

**L'AVENIR DU FRANÇAIS
EN ÉDUCATION**

STRATÉGIES ET SOLUTIONS



L'ARTICULATION THÉORIE-PRATIQUE DANS LA FORMATION INITIALE EN ENSEIGNEMENT À L'UNIVERSITÉ DE MONCTON

Mars 2022



ACUFC

ASSOCIATION DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS
DE LA FRANCOPHONIE CANADIENNE

Ce rapport a été rédigé par Janelle C. Arsenault, Chargée d'enseignement à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton et Samuel Gagnon, Agent de recherche au Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE) 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.



SOMMAIRE EXÉCUTIF

De manière générale, la formation à l'enseignement repose sur la transmission d'éléments théoriques lors de cours universitaire auxquels s'ajoutent des stages pratiques. Ainsi, dans sa structure elle-même, ce modèle associe la théorie aux cours et la pratique aux stages. Dit autrement, on apprend en classe pour se « rappeler » une fois sur le terrain. Or, le processus d'apprentissage n'est pas aussi dichotomique et linéaire et, de ce fait, pourrait bénéficier d'une meilleure articulation entre la théorie et la pratique.

Ce rapport propose des pistes de réflexions et de solutions afin d'arrimer la théorie et la pratique de la formation initiale en enseignement offerte à l'Université de Moncton. Ces pistes proviennent d'une recension des écrits exploratoire (volet A) et d'une analyse des objectifs généraux des cours et des stages (volet B).

Fait saillant des résultats

Un survol de la littérature met en lumière l'importance de la réflexion sur la pratique dans le processus d'articulation théorique et pratique. Cette démarche réflexive peut être déployée en salle de classe universitaire à l'aide des pratiques gagnantes suivantes :

- L'analyse de l'enseignement à l'aide de vidéos consiste à l'analyse individuelle et en groupe de sa propre pratique, de celle d'autrui ainsi que des comportements des élèves par l'entremise de vidéos de situations d'enseignement authentiques.
- La simulation de l'enseignement vise à donner l'occasion aux futures personnes enseignantes d'enseigner, mais également de jouer le rôle des élèves.
- L'examen de l'apprentissage de l'élève vise l'analyse d'enregistrements vidéo d'élèves en action ou l'analyse de travaux d'élèves.
- Les robots de téléprésence donnent accès au terrain de la salle de classe universitaire à des fins d'enseignement ou d'analyse de l'enseignement.
- L'apprentissage expérientiel en laboratoire école-université propose une structure où les cours universitaires se déroulent au sein d'une école.

L'analyse des objectifs généraux des cours et des stages illustre que :

- Le stage d'exploration 2851 est celui qui mérite d'être repensé davantage puisqu'il contient quelques discordances causées par l'ordre des cours de la première et de la deuxième année de formation initiale.
- Les stages didactico-pratique 3982 et intégration 5859 semblent plus cohérents en matière de l'arrimage entre la théorie et la pratique puisque les personnes étudiantes ont terminé bon nombre de cours en éducation avant ces expériences pratiques. De

plus, les critères d'évaluation mises en place lors de ces deux derniers stages concordent avec la théorie que les personnes étudiantes ont acquise dans lesdits cours.

À partir de la connaissance produite, des suggestions ont été formulées :

- Mettre en œuvre des activités de réflexion sur la pratique dans les cours universitaires qui tiennent compte des objectifs des stages.
- Utiliser les stages comme des occasions de produire des enregistrements vidéo de situations d'enseignement pouvant être employées lors de cours.
- Conserver les productions des élèves à des fins pédagogiques.
- Poursuivre les efforts de recherche sur le laboratoire école-université.
- Considérer l'adoption de l'approche programme pour la formation initiale.
- Dans une perspective d'approche programme, limiter les redondances dans la formation initiale en enseignement en encourageant les personnes professeures à partager le contenu de leurs cours à leurs homologues.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE EXÉCUTIF	3
INTRODUCTION : L'ARTICULATION THÉORIQUE ET PRATIQUE.....	7
I. OBJECTIF DU RAPPORT ET PRÉSENTATION DES DEUX VOILETS	10
II. VOLET A : REVUE DE LA LITTÉRATURE DES PRATIQUES GAGNANTES POUR ARRIMER LA CLASSE UNIVERSITAIRE À LA PRATIQUE ENSEIGNANTE	11
Démarche	11
Pratiques gagnantes.....	12
L'analyse de l'enseignement à l'aide de vidéos	12
La simulation de l'enseignement.....	14
L'examen de l'apprentissage des élèves	15
Les robots de téléprésence	16
L'apprentissage expérientiel en laboratoire école-université.....	18
Synthèse des cinq pratiques gagnantes.....	19
III. VOLET B : ÉTATS DES LIEUX DES OBJECTIFS DES STAGES EN FONCTION DES INDICATEURS DE RENDEMENT DU PDP ET DES COURS DE LA FORMATION INITIALE EN ENSEIGNEMENT ...	21
1. Stage d'exploration 2851	21
1.1 Explorer les multiples facettes du milieu scolaire	23
1.2 Démontrer les habiletés d'animation et de communication nécessaires à la gestion de classe	24
1.3 Reconnaître la diversité présente chez les élèves.....	25
1.4 Développer des relations interpersonnelles positives avec les élèves et les autres partenaires du milieu scolaire.....	26
1.5 Communiquer clairement en français à l'oral et à l'écrit dans divers contextes reliés à la profession enseignante	26
1.6 Agir de manière professionnelle et responsable	26
1.7 Établir des liens entre son stage et son projet vie-carrière.....	26
1.8 Analyse réflexive du stage d'exploration	27
2. Stage didacto-pédagogique 3982	28
3. Stage d'intégration 5859	30
3.1 L'approche programme.....	33

CONCLUSION	35
SUGGESTIONS ET RÉFLÉXIONS.....	37
BIBLIOGRAPHIE	39
ANNEXES	43
ANNEXE A – Objectifs généraux des cours De la 2^e année de la formation initiale	43
ANNEXE B – Indicateurs de rendement du profil de développement personnel (PDP)	47
ANNEXE C – Objectifs généraux des cours de la 3^e année de la formation initiale	57

INTRODUCTION : L'ARTICULATION THÉORIQUE ET PRATIQUE

L'enseignement est une profession valorisée à travers le monde et, de ce fait, il est attendu que la personne enseignante acquiert, perfectionne et questionne continuellement les connaissances qu'elle développe lors de sa formation initiale en fonction de son contexte de travail et ses expériences (Caron et Portelance, 2017; Kramer et al., 2020; Nagro, 2020). Comme l'atteste Nagro (2020), le « but de la formation aux enseignants est de produire des professionnels qui peuvent implanter les meilleures pratiques pour répondre aux besoins des élèves en temps réel » (traduction libre) (Nagro, 2020, p. 420). Ainsi, la formation initiale constitue un élément fondamental dans la préparation de futures personnes enseignantes.

Une compétence essentielle à développer dans la formation initiale en enseignement est la réflexion et l'autoréflexion sur la pratique (Boutin et al., 2016; Caron et Portelance, 2017; Cavanagh et al., 2016; Gauthier et al., 2020; Goyette et Martineau, 2019; Hammerness et al., 2020; Morales-Perlaza et al., 2019; Sun et van Es, 2015; Vifquin et Frenay, 2018). Cette compétence est couramment soulevée dans la littérature pour favoriser l'articulation de la théorie à la pratique des enseignantes en plus de contribuer à la construction identitaire professionnelle des personnes enseignantes (Goyette et Martineau, 2019). Selon Goyette et Martineau (2019), la réflexion sur la pratique n'est pas innée, mettant en lumière l'importance de proposer des occasions pour développer cette compétence lors de la formation initiale.

La réflexion sur la pratique consiste à analyser l'enseignement et repérer les actions importantes afin de leur donner du sens dans le but ultime d'aboutir continuellement à l'implantation de décisions mieux informées (Goyette et Martineau, 2019; Sun et van Es, 2015). L'autoréflexion est un processus d'apprentissage itératif et cyclique qui consiste à se poser soi-même les questions suivantes : qu'est-ce que je fais ? Pourquoi est-ce que je le fais ? Est-ce que ça fonctionne ? Quelle est la prochaine étape ? (Baker et Rozendal, 2019). Dans cette optique, les connaissances forment des théories qui guident la mise en action réfléchie. Cependant, la relation inverse existe également, car la personne enseignante réfléchit et donne du sens à ce qu'elle fait à partir de la théorie.

Cette démarche réflexive illustre la relation bidirectionnelle entre la théorie et la pratique qui, comme l'indiquent Caron et Portelance (2017), montre le besoin de détenir des « connaissances formellement reconnues pour orienter et analyser son agir professionnel », mais aussi de vivre des « expériences concrètes pour mettre à l'épreuve » (p. 37) les théories à actualiser. Ce faisant, les connaissances théoriques et la capacité d'agir des futures personnes enseignantes s'enrichissent mutuellement pour aboutir à l'inclusion de nouvelles pratiques et le perfectionnement d'interventions pédagogiques (Goyette et Martineau, 2019; Lampert et al., 2013; Vifquin et Frenay, 2018).

Cette réflexion, qui place l'enseignement de l'enseignement à l'intersection entre ce qui s'apprend en salle de classe universitaire et ce qui s'opère sur le terrain, se fait habituellement à deux moments dans un contexte pédagogique de formation à l'enseignement, en stage et en classe. Or, selon Goyette et Martine (2019), la formation initiale québécoise prépare peu à cette dimension réflexive de la profession enseignante. À notre connaissance, peu de recherches réalisées au Nouveau-Brunswick existe sur le sujet.

Articuler la théorie et la pratique durant un stage en enseignement

Bien qu'il soit important de réfléchir à la pratique d'autrui, il est attendu que la personne enseignante réfléchisse à sa pratique avant, durant et après l'action lors de la formation initiale par l'entremise de stages afin de l'adapter selon les réactions des élèves (Baker et Rozendal, 2019). Ainsi, les personnes étudiantes en éducation font habituellement des stages directement sur le terrain afin de réfléchir à leur pratique enseignante. À la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton, il existe 3 stages dans la formation initiale en enseignement :

- EDUC 2851 : Stage d'exploration de 3 semaines en 2e année (1 crédit)
- EDUC 3982 : Stage didactico-pédagogique de 4 semaines en 3e année (2 crédits)
- EDUC 5859 : Stage d'intégration de 4 mois en 5e année (9 crédits)

Tout au long de leurs expériences pratiques, les personnes étudiantes sont accompagnées par la Directrice du service des stages. Il existe une rencontre de préinscription, une rencontre préliminaire en groupe et une rencontre individuelle à la fin de la formation pratique. De surcroît, les personnes étudiantes bénéficient de l'appui d'une personne conseillère associée qui agit comme pont entre l'étudiant(e), le service des stages de la faculté et l'école dans laquelle le stage est effectué. La fréquence de ces visites dépend de l'année de formation en question. Bien entendu, chaque stagiaire est jumelé à une personne enseignante qui cumule un minimum de 5 années d'expérience dans la profession.

La direction du service des stages assure la responsabilité de la mise sur pied, c'est-à-dire le choix de l'école d'accueil et les matières d'enseignement. L'objectif est de placer chaque individu dans un stage qui correspond à sa formation, compte tenu du baccalauréat au primaire ou au secondaire ainsi que des disciplines d'enseignement, soit les majeures et les mineures. Nonobstant, certaines de ces expériences pratiques doivent être effectuées dans des domaines connexes à la formation spécialisée puisqu'il existe des niveaux scolaires et des matières scolaires en trop grande demande et les placements de stage sont limités.

Articuler la théorie et la pratique en salle de classe universitaire

En plus des stages, la salle de classe universitaire est également un endroit opportun d'articuler la théorie à la pratique en invitant les personnes étudiantes en éducation à réfléchir à leur enseignement (Hammerness et al., 2020; Kramer et al., 2020; O'Neill et al., 2018; Vifquin et Frenay,

2018). Qui plus est, la salle de classe permet de créer un environnement destiné à la formation initiale en enseignement qui est collaboratif puisque les personnes étudiantes peuvent réfléchir à la pratique d'autrui, et ce, en groupe (Lampert et al., 2013). D'une perspective didactique, l'observation et l'analyse de l'action, un acte qui développe une « vision professionnelle », contribueraient à forger la compétence des futures personnes enseignantes à agir lorsqu'elles se retrouvent en salle de classe (Gold et al., 2021a; Vifquin et Frenay, 2018; Goodwin: 1994). Pour Gold et al., (2021), la vision professionnelle englobe deux habiletés, soit celle de remarquer des événements pédagogiques et celle de raisonner, c'est-à-dire comprendre la signification de ces événements en fonction de sa connaissance professionnelle.

Le développement d'une vision professionnelle est important dès le début du parcours universitaire des personnes étudiantes en éducation afin qu'elles soient motivés à perfectionner leur implantation de stratégies et de compétences enseignantes. Il est également possible pour les personnes professeures de créer des situations en salle de classe universitaire où les personnes étudiantes enseignent. Pour Hammerness et al., (2020), l'université est un milieu d'apprentissage fertile pour mettre en pratique son enseignement tout en recevant de la rétroaction réfléchie.

La salle de classe universitaire, lorsque bien utilisée, peut être à la fois un endroit pour que la personne étudiante puisse réfléchir à l'enseignement d'autrui ainsi qu'à son enseignement. D'ailleurs, dans le rapport d'évaluation du programme B.A.-B. Éd. (primaire) de l'Université de Moncton, les personnes évaluatrices indiquent que « les étudiants du programme étaient catégoriques sur le fait qu'ils apprécieraient davantage de contenu pratique dans tous leurs cours et que cet accent sur les éléments pratiques soit une priorité dès le premier jour de leurs études » (Flanagan et Voyer, 2021, p. 32). Une recommandation fut émise à ce sujet par les personnes évaluatrices, soit « d'inclure des expériences pratiques dans tous les cours et d'offrir des opportunités de faire des stages et des observations en classe dès le début du programme » (Flanagan et Voyer, 2021, p. 35). Ces constats sont cohérents avec les propos de Goyette et Martineau (2019) qui, à partir de la connaissance produite lors d'une revue de la littérature, attestent que les personnes étudiantes québécoises se sentent peu préparées aux réalités de la classe et qu'elles estiment que la formation initiale est trop théorique.

I. OBJECTIF DU RAPPORT ET PRÉSENTATION DES DEUX VOLETS

L'objectif du présent rapport est de proposer des suggestions afin d'arrimer la théorie et la pratique de la formation initiale en enseignement offerte par l'Université de Moncton. Les efforts de recherche s'inscrivent dans un projet pilote visant à explorer l'innovation en matière de liens entre les cours en pédagogies et les stages. Afin de répondre adéquatement à cet objectif, deux projets indépendants, mais liés par leur thématique, sous forme de volets ont été entrepris.

Le premier volet vise à recenser et décrire des pratiques gagnantes à mobiliser pour favoriser l'articulation de la théorie à la pratique en salle de classe universitaire. Cette section du rapport fut élaborée par Samuel Gagnon, agent de recherche au CRDE.

Le deuxième volet consiste à mieux saisir comment les cours préparent les personnes étudiantes aux stages à partir de l'analyse des objectifs généraux des cours et des stages. Ce volet fut réalisé par Janelle C. Arseneault, chargée d'enseignement à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Moncton.

Bien que les volets aient été effectués séparément, la rédaction de l'introduction, de la conclusion ainsi que la formulation des suggestions consistent en un effort collaboratif entre les deux personnes auteures du présent rapport.

II. VOLET A : REVUE DE LA LITTÉRATURE DES PRATIQUES GAGNANTES POUR ARRIMER LA CLASSE UNIVERSITAIRE À LA PRATIQUE ENSEIGNANTE

À l'heure actuelle, le modèle traditionnel et habituel d'une formation professionnelle en milieu universitaire, soit d'apprendre la théorie dans un contexte formel et d'ensuite l'appliquer dans une situation de travail, est remis en question (Caron et Portelance, 2017; Kramer et al., 2020). Cette remise en question suppose qu'il est possible d'articuler la théorie à la pratique dans l'éducation à l'enseignement, et ce, directement en salle de classe universitaire plutôt que de réserver ce genre d'apprentissage uniquement en situation de stage (Sun et van Es, 2015). À ce titre, il importe de s'attarder aux moyens d'arrimer, pour ainsi dire, la théorie à la pratique, particulièrement dans le contexte de la formation initiale en enseignement dans la salle de classe (Caron et Portelance, 2017).

La présente revue de littérature propose une synthèse des connaissances sur le sujet de l'articulation de la théorie et la pratique en posant la question : comment le design pédagogique d'un cours universitaire en enseignement peut-il favoriser l'articulation de la théorie et de la pratique ? Ainsi, l'objectif de la revue est d'identifier et de décrire des pratiques gagnantes pour y arriver.

Démarche

Adoptant une posture plutôt flexible qui se distingue de la rigidité de la revue systématique, les articles recensés furent repérés et choisis de manière subjective par un seul chercheur en fonction de la formulation de l'objectif de recherche (Bertrand et al., 2020). Ce processus se veut moins rigoureux que la revue systématique, mais consiste néanmoins à une démarche qui permet de synthétiser la connaissance accessible concernant un sujet spécifique. Cela dit, afin de rendre ce processus aussi traçable que possible, voici un tableau (ci-dessous) qui illustre les mots-clés et les bases de données employés pour repérer la littérature.

Mots-clés	Bases de données
« formation aux/des enseignant.e.s »	Érudit
« formation à l'enseignement »	Cairn
« teacher training »	Persée
« preservice teacher education »	SAGE Journals Online
« telepresence »	Taylor & Francis Online
« écoles laboratoires »	Springer
	JSTOR

Pratiques gagnantes

La capacité de pouvoir réfléchir à sa propre pratique (avant, pendant et après l'action) et celle des autres dans l'intention de modifier et perfectionner son enseignement est une disposition essentielle que doit posséder la personne enseignante. Ainsi, il importe, lors de la formation initiale, de créer des situations où elles peuvent la mobiliser. Les prochaines sections détaillent cinq pratiques gagnantes pour arrimer le côté théorique et le côté pratique de la formation initiale en enseignement.

Le terme pratique gagnante désigne une approche, méthode, technique, stratégie, etc., testée et validée de manière empirique (Bertrand et al., 2020). En d'autres mots, il est généralement jugé que l'implantation d'une pratique dite gagnante mérite d'être considérée puisqu'il y a des preuves qui exposent pourquoi, comment et dans quel contexte il y a plus de chances que son application soit réussite. En tout, les éléments pertinents recensés furent regroupés en cinq pratiques gagnantes : l'analyse de l'enseignement à l'aide de vidéos, la simulation de l'enseignement, l'examen de l'apprentissage des élèves, les robots de téléprésence et l'apprentissage expérientiel en laboratoire école-université.

L'analyse de l'enseignement à l'aide de vidéos

Selon la littérature recensée, la démarche priorisée pour articuler la théorie et la pratique en salle de classe universitaire est l'analyse de l'enseignement. Pour ce faire, il est évidemment possible de se fier à la mémoire des personnes étudiantes et leur demander de partager des situations d'enseignement à partir de leurs expériences. Or, sachant que la mémoire peut jouer des tours et que plusieurs personnes étudiantes en éducation commencent leur formation initiale en enseignement sans avoir d'expérience devant une salle de classe, l'utilisation de vidéos de situations enseignantes est couramment recommandée (Nagro, 2020).

L'utilisation de vidéos d'enseignantes en action (incluant les transcriptions) comme études de cas est une démarche qui gagne en popularité dans les programmes pour la formation initiale en enseignement (Gold et al., 2021a; Hammerness et al., 2020; Kramer et al., 2020; Nagro, 2020; Vifquin et Frenay, 2018). D'ailleurs, dans le cadre de la littérature recensée, l'analyse de l'enseignement par la vidéo est la pratique la plus souvent prescrite pour articuler la théorie et la pratique en salle de classe universitaire. Selon Hammerness et al., (2020), les personnes enseignantes qui arrivent à identifier les éléments d'un bon enseignement auront plus tendance à planifier des activités pour les mettre en valeur dans leur propre pratique. La vidéo est un médium particulièrement intéressant afin d'alimenter la réflexion dans un scénario d'apprentissage puisqu'il offre des situations à analyser qui se rapprochent de la réalité et des multiples phénomènes simultanés qui l'imprègnent (Kramer et al., 2020). De plus, contrairement à la réflexion par la mémoire, la vidéo et sa transcription facilite une analyse répétée de situations d'enseignement, collaborative et sans biais (Kramer et al., 2020; Nagro, 2020).

Pour la création du contenu vidéo, quelques façons de faire coexistent et méritent d'être considérées. Pour ce qui est du « tournage », d'un côté, il y a la vidéo de la salle de classe au complet qui permet une analyse de l'enseignement, mais également des comportements des élèves. De l'autre, il y a la vidéo du point de vue de la personne enseignante qui tente de simuler l'expérience de celle-ci en reproduisant ce qui est accessible à son champ de vision et son champ auditif. Les deux méthodes considèrent la complexité de l'enseignement et peuvent être employées de façon complémentaire (Gold et al., 2021a).

Les enregistrements vidéo peuvent provenir directement des expériences des personnes étudiantes ou de personnes inconnues. À cet effet, les résultats de l'étude de Gold et al., (2020) indiquent que l'analyse d'enregistrements vidéo de personnes enseignantes inconnues est préférable, bien que l'utilisation d'une vidéo de son enseignement encourage la réflexion sur soi. Cela dit, les personnes chercheuses ajoutent que l'analyse de son propre enseignement, que ce soit par la mémoire ou la vidéo, est également propice au développement d'une vision professionnelle.

Selon Nagro (2020), il peut être avantageux d'habituer les personnes étudiantes à l'analyse de l'enseignement avant de se lancer dans des exercices de réflexion sur soi sachant que ce genre d'approche risque de leur causer de la gêne ou de l'anxiété. Pour ce faire, elle propose de commencer par la modélisation d'analyse de la professeure, suivi par l'analyse collective de l'enseignement d'autrui et, enfin, l'analyse de sa propre pratique avec les autres.

Dans leur recherche, Vifquin et Frenay (2018) ont étudié comment de futures personnes enseignantes observent et discutent d'enregistrements vidéo de situations d'enseignement. Elles arrivent à la conclusion que bien que les futures personnes enseignantes semblent aptes à expliquer ce qui se passe à partir d'éléments contextuels, elles font rarement des liens avec les connaissances des cours. Qui plus est, les participantes ont souvent tendance à focaliser leur attention sur les comportements des élèves plutôt que sur les actions des personnes enseignantes (Vifquin et Frenay, 2018). Ainsi, le rôle de la personne professeure est souvent de guider les personnes étudiantes à faire des liens avec la théorie et porter leurs attentions aux conduites des personnes

enseignantes (Nagro, 2020). Pour ce faire, Vifquin et Renay (2018) proposent trois éléments pédagogiques à considérer pour alimenter la réflexion lors de l'analyse d'une situation d'enseignement : décrire ce qui est observé, interpréter ce qui a été décrit à l'aide de balises théoriques ou expérientielles, et, finalement, expliciter comment cette analyse peut informer l'action en proposant, entre autres, des exemples à l'aide de scénarios réels (Vifquin et Frenay, 2018).

De son côté, Nagro (2020) s'est intéressé à l'expérience de 13 étudiant.e.s en éducation lors de leur participation à des séances d'analyse de situations d'enseignement en utilisant une liste de vérification qui comporte quatre dimensions pour alimenter la réflexion sur la pratique :

- La description : des déclarations concrètes pour décrire ce qui s'est passé lors de la leçon;
- L'analyse : justifier des décisions d'enseignement en lien avec la théorie;
- Le jugement : évaluer une décision d'enseignement (positive, négative ou neutre) en précisant les effets de cette décision sur la leçon;
- L'application : utiliser la connaissance acquise lors de l'activité de réflexion pour créer une planification de cours ou utiliser la connaissance acquise pour réviser les pratiques inefficaces dans une planification de cours existante.

Les résultats de l'étude de Nagro (2020), provenant d'entretiens avec les personnes étudiantes en éducation, montrent que celles-ci ont amélioré leurs capacités à réfléchir à leur pratique et celle d'autrui durant l'intervention de 10 semaines. En particulier, la personne chercheuse souligne que la façon systématique de procéder, où la personne professeure guide les personnes étudiantes à décrire, analyser et juger l'enregistrement vidéo de l'enseignement, en plus d'appliquer ce qu'elles constatent ensemble, semble développer leur « vision professionnelle » et, de ce fait, articuler la théorie et la pratique (Nagro, 2020).

Pour ce qui est des personnes participantes à l'étude, bien qu'elles aient soulevé ressentir de l'anxiété à l'idée d'analyser leur pratique enseignante avec leurs collègues, elles attestent néanmoins que cette façon de procéder permet d'explorer judicieusement et collaborativement les éléments qui font qu'un enseignement soit perçu comme étant efficace (Nagro, 2020). Les participantes ont également mentionné que leur expérience sur le terrain leur a permis de mieux analyser l'enseignement, illustrant la pertinence d'une formation initiale qui offre des expériences pratiques sur le terrain et en classe (Nagro, 2020).

La simulation de l'enseignement

La simulation de l'enseignement est définie comme la création d'une situation fictive, mais autant fidèle que possible des actions sociales et intellectuelles qui forment l'unicité des situations d'enseignement (Lampert et al., 2013). Dans ce genre de situation d'apprentissage, les personnes étudiantes en éducation jouent à la fois le rôle des élèves et celui de la personne enseignante en

plus de réfléchir à la pratique. En effet, les personnes étudiantes peuvent réfléchir à leur pratique et celle des autres en analysant un scénario d'enseignement fictif en fonction des notions théoriques acquises (Hammerness et al., 2020). De son côté, la personne professeure assure, lors des réflexions pendant ou suivant la simulation, que des liens sont effectués avec les éléments théoriques du cours.

Contrairement à l'enregistrement vidéo, la simulation de l'enseignement donne l'occasion aux personnes étudiantes de vivre la situation d'enseignement analysée. Cela peut faciliter ou, du moins, offrir un angle intéressant pour l'analyse de la démarche enseignante. De plus, la simulation possède l'avantage de permettre aux personnes étudiantes en éducation de ne pas seulement lire ou discuter de l'enseignement, mais d'enseigner, et ce, en salle de classe universitaire avec et sous le regard constructif de leurs collègues (Lampert et al., 2013). Bien que la simulation ne propose qu'une approximation d'un contexte réel d'enseignement, cette méthode a néanmoins comme avantage de faciliter l'analyse et le perfectionnement de l'action pendant l'action puisqu'il est rare, en situation de stage, que l'on se permette d'interrompre l'enseignement pour en discuter.

Dans une étude, Lampert et al., (2013) ont analysé plusieurs enregistrements vidéo de séances de simulation de l'enseignement avec des personnes étudiantes en éducation. Habituellement, ces séances avaient le format suivant :

- Situation d'enseignement de 5 à 15 minutes;
- Autoévaluation de la personne enseignante et évaluation des pairs (incluant ceux qui observent et ceux qui jouent le rôle des élèves);
- Discussion entre les pairs;
- Rétroaction de la personne professeure.

Les résultats montrent que cette structure facilite l'étayage et, de ce fait, la mise en pratique de stratégies d'enseignement souvent perçue comme complexes (Lampert et al., 2013) ou ambitieuses (Hammerness et al., 2020) puisque la rétroaction peut être instantanée, c'est-à-dire lors de l'enseignement, facilitant ainsi la capacité d'adaptation de la personne étudiante qui joue le rôle de l'enseignante. D'ailleurs, l'opportunité d'offrir de la rétroaction en temps réel à la personne qui joue le rôle de l'enseignante est perçue comme étant la force de la simulation de l'enseignement.

L'examen de l'apprentissage des élèves

Cette approche consiste à créer des occasions aux personnes étudiantes en éducation d'examiner attentivement des élèves alors qu'ils sont en situation d'apprentissage ou, dans la même ligne d'idée, d'analyser les travaux et productions des élèves, et ce, avec deux buts liés. Tout d'abord, cela permet d'accéder aux intentions de la personne enseignante qui a préparé l'activité et évaluer la réussite des approches et méthodes employées par celle-ci à partir du travail des élèves

(Hammerness et al., 2020; Selmer et al., 2021). Deuxièmement, ce genre d'activité permet aux personnes étudiantes en éducation d'accéder et d'évaluer la pensée des élèves afin de mieux comprendre leur processus d'apprentissage, une composante essentielle de l'enseignement (Selmer et al., 2021).

Comparativement à l'analyse de l'enseignement à l'aide de vidéos, peu d'études ont examiné comment les futures personnes enseignantes analysent l'apprentissage des élèves (Selmer et al., 2021). Dans le but de favoriser la réflexion des futures personnes enseignantes sur l'élève, Selmer et al., (2021) recommandent deux façons de procéder : l'analyse de vidéos réalisés du point de vue des élèves et l'évaluation de travaux des élèves. Les vidéos du point de vue des élèves donnent un aperçu du processus d'apprentissage des élèves, c'est-à-dire la manière dont ils réalisent une activité en temps réel. Cette façon de faire renferme également des informations intéressantes sur l'activité elle-même. Par exemple, si l'élève a de la difficulté à commencer une activité, il est probable que les consignes de la personne enseignante ne sont pas assez explicites. Dans le même ordre d'idée, les travaux des élèves peuvent également offrir des pistes de réflexion sur la façon dont les élèves font une certaine tâche. En guise d'exemple, le plan d'une production écrite d'un élève peut comporter des pistes de réflexion quant à sa compréhension des éléments d'une bonne introduction.

Lors d'une recherche, Selmer et al., (2021) se sont intéressées à la façon dont huit personnes étudiantes en éducation s'engagent dans l'examen de l'apprentissage des élèves à partir de travaux écrits en mathématique. Les personnes chercheuses ont analysé le nombre de fois que les personnes étudiantes décrivent, évaluent, interprètent et offrent de la rétroaction. Justement, elles indiquent qu'un questionnement explicite par la personne professeure est essentiel pour que les personnes étudiantes se penchent sur l'évaluation de la compréhension de l'élève, s'attardent aux stratégies qu'il emploie dans son apprentissage et offrent des pistes de perfectionnement pour la personne enseignante qui a préparé l'activité (Selmer et al., 2021). Il importe de mentionner que l'analyse des élèves permet également aux personnes étudiantes de porter attention à des comportements qui ne sont pas nécessairement directement en lien avec l'apprentissage, mais tout de même très important, comme la fatigue, l'estime de soi, etc.

Les robots de téléprésence

Avec la pandémie de la Covid-19, la téléprésence est rapidement devenue une normalité dans la vie personnelle et professionnelle des gens, bien que l'on puisse toujours qualifier ce terme de néologisme. Bien qu'il soit impossible de prévenir l'avenir, il semble que cette nouvelle technologie est là pour rester, particulièrement au niveau du marché du travail. Dans sa forme la plus simple, il est possible de décrire la téléprésence comme l'utilisation d'outils technologiques afin de permettre à un individu de participer et d'intervenir dans un espace réel ou virtuel en temps réel et à distance (Wertzberger, 2019). Par exemple, une personne employée qui assiste à une rencontre avec ses collègues de chez lui y assiste en *téléprésence*. Aujourd'hui, la participation physique et hors site peut être facilitée à l'aide de robots de téléprésence équipés de caméras sur roues

permettant aux personnes en contrôle de se déplacer et d'interagir avec des gens dans un environnement à distance (Burbank et al., 2021).

L'emploi des robots de téléprésence dans le domaine de l'éducation est encore en phase exploratoire, particulièrement pour ce qui est de l'utilisation de cette technologie dans la formation initiale en enseignement (Wertzberger, 2019). Cela dit, quelques usages pour les robots de téléprésence ont été documentés dans la littérature en éducation. Entre autres, ce genre de technologie peut faciliter l'accès des élèves à certains cours offerts dans d'autres écoles (Darling-Aduana et Heinrich, 2020). Qui plus est, les robots peuvent faire en sorte que des jeunes atteints de maladies gardent des liens avec la salle de classe en participant aux leçons à partir de leur domicile ou de l'hôpital (Powell et al., 2021; Thompson et Chaivist, 2021). D'un angle qui se rapproche de l'objectif du présent volet, les robots de téléprésence peuvent également offrir une meilleure expérience en formation initiale pour les futures personnes enseignantes, et ce, de deux façons.

Tout d'abord, en lien avec l'analyse de l'enseignement à l'aide de vidéos et l'examen de l'apprentissage des élèves (deux pratiques gagnantes pour l'articulation de la théorie et la pratique décrites dans les sections précédentes), les robots de téléprésence offrent aux personnes étudiantes en éducation un accès synchrone à la salle de classe, en plus d'un moyen de se déplacer à distance (Burbank et al., 2021). Cela fait en sorte que les personnes étudiantes en éducation peuvent observer des situations d'enseignement dans un contexte authentique et changer, en temps réel, leur attention selon leurs objectifs d'analyse. Par exemple, une personne étudiante en éducation peut pointer la caméra de son robot vers la personne enseignante durant l'explication d'une activité pour ensuite réorienter son attention vers les élèves alors qu'ils font, en petits groupes, l'activité proposée.

Dans l'étude de Burbank et al., (2021), cinq personnes actrices du domaine de l'éducation ont observé des situations d'apprentissage à l'aide de robots de téléprésence. Les résultats montrent que ce genre d'environnement pédagogique est convenable aux personnes participantes afin qu'elles évaluent la qualité de l'enseignement et, surtout, l'apprentissage des élèves (Burbank et al., 2021). Cela dit, les personnes participantes estiment que certains éléments de l'enseignement sont plus faciles à observer sur place, ou encore, à partir d'une vidéo avec une vue d'ensemble de ce qui se passe dans la salle de classe (Burbank et al., 2021). Le coût élevé des robots et le besoin d'une main-d'œuvre qualifiée détenant les compétences numériques nécessaires pour leur mise en application peuvent limiter l'utilisation de ce genre de technologie (Burbank et al., 2021).

La deuxième utilisation des robots de téléprésence pour améliorer la formation initiale en enseignement consiste à inviter des personnes étudiantes en éducation à animer des leçons avec des élèves dans des contextes réels à distance (Boudreau et al., 2021; Wertzberger, 2019).

Cette façon de faire assure une présence, bien que virtuelle, des personnes étudiantes devant une salle de classe à partir de leur domicile ou de l'université. De plus, l'animation peut être enregistrée à des fins d'analyse. Comme mentionné à plusieurs reprises, les environnements éducatifs authentiques sont essentiels à la formation initiale en enseignement et, plus

particulièrement, à l'articulation entre la théorie et la pratique. En temps de pandémie, cette technologie offre une porte d'entrée pour que la formation initiale en enseignement accède aux salles de classe des écoles tout en respectant les mesures sanitaires. Dans le même ordre d'idée, les robots facilitent l'accès virtuel en salle de classe en éliminant le besoin de déplacements des personnes étudiantes.

Dans leur étude, Boudreau et al., (2021) se sont penchés sur le vécu de personnes étudiantes en éducation du Campus de Shippagan de l'Université de Moncton avec un robot de téléprésence. Les résultats préliminaires de cette recherche indiquent que les personnes étudiantes apprécient ce genre d'exercice puisqu'elles ont l'occasion de vivre des expériences enseignantes par la téléprésence qu'elles qualifient d'authentique (Boudreau et al., 2021). De plus, l'analyse des commentaires met en lumière que les personnes participantes à l'étude ont aimé découvrir un nouvel outil technologique et sont reconnaissantes d'avoir eu l'occasion de vivre des expériences avec l'enseignement à distance, une nouvelle tendance qui fait de plus en plus partie du monde de l'éducation. Ces constats sont cohérents avec ceux de l'étude de Wertzberger (2019) qui s'est penché sur l'application de stages en téléprésence.

L'apprentissage expérientiel en laboratoire école-université

L'apprentissage expérientiel, dans un contexte de formation à l'enseignement, peut être défini comme un apprentissage s'effectuant dans une situation scolaire authentique où la future personne enseignante ressent des émotions et réfléchit à son vécu (Pruneau et Lapointe, 2002).

Pour ce qui est du laboratoire école-université, il consiste à offrir des cours universitaires directement sur le terrain, c'est-à-dire dans une école, un peu comme ce qui s'opère actuellement au sein du système de santé où des hôpitaux s'affilient avec des universités pour la formation des praticiens de la santé (Henning et al., 2015).

Or, beaucoup d'efforts sont nécessaires pour mener à bien une structure de la sorte. Effectivement, contrairement aux autres pratiques gagnantes présentées dans ce volet, l'apprentissage expérientiel en laboratoire école-université n'est pas applicable dans n'importe quelle salle de classe universitaire et requiert la mise en œuvre de partenariats entre le système d'éducation public et l'institution universitaire.

Cela dit, une fois en marche, les différentes pratiques gagnantes présentées dans le présent texte peuvent être déployées dans les salles de classe en laboratoire école-université pour une formation initiale qui favorise l'articulation entre la théorie et la pratique.

Par exemple, dans un laboratoire école-université, les personnes étudiantes peuvent observer des situations d'enseignement directement sur place et en temps réel pour ensuite analyser celle-ci une fois le retour dans leur environnement universitaire. Il serait même possible d'y ajouter la

contribution de la personne enseignante elle-même ou, encore, des élèves, pour alimenter l'analyse réflexive de la situation enseignante observée.

Lorsque l'on combine l'apprentissage expérientiel au laboratoire école-université, on obtient, en théorie, une structure éducative qui donne l'occasion aux personnes étudiantes de vivre des expériences enseignantes authentiques afin de favoriser l'intériorisation de leurs connaissances théoriques dans le domaine de la pédagogie (Boudreau et al., 2021).

D'une manière opérationnelle, l'articulation entre la théorie et la pratique est facilitée grâce à la proximité entre le lieu d'apprentissage et de réflexion des personnes étudiantes en éducation (l'environnement pour la formation universitaire) et l'endroit où elles mettent en pratique leurs connaissances (la salle de classe scolaire) (Henning et al., 2015). Pour que l'apprentissage en laboratoire école-université soit qualifié d'expérientiel, il est attendu que les personnes étudiantes en éducation visitent les salles de classe de l'école, échangent avec les personnes enseignantes, analysent des situations d'enseignement et enseignent dans des contextes authentiques (Pruneau et Lapointe, 2002). Dans un environnement de la sorte, les futures personnes enseignantes peuvent suivre le progrès d'une cohorte d'élèves sur une longue période et en apprendre sur le développement de l'enfant (Henning et al., 2015). Elles peuvent également saisir les dynamiques relationnelles au sein des écoles, un élément habituellement difficile à véhiculer dans un contexte de formation (Henning et al., 2015).

Synthèse des cinq pratiques gagnantes

Afin d'arrimer la théorie et la pratique lors de la formation initiale en éducation, les cinq pratiques gagnantes décrites visent le développement d'une vision professionnelle. Cette compétence permet aux personnes enseignantes de réfléchir à leur pratique et celle d'autrui afin de continuellement perfectionner leur enseignement en fonction de ce qu'elles observent et les liens qu'elles tracent avec les connaissances qu'elles possèdent. Chaque pratique gagnante recensée comporte ses particularités.

L'analyse de l'enseignement donne un aperçu global de la classe, incluant les actions enseignantes, mais également les comportements des élèves. De plus, cette approche, lorsqu'elle est employée en salle de classe universitaire, permet aux personnes étudiantes d'analyser leur propre pratique et celle d'autrui avec le soutien de leurs collègues dans un espace collaboratif. Finalement, la vidéo, accompagnée de sa transcription, est un médium qui permet une analyse en profondeur dans la mesure où la personne étudiante peut visionner l'enseignement à différents moments et à plusieurs reprises.

La simulation de l'enseignement comporte deux particularités. En premier lieu, les personnes étudiantes qui jouent le rôle de l'enseignante peuvent recevoir de la rétroaction de leurs collègues de manière instantanée. Qui plus est, les personnes étudiantes qui vont jouer le rôle des élèves

peuvent analyser les actions enseignantes et la pertinence de l'activité à partir de leur expérience en tant que personnes apprenantes.

L'examen de l'apprentissage de l'élève est similaire à l'analyse de l'enseignement, mais place plutôt l'accent de l'analyse sur les comportements des élèves et, plus particulièrement, sur le processus par lequel l'élève acquiert la connaissance enseignée. Pour ce faire, il est possible d'examiner l'enregistrement vidéo d'élèves lorsqu'ils sont actifs en situation d'apprentissage ou analyser leurs travaux.

Les robots de téléprésence facilitent l'accès au terrain d'une personne étudiante en enseignement. Cela peut contribuer à une meilleure articulation entre la théorie et la pratique de deux façons. Premièrement, puisque les personnes étudiantes peuvent assister, en temps réel et à distance, à des situations d'enseignement authentiques qui peuvent être déployées comme sources destinées à l'analyse réflexive. Deuxièmement, il est possible pour les personnes étudiantes de vivre des expériences enseignantes à distance à l'aide des robots de téléprésence, et ce, dans un contexte réel avec de vrais élèves.

L'apprentissage expérientiel en laboratoire école-université vise l'offre de cours universitaires directement sur place dans une école. De cette façon, le terrain éducatif, incluant ses acteurs (personnel enseignant, élèves, etc.) et les expériences pédagogiques authentiques qu'il renferme, devient accessible aux personnes étudiantes en éducation pour la mise en application d'une formation initiale plus complète.

Enfin, il est possible de combiner les différentes pratiques gagnantes et, d'ailleurs, il est gagnant de faire cela. Par exemple, Lampert et al., (2013) proposent un modèle de formation à l'enseignement cyclique :

- L'analyse de l'enseignement à l'aide de vidéos;
- La préparation d'une leçon en fonction des connaissances acquises lors de l'analyse collective;
- La mise en application de leur préparation en simulant une situation d'enseignement
- L'analyse collective de l'enseignement lors de la simulation de l'enseignement.

À la fin de l'exercice de Lampert et al., (2013), la connaissance produite durant l'exercice est synthétisée et réinvestie, illustrant le caractère cyclique du modèle, lors de l'analyse d'un nouvel enregistrement vidéo d'une situation d'enseignement.

III. VOLET B : ÉTATS DES LIEUX DES OBJECTIFS DES STAGES EN FONCTION DES INDICATEURS DE RENDEMENT DU PDP ET DES COURS DE LA FORMATION INITIALE EN ENSEIGNEMENT

La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton est dotée d'une mission qui, entre autres, déclare qu'en « offrant une formation polyvalente et intégrée, la Faculté vise les plus hauts degrés de savoir, de savoir-faire, [de savoir-agir,] de savoir-être et de savoir-devenir associés aux diverses dimensions de l'action éducative » (P. 4).

C'est dans une perspective d'amélioration continue que la Faculté des sciences de l'éducation ait participé à une évaluation externe de ses programmes, dont l'une des propositions fut l'amorce d'un assouplissement de ses programmes. Cet exercice d'assouplissement permet au décanat et au corps professoral d'articuler divers changements et peaufinages dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement. Parmi ces améliorations, il fut question de l'arrimage de la théorie et de la formation pratique, dans laquelle s'inscrit la présente analyse. Afin de mieux percevoir les liens entre la théorie des cours et les stages pratiques, il semble pertinent d'examiner les objectifs de ces derniers ainsi que les feuilles de route, à savoir l'ordre des cours de la formation initiale et les objectifs généraux de ces cours.

Ce volet présente un état des lieux de l'articulation entre la théorie et la pratique en situation de stage à l'Université de Moncton. Pour ce faire, les objectifs généraux des trois stages, leurs critères d'évaluation et la séquence des cours sont examinés. Bien entendu, les cours de la formation initiale explicitent des objectifs qui guident le corps professoral dans leurs actions pédagogiques. Enfin, un examen des critères d'évaluation du Profil de développement professionnel (PDP) des stages juxtaposés aux objectifs des stages est effectué afin de mettre en lumière l'arrimage entre la théorie et la pratique ainsi que les quelques incohérences qui surgissent. De manière générale, les personnes étudiantes semblent être très bien encadrées dans leur formation pratique par des personnes clés qui détiennent des expertises propices à cet encadrement.

1. Stage d'exploration 2851

Le premier stage réalisé lors de la formation initiale est le stage d'exploration 2851, effectué à la fin de la deuxième année de formation initiale, au mois de mai et d'une durée de trois semaines. Il existe une rencontre de préinscription à l'automne d'une durée d'environ une heure, une rencontre de formation avant le stage vers la fin mars d'une durée d'environ deux heures et des rencontres individuelles après le stage. Le Guide du stage offre une description de l'exercice pratique en stipulant que « durant trois semaines, l'étudiante ou l'étudiant effectue un stage sous la tutelle d'une enseignante ou d'un enseignant de classe ordinaire, fait de l'observation, participe et s'implique dans l'animation d'activités pédagogiques individuelles et de groupe » (Service des stages, 2021a, p. 4).

En outre, le Guide de stage (Service des stages, 2021a) précise deux composantes essentielles de cet exercice pratique afin d'opérationnaliser la théorie des cours de la formation initiale, soit ceux de la première et de la deuxième année. D'abord, il s'agit de l'expérience de stage en tant que tel sous trois volets: l'observation en salle de classe, la participation aux activités courantes de la profession et à l'animation de groupe. La deuxième composante relève de la rédaction d'une réflexion critique à l'égard des liens perçus entre la théorie et la pratique.

Le guide articule également huit objectifs généraux afin d'encadrer la personne stagiaire et soutenir les personnes qui l'accompagnent. L'atteinte de ces objectifs est évaluée à la mi-stage ainsi qu'à la fin du stage à l'aide d'indicateurs prescrits dans le PDP. Voici les objectifs généraux du stage 2851 :

- explorer les multiples facettes du milieu scolaire;
- démontrer les habiletés d'animation et de communication nécessaires à la gestion de classe;
- reconnaître la diversité présente chez les élèves.
- planifier et animer avec l'aide de l'enseignante ou de l'enseignant associé des activités d'apprentissage de courte durée;
- développer des relations interpersonnelles positives avec les élèves et les autres partenaires du milieu scolaire;
- communiquer clairement en français à l'oral et à l'écrit dans divers contextes reliés à la profession enseignante;
- agir de manière professionnelle et responsable;
- établir des liens entre son stage et son projet de vie-carrière.

Puisque le stage 2851 se déroule lorsque les personnes étudiantes ont terminé leur 2e année de formation initiale, il importe d'examiner ses objectifs généraux en tenant compte des cours et leurs objectifs (ANNEXE A), ainsi que les indicateurs de rendement du PDP (ANNEXE B). Les cours suivis à la fin de la deuxième année de la formation initiale sont les suivants:

- Pensée critique au secondaire ou Initiation aux études en éducation
- Psychopédagogie de l'enfant ou de l'adolescent
- Français en enseignement
- Apprentissage et enseignement

- Communication interpersonnelle
- Animation de groupe
- Inclusion scolaire

De ce fait, les sections suivantes portent sur l'analyse des objectifs généraux du stage 2851 en fonction des objectifs des cours suivis à la fin de la deuxième année de la formation initiale en enseignement et des indicateurs de rendement du PDP. Après avoir analysé les objectifs généraux du stage, la dernière section s'intéresse au travail de l'analyse réflexive que les personnes étudiantes ont à remettre dans le cadre du stage d'exploration.

1.1 Explorer les multiples facettes du milieu scolaire

Malgré le fait que le premier objectif du stage indique que la personne étudiante doit explorer les multiples facettes du milieu scolaire, il n'y a aucun moyen explicite dans le Guide de stage afin d'opérationnaliser l'atteinte de cet objectif, c'est-à-dire de rencontrer les différents membres du personnel scolaire (direction ou direction adjointe, enseignants et enseignantes ressources, assistants et assistantes en éducation, intervenants ou intervenants scolaires, conseillers ou conseillères en orientation, etc.).

Il existe un indicateur de rendement dans le PDP qui mentionne les divers services offerts dans le milieu scolaire, le numéro 4.12. Cependant, seuls les indicateurs jugés « incontournables » pour la réussite du stage 2851 sont énoncés en **caractère gras** et le critère 4.12 ne figure pas parmi ceux-ci.

PDP :

4.12 Constate les divers services offerts et comment ceux-ci appuient les apprentissages des élèves.

En fait, un stage d'exploration voudrait permettre à une personne étudiante d'approfondir ses connaissances et ses compréhensions des enjeux scolaires ainsi que de mieux comprendre les rôles et responsabilités des personnes clés. Il s'agirait alors d'un moment d'exploration qui fait place à l'aspiration, à la potentialité à l'apprentissage (Pelletier, 2004).

1.2 Démontrer les habiletés d'animation et de communication nécessaires à la gestion de classe

Bien qu'elles n'aient pas suivi de cours théoriques abordant la planification et l'évaluation ou la motivation et gestion de classe puisque ce sont des cours de la 3^e année de la formation initiale (voir les objectifs de ces cours à l'Annexe C), les indicateurs de rendement (en caractère gras : indicateurs jugés « incontournables » pour la réussite du stage) proposent une évaluation de ces derniers. Cette discordance entre la théorie et la pratique pourrait nuire à certaines personnes étudiantes puisqu'elles sont évaluées à l'endroit de futurs apprentissages (cours théoriques de la 3^e ou de la 4^e année):

PDP :

2.3 Gère efficacement et avec confiance les routines de classe.
2.4 Maintient en tout temps un climat propice à l'apprentissage même lors de moments imprévus.
3.4 Engage les élèves dans leur apprentissage.
3.5 Donne une rétroaction adéquate aux élèves.

En revanche, même si les personnes étudiantes ont suivi les cours de communication interpersonnelle et animation de groupe, les indicateurs de rendement à l'égard de ces compétences ne sont pas en caractère gras dans le PDP, par conséquent, ils ne sont pas jugés « incontournables » :

PDP :

2.6 Gère bien le temps à sa disposition.
2.8 Maintient un contact visuel avec l'ensemble du groupe classe.
2.9 Balaye du regard ce qui se passe en classe.
2.10 Établit et maintient des relations respectueuses avec les intervenantes ou les intervenants scolaires.
2.11 Choisit en tout temps un langage respectueux des personnes.
3.9 Tolère les silences, lorsque nécessaire
3.10 Pratique l'écoute active en reformulant les interventions des élèves.
3.12 Adapte sa voix selon le contexte (volume, ton, débit, diction).
3.13 Est conscient du niveau d'engagement des élèves et y remédie en s'adaptant lorsque nécessaire.

4.8 Communique de façon convenable avec les autres membres du personnel ainsi que les membres de la direction de l'école.

4.13 Démontre de l'entregent dans l'école.
--

4.14 A une attitude positive en salle de classe et ailleurs dans l'école.

La structure actuelle des cours pourrait être repensée. Entre autres, le rapport d'évaluation B.A.-B.Éd. en fait la mention suivante :

Dans le baccalauréat de 5 ans, les cours des deux premières années sont essentiellement assumés par les facultés disciplinaires et les étudiant.e.s sont très peu mis en contact avec les cours en éducation. Ce choix est très peu favorable à l'intégration des contenus de formation (formation fondamentale, formation générale et formation pratique) et au développement d'une identité professionnelle dès l'entrée dans le programme (Grenier et al., 2021, p. 6).

1.3 Reconnaître la diversité présente chez les élèves

Cet objectif semble congruent avec ceux des cours théoriques (Inclusion scolaire, psychopédagogie, communication interpersonnelle et animation de groupe) que les personnes étudiantes auront suivis avant le stage. Il y a conformité entre les indicateurs de rendement et les objectifs des cours théoriques, supposant un rapport entre la théorie et la pratique.

PDP :

1.3 S'informe des besoins particuliers de ses élèves.

1.4 Reconnaît la multiplicité des différences individuelles chez les élèves et la planification en tient compte.
--

2.1 Démontre un intérêt et un respect pour chacun de ses élèves en ce qui concerne tous les aspects de leur développement (cognitif, social, affectif).

2.2 Entretient une relation de nature professionnelle avec ses élèves ainsi que dans ses propos et ses actions.

1.4 Développer des relations interpersonnelles positives avec les élèves et les autres partenaires du milieu scolaire

Attendu que les personnes étudiantes en question devraient avoir réussi les cours de communication interpersonnelle et d'animation de groupe (voir l'Annexe A pour les objectifs liés à ces cours), il y a cohérence entre les indicateurs de rendement jugés « incontournables » et la théorie.

1.5 Communiquer clairement en français à l'oral et à l'écrit dans divers contextes reliés à la profession enseignante

Puisque les personnes étudiantes en question devraient avoir réussi les cours de FRAN 1500 et 1600 (selon leur test de classement) ainsi que le cours Français en enseignement, les indicateurs de rendement jugés « incontournables » sont cohérents en matière du lien entre la théorie et la pratique.

1.6 Agir de manière professionnelle et responsable

À ce stade de la formation initiale, aucun cours théorique n'a abordé un contenu introduisant les aspects légaux ou les Politiques relevant du ministère de l'Éducation et de la petite enfance (MEDPE). De plus, les personnes étudiantes n'ont pas lu et ne connaissent pas le Code de déontologie de l'Association des enseignantes et enseignants du Nouveau-Brunswick (AEFNB). Il relève de leur responsabilité, comme précise le Guide de stage, d'en faire la lecture. Pourtant, le cours EDUC 3113, Gestion de l'éducation, aborde ce contenu.

Les indicateurs de rendement jugés « incontournables » dans le PDP n'exigent pas une compréhension approfondie des politiques et codes susmentionnés. Toutefois, en ce qui concerne les liens entre la théorie et la pratique, le cours EDUC 3113 devrait, conformément, être suivi avant le stage d'exploration. Il pourrait alors s'agir d'un contenu propice en première ou en deuxième année de la formation.

1.7 Établir des liens entre son stage et son projet vie-carrière

Il ne semble pas avoir un ou des indicateur(s) de rendement pour cet objectif dans le PDP. Cela dit, il fait partie de l'introduction et de la conclusion de l'analyse réflexive.

1.8 Analyse réflexive du stage d'exploration

Le contenu de l'analyse réflexive doit inclure les points suivants :

- Introduction : motivation du choix de la profession enseignante
- Corps du texte :
 - Planification et préparation : Rôle de la planification et de la préparation pour l'enseignement; le stade de développement de l'enfant ou de l'adolescent et ses incidences sur la planification et la préparation.
 - La salle de classe : L'importance de la gestion de classe et les moyens pour l'assurer.
 - Enseignement : Le stade de développement de l'enfant ou de l'adolescent et son rôle sur la qualité de son engagement et de sa participation à ses apprentissages, sur les techniques de questionnement, sur la rétroaction donnée à l'élève.
 - Responsabilités professionnelles : La nature des responsabilités professionnelles, le rôle de la langue parlée et écrite dans la profession.
- Conclusion : Faire un bref retour sur les constats entre les défis théorie-pratique.
 - Faire une réflexion sur votre cheminement personnel en tant qu'enseignante ou enseignant en devenir et votre choix de carrière.

Dans l'ensemble, certaines parties de l'analyse réflexive sont susceptibles à porter à confusion pour la personne étudiante : la *planification et préparation*, la *salle de classe* et les *responsabilités professionnelles* (à l'exception du rôle de la langue et d'une description de certaines responsabilités observées pendant le stage). Ces exigences pourraient sembler incongruentes avec la théorie des cours universitaires que les personnes étudiantes ont terminés à la fin de leur deuxième année. Bien qu'une analyse de ce genre ne soit pas impossible puisque la personne étudiante aura observé son EA et animé des leçons en classe, les critères d'évaluation (pertinence, richesse du contenu) demeurent subjectifs. Si l'évaluation de l'analyse réflexive tient compte du fait que les personnes étudiantes n'ont pas encore suivi les cours en question (*Planification et évaluation*, *Motivation et gestion de classe*, *Gestion de l'éducation*) et si une grille critériée était mise à la disposition de tous, les objectifs spécifiques à atteindre seraient plus évidents. De plus, il n'y a aucune indication si cette analyse fait l'objet d'une évaluation formative ou sommative.

2. Stage didacto-pédagogique 3982

Le deuxième stage réalisé lors de la formation initiale est le didactico-pédagogique 3982, effectué à la fin de la troisième année de formation initiale et d'une durée de 4 semaines au mois de mai. Il existe une rencontre de préinscription à l'automne d'une durée d'environ une heure, une rencontre de formation avant le stage vers la fin mars d'une durée d'environ deux heures et des rencontres individuelles après le stage. Le *Guide du stage* offre une description de l'exercice pratique en stipulant que « pendant quatre semaines, la ou le stagiaire démontrera ses habiletés à préparer des cours, à évaluer son enseignement et à appliquer les différents savoirs acquis au cours de sa formation » (Service des stages, 2021b, p. 4).

Le guide articule également sept objectifs spécifiques afin d'encadrer la personne stagiaire et soutenir les personnes qui l'accompagnent. Ces objectifs sont l'objet d'une évaluation formative au mi-stage ainsi qu'à la fin du stage à l'aide d'indicateurs prescrits dans le PDP :

- mettre en pratique des stratégies en communication qui permettent de développer et de maintenir des relations interpersonnelles positives tout en analysant ses manières d'être et d'agir.
- observer et utiliser différents outils de motivation et de gestion de classe.
- concevoir, planifier et animer des activités d'enseignement-d'apprentissage en tenant compte des approches pédagogiques, du matériel didactique, des déterminants de la motivation et de la diversité chez les élèves.
- mettre en œuvre des stratégies de l'évaluation formative et les intégrer dans une séquence didactique.
- s'exprimer avec aisance à l'oral et à l'écrit en adaptant son registre au contexte et aux interlocuteurs.
- agir de manière professionnelle, éthique, légale et responsable en tenant compte du code de déontologie de l'AEFNB.
- s'engager dans une démarche de développement vie-carrière.

Le *Guide de stage* (2021b) précise les mêmes deux composantes essentielles que l'exercice pratique du stage 2851, c'est-à-dire l'opérationnalisation de la théorie des cours (l'observation en salle de classe, la participation aux activités courantes de la profession et l'animation de groupe) ainsi que la rédaction d'une *réflexion critique* à l'égard des liens perçus entre la théorie et la pratique. Bien que les trois volets opérationnels soient les mêmes que ceux du premier stage d'exploration, un quatrième s'ajoute à ceux-ci : la planification.

Afin de permettre une analyse éclairée de l'état des lieux, il incombe de tenir compte des cours que les personnes étudiantes auront terminés à la fin de leur 3^e année de formation initiale¹. Les cours obligatoires à la fin de la 3^e année de la formation initiale au B.A.-B. Éd. :

1. Gestion de l'éducation
2. Motivation et gestion de classe
3. Difficulté et douance
4. Planification et évaluation
5. Planification et évaluation II
6. Didactique de la majeure et didactique de la mineure

Les cours obligatoires à la fin de la 3^e année de la formation initiale au B.A.-B. Éd. (primaire) :

- Didactique du français I
- Didactique des math au primaire I
- Gestion de l'éducation
- FPS et santé au primaire
- Motivation et gestion de classe
- Difficultés et douance
- Pédagogie du jeu
- Planification et évaluation I
- Planification et évaluation II

Selon la séquence des cours de la formation initiale et leurs objectifs généraux, les personnes étudiantes devraient posséder, à la fin de la troisième année de formation, les notions théoriques qui leur permettraient d'atteindre les sept objectifs généraux du stage didactico-pédagogique. La cohérence entre la théorie et la pratique selon les critères évalués dans le PDP semble être alignée avec les objectifs des cours suivis.

Finalement, le Guide de stage 3982 précise que l'analyse réflexive « constitue un outil de réflexion et de consolidation théorique sur certains thèmes essentiels à la profession » (Service des stages, 2021b, p. 15). À ce stade de la formation initiale, il serait intéressant que les personnes étudiantes puissent profiter d'au moins une journée d'intégration à la fin de leur stage afin de soutenir davantage le processus d'intégration des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Boutet et coll. (Cité dans Maubant et coll., 2021) estiment que :

Un tel accompagnement, qui sait saisir les moments où des médiations pratique-théorie peuvent être exercées, est nécessaire pour que s'amorce, puis se poursuive à l'étape de l'insertion professionnelle, la construction d'une identité affirmée et

¹ Les objectifs généraux de ces cours sont en annexe (ANNEXE C).

assumée de professionnel de l'enseignement qui ne se limite pas à reproduire les modèles auxquels il a été confronté pendant son parcours scolaire. (p. 75)

Toutefois, selon le modèle d'accompagnement privilégié présentement, les rencontres individuelles qui ont lieu à la fin de ce stage sont peut-être suffisantes pour atteindre l'objectif d'arrimage théorie-pratique.

3. Stage d'intégration 5859

Le dernier stage dans le cadre de la formation initiale est le stage d'intégration 5859, effectué au début de la cinquième année de formation. Il est d'une durée de quatre mois, de septembre à décembre. Il existe une rencontre de préinscription à l'automne d'une durée d'environ une heure, une rencontre de formation avant le stage vers la fin mars d'une durée d'environ deux heures et une rencontre individuelle après le stage. De plus, ce stage inclut 3 *journées d'intégration* qui sont explicitées dans la prochaine section. Le Guide du stage décrit cette expérience pratique ainsi : « durant une session, la ou le stagiaire démontre ses habiletés à assumer pleinement son rôle et effectue ses tâches et ses responsabilités en appliquant les différents savoirs acquis au cours de sa formation » (Service des stages, 2021c, p. 4).

Le *Guide du stage* précise dix objectifs qui sont opérationnalisés à l'aide d'indicateurs dans le PDP et qui font l'objet d'une évaluation formative au mi-stage et d'une évaluation sommative à la fin de l'expérience pratique :

- Comprendre et appliquer différentes stratégies de gestion de classe en fonction des approches pédagogiques et comportementales privilégiées.
- Démontrer une connaissance des disciplines à enseigner ainsi qu'une maîtrise des contenus d'apprentissage prescrits par les programmes d'études du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.
- Concevoir, planifier et animer des activités et des situations d'enseignement-apprentissage en fonction des résultats d'apprentissage visés, des approches pédagogiques, des principes didactiques, des déterminants de la motivation et des principes de la différenciation inclusive.
- Prévoir et implanter une démarche évaluative au service des apprentissages de tous les élèves.
- S'engager à éveiller les élèves au patrimoine culturel acadien et francophone dans un contexte de créativité et d'appréciation.
- Communiquer clairement dans un français d'ouverture à l'oral et à l'écrit dans les divers contextes reliés à la profession.
- Manifester des attitudes et des comportements favorisant le développement et le maintien de relations professionnelles positives tout en évaluant et en gérant les enjeux relationnels.

- Agir de manière professionnelle, éthique, légale et responsable.
- Analyser ses pratiques professionnelles et son agir pédagogique.
- S'engager dans une démarche favorisant le maintien ou l'amélioration de sa qualité de vie à l'égard des différentes composantes de son développement vie-carrière.

Quant aux actes pédagogiques dits essentiels du stage 5859, le *Guide de stage* explicite l'observation, la participation, la planification, l'animation et l'évaluation des apprentissages. Le tout cumule dans la rédaction d'une analyse critique qui fait état de l'arrimage théorie-pratique.

En ce qui concerne les cours, il incombe d'ajouter les cours obligatoires à la fin de la 4^e année de la formation initiale, ceux qui ont lieu avant le stage d'intégration 5859. Pour le B.A.-B. Éd., il s'agit de :

- EDDS Didactique de la majeure II
- EDUC 4323 Éducation en milieu minoritaire
- EDUC 4283 Pédagogie inclusive 9-12
- EDUC 4583 Littérature et enseignement
- Cours optionnel EDUC

Les cours obligatoires à la fin de la 4^e année de la formation initiale au **Erreur ! Référence de lien hypertexte non valide.** :

- EDDP 4232 Sciences humaines au primaire
- EDDP 4402 Didactique des arts visuels M8
- EDDP 4582 Didactique du français II
- EDDP 4632 Sciences au primaire
- EDDP 4712 Langue seconde au primaire ou EDDP 4932 Intervention à la maternelle
- EDDP 4842 Didactique des math au primaire II
- EDUC 4323 Éducation en milieu minoritaire
- EDUC 4393 Pédagogie inclusive M-8
- EDUC 4803 Arts et culture à l'école
- Cours optionnel EDDP ou EDUC

Compte tenu de la liste des cours obligatoires qui précèdent le stage de 4 mois et dont les objectifs sont explicités dans l'Annexe D, il semble exister une cohérence avec les objectifs de la formation pratique tels qu'ils sont décrits dans le *Guide de stage EDUC 5893* et le PDP. Conséquemment, il y a congruence entre la théorie et la pratique selon les critères qui font l'objet d'évaluation sommative à la fin du stage.

Journées d'intégration du stage 5859

À l'heure actuelle, les journées d'intégration ont lieu à trois reprises lors du stage d'intégration et sont d'une durée d'une journée. Elles comprennent les objectifs suivants:

- ▶ permettre aux stagiaires d'échanger sur les succès et les défis rencontrés en situation de stage;
- ▶ établir des liens entre la formation théorique reçue et leurs pratiques pédagogiques;
- ▶ identifier des éléments de solution ou des pistes à explorer pour enrichir leur expérience de stage. (Services des stages, 2021C.)

Ces journées abordent différents thèmes, tels que la planification, la gestion de classe et l'évaluation. Le déroulement et le contenu sont assurés par la personne directrice des stages.

Or, ces journées d'intégration, l'analyse réflexive qui doit être rédigée par les personnes étudiantes et remise en janvier pour une évaluation sommative ainsi que la séquence des cours après le stage 5859 font surgir des redondances liées aux travaux et aux contenus, comme l'indique le rapport d'évaluation externe B.A.-B.Éd. :

Mettre en place des mécanismes permettant la concertation en vue d'éviter la redondance entre les cours et de partager les orientations conceptuelles retenues par les programmes. Par exemple, mettre en place une procédure d'analyse des plans de cours pour s'assurer de leur cohérence avec les objectifs retenus et éviter les redondances; rendre explicite la demande d'inclure dans les plans de cours les principes du cadre conceptuel, dont les compétences professionnelles et les approches actualisante et inclusive; envisager la possibilité de construire des plans de cours cadre (Grenier et al., 2021, p. 7).

Une formule un peu différente pour ces journées d'intégration serait qu'un ou une professeur(e) possédant des habiletés dans le domaine du savoir-être devienne coordonnateur ou coordonnatrice de ces rencontres. Les personnes étudiantes pourraient alors aborder leurs succès et leurs défis au cours même du stage avec un soutien particulier. De surcroît, ces journées serviraient de tremplin pour revoir certains thèmes, faisant ainsi place à un travail de collaboration avec des professeur(e)s provenant de divers champs d'expertise. Il pourrait s'agir de personnes spécialistes en didactique, en inclusion, en planification, en gestion, en motivation. Cette nouvelle approche aurait également des retombées positives à l'égard du rapport réflexif de fin de stage, puisqu'il serait bonifié de l'accompagnement du corps professoral de façon ponctuelle, au cours de l'expérience pratique. Finalement, cette nouvelle vision ferait aussi place à une transformation du rapport réflexif en *bilan de compétences*. Ce bilan tiendrait compte des compétences (le savoir, le savoir-agir, le savoir-être, la mobilisation, les intérêts, les valeurs, les connaissances) dans ses 3 phases: rétrospective, prospective et réalisation (Michaud et coll., 2006). Cette perspective différente des journées d'intégration ressemble beaucoup à une approche programme, « une démarche de concertation et de collaboration visant à penser un programme d'études comme un

tout intentionnellement intégré autour d'une vision commune et partagée entre différents acteurs d'une formation » (Université Laval, s.d.).

3.1 L'approche programme

Le rapport d'évaluation externe B.A.-B.Éd. (Grenier et al., 2021) recommande, entre autres, que la Faculté des sciences de l'éducation effectue une transition vers une « approche programme » plutôt qu'une « approche cours » (p. 34). En fait, cette approche peut être décrite comme une démarche qui favorise la collaboration dans un programme d'études, d'une adoption de vision commune par les différentes personnes clés qui œuvrent à assurer la formation initiale (Université Laval, s.d.). L'Université de Sherbrooke (2018) précise que l'approche programme est structurée en cinq étapes :

1. L'alignement curriculaire : la cohérence entre toutes les composantes du programme
2. Le travail en collégialité : toutes les personnes responsables de la formation initiale travaillent en collaboration
3. Les responsabilités partagées : travail solidaire plutôt que partagé
4. Une vision commune : vision commune des fondements, du cheminement, des activités pédagogiques
5. L'amélioration continue à tous les niveaux : corps professoral et administration

À guise d'exemple, afin de favoriser la collaboration et la mise en œuvre d'une vision commune, les personnes professeures pourraient comparer les éléments pédagogiques et théoriques de leurs cours avec l'intention d'éliminer, dans la mesure du possible, les redondances qu'elles remarquent. Ce travail collaboratif pourrait mener à une vision commune, privilégiant une meilleure cohérence et compréhension de la théorie et de son opérationnalisation au sein de la formation initiale en assurant un alignement circulaire de la première année de la formation initiale jusqu'à la dernière.

Ce genre d'approche place le programme en tant que tel au « cœur de l'acte pédagogique » (Savard, 1999 p. 14) prioritairement aux cours. Ce même auteur ajoute que « le programme est considéré comme un tout organique, où tous les cours interagissent en fonction de principes d'harmonisation et de cohérence. » (P. 14). D'ailleurs, plusieurs chercheurs abondent dans ce sens, explicitant que l'approche programme favorise une articulation globalisante et collaborative en intégrant un décloisonnement des disciplines afin d'assurer un fil conducteur dans la formation initiale, et ce, dans un esprit de collégialité (Dorais, 1990; Forcier, 1991; Le réseau de l'Université du Québec MAPES, s.d.; CAPFE, 2007; Prigent et coll. 2009).

En somme, l'approche programme permettrait aux personnes étudiantes de reconnaître les liens entre la théorie et la pratique dans l'ensemble de leur formation, pas uniquement dans un rapport réflexif à la fin d'un stage. La formation initiale pourrait alors être perçue comme un tout, plutôt qu'une série de cours théoriques et formations pratiques intermittents en 5 ans, faisant place à

l'arrimage de la théorie et de la pratique de façon plus holistique. Concernant les stages, dans une perspective d'approche programme, les journées d'intégration du stage 5859 pourraient représenter des moments opportuns afin d'intégrer la formation théorique à l'expérience pratique dans un travail en équipe entre les membres du corps professoral. Cela ferait également place à des rencontres professionnelles collaboratives qui assureraient l'amélioration continue de la formation, mais favoriserait aussi l'amélioration continue des personnes engagées dans le processus puisqu'ils auraient l'occasion d'apprendre et d'échanger entre elles. Finalement, selon la recherche effectuée, il serait intéressant de considérer l'adoption de l'approche programme pour enrichir la formation initiale en enseignement de l'Université de Moncton.

CONCLUSION

Un rappel que l'objectif du présent rapport est de proposer des suggestions afin d'arrimer la théorie et la pratique de la formation initiale en enseignement offerte par l'Université de Moncton. Une meilleure articulation entre la formation théorique et la formation pratique contribuerait à préparer la personne étudiante en éducation à la profession enseignante et les réalités qui la composent.

Dans le but d'articuler la théorie à la pratique, la littérature consultée recommande que la formation initiale en enseignement propose des instances où les personnes étudiantes réfléchissent à l'enseignement, que ce soit leur propre pratique ou celle d'autrui, et vivent des expériences authentiques en situation d'enseignement (Boutin et al., 2016; Caron et Portelance, 2017; Cavanagh et al., 2016; Gauthier et al., 2020; Goyette et Martineau, 2019; Hammerness et al., 2020; Morales-Perlaza et al., 2019; Sun et van Es, 2015; Vifquin et Frenay, 2018). Ces actes contribueraient à renforcer la capacité de la personne étudiante en éducation à faire des choix éclairés dans ses choix de stratégies et approches à employer afin de perfectionner continuellement son enseignement par le développement d'une vision professionnelle, c'est-à-dire la capacité d'identifier des éléments théoriques d'une pratique et, dans le même ordre d'idée, d'insérer la théorie dans sa pratique (Gold et al., 2021a; Vifquin et Frenay, 2018; Goodwin: 1994).

Dans un cadre de formation initiale en contexte universitaire, l'articulation entre la théorie et la pratique peut se faire à l'aide de deux grandes approches, soit la mise en œuvre de stages pour que les personnes étudiantes puissent vivre des expériences enseignantes authentiques (et y réfléchir), ainsi que l'inclusion de pratiques gagnantes directement dans les salles de classe pour encourager la réflexion sur l'enseignement durant l'apprentissage théorique. Ainsi, dans ce rapport, il fut question d'explorer l'articulation théorique et pratique des stages à partir d'un état des lieux de leurs objectifs généraux en comparaison avec les objectifs généraux des cours ainsi que des critères d'évaluation du Profil de développement professionnel. Ce travail constitue le volet B du présent rapport. Dans le volet A, des pratiques gagnantes pour arrimer la théorie et la pratique en salle de classe universitaire ont été décrites.

Dans le volet A, on y indique que l'inclusion de cinq pratiques dites gagnantes à l'enseignement dans la formation initiale pourrait contribuer à une meilleure articulation de la théorie à la pratique. Les pratiques décrites sont l'analyse de l'enseignement à l'aide de vidéos, la simulation de l'enseignement, l'examen de l'apprentissage des élèves, les robots de téléprésence et l'apprentissage expérientiel en laboratoire école-université. D'une perspective didactique, ces pratiques permettent aux personnes étudiantes en éducation de réfléchir à leur pratique et celle d'autrui à la lumière des concepts théoriques qu'elles ont acquis dans leur cours, et ce, dans un contexte collaboratif.

Dans le volet B, on indique que le stage d'exploration 2851 de la formation initiale est celui qui pourrait être repensé davantage. En effet, la discordance causée par l'ordre des cours de la

première et de la deuxième année de formation rend quelques indicateurs de rendement du stage en question invalide, puisque les personnes étudiantes n'ont pas encore la formation nécessaire pour atteindre certains critères. En ce qui concerne le stage didactico-pratique 3982, la cohérence entre la théorie des cours et la pratique semble être cohérente, les personnes étudiantes ayant terminé plusieurs cours en éducation à la fin de la troisième année. Cependant, une journée d'intégration à la fin du stage en groupe-classe pourrait soutenir l'articulation de la théorie et de la pratique dans l'analyse réflexive qui est à remettre. Décidément, le stage d'intégration 5859 semble être celui pour lequel les personnes étudiantes sont le plus habiletés en matière de savoirs, savoir-être, et savoir-faire. Non seulement les journées d'intégration qui ont lieu lors de ce stage seraient bonifiées par une transition vers une adoption d'une approche programme, mais la formation initiale en entier le serait.

SUGGESTIONS ET RÉFLÉXIONS

À partir de la connaissance produite et présentée dans ces deux volets, il est possible de proposer des suggestions et questions pour alimenter la réflexion sur le sujet de l'articulation théorique et pratique.

Pour arrimer la théorie et la pratique dans la formation initiale en enseignement, six suggestions sont proposées. Les suggestions sont présentées ci-dessous.

1. Sachant que les personnes étudiantes doivent produire des rapports de stage sous forme d'analyses réflexives, il serait intéressant, pour les personnes professeures, de mettre en pratique cette habileté réflexive en proposant des activités de réflexion sur l'enseignement qui sont en lien avec les éléments évalués lors des stages (ex. techniques de questionnement, gestion de classe, etc.). Cela ferait en sorte que les personnes étudiantes en éducation seraient plus à l'aise dans l'évaluation de leur propre pratique. De plus, ces personnes étudiantes seraient davantage aptes à analyser la démarche de leur personne enseignante associée afin d'en dégager les méthodes qui semblent fonctionner.
2. Il serait intéressant que les stages soient des occasions de produire des enregistrements vidéo de situations d'enseignement afin que ces enregistrements puissent être analysés dans le cadre des cours de la formation initiale en enseignement. À cet effet, sachant qu'il peut être gênant et anxiogène pour les personnes étudiantes d'analyser leur propre enseignement, nous suggérons que la création d'une banque d'enregistrements vidéo de situation d'enseignement accessibles aux différentes universités de la francophonie canadienne serait très utile.
3. Dans le même ordre d'idée que la suggestion précédente, les personnes étudiantes en éducation pourraient profiter de leur séjour en stage pour acquérir des travaux et productions d'élèves qui pourraient être utilisés à des fins pédagogiques et réflexives afin d'examiner l'apprentissage des élèves. Une banque pourrait également être créée pour ce genre d'initiative.
4. Il importe d'appuyer la connaissance produite dans le cadre du projet collaboratif d'un laboratoire d'innovation inclusive école-université (LI2EU) pour ré-imaginer la formation initiale à l'enseignement mise en œuvre par plusieurs membres du corps professoral de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. De plus, il est important de suivre de près les résultats de leurs travaux de recherche portant sur les robots de téléprésence et l'apprentissage expérientiel en laboratoire école-université. Finalement, il faut faciliter la diffusion de leurs trouvailles auprès des différents acteurs du domaine de l'éducation tout en invitant les membres de la communauté

éducative (personnel enseignant, parents, élèves, personnes étudiantes, personnes professeures, etc.) à contribuer au projet.

5. Pour les journées d'intégration, il serait intéressant d'explorer une approche programme qui permettrait un approfondissement des liens entre la théorie et la pratique. L'approche programme consiste en une collaboration pédagogique qui assure un fil conducteur entre la théorie et la pratique en vue de l'intégration des apprentissages (CEFES, 2011).
6. Afin de favoriser la collaboration et la mise en œuvre d'une vision commune, les personnes professeures pourraient comparer les éléments pédagogiques et théoriques de leurs cours avec l'intention d'éliminer, dans la mesure du possible, les redondances dans la formation initiale.

En plus de suggestions, des questions furent formulées dans le but d'alimenter et d'approfondir la réflexion sur l'articulation entre la théorie et la pratique des stages. Les questions sont présentées ci-dessous :

- 1) Stage d'exploration 2851
 - a. Est-ce qu'il y a d'autres moyens de permettre aux personnes étudiantes de vivre des expériences pratiques et d'y incorporer de l'exploration véritable ?
 - b. Est-ce qu'il y a d'autres formules d'expérience pratique qui pourraient alléger la tâche du placement, et ce, dans les matières choisies par les personnes étudiantes ?
- 2) Stage didactico-pratique 3982
 - a. Est-ce que l'ajout d'une journée d'intégration pourrait être bénéfique afin d'assurer un fil conducteur plus évident entre la théorie et la pratique pour les personnes étudiantes ?
- 3) Stage d'intégration 5859
 - a. Est-ce que les journées d'intégration peuvent être repensées afin d'intégrer une formule qui ressemble à une approche programme et qui permettrait aux personnes étudiantes de mieux arrimer la théorie et la pratique de façon ponctuelle, en cours même du stage?

BIBLIOGRAPHIE

Baker, E. A. et Rozendal, M. S. (2019). Cognitive-based rubrics: Examining the development of reflection among preservice teachers. *Teacher Education Quarterly*, 46(2), 58-80.

Bertrand, K., L'Espérance, N., Aranda, J. F. et Ngo Ngué, D. M. (2020). La méthode de la revue systématique : illustration portant sur le traitement des troubles concomitants chez les adolescents. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2^e éd., p. 307-329).

Boudreau, L. C., Lang, M., Freiman, V., Lévesque, R., Basque, M. & Robichaud, X. (2021, 1 novembre). *Projet collaboratif d'un Laboratoire d'Innovation Inclusive École – Université (LI2EU) pour ré-imaginer la formation initiale à l'enseignement* [communication orale]. Causerie-midi, Centre de recherche et de développement en éducation, Moncton.

Boutet, M., Dasharnais, A., Royer, S. (2021). II – Le temps de l'émancipation : Accompagner au fil de la carrière enseignante. Dans Maubant, P. et coll., *L'archipel des temps de formation : esquisse d'une ingénierie de l'alternance (Formation des adultes et professionnalisation)* (p. 51-80).

Boutin, P.-A., Hamel, C. et Gouin, J.-A. (2016). Interagir pour apprendre en gestion de classe au secondaire : Analyse du discours des futurs enseignants dans un espace collaboratif. *Phronesis*, Vol. 5(3), 87-99.

Burbank, M. D., Goldsmith, M. M., Bates, A. J., Spikner, J. & Park, K. (2021). Teacher Observations Using Telepresence Robots: Benefits and Challenges for Strengthening Evaluations. *Journal of Educational Supervision*, 4(1), 68-93.

CAPFE (2007). *L'approche-programme : Définition et composantes*. Montréal, Canada : Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement, Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec.

Caron, J. et Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, 25(1), 34. <https://doi.org/10.18162/fp.2017.367>

Cavanagh, M., Cammarata, L. et Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : Synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-32.

CEFES (2011). *La mise en œuvre de l'approche programme à l'Université*. Montréal, Canada : Centre d'études et de formation en enseignement supérieur, Université de Montréal.

Dorais S. (1990). [Réflexion en six temps sur l'approche-programme](#). *Pédagogie collégiale*, 4(1), 37-41.

Darling-Aduana, J. & Heinrich, C. (2020). The Potential of Telepresence for Increasing Advanced Course Access in High Schools, *Education Researcher*, 49(6), 415-425.

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton. (2010, septembre). *Vers une formation professionnalisante : cadre conceptuel de la formation initiale à l'enseignement*. Université de Moncton.

Flanagan, T. et Voyer, D. (2021, janvier). *Rapport d'évaluation B.A.-B. Éd. (primaire)*. Université de Moncton.

Forcier, P. (1991). [Faire apprendre l'essentiel dans les programmes d'études](#). *Pédagogie collégiale*, 5(2), 22-26.

Gauthier, C., Nadeau, M.-F., Massé, L., Gaudreau, N., Nadeau, S. et Lessard, A. (2020). Quelles influences ont les programmes et les formateurs sur les attitudes des futures enseignantes envers les élèves ayant des difficultés comportementales ? *Revue canadienne de l'éducation*, 43(4), 976-1007.

Giraud, L. et Roger, A. (2011). Les étapes de carrière à l'épreuve du temps. *Humanisme et Entreprise*, 302, 13-28. <https://doi.org/10.3917/hume.302.0013>.

Gold, B., Pfirmann, C. et Holodynski, M. (2021a). Promoting professional vision of classroom management through different analytic perspectives in video-based learning environments. *Journal of Teacher Education*, 72(4), 431-447. <https://doi.org/10.1177/0022487120963681>.

Gold, B., Pfirmann, C. et Holodynski, M. (2021b). Promoting professional vision of classroom management through different analytic perspectives in video-based learning environments. *Journal of Teacher Education*, 72(4), 431-447. <https://doi.org/10.1177/0022487120963681>.

Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist, New Series*, 96(3), 606-633.

Goyette, N. et Martineau, S. (2019). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19. <https://doi.org/10.7202/1056316ar>.

Grenier, J., Hasni, A., Moisan, S. et Peters, V. (2021, janvier). *Rapport d'évaluation externe. Programmes de formation à l'enseignement destiné au niveau secondaire*, Université de Moncton. Université de Moncton.

Hammerness, K., Klette, K., Jensen, I. S. et Canrinus, E. T. (2020). Opportunities to study, practice, and rehearse teaching in teacher preparation: An international perspective. *Teachers College Record*, 122(11), 1-46. <https://doi.org/10.1177/016146812012201108>.

Kramer, C., König, J., Strauß, S. et Kaspar, K. (2020). Classroom videos or transcripts? A quasi-experimental study to assess the effects of media-based learning on pre-service teachers' situation-specific skills of classroom management. *International Journal of Educational Research*, 103, 101624. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101624>.

Lampert, M., Franke, M. L., Kazemi, E., Ghouseini, H., Turrou, A. C., Beasley, H., Cunard, A. et Crowe, K. (2013). Keeping It complex: Using rehearsals to support novice teacher learning of ambitious teaching. *Journal of Teacher Education*, 64(3), 226-243. <https://doi.org/10.1177/0022487112473837>.

Le réseau de l'Université du Québec. (2022, 12 janvier). *Approche-programme (MAPES)*. [Approche-programme \(MAPES\) | Pédagogie \(uquebec.ca\)](#) Le réseau de l'Université du Québec. (2022, 12 janvier).

Michaud, G., Dionne, P., et Beaulieu, G. (2007). *Le bilan de compétences*. Septembre éditeur.

Morales-Perlaza, A., Buser, M., Tardif, M. et Wentzel, B. (2019). Les savoirs à la base de la formation à l'enseignement au Québec, en Ontario et en Suisse. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 80-111. <https://doi.org/10.7202/1069641ar>.

Nagro, S. A. (2020). Reflecting on others before reflecting on self: Using video evidence to guide teacher candidates' reflective practices. *Journal of Teacher Education*, 71(4), 420-433. <https://doi.org/10.1177/0022487119872700>.

O'Neill, M., Booth, S. et Lamb, J. (2018). Using NVivo for literature reviews: The eight-step pedagogy (N7+1). *The Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3030>.

Pelletier, D. (2004). *L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle*. Ste-Foy: Septembre éditeur.

Powell, T., Cohen, J. & Patterson, P. (2021). Keeping Connected With School: Implementing Telepresence Robots to Improve the Wellbeing of Adolescent Cancer Patients, *Frontiers in Psychology*, 12, 1-15.

Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal, Canada: Presses internationales Polytechnique.

Pruneau, D. & Lapointe, C. (2002). Un, deux, trois, nous irons aux bois... L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement. *Éducation et francophone*, 30(2), 241-256.

Savard, L. (dir.). (1999). Guide d'animation servant à l'encadrement pédagogique des professeurs au moment de l'implantation d'un programme révisé par compétences. Chicoutimi, Canada : Collège de Chicoutimi.

Selmer, S., Lampen, E. et Lindstrom, D. L. (2021). Pre-service teachers engaged in noticing aspects of learner written work. *South African Journal of Education*, 41(2), 1-9. <https://doi.org/10.15700/saje.v41n2a1891>.

Services des stages. (2021a). *Guide de stage : EDUC2851 Stage d'exploration*. Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton.

Services des stages. (2021b). *Guide de stage : EDUC3982 Stage didactico-pédagogique*. Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton.

Services des stages. (2021c). *Guide de stage : EDUC5859 Stage d'intégration*. Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton.

Sun, J. et van Es, E. A. (2015). An exploratory study of the influence that analyzing teaching has on preservice teachers' classroom practice. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 201-214. <https://doi.org/10.1177/0022487115574103>.

Thompson, P. & Chaivist, S. (2021). Telepresence Robots in the Classroom. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(2), 201-214.

Université Laval. (s. d.). *L'approche-programme*. Consulté le 14 février 2022, à l'adresse : https://www.enseigner.ulaval.ca/sites/default/files/guide_approche_programme_27-01-2017.pdf.

Université de Sherbrooke. (2018, décembre). *Approche programme*. Consulté le 14 janvier 2022, à l'adresse : https://www.usherbrooke.ca/ssf/fileadmin/sites/ssf/Face_et_pile/face_pile_approche_programme_vf.pdf.

Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement* (3^e éd.). Gaetan Morin Éditeur.

Vifquin, J.-M. et Frenay, M. (2018). L'observation professionnelle en formation d'enseignants du secondaire en Belgique francophone. *Phronesis*, 7(4), 80-90. <https://doi.org/10.7202/1056321ar>.

Wertzberger, E. (2019). The Future of Field Experiences in Distance Education: A Case Study of Co-teaching Practices in a Telepresence-Facilitated Field Placement. *Theory & Practice in Rural Education*, 9(2), 35-46.

ANNEXES

ANNEXE A – Objectifs généraux des cours De la 2^e année de la formation initiale

EDUC1011 : Pensée critique au secondaire

- S’initier aux enjeux de l’éducation et de la profession enseignante en s’appuyant sur les principes de la pédagogie actualisante et en tenant compte du contexte scolaire francophone minoritaire au Canada et au Nouveau-Brunswick.
- Comprendre les relations entre la pensée critique, la pensée créative et le jugement professionnel en éducation en lien avec les compétences et les attitudes à développer au cours de sa formation en éducation.
- Se servir de la pensée critique dans l’examen de ses cadres de référence, de soi-même, dans ses relations avec autrui, dans la recherche documentaire et dans l’examen des sources, des processus et des résultats de la construction de connaissances.
- Appliquer les éléments de la pensée critique issus des domaines de la philosophie, de la psychologie et de l’éducation dans la production de travaux intellectuels en éducation.

EDUC1013 : Initiation aux études en éducation

- S’adapter aux exigences d’un travail intellectuel universitaire.
- Repérer les ressources documentaires propres aux sciences de l’éducation.
- Exercer sa pensée critique à l’égard des sources d’information.
- Produire les principaux types de travaux universitaires en éducation en utilisant des méthodes de travail et de recherche nécessaire à la poursuite de ses études universitaires.
- Saisir le sens de son cheminement personnel et professionnel dans sa formation universitaire à la profession enseignante, en développant, notamment des habitudes de travail propices à la réussite universitaire.
- Intégrer ses acquis tout au cours de sa démarche d’apprentissage et développer des méthodes d’apprentissage et de travail autonome.

EDUC1113 : Psychopédagogie de l’enfant

- Connaître et comparer les principales approches théoriques expliquant le développement de l’enfant.

- Reconnaître l'importance du développement prénatal sur le développement de l'enfant.
- Connaître les aspects et les caractéristiques du développement physique, affectif, social et cognitif de l'enfant de la conception à quatorze ans.
- Connaître les facteurs internes et externes qui influencent le développement de l'enfant.
- Comprendre et expliquer le processus dynamique, interactif et continu du développement humain.
- Connaître les caractéristiques du développement typique et atypique et leurs effets possibles sur le rythme d'apprentissage et le cheminement scolaire.
- Effectuer une réflexion sur des problématiques actuelles liées au développement de l'enfant.

EDUC1123 : Psychopédagogie des adolescents

- Connaître certaines théories de base concernant les diverses dimensions du développement humain et leurs conséquences pédagogiques.
- Comprendre le processus dynamique, continu et individuel du développement humain et la contribution des diverses variables sur ce développement.
- Comprendre les étapes du développement physique, neurobiologique, cognitif, langagier, socioaffectif et moral de l'âge préscolaire au jeune adulte.
- Établir des liens entre le développement neurobiologique, cognitif, socioaffectif et moral du jeune adulte.

EDUC2003 : Le français en enseignement

- Utiliser des stratégies cognitives de lecture efficaces pour comprendre les textes informatifs
- Se servir de la lecture orale d'un texte de façon à en communiquer le sens
- Connaître les différents registres de langue
- Se servir de la communication en français standard à l'oral selon les exigences associées à la profession enseignante
- Utiliser des stratégies cognitives d'écriture efficaces pour rédiger des textes selon les exigences associées à la profession enseignante
- Appliquer les règles de syntaxe, de ponctuation, d'orthographe lexicale et grammaticale sans ouvrages de référence.

EDUC2103 : Apprentissage et enseignement

- Connaître et comprendre les concepts de base de l'apprentissage scolaire et de l'enseignement dans le processus enseignement-apprentissage.

- Connaître et s'appropriier le vocabulaire propre au processus enseignement-apprentissage.
- Connaître les fondements théoriques et comprendre les principales retombées éducatives du béhaviorisme.
- Connaître les fondements théoriques et comprendre les principales implications éducatives du modèle du traitement de l'information (cognitivisme).
- Connaître les fondements théoriques et comprendre les principales implications éducatives des courants constructiviste et socioconstructiviste en éducation.
- Connaître les fondements théoriques et comprendre les principales implications éducatives des courants humanistes en éducation.

EDUC2222 : Communication interpersonnelle

- Connaître les éléments essentiels de la communication qui permettent de développer et de maintenir des relations interpersonnelles positives.
- Comprendre les concepts de base reliés à la communication interpersonnelle favorisant la création d'un climat propice à l'apprentissage et à l'enseignement.
- Comprendre les principes de la résolution non violente de conflits.
- Utiliser des stratégies de communication qui permettent de développer et de maintenir des relations interpersonnelles positives.
- S'engager dans une démarche de changement reliée à la communication interpersonnelle.
- Analyser ses manières d'être et d'agir par rapport à l'affirmation de soi et à l'écoute active.
- Évaluer les effets possibles de ses manières d'être (attitudes) et d'agir (comportements) en rapport avec la communication interpersonnelle.

EDUC2242 : Animation de groupe

- Connaître les éléments liés au climat et à la dynamique dans un groupe.
- Comprendre la dimension socio-affective des groupes.
- Connaître divers styles d'animation de groupe et leurs effets sur la relation éducative.
- Connaître des interventions d'animation permettant de favoriser le processus enseignement-apprentissage.
- Démontrer des attitudes et utiliser des stratégies qui favorisent la collaboration dans les activités de groupe.
- Appliquer le style démocratique d'animation de groupe.

EDUC2303 : Inclusion scolaire

- Comprendre les fondements historiques, philosophiques et pédagogiques de l'inclusion scolaire.
- Comprendre la portée de la définition de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick et les implications éducatives d'un système scolaire inclusif.
- Comprendre le rôle et les fonctions complémentaires exercées par les intervenants de l'équipe stratégique de l'école.
- Comprendre le rôle et les responsabilités de l'enseignant de classe ordinaire à l'égard de chacun de ses élèves.
- Connaître les caractéristiques et les besoins particuliers des élèves ayant un handicap intellectuel, physique ou sensoriel ou un trouble du spectre de l'autisme.
- Savoir élaborer un plan d'intervention destiné à un élève avec handicap ou en très grande difficulté d'apprentissage et d'adaptation.
- Analyser les particularités qui se rattachent à chacune des étapes du développement physique, neurobiologique, cognitif, affectif et social ainsi que certaines adaptations pédagogiques possibles.

ANNEXE B – Indicateurs de rendement du profil de développement personnel (PDP)

PROFIL DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL (PDP)

EDUC2851 Stage d'exploration

Le **profil de développement professionnel EDUC2851** permet d'apprécier le développement professionnel des stagiaires. En effet, il permet à ces derniers de s'autoévaluer régulièrement dans le but d'améliorer, d'ajuster ou de modifier leurs pratiques afin de répondre aux objectifs du stage. Il se veut un outil qui a pour but de servir, dans un premier temps, d'évaluation **formative** pour les stagiaires et leurs enseignantes et enseignants associés (EA) et, dans un deuxième temps, d'évaluation **sommative** pour le Service des stages. Voici les indicateurs de rendement (IR) :

IR1. Planification et préparation

La planification et la préparation tiennent compte des programmes d'études. La langue est partie intégrante de la planification. Les activités sont conçues de sorte à refléter le développement de l'enfant et des différences de chacun. La ou le stagiaire est **ENGAGÉ** dans son stage et le manifeste de la façon suivante :

1.1 Connait la matière à enseigner.	<input type="checkbox"/>
1.2 Prépare le matériel nécessaire avant le début de chaque cours.	<input type="checkbox"/>
1.3 S'informe des besoins particuliers de ses élèves.	<input type="checkbox"/>
1.4 Reconnaît la multiplicité des différences individuelles chez les élèves et la planification en tient compte.	<input type="checkbox"/>
1.5 Cultive son appréciation de la lecture ainsi que de l'écriture et développe un rapport positif à la langue.	<input type="checkbox"/>

Pour tous les tableaux de cette section, les indicateurs en gras sont des indicateurs de rendement incontournables pour ce stage.

IR2. La salle de classe

L'organisation de la classe est telle que l'apprentissage en est valorisé. La gestion tant au niveau du comportement des élèves que des tâches administratives est optimisée. La ou le stagiaire est ENGAGÉ dans son stage et le manifeste de la façon suivante :

3.8 Applique les normes à l'écrit.	<input type="checkbox"/>	CD CB CTB
3.9 Tolère les silences, lorsque nécessaire	<input type="checkbox"/>	CD CB CTB
3.10 Pratique l'écoute active en reformulant les interventions des élèves.	<input type="checkbox"/>	CD CB CTB
3.11 Démontre un souci constant d'améliorer la qualité de la langue orale et écrite.	<input type="checkbox"/>	CD CB CTB
3.12 Adapte sa voix selon le contexte (volume, ton, débit, diction).	<input type="checkbox"/>	CD CB CTB
3.13 Est conscient du niveau d'engagement des élèves et y remédie en s'adaptant lorsque nécessaire.	<input type="checkbox"/>	CD CB CTB

IR4. Responsabilités professionnelles

Les comportements exhibés témoignent d'un agir professionnel. Les gestes, les paroles, l'attitude dans tous les aspects organisationnels du stage, au niveau des interactions avec les divers intervenants incluant parents et élèves, dans l'utilisation des outils électroniques. **La ou le stagiaire est ENGAGÉ dans son stage et le manifeste de la façon suivante :**

4.1 Fait preuve d'assiduité (assidu et ponctuel).	<input type="checkbox"/>	CD CB CTB
4.2 Informe l'EA de ses retards et de ses absences.	<input type="checkbox"/>	CD CB CTB
4.3 Collabore avec l'EA.	<input type="checkbox"/>	CD CB CTB
4.4 Présente toujours un travail de qualité à jour et soigné.	<input type="checkbox"/>	CD CB CTB
4.5 Participe activement aux discussions avec les membres de l'Équipe guide au sujet du stage et accueille bien la rétroaction (mentalité de croissance).	<input type="checkbox"/>	CD CB CTB
4.6 Démontre une capacité d'organisation dans l'exécution des tâches qui lui sont confiées.	<input type="checkbox"/>	CD CB CTB
4.7 Accompagne l'EA dans les tâches extraprofessionnelles (surveillance, auto-bus, présences)	<input type="checkbox"/>	CD CB CTB
4.8 Communique de façon convenable avec les autres membres du personnel ainsi que les membres de la direction de l'école.	<input type="checkbox"/>	CD CB CTB
4.9 Participe aux réunions du personnel.	<input type="checkbox"/>	CD CB CTB
4.10 Accompagne l'EA aux activités de perfectionnement.	<input type="checkbox"/>	CD CB CTB
4.11 Participe à la correction des tests et des travaux selon les critères de l'EA.	<input type="checkbox"/>	CD CB CTB
4.12 Constate les divers services offerts et comment ceux-ci appuient les apprentissages des élèves.	<input type="checkbox"/>	CD CB CTB
4.13 Démontre de l'entregent dans l'école.	<input type="checkbox"/>	CD CB CTB

	CD	CB	CTB
4.14 A une attitude positive en salle de classe et ailleurs dans l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	CD	CB	CTB

PROFIL DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL (PDP)

EDUC3982 Stage didactico-pédagogique

IR1. Planification et préparation

La préparation et la planification tiennent compte des programmes d'études. La langue est partie intégrante de la planification. Les activités sont conçues de sorte à refléter le développement de l'enfant et des différences de chacun. La ou le stagiaire est ENGAGÉ dans son stage et le manifeste de la façon suivante :

1.1 Maîtrise la matière à enseigner.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	CD	CB	CTB
1.2 Effectue des interventions pédagogiques qui tiennent compte des particularités du savoir à faire acquérir et de sa transposition didactique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	CD	CB	CTB
1.3 Discute avec l'EA des besoins particuliers de tous les élèves, consulte les programmes individualisés au besoin et la planification en tient compte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	CD	CB	CTB
1.4 Effectue des planifications de leçon conforme à l'orientation des programmes d'études et aux exigences du Service des stages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	CD	CB	CTB
1.5 Tient compte des différences individuelles des élèves dans les planifications (niveau de développement, intérêts, engagement...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	CD	CB	CTB
1.6 Fournit une évaluation formative des apprentissages et y assure un suivi (régulation).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	CD	CB	CTB
1.7 Effectue des planifications qui soulignent les aspects de la gestion de classe à mettre en œuvre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	CD	CB	CTB
1.8 Planifie des questions d'objectivation cohérentes avec les résultats d'apprentissage visés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	CD	CB	CTB
1.9 Choisit des exemples pertinents et de qualité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	CD	CB	CTB
1.10 Démontre des attitudes et des comportements d'ouverture à la diversité culturelle et de valorisation du patrimoine culturel et en tient compte dans ses préparations.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	CD	CB	CTB
1.11 Prend connaissance du plan d'amélioration des apprentissages de l'école et de sa classe, et en tient compte dans ses planifications.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	CD	CB	CTB

IR2. La salle de classe

L'organisation de la classe est telle que l'apprentissage en est valorisé. La gestion tant au niveau du comportement des élèves que des tâches administratives est optimisée. La ou le stagiaire est ENGAGÉ dans son stage et le manifeste de la façon suivante :

2.1 Contribue à la création d'un climat propice à l'apprentissage et à l'enseignement dans sa salle de classe.	□□□□□□□▷ CD CB CTB
2.2 Se déplace pendant le déroulement des activités dans le but d'interagir selon les besoins.	□□□□□□□▷ CD CB CTB
2.3 Est conscient en tout temps de l'évolution du groupe et le ramène, au besoin, à l'atteinte de l'objectif.	□□□□□□□▷ CD CB CTB
2.4 Est aux aguets de ce qui se passe dans la classe et agit en conséquence.	□□□□□□□▷ CD CB CTB
2.5 Fait preuve d'une bonne organisation (salle de classe, matériel, TIC, etc.).	□□□□□□□▷ CD CB CTB
2.6 Gère efficacement le temps d'enseignement et les routines de classe (transition entre les activités, minimise les pertes de temps, etc.)	□□□□□□□▷ CD CB CTB
2.7 Encourage les efforts et valorise les élèves et le groupe classe.	□□□□□□□▷ CD CB CTB
2.8 Démontre un enthousiasme pour l'enseignement et le contenu des leçons.	□□□□□□□▷ CD CB CTB
2.9 Maintient en tout temps une relation de nature professionnelle avec les élèves.	□□□□□□□▷ CD CB CTB
2.10 Maintient la sécurité des élèves en tout temps.	□□□□□□□▷ CD CB CTB

IR3. Enseignement

La communication est efficace et de bonnes techniques d'animation et d'interrogation qui engagent l'élève sont privilégiées. La ou le stagiaire fait preuve de souplesse et d'adaptabilité. Les rétroactions sont judicieuses et respectueuses. La ou le stagiaire est ENGAGÉ dans son stage et le manifeste de la façon suivante :

3.1 Fait la mise en œuvre de l'engagement des élèves prévu dans la planification.	□□□□□□□▷ CD CB CTB
3.2 Donne des consignes et des explications claires.	□□□□□□□▷ CD CB CTB
3.3 Est transparent quant aux résultats d'apprentissage et aux critères de réussite et de réalisation.	□□□□□□□▷ CD CB CTB
3.4 Respecte le contenu de sa planification, mais s'ajuste aux imprévus s'il-y a lieu.	□□□□□□□▷ CD CB CTB
3.5 Utilise des questions ouvertes pour susciter chez les élèves la participation, la réflexion et la compréhension.	□□□□□□□▷ CD CB CTB
3.6 Donne des rétroactions adéquates aux élèves.	□□□□□□□▷ CD CB CTB
3.7 Rédige tous ses écrits dans un français standard.	□□□□□□□▷ CD CB CTB
3.8 S'exprime oralement dans un français standard.	□□□□□□□▷ CD CB CTB

3.9 Pratique l'écoute active (résume, reformule et reflète les sentiments).	□□□□□□□▷ CD CB CTB
3.10 Établit une cohérence entre sa communication verbale et sa communication non verbale.	□□□□□□□▷ CD CB CTB
3.11 Tolère les silences, lorsque nécessaire.	□□□□□□□▷ CD CB CTB
3.12 Choisit en tout temps un langage respectueux des personnes.	□□□□□□□▷ CD CB CTB
3.13 Adapte son registre de langue au contexte, à la discipline enseignée et aux interlocuteurs.	□□□□□□□▷ CD CB CTB

IR4. Responsabilités professionnelles

Les comportements exhibés témoignent d'un agir professionnel. Les gestes, les paroles, l'attitude dans tous les aspects organisationnels du stage, au niveau des interactions avec les divers intervenants incluant parents et élèves, dans l'utilisation des outils électroniques. La ou le stagiaire est ENGAGÉ dans son stage et le manifeste de la façon suivante :

4.1 Fait preuve d'assiduité (assidu et ponctuel).	□□□□□□□▷ CD CB CTB
4.2 Informe l'EA de ses retards et de ses absences.	□□□□□□□▷ CD CB CTB
4.3 Collabore avec l'EA.	□□□□□□□▷ CD CB CTB
4.4 Présente toujours un travail de qualité à jour et soigné.	□□□□□□□▷ CD CB CTB
4.5 Participe activement aux discussions avec les membres de l'Équipe guide au sujet du stage et accueille bien la rétroaction (mentalité de croissance).	□□□□□□□▷ CD CB CTB
4.6 S'interroge sur ses activités éducatives, le processus d'enseignement et d'apprentissage et sur les apprentissages des élèves.	□□□□□□□▷ CD CB CTB
4.7 Démontre une capacité d'organisation dans l'exécution des tâches qui lui sont confiées.	□□□□□□□▷ CD CB CTB
4.8 Accompagne l'EA dans les tâches extraprofessionnelles (surveillance, auto-bus, présences...).	□□□□□□□▷ CD CB CTB
4.9 Démontre un esprit d'initiative.	□□□□□□□▷ CD CB CTB
4.10 Participe aux réunions du personnel et aux autres activités professionnelles auxquelles elle ou il a été convié.	□□□□□□□▷ CD CB CTB
4.11 Communique de façon convenable avec les autres membres du personnel ainsi que les membres de la direction de l'école.	□□□□□□□▷ CD CB CTB
4.12 Démontre de l'entregent dans l'école.	□□□□□□□▷ CD CB CTB
4.13 A une attitude positive en salle de classe et ailleurs dans l'école.	□□□□□□□▷ CD CB CTB

PROFIL DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL (PDP)

EDUC 5859 Stage d'intégration

Le profil de développement professionnel (PDP) est un outil qui permet d'apprécier la croissance professionnelle des stagiaires. Il permet également à ces derniers de s'autoévaluer régulièrement dans le but d'améliorer, d'ajuster ou de modifier leurs pratiques afin de répondre aux objectifs du stage. Il se veut un outil qui a pour but de servir, dans un premier temps, d'évaluation formative pour les stagiaires et leurs enseignantes et enseignants associés (EA) et, dans un deuxième temps, d'évaluation sommative pour le Service des stages.

IR1. Planification et préparation

La préparation et la planification tiennent compte des programmes d'études. La langue est partie intégrante de la planification. Les activités sont conçues de sorte à refléter le développement de l'enfant et des différences de chacun. La ou le stagiaire est ENGAGÉ dans son stage et le manifeste de la façon suivante :

1.1 Maîtrise la matière à enseigner.	□□□□□□□▷ I R A C
1.2 Les interventions pédagogiques créées tiennent compte des particularités du savoir à faire acquérir et de sa transposition didactique.	□□□□□□□▷ I R A C
1.3 Discute avec l'EA des besoins particuliers de tous les élèves, consulte les programmes individualisés au besoin et la planification en tient compte.	□□□□□□□▷ I R A C
1.4 Effectue des planifications de leçon conforme à l'orientation des programmes d'études et aux exigences du Service des stages.	□□□□□□□▷ I R A C
1.5 Tient compte des différences individuelles des élèves dans les planifications (niveau de développement, intérêts, engagement...).	□□□□□□□▷ I R A C
1.6 Fournit une évaluation formative des apprentissages et y assure un suivi (régulation).	□□□□□□□▷ I R A C
1.7 Construit des outils d'évaluation variés et pertinents et cohérents pour mesurer les apprentissages de chaque élève.	□□□□□□□▷ I R A C
1.8 Les planifications soulignent les aspects de la gestion de classe à mettre en œuvre.	□□□□□□□▷ I R A C
1.9 Planifie des questions d'objectivation cohérentes avec les résultats d'apprentissage visés.	□□□□□□□▷ I R A C
1.10 Choisit des exemples pertinents et de qualité.	□□□□□□□▷ I R A C
1.11 Propose des activités qui amènent les élèves à s'autoévaluer en ciblant leurs forces et leurs défis.	□□□□□□□▷ I R A C
1.12 Démontre des attitudes et des comportements d'ouverture à la diversité culturelle et de valorisation du patrimoine culturel et en tient compte dans ses préparations.	□□□□□□□▷ I R A C

1.13 Prend connaissance du plan d'amélioration des apprentissages de l'école et de sa classe, et en tient compte dans ses planifications.	□□□□□□□▷ I R A C
1.14 Affirme son identité culturelle et prend position quant à sa responsabilité en tant qu'intervenante ou intervenant en milieu linguistique minoritaire.	□□□□□□□▷ I R A C

IR2. La salle de classe

L'organisation de la classe est telle que l'apprentissage en est valorisé. La gestion tant au niveau du comportement des élèves que des tâches administratives est optimisée. La ou le stagiaire est **ENGAGÉ** dans son stage et le manifeste de la façon suivante :

2.1 Contribue à la création d'un climat propice à l'apprentissage et à l'enseignement dans sa salle de classe.	□□□□□□□▷ I R A C
2.2 Se déplace pendant le déroulement des activités dans le but d'interagir selon les besoins.	□□□□□□□▷ I R A C
2.3 Est conscient en tout temps de l'évolution du groupe et le ramène, au besoin, à l'atteinte de l'objectif.	□□□□□□□▷ I R A C
2.4 Est aux aguets de ce qui se passe dans la classe et agit en conséquence.	□□□□□□□▷ I R A C
2.5 Fait preuve d'une bonne organisation (salle de classe, matériel, TIC, etc.).	□□□□□□□▷ I R A C
2.6 Établit et gère efficacement les routines de classe.	□□□□□□□▷ I R A C
2.7 Gère efficacement le temps d'enseignement afin de minimiser les pertes de temps.	□□□□□□□▷ I R A C
2.8 Encourage les efforts et valorise les élèves et le groupe classe.	□□□□□□□▷ I R A C
2.9 Démonstre un enthousiasme pour l'enseignement et le contenu des leçons.	□□□□□□□▷ I R A C
2.10 Maintient en tout temps une relation de nature professionnelle avec les élèves.	□□□□□□□▷ I R A C
2.11 Maintient la sécurité des élèves en tout temps.	□□□□□□□▷ I R A C

IR3. Enseignement

La communication est efficace et de bonnes techniques d'animation et d'interrogation qui engagent l'élève sont privilégiées. La ou le stagiaire fait preuve de souplesse et d'adaptabilité. Les rétroactions sont judicieuses et respectueuses. La ou le stagiaire est **ENGAGÉ** dans son stage et le manifeste de la façon suivante :

3.1 Effectue la mise en œuvre de l'engagement des élèves prévu dans la planification.	□□□□□□□▷ I R A C
---	---------------------

3.2 Donne des consignes et des explications claires.	□□□□□□□▷ I R A C
3.3 Est transparent quant aux résultats d'apprentissage et aux critères de réussite et de réalisation.	□□□□□□□▷ I R A C
3.4 Respecte le contenu de sa planification, mais s'ajuste aux imprévus s'il y a lieu.	□□□□□□□▷ I R A C
3.5 Utilise des questions ouvertes pour susciter chez les élèves la participation, la réflexion et la compréhension.	□□□□□□□▷ I R A C
3.6 Donne des rétroactions adéquates aux élèves.	□□□□□□□▷ I R A C
3.7 Administre les instruments de mesure des apprentissages de manière appropriée.	□□□□□□□▷ I R A C
3.8. Rédige tous ses écrits dans un français standard.	□□□□□□□▷ I R A C
3.9 S'exprime oralement dans un français standard.	□□□□□□□▷ I R A C
3.10 Adapte son registre de langue au contexte, à la discipline enseignée et aux interlocuteurs.	□□□□□□□▷ I R A C
3.11 Choisit en tout temps un langage respectueux des personnes.	□□□□□□□▷ I R A C
3.12 Tient compte des principes de la pédagogie de l'inclusion dans son enseignement.	□□□□□□□▷ I R A C
3.12 Établit une cohérence entre sa communication verbale et sa communication non verbale.	□□□□□□□▷ I R A C
3.13 Pratique l'écoute active (résume, reformule et reflète les sentiments).	□□□□□□□▷ I R A C
3.14 Tolère les silences, lorsque nécessaire.	□□□□□□□▷ I R A C
3.15 Guide efficacement les élèves quand ils parlent, écrivent ou lisent dans toutes les matières.	□□□□□□□▷ I R A C

IR4. Responsabilités professionnelles

Les comportements exhibés témoignent d'un agir professionnel. Les gestes, les paroles, l'attitude dans tous les aspects organisationnels du stage, au niveau des interactions avec les divers intervenants incluant parents et élèves, dans l'utilisation des outils électroniques. La ou le stagiaire est ENGAGÉ dans son stage et le manifeste de la façon suivante :

4.1 Fait preuve d'assiduité (assidu et ponctuel).	□□□□□□□▷ I R A C
4.2 Informe l'EA de ses retards et de ses absences.	□□□□□□□▷ I R A C
4.3 Collabore avec l'EA.	□□□□□□□▷ I R A C

4.4 Présente toujours un travail de qualité à jour et soigné.	□□□□□□□▷ I R A C
4.5 Participe activement aux discussions avec les membres de l'Équipe guide au sujet du stage et accueille bien la rétroaction (mentalité de croissance).	□□□□□□□▷ I R A C
4.6 S'interroge sur ses activités éducatives, le processus d'enseignement et d'apprentissage et sur les apprentissages des élèves.	□□□□□□□▷ I R A C
4.7 Démonstre une capacité d'organisation dans l'exécution des tâches qui lui sont confiées.	□□□□□□□▷ I R A C
4.8 Accompagne l'EA dans les tâches extraprofessionnelles (surveillance, auto-bus, présences...).	□□□□□□□▷ I R A C
4.9 Démonstre un esprit d'initiative.	□□□□□□□▷ I R A C
4.10 Documente les apprentissages des élèves et utilise les outils de consignation appropriés.	□□□□□□□▷ I R A C
4.11 Participe aux réunions du personnel et aux autres activités professionnelles auxquelles elle ou il a été convié	□□□□□□□▷ I R A C
4.12 Communique de façon convenable avec les autres membres du personnel ainsi que les membres de la direction de l'école et des parents.	□□□□□□□▷ I R A C
4.13 Démonstre de l'entregent dans l'école.	□□□□□□□▷ I R A C
4.14 A une attitude positive en salle de classe et ailleurs dans l'école.	□□□□□□□▷ I R A C
4.15 Évite toute forme de discrimination envers les élèves, les parents, les collègues, etc.	□□□□□□□▷ I R A C
4.16 Respecte la confidentialité des informations auxquelles elle ou il a accès.	□□□□□□□▷ I R A C
4.17 Participe à la vie de l'école (activités scolaires et parascolaires).	□□□□□□□▷ I R A C

ANNEXE C – Objectifs généraux des cours de la 3e année de la formation initiale

EDUC3912 : Planification et évaluation I

- Comprendre les résultats d'apprentissage présentés dans un programme d'études.
- Concevoir la planification d'une situation d'apprentissage à partir de résultats d'apprentissage de programme d'études.
- Concevoir la planification de leçons qui découlent d'une situation d'apprentissage.
- Comprendre les principales fonctions de l'évaluation (diagnostique, formative et sommative).
- Comprendre les concepts fondamentaux de la didactique, en relation avec l'exercice de planification et d'évaluation.
- Comprendre les principales fonctions de différents types de planification.
- Connaître les éléments clés associés à la planification à long terme.

EDUC3922 : Planification et évaluation II

- Analyser les principales fonctions de l'évaluation des apprentissages (diagnostique, formative et sommative).
- Analyser différentes stratégies pour évaluer les élèves tout en respectant leur diversité.
- Concevoir des démarches d'évaluation formatives selon divers contextes d'enseignement et d'apprentissage.
- Concevoir des démarches d'évaluation sommatives appropriées à la sanction des acquis.

EDUC3333 : Motivation et gestion de classe

- Connaître les fondements théoriques de la motivation dans le cadre d'une pédagogie actualisante.
- Comprendre la dynamique motivationnelle qui anime l'apprenante et l'apprenant en situation d'apprentissage.
- Connaître les droits et les responsabilités des apprenants et apprenantes.
- Savoir développer le goût d'apprendre.
- Savoir gérer la classe en créant un climat propice à l'apprentissage dans le cadre d'une pédagogie actualisante.
- Savoir établir une gestion de classe qui favorise l'autonomie et le développement global de la personne.

- Savoir intervenir de façons non-violentes mais efficaces vis-à-vis les problèmes de motivation et les cas d'écarts de comportement.

EDUC 3343 : Difficulté et douance

- Connaître les caractéristiques et les besoins éducatifs particuliers des élèves doués ou talentueux ou ayant une difficulté comportementale, une difficulté ou un trouble d'apprentissage.
- Connaître les causes des particularités des élèves ayant une difficulté comportementale, une difficulté ou un trouble d'apprentissage.
- Expliquer les effets possibles des caractéristiques et des besoins éducatifs particuliers des élèves sur leurs apprentissages scolaires.
- Comprendre la démarche d'accompagnement d'une élève ayant des besoins particuliers.
- Connaître les approches pédagogiques et proposer des interventions susceptibles de répondre aux besoins particuliers des élèves doués ou talentueux ou ayant une difficulté comportementale, une difficulté ou un trouble d'apprentissage.

EDUC3113 : Gestion de l'éducation

- Comprendre l'organisation et le fonctionnement du système scolaire (structures administratives et pédagogiques provinciales et locales, services, horaires, financement, etc.).
- Comprendre le rôle des différentes ressources humaines œuvrant dans le système scolaire et leurs contributions complémentaires dans le cadre d'une pédagogie actualisante.
- Connaître différents modèles administratifs et styles de leadership (pédagogique, transformationnel, transactionnel, éthique ou moral, etc.) et savoir choisir les plus pertinents compte tenu des objectifs d'enseignement poursuivis.
- Connaître le code de déontologie de l'AEFNB et la directive provinciale sur le harcèlement au travail.
- Comprendre le rôle des associations professionnelles et syndicales dans son domaine et comprendre l'importance d'une participation active dans celles-ci.
- Connaître les bases de la convention collective et du processus d'un grief.
- Connaître les droits, les responsabilités et les aspects légaux associés à sa profession et savoir en tenir compte.
- Pouvoir reconnaître la différence entre la loi, les règlements et les politiques/directives.
- Connaître le mode d'évaluation des écoles (Bulletin des écoles) et du personnel enseignant.

**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 