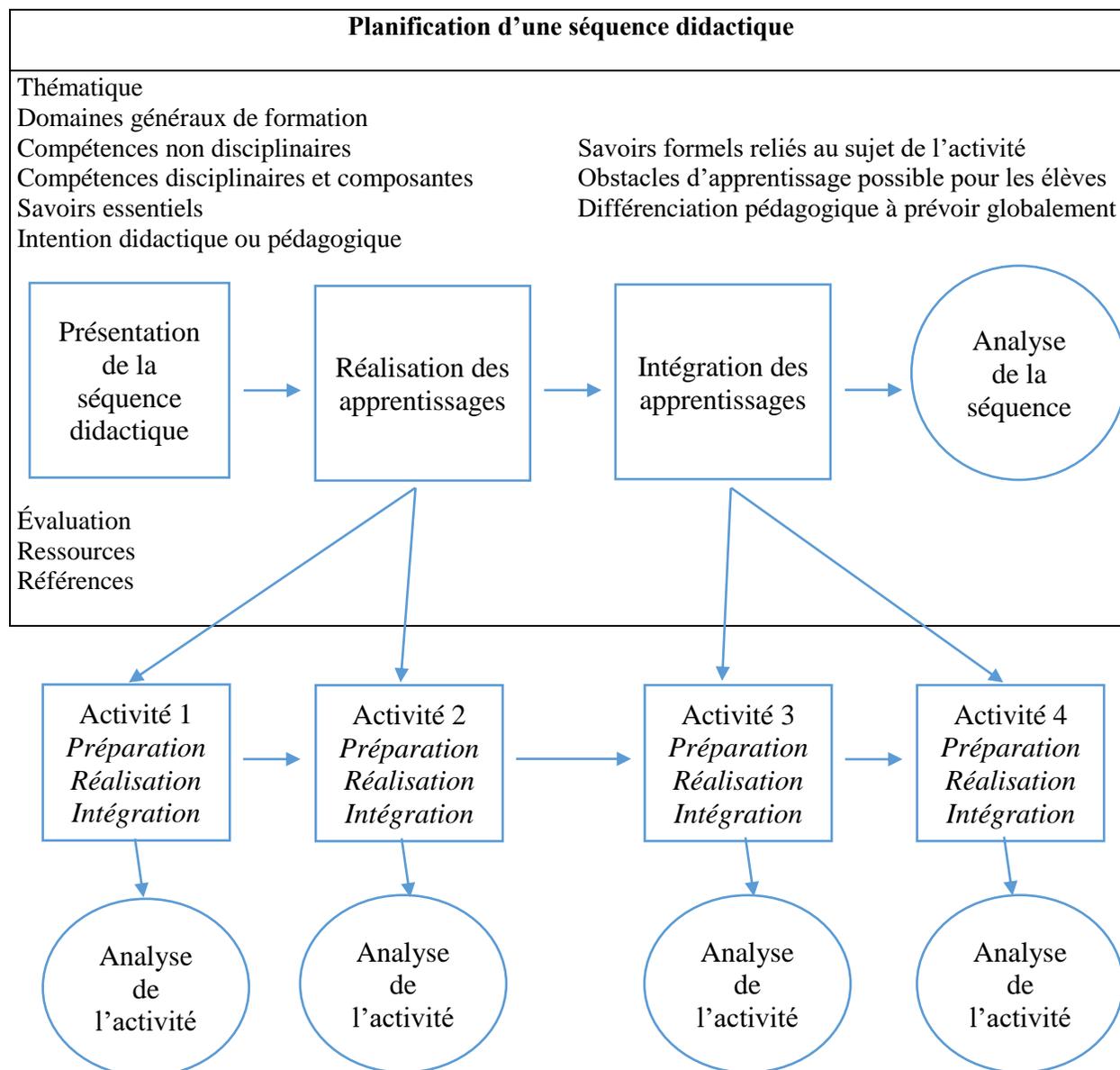
Rencontres formelles de rétroaction

Tout comme pour les autres travaux, c'est dans le cartable de développement et d'apprentissage que la personne stagiaire consigne la synthèse des discussions tenues lors des rencontres formelles de rétroaction avec la personne enseignante associée (voir annexe 6). À partir d'un événement significatif survenu au cours de la semaine, la personne stagiaire en fait une brève description et une analyse. Elle dégager des leçons à tirer de cette expérience et après discussion avec la personne enseignante associée, des actions concrètes possibles à entreprendre dans ce genre de situation.

Le cartable de développement et d'apprentissage devient ainsi le lieu d'intégration et d'analyse des pratiques de la personne stagiaire.

Annexe 3B - MODÈLE DE PLANIFICATION D'UNE SÉQUENCE DIDACTIQUE

La séquence didactique est un ensemble organisé d'activités d'enseignement et d'apprentissage. Elle peut s'étaler sur plus d'une journée.



Ce modèle de planification d'une séquence didactique est présenté à titre indicatif afin de rendre plus explicite la démarche utilisée dans de tels cas. Les phases de réalisation et d'intégration de la séquence peuvent comporter plus d'une activité. Pour ce type de planification, les personnes stagiaires peuvent se référer à leurs cours de didactique, créer leur propre grille, ou encore s'inspirer de la grille du MELS (2003). Les activités spécifiques d'enseignement et d'apprentissage sont planifiées à l'aide de la grille de l'annexe 3a.

Annexe 4 - RÔLES DES MEMBRES DE LA TÉTRADE

DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES 3 et 4

	Personne stagiaire (ST)	Personne enseignante associée (EA)	Personne superviseuse de stage (SUP)	Personnes professeurs et chargées des cours concomitants au stage (P/CC)
Compétence 3 <i>Concevoir des activités d'enseignement et d'apprentissage</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se constituer un cartable de développement et d'apprentissage de qualité (bien organisé, structuré, conforme aux exigences du guide de stage). - Planifier son enseignement en fonction du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). - Planifier son enseignement en s'appuyant sur sa formation théorique et justifier les approches et stratégies choisies. - Concevoir des activités en fonction de ses intentions didactiques, de la logique de l'organisation des contenus et de la progression des apprentissages. - Tenter de choisir des approches didactiques et pédagogiques variées (innovations) qui tiennent compte du niveau des élèves⁵, de leurs besoins et caractéristiques, dans une perspective développementale. - Choisir des ressources variées pertinentes et justifier leur utilisation. - Prévoir la disponibilité de toutes les ressources nécessaires et préparer le matériel. - Présenter les activités à l'EA au moins 48h à l'avance et échanger avec elle à ce sujet. - Réfléchir à des façons d'améliorer les activités. - Tenir compte des rétroactions formulées par les différents acteurs et réinvestir les apprentissages réalisés dans sa pratique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Accompagner quotidiennement la ST dans la conception des activités → vérifier notamment si le contenu est bien adapté, clair, juste, réaliste, signifiant pour les élèves... - S'assurer que les activités tiennent compte du contexte du milieu dans lequel se déroule le stage. - S'assurer que les activités de la ST s'insèrent convenablement dans la planification globale des disciplines concernées. - Soutenir et encadrer l'utilisation progressive d'outils d'évaluation des apprentissages des élèves. - Soutenir et encadrer le début de la gestion du groupe (gestion de la classe) et de la différenciation pédagogique. - Questionner la ST, lui suggérer des pistes de réflexion et lui donner des rétroactions constructives. 	<ul style="list-style-type: none"> - Accompagner ponctuellement la ST dans la conception des activités → vérifier notamment que les activités soient planifiées conformément aux attentes de l'université (nombre d'activités, disciplines visées, intentions et déroulement clairs, trois phases, intégration de la différenciation pédagogique, analyses réflexives, etc.). - Questionner la ST, lui suggérer des pistes de réflexion à la ST et lui donner des rétroactions constructives. 	<p>Séminaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accompagner ponctuellement la ST dans la conception des activités → vérifier notamment ce qui touche la différenciation pédagogique. - Questionner la ST, lui suggérer des pistes de réflexion à la ST et lui donner des rétroactions constructives. <p>Cours de didactiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accompagner ponctuellement la ST dans la conception des activités → vérifier notamment les aspects didactiques, l'appropriation du PFEQ et l'utilisation adéquate des ressources disponibles. - Amener la ST à réfléchir à des pistes de différenciation, notamment pour simplifier ou enrichir les tâches proposées aux élèves. - Questionner la ST, lui suggérer des pistes de réflexion à la ST et lui donner des rétroactions constructives.

⁵ Le groupe et les individus (profils d'apprentissage, intérêts, contexte de vie, etc.).

	Personne stagiaire (ST)	Personne enseignante associée (EA)	Personne superviseure de stage (SUP)	Personnes professeures et chargées des cours concomitants au stage (P/CC)
Compétence 4 <i>Piloter des activités d'enseignement et d'apprentissage</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Engager les élèves dans des situations d'apprentissage significatives qui leur permettent de construire le sens des apprentissages. - Faire appel aux connaissances antérieures des élèves, à leur culture, à leurs représentations sociales et les prendre en compte tout au long de l'activité. - Donner des consignes et des explications claires et précises, s'assurer qu'elles ont été comprises par les élèves. - Accompagner les élèves dans l'utilisation des stratégies et des ressources (modelage). - Commencer à varier ses stratégies pédagogiques et didactiques en fonction du déroulement de l'activité (ex. : différenciation pédagogique). - Orienter ses interventions en fonction des intentions didactiques et pédagogiques prévues dans sa planification. - Réfléchir au déroulement de ses activités une fois le pilotage réalisé. - Tenir compte des rétroactions formulées par les différents acteurs et réinvestir les apprentissages réalisés dans sa pratique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Soutenir la ST dans l'animation des activités. - Soutenir et encadrer le début de la gestion du groupe (gestion de la classe) et de la différenciation pédagogique. - Observer les activités de la ST, la questionner, lui suggérer des pistes de réflexion et lui donner des rétroactions. - Susciter la réflexion de la ST au regard des activités pilotées, en faisant des liens entre théorie et pratique. - Amener la ST à prendre conscience des écarts entre ses activités planifiées et pilotées et à réfléchir aux aspects qui expliquent ces écarts. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observer les activités de la ST, la questionner, lui suggérer des pistes de réflexion et lui donner des rétroactions. - Amener la ST à approfondir ses analyses réflexives en faisant des liens avec ses savoirs théoriques. - Susciter la réflexion de la ST au regard des activités pilotées, en faisant des liens entre théorie et pratique. - Amener la ST à prendre conscience des écarts entre ses activités planifiées et pilotées et à réfléchir aux aspects qui expliquent ces écarts. 	<p>Séminaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Amener la ST à observer les effets de la prise en compte des besoins et caractéristiques des élèves par des pistes de différenciation pédagogique. - Amener la ST à approfondir ses analyses en s'interrogeant sur divers objets de réflexion et en faisant des liens avec ses savoirs théoriques. - Susciter la réflexion de la ST au regard des activités pilotées, en faisant des liens entre théorie et pratique.
				<p>Cours de didactiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Amener la ST à approfondir ses analyses réflexives, surtout par rapport au contenu, en faisant des liens avec ses savoirs théoriques didactiques. - Susciter la réflexion de la ST au regard des activités pilotées, en faisant des liens entre théorie et pratique.

Annexe 5 – ACCOMPAGNEMENT À LA RÉFLEXION
MODÈLE ALACT DE REFLEXION SUR LA PRATIQUE
 Adapté de Korthagen et Kessels (1999) par Leroux (2010)

SUP : personne superviseure
 EA : personne enseignante associée
 ST : personne stagiaire

Phase 4 – Recherche de solutions

En tenant compte du problème formulé à la phase 3, il faut trouver des pistes de solutions pertinentes. Pour ce faire, la ST peut s'appuyer, entre autres, sur ses savoirs d'expérience, mais aussi sur sa formation, ses lectures, etc.

SUP → Aide la ST à trouver des pistes en faisant des liens avec la théorie, peut suggérer des pistes en faisant des liens avec la théorie
 EA → Aide la ST à trouver des pistes en tenant compte du contexte, peut suggérer des pistes selon ses savoirs d'expérience

**Phase 4
Solutions**

**Phase 5
Judgement**

Phase 5 – Jugement

Il faut maintenant porter un jugement sur les solutions proposées à la phase 4, en tentant de relever des avantages et inconvénients pour chacune, puis de les prioriser, au regard de cette réflexion. Si les solutions peuvent être mises en œuvre (retour à la phase 1), on peut se demander si elles ont permis de résoudre le problème, le cas échéant.

SUP et EA → Aident la ST à porter un regard critique sur les solutions proposées, à évaluer leur degré de réalisme, à les prioriser

**Phase 3
Problème**

Phase 3 – Formulation du problème

À partir du travail fait à la phase 2, il s'agit ici d'identifier le problème en une ou deux phrases. Il est aussi suggéré de faire ressortir des causes possibles de ce problème.

SUP → Aide la ST à cibler les faits importants, à utiliser des cadres théoriques pour analyser la situation et formuler le problème, à approfondir sa réflexion
 EA → Aide la ST à tenir compte de divers éléments contextuels dans son analyse, à cibler les faits importants, à approfondir sa réflexion

**Phase 2
Retour**

Phase 2 – Retour sur l'action

Il faut ici décortiquer l'évènement choisi en relevant les faits qui semblent importants. La ST peut classer ces faits en se servant de différents référents théoriques par exemple. Ces éléments permettront de cibler le problème et ouvriront sans doute la voie aux pistes de solutions.

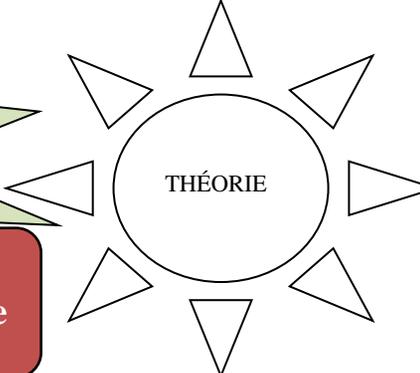
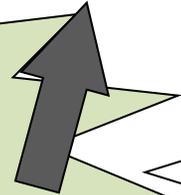
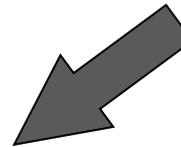
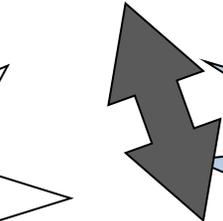
**Phase 1
Action**

Phase 1 – Action

Il s'agit ici de cibler un évènement particulièrement marquant vécu en stage, que ce soit positif et révélateur ou difficile et problématique. Il peut s'agir d'un incident critique relevé dans le cahier de planification ou non.

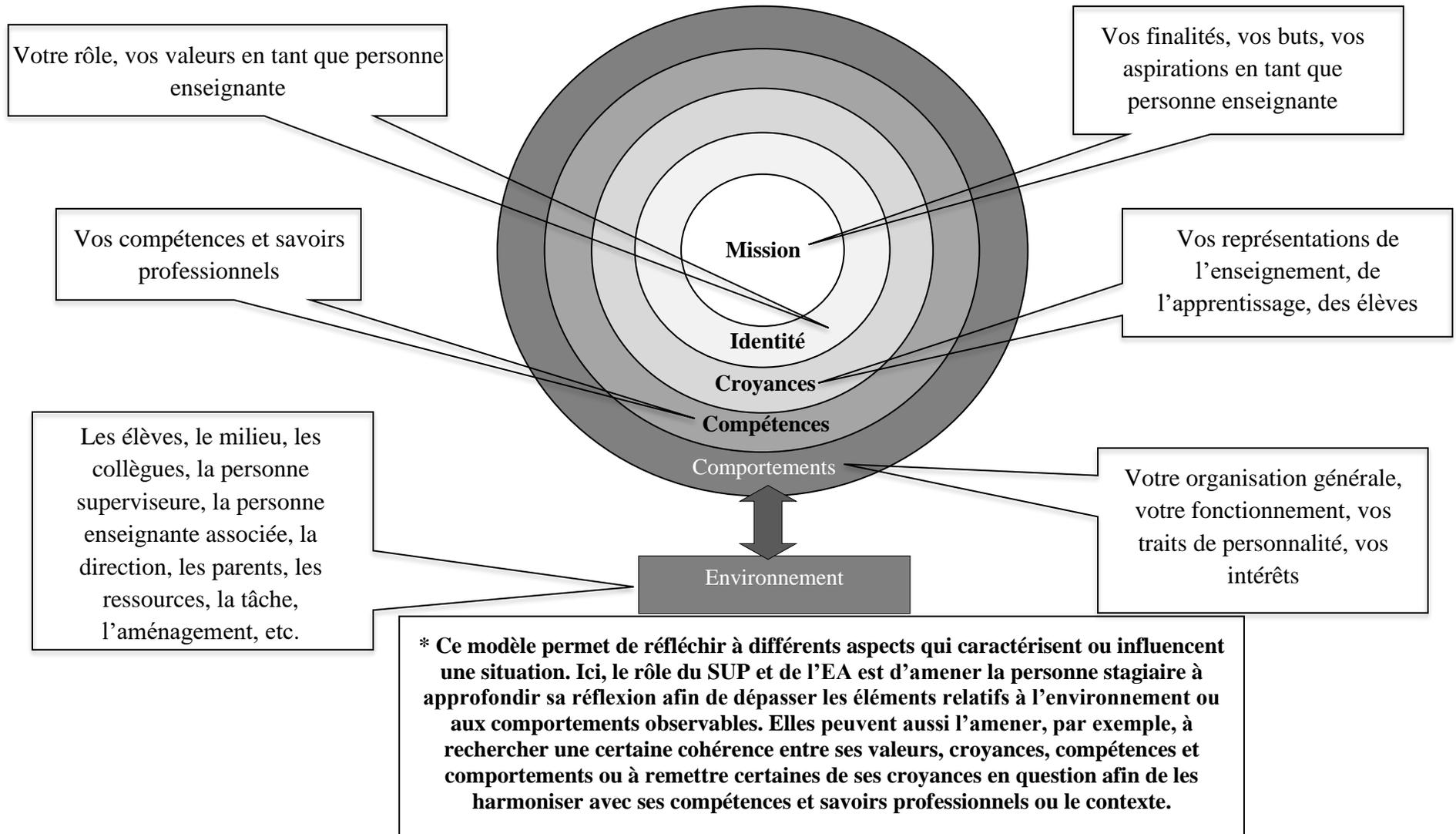
SUP et EA → Aident la ST à cibler un évènement porteur de réflexion en lui posant des questions

THÉORIE



MODELE DES NIVEAUX DE CHANGEMENT*

Adapté de Korthagen (2004) par Leroux (2010)



Quelques pistes de questions pour accompagner la démarche de réflexion inspirée des modèles ALACT et des niveaux de changement⁶

* Pour stimuler la réflexion de la personne stagiaire, il est suggéré de poser des questions d'abord plutôt que de critiquer ou de donner des conseils. Aussi, pour l'aider à mieux articuler la théorie et la pratique, il est recommandé d'encourager la personne stagiaire à faire des liens avec des éléments théoriques vus dans ses cours ou ses lectures personnelles.

Phase 1

Pistes pour aider la personne stagiaire à identifier un événement pouvant être considéré comme un incident critique

- 1) 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 »?
- 2) Quel est l'évènement qui m'a le plus pris(e) par surprise cette semaine – un évènement où j'ai vu ou fait quelque chose qui m'a ébranlé(e), qui m'a pris(e) au dépourvu, qui m'a donné un coup ou, au contraire, qui m'a donné de la joie de façon inattendue?
- 3) Y a-t-il eu un moment, cette semaine, où je me suis senti(e) « connecté(e) », engagé(e), affirmé(e) comme future enseignant(e), un moment où je me suis dit : « C'est vraiment ça être enseignant(e) »?
- 4) Y a-t-il eu un moment (ou des moments), cette semaine, où je me suis senti(e) très « déconnecté(e) », désengagé(e), ennuyé(e) comme futur(e) enseignant(e) – un moment où je me suis dit : « J'agis vraiment comme un robot en ce moment, je ne suis pas là du tout »?
- 5) 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?
- 6) De quoi suis-je le (la) plus fier(e) dans mes activités de cette semaine? Pourquoi?

Phases 2 et 3

Questions qui peuvent aider la personne stagiaire à approfondir et à analyser une situation problématique

- 1) Où et quand est-ce arrivé?
- 2) Quelles personnes étaient impliquées?
- 3) Quels étaient mes **buts et intentions** dans cette situation?
- 4) Quelles actions ont été faites et **quelles raisons motivaient** ces actions et les décisions prises?
- 5) Quels **émotions et sentiments** étaient liés à cette situation?
- 6) Quels sont les gestes posés et les sentiments possiblement ressentis par les **autres personnes impliquées**?
- 7) Quelles sont les **causes possibles** de cette situation?
- 8) Quels liens puis-je faire avec des **connaissances antérieures**? Quels **savoirs théoriques** pourraient éclairer cette situation et m'aider à la comprendre ?

Phases 4 et 5

Éléments sur lesquels on peut interroger la personne stagiaire pour l'aider à trouver des pistes de solutions

- 1) Dans une telle situation, quelles **autres interventions** auraient pu être appropriées ? Pourquoi (pertinence, avantages, limites)?
- 2) De quelles **ressources** puis-je disposer? Sur lesquelles de ces ressources pourrais-je prendre appui et pourquoi?
- 3) Quels sont les liens possibles avec mes **connaissances antérieures provenant de diverses sources** (cours, lectures personnelles, expériences, etc.)?
- 4) Y a-t-il des aspects liés à mes comportements, mes **compétences**, mes **croyances/représentations** ou mes **valeurs professionnelles** qui pourraient être modifiés ou réaffirmés afin d'améliorer la situation?
- 5) Quels **apprentissages** puis-je retenir de cette situation ?

6 Questions inspirées du *Guide de stage IV* (2018 – BEPEP), ainsi que de Korthagen et Kessels (1999), Korthagen (2004) et Hoffman, Crandall et Shadbolt (1998).

ARGUMENTATION PRATIQUE

Adapté de Fenstermacher (1996) par Correa Molina et Gervais (2010)

C'est une approche de réflexion qui consiste à verbaliser ce qui sous-tend l'action. Dans le cadre des stages, il s'agit d'amener la personne stagiaire à réfléchir et à expliquer les prémisses ou arguments qui guident sa pratique. On lui posera alors des questions pour avoir accès aux explications qui ne sont pas observables ou accessibles facilement. Cette démarche peut se faire à partir d'une observation directe en classe ou d'un extrait vidéo⁷. Éventuellement, on veut amener la personne stagiaire à prendre conscience du type de prémisses qu'elle privilégie et à les varier pour par exemple s'appuyer davantage sur des prémisses théoriques ou alors tenir davantage compte de divers éléments contextuels.

Types de prémisses justifiant l'action

<i>Types de prémisses</i>	<i>Explications</i>
Valeurs	Buts, finalités, croyances
Expériences	Confirmation par les faits, les expériences
Théories	Justifications théoriques, lectures, cours
Contextes	Contraintes, limites, éléments contextuels

Exemples de questions pour susciter la réflexion et l'explicitation des pratiques

- 1) Peux-tu décrire comment tu t'y es pris?
- 2) Parle-moi de ces élèves?
- 3) Pourrais-tu préciser...?
- 4) Quelle était ton intention?
- 5) D'où t'es venue cette idée?
- 6) Qu'est-ce qui t'as amené(e) à agir ainsi?
- 7) Sur quoi tu t'appuies pour...?
- 8) Peux-tu faire des liens avec des expériences antérieures? Avec tes cours? Avec tes connaissances antérieures?
- 9) Etc.

⁷ Démarche réalisée dans le cadre du cours *Laboratoire d'initiation à la pratique en éducation préscolaire et en enseignement primaire* – PED5032 (2016-2018).

Annexe 6 - RENCONTRE FORMELLE DE RÉTROACTION
SYNTHÈSE DES DISCUSSIONS À PROPOS D'UN ÉVÉNEMENT SIGNIFICATIF

Semaine du	Date :
<p align="center"><u>Analyse d'un événement significatif</u></p> <p>Brève description</p>	
<p>Analyse</p>	
<p>Leçons tirées et actions à venir (à la suite de la rencontre avec la personne enseignante associée)</p>	

La personne enseignante associée confirme avoir pris connaissance de cette synthèse :

La personne superviseure de stage confirme avoir pris connaissance de cette synthèse :

Pistes pour la rédaction d'un événement significatif ⁸

La description d'un événement significatif doit faire ressortir les aspects particuliers, concrets, spécifiques de l'expérience vécue. Son analyse a pour but d'expliquer et de questionner les postulats qui sous-tendent les pensées, les décisions et les actions de la personne dans l'« événement ». La situation est qualifiée de « significative » parce qu'elle comporte une charge émotive (positive ou négative) 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 significatif :

- 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 surpris cette semaine – un événement où j'ai vu ou fait quelque chose qui m'a ébranlé, qui m'a surpris 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 senti « connecté », engagé, affirmé comme future personne enseignante – un moment où je me suis dit : « C'est vraiment ça être une personne enseignante »?
- Y a-t-il eu un moment (ou des moments), cette semaine, où je me suis senti très « déconnecté », désengagé, ennuyé comme future personne 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

- a. le déroulement des faits;
- b. quand et où c'est arrivé;
- c. les acteurs qui étaient impliqués (penser aux rôles plutôt qu'aux personnes).

3. Analyse ⁹

- a. ce que vous vouliez réaliser, vos buts et intentions;
- b. le comportement que vous avez adopté : sa pertinence, ses conséquences, les raisons qui ont motivé ce comportement ou les décisions que vous avez prises;
- c. ce que vous avez pensé et ressenti;
- d. ce que les personnes impliquées ont fait, pensé et ressenti, selon vous;
- e. ce qui a fait que c'était positif ou problématique pour vous ou selon vous;
- f. les causes possibles;
- g. les liens possibles avec des connaissances antérieures provenant de diverses sources (cours universitaires, recherches scientifiques, lectures personnelles, expériences de travail).

Par exemple : *Dans le but de développer une source de motivation plus intrinsèque (Archambault et Chouinard, 2009) qu'extrinsèque, lorsque j'étais à la bibliothèque, j'ai utilisé des signes non verbaux pour féliciter les bons comportements.*

⁸ Inspiré de Brookfield (1995) et adapté du guide de stage III en enseignement de l'adaptation scolaire, (2003).

⁹ Questions inspirées de Korthagen et Kessels (1999) et de Hoffman, Crandall et Shadbolt (1998).

4. Leçons tirées et actions à venir

- a. en se référant à la recherche scientifique et aux écrits professionnels en éducation, réfléchir à d'autres interventions que vous auriez pu faire et qui auraient été appropriées dans une telle situation;

Par exemple : *Donc, je crois qu'il est du devoir de la pédagogue de prendre du recul dans le but de revoir ses représentations des parents (Goupil, 1997) et pour obtenir, comme mon enseignante associée, leur participation, et ce, au risque que les promesses de leur participation n'aient jamais lieu.*

- b. 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?);
- c. **une fois cette réflexion personnelle réalisée**, en discuter avec la personne 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;
- d. mentionner ce que vous avez appris.

Annexe 7 - BAREME ET CRITERES DE CORRECTION POUR L'EVALUATION DE LA QUALITE DU FRANÇAIS ECRIT ET ORAL DANS LES STAGES

La maîtrise de la langue écrite et orale constitue une compétence professionnelle primordiale pour les futures personnes enseignantes. Si une personne stagiaire dépasse le nombre d'erreurs par page en moyenne pour les travaux du stage en cours (projet de stage, planifications et analyses réflexives, événements significatifs (incidents critiques), rapport de stage), la personne superviseure de stage peut lui demander de reprendre ses travaux en corrigeant les erreurs. Si la personne stagiaire choisit de ne pas réviser ses travaux ou qu'elle remet une seconde version qui dépasse toujours le nombre d'erreurs par page en moyenne, elle obtiendra un échec au stage, car la compétence 2 est discriminante.

Pour les stages I et II	les travaux ne doivent pas dépasser sept erreurs par page en moyenne
Pour le stage III	les travaux ne doivent pas dépasser six erreurs par page en moyenne
Pour le stage IV	les travaux ne doivent pas dépasser quatre erreurs par page en moyenne

■ Barème

Extrait du référentiel des compétences professionnelles : Compétence 2 – Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante (MEQ, 2001).

Au Département des sciences de l'éducation, 20 % de la note doit être attribué à la qualité de la langue pour chaque production écrite des étudiantes et des étudiants de 1^{re} et 2^e années, 25 % pour les étudiantes et les étudiants de 3^e année et 30 % pour les étudiantes et les étudiants de 4^e année du premier cycle, de même que pour les étudiantes et les étudiants de cycles supérieurs. Dans le cas où un cours est offert à des étudiantes et à des étudiants de cohortes différentes (ex. : 3^e et 4^e années), la règle est appliquée en fonction du trimestre d'appartenance de ce cours dans le programme.

Par ailleurs, dans le cas des cours suivants, dont la Compétence 2 est prioritaire et considérant l'atteinte des objectifs poursuivis, 50 % de la note pourra être attribué à la qualité de la langue en 1^{re} année et 100 % pour les années subséquentes et les cycles supérieurs :

- DID-1893, DID-2123, DID-2163, DID-2003, DID-2023, DID-2033 ;
- FRA-1353, FRA-1223, FRA-1253, FRA-1243, FRA-1383, FRA-5023, ENS-6243, ENS-6253, SPO-6143.

La politique du français écrit est opérationnalisée comme suit :

Utilisation de crans (A+, A, A-, B+, B-, C+, C, etc.) :

Moyenne d'erreurs par page (X)	Points soustraire (1 ^{re} et 2 ^e années)	Points soustraire (3 ^e année)	Points à soustraire (4 ^e année)	Points à soustraire (cycles supérieurs)
$X < 0,5$	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
$0,5 \leq X < 1,5$	1	1	1	1
$1,5 \leq X < 2,5$	2	2	2	2
$2,5 \leq X < 3,5$	4	4	4	4
$3,5 \leq X < 4,5$	5	5	5	5
$4,5 \leq X < 5,5$		6	6	6
$5,5 \leq X$			7	7

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 1^{re} et 2^e années, 6 erreurs par page en 3^e année et 4 erreurs par page en 4^e année et aux cycles supérieurs.

Lorsqu'il s'agit d'une évaluation en classe permettant l'utilisation d'outils d'aide linguistique (dictionnaire, conjugueur, etc.), 0,5 point par erreur doit être retranché du total de points attribués à cette évaluation, conformément aux pourcentages prévus au premier paragraphe de ladite politique, sans égard à la moyenne d'erreurs par page (ex. : pour une évaluation valant 20 %, une étudiante ou un étudiant qui a 18/20 et fait trois erreurs de français obtient finalement 16,5/20).

Lorsqu'il s'agit d'une évaluation en classe sans outils d'aide linguistique (dictionnaire, conjugueur, etc.), 0,25 point par erreur doit être retranché du total de points attribués à cette évaluation, conformément aux pourcentages prévus au premier paragraphe de ladite politique, sans égard à la moyenne d'erreurs par page (ex. : pour une évaluation valant 20 %, une étudiante ou un étudiant qui a 18/20 et fait trois erreurs de français obtient finalement 17,25/20).

Critères d'évaluation de la langue écrite ou type d'erreurs

- *Par erreur, il faut entendre : les erreurs de vocabulaire, de ponctuation, de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe d'usage.*

V= L'étudiant emploie un **vocabulaire** correct.

(Est considéré comme une erreur de vocabulaire tout ce qui est relatif à la précision, clarté et variété des termes et au respect du registre de langue approprié à la situation de communication.)

Ex. d'erreur : Au niveau de l'élève...

S= L'étudiant respecte les règles de **syntaxe**

(Est considéré comme une erreur de syntaxe tout ce qui est relatif à l'ordre des mots et à la construction des phrases. Qu'elles soient simples ou complexes, les phrases doivent être correctement construites, c'est-à-dire que tous les mots essentiels à la compréhension de la phrase sont présents, que l'ordre des mots est correct et que les éléments tels que les pronoms, référents, prépositions, connecteurs, forme, mode et temps des verbes sont bien employés.)

Ex. d'erreur : Cela nous amène à ginterroger sur...

P= L'étudiant respecte les règles de **ponctuation**

(Est considéré comme une erreur tout ce qui est relatif à l'absence ou à la présence d'une ponctuation qui peut soit créer une rupture entre les constituants de la phrase, soit empêcher de voir les rapports logiques entre les éléments de la phrase. Les principaux signes de ponctuation susceptibles d'entraîner une telle rupture sont le point, le point-virgule et la virgule.)

Ex. d'erreur : Présence de la virgule entre les constituants de base de la phrase. Absence de la virgule entre les éléments d'une énumération; entre les éléments de coordination; entre les éléments en apposition; pour introduire une explication; pour introduire une concession; après ou avant un marqueur; après le complément de phrase en tête de phrase ou inséré dans le corps de la phrase, etc.

U= L'étudiant respecte les règles de **l'orthographe d'usage**

(Est considéré comme une erreur d'orthographe d'usage tout ce qui est relatif à un mot qui fait l'objet d'une entrée au dictionnaire. **N.B.** Cette erreur n'est comptée qu'une seule fois par texte, par mot mal orthographié.)

Ex. d'erreur : C'est un diagnostique regrettable...

G= L'étudiant respecte les règles de **l'orthographe grammaticale**.

(Est considéré comme une erreur d'orthographe grammaticale tout ce qui contrevient à l'application d'une règle de grammaire. **N.B.** Cette erreur est comptée autant de fois qu'elle apparaît dans le texte.)

Ex. d'erreur : Cela m'a aidé à mieux comprendre... (dans le cas d'une fille qui parle, c'est une erreur)

GT= L'étudiant respecte les règles de **grammaire du texte**

(Est considéré comme une erreur de grammaire du texte tout ce qui est relatif à la structuration des paragraphes, à la cohérence (marqueurs de relations, etc.) et à la mise en page (sous-titres, etc.)

- Les erreurs répétées (concernant le même mot ou la même règle) sont signalées, mais ne sont comptabilisées qu'une seule fois.
- Pour atteindre une uniformité dans nos corrections, il est important que tous notent une erreur comme une erreur (pas de demi-erreurs ou autres)!

Critères de correction proposés pour l'évaluation de la qualité du français oral¹⁰

L'évaluation de la qualité de la langue orale repose sur trois compétences :

1. Linguistique (diction et langue) : aspects traditionnellement rattachés à la linguistique, soit la phonétique, la phonologie, la morphosyntaxe et la lexicologie
2. Discursive : contenu du discours (cohérence, pertinence, crédibilité)
3. Communicative : registre de langue, interaction et non-verbal

Les manifestations et exemples présentés ci-dessous représentent des **éléments nuisant à la qualité de la langue orale**.

1- Compétence linguistique : voix et langue

A) Diction

Manifestations	Exemples
<i>Articulation :</i> <ul style="list-style-type: none"> • Grasseyement (ne pas prononcer le phonème [r]) Escamotage de syllabes 	<i>Pa'c'que</i> (parce que), <i>correc'</i> (correct)
<i>Timbre et portée de la voix :</i> <ul style="list-style-type: none"> • Voix criarde, forcée, ne portant pas 	
<i>Prononciation :</i> <ul style="list-style-type: none"> • Grasseyement (ne pas prononcer le phonème [r]) • Diphtongaison excessive • Roulement excessif du phonème [r] • Liaisons mal placées 	Montwéal (Montréal) Maère (mère), bwét (boîte), toé (toi) MontRRRéal (Montréal) Ca va-t-être (ça va être) ça l'a l'air (ça a l'air)
<i>Rythme :</i> <ul style="list-style-type: none"> • Absences ou excès de pauses • Malaise face au silence 	<i>Euh, tsé, genre, etc.</i> , employés trop fréquemment
<i>Intonation :</i> <ul style="list-style-type: none"> • Discours chanté • Ton de la récitation 	

B) Langue

Manifestations	Exemples
<i>Morphologie (accord en genre et en nombre) :</i> <ul style="list-style-type: none"> • Non-respect du genre et des accords en genre • Non-respect du nombre et des accords en nombre 	<i>Une avion, une autobus, une robe vert, etc.</i> <i>Les acteurs principaux, les erreurs qu'ils ont faits (faites), etc.</i>
<i>Syntaxe :</i> <ul style="list-style-type: none"> • Mauvaises structures syntaxiques • Abus de subordination • Abus de tournure passe-partout • Non-maîtrise de la pronominalisation • Mauvaise concordance des temps 	<i>La fille que je sors avec, Quand c'est que tu vas arriver?, Où ce qu'ils font leur travail? Qui qui est prêt?</i> <i>Il veut que je parte, que je lui dise qui sera là et quand ils arriveront, etc.</i> <i>C'est ça qui est ça, c'est..., il y a, etc.</i> <i>Nous allons s'occuper, La police, ils sont arrivés, etc.</i> <i>Si j'aurais su, je serais pas allé, Il faut que je pars, pour que vous comprenez, qu'est-ce que je vienne de dire, etc.</i>

¹⁰ Inspiré de : Lizanne Lafontaine, Manon Hébert, professeures, Département des sciences de l'Éducation, UQO, Hiver 2003. Préfontaine, C., Lebrun, M. et Nachbauer, M. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Montréal, Québec : Les Éditions Logiques, p. 241-248.

Compétence linguistique (suite et fin)	
Manifestations	Exemples
<p><i>Lexique :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Anglicismes • Canadianismes non acceptés • Joual • Mots tics répétitifs • Hésitation quant au choix des mots • Vocabulaire trop pauvre • Vocabulaire trop spécialisé 	<p>Jusqu'à <i>date</i> (jusqu'à maintenant), <i>faire du sens</i> (avoir du sens), <i>prendre une marche</i> (faire une promenade) <i>Crinquer</i> (taquiner), <i>être crapaud</i> (être rusé), <i>pouceur</i> (auto-stoppeur), etc. <i>Moé, c'est toutte, nuitte, check ça, ouany</i>, etc. <i>Faque, alors, donc</i>, etc.</p> <p><i>Chose, monde, ça, l'affaire, la patente</i>, etc.</p>

2- Compétence discursive

Manifestations
<p><i>Organisation du discours :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Manque d'articulation entre les idées • Désorganisation du discours, confusion • Répétition inutile d'idées • Coq-à-l'âne (passer d'un sujet à un autre sans lien entre les idées) <p><i>Délimitation du sujet/fil directeur :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sujet trop vaste • Digressions (développement qui s'écarte du sujet traité) • Absence de synthèse <p><i>Pertinence et crédibilité :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Manque de support pour les idées ou les thèmes (support visuel, références, explications, etc.) • Choix inadéquat d'exemples • Mauvaise connaissance du sujet traité

3- Compétence communicative

Manifestations
<p><i>Registre de langue :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Niveau de langue familier ou populaire • Niveau de langue non adapté à l'auditoire • Manque de tact envers l'auditoire
<p><i>Interaction :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lecture du texte ou regard constant sur les notes • Fermeture d'esprit du locuteur • Suscite le désintérêt de l'auditoire • Fermeture à l'auditoire
<p><i>Non-verbal :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Absence de chaleur humaine, d'enthousiasme, d'engagement personnel, de tonus général, d'expressivité • Tics nerveux • Gestes répétitifs ou exagérés • Incapacité de soutenir le contact visuel • Regard fuyant

Annexe 8 – SOUTIEN AUX PERSONNES STAGIAIRES EN SITUATION DE HANDICAP (SESH)

L'UQO s'est dotée d'une *Politique-cadre sur l'intégration des étudiants en situation de handicap* qui s'inscrit dans l'esprit de l'article 10 de la *Charte des droits et libertés de la personne*.

Lorsqu'une situation l'exige, le Module des sciences de l'éducation et le *service de soutien aux étudiants en situation de handicap* (SESH) travaillent de concert pour s'assurer que les étudiantes en situation de handicap puissent recevoir le soutien nécessaire à la réalisation de l'ensemble de leurs activités de formation (cours et stages). L'étudiante qui reçoit déjà des services du SESH, ou l'étudiante qui souhaiterait recevoir de tels services dans le cadre de son stage, est invitée à contacter le coordonnateur ou la coordonnatrice de stage ou la responsable pédagogique des stages de son programme d'études. Ces personnes sont conscientes qu'il n'est pas nécessairement facile pour une étudiante de divulguer ses besoins particuliers et c'est pourquoi, dans un esprit de bienveillance et en collaboration avec l'étudiante, elles tentent d'identifier les mesures de soutien (accommodement et accompagnement) les plus aptes à pallier les défis rencontrés. Par ailleurs, il importe que cette divulgation des besoins soit effectuée en amont des stages, soit dès le premier trimestre de leur première année d'études. Certaines mesures d'accommodement peuvent avoir une incidence sur le placement en stage et le stage lui-même, ce qui nécessite une concertation avec le superviseur et l'enseignant associé au milieu de stage. Il est à noter que la mise en place de mesures de soutien ne doit pas compromettre l'atteinte des exigences (compétences) de formations relatives à chacun des programmes du Module des sciences de l'éducation. Il est aussi important de souligner qu'une divulgation tardive ne pourra d'aucune façon annuler un échec.

Le service pour les étudiants en situation de handicap (SESH)

Le SESH offre des services et des accommodements visant à réduire les effets des obstacles sur l'apprentissage des étudiantes et des étudiants qui sont aux prises avec une ou plusieurs des conditions suivantes, sans s'y restreindre : une déficience auditive ou surdité, une déficience visuelle ou cécité, un traumatisme crânien, un trouble d'apprentissage (TA), un trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH), un trouble de la parole et du langage, un trouble de santé chronique, un trouble de santé mentale, un trouble sensorimoteur et locomoteur, et un trouble du spectre de l'autisme.

Si vous présentez l'une ou l'autre de ces conditions et éprouvez des difficultés à suivre vos cours et que des mesures d'appui ou des accommodements s'imposent (adaptation physique, accommodements pour les examens, système FM pour malentendants, etc.), vous devez alors faire connaître votre situation au SESH le plus tôt possible.

Pour plus d'informations : <http://uqo.ca/handicap>

Pour les étudiantes et les étudiants de Gatineau :

- En personne : Service aux étudiants, Pavillon Lucien-Brault, B-0170 du lundi au vendredi de 8h30 à 16h30
- Par téléphone : 819-773-1685 ou sans frais au 1-800-567-1283 poste 1685

Pour les étudiantes et les étudiants de Saint-Jérôme

- En personne : 5, rue Saint-Joseph, Guichet étudiant, bureau J-0300 du lundi au vendredi de 8h30 à 16h30
- Par téléphone : 450-553-4859 ou sans frais au 1-800-567-1283 poste 1685

Pour connaître les détails de la politique de l'UQO relative aux étudiantes et aux étudiants en situation de handicap, consulter le lien suivant : <http://uqo.ca/etudiants-situation-dhandicap/politique-luqo>

Annexe 9 - QUELQUES ELEMENTS DE REFLEXION SUR L'OBSERVATION, LE QUESTIONNEMENT ET LA RETROACTION

Au moment d'observer une personne stagiaire, il est recommandé de cibler des intentions d'observation et d'utiliser un outil d'observation pour consigner les données. Deux exemples d'outils sont présentés à la fin de cette annexe.

Une fois l'observation réalisée, il est d'abord suggéré de questionner la personne stagiaire pour stimuler sa réflexion (voir aussi l'annexe 5 de ce guide), puis ensuite de lui offrir des rétroactions au besoin. Voici quelques pistes de réflexion pour orienter ce questionnement et pour offrir une rétroaction constructive qui favorisera le développement des compétences professionnelles de la personne stagiaire.

1) LE QUESTIONNEMENT

Viola et Dumais (2013) proposent un court texte intéressant sur les entretiens métacognitifs en stage. Les auteurs y présentent une démarche d'autoquestionnement pour la personne stagiaire, puis une démarche d'accompagnement de la personne enseignante associée et de la personne superviseure par le questionnement. Cette dernière comporte « trois moments » : 1) le questionnement général (forces, défis, objectifs, valeurs, finalités, apprentissages, etc.); 2) le questionnement spécifique (compétences professionnelles); et 3) le questionnement contextualisé (activité ou situation d'apprentissage particulière). Les deux premiers « moments » peuvent être réalisés avant, pendant ou après le stage. Pour sa part, le questionnement contextualisé comprend quatre étapes qui aboutissent à la technique E.S.QU.I.V.E.R, décrites ci-dessous. L'utilisation du verbe « esquiver » représente le rôle joué par l'accompagnateur qui « évite adroitement... de tout dire » (p. 15)

Étape I Discussion et questionnement contextualisé avant une activité ou une situation d'apprentissage et d'évaluation

Étape II Observation en classe

Étape III Analyse et transformation des observations en questions (voir la grille ci-après)

Étape IV Rencontre et entretien selon la méthode **E.S.QU.I.V.E.R**

Écouter ce que la personne stagiaire a à dire sur le déroulement de l'activité
Sélectionner un ou deux éléments essentiels des observations
Questionner la personne stagiaire
Informer de ce qu'on a vu, à partir des propos de la personne stagiaire
Valider les aspects soulevés par la personne stagiaire
Élaborer un plan d'action avec la personne stagiaire (objectifs et moyens de les atteindre)
Responsabiliser la personne stagiaire en lui demandant de faire un bilan des échanges

Grille d'observation et de questions par rapport aux compétences professionnelles
(Tiré de Viola et Dumais, 2013, p. 15)

Je note les faits observés	Je transforme les faits en questions	J'identifie les compétences professionnelles visées

2) LA RÉTROACTION¹¹

CE QU'EST LA RÉTROACTION

- ❑ Une forme d'évaluation formative destinée à favoriser le changement.
- ❑ Une démarche constructive visant à aider la personne 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 personne stagiaire à devenir consciente de ses forces et de ses faiblesses.

SES RÔLES

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

¹¹ Source de cette partie : Guide de stage III en enseignement de l'adaptation scolaire (2003) / Extraits partiels de textes issus de Simon Fraser University (Development Program) et Madeline Hunter (1995).

- ❑ 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 (comportements ou attitudes);
 - 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 rétroactions à la capacité de la personne à les recevoir;
- ❑ solliciter des réactions de la part de la personne 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 par rapport à la rétroaction reçue : répéter, paraphraser, vérifier pour être sûre 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.

Le tableau ci-après reprend quelques repères pour offrir une rétroaction constructive à la personne stagiaire lors des observations.

Repères pour favoriser une rétroaction constructive

(Adapté de Forest et Lamarre, 2009, p.4112)

<i>Principes généraux</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fixer le moment de la rencontre à l'avance et choisir un endroit calme et privé, si possible ; ▪ créer un climat d'ouverture, dédramatiser les erreurs et les utiliser à des fins de formation; ▪ respecter son rôle de pédagogue en gardant à l'esprit que l'on s'adresse à une personne en apprentissage, établir une relation d'aide sur la base de son expertise professionnelle; ▪ se centrer sur les interventions et non sur la personne, parler de ce que les personnes stagiaires ont fait ou dit, des réactions des élèves, de ce qu'on a vu et entendu; ▪ vérifier si les personnes stagiaires sont d'accord et si leur compréhension est juste.
<i>Pendant l'observation</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observer et noter discrètement des comportements et, s'il y a lieu, des événements relevant des compétences observées ; ▪ n'intervenir que si la situation se détériore au détriment des élèves.
<i>Après l'observation</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tenir la session de rétroaction peu de temps après l'observation ; ▪ maintenir la discussion dans les limites des objectifs et attentes du stage, éviter les jugements de valeur; ▪ se centrer sur les points les plus importants en fonction de la progression des apprentissages durant le stage, éviter les généralisations; ▪ donner la parole à la personne stagiaire en premier et lui demander de décrire ce qui s'est passé; ▪ à partir de sa description, l'amener à évaluer si les objectifs ont été atteints; ▪ l'inviter à préciser les causes des difficultés éprouvées et les raisons de ses réussites, l'aider à faire des liens avec des connaissances et d'autres situations, éclairer la discussion en se référant à sa propre expertise; ▪ l'amener à établir un plan d'action et à cibler des situations où il sera possible de le mettre en œuvre; ▪ conclure la rencontre.

12 Adaptation de Fortin et Leclerc (1998) et de Fortin et Laurin (1993).

GRILLE D'OBSERVATION DE LA PERSONNE STAGIAIRE AU PRIMAIRE

Outil personnel proposé par Mylène Leroux

VISITE D'OBSERVATION _____

Nom de la personne stagiaire : _____

Date de l'observation : _____

Activité réalisée (copie) :

Qualité du français : _____

* Liens avec les objectifs de stage (A, B, C, D)

* Liens avec 12 compétences professionnelles (#1 à 12)

ENSEIGNEMENT – Ce que fait la personne stagiaire...	APPRENTISSAGE – Ce que font les élèves...
OBJETS D'APPRENTISSAGE – Les contenus abordés...	

+ = forces - = défis

QUESTIONS/RÉTROACTIONS PRINCIPALES :

**OUTIL D'OBSERVATION DES PERSONNES STAGIAIRES AU PRIMAIRE
AIDE-MÉMOIRE OUVERT**

Tiré de Forest et Lamarre (2009, p.28)

Personne stagiaire : _____

Date : _____ Heure : _____

Description sommaire de l'activité : _____

Comportements observés	Commentaires et réflexions

Exemple de code pour consigner rapidement les observations et les commentaires :

- Intéressant, à valoriser.
- ?** Question à poser à la personne stagiaire.
- À améliorer, à modifier.
- Transition entre deux séquences d'enseignement.
- E** Élève (ou initiales de l'élève).

Annexe 10 – PRÉSENTATION DE SIX CONFIGURATIONS DU COENSEIGNEMENT

Selon Tremblay (2015, p. 37, inspiré de Friend et Cook, 2007)

<i>Configuration</i>	<i>Description</i>
<i>Un enseigne/Un observe</i>	Le premier enseignant planifie et prend l'activité en charge pendant que le second enseignant observe les élèves ou le premier enseignant. Ils se partagent la gestion du groupe.
<i>Un enseigne/Un apporte un enseignement de soutien</i>	Un enseignant planifie et prend l'activité en charge tandis que l'autre enseignant fournit, individuellement aux élèves, les adaptations et autres formes de soutien, selon leurs besoins. Ils se partagent la gestion du groupe.
<i>Enseignement parallèle</i>	Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe. La classe est divisée en deux groupes et chaque enseignant prend en charge une moitié. Le contenu couvert est le même, mais les méthodes d'enseignement diffèrent.
<i>Enseignement en ateliers</i>	Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification et de l'enseignement et se partagent la gestion du groupe. Les élèves passent d'un atelier à l'autre selon un parcours prédéterminé. Les enseignants animent un atelier et/ou gèrent le groupe.
<i>Enseignement alternatif</i>	Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe. La majorité des élèves restent en grand groupe, alors que certains élèves travaillent dans un petit groupe de préapprentissage, d'enrichissement, de réenseignement, de remédiation ou d'autre enseignement individualisé.
<i>Enseignement partagé</i>	Les enseignants se partagent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe. Ils échangent leurs rôles (enseignement, soutien, discipline, observation, etc.) de manière fréquente et indifférenciée.

Annexe 11 – LES FINALITÉS ÉDUCATIVES DU DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Les cours, les approches pédagogiques et l'organisation des contenus sont élaborés afin d'atteindre sept 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.

Finalités éducatives et profil de sortie des étudiants et des étudiantes du Module des sciences de l'éducation

- 1. Développement et exercice de la pensée et du jugement critiques qui se manifestent notamment :**
 - par son recours critique à la recherche scientifique comme outil de développement professionnel ;
 - par sa capacité à identifier des situations d'oppressions ou d'injustices et à agir pour les transformer ;
 - par la sélection et l'organisation des savoirs, notamment disciplinaires, pédagogiques et d'expériences d'autres professionnels de l'éducation.
- 2. Épanouissement et conscientisation individuels et collectifs qui se manifestent notamment :**
 - par son engagement 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 mettre en place des conditions favorables aux apprentissages et au développement.
- 3. Rigueur éthique et intellectuelle qui se manifeste notamment :**
 - par sa maîtrise des savoirs disciplinaires et des contenus à enseigner ;
 - par sa mobilisation des savoirs et leur mise en action, notamment en réalisant le potentiel des technologies ;
 - par sa volonté à s'approprier les écrits scientifiques et professionnels, notamment en vue de développer sa puissance d'agir ;
 - par la formulation d'attentes élevées et réalistes envers chaque élève ;
 - 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, la pratique et la formation ;
 - par ses innovations, ses expérimentations, ses prises de risques responsables et sa puissance d'agir ;
 - 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, notamment à travers des démarches collectives et interprofessionnelles ;
 - 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 de s'informer et de prendre position de façon réfléchie à l'égard de divers débats sociaux et enjeux qui touchent l'éducation.
- 6. Reconnaissance des diversités (culturelle, humaine, pratiques de collaborations orientées, etc.) orientées vers la justice sociale qui se manifestent notamment :**
 - par son ouverture sur le monde et sa capacité à la rendre manifeste dans ses activités d'enseignement-apprentissage ;
 - par sa connaissance et son intérêt pour les diversités culturelle et humaine, notamment par la promotion de valeurs anti-racistes et anti-oppressives ;
 - par sa capacité à transformer ou adapter son enseignement ;
 - par sa sensibilité en lien avec les rapports sociaux et ses habiletés à collaborer avec diverses personnes impliquées en éducation issues d'une diversité de milieux ;
 - par son fonctionnement démocratique en salle de classe.

7. Développement et valorisation de la santé psychologique et du bien-être qui se manifestent notamment :

- par sa prise de conscience et sa préoccupation pour sa santé psychologique et son bien-être cognitif, émotionnel et professionnel (ex. : gestion des émotions, du stress, de l'anxiété, développement de la résilience, de la bienveillance, etc.) ;
- par sa sensibilité aux conditions favorisant la santé psychologique et le bien-être de ses élèves, de même que de ses collègues ;
- par sa capacité à mobiliser et à mettre en œuvre diverses stratégies contribuant à la santé psychologique et au bien-être individuels et collectifs ;
- par sa volonté à identifier des conditions de travail et d'apprentissage globalement favorables à la santé psychologique et au bien-être à l'école, puis à contribuer à la mise en œuvre de ces conditions ;
- par sa volonté à développer sa puissance d'agir dans et sur sa situation afin d'être en mesure de la transformer en collaboration avec les autres personnes impliquées en éducation.

Annexe 12: COMPETENCES ATTENDUES DES ENSEIGNANTES ASSOCIEES ET DES SUPERVISEURES DE STAGE

Voici les compétences attendues des enseignantes associées et des superviseures de stage, permettant de dégager la complémentarité de leurs rôles respectifs.

Compétences attendues des formateurs de stagiaires (Tiré de Portelance et al., 2008, pp.5-15)

<i>Compétences attendues des enseignantes associées</i>	<i>Compétences attendues des superviseures de stage</i>
<p><i>Relative au développement de l'identité professionnelle du stagiaire :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ soutenir le développement de l'identité professionnelle du stagiaire en fonction du cheminement qui lui est propre et des objectifs formels de la formation à l'enseignement. 	<p><i>Relative à une approche différenciée de la formation du stagiaire :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ tout en tenant compte des exigences universitaires, s'adapter au contexte de stage et au stagiaire.
<p><i>Relatives au développement des compétences professionnelles du stagiaire :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ guider le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée; ▪ guider le stagiaire dans l'apprentissage des pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations ministérielles de la formation des élèves. 	<p><i>Relative au développement des compétences professionnelles du stagiaire :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ guider le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée.
<p><i>Relative à la pratique réflexive du stagiaire :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ aider le stagiaire à poser un regard critique sur sa pratique. 	<p><i>Relatives à une approche intégrative de la formation du stagiaire :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ établir et faire établir par le stagiaire des liens entre les savoirs formels et les savoirs expérientiels; ▪ aider le stagiaire à se responsabiliser par rapport à sa pratique professionnelle.
<p><i>Relative aux relations interpersonnelles et interprofessionnelles avec le stagiaire :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ interagir avec son stagiaire avec respect et de manière à établir un climat d'apprentissage et une relation de confiance de nature professionnelle. 	<p><i>Relatives au climat d'apprentissage et au développement d'une communauté d'apprentissage :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ entretenir avec le stagiaire des relations personnelles et professionnelles empreintes de respect; ▪ créer les conditions nécessaires aux échanges professionnels entre stagiaires en vue de la coconstruction de savoirs liés à la profession.
<p><i>Relative à la collaboration en vue d'une formation cohérente du stagiaire :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ travailler de concert avec les différents intervenants universitaires, et particulièrement avec la superviseure. 	<p><i>Relatives à la collaboration :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ exercer un leadership collaboratif au sein de la triade; ▪ travailler en concertation avec l'enseignante associée en vue d'une formation cohérente du stagiaire; ▪ développer avec l'enseignante associée un rapport de coformation.

Le tableau suivant présente les **différentes tâches d'accompagnement des formateurs** qui gravitent autour de la stagiaire et permet de dégager la **complémentarité de leurs rôles respectifs**.

Tâches d'accompagnement des formatrices et complémentarité des rôles

(Adapté de Gervais et Desrosiers, 2005, p.92)

<i>Tâches</i>	Direction d'école ¹³	Enseignante associée	Superviseure universitaire	Pairs stagiaires	Coor. stage	Chargés de cours et professeurs	Responsable pédagogique des stages
<i>Définition du contenu, planification des activités</i>		✓	X (planification)			X	
<i>Observation informelle de la stagiaire</i>	X	✓		X			
<i>Observation formelle, rétroaction et évaluation formative de la stagiaire</i>	X	✓	✓				
<i>Préparation à l'observation des élèves</i>		✓	X			X	
<i>Mise en commun d'observations, d'expériences dans le cadre de rencontres collectives</i>		✓	✓	X		X	
<i>Soutien à la stagiaire</i>	X	✓	✓	X	X	x	x
<i>Évaluation des travaux du stage</i>			✓			x	
<i>Évaluation sommative</i>	X	✓	✓				
<i>Notation</i>	X (mention)	✓ (mention)	✓ (mention finale)				
<i>Règlement de cas litigieux</i>	X	x	x		X		x

✓ = tâche habituelle, x = tâche occasionnelle

¹³ À l'UQO, les directions d'établissement sont particulièrement engagées dans le stage IV.