

**L'AVENIR DU FRANÇAIS
EN ÉDUCATION**

STRATÉGIES ET SOLUTIONS



ÉTAT DES LIEUX SUR L'OFFRE DES STAGES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET EN FRANÇAIS DANS LA FRANCOPHONIE MINORI- TAIRE AU CANADA

Mars 2022



ACUFC

ASSOCIATION DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS
DE LA FRANCOPHONIE CANADIENNE

Ce rapport a été rédigé par Joannie LeBlanc, Jérémie B. Dupuis et Nicole Ferguson du Centre de recherche et développement en éducation (CRDE) de l'Université de Moncton, pour le compte de l'Association des collèges et universités de la francophonie canadienne (ACUFC) qui tient à reconnaître le financement du Gouvernement du Canada.



TABLE DES MATIÈRES

TABLEAUX ET FIGURES	4
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION	7
I. ÉTAT DES LIEUX SUR L’OFFRE DE STAGES DE L’ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET EN FRANÇAIS.....	8
I. 1. Les bureaux des services des stages	8
I. 2. Les enseignantes accompagnatrices et les superviseures	10
I. 3. Les stages	13
I. 4. La coordination et la planification des stages.....	15
I. 5. Le contingentement et l’effectif étudiant	16
I. 6. La mobilité des stagiaires	17
I. 7. Les défis de placement.....	20
I. 8. Réussites des services des stages	30
II. BONNES PRATIQUES DANS L’OFFRE DES STAGES DE L’ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET EN FRANÇAIS.....	34
II. 1. Avant le stage.....	34
II. 2. Pendant le stage	37
II. 3. Après le stage	39
CONCLUSION	41

TABLEAUX ET FIGURES

Tableau 1. Nombre approximatif de jours de stage et moment des stages en fonction des facultés 14

Tableau 2. Portrait des défis et des solutions mises en œuvre par les services des stages 30

Fig. 1. Nombre d'employées aux bureaux des services des stages des participantes 8

Fig. 2. Composition des équipes de personnel des services des stages des 9 facultés..... 9

Fig. 3. Modes de reconnaissance offerts aux enseignantes accompagnatrices par les facultés 13

Fig. 4. Capture d'écran du site Web du bureau des stages de la faculté d'éducation du Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta 34

SOMMAIRE

Le présent rapport fait l'état des lieux et identifie des bonnes pratiques en matière de l'offre des stages en enseignement dans la francophonie minoritaire au Canada. Les résultats discutés dans ce rapport découlent d'une consultation menée par l'équipe du Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE) auprès des personnes responsables de coordonner les stages pratiques des neuf facultés d'éducation francophones hors-Québec visées par l'étude. Bien que les pratiques et les réalités diffèrent quelque peu d'une université à l'autre, certaines tendances générales se dessinent.

Les équipes des services des stages sont de taille modeste; souvent de 2 à 3 employées. En milieu scolaire, les stagiaires sont typiquement encadrées par une enseignante accompagnatrice¹ et une superviseure de stage. Les superviseures sont presque toujours rémunérées; cependant, les enseignantes accompagnatrices ne le sont pas nécessairement. Certes, le tiers des participantes disent ne pas indemniser les enseignantes accompagnatrices.

Les stagiaires effectuent en moyenne une centaine de journées de stage, mais l'écart entre les facultés est assez grand. Dans certaines facultés, les stagiaires effectuent environ 80 jours de stage, tandis que dans une faculté, les étudiantes font environ 135 jours de stage. La répartition des journées de stages varie selon la faculté et le type de programme, mais un gros bloc d'au moins quelques mois de stage vers la fin de la formation est commun.

Les étudiantes effectuent leurs stages en français – soit dans une école de langue française, soit dans une école d'immersion française. Dans la majorité des facultés, au moins la moitié des étudiantes font leurs stages dans une école d'immersion française. Les participantes de deux facultés indiquent que toutes leurs étudiantes effectuent obligatoirement leur stage dans des écoles francophones.

Pour quelques facultés, le stage est effectué surtout (ou seulement) dans la région métropolitaine de l'université. Pour la plupart des autres facultés, le territoire typiquement couvert par les stagiaires peut s'étendre à la province en entier et même au-delà; cependant, les participantes expliquent que la grande majorité des stagiaires préfèrent rester près de la ville universitaire pour effectuer leur stage. Certaines participantes soutiennent que la mobilité des stagiaires serait bénéfique pour les stagiaires et aiderait à pallier le manque d'enseignantes accompagnatrices. Dans quelques milieux, il existe des initiatives qui encouragent la mobilité, par exemple des bourses.

¹ Le générique féminin est utilisé dans ce rapport dans le but d'alléger le texte, sauf lorsque les participantes sont citées directement.

Un défi ressort fréquemment : il est difficile de trouver suffisamment d'enseignantes pour accueillir les stagiaires. D'autres enjeux soulevés sont liés aux processus de placement qui diffèrent selon le conseil scolaire; les conflits d'intérêts possibles; les compétences langagières des étudiantes; et le choc culturel ou la discrimination raciale/culturelle que vivent parfois les stagiaires internationales. En plus de discuter ces défis, le rapport souligne les différentes initiatives mises en œuvre par les services des stages pour les relever.

Malgré ces difficultés, quelques participantes avouent que le placement des stagiaires est facile et qu'ils ne comblent pas la demande pour des stagiaires. Les participantes affirment qu'elles apprécient la petite taille de leur service des stages et que les partenariats qu'ils entretiennent avec les conseils scolaires et les directions d'école leur sont précieux. Puis, selon plusieurs participantes, la réussite des stagiaires en dit long sur l'efficacité de la faculté et du programme des stages.

Les personnes chargées de coordonner les placements sont très occupées, mais elles réussissent leur travail en entretenant des partenariats avec les conseils scolaires et les écoles, en développant des stratégies et en innovant. Ce projet de consultation a permis d'identifier plusieurs bonnes pratiques en matière de l'offre des stages en enseignement dans la francophonie canadienne hors-Québec qui sont soulignées dans ce rapport. Quelques-unes de ces bonnes pratiques incluent : la concertation entre les services des stages, les conseils scolaires et les associations professionnelles d'enseignantes; le recrutement d'enseignantes via le site web du service des stages; l'offre de bourses pour encourager la mobilité des stagiaires; la production et la diffusion de capsules vidéos offrant des témoignages de stagiaires et d'enseignantes accompagnatrices; l'indemnisation des enseignantes accompagnatrices; la supervision et/ou les formation à distance; et la visite pré-stage d'une école canadienne pour les étudiantes internationales.

Les résultats montrent clairement que la pénurie d'enseignantes accompagnatrices est un défi important pour les personnes qui coordonnent les stages en éducation dans la francophonie hors-Québec. Ainsi, nous croyons qu'il serait pertinent d'étudier la question de l'offre des stages en explorant les facteurs qui motivent les enseignantes à accueillir ou non les stagiaires en enseignement.

INTRODUCTION

Les programmes de formation universitaire en enseignement au Canada comportent tous des stages pratiques. Le placement des stagiaires en enseignement est une tâche complexe, car chaque faculté abrite plusieurs cohortes d'étudiantes² devant effectuer des stages, dont certaines sont formées pour enseigner des matières spécifiques. La tâche est encore plus difficile dans les milieux francophones minoritaires, où le bassin d'écoles et d'enseignantes pouvant accueillir des stagiaires est plus restreint.

Afin de mieux comprendre les défis et les bonnes pratiques en matière de l'offre de stages en éducation dans la francophonie minoritaire, l'équipe du Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE) a mené des entretiens semi-dirigés avec les personnes responsables de coordonner les stages pratiques des facultés d'éducation francophones hors-Québec.

Des personnes de chacune des neuf universités visées par l'étude ont accepté l'invitation à participer à l'étude et nous ont partagé leurs expériences, leurs pratiques, leurs défis et leurs réussites. Les entretiens ont eu lieu majoritairement en ligne à l'aide des plateformes Teams et Zoom au cours de l'été et de l'automne 2021. Le contenu des entretiens a été transcrit dans le logiciel NVivo, où des analyses qualitatives inductives ont été effectuées afin de faire émerger des thèmes parmi les réponses et de regrouper des passages similaires à l'aide d'un système de codes.

Le présent rapport, divisé en deux parties, rend compte des résultats de ces consultations. La première partie décrit l'état des lieux sur les pratiques actuelles, les défis rencontrés et les réussites identifiées par les participantes. La deuxième partie présente les bonnes pratiques qui ressortent des entretiens avec ces gens oeuvrant dans l'offre des stages en enseignement en français ou du français dans la francophonie minoritaire du Canada.

² Le générique féminin est utilisé dans ce rapport dans le but d'alléger le texte, sauf lorsque les participantes sont citées directement.

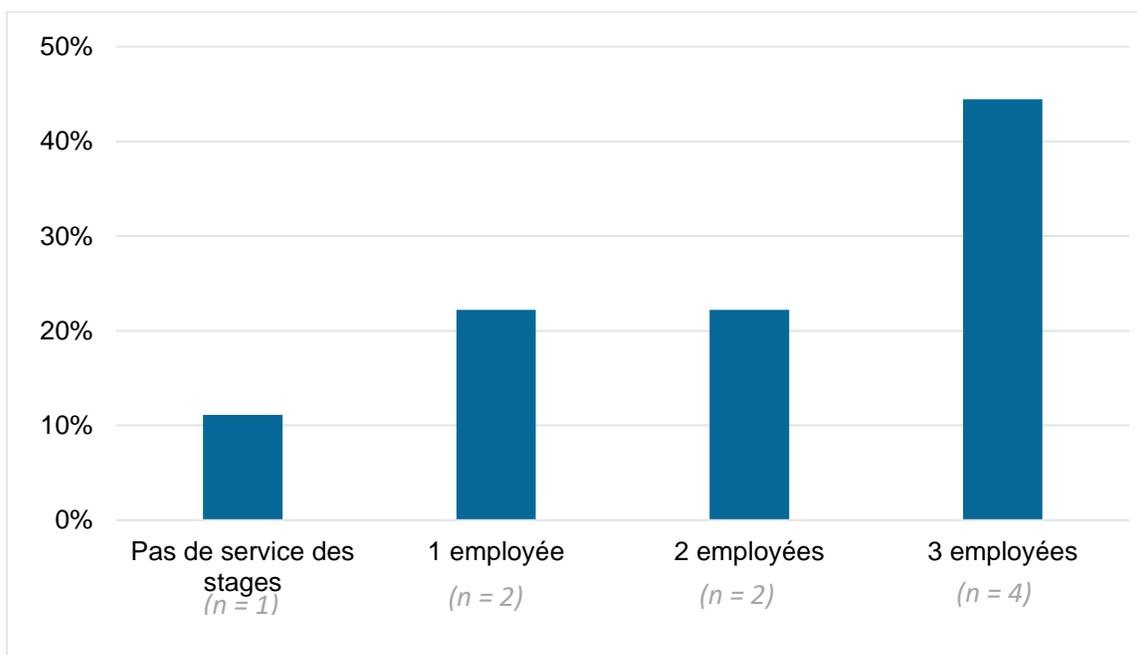
I. ÉTAT DES LIEUX SUR L'OFFRE DE STAGES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET EN FRANÇAIS

Chaque faculté et chaque communauté francophone en situation minoritaire sont uniques. Bien que les réalités, les pratiques et les défis des bureaux des stages varient d'une faculté à l'autre, certaines tendances générales ressortent en ce qui concerne l'offre des stages en enseignement à travers le pays.

I. 1. Les bureaux des services des stages

Les bureaux qui s'occupent de faire les placements au sein des facultés d'éducation dans la francophonie hors-Québec sont généralement d'assez petite taille. En fait, un peu moins que la moitié des facultés ont trois employées chargées des stages et les autres facultés n'ont qu'une ou deux employées. De plus, une des facultés consultées n'a pas de bureau des services des stages; les professeures de la faculté d'éducation se divisent ainsi entre eux le travail de placer les stagiaires (voir figure 1 ci-dessous).

Fig. 1. Nombre d'employées aux bureaux des services des stages des participantes



Les facultés emploient typiquement au moins une personne pour coordonner les placements, soit une coordinatrice des stages (aussi appelée agente des stages, associée au bureau de la pratique, ou assistante au bureau du stage). Certes, sept sur neuf des facultés emploient une coordinatrice des stages. Quatre facultés emploient une directrice des stages. Enfin, quatre facultés emploient une adjointe administrative (aussi appelée secrétaire, ou appui administratif) (voir figure 2 ci-dessous). Une coordinatrice adjointe travaille trois jours par semaine; les autres employées travaillent toutes à temps plein.

Fig. 2. Composition des équipes de personnel des services des stages des 9 facultés

Aucun service des stages	Coordinatrice	Coordinatrice
Coordinatrice Coordinatrice	Directrice Adjointe administrative	Coordinatrice Coordinatrice adjointe (t. partiel) Adjointe administrative
Directrice Coordinatrice Adjointe administrative	Directrice Coordinatrice Adjointe administrative	Directrice Coordinatrice Coordinatrice

Les services des stages qui embauchent trois employées sont généralement ceux qui placent le plus de stagiaires. Cela étant dit, une des participantes travaille seule et réussit à placer autant d'étudiantes que les autres services des stages. Il est difficile d'accorder un rapport entre le nombre d'étudiantes placées et le nombre d'employées au service des stages, car quelques services des stages placent des étudiantes d'autres facultés. L'effectif étudiant de ces facultés n'a pas été abordé lors des entretiens.

La petite taille du bureau des services des stages peut être perçue comme un atout ou comme un défi. Pour une des participantes, la petite taille de leur service représente une force. « (...) les stagiaires savent qui est la personne-contact pour les stages, c'est moi (...). C'est vraiment une

personne puis ça me permet de voir toutes les questions, tout le grand portrait, tout le cheminement de chacun. (...) Je trouve que c'est uniforme et efficace »³.

Au contraire, une autre participante estime que le travail est un peu accablant pour la taille de leur service des stages. « On est *short staffed* (en manque de personnel). (...) C'est difficile à y arriver avec presque 600 étudiants, puis il y a plein de cas uniques. Donc on manque de personnel pour le bureau des stages pour être plus efficaces puis avoir plus de gens à parler aux directions ». La participante chez qui il n'y a pas de service des stages explique que la faculté accueille le double du nombre d'étudiantes qu'elle accueillait cinq ans passés. Son équipe se questionne ainsi à savoir s'il serait bien d'avoir un bureau des stages.

I. 2. Les enseignantes accompagnatrices et les superviseuses

Une fois en stage, toutes les stagiaires sont associées à une enseignante accompagnatrice⁴ et une superviseure⁵. Parfois, les stagiaires sont assignées à deux enseignantes accompagnatrices, notamment au secondaire. « Comme au secondaire, pour s'assurer que le stagiaire ait l'occasion d'enseigner selon ses volets, on peut le mettre avec deux enseignants formateurs » (P08a)⁶.

La personne chargée de la supervision effectue en général quelques visites en salle de classe au cours du stage (généralement, à peu près une fois par mois). Près de la moitié des participantes expliquent que la note finale du stage est typiquement attribuée par la superviseure en utilisant ses propres grilles d'évaluation et celles de l'enseignante accompagnatrice et/ou de la stagiaire. Dans certaines facultés, cependant, c'est l'enseignante accompagnatrice qui a un plus grand rôle dans l'évaluation : « C'est l'enseignante associée qui décide la note. Le conseiller universitaire va aller observer et va remplir un rapport d'observation, mais ce n'est pas quelque chose (à partir duquel) ils vont recevoir une note; ils vont juste avoir un paragraphe avec des commentaires, de la rétroaction constructive, mais pas de note. Mais de leur enseignant accompagnateur, oui »

³ Le code alphanumérique de la participante est omis lorsque le contenu d'une citation contient de l'information qui pourrait permettre d'identifier l'individu ou la faculté d'éducation.

⁴ Les participantes de l'étude utilisent différents termes pour faire référence aux enseignantes qui accueillent des stagiaires (enseignante accompagnatrice, enseignante d'accueil, enseignante formatrice et enseignante associée en sont des exemples). Pour simplifier la lecture, nous utilisons le terme « enseignante accompagnatrice » dans ce rapport, sauf lorsque les participantes sont citées directement.

⁵ Les participantes de l'étude utilisent différents termes pour faire référence aux personnes qui ont de l'expérience en éducation et qui participent à l'évaluation des stages (superviseure, conseillère, responsable de stage et conseillère académique en sont des exemples). Pour simplifier la lecture, nous utilisons généralement le terme « superviseure » dans ce rapport, sauf lorsque les participantes sont citées directement.

⁶ Pn° : Participant numéro n

(P05). D'autre part, quelques participantes affirment que c'est la direction du service des stages qui est responsable d'attribuer la note d'évaluation des stages. « Elle (la directrice du service des stages) voit à l'évaluation des stages, un coup qu'elle a reçu les documents (formulaires d'évaluation), etc. C'est le service des stages qui appose le succès ou le non-succès des stages » (P04).

Les superviseuses sont souvent des enseignantes chevronnées, majoritairement à la retraite; des anciennes directrices d'école; ou encore des membres du corps professoral de la faculté d'éducation d'où provient la stagiaire.

Quelques facultés offrent des programmes qui permettent aux gens qui occupent des postes de suppléance, par exemple, de faire leur stage tout en travaillant. Dans ces cas, l'encadrement et la supervision sont différents. « Avec la nouvelle certification temporaire qui a été créée par [l'association professionnelle des enseignants de la province], dans ce cas-là ceux qui détiennent un certificat temporaire, et ça c'est pour le programme consécutif, ceux qui sont finissants dans ce programme ils n'ont pas nécessairement d'enseignant associé. Leur stage dans le fond devient une suppléance à long terme. C'est pour aider à pallier les besoins du milieu, avec la pénurie. Et dans le programme hybride, ils ont ce qu'ils appellent la certification transitoire.

Dans ce cas-là ils ont une enseignante associée pour les premiers 10 jours de stage, mais ensuite c'est la direction qui prend la relève une fois qu'ils ont la certification transitoire. (...) La grande majorité d'entre eux détiennent un poste de suppléance non qualifié. Donc la personne demeure en poste, il y a un [membre de l'association professionnelle des enseignants de la province] qui va les superviser de façon constante pendant les premiers 10 jours et ensuite la direction prend la relève, mais ce n'est pas une supervision constante quand c'est la direction; ils vont aller observer peut-être 2-3 fois au cours des semaines qui restent de stage et c'est eux qui prennent la relève pour l'évaluation aussi à ce moment-là ».

Une des participantes explique que leur programme des stages est en cours de changement et que la supervision des stages va bientôt être grandement transformée. Alors que traditionnellement, une superviseuse visitait le milieu scolaire pour observer la stagiaire 4 ou 5 fois pendant le stage de 4 mois, le nouveau modèle prévoit des rencontres régulières en ligne avec des conseillères de la faculté et la dyade stagiaire-enseignante, de même que des visites en cas de besoin seulement.

« Il va y avoir une équipe d'intervention, c'est-à-dire qu'on va avoir un groupe de conseillers qui peut se déplacer en cas de besoin pour aller rencontrer les équipes, l'étudiante et le prof coop, en milieu scolaire. Mais il n'y aura pas systématiquement 4 ou 5 visites. Il va y avoir peut-être 8 rencontres pendant la session et des visites en cas de besoin. C'est nouveau pour nous, c'est un grand, grand changement. Le modèle traditionnel existe depuis les années 80 au moins et le nouveau modèle va se mettre en œuvre au cours des prochaines années. Mise à l'essai cet automne ».

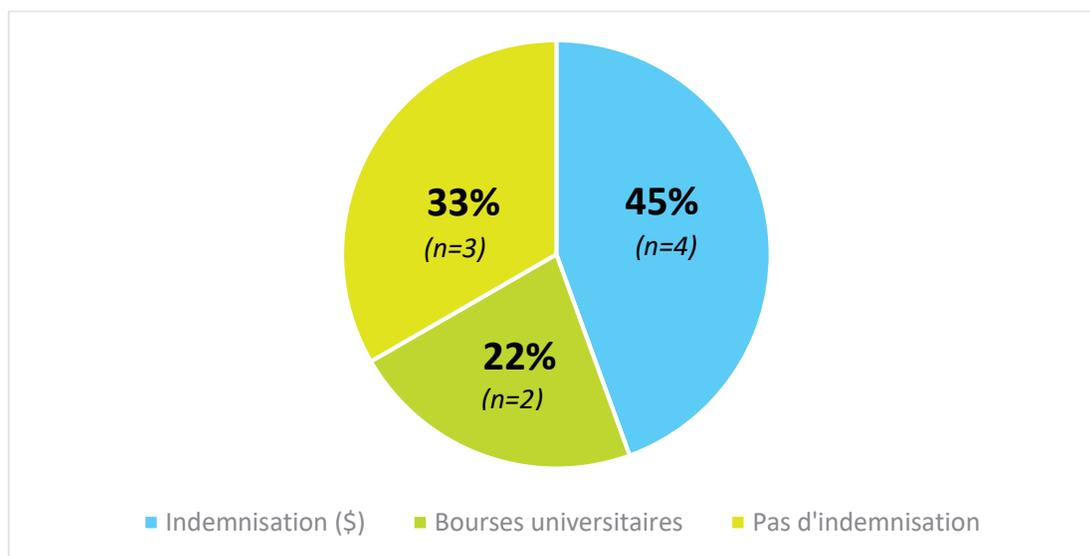
L'ancien modèle de la faculté de cette participante offrait traditionnellement des formations pré-stage obligatoires pour les enseignantes et les stagiaires. Ces formations s'étalaient sur deux jours et en présentiel; le nouveau modèle prévoit maintenant trois ateliers de formation d'une heure offerts en ligne. La participante fait remarquer que le nouveau modèle sera intéressant pour les jeunes qui apprécient le réseautage social et professionnel en ligne et réduira les coûts liés au stage, notamment parce que les stagiaires ont accès à toute la province pour effectuer leur stage et que les déplacements de supervision sous le modèle traditionnel pouvaient coûter cher.

Une autre participante explique que sa faculté mettra bientôt en œuvre un nouveau modèle qui ne prévoit plus de superviseuses, mais plutôt des conseillères. « Dans les nouveaux programmes, on n'aura plus de superviseurs de stages, ils vont s'appeler des conseillers. Des conseillers qui vont être là pour appuyer la relation stagiaire-enseignante formatrice. Par exemple, il n'y aura plus de conseiller pour le stage d'initiation, parce que ça va être les directions d'école qui vont prendre ce *job-là* » (P08).

Les superviseuses sont généralement rémunérées. Si ce sont des professeurs à la faculté, la supervision peut équivaloir, par exemple, à un crédit par stagiaire supervisée (P06). Si ce sont des enseignantes ou des directrices d'école à la retraite ou d'autres personnes externes à la faculté, les superviseuses sont généralement embauchées avec un contrat. Cependant, les enseignantes accompagnatrices ne sont pas toujours rémunérées. En fait, le tiers des participantes disent ne pas indemniser les enseignantes accompagnatrices du tout. Deux facultés offrent des bourses d'études aux enseignantes accompagnatrices; une de ces facultés offre aussi une soirée de reconnaissance « vins et fromages » pour les stagiaires, les enseignantes accompagnatrices, les directions d'école et les superviseuses. « Ils (les enseignants) le font par grandeur d'âme, pour aider la profession, pour régler la pénurie, pour participer à l'effort de guerre face à la pénurie, mais tout ce qu'ils reçoivent, ce sont quelques crédits universitaires qu'ils peuvent utiliser – en fait tu reçois un stagiaire, tu reçois les crédits pour un cours. Donc si tu reçois régulièrement des stagiaires tu peux arriver à peut-être payer ta première session de maîtrise, mais la plupart de nos maîtres associés ont déjà la maîtrise. C'est ça le paradoxe, c'est qu'ils n'ont pas besoin de crédits, mais ils le donnent généralement à leurs enfants. Ils peuvent les transférer. C'est un cadeau qu'ils peuvent gérer » (P03).

Quatre des neuf participantes expliquent que leur faculté offre une rémunération sous forme d'honoraires aux enseignantes associées. Ces honoraires varient de 200 \$ à 360 \$. Une participante indique qu'on offre même un honoraire de 50 \$ aux enseignantes qui accueillent des stagiaires pour un stage d'observation (voir figure 3 à la page suivante).

Fig. 3. Modes de reconnaissance offerts aux enseignantes accompagnatrices par les facultés



Chez les participantes des facultés qui n'offrent pas d'indemnisation pour les enseignantes accompagnatrices, plusieurs ont affirmé vouloir le faire. Pour P04, une reconnaissance quelconque, sous forme de bourse universitaire ou d'honoraire, représenterait une formule gagnante-gagnante qui permettrait de reconnaître la contribution des enseignantes et aiderait les services des stages à recruter plus d'enseignantes : « Pour moi, ce serait intéressant. Et en même temps, ça te permet de faire de la formation continue. C'est gagnant-gagnant, ça. (...) Ce serait bien de souligner ce travail-là des enseignants d'une façon ou d'une autre. Et peut-être ça inciterait des enseignants à en prendre (des stagiaires), aussi. » (P04).

I. 3. Les stages

Les étudiantes des facultés consultées effectuent en moyenne une centaine de journées de stage au cours de leurs études, mais l'écart entre les facultés est quand même assez grand. En fait, dans certaines facultés, les stagiaires effectuent environ 80 jours de stage, tandis que dans une autre faculté, les étudiantes font deux petits stages de 2 semaines et un stage de 7 mois, représentant environ 135 jours de stage. Bref, la répartition de ces journées de stages varie selon la faculté et selon le type de programme, mais un gros bloc d'au moins quelques mois de stage vers la fin de la formation est commun.

Le tableau 1 à la page suivante montre les durées approximatives des stages de même que la répartition des stages au cours de la formation (chaque rangée représente une différente faculté d'éducation).

Tableau 1. Nombre approximatif de jours de stage et moment des stages en fonction des facultés

Jours de stage	Répartition des jours de stage
Approx. 80 jours	<ul style="list-style-type: none"> • Stages d'observation en 1^e année (automne) • 13 semaines en 2^e année (septembre à décembre)
80 jours	Programme à temps plein : <ul style="list-style-type: none"> • 2 x 20 jours en 1^e année (automne, printemps) • 40 jours en 2^e année (fin février à fin avril) Programme alternatif à temps partiel : <ul style="list-style-type: none"> • 40 jours en 1^e année (entre octobre et décembre) • 40 jours en 2^e année (entre octobre et décembre)
Approx. 90 jours	<ul style="list-style-type: none"> • 1 semaine observation en 3^e année (automne) • 6 semaines d'initiation en 3^e année (printemps) • 4 semaines enseignement en 4^e année (printemps) • 7 semaines en 5^e année (printemps) Pour le B. Ed. (Programme de 2 ans), ces mêmes blocs sont répartis sur 2 ans. Le stage de 4 semaines et celui de 7 semaines sont complétés après la 2 ^e année
90 jours	<ul style="list-style-type: none"> • 2 x 1 semaine observation • Stage 1 (8 semaines – automne ou hiver) • Stage 2 (8 semaines – automne ou hiver)
Approx. 95 jours	<ul style="list-style-type: none"> • 1 journée par semaine de septembre à avril, suivi d'un bloc de 2 ou 3 semaines en première année • 2 jours par semaine du début septembre à la fin novembre, suivi d'un bloc de 2 semaines en 2^e année • 2 jours par semaine en hiver, suivi d'un bloc de 4 à 5 semaines en 2^e année.
100 jours	<ul style="list-style-type: none"> • 4 blocs de 5 semaines Le moment dépend du programme d'études. Par exemple pour le programme consécutif, c'est 5 semaines en nov.-déc. et 5 semaines en mars-avr. Les autres programmes sont en mai normalement)
Approx. 115 jours	<ul style="list-style-type: none"> • 3 semaines en 2^e année (mai) • 4 semaines en 3^e année (mai) • 4 mois en 5^e année (septembre à décembre)
Approx. 120 jours	<ul style="list-style-type: none"> • 6 à 8 demi-journées en 1^e année (automne) • Quelques jours à l'hiver en 2^e année • 8 jours en 3^e année (automne), puis bloc de 3 semaines (hiver) • 4 mois en 4^e année (septembre à décembre)
Approx. 135 jours	<ul style="list-style-type: none"> • 2 x 2 semaines en 1^e année (automne, printemps) • 7 mois en 2^e année (4 jours/semaine, de septembre à la fin mars)

Les étudiantes effectuent tous les stages en français. Elles le font soit dans une école de langue française ou dans une école d'immersion française. Pour la majorité des facultés, au moins la

moitié de leurs étudiantes font leurs stages dans des écoles d'immersion française. « Le fait qu'on envoie nos stagiaires dans des milieux, des écoles francophones et des écoles anglaises en immersion, ça nous distingue et ça offre des bonnes occasions de stage et de carrière à nos étudiantes » (P08). « Je dirais qu'on a, sur 100% de nos étudiants, on en a 25% qui sont en français langue première; on en a l'autre 25% en *core french* et c'est 50% en immersion » (P03). Une autre participante explique qu'il est plutôt rare que les étudiantes effectuent leur stage en immersion; la grande majorité effectue leur stage dans des écoles francophones. Elle souligne que le service des stages a placé plus de stagiaires que d'habitude en immersion cette année étant donné que ces dernières voulaient majoritairement rester dans la ville de la faculté. « Cette année, une bonne chose que les écoles d'immersion étaient là, parce que j'en ai placé 17 dans la région ici. [Puis est-ce que c'est typique, ça?] Non, c'est à cause du nombre au secondaire et que (les stagiaires) voulaient absolument demeurer dans la région » (P04). Enfin, deux facultés indiquent que toutes leurs étudiantes effectuent obligatoirement leur stage dans des écoles francophones; les stages dans les écoles d'immersion ne sont pas possibles.

La suppléance n'est généralement pas permise pendant le stage lorsque son enseignante accompagnatrice est absente. « Non. Jamais. C'est absolument contre la loi » (P09); « Dans la politique, ce n'est pas possible, non » (P02).

Cela dit, dans la faculté où les étudiantes complètent un stage de 7 mois, la suppléance est permise. « Nous, on le permet parce que nos stagiaires sont là pendant 7 mois. (...) Le Ministère de [province] demande 120 jours de stage. Et nous, avec nos 2 blocs de 2 semaines en 1^e année puis notre 7 mois de stage en 2^e année, on a environ 135 jours de stage. Qui nous donne de la flexibilité si jamais le coopérant n'est pas là et que le stagiaire, si tout le monde se sent à l'aise que le stagiaire fasse de la suppléance pour son coopérant, on sait, parce qu'on tient compte, qu'il va avoir complété ses 120 jours de stage même s'il fait de la suppléance. (...) Alors on permet la suppléance, on la permet seulement pour leur enseignant coopérant. Alors on ne veut pas que l'école vienne toujours chercher le stagiaire pour faire de la suppléance à l'école parce que le stagiaire (*en riant*) ferait de la suppléance à chaque jour, puis il ne serait jamais en stage. On espère qu'il sera payé. Alors il y a quelques divisions scolaires qui paient le stagiaire, alors ils l'embauchent littéralement comme un suppléant ».

I. 4. La coordination et la planification des stages

Le processus de planification des stages pratiques prend plusieurs semaines, voire quelques mois. Dans la plupart des cas, les étudiantes qui se préparent aux stages remplissent un formulaire où elles sont notamment demandées de dresser une liste de quelques écoles, conseils scolaires, villes ou régions où elles aimeraient faire leur stage. Par la suite, en considérant ces choix d'école de même que le niveau de spécialisation de l'étudiante, la ou les personnes chargées à coordonner les placements commencent à contacter les conseils scolaires ou les écoles.

Les résultats indiquent qu'il y a différentes manières de s'y prendre selon le conseil scolaire⁷. Certains conseils scolaires demandent que les facultés envoient des listes d'étudiantes avec leurs niveaux, leurs matières et leurs préférences d'écoles et ce sont eux-mêmes qui font les jumelages. Les facultés sont ensuite informées des placements. Dans d'autres cas, les facultés sont libres de contacter directement les directions d'école. Dans encore d'autres cas, les services des stages doivent avoir l'approbation des conseils scolaires avant d'ensuite être libres de contacter les directions d'école.

« Habituellement ce sont les districts scolaires qui vont me donner la permission de m'adresser aux directions d'école. Fait que je ne communique jamais avec les enseignants formateurs directement. C'est d'abord à la direction d'école qu'on leur dit : "Bonjour, on a 3 étudiants qui sont intéressés à votre école, est-ce que vous auriez un enseignant disponible pour son stage". Puis, ensuite de ça, la direction nous communique : "oui, voici [Nom], elle enseigne telle matière, vous pouvez lui écrire, elle a accepté d'être jumelée avec tel étudiant". Et c'est à partir de là que notre conversation avec eux est entamée » (P08a).

I. 5. Le contingentement et l'effectif étudiant

Logiquement, le nombre d'étudiantes placées en stage varie selon la faculté. Quelques universités offrent uniquement le programme consécutif, soit un programme de deux ans après un baccalauréat initial. De manière générale, ces facultés placent entre 35 et 60 stagiaires par cohorte. D'autres facultés offrent différents programmes en éducation, par exemple le programme concomitant, le programme consécutif et même des programmes hybrides ou alternatifs, résultant dans plusieurs cohortes d'étudiantes à l'intérieur de la même faculté. Conséquemment, les gens qui coordonnent les placements de stages peuvent avoir entre 270 à 600 étudiantes en stage chaque année.

Presque la moitié des facultés consultées ont un contingentement sur l'effectif étudiant alors que l'autre moitié n'en a pas. Une participante exprime vouloir augmenter le cap sur l'effectif étudiant : « Le problème, c'est qu'on a juste 51 sièges, donc oui ils sont contingentés parce qu'on a 100 demandes par année et le ministère de l'Éducation nous a seulement accordé 51 sièges, ça c'est également quelque chose sur lequel on travaille, pour faire augmenter les sièges ». Chez P05, il y a un contingentement en théorie qui est imposé par le ministère provincial de l'Éducation, mais on dépasse ce contingentement. Chez P06 et P09, il n'y a pas de contingentement et l'effectif étudiant est en croissance remarquable. Cette augmentation de l'effectif étudiant oblige certaines facultés à réfléchir à des avenues de solution, puisque personne ne semble vouloir refuser des

⁷ Les participantes de l'étude utilisent différents termes pour faire référence aux conseils scolaires (district scolaire et division scolaire en sont des exemples). Pour simplifier la lecture, nous utilisons le terme « conseil scolaire » dans ce rapport, sauf lorsque les participantes sont citées directement.

étudiantes étant donné une pénurie d'enseignantes et l'importance de l'éducation du français et en français pour la francophonie minoritaire.

« Si nous, on dit non à un étudiant qui a le minimum requis pour aller à l'université, qu'est-ce qui va arriver? Ce qui va arriver c'est qu'il va aller [ailleurs dans le pays] et ne pas revenir. Ou bien, ce que la plupart font, parce que d'aller [ailleurs], il y a des frais supplémentaires, ce que la plupart vont faire c'est qu'ils vont aller dans un programme en anglais puis là on les perd de la francophonie. Quand je dis qu'on est à 25-30% *overenrolled*, c'est justement parce qu'on a pris une décision réfléchie parce qu'on ne veut pas participer à l'assimilation des francophones hors-Québec, mais on veut participer plutôt à faire partie de la solution » (P09b).

Une faculté a récemment établi des programmes satellites à travers la province, qui visent à aider avec leur problème de débordement de l'effectif étudiant. « C'est la première année. Est-ce que ça a été un franc succès, non, mais ça a été quand même un succès. (...). Puis on a eu un financement, des fonds complémentaires du fédéral pour trois ans. On espère que d'ici deux ans ces fonds vont être renouvelés et qu'on puisse poursuivre ces programmes satellites. Ça répond pour nous à un problème de dépassement, de manque de ressources sur place ici ».

I. 6. La mobilité des stagiaires

Pour près de la moitié des facultés consultées, le territoire typiquement couvert par les stagiaires est relativement grand et peut s'étendre à la province en entier et même au-delà des frontières provinciales.

Les stagiaires de la faculté de P04, par exemple, peuvent aller n'importe où, même à l'extérieur de la province. Si quelques-unes le font, généralement la majorité des stagiaires veulent rester en ville, chose qui pose défi selon P04. Cette fermeture à la mobilité est particulièrement problématique au niveau des étudiantes se spécialisant en enseignement au secondaire, puisqu'il y a très peu d'écoles secondaires dans la ville de l'université ou dans un rayon de moins de 30 minutes de route.

Une autre participante rapporte un défi similaire. « Souvent, nos étudiants veulent rester en ville. Ils ne veulent pas voyager trop loin. Certains n'ont pas de [voiture], fait qu'il faut qu'ils prennent l'autobus, alors là on ne peut pas les ... comme aller en autobus, ça ne marche pas. Et c'est 7 mois, alors c'est un peu un désavantage, c'est qu'ils ne peuvent pas faire un arrangement d'habiter à quelque part pendant... si c'étaient des blocs de 6 semaines, des fois tu fais un arrangement. (...) En ville, il y a juste 2 écoles francophones secondaires, mais y a peut-être 7-8 écoles primaires ».

P01 et P08 disent que leurs stagiaires couvrent toute la province. D'ailleurs, ces deux participantes ne rapportent presque aucun défi de placement, même que P01 indique qu'elle ne réussit pas à combler la demande pour des stagiaires.

Dans les facultés de P03 et P07, les stages se limitent à la région métropolitaine où se trouve le campus. La mobilité n'est donc pas possible. P03 avoue vouloir changer cette pratique, étant donné que toutes les parties concernées – étudiantes, directions d'école et conseils scolaires – voudraient pouvoir élargir les possibilités géographiques du stage. « C'est vraiment à cause des enjeux de supervision, parce que le superviseur ne peut pas se déplacer dans la province. (...) [Est-ce parce que c'est quelque chose que les stagiaires demandent?] Ah oui, tout le monde le demande, les écoles le demandent... On se fait demander des stagiaires dans le nord de la province : "Hey, nous on veut 5 stagiaires parce qu'on veut leur faire connaître la région et ils vont tellement aimer ça, après ils vont vouloir rester avec nous". (...) Notre défi, c'est vraiment de se décentraliser. On y travaille » (P03).

Incitatifs pour encourager la mobilité

Que ce soit par manque d'écoles dans la ville où est située la Faculté d'éducation ou parce que les conseils scolaires plus éloignés souhaitent attirer et accueillir des stagiaires, il est parfois souhaitable de considérer des stages en région. Dans de tels cas, le stage est plus coûteux puisqu'il y a des déplacements et parfois un logement à considérer.

Certaines participantes ont souligné des initiatives pour encourager la mobilité des stagiaires. P01, par exemple, explique que certains conseils scolaires offrent une bourse aux stagiaires qui se déplacent pour faire leur stage : « Il y a plusieurs divisions scolaires de la province qui offrent une bourse ou un appui financier aux étudiantes qui veulent se déplacer pour aller plus loin en région. Par exemple, [nom du conseil scolaire] ont une bourse de 1 000 \$ » (P01).

Une participante explique que leurs étudiantes peuvent bénéficier de bourses pour encourager les stages en régions rurales. Ces bourses sont financées en partie par le conseil scolaire francophone et en partie par la faculté, grâce à un financement de Patrimoine Canada. « Ce que d'autres divisions ont voulu faire, par exemple [Nom d'un conseil scolaire], si les étudiants acceptaient d'aller faire leur stage dans un milieu rural, ils redonnaient une bourse selon une échelle qui était la distance en kilomètres de leur résidence. Alors si un stagiaire devait faire comme, je ne sais pas, 50 km à chaque jour pour se rendre à son école et ensuite revenir, ils allaient recevoir un certain montant d'argent. La faculté a fait la même chose, parce qu'on est allés chercher un octroi de Patrimoine Canada. Alors on a dit aux stagiaires (...), selon cette échelle voici combien d'argent on va vous donner, pour rembourser le gaz surtout ».

Selon cette échelle de kilométrage, les stagiaires qui font moins de 150 km par semaine sont éligibles à 1 100 \$ d'aide financière; les stagiaires qui font de 150 km à moins de 300 km par

semaine sont éligibles à 1 400 \$; les stagiaires qui font de 300 km à moins de 500 km par semaine sont éligibles à 1 700 \$; et les stagiaires qui font 450 km ou plus par semaine sont éligibles à 2 000 \$.

Les stagiaires de la faculté de P09 peuvent aussi bénéficier de bourses si elles souhaitent aller un peu plus loin effectuer leur stage. « Oui, il y a de l'ouverture d'aller à l'extérieur de la région, surtout pour ceux qui font leur dernier stage. Il y a une bourse qui est disponible de 2 000 \$ s'ils font leur stage à 150 km de leur domicile et dans une situation rurale » (P09).

Les stages en région peuvent parfois demander un arrangement de logement. La plupart du temps, les participantes expliquent que les stagiaires se débrouillent pour trouver un logement; soit elles ont de la famille dans la région qui peut les accommoder, ou encore un ami ou une connaissance. Une participante explique qu'un conseil scolaire de sa province, avec l'aide de la communauté, a déjà offert du logement pour des stagiaires dans une résidence pour personnes âgées :

« Il y a une division scolaire qui nous a approchée l'année passée et qui est environ à 2 h 30-3 h de route. Elle nous a approchée pour les petits stages pour commencer en disant, et c'est une école d'immersion : "On voudrait vraiment avoir des stagiaires. S'il y en a qui sont prêts à venir, parce que là on parle de 2 semaines, on va les loger pendant 2 semaines". Il y a 2 stagiaires qui ont accepté, ils ont été logés dans la résidence de personnes âgées. Ils avaient un appartement avec une cuisinette, une chambre à coucher, un salon. Les gens de la communauté ont meublé chacun des appartements pour qu'ils soient capables de subvenir. Et les gens de la communauté, les fins de semaine, ils savaient que les stagiaires étaient seuls, ils les sortaient, ils les invitaient à un souper de famille, et tout ça. Cette division-là était prête à trouver une façon d'accueillir des stagiaires de grands stages mais, avec COVID qui est arrivé cette année, elle a dû se désister parce qu'elle ne pouvait plus laisser les étudiants entrer dans la résidence de personnes âgées ».

P01 aussi souligne que les districts scolaires ou les communautés peuvent offrir un certain appui en rendant disponible pour les stagiaires un logement à prix modique, par exemple.

P06 souligne un autre exemple d'incitatif offert par un conseil scolaire; elle explique qu'une stagiaire souhaitait faire un stage dans le nord de la province, qui nécessitait des voyages par avion. Le conseil scolaire et la faculté se sont entendus pour partager les coûts liés aux déplacements de l'étudiante, de l'enseignante et de la superviseure. « Cette année-là avec cette étudiante-là au nord, on avait fait venir quand même son enseignante et elle en avion pour qu'ils puissent participer à la journée [de formation] parce qu'on jugeait que c'était important. Alors les voyages de l'étudiante, de son enseignante pis les voyages du superviseur pour aller là-bas, on a séparé moitié-moitié les coûts avec la division scolaire » (P06).

Les stagiaires de la faculté de P04 ne bénéficient pas d'incitatifs pour se déplacer en région pour le stage, mais c'est quelque chose que la participante aimerait explorer avec les conseils scolaires de la province. « Nous autres on ne peut pas avoir des incitatifs, mais les districts pourraient. Puis ça, c'est quelque chose que je veux aborder avec eux autres. Je sais que le [nom d'un conseil

scolaire] m'a dit "regarde, si jamais ... " puis il ne m'a jamais dit qu'est-ce qu'il pouvait faire, mais il m'a suggéré qu'il avait des incitatifs » (P04).

I. 7. Les défis de placement

L'offre des stages et le processus de placement constituent un travail ardu qui n'est pas sans défis. Dans le cadre de ce projet de recherche, les participantes ont été demandées quels étaient les plus grands défis auxquels elles font face pour ce qui concerne le placement. La présente section décrit les défis qui ressortent le plus dans les données.

Pénurie d'enseignantes

Presque toutes les participantes ont soulevé un manque d'écoles ou d'enseignantes accompagnatrices pour accueillir leurs stagiaires. C'est un défi que les participantes disent récurrent et qui semble être accentué pour les stages aux écoles secondaires. Les participantes rapportent aussi que la pandémie de la COVID-19 et la pénurie d'enseignantes exacerbent le défi.

Il y a nécessairement moins d'écoles secondaires que d'écoles primaires, puisque chaque école secondaire accueille les élèves de plusieurs écoles primaires. De plus, comparativement au secteur anglophone, il y a moins d'écoles secondaires francophones dans les provinces hors-Québec. « L'autre chose qui est lourde c'est que la communauté francophone, comme à [Nom d'une ville], mais même on est peut-être un peu plus minoritaire qu'à [Nom d'une ville], on n'a pas tant d'écoles où placer. Alors nous on place dans les écoles françaises ou les écoles d'immersion française. Mais malgré qu'on ait doublé le nombre d'étudiantes, ce n'est pas comme si le nombre d'écoles a doublé. Alors on se retrouve à appeler chaque année les mêmes écoles qui disent : "mon enseignant aimerait une pause", qu'on comprend. Donc ça devient un peu plus complexe à placer, surtout au secondaire parce qu'il y a moins d'écoles secondaires » (P06).

Le placement au secondaire est aussi un peu plus complexe comparativement au primaire en raison des matières enseignables des stagiaires. « Ils ont aussi des didactiques⁸, les étudiants, fait qu'il faut qu'on les jumèle avec un enseignant qui est dans la bonne didactique ... puis ça, ça devient des gros défis aussi. Comme là, il nous en manque en bio et chimie puis au niveau supérieur, donc il va falloir qu'on coure un peu pour essayer d'en trouver d'autres » (P02). « Au secondaire, la deuxième matière d'enseignement est souvent difficile à placer en français » (P07).

La problématique semble être exagérée dans les milieux où la francophonie est particulièrement minoritaire, puisque les écoles francophones qui s'y trouvent sont particulièrement petites. Selon

⁸ Les étudiantes font des didactiques dans des matières enseignables spécifiques (ex : mathématiques, histoire, etc.).

P03, cette réalité incite les stagiaires à se tourner vers les écoles d'immersion, où ils ont plus de chances à pouvoir enseigner leur didactique de spécialisation. « Le défi qu'on a c'est qu'en milieu minoritaire, les programmes sont généralement assez fragmentés, c'est-à-dire que les écoles sont petites, alors un enseignant doit faire plusieurs matières. C'est difficile pour un stagiaire, parce que si tu étais dans une école anglophone, tu ferais ton stage – supposons en sciences humaines – et tu n'enseignerais *que* les sciences humaines. (...) C'est pour ça que le problème est important parce que ça pousse un peu les étudiants à aller vers l'immersion, parce qu'en immersion, là tu as de plus grosses classes et tu es sûr d'enseigner seulement une matière » (P03).

La difficulté de recruter assez d'enseignantes accompagnatrices est aussi exacerbée par la pandémie de la COVID-19 (P09, P05). « Avec la pandémie, c'est tout un autre défi, hein. (...) Même nous à l'université, comme professeurs, l'enseignement en ligne c'est toute une autre pédagogie, c'est toute une autre paire de manches et ce n'est pas tout le monde qui était bien avec ça. Mais ils sont obligés de le faire. Donc on a eu beaucoup moins d'enseignants associés pour cette raison, ils se sentaient réticents d'accueillir des stagiaires tant qu'eux-mêmes sont en train de s'habituer à ça. (...) Une autre chose avec la pandémie, ce n'est pas tout le monde qui veut accueillir une 3e personne dans leur salle de classe parce qu'on est en pandémie mondiale, donc pour être prudent, question de santé, sécurité. Encore une fois, chose qu'on comprend tout à fait » (P05). C'est sans compter le fait que la mobilité a été affectée; certes, la mobilité entre provinces ou même entre régions était plus difficile dans le contexte pandémique : « Avec le COVID, les étudiants ont de la misère à trouver de l'hébergement dans les places rurales » (P09a).

Le défi est aussi aggravé par la pénurie d'enseignantes à laquelle plusieurs milieux font face. « Tout découle du fait qu'il manque d'enseignants dans les écoles. Il manque de suppléants, il manque d'enseignants, donc il manque de ressources en général. (...) Ils ont de la difficulté à nous dire : "Ben oui, on va prendre un stagiaire", même si ça va les aider à long terme. Ils sont à bout là, ils sont déjà très très occupés » (P02). « Il y a aussi un manque d'enseignants dans la province, donc ça ça n'aide pas aussi. (...) Si on n'est pas capables de mettre des nouveaux profs dans les écoles, il n'y aura personne pour accueillir des stagiaires » (P05a). En même temps, quelques facultés mentionnent que leur effectif étudiant est en croissance. « Et le défi qu'on a, (...) c'est qu'on n'a pas nécessairement plus d'enseignants pour accueillir les stagiaires, mais on a le double des stagiaires [par rapport à des années passées] » (P09b).

C'est un défi récurrent, selon les participantes. « C'est récurrent qu'il faut vraiment relancer apparemment les écoles pour avoir plus d'enseignants accompagnateurs. Ça semble à chaque année être un défi » (P02). « [Est-ce récurrent?] Ça commence à l'être, oui, puis c'est un défi qui est partagé par toutes les facultés de formation, j'ai constaté, parce que j'ai eu une rencontre avec eux récemment. J'ai constaté que, sans exception, toutes les facultés d'éducation avaient le même défi ».

Les solutions mises en œuvre. Selon les participantes, les relations publiques sont essentielles pour faire face au manque d'enseignantes accompagnatrices. Il est important de tisser et de nourrir de bons partenariats avec les conseils scolaires et les directions d'écoles afin de favoriser un

recrutement optimal. Lorsque le stage approche et qu'il reste encore quelques placements à faire, les partenariats solides permettent aux coordonnatrices des stages de contacter les conseils scolaires. « Là je suis en train de faire des relances à plusieurs écoles puis j'essaie de modifier mon langage pour dire : "tu sais, on a vraiment besoin de votre appui, parce que là c'est possible qu'il y ait des étudiants qui soient obligés de faire différer leur stage, parce qu'on ne leur trouve pas de place à ce moment" » (P02). « Heureusement que [Nom de la coordonnatrice des stages] est très efficace dans son travail et elle s'est déjà créé des bons liens dans le milieu, donc on a pu faire appel dans nos réseaux » (P05b). « On a cogné à des portes puis on a travaillé de proche avec certains conseils scolaires qui peuvent envoyer des courriels à certains profs qui accueillent d'habitude et qui n'avaient pas répondu. Donc on a travaillé beaucoup avec les conseils scolaires pour pousser et pousser un petit peu. Peut-être plus qu'on devrait, mais on l'a fait (*rire*) » (P05a).

Les participantes perçoivent aussi que la reconnaissance des enseignantes sous forme de rémunération constitue un incitatif important dans le recrutement. Même si la faculté de P02 offre des honoraires aux enseignantes, selon elle le recrutement serait facilité si les honoraires étaient plus élevés. « On pense que si la rémunération serait meilleure pour les enseignants accompagnateurs, que ça pourrait améliorer le recrutement » (P02).

À cause du manque d'enseignantes, les participantes expliquent qu'il peut être difficile de placer les stagiaires dans l'école, les niveaux scolaires et les matières précisés par l'étudiante dans son formulaire. Lorsque c'est impossible de placer les stagiaires parfaitement selon leurs matières et leurs préférences, les participantes disent qu'elles essayent d'au moins trouver des matières qui se rapprochent de la spécialité de l'étudiante. « Au secondaire (...) quand tu as une mineure en sociologie, administration, études classiques ... ce n'est pas vraiment des choses au secondaire que, tu sais, on a 7 profs qui font ça. Fait que là, on essaie plus ... tu sais, il y en a un qui voulait enseigner l'espagnol. Mais tu sais, peut-être le français ou l'anglais; on reste dans le domaine des langues. Ou si c'est administration, peut-être le cours de comptabilité, ou des choses comme ça » (P08).

Dans d'autres cas, on peut placer les stagiaires à un niveau scolaire inférieur que prévu, par exemple en 5^e ou en 6^e année plutôt qu'au secondaire. « On a beaucoup plus de stages à l'élémentaire, de la maternelle à la 6^e année, que de 7^e à 12^e, donc ça arrive souvent actuellement que nous avons des stagiaires au secondaire qui sont inscrits dans le bacc qui vont faire un stage en 5^e ou 6^e année – d'habitude pas plus bas que ça, à moins qu'il y ait une surprise. (...) Mais si je vois qu'il y a une personne qui est très flexible ou qui m'a dit : "Mettez-moi où vous voulez", je pense que c'est une bonne chose aussi parce que ça les met à l'extérieur de leur zone de confort et, lorsqu'ils sont embauchés, les personnes peuvent voir : « Oh! Ils peuvent chevaucher entre l'élémentaire et le secondaire » (P09a).

Une participante révèle que lorsque c'est nécessaire et que les conditions du stage le permettent, elle place parfois deux stagiaires avec une seule enseignante. « Puisque nos stages 1 enseignent juste 50%, c'est rare, mais avec une pénurie de faire du recrutement d'enseignants et avec une pandémie, c'est toujours un défi. Il nous arrive qu'on n'ait pas assez de placements. Donc en

stage 1, disons qu'il y a deux [étudiantes] stage 1 qui sont assez complémentaires dans leurs habilités, personnalités, toutes ces choses, c'est une bonne chimie, on va les mettre avec un enseignant qui va travailler avec les deux, parce qu'elles enseignent 50% chacun. Mais honnêtement, je peux penser à 5-6 cas où c'est arrivé cette session. On veut vraiment éviter ça, parce que la relation entre l'enseignant et la stagiaire est tellement importante » (P09a).

Enfin, lorsqu'absolument nécessaire, le début du stage peut parfois être reporté de quelques jours. « Ce n'est pas facile, mais on réussit. Puis il y a eu dans le passé des cas où certains étudiants partent une journée ou deux plus tard, mais on réussit. On pousse et on y va » (P05a).

Le processus de placement selon le conseil scolaire

Dans certains cas, le processus de placement des stagiaires est centralisé et passe nécessairement par les conseils scolaires : ceux-ci reçoivent une liste des stagiaires ainsi que leurs préférences d'écoles ou de conseils scolaires et leurs spécialisations et ils se chargent de faire les jumelages entre les stagiaires et les enseignantes de leur conseil. Dans d'autres cas, les conseils scolaires laissent aux facultés d'éducation la liberté de contacter les directions d'écoles et de faire le recrutement d'enseignantes à travers les directions d'école.

Bien qu'une participante ait suggéré vouloir se tourner uniquement vers le processus de placement centralisé, une plus grande proportion de participantes avouent préférer le placement décentralisé. Selon P02, le placement centralisé à partir des conseils scolaires ralentit le travail de recrutement d'enseignantes accompagnatrices, au point où certains stages débutent parfois en retard. « On a un peu les mains liées, dans le sens aussi que si eux (les conseils scolaires) ont d'autres priorités, ben on ne peut pas écrire aux directions; il faut qu'on attende. Donc là, on s'attend à des étudiants qui ne pourront pas commencer à temps. Fais qu'il faut s'adapter à chaque conseil scolaire. (...). Il y a des conseils qui nous disent : "allez-y, vous avez champ libre", puis là, ça va mieux. On peut tout recueillir ça nous même, tous les enseignants intéressés. Mais ceux que c'est centralisé, c'est plus long, plus difficile pour nous » (P02).

P07 aussi préfère l'autonomie de pouvoir communiquer directement avec les directions d'école. Selon elle, le placement centralisé ne laisse pas de marge de manœuvre pour faire le recrutement et tisser des liens avec les directions et les enseignantes. De plus, selon elle, le placement centralisé ne permet pas de tirer parti de comment les services des stages connaissent les stagiaires, leurs forces et leurs besoins. « Nous voulons être des parties prenantes dans les communautés scolaires. Je voudrais de l'autonomie parce qu'avec un processus de placement centralisé, vous enlevez les relations. Et les étudiants ont leurs propres besoins spécifiques, leurs propres forces. Avec un processus centralisé, on ne peut pas les aider à réussir en s'adaptant à leurs besoins et à leurs forces » (P07).

P06, chez qui la planification du placement peut être fait en communiquant directement avec les directions d'école, mentionne que de communiquer avec les directions permet un placement

personnalisé. « Disons que j'ai la fiche de quelqu'un, j'appelle sa première école qu'il a suggérée. Le fait qu'on connaît les étudiants, des fois les directions veulent un peu plus d'information, ça nous permet, par exemple si on sait que l'étudiant est du type très anxieux, ça nous permet de dire ça à la direction comme pour qu'on trouve le meilleur accompagnateur possible. Alors c'est assez personnalisé je dirais comme placement » (P06).

Quelques participantes qui font affaire avec les deux types de processus de placement avouent que les deux méthodes ont leurs avantages et leurs inconvénients; l'important, c'est de se souvenir de quel conseil nécessite quelle méthode.

« Je n'ai pas de préférence, il y a des bons points à chaque. Les pas bons points c'est qu'il faut que tu attendes pour le conseil, parce que c'est eux qui font la demande. Donc des fois, je me trouve à être plus efficace à communiquer avec les directions et dire : "as-tu quelqu'un dans l'école qui pourrait m'accueillir"? Des fois, on est en attente. Mais il y a aussi l'autre côté, où les directions sont surchargées et ils n'ont pas le temps de nous répondre non plus. Donc ça va des deux manières. C'est juste, je pense, la partie la plus difficile c'est de se rappeler de qui, quel processus il faut suivre pour quel » (P05).

Ce dernier commentaire est aussi reflété dans les propos de P09 : « On fait beaucoup de recrutement avec les conseils scolaires. Et chaque conseil scolaire a une personnalité différente, des DG qui veulent être très inclus dans le processus tandis que d'autres, ils laissent ça aux écoles. Dont c'est vraiment ... ça peut devenir une situation assez volatile si on n'utilise pas le bon processus avec un conseil scolaire » (P09).

Les solutions mises en œuvre. Une participante souligne une récente rencontre à laquelle elle a participé et qui rassemblait des gens de quelques facultés d'éducation, des services des stages, de même que des représentants de tous les conseils scolaires francophones de la province. La rencontre et l'espace de collaboration qui en a découlé ont été facilités par un organisme communautaire de la province. Comme en témoigne cette participante, cette collaboration porte déjà fruit : « On a eu une rencontre avec cet organisme dernièrement et la direction de cet organisme cherche à nous aider avec les conseils scolaires, donc il est en communication avec nous, [noms de deux autres universités]. Eux étaient à la table. Puis on avait des directions de conseils scolaires ou des personnes de ressources humaines de différents conseils scolaires puis ils ont en place en ce moment un espace de collaboration pour harmoniser les pratiques de tous les conseils scolaires francophones de la province en termes d'accueil des stagiaires. (...) Il m'a demandé c'est quoi les défis que vous avez en termes de disparités pour le fonctionnement des conseils scolaires puis là, dernièrement ils ont mis en place une procédure similaire pour tous les conseils scolaires (dans la province), par exemple au niveau de la vérification du casier judiciaire. (...) La direction (de l'organisme) est en train de mettre en place un document qui va être partagé à tous les conseils francophones pour mettre en place une stratégie identique, comment on fonctionnerait pour placer des stagiaires chez eux. (...) Ça aiderait beaucoup, beaucoup pis ça les sensibilise à notre réalité, aussi, à nos défis. Puis c'est un bel échange qu'on peut avoir ».

P04 souligne qu'elle est en communication avec les directions des conseils scolaires dans le but de clarifier certains aspects du processus de placement. « J'ai envoyé des mots aux directions générales parce que je veux qu'on ait des rencontres pour qu'on revoie le placement des stages. Moi idéalement je veux que, les districts scolaires, ils ont ce qu'ils appellent des communautés d'écoles. Ben on va identifier des communautés d'écoles et les étudiants devront identifier la communauté et non pas l'école » (P04).

Les compétences langagières

Plusieurs facultés exigent un niveau de compétence minimal en français afin d'être éligible au stage.

« Nous leur demandons de réussir deux examens langagiers avant d'être éligible à l'internat. (...) Sans ça, il n'est pas éligible, il doit reporter son stage. Donc il y a une pression pour la réussite des examens bien sûr. Ce n'est pas tout le monde qui les réussit au bon moment comme on le voudrait, donc ça c'est un défi systémique, c'est une exigence importante » (P01).

Quelques participantes expliquent que beaucoup de leurs étudiantes sont issues d'écoles d'immersion en français, ce qui fait qu'il peut être difficile pour certaines étudiantes d'atteindre le niveau de compétence minimal. « Nous, notre population est majoritairement produite d'écoles de français en immersion; deux tiers sont des étudiants du français immersion. (...) C'est plus d'anglophones que de francophones. Ben, le défi que ça cause, la grande critique qu'on a des écoles et des enseignants coopérants, c'est la qualité du français de nos stagiaires. Alors on doit mettre un accent particulier là-dessus » (P09).

Dans certains contextes, ce sont les compétences langagières en anglais qui posent un problème, notamment pour les étudiantes francophones unilingues nouvellement arrivées au Canada. D'après P06, si ces étudiantes souhaitent être placées dans des écoles francophones plutôt que dans des écoles d'immersion, ce n'est pas toujours possible dans un contexte francophone minoritaire, où les écoles secondaires francophones sont rarissimes. « On reçoit des étudiants de plus en plus qui ont été scolarisés à l'extérieur du Canada. Dans notre cas ils arriveraient de pays francophones. Et souvent ces étudiants-là ne se sentent pas toujours à l'aise en anglais alors ils vont nous dire : « je veux juste être placé dans une école française ». Mais au secondaire, on a juste deux écoles. Si on place ces étudiants-là dans les écoles secondaires francophones, qu'est-ce qui arrive aux autres qui sont bilingues mais qui aimeraient aller à cette école-là? Est-ce que là on leur dit : "en tout cas, toi tu peux parler anglais alors on t'envoie en immersion, même si ce n'est pas ta préférence"? (...) Alors ça c'est un défi, de placer tous ces gens-là » (P06).

Les solutions mises en œuvre. Beaucoup de facultés donnent des tests de compétences langagières. Les étudiantes qui n'atteignent pas le niveau de compétences requis pour accéder au stage ont souvent la possibilité de faire du tutorat ou de suivre des cours de langue. On peut

donner à l'étudiante des pistes ou des éléments à travailler, pour qu'elle puisse elle-même travailler sur ses compétences en français.

« Ils ont un rapport qui leur permet de vérifier les points à travailler et ils ont accès à un service de tutorat. Et ils ont la possibilité d'avoir une reprise, par exemple après le bloc de trois semaines, au mois de mars, de la session d'hiver. S'ils réussissent, ça va bien, c'est réglé. S'ils l'échouent une 2e fois ils doivent se préparer, en avril, mai, début juin : service de tutorat, appui langagier offert par la faculté ou par l'université pour le réussir. S'ils réussissent à la 3e prise, c'est correct, on peut les placer. S'ils l'échouent, on leur suggère de faire le programme de 5 ans, BA/B.Ed., pour développer leurs compétences langagières ou on leur demande de prendre une pause pour développer par eux-mêmes leurs compétences langagières » (P01).

Comme P01, une autre participante explique que sa faculté aide les étudiantes à cerner les domaines sur lesquels elles doivent travailler quand elles reçoivent un niveau de compétence inadéquat. « On essaie de travailler avec le directeur de l'école de langues pour dire "OK, est-ce qu'on peut vraiment regarder les erreurs qu'ils ont faites"? Et puis avec ça, on peut créer comme un profil, un plan pour chacun d'eux et c'est vraiment à l'étudiant de dire "OK, moi je suis conscient de mes erreurs, ceci c'est où j'ai fait mes erreurs, je vais travailler dessus et j'ai un plan". Mais c'est la responsabilité des étudiants de faire les suivis avec ça ».

Quelques facultés utilisent le Diplôme d'études en langue française (DELF) et/ou le Diplôme approfondi en langue française (DALF) pour évaluer les compétences des étudiantes. Le DELF et le DALF évaluent les quatre domaines de compétences en français, soit la compréhension et la production orales et écrites. Une des participantes de l'étude explique que sa faculté utilise le DELF pour évaluer et certifier les compétences de leurs étudiantes. Mais, alors que l'obtention du DELF ne requiert qu'une note moyenne minimale de 50 %, sa faculté exige une moyenne d'au moins 70 % pour accéder au stage. « Tous les étudiants doivent premièrement faire le DELF avant d'aller en stage. (...) Ils peuvent réussir le DELF avec un 50%, mais ils n'ont pas réussi le DELF à notre satisfaction. Alors une fois que tu as réussi le DELF, le DELF en fait, c'est un acronyme, c'est le diplôme d'études de langues françaises, alors une fois qu'ils ont eu 50%, ils ont reçu leur diplôme; il est impossible de faire le DELF une autre fois, à moins qu'on fasse un DELF différent. Alors nous, pour compenser pour ça, on a développé un test maison ici au campus qu'on appelle "test de reprise", alors les étudiants ne vont que faire les composantes pour lesquelles ils n'ont pas atteint les minimums. Donc disons qu'ils ont bien réussi en production orale et production écrite, *fine*, ils ont réussi ça, ils vont simplement faire le test de reprise pour la compréhension orale et compréhension écrite. Alors c'est comme ça qu'on fonctionne ».

Pour les étudiantes internationales unilingues francophones qui doivent travailler leurs compétences en anglais, c'est la même chose : « Depuis l'année dernière ce qu'on a fait – ça n'a aucune incidence sur leur admission au programme – mais on demande aux gens qui n'ont pas fait l'équivalent d'un cours d'anglais 12^e année au Canada de faire vérifier leur niveau de compétence en anglais. Et on utilise notre service de perfectionnement linguistique à l'uni qui faisait déjà une évaluation des élèves d'un premier bacc. pour les diriger vers le bon cours d'anglais. Alors on a

utilisé un peu cette évaluation-là mais on a modifié la grille à la fin (...). Alors tu sais avant même de rentrer quel est ton niveau, ça te donne 1 an, vas t'améliorer. Le service leur donne des suggestions de qu'est-ce qu'ils pourraient faire pour améliorer leur niveau d'anglais » (P06).

Les conflits d'intérêts

Parmi les choses considérées lors d'un placement de stage, les participantes mentionnent la personnalité et les forces de l'étudiante, l'endroit où l'étudiante a été scolarisée, l'emplacement des stages et les personnes connues par l'étudiante dans les écoles ou les communautés dont elles souhaitent être placées. Puisque les communautés francophones en situation minoritaire sont souvent petites et tissées serrées, ces facteurs influent souvent la planification des stages dans le but d'offrir à la stagiaire une expérience de stage optimale, variée et neutre.

« La communauté est petite, donc on va porter attention au placement pour éviter des conflits de personnalités qui pourraient nous sembler évidents. Parce que nous connaissons bien nos étudiants et que la plupart des enseignants de la province sont connus, on les connaît, on travaille avec eux depuis 30 ans, 20 ans, 15 ans, 10 ans, donc on va essayer d'optimiser les placements. Si je sais par exemple que vous êtes très forte en français, je vais peut-être vous placer en tenant compte de vos compétences. Si vous êtes enseignante coop et vous êtes très forte en français, ben là je peux compter sur vous non seulement au niveau de l'enseignement, mais aussi au niveau des compétences langagières, donc je pourrais vous envoyer quelqu'un qui bénéficierait de vos compétences langagières. Donc il y a un travail, y a une réflexion qui est faite pour essayer d'optimiser les placements dans la mesure du possible » (P01).

« Un autre des défis c'est qu'on essaie d'éviter le plus possible les conflits d'intérêts. Fait qu'ils soient dans la même école qu'un enfant ou un conjoint ou quelqu'un de la famille. Ça aussi ça rajoute une couche de choses à garder en compte quand on fait le placement » (P02).

Les participantes expriment aussi vouloir offrir aux stagiaires des expériences de stage variées. C'est dans ce sens qu'on va essayer d'éviter de placer une stagiaire dans une école où elle a déjà fait un stage ou encore dans une école où elle a été scolarisée. C'est une tâche complexe étant donné le peu d'écoles. « L'autre chose c'est que aussi dans nos politiques et je n'ai pas pensé mais, on essaie de pas les placer dans la même école deux fois. Ça, ce n'est pas facile non plus » (P02).

« On va demander aussi à quel endroit l'étudiant a été élève au secondaire et à l'élémentaire pour éviter dans la mesure du possible - on peut le faire mais on l'évite - de renvoyer un étudiant là où il a fait ses études secondaires, par exemple. (...) Et il n'y a pas beaucoup d'écoles d'immersion, mais on a beaucoup de finissants d'immersion. Les écoles aiment de recruter des gens qui connaissent le milieu alors parfois, s'ils en expriment le besoin, on peut leur envoyer quelqu'un qui par ex une finissante de (Conseil scolaire), ben on va dire à (Conseil scolaire) "oui vous pouvez la placer, mais vous avez deux grandes écoles d'immersion, placez-la dans l'autre". (...) Parfois

on va dire "ok allez-y, c'est bien, on pense que ça va fonctionner dans ce cas-ci". Mais on essaie d'encourager l'ouverture » (P01).

Les solutions mises en œuvre. La prise en considération des conflits d'intérêts possibles lors des placements requiert une attention particulière. Selon P01 et P06, les gens des facultés d'éducation connaissent bien le milieu scolaire de la région, puisque les professeurs sont souvent des anciennes enseignantes ou directrices d'école. Les services des stages profitent donc de leur connaissance de la communauté scolaire pour offrir aux étudiantes un placement personnalisé.

« Le fait qu'on connaît les étudiants, ça nous permet des fois les directions veulent un peu plus d'information, ça nous permet si on sait que l'étudiant est du type très anxieux, ça nous permet de dire ça à la direction comme pour qu'on trouve le meilleur accompagnateur possible. Alors c'est assez personnalisé je dirais comme placement » (P06).

« Puisque c'est un petit milieu, on connaît les enseignants bien souvent, on connaît les acteurs et on connaît les stagiaires. C'est de faire un placement un peu personnalisé dans ce sens-là et de porter attention à ces caractéristiques qui peuvent causer problème (conflits de personnalités, conflits d'intérêts, souci d'offrir à la stagiaire une expérience variée qui peut la sortir de sa zone de confort) » (P01).

Les défis vécus par des stagiaires internationales

Une participante explique que sa faculté reçoit de plus en plus d'étudiantes nouvellement arrivées au Canada. « Ça ne fait pas si longtemps que ça, peut-être 8 ans qu'on voit qu'il y a peut-être de 10 à 15 % de nos étudiants qui ont été scolarisés à l'extérieur du Canada. Avant ça, tu parlais peut-être d'une ou deux personnes dans le groupe. Il y a de plus en plus de gens d'immigration qui arrivent [à la province de la participante]; de ce qu'ils m'ont expliqué aussi, c'est une façon d'aller un peu plus vite avec l'immigration, si tu choisis un centre qui n'est pas si gros. Si tu allais à Montréal, apparemment que tu attendrais beaucoup plus longtemps » (P06).

Pour certaines des stagiaires provenant de l'extérieur du Canada, l'expérience en salle de classe canadienne diffère beaucoup de leurs propres expériences scolaires. Selon plusieurs participantes, il est important d'encadrer ces étudiants nouvellement arrivés au Canada pour favoriser leur réussite lors des stages. « (...) Parfois certains de ces étudiants-là n'avaient jamais mis les pieds dans une école canadienne avant d'arriver à notre faculté d'éducation. Ces gens-là, parfois leur premier petit stage, en première année, était vraiment un choc. Et on réalisait qu'ils avaient des défis qui étaient difficiles à surmonter, qui faisait que des fois ils allaient échouer leur stage à cause de ça. Des fois, ça allait pour les petits stages. Rendu au grand stage, à un moment donné ça ne fonctionnait plus » (P06).

« Il peut y avoir une adaptation culturelle à vivre. Donc on va essayer aussi d'optimiser ces possibilités-là. Ce n'est pas tout le monde qui réussit automatiquement l'internat » (P01).

En plus de ce choc culturel, il arrive que les étudiantes internationales vivent de la discrimination ou du racisme dans leur milieu de stage. « Quelque chose que je vais dire qui me perturbe un peu c'est que parce que nous avons des étudiants qui viennent d'un peu partout, parfois nous avons de problèmes de racisme. Et puis il est aussi déjà arrivé que certains étudiants soient dans une situation qu'ils se sentent lésés, discriminés et c'est très malheureux » (P05).

Les solutions mises en œuvre. Une participante explique que, avant le stage, elles invitent les étudiantes internationales à participer à une visite d'une l'école. L'expérience est gratuite et facultative. Au cours de l'activité, un membre du corps professoral accompagne les étudiantes dans une école, où elles visitent l'établissement et passent une heure dans une salle de classe. Après la visite de l'école et l'expérience en salle de classe, la professeure anime une discussion avec les étudiantes et les invite à parler de leur expérience et à poser des questions. « L'idée c'est de leur donner des référents avec les cours théoriques qu'ils sont en train de suivre. Parce qu'à discuter avec les étudiants qui sont passés par là, ils nous ont expliqué que "même si vous parlez de gestion de classe dans les cours, je ne comprenais pas ce que ça voulait dire jusqu'à ce que je commence les stages" » (P06).

La participante aimerait aussi travailler auprès des enseignantes accompagnatrices afin de les sensibiliser à la réalité des stagiaires provenant d'autres pays. « J'aimerais aussi avoir une sorte de formation pour les coopérants qui accueillent des stagiaires provenant d'autres pays. (...). Je ne veux pas que le fardeau soit uniquement sur les étudiants de d'autres pays "vous devez vous intégrer" puis c'est tout. Je voudrais plutôt que les deux donnent un peu d'eau dans leur vin pour trouver une manière de travailler ensemble. Alors moi j'aimerais trouver une façon aussi d'impliquer le système scolaire à voir comment nous on peut s'adapter quand on accueille des stagiaires qui ont été étudiés ailleurs parce que souvent ces stagiaires-là ont beaucoup de scolarité » (P06).

Dans le cas où la stagiaire fait l'objet de discrimination raciale, P05 nous explique qu'elle retire la stagiaire du milieu. « Dans ce cas-là nous intervenons, puis jamais qu'on voudrait, par exemple laisser quelqu'un dans une situation dans laquelle elle se sente lésée. Parfois le comité des stages va étudier la situation et va faire le choix de juste retirer la personne de son stage sans contrecoup, de trouver un autre stage pour les permettre de continuer dans un contexte, des choses comme ça » (P05).

Le tableau 2 ci-dessous résume les différentes stratégies mises en œuvre par les services des stages pour faire face aux défis qu'ils rencontrent.

Tableau 2. Portrait des défis et des solutions mises en œuvre par les services des stages

Défis	Solutions mises en œuvre
Pénurie d'enseignantes	<ul style="list-style-type: none"> • Relations publiques (« magie ») • Stagiaire enseigne la mineure ou majeure en anglais • Stagiaire enseigne la mineure au lieu de la majeure • Stagiaire enseigne un sujet lié à sa matière • On envoie la stagiaire plus loin que d'habitude • Stage différé • Incitatifs pour encourager la mobilité • Rencontres avec directions des conseils scolaires et associations professionnelles d'enseignants
Processus de placement différent selon le conseil scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Rencontres et discussions avec les directions de conseils scolaires • Efforts pour harmoniser le placement à travers les conseils scolaires
Difficulté d'une proportion des stagiaires à atteindre les compétences langagières minimales	<ul style="list-style-type: none"> • DELF/DALF (tests de compétence) • Test de reprise • Centre d'aide en français • Cours de langue • Tutorat • Stage différé pour donner à la stagiaire le temps de s'améliorer et de réussir les examens langagiers
Conflits d'intérêts/Souci d'offrir une expérience « variée » pour la stagiaire	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser sa connaissance du milieu scolaire (petite communauté) pour tenter d'offrir un placement optimal pour les stagiaires
Choc culturel des stagiaires internationales et discrimination raciale/culturelle	<ul style="list-style-type: none"> • Stage d'observation encadré • Sensibilisation auprès des enseignantes et directions d'accueil • Changer la stagiaire de milieu si elle vit de la discrimination

I. 8. Réussites des services des stages

Le placement facile pour certains milieux

Malgré les défis soulignés ci-dessus, les placements ne sont pas difficiles pour tous; au contraire, pour deux des facultés consultées, l'expérience de placement est assez facile. « Nous ne répondons pas à la demande, donc les placer c'est assez facile. La province a de grands besoins en

immersion française et dans le [conseil scolaire francophone], les écoles francophones. Pour nous c'est un avantage, c'est facile de placer nos étudiants. Et puis eux se trouvent un emploi facilement » (P01).

Comme P01, P08 explique que le placement se passe très bien à sa faculté et que les milieux de stage sont ravis d'accueillir des stagiaires. « Je le fais assez à l'avance, un bon 6 à 8 semaines à l'avance, j'envoie mes placements aux districts puis ils sont tellement prêts à accueillir nos étudiants qui parlent français surtout en immersion puis dans les écoles du conseil scolaire [francophone] aussi. On n'a jamais de problèmes, même quand il y a des stagiaires qui s'ajoutent à la dernière minute ou qu'il y a des petits changements, ils sont vraiment prêts à collaborer avec nous, donc je dirais qu'on n'a pas de défis au niveau du placement » (P08).

Dans un contexte de pénurie d'enseignantes, une participante explique qu'elle trouve un argument de vente pour inciter les écoles et les conseils scolaires à accueillir des stagiaires. Selon P03, les directions d'écoles perçoivent les stagiaires comme des employées potentielles et cela favorise leur ouverture à accueillir des stagiaires. « Les deux personnes qui sont dédiées à trouver ces placements, la première étape qu'ils doivent faire c'est de créer chez les directions d'école un intérêt à accueillir des stagiaires. Ça, on a pas mal réussi, parce que le stage est une entrevue fantastique. Donc l'élément de vente, c'est "prenez des stagiaires, ça va vous faire des futurs employés". Alors ça, ça fonctionne très bien et une fois que c'est établi, ça devient dans certains districts scolaires la routine. Je te dirais dans nos 25 % qui vont en français langue première, au conseil scolaire francophone, il y en a au moins là-dessus 80% qui vont rester dans ce conseil scolaire. Alors pour les écoles, c'est un mode de recrutement. Ça, c'est notre élément facilitateur pour le placement » (P03).

« De taille humaine »

Plusieurs participantes ont noté que la petite taille de la faculté et du service des stages constitue une force. Leur petite taille fait en sorte que les gens se connaissent, ce qui favorise les liens. « Les plus grandes forces de notre service ... ben c'est aussi la taille, on est petit et on connaît tout le monde, ça fait que ça permet un meilleur contact avec les gens » (P04).

Une participante soutient que la petite taille de leur faculté permet d'offrir un placement et un encadrement personnalisés aux étudiantes :

« Le fait qu'on est plus petit, les gens appellent ça de taille humaine. Alors les professeurs à la fac, on enseigne aux étudiants des cours en première année. Alors on apprend tous à les connaître. C'est ensuite nous qui les plaçons, c'est ensuite nous qui les suivons dans leur stage de 2e année, alors ça ne devient pas des numéros dans un, une grosse boîte. (...) C'est certainement à l'avantage des étudiants d'avoir un placement un peu plus personnalisé, d'avoir quelqu'un qui les supervise pendant leur stage autre que les chargés de cours, avec qui ils ont déjà une relation alors ce n'est pas quelqu'un de complètement nouveau qu'ils ne connaissent pas du tout. ».

Quelques participantes commentent aussi sur la petite taille de la communauté francophone. « L'autre avantage c'est peut-être juste la communauté francophone en tant que telle. Elle est petite. On se connaît tous. Alors ça peut être un désavantage peut-être (*rire*). Mais ça fait que comme professeurs à la faculté, on connaît bien les écoles, on connaît bien les coopérants, les directions d'école, et les stagiaires aussi des fois il semble y avoir beaucoup d'enseignants dans la communauté francophone, alors il y a beaucoup d'étudiants qui ont du monde dans leur famille qui sont en enseignement alors c'est un petit monde où est-ce que tout le monde se connaît. Alors des fois ça aide pour les placements, des fois peut-être que ça nuit puis on ne nous le dit pas. » (P06).

Les partenaires avec les écoles et la communauté

Les participantes soulignent aussi leur appréciation des partenariats qu'elles entretiennent avec les conseils scolaires, les directions d'écoles et les enseignantes. « Nos relations de longue date avec les écoles et les communautés scolaires constituent un autre point fort. Cela aide notre programme, et cela aide nos étudiants. » (P07).

Les partenariats bien établis aident les services des stages dans la tâche considérable de placer toutes leurs étudiantes dans des milieux de stage, et ce, souvent sans demander de reconnaissance. « C'est certain que nous avons une très bonne contribution avec le personnel enseignant. Quand je dis que j'en place 240 et qu'il n'est pas payé et ne reçoit pas de rémunération et il fait ça – dans une pandémie du COVID, en plus de ça. C'est le personnel enseignant je pense; pour nous c'est une force ».

« Je pense qu'on a des bons partenariats qui ont été développés sur plusieurs années avant. Donc ça, je pense que c'est une des forces. On est quand même bien établi dans la région, les gens nous connaissent et veulent accueillir nos étudiants – même s'ils nous en manque, les directeurs d'école nous connaissent bien. On est quand même enraciné. Je vois qu'on a des bons partenariats » (P02).

Plusieurs participantes ont aussi souligné le soutien des communautés. Des gens d'une communauté un peu éloignée de la faculté de P06, par exemple, se sont surpassés pour accueillir des stagiaires dans leur communauté : « Les gens de la communauté ont meublé chacun des appartements pour qu'ils soient capables de subvenir. Et les gens de la communauté, les fins de semaine, ils savaient que les stagiaires étaient seuls, ils les sortaient, ils les invitaient à un souper de famille, et tout ça » (P06). « Nous avons d'excellentes relations avec les conseils scolaires et les écoles. La communauté nous appuie » (P09).

Les succès des stagiaires

La réussite des stagiaires en dit long sur l'efficacité de la faculté et du programme des stages, selon plusieurs participantes. En fait, beaucoup d'entre elles se disent fières de voir leurs étudiantes passer du stage à la profession avec tant de succès.

« Tous nos finissants se trouvent un poste » (P06). « Lors du COVID-19, nous étions fiers de nos stagiaires. Ils ont appris comment se débrouiller en ligne et en présentiel. (...) Nos finissants trouvent des emplois très vite. Plusieurs d'entre eux ont des contrats avant la fin de leur deuxième stage » (P09).

« Dans la plupart des cas, nos étudiants reçoivent une offre d'emploi au moment de leur stage. Oui, ça veut dire que si ça va bien, les surintendants, les directions d'école vont les observer, il y a un travail d'observation qui se fait aussi par l'uni c'est certain, mais les divisions scolaires sont intéressées à engager ces gens-là pour les faire travailler chez eux donc ils vont les voir et si ça se passe bien, ben je veux dire l'étudiant revient en janvier avec une offre d'emploi. (...) Mais souvent c'est très motivant l'internat parce que c'est là que beaucoup de choses peuvent débloquent » (P01).

Une participante associe l'excellent taux de placement de leurs finissantes à la structure de leur programme des stages; le long stage permettrait aux étudiantes de développer un lien avec les élèves et de comprendre tout ce qui se passe au cours d'une année scolaire. « Je pense que c'est proche de 20% des gens quittent l'enseignement parce que ce n'était pas pour eux finalement. Nous, c'est comme 4 ou 5 fois plus bas, notre taux, et on pense en partie c'est que nos stagiaires l'ont vécu toute l'année, accompagnés, alors ce n'est pas une surprise pour eux quand ils décrochent un poste de réaliser tout ce que ça veut dire l'enseignement et de réaliser le temps que ça prend et les autres tâches qu'on doit faire en plus de l'enseignement (...). Le fait que nos stagiaires ont 7 mois de stages, on l'entend des directions d'école, ils veulent embaucher nos finissants parce qu'ils jugent qu'ils ont déjà un an d'expérience avant même de commencer ».

Une autre participante exprime de la fierté concernant la manière dont leur programme de formation nourrit l'identité francophone chez leurs étudiantes, de même qu'un sentiment d'appartenance à une communauté scolaire; des aspects cruciaux pour les communautés francophones minoritaires. Rendues au stage, les étudiantes intègrent bien cette communauté, selon P03. « C'est ce lien, cette préparation-là qu'on fait, tout au long des 3 sessions qui précèdent le stage, c'est le travail de notre programme à amener les étudiants à considérer qu'ils deviennent partis d'une communauté. Et donc au moment du stage ils sont ultras prêts à s'engager dans l'école. Donc ça c'est vraiment une fierté, du type de stage qu'on a, c'est qu'une fois que l'étudiante arrive dans son stage, elle fait son stage, mais elle est prête aussi à se mêler à l'école, va faire du parascolaire, va aller le midi dans les équipes de sport, et donc ça on l'a bâti pendant les sessions précédentes par des stages d'observation, par la création du sentiment du fait qu'une école où il y a des programmes en français, c'est le centre d'une communauté et ça, ils le réalisent en cours de parcours » (P03).

II. BONNES PRATIQUES DANS L'OFFRE DES STAGES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET EN FRANÇAIS

Dans le cadre de ce projet de consultation, les participantes ont discuté de leurs expériences et de leurs pratiques, des défis et des bons coups. Cette section présente une série de bonnes pratiques liées à l'offre des stages en enseignement des institutions universitaires hors-Québec. Ce sont des pratiques qui ont mené à des succès ou qui ont aidé les facultés à gérer certains défis liés à l'offre des stages. Ce sont aussi des pratiques ou des processus soulevés par les participantes comme étant des choses qui fonctionnent bien ou dont elles sont fières.

II. 1. Avant le stage

► *Le site Web du bureau des stages comme un outil de recrutement d'enseignantes et de démystification de l'expérience du stage.* Le site Web du bureau de la pratique du Campus Saint-Jean, par exemple, comporte une section où les enseignantes intéressées peuvent s'inscrire pour accueillir une stagiaire pour la prochaine session et en apprendre sur les avantages d'accueillir une stagiaire (voir figure 4, ci-dessous).

Fig. 4. Capture d'écran du site Web du bureau des stages de la faculté d'éducation du Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta

Enseignants **Professeurs conseillers** **Stagiaires**

Nous acceptons les demandes d'enseignants accompagnateurs pour l'année scolaire 2021-22. Nous cherchons des enseignants qui sont passionnés et prêts à se servir de modèle linguistique dans des contextes variés (à distance ou en présentiel). Nous avons environ 130 stagiaires pour la session d'automne 2021, dont une grande majorité sera en stage 1. Prière de consulter la direction de votre école avant de remplir le formulaire de participation.

Je veux un.e stagiaire pour l'automne 2021

Les motivations à accueillir des stagiaires

Lorsqu'on clique sur « Je veux une stagiaire ... », cela nous amène à un formulaire Google où on peut inscrire nos informations (par exemple : école, niveau et matières d'enseignement, années d'expérience, etc.). Lorsqu'on clique sur « Les motivations à accueillir des stagiaires », cela nous amène à une page Web qui liste des raisons pouvant motiver les enseignantes à s'engager dans la formation pratique des étudiantes en enseignement. D'autre part, sur le site Web du programme des stages de la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, on peut trouver un *Guide de l'utilisateur pour EA* (enseignant accompagnateur), de même qu'un lien vers une liste de lecture YouTube qui présente des vidéos de témoignages d'enseignantes accompagnatrices et de stagiaires, qui parlent de leurs expériences.

- *Comité rassemblant les conseils scolaires, l'association professionnelle des enseignants et le bureau des services des stages.* Une participante souligne que le travail du bureau des stages de sa faculté est appuyé par un comité de consultation qui rassemble les conseils scolaires de la province, l'association professionnelle des enseignants de la province et le bureau des stages. Ce genre d'espace de concertation, ou du moins un événement de concertation qui implique ces partenaires clés, favorise sans doute la communication des pratiques gagnantes et des défis liés au placement des étudiantes en enseignement.
- *Espace de collaboration entre les directions des bureaux des stages, coordonnatrices des stages et les directions des conseils scolaires pour harmoniser les processus de placement.* Une participante témoigne d'une récente rencontre regroupant les directions de tous les conseils scolaires de la province de même que le personnel des bureaux des stages. « Ils ont en place en ce moment un espace de collaboration pour harmoniser les pratiques de tous les conseils scolaires francophones [de la province] en termes d'accueil des stagiaires ». La collaboration qui en découle a déjà porté fruit pour la participante, puisque certaines pratiques liées à la planification des stages se sont harmonisées. Selon la participante, cette rencontre avec toutes les parties concernées par l'offre des stages peut aussi aider à sensibiliser les conseils scolaires aux défis des services des stages. « Ça les sensibilise à notre réalité, aussi, à nos défis ».
- *Visite d'une école pour les étudiantes internationales.* Les stagiaires provenant d'autres pays peuvent vivre un certain choc culturel pendant leur première expérience dans une école canadienne. Une des facultés consultées offre une expérience facultative et gratuite pour les étudiantes nouvellement arrivées au Canada qui n'ont jamais vu une salle de classe canadienne (P06). Les étudiantes sont invitées à aller visiter une école et elles observent une salle de classe pendant une heure. L'expérience est encadrée par une professeure qui discute ensuite avec les étudiantes par rapport à leur première expérience en salle de classe canadienne.
- *Sensibilisation auprès des enseignantes sur l'accueil des stagiaires internationales.* Quelques participantes expliquent que les étudiantes internationales peuvent être confrontées à de la discrimination ou à du racisme dans leur milieu de stage. En plus de la visite d'une école discutée ci-dessus, P06 veut développer une formation auprès des enseignantes qui accueillent des stagiaires internationales. « Juste au niveau de l'ouverture –

comme quand j'ai été interviewé les stagiaires, aucun n'a mentionné le racisme comme étant une situation qu'ils ont vécue, mais je pense quand même qu'il y a des idées pré-conçues que moi je peux voir que, en ayant une formation des deux côtés, parce que je ne veux pas que le fardeau soit uniquement sur les étudiantes de d'autres pays "vous devez vous intégrer", puis c'est tout. Je voudrais plutôt que les deux donnent un peu d'eau dans leur vin pour trouver une manière de travailler ensemble. Alors moi j'aimerais trouver une façon aussi d'impliquer le système scolaire à voir comment nous on peut s'adapter quand on accueille des stagiaires qui ont été étudiés ailleurs, parce que souvent ces stagiaires-là ont beaucoup de scolarité » (P06).

➤ *Formations et ateliers en ligne.* Depuis la pandémie de la COVID-19, les écoles et les universités se sont largement outillées pour effectuer des rencontres et des formations en ligne. P01 explique qu'elle va bientôt inaugurer un nouveau modèle où les formations impliquant les superviseuses, les enseignantes et les stagiaires se feront en ligne. Selon P01, cela va coûter moins cher à la faculté. « La supervision de l'internat nous coute très cher, les étudiants francophones ont accès à toute la province. Donc nous pouvons être amenés à nous déplacer sur un très grand territoire. (...) Il y a 3 ateliers de formation obligatoires auxquels les enseignants et les étudiants doivent participer. Avant, c'était ensemble, parce qu'on voulait que les deux apprennent à se connaître pendant un séminaire de 2 à 3 jours. Ça a déjà été 4 jours, le séminaire. On louait un endroit à l'extérieur de la ville, les enseignants étaient accueillis, il y avait des activités. C'était un gros, gros, programme. Mais ça coutait une fortune et, avec le temps, ça a été rationné et on était rendu à deux jours. Et là, on passe à 3 ateliers d'à peu près 1h chacun, en ligne. Les ateliers peuvent être faits en dyade ou peuvent être faits seuls. Ça ajoute beaucoup de polyvalence pour des gens qui travaillent à leur rythme en ligne. On va voir ce que ça va donner » (P01).

➤ *Indicateurs de rendement clairs couverts pendant les cours théoriques préalables au stage.* Une participante explique que le processus d'évaluation de leur programme des stages sera très bientôt modifié. De nouvelles grilles d'évaluation du rendement des stages comprendront des indicateurs de réussite clairs et seront communiqués à la stagiaire de même qu'au personnel qui encadre la formation des étudiantes. Les plans de cours des cours théoriques préalables aux stages listeront même quels indicateurs seront couverts dans le cours. Le nouveau modèle responsabilise davantage la stagiaire et clarifie pour toutes les parties concernées les attentes pour chacun des stages dans la formation.

« Les stagiaires, pour chacun des stages, vont avoir des grilles à démontrer avec des indicateurs de réussite. Et ils ont besoin de remplir l'ensemble des exigences pour dire que, pour eux, ils ont réussi le stage. Cette grille-là, elle est fournie aux stagiaires, les enseignants formateurs (...), ils vont avoir les mêmes indicateurs pour apprécier le rendement du stagiaire (...). Et les indicateurs qu'on va avoir pour les stages, dans nos nouveaux plans de cours, à la fin du plan de cours, ça va dire "ce cours-ci va te préparer à rejoindre tel indicateur dans le stage d'initiation; tel indicateur dans ton stage d'exploration, et tel indicateur dans ton stage de consolidation". Tout ça pour éviter la fameuse phrase que, quand les stagiaires se trouvent au dépourvu, "j'oe n'ai jamais entendu parler de ça à l'université". Alors tous les indicateurs qui vont faire l'objet d'évaluation vont être mis en

lien avec des cours nécessaires pour te préparer à tel, tel stage. Alors on responsabilise davantage le stagiaire (...). Tout le monde sait exactement qu'est-ce que tu as besoin de faire ».

- *Préparation des plans de leçons avant le début du stage.* À la faculté de P03, les étudiantes effectuent leur stage en septembre et préparent au préalable leurs plans de leçons et les présentent à l'enseignante accompagnatrice avant le stage. Il serait intéressant d'explorer si cette pratique peut réduire le fardeau perçu par l'enseignante qui envisage accueillir une stagiaire.
- *Des campus ou des programmes satellites.* Quelques facultés ont différents campus ou des programmes satellites qui favorisent une certaine décentralisation géographique pour les stages et élargissent le bassin des milieux de stages potentiels.
- *Favoriser le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire et la communauté francophone.* « Le travail de notre programme à amener les étudiantes à considérer qu'elles deviennent partie d'une communauté (...). Ça, on l'a bâti pendant les sessions précédentes par des stages d'observation, par la création du sentiment du fait qu'une école où il y a des programmes en français, c'est le centre d'une communauté et ça, elles le réalisent en cours de parcours. Elles sont porteuses de ce message-là, que la francophonie, elle se vit en premier à l'école et que l'école c'est – s'il n'y avait pas de programme en français de maternelle à 12e, les communautés francophones [de la province] seraient moribondes. Ouais. Alors elles sont porteuses de ce message-là » (P03).

II. 2. Pendant le stage

- *Comité consultatif pour les stages.* Une faculté bénéficie d'un comité qui regroupe la coordinatrice des stages, la directrice de la faculté et des membres du corps professoral qui sont ou qui ont longtemps été conseillères/superviseuses de stages. Ce comité est consulté lorsqu'il y a des situations problématiques requérant de l'action, par exemple des défis avec le milieu de stage ou des défis concernant la stagiaire (P05).
- *Rencontres régulières entre superviseuses de stages.* Comme à la faculté de P05 où on a un comité consultatif pour les stages, les superviseuses des stages de la faculté de P06 se rencontrent régulièrement pour discuter tant de choses administratives (comme les formulaires ou les grilles d'évaluation), que de problèmes à régler, etc.
- « Cette équipe de responsables de stages, on se rencontre une fois par mois, alors tout ensemble comme groupe chaque mois on se rencontre pour discuter de ce qui s'en vient dans le stage, les documents qu'on doit remplir, les choses plus administratives, mais aussi est-ce qu'il y a des inquiétudes avec certains stagiaires, pour s'entraider entre nous : "ah, j'ai déjà vécu quelque chose de semblable, voici ce que j'ai fait" » (P06).

- *Programme alternatif à temps partiel.* Quelques facultés offrent un programme à temps partiel qui permet notamment aux gens de travailler pendant les études. « La clientèle est différente, ce sont des personnes qui ont déjà des contrats de suppléance à long terme, ou des aides enseignants, ou d'autres types de contrat dans des conseils scolaires, qui veulent aller chercher des diplômes. Eux, c'est différent, c'est des cours le soir, ils peuvent garder leur emploi. Dans certains cas ils vont pouvoir faire leur stage dans leur emploi dans ce cas-là ils sont supervisés par la direction d'école. (...) Ça permet aux étudiants d'étudier à distance, de manière virtuelle – même avant la COVID – de leur région et de travailler dans le cadre de leur stage si c'est au bon niveau et de ne pas avoir à prendre congé obligatoirement pour suivre un programme de 2 ans. Les directions d'école nous disent que c'est fantastique parce que, mettons qu'ils ont embauché quelqu'un et ils les encouragent à venir faire ce programme-là, ils savent qu'ils ne sont pas obligés de lui dire "faut que tu démissionnes pendant 2 ans et tu ne peux pas subvenir aux besoins de ta famille" ».
- *Année d'études (incluant une expérience en salle de classe) dans une université québécoise.* « Dans le but de développer leurs compétences en français, les étudiants et les étudiantes de deuxième année passent deux semestres entiers en immersion langagière et culturelle à l'Université Laval » (Site Web de l'Université de Régina)⁹
- *Formulaire d'évaluation et processus de soumission du formulaire d'évaluation simplifiés.* Une participante suggère que le processus d'évaluation pourrait être révisé afin de faciliter le travail des enseignantes accompagnatrices et favoriser le recrutement d'enseignantes. « Les enseignants accompagnateurs doivent remplir des formulaires d'évaluation puis j'ai compris que ce n'est pas trop *user-friendly*, le système qu'on utilise. En parlant avec [autres campus], on m'a expliqué que ça pourrait, pour certains enseignants, être un frein. Si dans le passé ils ont eu de la misère avec nos formulaires ... si ça leur rajoute du travail ... » (P02).
- *Supervisions et formations à distance.* La pandémie de la COVID-19 a forcé des accommodements dans les milieux scolaires, ce qui fait que beaucoup d'écoles sont maintenant équipées pour rendre possible la supervision à distance, par exemple via Zoom. Selon P06, la supervision à distance pourrait couper dans les coûts liés aux stages effectués dans des régions éloignées. « Un arrangement qu'on avait avec la division scolaire qui avait une école au nord de [nom de la province], la stagiaire avait demandé d'être placée là et elle avait un endroit à rester. Alors on a fait une entente avec la division scolaire, qui a accepté de partager moitié-moitié les dépenses, parce que là il fallait se rendre par avion pour aller visiter la stagiaire. Alors ce qui est arrivé c'est qu'habituellement les responsables font une visite à chaque mois. Alors on s'est entendus que la moitié des visites se feraient par le responsable, qui prendrait l'avion pour se rendre à [ville] évaluer la stagiaire, mais l'autre moitié des évaluations se feraient par la direction d'école. (...) Ce serait encore plus simple maintenant, parce qu'avec la dernière année qu'on a vécue, les écoles se sont

⁹ https://www.uregina.ca/education/Programs1/Undergraduate_Programs/lebac.html

pas mal équipées de façon à, on n'aurait même plus besoin de demander à la direction de faire certaines évaluations parce qu'on aurait pu trouver une façon de se connecter pour voir à distance la leçon de l'étudiante et de l'évaluer (...) » (P06).

- *Bourses pour encourager les stages en région.* Les étudiantes de certaines facultés ont accès à des bourses pour encourager les stages en région. Ces bourses sont financées par les conseils scolaires, les facultés (grâce à un financement de Patrimoine Canada), ou par le gouvernement provincial. Les étudiantes de la faculté de P09, par exemple, peuvent demander une bourse de 2 000 \$ si elles voyagent au moins 150 km pour effectuer leur stage dans un milieu rural. Les étudiantes de la faculté de P06 qui voyagent pour leur stage peuvent recevoir de l'aide financière variant de 1 100 \$ à 2 000 \$, selon le kilométrage effectué chaque semaine. Puis, P01 souligne qu'un des conseils scolaires avec qui elle fait affaire offre une bourse de 1 000 \$ pour les stagiaires qui veulent s'y déplacer.
- *Logement en région offert par la communauté ou le conseil scolaire.* P06, par exemple, a souligné un cas où un conseil scolaire avait coordonné un logement pour des stagiaires dans une résidence pour personnes âgées dans la communauté. Des membres de la communauté avaient meublé les appartements.
- *Processus de résolution de problème clair communiqué à toutes les parties concernées.* « On a une résolution de problème, des étapes que les stagiaires sont au courant pis les enseignants formateurs aussi. Premièrement, le stagiaire adresse le problème avec la personne concernée; ensuite, si ce n'est pas réglé, là il va voir et adresser ça avec son superviseur, ensuite si ce n'est pas adressé, à moi, l'agente des stages, ensuite la responsable de programme et le doyen. Puis je trouve que ça va assez vite. (...) Le processus est clair puis on se communique rapidement, efficacement puis on revient souvent à l'étudiant dans l'espace de quelques jours, quelques heures, avec des réponses pour lui. Je trouve qu'ils sont très bien encadrés, très bien soutenus » (P08a).

II. 3. Après le stage

- *Reconnaissance des enseignantes accompagnatrices.* La reconnaissance des enseignantes accompagnatrices est une pratique gagnante-gagnante qui permet de remercier la contribution importante des enseignantes et peut aider les services des stages à recruter suffisamment d'enseignantes. Certaines participantes expliquent que leur faculté offre des honoraires (variant de 200 \$ à 360 \$); une faculté offre des bourses universitaires aux enseignantes qui accueillent des stagiaires. Une faculté offre des bourses universitaires de même qu'une soirée de reconnaissance « vins et fromages » avec les enseignantes accompagnatrices, les stagiaires et les superviseuses. D'autres participantes qui n'indemnisent pas les enseignantes accompagnatrices ont exprimé qu'elles souhaiteraient pouvoir le faire.

► *Témoignages d'anciennes stagiaires et enseignantes accompagnatrices.* Sur le site Web du programme des stages de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, on peut trouver un lien vers une liste de lecture YouTube qui présente des vidéos de témoignages d'enseignantes accompagnatrices et de stagiaires qui parlent de leur expérience avec le stage¹⁰. Produire et diffuser de telles capsules vidéo peut démystifier l'expérience d'accueillir une stagiaire et sensibiliser par rapport à l'importance du stage pratique et, ainsi, potentiellement encourager des enseignantes à s'ouvrir à l'idée de contribuer à la formation pratique d'étudiantes en enseignement.

¹⁰ <https://education.uottawa.ca/fr/programmes/premier-cycle/formation-lenseignement/stages>

CONCLUSION

À la fin des entretiens effectués dans le cadre de ce projet, les participantes étaient demandées si elles avaient d'autres choses à ajouter. Une participante a voulu ajouter ce petit mot final, en riant : « Si vous avez de l'influence pour inciter les gens à prendre des stagiaires, ça ça serait fantastique (*rires*) » (P05).

Son commentaire final reflète remarquablement bien les propos de la majorité des participantes. Les résultats de cette étude illustrent un besoin d'explorer des stratégies pouvant aider les services des stages des facultés d'éducation de la francophonie canadienne minoritaire à recruter plus d'enseignantes accompagnatrices pour accueillir les futures enseignantes francophones. À ce sujet, les participantes reconnaissent que les enseignantes sont débordées, notamment en raison de la pénurie d'enseignantes et du contexte pandémique. Cependant, ces mêmes conditions ne font qu'amplifier la nécessité d'assurer une formation pratique pour la relève.

Malgré les défis, les services des stages réussissent toujours à placer les étudiantes dans des milieux de stage et beaucoup de participantes expriment une fierté vis-à-vis le succès de leurs étudiantes et de leurs finissantes. Bien que les participantes partagent les défis qu'elles doivent relever, elles ne manquent pas de souligner leurs réussites de même que les modèles novateurs et les solutions qu'elles mettent en œuvre afin d'offrir aux étudiantes la meilleure expérience de stage.

Les bonnes pratiques ressorties à partir des entretiens avec les personnes chargées de coordonner l'offre des stages en enseignement du français ou en français dans les facultés universitaires hors-Québec offrent des pistes de départ pour gérer les défis soulevés par les participantes. De manière globale, les bonnes pratiques rapportées par les participantes tournent majoritairement autour des thèmes de la simplification, la communication, la collaboration, la démystification, et la reconnaissance.

Cette recherche s'est penchée sur l'offre des stages de la perspective des facultés d'éducation. Il serait pertinent d'étudier la question en explorant davantage le défi du manque d'enseignantes accompagnatrices soulevé par la majorité des participantes. Des études futures pourraient ainsi explorer les facteurs qui motivent les enseignantes à accueillir ou à ne pas accueillir des stagiaires en enseignement.

L'AVENIR DU FRANÇAIS EN ÉDUCATION

STRATÉGIES ET SOLUTIONS



ACUFC

ASSOCIATION DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS
DE LA FRANCOPHONIE CANADIENNE



Financé par le
gouvernement
du Canada

Canada 