

RESPONSABILITÉS ET RÔLES INSTITUTIONNELS ET INTERINSTITUTIONNELS DANS LE CONTEXTE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS AU QUÉBEC

GLORYA PELLERIN *Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*

LILIANE PORTELANCE *Université du Québec à Trois-Rivières*

ISABELLE VIVEGNIS *Université de Montréal*

GENEVIÈVE BOISVERT *Université du Québec à Trois-Rivières*

RÉSUMÉ. Parmi les acteurs gravitant autour du stagiaire, l'enseignant associé occupe une place cruciale. Vu l'importance et la complexité de son rôle, il est encouragé à participer aux activités de formation offertes aux formateurs de stagiaires. Depuis 2008, les responsables universitaires de ces formations se concertent en vue de les harmoniser et de les bonifier. Se développe également une collaboration avec des représentants du milieu scolaire. Les rôles et les responsabilités institutionnels et interinstitutionnels de chacun étant peu définis, et les cultures universitaire et scolaire étant distinctes, la collaboration ne va pas nécessairement de soi. Des entretiens individuels avec sept responsables, issus d'autant d'universités francophones québécoises, ont permis de dégager des similitudes et des spécificités dans les pratiques.

INSTITUTIONAL AND INTER-INSTITUTIONAL RESPONSIBILITIES AND ROLES IN THE CONTEXT OF COOPERATING TEACHER TRAINING IN QUEBEC

ABSTRACT. Among the actors revolving around the student teacher, the cooperating teacher holds an essential place. Considering the significance and complexity of his role, the cooperating teacher is invited to take part in training activities. Since 2008, leaders from different universities in charge of this matter have been working together to harmonise and improve training activities. Meanwhile, a partnership between them and school representatives is also being established. This partnership is not self-evident because the institutional and inter-institutional roles and responsibilities are poorly defined, and because university and school cultures are distinct. Individual interviews with seven Quebec francophone university representatives show similarities and specificities in their roles and responsibilities.

CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Au Québec, la formation initiale en enseignement se déroule alternativement en milieu universitaire et en milieu scolaire afin de soutenir le développement des compétences en enseignement des futurs enseignants (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2002). Les stagiaires inscrits

dans des programmes d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire doivent réaliser quatre stages de longueur variable, totalisant un minimum de 700 heures, et au cours desquels deux formateurs, superviseur universitaire et enseignant associé, sont appelés à assurer un accompagnement en fonction du développement attendu des compétences professionnelles. Généralement appréciée des futurs enseignants, cette alternance des lieux de formation vise les apprentissages liant la théorie et la pratique (Chaubet et Gervais, 2014) bien que cet objectif ne soit pas toujours atteint (Caron et Portelance, 2017; Tardif et coll., 2012). De ce point de vue, les enseignants associés sont des acteurs clés qui influencent de manière marquée le développement professionnel des stagiaires (Gervais et Desrosiers, 2005). Conséquemment, les attentes à leur égard sont élevées (Portelance et coll., 2008) et dans le but d'y répondre, le milieu universitaire doit leur offrir des activités de formation.

Ainsi, la formation proposée aux enseignants associés québécois est organisée autour de thématiques liées au rôle et compétences de l'enseignant associé. Elle favorise la coformation et les échanges portant sur des pratiques authentiques. Elle s'appuie sur un cadre de référence visant, notamment, l'ouverture à l'innovation pédagogique et le développement de six compétences (Portelance et coll., 2008). Ces compétences permettent à l'enseignant associé de guider le stagiaire vers le développement de son identité et de ses compétences professionnelles et l'analyse réflexive de sa pratique. Elles l'amènent aussi à entretenir des relations interpersonnelles et interprofessionnelles favorisant les apprentissages du stagiaire et à s'outiller en vue d'une collaboration saine avec les autres intervenants, particulièrement le superviseur universitaire. Au Québec, le comité interuniversitaire d'actualisation du cadre de référence de la formation des formateurs de stagiaires (CIACRE) regroupe les responsables de la formation des formateurs de stagiaires de l'ensemble des universités. Il veille à ce que le cadre soit actualisé.

Bien que la responsabilité en soit confiée aux universités depuis 1994 (MEQ, 1994), cette formation est offerte en partenariat avec les milieux scolaires. Les trois orientations principales qui y sont poursuivies concernent la professionnalité de l'enseignant associé comme formateur de terrain, le développement professionnel du stagiaire et la concertation entre les formateurs des milieux scolaire et universitaire (Portelance et coll., 2008). Une analyse de l'ensemble des activités proposées révèle que l'objectif général poursuivi consiste à connaître et à comprendre le rôle de l'enseignant associé et à développer les compétences d'un formateur de terrain (Pellerin et coll., 2018).

La concertation et la collaboration entre les acteurs des milieux universitaire et scolaire sont nécessaires à la mise en œuvre des dispositifs de formation. Or, bien qu'ils soient tous deux rattachés au domaine de l'éducation, ces

deux milieux différents, chacun ayant ses spécificités. Conséquemment, les partenaires sont respectivement influencés par la culture universitaire et la culture scolaire (Portelance et coll., 2017). Chacun de ces deux groupes culturels se caractérise par des savoirs, des pratiques, un langage, mais aussi par un contexte organisationnel de travail (Bernoux et coll., 2005). La confiance et le respect mutuels permettent l'élaboration de réels partenariats (Clément et coll., 1999), par exemple entre une institution universitaire et les milieux scolaires qui accueillent des stagiaires en enseignement. Certaines responsabilités relèvent de l'un ou de l'autre alors que d'autres responsabilités sont partagées, c'est-à-dire qu'elles sont interinstitutionnelles. Des études révèlent que la collaboration entre les responsables universitaires et scolaires, quoique souhaitable (Gajda, 2004; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008), présente des défis, dont le respect des règles établies ainsi que la définition et la clarification des rôles respectifs (Portelance et coll., 2017).

Eu égard aux responsabilités institutionnelles et interinstitutionnelles des personnes engagées dans la formation des enseignants associés, aucune recherche ne figure dans les écrits recensés. Dans le cadre d'une recherche financée par le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), notre objectif était d'analyser le partenariat entre institutions et la collaboration entre les acteurs des milieux universitaire et scolaire, dont la finalité est d'assurer le meilleur accompagnement possible des enseignants associés. Ce texte expose les résultats tirés de l'analyse des données collectées auprès de responsables universitaires de la formation des enseignants associés.

CADRE CONCEPTUEL

En fonction de l'objectif de la recherche, nous exposons brièvement les fondements théoriques de celle-ci. Nous présentons ce que nous entendons par l'accompagnement en formation continue et le développement de compétences professionnelles, le partenariat interinstitutionnel ainsi que la collaboration entre les personnes responsables de son actualisation. Nous mettons en évidence les interrelations entre ces composantes du cadre conceptuel.

L'accompagnement en formation continue et le développement professionnel des enseignants associés

L'accompagnement peut être associé à un processus d'apprentissage pour l'accompagné (De Ketele, 2007) s'actualisant par des périodes d'activités définies dans le temps. Celles-ci ont pour but de répondre à une volonté de formation continue favorisant chez l'accompagné l'acquisition de nouveaux savoirs ou le développement de certaines compétences, lesquelles lui permettent de résoudre certaines problématiques professionnelles. L'offre

d'accompagnement peut provenir d'un contexte institutionnel ou communautaire venant en soutien à l'accompagné (Duchesne, 2010). Selon Blin (1997), l'accompagnement devrait notamment rejeter « toute attitude prescriptive d'un savoir-vérité fondé sur une quelconque posture de pouvoir (hiérarchique ou scientifique) » (p. 216). Au contraire, il s'agit de concevoir des dispositifs, des démarches et des outils dans le but d'aider les professionnels à analyser, comprendre et améliorer leurs pratiques. L'accompagnateur, ici le formateur d'enseignants associés, tente de répondre aux besoins des personnes en formation, en s'adaptant à leur réalité et en respectant leurs valeurs et leurs croyances (Vivegnis et coll., 2017). La posture de l'accompagnateur est effectivement dynamique et suppose ajustement et adaptation au rythme et à la singularité de la personne accompagnée (Paul, 2004). Pour l'auteure, l'accompagnateur doit s'adapter à chaque situation, et l'accompagné reste le garant du processus.

La formation devient ainsi une occasion privilégiée de développement professionnel, pouvant soutenir l'agir compétent de la personne accompagnée (Le Boterf, 2013). L'agir compétent renvoie notamment au fait d'agir de façon pertinente, responsable et efficace dans les diverses situations rencontrées. C'est par la mise en œuvre, dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié et coordonné de ressources que la personne parviendra à traiter de manière efficace une situation donnée. Cet agir compétent suppose la présence de trois éléments : le savoir-agir, le vouloir-agir et le pouvoir-agir. Alors que le premier demande à la personne de savoir combiner et mobiliser des ressources internes, telles que des connaissances et des habiletés, et externes, par exemple des ressources relatives à l'environnement, le second renvoie à sa motivation et au contexte plus ou moins incitatif dans lequel la personne agit. Finalement, le pouvoir-agir suppose l'existence d'un environnement et de conditions sociales et organisationnelles rendant possible la prise de risques et de responsabilités de la personne.

Pour Le Boterf (2013), le développement de ressources par la formation est l'un des premiers éléments sur lequel miser afin de favoriser le savoir-agir du professionnel. En effet, la formation alimente le bagage de connaissances, de savoir-faire et de ressources de la personne qui constituent la pierre angulaire de la compétence. À la suite de la formation, l'agir expérientiel offre au professionnel de développer sa capacité à utiliser ses ressources, en les mobilisant et les combinant à bon escient. L'expérience favorise alors la consolidation de pratiques professionnelles et soutient la résolution de problématiques. La formation dont bénéficient les enseignants associés au Québec est ainsi susceptible d'améliorer leur agir professionnel auprès du stagiaire, d'où l'importance de la collaboration entre les institutions et entre les personnes chargées de concrétiser le partenariat interinstitutionnel sous-jacent à l'organisation des activités de formation.

Le partenariat interinstitutionnel

Quel que soit le domaine de son actualisation, le partenariat émane généralement de la volonté d'atteindre un objectif commun (Bourque, 2008) et il nécessite une relation d'échanges structurée et formalisée entre des partenaires (Bourque, 2008; Gagnon et Klein, 1991).

Plusieurs partenariats prennent place dans le milieu de l'éducation en vue de répondre à des besoins éducatifs diversifiés (Potvin *et al.*, 2015), qu'ils soient socioéconomiques, socioculturels, ethnoculturels, religieux ou linguistiques. Il existe, en particulier, des ententes de partenariat entre les milieux universitaire et scolaire orientées vers un objectif commun. Mentionnons notamment l'amélioration de la qualité de l'enseignement (Douglas, 1996; Gauthier et coll., 2011, celle des pratiques évaluatives (Samson et coll., 2011, la création d'environnements d'apprentissage coopératif (Viechnicki et coll., 1997), la réussite scolaire (Borrero, 2010), l'enseignement en formation continue (Mottier Lopez et coll., 2018).

Lorsque deux institutions réalisent un projet conjointement, les individus appelés à actualiser le partenariat sont porteurs de valeurs institutionnelles propres à l'institution qu'ils représentent (Aumais, Laflamme et Venne, 2012). Généralement, ils adhèrent à des logiques de travail distinctes, ce qui peut influencer leurs représentations des finalités du projet et celles de leurs rôles respectifs. Les responsables de la réussite du projet interinstitutionnel ont généralement des missions et des priorités différentes (Dufour et coll., 2018; Loan-Clarke et Preston, 2002). Ainsi, le partenariat met souvent en présence des acteurs de cultures et d'intérêts distincts, ce qui, selon Caillouette (2001), peut en faire un lieu de tensions.

D'autres facteurs peuvent expliquer certaines discordances au sein des équipes partenariales. Il est possible que certaines institutions ne soient pas préparées à s'engager sur la voie du partenariat, ne voyant pas l'utilité d'une association active et de la mise en commun des actions. L'affirmation de la singularité de chacune des institutions-peut alors représenter un obstacle au succès d'un éventuel partenariat. De plus, les organisations, bien qu'entretenant des rapports équitables, sont rarement égalitaires, possiblement en raison du manque de reconnaissance mutuelle des rôles et des intérêts divergents (Panet-Raymond, 1991).

Le partenariat qui rassemble les institutions universitaire et scolaire dans un projet de formation des enseignants associés pourrait donner lieu à une inégalité des rapports. En effet, c'est l'institution universitaire qui est responsable de la formation des enseignants associés. Par ailleurs, cette responsabilité doit être partagée, elle nécessite des échanges suivis avec les commissions scolaires. Dans ce contexte, un rapport hiérarchique pourrait dominer le travail de l'équipe partenariale, malgré que des rapports équitables et authentiques soient souhaités (Steele, 2017).

Le partenariat n'est pas possible sans la collaboration entre les personnes chargées de le mettre en place et d'harmoniser leurs actions tout en maintenant le cap sur l'objectif à atteindre. Sans la présence de collaborateurs prêts à s'engager et à investir du temps pour la réussite du projet (Bernard et Michaut, 2014; Maubant, 2008), le respect réciproque et l'ouverture d'esprit, le partenariat ne peut déboucher sur le résultat attendu. Les collaborateurs seraient en quelque sorte le ciment du partenariat. Toutefois, la collaboration véritable est exigeante. Elle l'est davantage lorsque les personnes appelées à collaborer ne partagent pas la même culture professionnelle.

Collaboration

À l'instar du partenariat entre les organisations (Holle, 2012), la collaboration entre les individus est devenue un impératif dans tous les contextes de vie en société et au travail, et ce, malgré les contraintes inhérentes à l'interdépendance qu'elle impose (Little, 1990). La collaboration correspond à un processus dynamique (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007) et complexe (Henneman et coll., 1995), caractérisé notamment par la communication authentique, les échanges et la négociation, l'appui mutuel, la reconnaissance de l'expertise et du rôle de chacun (Pharand et coll., 2011). Elle requiert compétence, confiance et engagement volontaire (Henneman et coll., 1995). Les collaborateurs doivent accepter de partager autant les problèmes que les réussites (Friend et Cook, 2007).

Selon McEwan (1997), la collaboration se distingue de la collégialité, qui réfère aux interactions amicales entre collègues et de la concertation sur les règles à respecter dans la coordination des actions. Elle est plus exigeante que la coopération dans l'exécution d'un travail en commun. Les individus qui collaborent véritablement discutent, s'entraident, s'enrichissent réciproquement et font des apprentissages au contact les uns des autres en poursuivant un but commun (Boies, 2012). Dans un tel contexte de relations professionnelles, la concertation sur l'organisation et les modalités de fonctionnement, la coopération dans le partage des rôles et des responsabilités sont tout aussi nécessaires que la collaboration.

Sacilotto-Vasylenko (2011) qualifie d'interculturelle la collaboration qui rassemble des acteurs issus de deux cultures professionnelles différentes. Il s'agit d'une collaboration pouvant se révéler difficile (Clément et coll., 1999), même lorsqu'elle met en présence des personnes du même secteur de travail. En éducation, par exemple, culture universitaire et culture scolaire diffèrent sur les plans contextuels et organisationnels, mais aussi quant à leurs visées. L'une se distingue par le savoir et la recherche (Conseil supérieur de l'éducation, 2005). L'autre est particulièrement animée par le souci de la réussite de tous les élèves (Balleux, 2006). Elles diffèrent aussi par les valeurs, les coutumes et les habitudes. Par ailleurs, la culture professionnelle des

collaborateurs peut constituer une force sur laquelle il est possible de s'appuyer pour fonder et contrôler ses pratiques (Chauvière, 2009). Il est possible de considérer de manière positive la vision globale des collaborateurs, la force des relations et le partage des connaissances.

Les particularités culturelles influencent possiblement les responsables universitaires et les acteurs du milieu scolaire quant à leurs responsabilités et leurs rôles dans la réalisation des projets de formation des enseignants associés. Le présent texte présente le point de vue des responsables universitaires en ce qui concerne les liens de partenariat interinstitutionnel et de collaboration interculturelle ainsi que les moyens envisagés afin d'améliorer la qualité de ces liens. Les responsabilités au travail, nécessairement variables selon la fonction au sein de l'institution, sont étroitement liées à l'atteinte des objectifs relatifs à la formation des enseignants associés. Le rôle réfère à des conduites associées à une position ou une fonction (Férréol, 1991), en l'occurrence celle des responsables de cette formation au sein d'une université ou d'une commission scolaire.

MÉTHODOLOGIE

Ce texte s'inscrit dans un programme de recherche qui vise à dresser le portrait de la formation des enseignants associés au Québec. Les données ont été collectées par l'entremise d'un entretien téléphonique semi-dirigé d'une durée d'environ 40 minutes auprès des responsables de sept universités québécoises francophones. L'entretien avait pour but d'identifier, entre autres, les objectifs poursuivis, les contenus abordés et les modalités de réalisation des formations offertes aux enseignants associés en 2014 et 2015. De plus, il visait à recueillir le point de vue des acteurs universitaires quant aux rôles et responsabilités institutionnels et interinstitutionnels, aux aspects positifs du partenariat et de la collaboration et aux défis à relever.

Les propos des participants ont été transcrits intégralement. Ils ont fait l'objet d'une analyse de contenu inductive (Blais et Martineau, 2006). À la suite d'une première lecture des propos et de la définition d'unités de sens, un codage a été réalisé par les chercheuses, suivi d'un intercodage. Il a consisté en un repérage, dans le discours, des unités de sens liées à l'objectif principal de la recherche, soit la connaissance et la compréhension des liens de partenariat interinstitutionnel et de collaboration interculturelle au regard de la formation des enseignants associés.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans cette section, nous exposons les résultats en quatre points. D'abord, nous présentons les responsabilités en tentant de différencier celles qui sont considérées comme étant institutionnelles et interinstitutionnelles. Bien qu'il

soit difficile de distinguer clairement ce qui relève de la responsabilité de l'un ou de l'autre, l'analyse du discours des responsables de la formation des enseignants associés a néanmoins permis de cibler certaines responsabilités qui relèvent davantage de l'université ou du milieu scolaire, alors que d'autres semblent partagées. Malgré la rigueur de l'analyse des propos, nous faisons preuve de prudence dans nos affirmations, étant conscientes que la répartition des responsabilités n'est pas identique dans tous les milieux.

Par la suite, nous présentons les rôles identifiés dans le discours des responsables lorsqu'ils évoquent les responsabilités liées à la formation des enseignants associés. En troisième lieu, nous abordons le partenariat et la collaboration entre les acteurs en identifiant les particularités de la formation dans les milieux et les liens entre les partenaires et les collaborateurs concernés. Enfin, le dernier point rassemble les propos des responsables eu égard aux éléments positifs, aux obstacles et aux moyens envisagés pour améliorer la formation des enseignants associés au Québec.

Les responsabilités institutionnelles et interinstitutionnelles

L'analyse des données a permis de faire ressortir différentes responsabilités du milieu universitaire et du milieu scolaire relativement à la formation des enseignants associés au Québec. Bien que chaque université et chaque commission scolaire prenne spécifiquement en charge certains aspects de la formation, il semble que la collaboration interinstitutionnelle soit bien instaurée dans l'ensemble du réseau québécois, et ce, à plusieurs égards.

Responsabilités institutionnelles. Au regard des responsabilités institutionnelles, selon les responsables universitaires participants, les universités assurent un réel leadership dans ce contexte : « c'est sûr qu'il y a un leadership exercé de la part de la personne responsable de la formation » (R3, 90-91).¹ Rappelons que le milieu universitaire est officiellement responsable de la formation depuis 1994.

Les universités prennent entre autres en charge l'élaboration et la révision des programmes et activités de formation de manière à ce que la formation soit orientée vers le développement des compétences et la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant associé (Portelance, Gervais, Lessard, Beaulieu *et al.*, 2008), celles-ci le rendant apte à soutenir le développement professionnel des stagiaires (MEQ, 2001). Bien que certaines universités s'occupent entièrement de l'élaboration des activités de formation, la plupart s'allient à des gens du milieu scolaire pour réaliser cette tâche, comme le précise ce responsable : « On a eu des collaborateurs du milieu scolaire, quand on a fait la grosse rénovation suite à la publication du cadre de référence sur les compétences des formateurs, en 2008 » (R4, 58-61).

L'université a aussi la responsabilité de recruter et de former les personnes qui dispensent les formations, qu'ils soient professeurs, professeurs invités ou

chargés de cours, enseignants du milieu scolaire, en exercice ou retraités, ayant eux-mêmes suivi une formation pour devenir formateurs. La rémunération ou la rétribution de ces formateurs dépend de leur fonction. Dans certains cas, une rémunération financière ou en crédits d'enseignement est accordée. Par exemple, une personne responsable déclare : « Au niveau du financement, l'université rembourse les frais de transport et d'hébergement des formateurs. Quant aux professeurs réguliers qui donnent des formations, on leur reconnaît présentement 0,5 crédit dans leur tâche » (R6, 69-70). Dans d'autres situations, ce sera une rétribution et un soutien financier pour les frais de suppléance occasionnés par l'absence de l'enseignant formateur à son travail. Il arrive aussi que le milieu scolaire prenne en charge la rétribution : « Quand la formation est donnée dans la commission scolaire, ce sont [les responsables du dossier à la commission scolaire] qui gèrent tout leur budget » (R4, 440-443). L'université est aussi responsable de la production, et pour certaines, de la reproduction des documents relatifs à la dispensation des formations : « Le bureau des stages [de l'université] est responsable de la production des dossiers... en fait, on remet des pochettes de documents » (R1, 76-77).

Pour ce qui est du milieu scolaire, les participants mentionnent que ce dernier est responsable de la gestion des modalités de dispensation (dates de formation, libération des enseignants, désignation des locaux...) : « Nos partenaires vont tout gérer ça chez eux, donc c'est eux qui choisissent les dates, eux qui gèrent les inscriptions... » (R4, 155-156). Cette gestion se fait nécessairement en collaboration avec l'université de manière, notamment, à arrimer les calendriers de chacun : « Le calendrier est établi en étroite collaboration avec les commissions scolaires de la région » (R1, 53-54).

Responsabilités interinstitutionnelles. En ce qui a trait aux responsabilités interinstitutionnelles, il se dégage de l'analyse des données que, dans la majorité des milieux, l'élaboration des activités de formation est réalisée conjointement par l'université et le milieu scolaire. Des comités formés de membres des deux milieux se réunissent pour y travailler. Une personne responsable témoigne en ce sens :

Donc là on travaille quelques jours sur une thématique, on présente ça à tout le monde quand on se rencontre tous ensemble.... C'est vraiment un travail qui n'est pas fait uniquement par le responsable, mais bien toujours dans un travail conjoint pendant des journées complètes. (R3, 70-75)

D'autres précisent aussi que les formateurs issus du milieu scolaire ont été (ou sont) superviseurs de stage. Dans certains milieux, des conseillères pédagogiques sont également impliquées dans l'élaboration des formations.

Tel que précisé, l'université et les commissions scolaires sont coresponsables de l'organisation et de la gestion des activités de formation à différents

égards : « On travaille avec ces cinq commissions scolaires là en partenariat pour la gestion de la formation » (R4, 76-78). Afin de faciliter les rencontres de préparation des activités de formation, leur dispensation par des formateurs du milieu et la participation des enseignants associés aux formations offertes, des commissions scolaires dégagent un budget qui permet d'assurer leur libération. D'autres demandent que les formations aient lieu pendant les fins de semaine ou lors des journées pédagogiques dans le but de limiter ce type de dépenses. Ces formations sont généralement dispensées dans les milieux scolaires pour en faciliter l'accès, comme le précise ce responsable : « Un certain nombre de formations s'offrent à l'université pour les enseignants associés des commissions scolaires qui sont proches, mais on a aussi des formations qu'on offre dans des locaux de la commission scolaire » (R1, 59-62).

Il apparaît aussi dans le discours des responsables universitaires de la formation des enseignants associés que chaque université établit un partenariat avec des commissions scolaires de la concertation régionale qui se trouvent généralement dans son environnement. Les agents de stage, par qui transige l'information, entretiennent les partenariats établis : « Le partenariat est établi avec chacune des commissions scolaires et c'est le bureau des stages qui établit le partenariat avec les commissions scolaires » (R3, 248-250).

Les rôles des acteurs scolaires et universitaires

Tel que précisé précédemment, le rôle réfère à des conduites ou des actes associés à une fonction remplie par les acteurs. Dans cette recherche, ces acteurs sont des responsables de la formation des enseignants associés. L'analyse inductive des données a permis d'identifier les quatre rôles suivants : collaborateur, concepteur et régulateur, organisateur, formateur. Certains rôles sont exercés respectivement par les acteurs universitaires et les acteurs scolaires, mais la plupart sont exercés conjointement.

D'abord, le rôle de collaborateur a été identifié dans le discours de tous les participants. Ce rôle est considéré comme transversal, le collaborateur étant celui qui travaille avec les autres acteurs en tenant compte de leurs particularités et de leurs besoins. Il transparait dans les différents aspects de la fonction des responsables de la formation des enseignants associés. Il est présent dans la conception, l'élaboration et la régulation, dans l'organisation, dans la formation, dans l'information, et dans le soutien au financement.

Parmi les autres rôles identifiés, celui de concepteur est mentionné. Dans la plupart des cas, ce rôle est partagé par les acteurs scolaires et universitaires. Il consiste à élaborer, à adapter ou à réguler des activités de formation de manière à permettre aux enseignants associés de développer leurs compétences de formateur de stagiaire et d'atteindre les objectifs visés.

Le rôle d'organisateur a également été identifié dans le discours des participants. L'organisation consiste surtout à former les groupes, établir un calendrier, gérer les inscriptions, fournir le matériel nécessaire, remettre des attestations de participation. Dans la majorité des cas, l'offre de formation est prise en charge par les commissions scolaires. Le rôle d'organisateur leur revient donc en partie, notamment pour établir les horaires, former les groupes et gérer les inscriptions. Dans le cas où la formation est créditée par l'université, ce rôle est majoritairement exercé par cette dernière. Mais dans tous les cas, le rôle d'organisateur peut difficilement se jouer sans consulter l'autre milieu.

Un autre rôle, qui est également partagé par les deux milieux, est celui de formateur. Celui qui joue ce rôle dispense les activités de formation en s'assurant de l'atteinte des objectifs visés. Dans certains milieux, une approche de coenseignement est privilégiée, avec un formateur du milieu scolaire et un formateur de l'université. Dans d'autres, le rôle revient à un seul formateur, tantôt un membre du milieu universitaire, tantôt du milieu scolaire.

Partenariat et collaboration

L'analyse des données a permis de faire état du partenariat et de la collaboration entre les acteurs oeuvrant au sein des milieux universitaires et scolaires. D'abord sont mentionnées les particularités de la formation dans certains milieux. Ensuite, sont exposés les liens entre les partenaires concernés.

Particularités. L'analyse du discours des responsables universitaires ayant participé à l'étude a permis d'identifier certaines particularités dans l'organisation et dans la dispensation des formations offertes aux enseignants associés au Québec. Notamment, différentes stratégies sont mises de l'avant pour minimiser les coûts inhérents aux formations. Par exemple, dans un milieu, après entente avec la direction de l'école et le syndicat, les enseignants sont libérés durant les temps de stage de longue durée. Dans ce cas précis, la direction s'est engagée à remplacer l'enseignant associé si le stagiaire a besoin de lui. Dans un autre milieu, la formation des enseignants associés permet l'obtention de crédits, qui peuvent être reconnus dans un programme de deuxième cycle et le formateur est rémunéré en tant que chargé de cours. Cette formule exige des enseignants associés la réalisation de travaux universitaires, ce qui semble être un frein dans certains milieux. Comme autre particularité, les responsables universitaires signalent que les différentes modalités de dispensation des formations doivent tenir compte de l'étendue du territoire. Des contraintes émergent alors dans l'organisation des groupes, notamment en raison de la difficulté à réunir suffisamment d'enseignants ayant des distances jugées acceptables à parcourir. D'autres milieux ont offert

la formation des enseignants associés aux directions d'établissement, en l'adaptant au référentiel de compétences des directions dans le but de les guider relativement à l'accueil des stagiaires et au soutien qu'ils peuvent apporter aux enseignants associés de leur école.

Enfin, le caractère obligatoire de la formation est variable d'un milieu à l'autre. En fait, dans aucun milieu, la formation des enseignants associés n'a été rendue obligatoire, mais certains privilégient le jumelage de stagiaire à des enseignants associés déjà formés, notamment pour les stages de plus longue durée. Un responsable décrit la situation ainsi : « La formation n'est pas obligatoire, mais je dis "en principe" parce qu'il y a certaines commissions scolaires qui vont privilégier les enseignants qui ont reçu la formation pour attribuer des stagiaires » (R4, 288-290).

Liens entre les partenaires et les collaborateurs. Selon les responsables ayant participé à l'entretien, le partenariat entre les universités et le milieu scolaire est très important et, dans certains cas, il est établi et perdure depuis très longtemps. Des rencontres régulières ont lieu dans la plupart des milieux, permettant de maintenir des liens positifs et une reconnaissance mutuelle du travail de l'autre. Un responsable évoque aussi la solidarité entre les partenaires des deux milieux :

Il y a beaucoup de solidarité entre les formateurs d'une commission scolaire à l'autre. Il n'y a aucune volonté de compétition ou quoi que ce soit. Au contraire, quand, dans un milieu donné, on manque de formateurs pour telle raison, il y a un formateur d'une autre commission scolaire qui va aller faire la formation. (R3, 264-273)

Aux dires des responsables universitaires, l'attestation remise aux enseignants après les formations est très appréciée. Les enseignants associés voient cela comme une marque de reconnaissance de leur travail, de leur investissement, de leur engagement dans la formation continue et de leur professionnalité. Un responsable en parle en ces mots :

C'est quelque chose d'important, ça envoie quand même un signal, ça veut dire quelque chose. Et eux l'apprécient beaucoup, ils voient ça comme de la reconnaissance du travail, de l'investissement, leur engagement finalement dans la formation continue, notamment, et dans leur professionnalité. (R1, 248-251)

Il est également précisé qu'il importe de recruter régulièrement de nouveaux membres dans les équipes de formateurs, non seulement pour favoriser les liens partenariaux, mais aussi afin d'apporter de nouvelles idées, de nouveaux contenus :

Je fais appel à différentes personnes au fil des ans pour alimenter le contenu des activités et chaque année on a une mise à jour, une journée de mise à

jour durant laquelle on forme les formateurs à s'approprier les nouveaux contenus; donc ça, ça se fait en collaboration avec différentes personnes. (R4, 55-58)

Éléments positifs et obstacles

Les deux prochaines sections exposent les propos des responsables eu égard aux éléments positifs, aux obstacles et aux moyens envisagés pour améliorer la formation des enseignants associés.

Éléments les plus positifs du partenariat et de la collaboration. Dans l'ensemble, les responsables de la formation des enseignants associés s'entendent pour reconnaître que le partenariat établi avec les milieux scolaires demeure un élément des plus positifs pour la formation. L'ouverture à la collaboration et la volonté des deux parties de travailler ensemble semblent un atout majeur. Une personne responsable exprime sa satisfaction en ces termes : « Les milieux scolaires arrivent avec leurs préoccupations, le fait de pouvoir se parler et d'être partenaires là-dedans, ça enrichit la formation. Je te dirais que c'est ça l'aspect le plus positif » (R4, 325-328). La reconnaissance institutionnelle du travail réalisé est aussi très importante dans le maintien des collaborations. Un autre responsable précise :

Avoir à la tête du bureau de formation, du bureau des ressources humaines [de la commission scolaire] une personne qui connaît le système scolaire, c'est un bon élément. C'est une personne qui défend très bien notre dossier auprès des dirigeants de l'université, rectorat, vice rectorat. (R3, 278-284)

En ce qui concerne le contenu des programmes et des activités de formation, les participants déclarent qu'il y a un équilibre dans les échanges, entre l'apport mutuel des fondements théoriques et des savoirs issus de la pratique, et dans les discussions lors du travail d'équipe. Dans chacun des milieux, la formation est accueillie très positivement par les enseignants associés. De plus, les responsables observent chez les enseignants associés ayant reçu une formation une meilleure appropriation des compétences professionnelles de l'enseignant. Ils perçoivent aussi une constante évolution dans leur pratique de formateurs de stagiaires. Quant à la gestion des formations, les responsables apprécient particulièrement le fait que les milieux scolaires accordent des libérations d'enseignement aux enseignants désireux de suivre les formations et donc que des budgets soient réservés à cette fin.

Obstacles à franchir. L'analyse des propos permet d'identifier quelques obstacles à la formation des enseignants associés. Pour certains responsables, il est difficile de recruter un nombre suffisant d'enseignants associés et d'assurer la formation d'un groupe. Cette difficulté semble générée à la fois par le manque de budget et par l'identification de journées de libération disponibles dans le calendrier scolaire. Bien que certaines journées pédagogiques puissent

être utilisées, il faut trouver d'autres moments de l'année scolaire, ce qui n'est pas chose simple. A contrario, d'autres responsables indiquent qu'ils font face à une pénurie de formateurs les empêchant de répondre à toutes les demandes du milieu scolaire. Dans le cas où les milieux scolaires sont éloignés les uns des autres, les déplacements deviennent un irritant rendant plus difficile la participation de certains enseignants associés.

Dans quelques milieux, des règles établies en fonction de restrictions budgétaires limitent la participation aux enseignants associés accueillant des stagiaires en cours de formation. Or, cette dernière est répartie sur plusieurs journées ou demi-journées et elle ne se déroule pas nécessairement au cours d'une seule année scolaire. De plus, l'accueil d'un stagiaire n'est pas assuré d'une année à l'autre. Ainsi, des enseignants associés se voient refuser la poursuite d'une formation déjà commencée, faute d'accueillir un stagiaire au cours de l'année suivante. Cette réalité fait en sorte que des enseignants prennent plusieurs années avant de terminer la formation amorcée.

La majorité des universités offrent leurs formations à des groupes hétérogènes, formés d'enseignants associés de différents ordres d'enseignement (préscolaire-primaire, secondaire) et spécialités (adaptation scolaire, éducation physique, arts ou autres). Cette modalité est perçue, par certains, comme une difficulté, étant donné que les expériences et les préoccupations des personnes en formation diffèrent sensiblement. Les responsables concernés ont l'impression de ne pas répondre adéquatement aux besoins exprimés.

Une des grandes difficultés sur laquelle l'ensemble des responsables s'entend est la gestion du budget accordé par le ministère de l'Éducation aux commissions scolaires pour la formation des enseignants associés. Comme les sommes accordées sont gérées localement en fonction des différentes conventions collectives et selon des modalités diversifiées, les responsables ne peuvent compter sur elles pour favoriser la formation des enseignants associés. Un participant décrit la situation :

Dans les commissions scolaires, les responsables des stages, avec les syndicats, se rencontrent et décident de la façon de gérer l'allocation en fonction de l'entente nationale. On sait qu'il y a une partie de l'allocation qui devrait être utilisée pour la formation des enseignants, mais ce n'est pas tout le monde qui le gère de la même façon. C'est vraiment propre à chaque endroit. (R4, 198-203)

Une autre difficulté identifiée concerne le temps nécessaire à la coordination et à l'organisation des formations. Une personne responsable confie :

Ça [l'organisation] demande énormément de temps, énormément de disponibilité, je passe de grandes journées avec les gens du milieu scolaire.

Bon ... si je n'avais pas le temps,... je prendrais plus de décisions par moi-même, mais je trouve ça intéressant que les milieux scolaires participent.
(R3, 184-187)

Certains responsables déplorent aussi le fait que le matériel pédagogique destiné à la formation doit être créé de toute pièce ou que celui dont ils disposent est en partie désuet, et nécessiterait une mise à jour, notamment en ce qui a trait aux vidéos de formation. De plus, ils soulèvent que ce travail de mise à jour demande du temps et un certain investissement financier. Ils considèrent cet aspect de la formation comme un obstacle à franchir.

Moyens pour améliorer l'accompagnement des enseignants associés. Les responsables ont été interrogés sur les moyens qu'ils entrevoient pour améliorer la formation des enseignants associés au Québec. Parmi les pistes envisagées, ils mentionnent la mise à jour du matériel pédagogique utilisé et la poursuite du partage déjà présent dans le cadre des rencontres du comité interuniversitaire d'actualisation du cadre de référence de la formation des formateurs de stagiaires (CIACRE). En effet, depuis 2008, les responsables universitaires se rencontrent pour échanger sur leurs expériences d'organisation et de réalisation de la formation, de partenariat et de collaboration et partager leur pratique. Il est également souhaité de mettre en place une formation spécifiquement réservée aux directions d'établissement, une telle formation ayant déjà fait l'objet d'une expérimentation dans un milieu.

La mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle destinée aux enseignants associés et aux superviseurs du Québec semble aussi une piste prometteuse.

Dans certains milieux, il est envisagé d'enrichir les formations existantes en ajoutant des activités portant sur des thématiques particulières, notamment la collaboration entre enseignants associés et superviseurs lors de stage difficile. Il est aussi prévu d'offrir des activités complémentaires aux enseignants associés ayant déjà réalisé la formation de base.

Les participants considèrent également que l'obligation de suivre une formation pour accueillir un stagiaire aurait un impact sur la qualité de l'encadrement des futurs enseignants. Pour cela, un travail de sensibilisation auprès des différentes instances ministérielles, universitaires et scolaires doit être entrepris.

Comme les deux formations ne sont pas complètement indépendantes, il est proposé d'arrimer de façon plus systématique la formation des enseignants associés à celle des superviseurs universitaires de manière à favoriser un langage commun, des priorités et des actions concertées et interdépendantes.

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

En filigrane des propos recueillis auprès des responsables universitaires de la formation des enseignants associés, des constats émergent. Ils portent à approfondir notre compréhension du partenariat interinstitutionnel et de la collaboration interculturelle nécessaires à la formation des enseignants associés, et indirectement à l'accompagnement des stagiaires.

Nous pouvons confirmer que le partenariat interinstitutionnel nécessite la collaboration entre les personnes chargées de le mettre en place. Les responsables universitaires en témoignent. Ils consacrent des efforts soutenus à l'harmonisation de leurs actions avec celles des responsables des commissions scolaires. Ils souhaitent maintenir conjointement le cap sur l'objectif à atteindre, offrir des activités de formation aux enseignants qui encadrent des stagiaires. Ces personnes semblent investir le temps nécessaire à l'actualisation du partenariat interinstitutionnel, fondé sur une confiance réciproque, ce que Bernard et Michaut (2014) considèrent comme une condition de réussite d'un projet commun. L'harmonisation des rôles et des responsabilités serait donc envisageable, malgré les défis à relever.

Cette harmonisation se révèle possible, même dans un contexte où les objectifs spécifiques des responsables universitaires peuvent diverger de ceux de leurs vis-à-vis des commissions scolaires. Cette divergence s'explique notamment par la culture institutionnelle d'appartenance des uns et des autres et les logiques professionnelles distinctes. L'université vise le développement des compétences professionnelles des enseignants associés alors que le milieu scolaire poursuit des buts plus pragmatiques concernant la pratique de l'enseignement au quotidien et les relations avec les élèves (Dufour, Portelance, Pellerin et Boisvert, 2018) ainsi que la réussite de tous les élèves, comme le mentionne Balleux (2006). Par ailleurs, le fait que la responsabilité de la formation des enseignants associés soit officiellement confiée aux institutions universitaires ne semble pas créer, dans l'esprit des responsables ayant participé à la recherche, une hiérarchie des responsabilités et des rôles. En effet, l'analyse des données révèle la reconnaissance et la valorisation du travail des acteurs du milieu scolaire et aussi le plaisir de collaborer avec les représentants du milieu scolaire. Aucune trace apparente de rapports inégalitaires (Panet-Raymond, 1991) n'a été détectée au sujet de la collaboration nécessaire à la conception, l'élaboration et l'organisation des activités de formation des enseignants associés. Le point de vue des responsables du milieu scolaire permettrait d'approfondir davantage, en relation avec la formation des enseignants associés, la compréhension des tenants et aboutissants du partenariat interinstitutionnel et de la collaboration interculturelle.

Il va de soi que la collaboration interculturelle, rassemblant des acteurs de cultures professionnelles distinctes (Sacilotto-Vasylenko, 2011), puisse s'avérer

difficile (Clément, Tourigny et Doyon, 1999). Nous croyons que, dans le contexte de l'organisation et de la mise en place d'activités de formation des enseignants associés, la collaboration peut être facilitée lorsque les responsables universitaires ont bien connu le milieu scolaire pour y avoir été enseignants et enseignants associés au primaire ou au secondaire. Tous les participants à la présente recherche sont d'anciens enseignants et enseignants associés. Ainsi, ils ont une bonne connaissance expérientielle des enjeux et des défis de la formation des enseignants associés, utilisent le même langage que leur vis-à-vis, sont susceptibles de partager les mêmes préoccupations et de comprendre les contraintes que le milieu scolaire doit affronter. À cet égard, nous observons que les obstacles au partenariat et à la collaboration nommés par les responsables universitaires sont indépendants de leurs expériences interprofessionnelles et interpersonnelles avec les responsables du milieu scolaire. Les obstacles mentionnés touchent des aspects logistiques de la formation des enseignants associés, comme le budget, le calendrier scolaire et la distance géographique.

Ce constat au sujet de la collaboration interculturelle est renforcé par le fait que tous les participants à cette recherche ont souligné l'importance de la collaboration. Le rôle de collaborateur intervient d'ailleurs dans toutes les facettes de leurs rapports avec les responsables du milieu scolaire. De la conception des activités de formation à leur réalisation, en passant par l'organisation logistique et les modalités de fonctionnement, l'interdépendance est omniprésente dans le discours. À l'instar de Little (1990), nous la croyons essentielle, et ce, malgré les contraintes.

Rappelons que l'objectif principal de la formation des enseignants associés est de les accompagner dans le développement de leurs compétences de formateur de stagiaires et la construction de leur identité d'enseignant associé (Portelance, Gervais, Lessard, Beaulieu *et al.*, 2008). Les responsables universitaires de la formation tentent d'atteindre cet objectif en répondant aux besoins des personnes formées, comme le suggèrent Vivegnis et ses collaboratrices (2017), notamment dans l'exercice de leur rôle de concepteur régulateur des activités de formation. Également, nous avons pu détecter des manifestations de leur pouvoir-agir qui dépend, selon Le Boterf (2013), de l'environnement et des conditions sociales et organisationnelles permettant l'exercice des responsabilités. D'après les propos analysés, les institutions universitaires donnent à leur responsable la possibilité de prendre des décisions et d'agir, et ce, en tenant compte des obstacles et des défis à relever. Par ailleurs, le pouvoir-agir des responsables universitaires s'avère le fruit d'un vouloir-agir, c'est-à-dire de la motivation d'agir en respectant les caractéristiques du contexte (Le Boterf, 2013). Cette motivation semble le moteur de leur agir et de leur engagement à améliorer ensemble la formation des enseignants associés québécois.

CONCLUSION

Cette recherche a permis de mettre de l'avant les rôles et responsabilités institutionnels et interinstitutionnels dans un contexte d'accompagnement des enseignants associés au Québec. Nous avons vu que certaines responsabilités relèvent davantage de l'université ou du milieu scolaire, alors que d'autres sont clairement partagées. Quant aux rôles des responsables, ils sont pour la plupart exercés conjointement. Des particularités du partenariat et de la collaboration entre les acteurs et les liens qu'ils entretiennent entre eux ont également été mis à jour. Dans plusieurs cas, le partenariat est établi et est maintenu depuis très longtemps et il est entretenu par des marques de reconnaissance et de solidarité entre les partenaires. En ce sens, le partenariat, l'ouverture à la collaboration et la volonté d'un travail conjoint ressortent comme étant des points positifs de la formation des enseignants associés au Québec. Aux dires des responsables, la formation est appréciée des personnes formées qui s'approprient mieux les compétences professionnelles de l'enseignant et perçoivent une évolution dans leur pratique de formateurs.

Malgré tout, des obstacles à la formation ont été soulevés. Parmi eux, la gestion du budget accordé par le ministère de l'Éducation est considérée comme une difficulté majeure étant donné que le budget est actuellement géré localement et selon des modalités différentes d'un milieu à l'autre.

L'étude a également permis d'identifier certains moyens qui pourraient améliorer la situation actuelle. En appui, une plus grande sensibilisation des différentes instances ministérielles, universitaires et scolaires à l'importance de la formation des enseignants associés viendrait indubitablement améliorer la qualité de l'encadrement des futurs enseignants.

Sur le plan scientifique, l'apport de cette recherche consiste surtout en une catégorisation des rôles des responsables universitaires de la formation. Il s'agit d'un apport original dans le domaine de la formation des formateurs de stagiaires. La catégorisation pourra servir de cadre d'analyse de données et être complétée par d'autres chercheurs.

Le portrait qui est ici dressé l'est sur la base d'informations rapportées puisque le point de vue d'une seule personne par université a été pris en compte, ce qui peut constituer une limite à cette recherche. Par ailleurs, deux universités sur les neuf au Québec n'ont pas répondu au questionnaire, ce qui ne permet pas d'avoir une vue d'ensemble entière de la formation des enseignants associés. Quant à la collecte des données, un seul outil a été utilisé pour connaître le point de vue des responsables de la formation. Un groupe de discussion aurait permis d'appréhender davantage l'objet de recherche.

Il pourrait être pertinent de connaître le point de vue des responsables du milieu scolaire à l'égard de la formation des enseignants associés. Cela donnerait une perspective supplémentaire à la compréhension du partenariat interinstitutionnel et de la collaboration interculturelle dans le contexte de la formation des enseignants associés au Québec et viendrait compléter le tableau. Également, une recherche théorique sur les concepts de rôle et de responsabilité au travail pourrait alimenter le cadre conceptuel de recherches ultérieures. Il va sans dire qu'il importe de susciter encore davantage l'intérêt des enseignants associés pour les activités de formation qui leur sont offertes en comptant sur les directions d'établissement pour les y sensibiliser. Cela répondrait à plusieurs préoccupations des responsables universitaires, qui souhaitent renforcer la qualité de la formation de notre relève enseignante.

NOTES

1. « R3, 90-91 » signifie qu'il s'agit des propos du répondant 3, de la ligne 90 à la ligne 91 du verbatim.

RÉFÉRENCES

- Aumais, N., Laflamme, S. et Venne, C. (2012). *Les leviers qui favorisent la collaboration inter-équipes*. [Synthèse de recherche du séminaire international. Maîtrise en gestion de la formation. Université de Sherbrooke]. https://www.usherbrooke.ca/gef/fileadmin/sites/gef/documents/synthese_projets_recherche/2012_-_Collaboration_inter-equipes-rapport.pdf
- Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(1), 29-48. <https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/183524>
- Bernard, P. Y., et Michaut, C. (2014). Le partenariat interinstitutionnel : un nouvel instrument de politique éducative? Le cas des politiques de traitement du décrochage scolaire. *Éducation comparée*, 11, 111-131. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01582213>
- Bernoux, P., Amblard H., Herreros, G. et Livian, Y. F. (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations* (3^e édition). Seuil.
- Blais, M. et S. Martineau (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. L'Harmattan.
- Boies, I. (2012). *L'apport de la collaboration à la persévérance chez les enseignants en insertion professionnelle* [mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Borrero, N. (2010). Urban school connections: A university-K-8 partnership. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 14(1), 47-66.
- Bourque, D. (2008). *Concertation et partenariat : entre levier et piège du développement des communautés*. Presses de l'Université du Québec.
- Caillouette, J. (2001). La dynamique partenariale : un état de la question. *Nouvelles pratiques sociales*, 4(1), 81-96.
- 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), 34-49. <https://doi.org/10.18162/fp.2017.367>

- Chaubet, P. et Gervais, C. (2014). Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer? *Éducation et francophonie*, 42(1), 151-168. <https://doi.org/10.7202/1024570ar>
- Chauvière, M. (2009). Peut-on parler d'une culture professionnelle des éducateurs? *Sociétés et jeunesse en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, (7). <https://sejed.revues.org/6067>
- Clément, M-È., Tourigny, M. et Doyon, M. (1999). Facteurs liés à l'échec d'un partenariat entre un organisme communautaire et un CLSC : une étude exploratoire. *Nouvelles pratiques sociales* 12(2), 45-64. <https://doi.org/10.7202/000053ar>
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2005). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Rapport annuel sur les besoins de l'éducation 2004-2005. Gouvernement du Québec, Québec.
- De Ketele, J.-M. (2007). Préface. Dans M. Vial et N. Caparros-Mencacci (dir.), *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative* (p.5-8). De Boeck.
- Douglas, L.H. (1996). *A proven method for cooperative teaching model between universities and public school partnership programs* [communication orale]. Association of teacher educators' annual meeting, St-Louis, États-Unis.
- Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité : à qui la responsabilité ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(2), 239-254. <https://doi.org/10.7202/045606ar>
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boisvert, G. (2018). Préparer les futurs enseignants à leur insertion professionnelle : actions intentionnelles du milieu scolaire. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement : quels besoins? quels acteurs? quels dispositifs ?* (p. 187-205). Presses de l'Université du Québec.
- Férréol, G. (1991). *Dictionnaire de sociologie*. Armand Collin.
- Friend, M. et Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5^e éd.). Pearson Education.
- Gagnon, C. et Klein, J.-L. (1991). Le partenariat dans le développement local : tendances actuelles et perspectives de changement social. *Cahiers de géographie du Québec*, 35(95), 239-256. <https://doi.org/10.7202/022177ar>
- Gajda, R. (2004). Utilizing collaboration theory to evaluate strategic alliances. *American Journal of Evaluation*, 25(1), 65-67. <https://doi.org/10.1177%2F109821400402500105>
- Gauthier, D., Gaudreau, D. et Routhier, G. (2011). Une formation continue en science et technologie pour le personnel enseignant du primaire: défi et engagement. Dans G. Samson, D. Gauthier, A. Hasni et P. Potvin (dir.), *Pour une collaboration école-université en science et techno. Des pistes pour l'apprentissage*, (p. 67-87). Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Les Presses de l'Université Laval.
- Henneman, E. A., Lee, J. L. et Cohen, J. I. (1995). Collaboration : a concept analysis. *Journal of advanced nursing*, 21, 103-109. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21010103.x>
- Holle, T. L. (2012). Effective sustainable business and industry partnerships. *Techniques: Connecting Education and Careers*, 87(8), 20-24. <https://eric.ed.gov/?id=EJ995998>
- Kosremelli Asmar, M. et Wacheux, F. (2007, février). *Facteurs influençant la collaboration interprofessionnelle : cas d'un hôpital universitaire* [communication orale]. Conférence Internationale en Management, Beyrouth, Liban.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.

- Le Boterf, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Éditions d'Organisation.
- Loan-Clarke, J. et Preston, D. (2002). Tensions and benefits in collaborative research involving a university and another organization. *Studies in Higher Education*, 27(2), 169-185. <https://doi.org/10.1080/03075070220120001>
- Maubant, P. (2008). Pour une lecture démocratique du partenariat en éducation. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 24(2), 137-153. <https://doi.org/10.3917/rief.024.0137>
- McEwan, E. K. (1997). *Leading your team to excellence: How to make quality decisions*. Thousand Oaks.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1994). *La formation à l'enseignement. Les stages*.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2002). *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement. Rapport d'évaluation de programme*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Bibliothèque nationale du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/FormationEnsFormMilieuPratique_f.pdf
- Mottier Lopez, L., Lenzen, B., Leutenegger, F. et Ronveaux, C. (2018). Évaluation des enseignements de formations continues diplômantes : enjeux de reconnaissance et de collaboration entre les parties prenantes. *Phronesis*, 7(1), 59-78. <https://doi.org/10.7202/1044255ar>
- Panet-Raymond, J. (1991). Le partenariat entre l'État et les organismes communautaires : un défi pour la formation en travail social. *Service social*, 40(2), 54-76. <https://doi.org/10.7202/706527ar>
- Paul, M. (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. L'Harmattan.
- Pellerin, G., Portelance, I., Vivegnis, I et Boucher, N. (2018, 4 mai). *Formation des enseignants associés au Québec : portrait des activités offertes de 2013 à 2016* [communication orale]. 5^e Colloque international en éducation du CRIFPE, Montréal, Québec.
- Pharand, J., Portelance, L. et Borges, C. (2011). Conclusion. Mieux comprendre la collaboration pour mieux collaborer. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation* (p. 215-224). Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L., Caron, J. et Murray-Dugré, L. (2017). *La collaboration inhérente à l'organisation des stages en enseignement. Points de vue de responsables universitaires*. [communication orale] Réseau Éducation et formation (REF), Paris, France.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., Beaulieu, P., Morency, N., Beauchesne, A., L'Hostie, M., Camaraine, L., Lamarre, A.-M., Desrosiers, C., Lebel, C., Brousseau, P., Pharand, J., Ouellet, F., Benson, F.J. et Larocque, M.-J. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence*. Table Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport-Universités (MÉLS-Universités), Québec.
- Potvin, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J., Armand, F., Cividini, M., De Koninck, Z., Lefrançois, D., Levasseur, V., Bronwen, L., Steinbach, M. et Chastenay, M.-H. (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Sacilotto-Vasylenko, M. (2011). La collaboration et la coopération en formation continue des enseignants en Ukraine. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation* (p. 181-199). Presses de l'Université du Québec.

Samson, G., Dezutter, O., Thomas, L. et Manseau, S. (2011). Une nécessaire collaboration du milieu scolaire pour une recherche collaborative sur les pratiques évaluations. Dans G. Samson, D. Gauthier, A. Hasni et P. Potvin (dir.), *Pour une collaboration école-université en science et techno. Des pistes pour l'apprentissage*, (p. 69-112). Presses de l'Université du Québec.

Steele, A. R. (2017). An alternative collaborative supervision practice between university-based teachers and school-based teachers. *Issues in Educational Research*, 27(3), 582-599.

Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (2012). Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön? De Boeck.

Viechnicki, K. J., Yanity, D. et Olinski, R. (1997, mars). *Action research in a school/university partnership* [communication orale]. Annual Meeting of the American Educational Research, Chicago, États-Unis.

Vivegnis, I., Portelance, L., Gervais, C., Boisvert, G., Arsenault, L., D'Amours, L. et Quessy, M. (2017, septembre). *Dispositifs de formation continue des enseignants associés au Québec : quelles modalités d'utilisation? Quelle autonomie chez le formateur?* [communication orale]. Symposium « Dispositif et médiation : objet scientifique ou démarche de recherche? », Colloque Mêlés et dé mêlés, 50 ans de recherches en Sciences de l'éducation, Université Jean Jaurès, Toulouse, France.

GLORYA PELLERIN est professeure titulaire au département des sciences de l'Éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Son champ d'expertise se situe principalement dans le domaine de l'utilisation pédagogique du numérique et de la formation pratique. Actuellement, elle est directrice de l'Unité de recherche, de formation et de développement de l'éducation en milieu autochtone (URFDÉMA) de l'UQAT pour laquelle elle dirige les programmes d'études en enseignement en milieu nordique. Elle est aussi chercheuse associée du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Glorya.Pellerin@uqat.ca

LILIANE PORTELANCE est professeure associée au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Après plusieurs années d'enseignement et de recherche en formation initiale et continue des enseignants, elle poursuit ses collaborations sur la formation des enseignants associés et l'insertion professionnelle en enseignement. Elle est chercheuse régulière du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Liliane.Portelance@uqtr.ca

ISABELLE VIVEGNIS est professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Montréal. Son domaine de spécialisation est le développement des compétences professionnelles et l'accompagnement en milieu scolaire. Ses principaux intérêts de recherche concernent l'accompagnement des enseignants en formation initiale, continue et en insertion professionnelle. Elle est actuellement impliquée dans des projets de recherche financés, entre autres, par le CRSH, le MRIF, le FRQSC et le CRIFPE. Isabelle.Vivegnis@umontreal.ca

GENEVIÈVE BOISVERT est doctorante en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières et s'intéresse à l'utilisation de langue seconde des jeunes adultes québécois ayant fréquenté une classe d'enseignement intensif de l'anglais langue seconde. Elle détient une maîtrise en Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières dont le mémoire porte sur la motivation scolaire des garçons en contexte de non-mixité. Elle possède un baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde de l'Université Concordia. De 2011 à 2018, elle a coordonné les activités de l'équipe de recherche portant sur le soutien pédagogique à la formation des formateurs de stagiaires au Québec et celles du Comité d'actualisation du cadre de référence de la formation des formateurs de stagiaires (CIACRE). Genevieve.Boisvert1@uqtr.ca

GLORYA PELLERIN is a full professor in the Department of Education at Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Her area of expertise is mainly in the field of digital pedagogical use and teacher training. Currently, she is Director of UQAT's Aboriginal Education Research, Training and Development Unit (URFDÉMA), for which she supervises northern education programs. She is also an associate researcher at the interuniversity Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Glorya.Pellerin@uqat.ca

LILIANE PORTELANCE is an associate professor at Département des sciences de l'éducation of Université du Québec à Trois-Rivières. After several years of teaching and research in the initial and continuing education fields, she now collaborates on research concerning cooperating teacher training and teacher professional integration. She is a regular researcher at the Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Liliane.Portelance@uqtr.ca

ISABELLE VIVEGNIS is a professor at the Department of Educational Psychology and Andragogy of the Faculty of Education at Université de Montréal. Her area of specialisation is the development of professional skills and support in schools. Her main research interests concern support for teachers in initial and continuing training and professional induction. She is currently involved in research projects financed, among others, by SSHRC, MRIF, FRQSC, and CRIFPE. Isabelle.Vivegnis@umontreal.ca

GENEVIÈVE BOISVERT is a doctoral candidate in education at Université du Québec à Trois-Rivières and is interested in the use of a second language by young Quebec adults who have attended an intensive English as a second language class. She holds a master's degree in Educational Sciences from Université du Québec à Trois-Rivières, and her thesis's focus was the academic motivation of boys in a context of single-sex education. She has a BA in Teaching English as a Second Language from Concordia University. From 2011 to 2018, she coordinated the activities of the research team on educational support for the preparation of student teacher trainers in Quebec and those of the Committee for updating the reference framework for the training of student teacher trainers (CIACRE). Genevieve.Boisvert1@uqtr.ca