



Conseil ontarien  
de la qualité de  
l'enseignement supérieur

*Un organisme du gouvernement de l'Ontario*

## Modèles novateurs de stage de formation des enseignants : avantages, difficultés et répercussions du mentorat par les pairs, de l'apprentissage par le service communautaire et des stages à l'étranger

Maria Cantalini-Williams<sup>1</sup>, Lesley Cooper<sup>2</sup>, Arlene Grierson<sup>1</sup>, Nancy Maynes<sup>1</sup>, Sharon Rich<sup>1</sup>, Mary Lynn Tessaro<sup>3</sup>, Courtney Anne Brewer<sup>1</sup>, Stephen Tedesco<sup>1</sup>, Taunya Wideman-Johnston<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Nipissing University, <sup>2</sup> University of Wollongong, <sup>3</sup> Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto



Publié par le  
**Conseil ontarien de la qualité de  
l'enseignement supérieur**

1, rue Yonge, bureau 2402  
Toronto (Ont.) Canada, M5E 1E5

Téléphone : 416 212-3893  
Télécopieur : 416 212-3899  
Site Web : [www.heqco.ca](http://www.heqco.ca)  
Courriel : [info@heqco.ca](mailto:info@heqco.ca)

**Citer ce document comme suit :**

Cantalini-Williams, M., Cooper, L., Grierson, A., Maynes, N., Rich, S., Tessaro, M. L., Brewer, C. A., Tedesco, S. et T. Wideman-Johnston (2014), *Modèles novateurs de stage de formation des enseignants : Avantages, difficultés et répercussions du mentorat par les pairs, de l'apprentissage par le service communautaire et des stages à l'étranger*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



*Un organisme du gouvernement de l'Ontario*

Les opinions exprimées dans le présent rapport de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou des autres organisations ayant offert leur soutien, financier ou autre, dans le cadre de ce projet. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2014

## Table des matières

Introduction .....	3
Examen de la documentation .....	4
Un cadre conceptuel de l'apprentissage intégré au travail .....	5
Formation des enseignants en Ontario .....	7
Le programme concurrent de formation des enseignants .....	8
Modèle du mentorat par les pairs .....	9
Modèle de stage axé sur l'apprentissage parallèle par le service communautaire .....	12
Modèle de stage à l'étranger .....	15
Constatations globales.....	17
Avantages .....	18
Difficultés.....	19
Retombées de mise en œuvre.....	19
Discussion .....	23
Avantages .....	24
Difficultés.....	25
Retombées de mise en œuvre.....	26
Limites .....	29
Propositions en vue des travaux de recherche futurs .....	29
Conclusion .....	30
Bibliographie .....	32

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Sept dimensions de l'apprentissage intégré au travail.....	7
Tableau 2 : Constatations des avantages, des difficultés et des retombées de mise en œuvre entre les modèles .....	21
Tableau 3 : Sept dimensions de l'apprentissage intégré au travail : retombées de la mise en œuvre de modèles novateurs de stage dans la formation des enseignants .....	28

## Introduction

Dans le cadre d'un projet financé par le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES), une équipe de chercheurs a mené à bien trois études connexes qui examinent et évaluent des modèles novateurs de stage faisant partie d'un programme concurrent de formation en enseignement préalable au service communautaire et donné à deux campus d'une université ontarienne. Ces modèles, intégrés au volet de l'expérience sur le terrain du grade de baccalauréat en éducation, ont pour objet de fournir aux futurs enseignants des possibilités d'apprentissage diversifiées et axées sur la collaboration au sein de différents milieux de stage. De coutume, les futurs enseignants dans les facultés d'éducation mènent à bien leur stage en classe à l'école durant une période déterminée. Or, dans le cadre du présent projet, tout en reconnaissant le besoin chez les futurs enseignants de s'intégrer à diverses communautés d'apprentissage et d'y contribuer (Feiman-Nemser, 2001), les pratiques novatrices étudiées vont au-delà de la norme, laquelle consiste à jumeler un seul futur enseignant avec un enseignant associé dans le cadre d'un stage au sein d'une école publique, pour englober des modèles tels que le mentorat par les pairs, l'apprentissage parallèle par le service communautaire et les stages à l'étranger<sup>1</sup>.

Les trois études ont permis chacune d'examiner un de ces modèles novateurs de stage. Le présent rapport fait le résumé et établit la synthèse des constatations globales des trois études.

Modèle 1 : Dans le cadre du mentorat par les pairs, il y a jumelage d'un futur enseignant novice (en première année) à un futur enseignant mentor (en deuxième ou en troisième année) du programme; chaque dyade de mentorat se trouve le plus souvent dans le même milieu de stage afin de jeter les bases de l'apprentissage du futur enseignant novice et de favoriser les aptitudes d'enseignement en collaboration chez les deux futurs enseignants (Grierson, Wideman-Johnston, Tedesco, Brewer et Cantalini-Williams, 2014).

Modèle 2 : Les futurs enseignants prennent des dispositions pour faire des stages d'apprentissage parallèle par le service communautaire au sein d'organismes communautaires et de milieux d'apprentissage atypiques en vue de mettre en application leurs aptitudes d'enseignement dans divers contextes et de mobiliser les partenaires communautaires et culturels en éducation (Maynes, Cantalini-Williams et Tedesco, 2014).

Modèle 3 : Des stages à l'étranger – au Kenya et en Italie – animés par la faculté sont proposés aux futurs enseignants pour susciter en eux une prise de conscience mondiale et leur donner des occasions de perfectionner leurs aptitudes pédagogiques et d'enseignement en langue seconde (Tessaro, Brewer et Cantalini-Williams, 2014).

L'instauration de ces modèles novateurs de stage au sein du programme concurrent de formation des enseignants avait pour objet de procurer aux futurs enseignants une expérience favorisant chez eux l'épanouissement des connaissances, de la sensibilisation culturelle, du sens de la collaboration, de la résilience et de la débrouillardise. De telles aptitudes et dispositions allaient, croyait-on, permettre aux diplômés d'accroître leurs compétences et leur employabilité en contexte professionnel lié à l'enseignement.

Les trois modèles novateurs de stage étaient instaurés depuis au moins un an avant la tenue des présentes études, et les données préliminaires étaient recueillies par les chercheurs de la faculté qui prenaient part à l'examen initial de l'efficacité de chaque modèle. De plus, trois articles étaient parus antérieurement quant aux résultats préliminaires (Cantalini-Williams et Tessaro, 2011; Grierson, Cantalini-Williams, Wideman-Johnston et Tedesco, 2011; Maynes, Hatt et Wideman, 2013). Le présent projet financé par le COQES avait

---

<sup>1</sup> Les définitions figurent à l'annexe A, disponible en anglais seulement.

pour but d'étoffer les constatations initiales par un examen de l'efficacité continue des modèles de stage, en fonction des perceptions des futurs enseignants qui y prenaient part.

Ces études concordent avec l'intérêt manifesté par le COQES envers les pratiques de formation aux retombées marquées ainsi que les pratiques novatrices d'enseignement et d'apprentissage qui appuient la réussite des étudiants. Les modèles instaurés dans le programme concurrent de formation des enseignants permettent d'étoffer la documentation par une mise en application ingénieuse des concepts d'apprentissage réciproque et en collaboration en divers milieux de stage. Outre les stages habituels en milieu scolaire, les expériences en collaboration et communautaires sur le terrain sont jugées utiles dans un nombre croissant de programmes de formation des enseignants à titre d'éléments de préparation (Clift et Brady, 2005; Woloshyn, Chalmers et Bosacki, 2005). Le présent rapport donne un aperçu des trois études et se penche sur leurs constatations dans le cadre d'un apprentissage intégré au travail (Cooper, Orrell et Bowden, 2010) en vue de déterminer les thèmes communs et récurrents qui découlent des données fournies par les futurs enseignants participants. L'analyse des constatations entre les trois études enrichit passablement la documentation relative aux expériences sur le terrain dans la formation des enseignants, et elle laisse entrevoir les retombées des travaux de recherche futurs, de même que les orientations des politiques à l'avenir.

Les questions de recherche globale du présent projet sont les suivantes :

1. Quelles sont les perceptions des futurs enseignants quant aux avantages liés à la participation à chaque modèle de stage?
2. Quelles sont les perceptions des futurs enseignants quant aux difficultés liées à la participation à chaque modèle de stage?
3. Quelles sont les retombées d'une mise en œuvre approfondie de chaque modèle de stage?

## Examen de la documentation

La formation d'un enseignant est un processus complexe (Cochran-Smith et Lytle, 1999), et la recherche montre que le volet des stages en fait partie intégrante (Cohen et Ball, 1999; Schulz, 2005). Les stages sont essentiels pour favoriser la cohésion entre la théorie et la pratique dans les programmes de formation des enseignants (Falkenberg et Smits, 2010; Le Cornu et Ewing, 2008). Selon l'auteur Schulz (2005), pour que la formation des enseignants soit efficace, celle-ci doit intégrer le savoir issu d'une gamme d'organismes, de familles et de systèmes de formation au sein de la collectivité, et les futurs enseignants doivent avoir l'occasion de nouer le dialogue et d'entrer en rapport avec ces divers partenaires. Les stages, en des milieux habituels ou atypiques, donnent aux étudiants l'occasion de travailler à apprendre et d'apprendre à travailler (Cooper et al., 2010).

Bien que l'utilité des expériences sur le terrain relatives aux stages habituels soit bien documentée, l'enjeu complexe consistant à donner aux futurs enseignants un appui tout au long du stage est défini comme une difficulté récurrente dans la formation des enseignants (Falkenberg et Smits, 2010; Le Cornu et Ewing, 2008, Loughran, 2006). La documentation sur le mentorat par les pairs entre des futurs enseignants qui se situent à des points de jonction différents dans leur programme de formation des enseignants en guise de moyen de prestation de cet appui demeure naissante (Grierson, Cantalini-Williams, Wideman-Johnston et Tedesco, 2011). Certes, l'efficacité des expériences de stage par jumelage dans la prestation d'un appui accru aux futurs enseignants est documentée dans la recherche (Bullough, Young, Erickson, Birrell, Clark et Egan, 2002; Bullough et al., 2003; Gardiner et Robinson, 2009), mais les études en question sont axées sur les expériences d'échantillons restreints dans le cadre de programmes pilotes plutôt que celles de l'ensemble des futurs enseignants au sein d'un programme de formation des enseignants. Les auteurs Grierson et al. (2011) se sont penchés sur la mise en œuvre initiale d'un modèle de mentorat par les pairs s'appliquant à l'ensemble des futurs enseignants dans un programme de formation des enseignants (la première année de

l'étude susmentionnée) pour en conclure qu'il y a lieu d'approfondir cette question afin d'étudier les perceptions des futurs enseignants qui prennent part à cette activité sur une période prolongée.

Lorsqu'ils ont pris en compte la recherche relative à l'apprentissage parallèle par le service communautaire, les auteurs Eyer et Giles (1999) ont relevé le besoin d'équilibrer les objectifs de l'organisation, de l'établissement d'enseignement et de l'étudiant participant. En outre, ils constatent que l'apprentissage parallèle par le service communautaire dans la formation des enseignants peut aider les futurs enseignants à approfondir leur compréhension des résultats d'apprentissage nécessaires en lien avec le programme (Astin, Vogelgesang, Ikeda et Yee, 2000). Le besoin d'augmenter la recherche sur les avantages relatifs au volet des stages communautaires axés sur l'apprentissage par le service communautaire dans la formation des étudiants se fait encore sentir (Chambers, 2009; Maynes, Hatt et Wideman, 2013).

En ce qui concerne les stages à l'étranger, les avantages qui en résultent pour les futurs enseignants font l'objet de données considérables (Bryan et Sprague, 1997; Clement et Otlaw, 2002; Cushner, 2007; Mahon et Cushner, 2002; Stachowski et Chleb, 1998; Stachowski, Richardson et Henderson, 2003; Stachowski et Visconti, 1997); entre autres avantages attestés, il y a une prise de conscience mondiale accrue de même qu'une hausse de la sensibilité aux besoins des élèves qui apprennent une langue seconde. Toutefois, il existe peu de recherches portant sur un modèle dans lequel des équipes formées de futurs enseignants et de conseillers de la faculté s'investissent ensemble dans des activités d'enseignement et professionnelles à l'étranger (Cantalini-Williams et Tessaro, 2011; Quezada, 2004).

Pour combler ces lacunes dans la documentation et évaluer l'efficacité des modèles novateurs de stage, le présent projet se penche sur les perceptions des futurs enseignants quant aux avantages et aux difficultés en lien avec la participation à un stage axé sur le mentorat par les pairs, à un stage axé sur l'apprentissage parallèle par le service communautaire et à un stage axé sur l'enseignement à l'étranger dans le contexte d'un programme concurrent de formation des enseignants dans une université en Ontario. Afin d'examiner les constatations à long terme, l'étude relative au mentorat a été menée sur une certaine période, durant laquelle certains participants ont assumé à la fois les rôles de novice et de mentor sur trois ans. L'étude relative à l'apprentissage parallèle par le service communautaire enrichit la documentation, en ce sens qu'elle permet d'étudier des structures différentes dans un programme concurrent de formation des enseignants entre deux campus, pendant que l'étude relative aux stages à l'étranger se penche également sur le modèle de stage, dont l'animation par la faculté en des lieux dissemblables. Les constatations tirées de ces trois études interreliées donnent une occasion exceptionnelle de faire la synthèse des avantages et difficultés que perçoivent les participants aux stages, en fonction d'un cadre conceptuel où sont décrites les dimensions de modèles d'apprentissage intégré au travail.

## Un cadre conceptuel de l'apprentissage intégré au travail

Les trois études qui composent le présent projet peuvent être analysées dans un cadre conceptuel d'apprentissage intégré au travail (Cooper, Orrell et Bowden, 2010). Ce cadre englobe sept dimensions fondamentales qui sont en phase avec le volet des stages d'un programme de formation des enseignants. Les auteurs Cooper et al. (2010) ont avancé que la mise en œuvre réussie d'un modèle d'apprentissage intégré au travail nécessite l'intégration des sept dimensions du cadre. Il importe de souligner que ces sept dimensions ne sont réputées ni hiérarchiques, ni absolument exclusives. Elles sont décrites ci-après et dans le tableau 1.

1. La première dimension, l'*objectif*, définit les résultats recherchés au moyen de l'expérience vécue chez tous les groupes d'intervenants. Il faut énoncer les buts et attentes de tous les participants dans l'*objectif* de l'expérience relative au travail.
2. La deuxième dimension correspond au *contexte : le milieu de travail*. Ce *contexte* englobe les divers milieux où l'apprentissage intégré au travail peut se dérouler. Cette dimension est axée sur un réseau d'échange de pratiques faisant intervenir les élèves dans une transition allant de l'absence du savoir, à l'extérieur des pratiques, vers l'immersion complète dans le contexte d'une expérience donnée en un lieu de travail. Dans ce lieu, les élèves sont exposés à diverses stratégies qui peuvent englober le mentorat orienté et l'encadrement.
3. La troisième dimension, l'*intégration*, incarne le lien entre la théorie et la pratique. L'*intégration* est un processus favorisé par le dialogue, la réflexion critique, les tutoriels de même que le travail accessible, tant en milieu de travail qu'au sein de l'établissement scolaire. Dans l'*intégration*, il y a connexion et transformation entre les niveaux du particulier, de l'organisation et du système. La connexion est ancrée dans les rapports, tandis que les transformations correspondent aux changements qui résultent de ces rapports.
4. La quatrième dimension, le *programme d'études*, fait intervenir l'apprentissage en milieu de travail ainsi que le besoin d'intégrer l'apprentissage au programme d'études de l'établissement d'enseignement et axé sur le travail. Cette dimension permet de reconnaître que la connaissance déclarative (la théorie des cours) et la connaissance fonctionnelle (la pratique en milieu de travail) s'inscrivent dans l'expérience.
5. La cinquième dimension, l'*apprentissage*, est orientée par les résultats d'apprentissage globaux et l'évaluation qui concorde avec les résultats et les activités connexes. L'*apprentissage* fait intervenir un processus de transformation qui se traduit par des changements à la compréhension, à l'interprétation de la théorie liée à la pratique de même qu'à la croissance des dispositions personnelles. L'*apprentissage* donne à l'élève des possibilités d'observation, d'examen et de réflexion, suivies par des mises en lien avec les expériences. L'élève prend également part à une communauté de praticiens, laquelle peut favoriser le rehaussement de l'*apprentissage* global.
6. La sixième dimension, les *partenariats*, entraîne l'intégration de plusieurs intervenants à différents niveaux et en des contextes variables, mais ayant des buts communs. Des *partenariats* solides et des buts communs se traduisent par des processus de stage d'une efficacité accrue.
7. La septième dimension, le *soutien*, a cours tout au long du programme. Ce *soutien* est donné aux étudiants, aux organisations de même qu'aux mentors comme les enseignants associés, les conseillers et les superviseurs sur place. Le *soutien* compte pour divers besoins et satisfait à ceux-ci; il englobe des éléments pratiques, administratifs, éducatifs et émotifs.



**Tableau 1 : Sept dimensions de l'apprentissage intégré au travail**

Dimension	Description
Objectif	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Résultat souhaité pour tous les intervenants</li> <li>• Attentes et buts</li> </ul>
Contexte : Le milieu de travail	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Milieux divers</li> <li>• Au sein d'un réseau d'échange de pratiques</li> </ul>
Intégration	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un processus d'apprentissage par le dialogue, la réflexion, les tutoriels et le travail accessible</li> <li>• Une mise en application bidirectionnelle de la théorie et de la pratique</li> </ul>
Programme d'études	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaissance fonctionnelle intégrée à la connaissance déclarative</li> <li>• Harmonisation des objectifs d'apprentissage avec l'évaluation</li> <li>• Le programme d'études en milieu de travail est jugé important</li> </ul>
Apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprentissage expérientiel et mis en contexte</li> <li>• Processus de transformation qui débouche sur une hausse de la compréhension de la théorie ainsi que de l'identité personnelle et professionnelle</li> <li>• Possibilités d'observation, d'examen et de réflexion</li> </ul>
Partenariats	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plusieurs intervenants à divers niveaux et en de nombreux contextes</li> <li>• Soutien en vue de partenariats à l'échelle des établissements</li> </ul>
Soutien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aide et orientation continues pour les stagiaires, les superviseurs et les organisations</li> <li>• Éléments pratiques, administratifs, éducatifs et émotifs.</li> </ul>

(Cooper et al., 2010)

## Formation des enseignants en Ontario

La formation des enseignants en Ontario englobe deux structures distinctes de programme : concurrente et consécutive (Régl. de l'Ont. 347/02 de la *Loi de 1996 sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*). Dans la structure consécutive du programme de formation des enseignants, les futurs enseignants obtiennent habituellement un grade de baccalauréat avant de s'inscrire à un programme de formation des enseignants menant à un grade. Dans la structure concurrente du programme de formation des enseignants, les futurs enseignants obtiennent habituellement leur grade de baccalauréat de premier cycle tout en menant à bien leur grade de baccalauréat en éducation. Actuellement, le programme consécutif de formation des enseignants est d'une durée d'environ huit mois, tandis que le programme concurrent de formation dure habituellement cinq ans. Ces deux programmes comportent actuellement, en vertu de la loi, divers cours ayant trait à l'éducation en Ontario, de même qu'un minimum de huit semaines (40 jours) de pratique sous forme de stage d'enseignement en milieu scolaire.



*Un programme consécutif comporte habituellement une année d'études menant à un baccalauréat en éducation que l'on peut suivre à la suite d'un baccalauréat. Les étudiantes et étudiants inscrits à un programme concomitant suivent des cours menant à un baccalauréat en éducation en même temps qu'ils suivent des cours de premier cycle dans un domaine autre que l'enseignement. (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2014)*

Les programmes concurrents peuvent résulter d'un partenariat entre deux facultés au sein d'une même université ou entre la faculté d'éducation d'une université et une faculté de premier cycle d'une université partenaire. Les cours et les expériences de stage sont parfois intégrés tout au long des cinq années du programme concurrent de formation des enseignants. Les cours obligatoires offerts de même que la durée minimale des stages dans les programmes consécutifs et concurrents doivent satisfaire aux lignes directrices fondamentales prévues par la loi, mais la période d'exécution et la structure de ces programmes varient considérablement d'une faculté d'éducation à l'autre en Ontario.

### **Le programme concurrent de formation des enseignants**

Le programme concurrent de formation des enseignants désigné dans le présent projet est offert à deux campus de la même université. Dans le programme concurrent de formation des enseignants à l'étude, les futurs enseignants suivent les cours du baccalauréat ès arts ou sciences avec spécialisation tout au long des cinq années du programme. Durant cette période, simultanément à ces cours de premier cycle, les futurs enseignants suivent également des cours et mènent à bien des stages donnant droit à des crédits de la faculté d'éducation agréée par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Les futurs enseignants à l'un ou l'autre des campus peuvent opter pour la certification d'enseignement aux cycles primaire et moyen (de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année) ou aux cycles moyen et intermédiaire (de la 4<sup>e</sup> à la 10<sup>e</sup> année). Des cours facultatifs sont également offerts aux deux campus en ce qui touche des thèmes spéciaux en enseignement, comme l'enseignement à l'étranger, que les futurs enseignants ne sont pas tenus de suivre.

Outre les cours de premier cycle et d'éducation à suivre, tels qu'ils sont décrits au préalable, la loi de l'Ontario exige des futurs enseignants qu'ils prennent part à un stage d'au moins huit semaines (Régl. de l'Ont. 347/02 de la *Loi de 1996 sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*). Le programme concurrent de formation des enseignants à l'étude dans le présent projet comporte en moyenne 18 semaines de stage dans les écoles, auxquelles s'ajoute l'équivalent de quatre semaines d'apprentissage parallèle par le service communautaire ou de stage à l'étranger dans le cadre du cours d'observation et enseignement pratique donnant droit à des crédits. Un bureau des stages met sur pied le stage habituel d'enseignement en milieu scolaire, d'après les cycles d'enseignement choisis par les futurs enseignants, la disponibilité des écoles partenaires et les préférences géographiques, tandis que les futurs enseignants veillent à leur propre stage d'apprentissage parallèle. Chaque année consécutive du programme concurrent de formation des enseignants, on s'attend des futurs enseignants qu'ils augmentent le temps consacré et les responsabilités ayant trait à l'enseignement au cours du stage. Les futurs enseignants sont supervisés et aidés par le titulaire de classe, appelé enseignant associé dans le cadre du programme. Les enseignants associés reçoivent de l'information sur le programme concurrent de formation des enseignants, dont le modèle de mentorat par les pairs, au moyen d'une panoplie de documents imprimés et de communications électroniques; ils sont également responsables de présenter les évaluations relatives à la croissance et au rendement des futurs enseignants. En outre, les conseillers de la faculté sont habituellement jumelés aux futurs enseignants d'après le lieu géographique du stage. Ils assument normalement la responsabilité de mener à bien une évaluation de l'enseignement fondée sur leurs observations du futur enseignant en contexte de stage et leurs rapports avec ce dernier. Le programme concurrent de formation des enseignants à cette université englobe trois modèles novateurs de stage, outre les stages habituels en milieu scolaire. On a cru que l'examen de ces modèles allait révéler des retombées pertinentes en vue d'une prochaine mise en œuvre. Les sections suivantes donnent un aperçu des trois modèles par la description du contexte, de la méthode et des

constatations ayant trait à chaque étude en particulier : le mentorat par les pairs, l'apprentissage parallèle par le service communautaire, et les stages à l'étranger.

## Modèle du mentorat par les pairs

### Contexte

Les futurs enseignants en première, en deuxième et en troisième année du programme concurrent de formation des enseignants à un campus ont pris part à un mentorat par les pairs en guise de volet à leur stage. Les futurs enseignants en première année, ayant pris part au mentorat par les pairs, sont appelés novices ou mentorés et jumelés à un futur enseignant chevronné en deuxième ou en troisième année, appelé mentor. Le stage selon un mentorat par les pairs a lieu durant la deuxième session de la première année d'études des novices et le tandem de mentorat est placé le plus souvent dans la même classe en vue de rehausser les aptitudes d'enseignement par le soutien, la collaboration et la coopération.

### Méthode

L'étude du mentorat par les pairs a consisté en un examen longitudinal sur trois ans (de 2009 à 2011). Les futurs enseignants étaient invités par courriel à prendre part à l'étude en répondant à deux sondages (préalable et postérieur au stage) par voie électronique durant chaque année de participation à ce modèle de mentorat. Les participants à cette étude étaient des futurs enseignants de niveau novice ou mentor. Il se peut que ces participants aient assumé les deux rôles, en fonction de la période où ils se sont inscrits pour la première fois au programme concurrent de formation des enseignants. La population participante potentielle relativement à cette étude se composait chaque année d'environ 200 futurs enseignants de niveau mentor et 200 futurs enseignants de niveau novice. Plus du tiers des participants potentiels de niveau mentor et plus du tiers des participants potentiels de niveau novice ont répondu à chacun des sondages chaque année, ce qui a donné en tout 986 réponses préalables et postérieures au stage sur les trois ans.

Les deux sondages préalables et postérieurs au stage comportaient des questions à choix de cinq réponses selon l'échelle de Likert et des questions ouvertes afin d'obtenir des données quantitatives et qualitatives axées sur le discernement des perceptions des futurs enseignants quant à la participation au modèle fondé sur le mentorat par les pairs. En réponse aux questions selon l'échelle de Likert, les futurs enseignants devaient noter l'efficacité de leur préparation à ce modèle, leur fréquence de participation aux expériences voulues de mentorat par les pairs et la mesure dans laquelle ils ont considéré ces expériences comme bénéfiques pour eux et leurs pairs. En réponse à quatre questions ouvertes, les futurs enseignants devaient décrire les avantages du modèle de stage selon un mentorat par les pairs, les difficultés s'y rapportant ainsi que leurs suggestions en vue de son amélioration.

L'analyse quantitative a porté sur les 523 réponses au sondage préalable et postérieur au stage. L'écart des notes données par les participants selon l'échelle de Likert au sein des groupes (c.-à-d. de niveau novice, de niveau mentor) au cours des années de mise en œuvre (c.-à-d. 2009, 2010, 2011) et entre les différents groupes de participants (p. ex., les participants se trouvant dans la même classe comparativement à ceux dans une classe différente de celle de leurs partenaires de niveau novice ou mentor; les mentors ayant l'expérience du niveau novice comparativement à ceux qui ne l'avaient pas) a été étudié au moyen d'une analyse de la variance. De plus, des coefficients de corrélation à deux variables de Pearson ont été établis pour mesurer la relation linéaire entre les variables (p. ex., les perceptions des avantages pour soi et pour le partenaire de niveau novice ou mentor). Les données recueillies au moyen des questions ouvertes ont été analysées par le codage et le classement par catégorie des thèmes récurrents.

## Constatations

Au cours des trois années de l'étude, les résultats des réponses de nature quantitative et aux questions ouvertes ont révélé que le modèle de mentorat par les pairs favorisait la collaboration entre futurs enseignants et permettait un soutien considéré comme très bénéfiques par les futurs enseignants de niveau novice et modérément bénéfique par ceux de niveau mentor. Il y a eu, entre 2009 et les années subséquentes de l'étude, des hausses statistiquement significatives aux notes données par les mentors quant à l'efficacité de leur préparation relative au modèle de mentorat par les pairs, mais les futurs enseignants de niveau mentor ont noté leur préparation comme étant modérément efficace, ou en deçà de cette catégorie, chaque année. De plus, il y a eu une augmentation significative après la première année des perceptions des mentors quant aux avantages du modèle de mentorat chez les novices et les mentors. Dans le cas des mentors qui n'avaient pas d'abord vécu l'expérience de novice en lien avec ce modèle, les avis étaient moins favorables que ceux qui l'avaient vécue. Les difficultés éprouvées par les mentors, comme le besoin de tirer au clair les rôles, qui étaient manifestes au cours de la première année de mise en œuvre du modèle, étaient suivies par un accroissement des perceptions favorables au cours des années subséquentes de mise en œuvre. Une difficulté persistante était manifeste si les pairs formant le tandem de mentorat ne se trouvaient pas dans la même classe.

La collaboration dans la planification des leçons, l'évaluation, l'enseignement par équipe, les demandes de renseignements ayant trait à l'enseignement et le perfectionnement professionnel a été jugée bénéfique quant au soutien, tant chez les novices que les mentors. Chaque année, les réponses des mentors et des novices selon l'échelle de Likert ne révélaient pas l'incidence du fait que le rôle de mentor soit assumé par un futur enseignant en deuxième ou en troisième année du programme concurrent de formation des enseignants. Au cours des trois années, les notes données par les novices selon l'échelle de Likert ne révélaient aucune différence significative, signe d'une cohérence dans les réponses et les résultats globaux. Chaque année, les novices ont noté les méthodes visant leur préparation au modèle comme étant modérément efficaces, leur fréquence de collaboration comme étant plus que modérée, et la participation à une telle collaboration comme étant presque très bénéfique chez les novices et plus que modérément bénéfique chez leurs partenaires de niveau mentor. Durant les trois années, les mentors ont également noté leur fréquence de collaboration comme étant plus que modérée, et cette collaboration comme étant presque très bénéfique chez les novices et modérément bénéfique ou plus chez les mentors. De 2009 à 2011, il y a eu un accroissement significatif dans les perceptions des mentors quant aux avantages tirés de la participation à la collaboration. Il importe de souligner que des différences significatives ont été constatées entre les notes données par les novices et les mentors ayant travaillé dans une autre classe que celle de leur partenaire du mentorat par les pairs et les notes données par ceux qui se trouvaient dans la même classe que leur partenaire de mentorat : ces derniers avaient des perceptions davantage positives de la préparation, de la collaboration et des avantages.

Le coefficient de corrélation à deux variables de Pearson ( $r$ ) a révélé des liens fortement positifs entre les perceptions des novices et celles des mentors quant aux avantages de la collaboration durant le stage axé sur le mentorat par les pairs. De plus, ceux qui ont noté leurs propres expériences de mentorat comme étant bénéfiques ont également perçu que leur partenaire de niveau novice ou mentor avait tiré parti de telles expériences. Fait important, les coefficients de corrélation ont révélé en outre des liens fortement positifs entre la fréquence de participation aux activités de mentorat par les pairs recommandées chez les participants et les perceptions selon lesquelles ces expériences ont été bénéfiques tant chez les novices que les mentors.

L'analyse des réponses aux questions ouvertes du sondage préalable et postérieur au programme a révélé les avantages, les difficultés et les retombées suggérées quant à la mise en œuvre du modèle de mentorat par les pairs. Les réponses aux questions ouvertes durant les trois années de l'étude ont révélé qu'un soutien supplémentaire par la collaboration était bénéfique aux deux partenaires de la dyade. Parmi les autres avantages fondamentaux, il y avait la volonté chez les futurs enseignants d'adopter une position

d'interrogateur pour poser à l'autre des questions sur l'enseignement ainsi que le renforcement de l'apprentissage et de l'épanouissement des identités professionnelles chez les mentors. Les futurs enseignants de niveau novice ou mentor ont décelé le besoin de tirer au clair les rôles et responsabilités au sein du modèle de mentorat par les pairs et de formuler des communications claires auprès des pédagogues et écoles partenaires. L'une des difficultés les plus significatives dans ce modèle a résulté des contraintes démographiques en fonction desquelles un nombre restreint (de 5 à 8 %) de mentors et de novices ont dû se trouver en un lieu différent de celui de leur partenaire de mentorat par les pairs; d'après les perceptions, cette façon de procéder a réduit ou éliminé les avantages présentés par ce modèle.

En outre, la conception des futurs enseignants selon laquelle l'enseignement est une pratique indépendante a eu pour effet de réduire les avantages perçus initialement quant à la participation au modèle de mentorat par les pairs. Bien que ce phénomène ait été moins fréquent que d'autres thèmes, les enjeux et difficultés ayant trait à la compatibilité des futurs enseignants avec leur partenaire ont constitué un thème manifeste dans ce modèle.

La participation à la dyade du mentorat par les pairs a procuré un soutien supplémentaire aux mentors et aux novices, ce qui a favorisé l'épanouissement de leurs aptitudes et identités professionnelles ainsi que l'accroissement de leur confiance en eux à titre de pédagogues.

*Le fait d'avoir quelqu'un ayant presque le même niveau d'expérience avec qui discuter et planifier a pour effet d'alléger en partie la pression. Lorsque le programme de mentorat fonctionne bien, les plans de leçon sont plus faciles à concevoir, et les leçons sont moins stressantes à exécuter. L'enseignement par équipe est vraiment agréable, et j'estime que les étudiants tirent vraiment parti du partenariat entre les deux futurs enseignants et l'enseignant associé. (Novice de première année, avril 2010).*

En outre, les participants ont révélé que la présence d'un partenaire de niveau novice ou mentor donne l'occasion d'adopter une position d'interrogateur puis de poser à leur partenaire des questions pertinentes sur l'enseignement, ce qui a aidé les mentors à renforcer leur apprentissage.

*Cette année, j'ai appris beaucoup grâce à mon mentor! Elle était toujours présente pour moi lorsque j'avais des questions auxquelles il me fallait des réponses, et m'a soutenu à 110 % chaque jour (Novice de première année, avril 2010)*

*Cette façon de faire permet aux étudiants de poser des questions sans se sentir idiot ou stupide (Mentor de troisième année, avril 2009)*

*En tant que mentor, cela m'a poussé à réfléchir davantage à ce que je faisais puisque je devais expliquer certaines des stratégies employées. Le fait de commenter les stratégies de mon partenaire novice m'a également permis de réfléchir de façon critique (Mentor de troisième année, avril 2009).*

Ce modèle a également donné aux futurs enseignants l'occasion de se soutenir les uns les autres et d'amplifier leur apprentissage par la collaboration au fur et à mesure qu'ils ont peaufiné leurs aptitudes d'enseignement.

*Le programme de mentorat a été tout à fait fantastique! Je me trouvais en classe en compagnie de mon mentor, et il me serait impossible de répertorier tous les nombreux avantages du programme. J'ai pu voir mon mentor enseigner et comprendre en quoi consiste l'enseignement; de plus, j'ai reçu toute l'aide nécessaire lorsqu'est venu le temps de planifier les leçons et les activités de groupe (Novice de première année, avril 2010).*

*Une telle démarche donne aux mentors l'occasion de jouer un rôle de chef de file dans l'enseignement et d'expliquer à une personne plus jeune [moins expérimentée] des concepts les aidant à enseigner...*

*Les mentors apprennent également de nouvelles choses auprès des novices, et les partenariats favorisent la coopération et le travail d'équipe* (Mentor de deuxième année, avril 2011).

Les difficultés qui interviennent dans le modèle de mentorat par les pairs se rapportent aux retombées de la mise en œuvre. Les participants ont répertorié des difficultés comme le besoin de tirer au clair les rôles et responsabilités du novice et du mentor en ce qui touche les futurs enseignants participants et leurs enseignants associés.

*Il faut davantage d'orientation : je ne pense pas que les rôles des deux futurs enseignants dans la même classe aient été bien compris par qui que ce soit* (Mentor de deuxième année, janvier 2009).

La structure et le contexte jouent un rôle important pour profiter des avantages du mentorat par les pairs. Cette difficulté était particulièrement manifeste lorsque les membres des dyades se trouvaient en des lieux d'enseignement différents.

*Mon mentor se trouvait dans une autre école... de sorte que je n'ai pu tirer quelque avantage que ce soit. Il faut à tout le moins que les mentors et les novices se trouvent dans la même école, de telle sorte qu'ils puissent se rencontrer durant les pauses. Le programme de mentorat s'est révélé une grosse déception pour moi cette année* (Novice de première année, avril 2011).

Qui plus est, certains futurs enseignants ne cessaient de percevoir l'enseignement comme une pratique indépendante plutôt qu'axée sur la collaboration, ce qui a restreint leurs dispositions à tirer parti du modèle de mentorat par les pairs.

*Pour les étudiants de deuxième ou de troisième année, il est souvent très difficile de disposer du temps d'enseignement dont nous avons besoin pour être évalué convenablement si nous sommes constamment en groupe avec un novice... Je ne crois pas que l'enseignement par équipe doive être si nécessaire. J'estime qu'il convient d'insister auprès des enseignants associés sur le fait que les étudiants de deuxième et de troisième année ont besoin de temps d'enseignement sans la présence du novice. Je sais que le novice a besoin de s'exercer à enseigner, mais j'estime que sa participation doit être amoindrie* (Mentor de deuxième année, avril 2011).

Enfin, le fait que quelques futurs enseignants avaient peine à gérer la compatibilité entre eux a constitué chaque année une difficulté supplémentaire.

*Il était difficile d'enseigner en collaboration parce que mon mentor et moi ne voulions pas toujours donner la leçon de la même façon; nos styles d'enseignement étaient différents* (Novice de première année, avril 2011).

## Modèle de stage axé sur l'apprentissage parallèle par le service communautaire

### Contexte

Dans le programme concurrent de formation des enseignants aux deux campus, les futurs enseignants doivent sélectionner un stage axé sur l'apprentissage parallèle par le service communautaire puis prendre les dispositions s'y rapportant. Ils doivent ensuite faire approuver le stage choisi par un membre du personnel du bureau des stages. Un représentant de l'organisme partenaire (le superviseur sur place) est chargé de remplir les documents et évaluations nécessaires en lien avec le rendement du futur enseignant. Les deux programmes comportent une exigence commune de 120 heures de service communautaire, mais la structure du stage axé sur l'apprentissage parallèle par le service communautaire diffère : à un campus, on exige à ce chapitre une période de quatre semaines en cinquième année, tandis qu'on autorise à l'autre campus une répartition souple des 120 heures exigées en quatrième année du programme.



## Méthode

Dans l'étude du stage axé sur l'apprentissage parallèle par le service communautaire, des données quantitatives et qualitatives ont été recueillies pour avoir une bonne conception de la croissance personnelle des futurs enseignants ainsi que de leur perception quant à l'importance des divers aspects de l'expérience d'apprentissage par le service communautaire. Les futurs enseignants aux deux campus qui avaient pris part à un stage axé sur l'apprentissage parallèle par le service communautaire ont reçu par courriel une invitation confidentielle à répondre à un sondage en ligne. Puisque chaque campus proposait un stage axé sur l'apprentissage parallèle par le service communautaire très différent sur les plans de la période d'exécution et de la structure, cette façon de faire a permis de comparer les deux modèles. Le sondage comportait six questions portant sur les données démographiques, cinq ensembles fondamentaux de questions comportant au total 42 sous-questions notées selon l'échelle de Likert, de même que trois questions ouvertes axées sur les avantages, les difficultés et les retombées de la mise en œuvre d'un programme d'apprentissage parallèle par le service communautaire. En tout, 91 participants ont pris part à cette étude (43 à un campus et 48 à l'autre campus), ce qui s'est traduit par un taux de réponse combiné de 37,2 %. Le nombre de réponses positives (d'accord et plutôt d'accord) a été établi pour chaque question et chaque cohorte des campus afin de permettre les comparaisons entre grappes d'éléments et entre structures de programme. Toutes les réponses aux questions ouvertes ont été regroupées puis constituées en grappes pour révéler les thèmes ayant trait aux avantages et aux difficultés du modèle d'apprentissage parallèle par le service communautaire.

## Constatations

L'étude du modèle d'apprentissage parallèle par le service communautaire a permis d'évaluer les perceptions des futurs enseignants quant à l'utilité des stages axés sur l'apprentissage par le service communautaire et aux difficultés s'y rapportant. Les constatations ont été établies par une analyse des réponses au sondage, lesquelles ont révélé plusieurs avantages, dont les possibilités suivantes : lier la théorie à la pratique; améliorer les capacités en pensée critique et en solution de problèmes; établir un contact approfondi avec les ressources offertes dans la collectivité; nouer le dialogue avec divers organismes communautaires; acquérir des valeurs sociales; se préparer à diverses difficultés de la vie au sein de la collectivité. D'après les résultats de l'analyse des données quantitatives et qualitatives, la capacité d'apprentissage par le service communautaire pour favoriser l'épanouissement et la croissance d'ordre professionnel est fonction de la nature du stage; ce sont les futurs enseignants ayant recouru aux aptitudes d'enseignement dans leur cadre professionnel parallèle qui ont fait état des avantages les plus marqués.

Étant donné que le programme était structuré différemment à chacun des deux campus, des comparaisons ont été établies entre chaque groupe de participants. Aucune différence significative n'a été constatée entre les deux campus, sauf en ce qui concerne trois des domaines clés : les liens entre la théorie et la pratique, les difficultés relatives à une réflexion approfondie sur la répartition et l'acquisition des ressources au quotidien, l'environnement, l'équité et la justice, ainsi que la préparation préalable au service communautaire des enseignants quant à l'acquisition des valeurs sociales, des connaissances, et des aptitudes pour vivre au sein d'une démocratie diversifiée. Dans ces domaines, la structure du programme permettant de réaliser le stage sur une période prolongée a comporté une incidence plus prononcée.

Les domaines communs aux deux campus quant aux avantages se rapportaient aux possibilités suivantes : les capacités améliorées en pensée critique et en solution de problèmes; la participation à des communautés nettement différentes; et l'acquisition continue de la compréhension et de la tolérance pour la préparation à vie à une citoyenneté éclairée et participative, y compris diverses difficultés d'ordre personnel et pédagogique. L'analyse des constatations qualitatives a révélé que chez les futurs enseignants, l'expérience du stage en certains milieux s'est révélée bénéfique à leur épanouissement et leur croissance de nature

professionnelle. En outre, cette expérience a aidé les futurs enseignants à prendre conscience du fait que l'enseignement peut avoir lieu au-delà du contexte habituel en classe.

*J'ai pris connaissance de l'ensemble des services à l'enfance et aux familles proposés aux particuliers de moins de 18 ans. Tout enseignant praticien devrait être impérativement au fait de ceux-ci; je suis désormais conscient de l'existence de ces programmes dans la collectivité et je les connais, ce qui n'était pas le cas avant mon stage (Apprentissage parallèle par le service communautaire).*

*On peut ainsi faire l'expérience des autres possibilités d'emploi offertes après l'obtention du diplôme. On constate la possibilité de travailler ailleurs que dans une classe, une fois terminée la formation en enseignement (Apprentissage parallèle par le service communautaire).*

Un important avantage relevé dans le modèle d'apprentissage parallèle par le service communautaire était, chez les futurs enseignants, l'acquisition d'aptitudes en pensée critique et en solution de problèmes, de même que la sensibilisation à l'importance d'une citoyenneté éclairée.

*Le programme m'a permis d'acquérir de nouvelles aptitudes et d'améliorer celles que je possédais déjà... pour mettre en application les connaissances en classe dans des situations concrètes, de sorte que ma compréhension de la matière enseignée s'en trouve rehaussée. Nous possédons l'ensemble d'aptitudes que de nombreuses organisations exigent (la planification, le sens de l'organisation, le sens des responsabilités, la prise de parole en public, la collaboration, et d'autres aptitudes du même ordre), et il fait bon avoir l'impression de fournir ces services à une organisation qui en a véritablement besoin...[cette façon de faire] leur permettra [aux nouveaux futurs enseignants concurrent] de poursuivre leurs études dans le programme, plutôt que de les abandonner ou de passer à un autre programme (Apprentissage parallèle par le service communautaire).*

Les participants ont perçu qu'ils étaient exposés à davantage de moyens par lesquels utiliser leurs aptitudes d'enseignement et de communication, ce qui pourrait les aider à rechercher possiblement d'autres options professionnelles ainsi que des possibilités d'emploi diversifiées.

*On prend conscience qu'il existe bien d'autres options, au-delà de l'enseignement en classe (Apprentissage parallèle par le service communautaire).*

*J'aurais aimé en arriver à cette étape avant la 4<sup>e</sup> année, car j'ai désormais pris connaissance d'un milieu professionnel complètement différent et cela m'a beaucoup plu! (Apprentissage parallèle par le service communautaire).*

*Sans le stage, je n'aurais jamais eu l'occasion de faire l'expérience d'un tel rôle. La portée et l'orientation de ma carrière s'en trouvent modifiées (Apprentissage parallèle par le service communautaire).*

Les participants ont relaté les difficultés suivantes en lien avec l'apprentissage parallèle par le service communautaire : leur perception de l'utilité restreinte d'un stage axé sur l'apprentissage parallèle par le service communautaire au-delà du contexte d'enseignement, de même que la période d'exécution, le contexte et la structure du stage axé sur l'apprentissage parallèle par le service communautaire. En ce qui touche la question de la période d'exécution, les participants ont relevé les difficultés relatives à l'année du programme où est offert le stage axé sur l'apprentissage parallèle par le service communautaire, et certains futurs enseignants ont signalé la volonté de faire l'expérience de ce genre de stage axé sur l'apprentissage parallèle plus tôt au cours de leur programme. Le besoin d'un soutien plus marqué des établissements afin d'aider les futurs enseignants à obtenir un stage convenable dans un délai donné, notamment en ce qui touche les stages par période, s'est fait sentir. En outre, certains participants ont affirmé que leur temps aurait été mieux investi dans un contexte de classe ordinaire, particulièrement dans les cas où le stage n'était pas



directement lié au domaine de l'éducation. Les futurs enseignants ont parfois remis en question l'utilité des rôles sans lien avec l'enseignement.

*À mon sens, l'année à laquelle le stage a lieu constitue le principal inconvénient. Il vaudrait mieux faire celui-ci en troisième année, pour ensuite passer la quatrième année en classe, ce qui serait bénéfique avant d'obtenir le diplôme l'année suivante (Apprentissage parallèle par le service communautaire).*

*Je suis pleinement persuadé que le stage axé sur l'apprentissage parallèle devrait être facultatif plutôt qu'obligatoire pour les étudiants. Pour ma part, mon envie de faire carrière dans l'enseignement date d'avant l'université. J'ai donc opté pour la formation concurrente, afin d'accroître le temps que j'allais passer en classe. J'estime qu'un tel stage m'aura permis d'apprendre et de vivre des expériences. Cependant, j'aurais préféré établir encore d'autres liens par ma présence en classe. Je sais également que de nombreuses personnes ont affirmé avoir eu l'impression d'être projetées dans le stage; bien qu'il s'agisse d'une bonne possibilité d'apprentissage, il est difficile d'assumer des responsabilités en raison de la courte durée du stage (Apprentissage parallèle par le service communautaire).*

## Modèle de stage à l'étranger

### Contexte

La présente étude se penche sur le modèle de stage où les futurs enseignants dans le programme concurrent de formation des enseignants à un campus peuvent présenter une demande de stage d'enseignement à l'étranger, à faire en remplacement du stage axé sur l'apprentissage parallèle par le service communautaire en quatrième année du programme. Pour réaliser leur stage à l'étranger, les futurs enseignants ont le choix entre le Kenya et l'Italie, et chaque stage à l'étranger fait l'objet d'une animation par deux membres de la faculté. À ce campus, les stages à l'étranger sont mis en œuvre depuis huit ans, et environ 30 % des étudiants admissibles du programme y prennent part chaque année.

### Méthode

Les futurs enseignants qui avaient fait un stage à l'étranger – ou bien en Italie, ou bien au Kenya – ont pris part à une étude qualitative fondée sur une triangulation des sources de données en vue de déterminer leur perception du modèle. Les participants à l'étude devaient mener à bien trois étapes différentes: présenter le sommaire du journal de leurs réflexions tenu durant leur stage; participer à une entrevue de groupe; et passer une entrevue en tête-à-tête avec l'un des chercheurs.

Des 36 futurs enseignants ayant fait un stage à l'étranger en 2011, 15 se sont portés volontaires pour l'étude. De ce nombre, 11 ont passé des entrevues en tête-à-tête, 8 ont participé à des entrevues de groupe et 11 ont présenté un sommaire de leur journal. Le taux de réponse total de ceux qui avaient mené à bien au moins une de ces étapes s'établissait à 41,67 %.

Un code d'identification a servi à faire le suivi de la participation de chaque futur enseignant. Des adjoints de recherche ont recueilli puis analysé les données pour réduire le biais et les conflits d'intérêts. Avant l'étape du codage, les entrevues en tête-à-tête et de groupe ont été enregistrées, retranscrites et vérifiées. Des techniques de codage ouvert ont servi à analyser les données issues des trois sources dans l'optique de discerner les thèmes fondamentaux en lien avec les avantages, les difficultés et les retombées de mise en œuvre perçus quant au stage à l'étranger.

### Constatations

Les analyses qualitatives de l'étude relative au stage à l'étranger s'appuyaient sur trois sources de données : les sommaires des journaux, les entrevues de groupe et les entrevues en tête-à-tête. Ces analyses ont révélé

les avantages, les difficultés et les retombées de mise en œuvre proposées en lien avec quatre thèmes fondamentaux : la croissance professionnelle; la connexité culturelle et communautaire; la prise de conscience des possibilités; les considérations concrètes. Un des avantages du stage à l'étranger provenait de la préparation que les futurs enseignants recevaient en vue de leur expérience à l'étranger. Les futurs enseignants étaient préparés à faire l'expérience de changements dans leur stage, de sorte qu'ils ont manifesté une préparation et une souplesse accrues devant l'incertitude en contexte scolaire ou culturel.

*Au Kenya, j'en ai appris beaucoup sur la souplesse. On nous avait signalé l'importance d'être souple avant notre départ, mais je ne savais pas dans quelle mesure nous devions l'être; à titre d'exemple, nous nous présentions en classe le matin et nous nous attendions à devoir enseigner certains concepts durant la journée. Or, en règle générale, il nous fallait modifier l'un de ces concepts durant la journée, ce qui nous forçait à remanier nos leçons en fonction de cet imprévu. À mon sens, c'est certainement l'apprentissage de la souplesse dans l'enseignement qui a été le plus marquant (Kenya, entrevue de groupe).*

Les futurs enseignants ont également fait part de la mesure dans laquelle leurs interactions dans leurs rapports avec les pairs et au sein d'un milieu professionnel avec le soutien de la faculté revêtaient de l'importance.

*On établit des rapports et on a l'occasion de connaître les personnes, ce qu'elles sont en réalité, très rapidement et dans une courte période. C'est particulièrement le cas des personnes au sein du programme concurrent : les classes changent d'une année à l'autre de sorte qu'on reconnaît essentiellement les personnes qui, comme lorsqu'on est en Italie, on a vraiment l'occasion de les connaître différemment, en ayant le temps dont on ne disposait pas nécessairement lorsqu'on était au Canada (Italie, entrevue de groupe).*

Fait important, les constatations susmentionnées désignent également la croissance professionnelle des futurs enseignants en ce qui touche la résilience, la souplesse et les aptitudes de communication découlant du modèle de stage à l'étranger.

Cette expérience a permis aux futurs enseignants de prendre davantage conscience des possibilités atypiques en lien avec l'enseignement, tant à l'étranger qu'au Canada. Les participants ont commenté l'occasion de vivre le moment présent, leur ambition d'enseigner à l'étranger à l'avenir et, dans certains cas, le renforcement de leur ambition d'enseigner au Canada à la suite de l'expérience vécue à l'étranger.

*Je pense qu'en ce qui me concerne, c'est ici que je veux vivre ma vie, et je souhaite encore apporter mon aide au Kenya, mais j'estime que le meilleur moyen pour ce faire dans mon cas consiste à enseigner ici à plein temps puis à me servir de mon expérience pour aider. (Kenya, entrevue en tête-à-tête)*

*J'ai voulu prendre connaissance de leur milieu d'enseignement – en quoi celui-ci différerait du nôtre – tout simplement parce que celui-ci aurait pu constituer à mes yeux une possibilité après l'obtention du diplôme, à savoir aller à l'étranger. Après avoir vu de quoi il retournait, j'ai constaté que celui-ci est assurément très différent de notre système d'éducation (Italie, entrevue en tête-à-tête).*

Un autre avantage du modèle de stage à l'étranger avait trait au sentiment de connexité culturelle et communautaire chez les futurs enseignants, au pays comme à l'étranger. Les futurs enseignants ont souligné leur immersion dans la collectivité locale où ils ont enseigné, l'utilité des différentes expériences culturelles, les retombées de l'expérience postérieure au stage de même que l'importance de communiquer aux pairs et à la faculté les expériences ayant trait au développement de la conscience communautaire.

*Là-bas, vous sentez certainement que vous faites partie de la collectivité. Chaque jour, en route vers le lieu du stage, tout le monde me disait « allô », de sorte que j'avais certainement l'impression d'être chez moi et de faire partie de leur collectivité (Kenya, entrevue en tête-à-tête).*

De plus, les futurs enseignants ont décrit une prise de conscience des stratégies d'enseignement et d'apprentissage employées dans d'autres cultures.

*À mon sens, lorsqu'on entre dans une autre culture, on ne peut pas imposer ses propres normes culturelles aux structures en place; il faut simplement en quelque sorte être souple, apprendre leur façon de faire puis les adopter (Italie, entrevue en tête-à-tête).*

Parmi les difficultés liées au modèle de stage à l'étranger, il y avait la dissonance entre les attentes et la pratique, de même que la période d'exécution et les coûts possiblement en cause.

*J'estime et je conçois qu'en voyage, il est difficile d'être très structuré, puisqu'on entre dans un autre pays; je sais que nous n'avons pas trouvé nos stages jusqu'au jour, du moins probablement jusqu'à la semaine, de notre arrivée, et que cet aspect-là était difficile à gérer. De plus, nous entretenions parfois l'idée que nous allions donner certaines leçons et nous avons élaboré des notions tirées de vastes concepts que les élèves, pensions-nous, chercheraient à connaître. Or, en réalité, une fois là-bas, je ne me suis pas du tout servi de ce que j'avais préparé (Italie, entrevue en tête-à-tête).*

Les participants ont également relevé que la préparation à la charge d'enseignement était très utile, mais qu'elle pourrait être améliorée.

*La [préparation] a consisté essentiellement en des réunions avec les groupes. Ces réunions se sont révélées vraiment utiles. [Untel animateur de la faculté] et [untel animateur de la faculté] nous ont préparés du mieux qu'ils ont pu... il s'agissait en quelque sorte d'expliquer ce qu'on attendait de nous, ce que le voyage allait entraîner en partie, certaines des expériences que nous allions vivre. De plus, même par la suite, ils ont veillé à organiser une réunion avec nous pour composer avec le retour au pays et même nous préparer aux facettes de l'enseignement attendues de nous, puis au choc culturel, et à tout ce qui s'y rapporte (Kenya, entrevue en tête-à-tête).*

## Constatations globales

À partir de la description de chaque étude, il peut être établi que le plan d'évaluation relatif au présent projet de recherche était complexe et multidimensionnel. L'objet du présent projet consistait à déterminer l'efficacité de trois modèles novateurs de stage quant à la promotion de la croissance et des dispositions professionnelles des futurs enseignants participants en fonction de leurs perceptions. Conformément à la description, chaque étude comportait une méthode différente mais des questions de recherche semblables, ce qui permettait d'examiner les avantages, les difficultés et les retombées de mise en œuvre des modèles respectifs. Les trois études, suivant les descriptions, ont fait appel aux réponses fournies par les futurs enseignants participants sous forme d'ensembles de données pour fins d'analyse. L'étude du modèle de mentorat par les pairs a comporté une analyse longitudinale des réponses quantitatives selon l'échelle de Likert et des réponses qualitatives aux sondages préalables et postérieurs au stage, auxquels ont répondu, sur trois ans, les futurs enseignants dans le programme concurrent de formation des enseignants à un campus de l'université à l'étude. Pour ce qui est de l'étude de l'apprentissage parallèle par le service communautaire, on a fait appel à un outil de sondage pour recueillir les perceptions des futurs enseignants aux deux campus. Quant à l'étude sur le stage à l'étranger, on s'est servi d'une méthode qualitative, notamment les entrevues de groupe, les entrevues en tête-à-tête et les analyses des articles aux journaux

pour vérifier les perceptions à un campus des futurs enseignants ayant pris part à deux stages distincts à l'étranger.

Afin d'examiner les constatations globales entre les trois études, les expériences et perceptions des futurs enseignants ont été mises en comparaison et en contraste pour établir les thèmes et phénomènes fondamentaux (Creswell, 2012). Les membres de l'équipe de recherche du présent projet ont passé minutieusement en revue les constatations de chaque étude puis ont classé celles-ci par catégories selon trois grands domaines d'étude ayant trait aux avantages, aux difficultés et aux retombées de mise en œuvre. Le résumé des constatations entre les divers modèles de stage qui en a résulté figure au tableau 2. Les retombées de mise en œuvre ont ensuite fait l'objet d'une analyse poussée à la section *Discussion*, puis d'une mise en concordance avec les sept dimensions du cadre d'apprentissage intégré au travail (Cooper et al., 2010) ce qui s'est traduit par des recommandations en vue d'un approfondissement des modèles novateurs de stage de formation des enseignants.

À partir du tableau 2, un parallèle peut être clairement établi entre les trois modèles de stage relativement aux avantages, aux difficultés et aux retombées de mise en œuvre provenant de chaque modèle. À l'évidence, quelques avantages et difficultés figuraient constamment dans chacune des trois études, tandis que certaines constatations n'étaient prédominantes que dans un ou deux modèles de stage. À titre d'exemple, les activités préparatoires telles que les ateliers ou les séances d'orientation n'étaient en quelque sorte bénéfiques que dans le cas des modèles de mentorat par les pairs ou de stage à l'étranger; les participants à l'apprentissage parallèle par le service communautaire n'ont pas commenté la prestation de ces stratégies pour les préparer en vue d'un stage à caractère communautaire. De même, les futurs enseignants qui faisaient un stage axé sur le mentorat par les pairs ou un stage à l'étranger ont relaté les avantages d'un accroissement de la collaboration et du soutien au moyen des partenariats avec les pairs et les animateurs de la faculté, respectivement. Pour leur part, ceux qui se sont investis dans l'apprentissage parallèle par le service communautaire ont habituellement travaillé en toute autonomie au sein de leur collectivité.

### Avantages

La croissance professionnelle et le renforcement des aptitudes pédagogiques ont été des avantages constants dans chacun des trois modèles de stage, les futurs enseignants relatant une prise de conscience accrue de leurs identités professionnelles. Un domaine qui s'est révélé inconstant entre les trois études est l'avantage d'une prise de conscience accrue des possibilités d'emploi. Les stages axés sur l'apprentissage parallèle par le service communautaire et les stages à l'étranger ont eu pour effet d'accroître la prise de conscience des futurs enseignants quant aux possibilités d'emploi au sein des organismes communautaires et à l'étranger. Bien entendu, le modèle de stage axé sur le mentorat par les pairs n'a pas semblé influencer sur les perceptions des futurs enseignants quant aux options en matière d'emploi, puisque le cadre consistait en une classe habituelle.

Un autre avantage de l'investissement dans chacune des expériences novatrices de stage se rapporte à la participation des futurs enseignants à des possibilités comportant des points de vue et contextes variés dans le domaine de l'éducation, comme l'exposition à l'enseignement par équipe et aux différences culturelles. Les futurs enseignants ont eu en outre accès à des possibilités de peaufinage et de raffermissement de leurs aptitudes d'enseignement en ces contextes diversifiés. Ils ont pu également occuper la position d'interrogateur, acquérir de la résilience et des aptitudes en solution de problèmes, de même qu'accroître leur prise de conscience des stratégies d'enseignement utilisées dans les systèmes scolaires de différents pays et au sein d'organismes communautaires.

## Difficultés

Parmi les difficultés relatives aux trois modèles, il y avait la clarification des rôles, les problèmes liés à la période d'exécution et à la structure, le besoin en soutien supplémentaire de l'établissement, de même que le besoin d'un changement de paradigme quant à la pratique habituelle de l'enseignement. À l'évidence, les stages axés sur le mentorat par les pairs, les stages fondés sur l'apprentissage parallèle par le service communautaire et les stages à l'étranger ont été perçus comme des expériences positives par les participants; cependant, les futurs enseignants ont relaté qu'ils auraient tiré parti d'une clarification accrue de leurs rôles respectifs. Les futurs enseignants ont signalé que les écoles et organismes hôtes souhaitaient que soient tirées au clair les descriptions des attentes relatives à chaque participant. En ce qui concerne les stages axés sur le mentorat par les pairs ou l'apprentissage parallèle par le service communautaire, la communication entre l'université et les écoles ou organisations partenaires participantes a été perçue comme une difficulté par les futurs enseignants.

Après prise en compte de la période d'exécution et de la structure, les trois études ont fait face à des difficultés minimales. En ce qui concerne le stage axé sur le mentorat par les pairs, celui-ci a été perçu comme moins bénéfique lorsque les membres d'un tandem de mentorat n'étaient pas réunis dans la même classe. Pour ce qui est des stages axés sur l'apprentissage parallèle par le service communautaire à un campus, les futurs enseignants ont remis en question la période choisie pour l'exécution de ces stages, à savoir en quatrième année du programme concurrent de formation des enseignants. Quant au stage à l'étranger, les participants ont également mentionné les difficultés quant à la période choisie pour son exécution et aux coûts engagés. Une autre difficulté qui s'est manifestée dans les trois modèles avait trait à la préparation et au soutien. Les futurs enseignants ont signalé qu'ils ont manifesté, de même que leur partenaire de stage, la volonté d'obtenir un soutien accru de l'établissement. Dans tous les modèles, les difficultés relatives au stage novateur se rapportaient aux perceptions préalables des futurs enseignants comme quoi l'enseignement consistait précisément en la préparation de leçons à donner en classe. Si la plupart des futurs enseignants ont saisi l'occasion de mettre en application leur aptitude d'enseignement en divers milieux, ils ont tout particulièrement apprécié les expériences à la source de possibilités explicites de croissance à titre de pédagogues professionnels.

## Retombées de mise en œuvre

Les difficultés relatées dans les constatations ont permis des prises en compte approfondies en vue d'améliorer la prochaine mise en œuvre des trois modèles novateurs de stage. Parmi les retombées de mise en œuvre dans les trois études, il y a : un modèle opportun de prestations relativement à la structure et à la période d'exécution de chaque modèle de stage; la clarification accrue des rôles des participants; une préparation suffisante permettant le soutien à l'intention des futurs enseignants; la nécessité de modifier les perceptions et les paradigmes par l'énoncé des avantages et de l'utilité des divers modèles de stage; et l'amélioration de la communication et du soutien à l'intention d'une gamme de partenaires de stage.

**Tableau 2 : Constatations des avantages, des difficultés et des retombées de mise en œuvre entre les modèles**

	<b>Mentorat par les pairs</b>	<b>Apprentissage parallèle par le service communautaire</b>	<b>Stage à l'étranger</b>	<b>Constatations semblables entre les modèles</b>
<b>AVANTAGES</b>				
<b>Préparation</b>	Les activités préparatoires, comme les ateliers et l'expérience préalable dans ce modèle, ont été bénéfiques.		Les activités préparatoires, dont les réunions de groupe en lien avec l'expérience à l'étranger, ont été bénéfiques.	Les activités préparatoires ont été jugées applicables et utiles.
<b>Collaboration et soutien</b>	La collaboration et le soutien augmentaient lorsque les pairs du tandem de mentorat se trouvaient dans la même classe.		Les interactions dans le contexte de rapports entre pairs et au sein d'un milieu professionnel avec le soutien de la faculté revêtaient de l'importance.	La collaboration entre pairs et/ou avec les conseillers de la faculté a accru le soutien auprès des futurs enseignants.
<b>Croissance professionnelle</b>	Il y a eu rehaussement de l'identité professionnelle et de la confiance en soi à titre de pédagogue.	On a favorisé la croissance et le perfectionnement d'ordre professionnel au sein de cadres particuliers.	On a relaté une croissance professionnelle quant à la résilience, à la souplesse et aux aptitudes de communication.	Les ensembles d'aptitudes professionnelles des futurs enseignants ont été raffermis.
<b>Possibilités d'emploi</b>		Il y a eu une prise de conscience accrue quant aux options en matière d'emploi.	On a attaché de l'importance aux possibilités atypiques en lien avec l'enseignement, à l'étranger comme au Canada.	On a discerné diverses possibilités au-delà du modèle habituel d'enseignement en classe
<b>Prise de conscience de points de vue variés</b>	Élaboration d'une position d'interrogateur.	Perfectionnement de la pensée critique, de la solution de problèmes et de la	Amélioration de la connexité culturelle et communautaire, au pays comme à	Rehaussement de la pratique réflexive, de la débrouillardise et de la prise de



	<b>Mentorat par les pairs</b>	<b>Apprentissage parallèle par le service communautaire</b>	<b>Stage à l'étranger</b>	<b>Constatations semblables entre les modèles</b>
		citoyenneté éclairée.	l'étranger.	conscience mondiale.
<b>Consolidation des aptitudes d'enseignement</b>	On a discerné la consolidation de l'apprentissage et des aptitudes telles que la planification en collaboration et l'enseignement par équipe.	Les possibilités de recourir aux aptitudes d'enseignement et de communication sont devenues manifestes.	On a rehaussé la prise de conscience des stratégies d'enseignement et d'apprentissage chez les autres cultures.	On a décelé des possibilités d'utilisation et de peaufinage des aptitudes d'enseignement en divers contextes.
<b>DIFFICULTÉS</b>				
<b>Clarification des rôles</b>	La clarification des rôles à jouer par les novices, les mentors et les enseignants associés, était nécessaire.	L'utilité des rôles ne faisant pas appel aux aptitudes d'enseignement a été étudiée.	Les futurs enseignants ont vécu la dissonance entre les attentes et la pratique.	Il faut tirer au clair les rôles.
<b>Période d'exécution et structure</b>	La structure était importante, en ce sens que les mentors et les novices placés dans différentes classes en tiraient des avantages amoindris.	Les avantages perçus étaient fonction du contexte, de la structure et de la période d'exécution du stage.	La période d'exécution en quatrième année a fait l'objet de questions relatives aux coûts et aux avantages, mais elle a été bien acceptée.	La période d'exécution et la structure ont posé quelques difficultés dans chacun des modèles de stage.
<b>Préparation et soutien</b>	Une préparation et un soutien plus spécifiques étaient nécessaires chez les futurs enseignants et les enseignants associés.	Le soutien de l'établissement était nécessaire chez les futurs enseignants qui font un stage par période.	La préparation en vue de la charge d'enseignement devait être tirée au clair.	Le soutien de l'établissement devait être accru à l'endroit des futurs enseignants et des partenaires de stage.
<b>Changement de paradigme</b>	La perception de l'enseignement à titre de pratique	Certains futurs enseignants, qui avaient choisi		Il faut raffermir l'utilité du modèle de stage auprès des



	<b>Mentorat par les pairs</b>	<b>Apprentissage parallèle par le service communautaire</b>	<b>Stage à l'étranger</b>	<b>Constatations semblables entre les modèles</b>
	indépendante a persisté, l'accent étant mis sur le temps d'enseignement individuel.	l'apprentissage parallèle par le service communautaire, en des contextes autres que l'enseignement, ont remis en cause les avantages.		futurs enseignants en certains contextes.
<b>Problèmes de compatibilité</b>	Les problèmes de compatibilité entre les futurs enseignants en tandem pairs étaient parfois manifestes.			
<b>RETOMBÉES DE MISE EN ŒUVRE</b>				
<b>Structure et période d'exécution appropriées du modèle de prestation</b>	La prestation constante de la mise en œuvre du programme auprès de dyades placées dans la même classe est bénéfique.	On a perçu que la période d'exécution, la structure et le contexte influaient sur l'immersion et l'utilité des stages.	On a recommandé l'offre continue de stage à l'étranger dans le présent modèle.	Il faut tenir compte de la structure, de la période d'exécution et du contexte du stage aux étapes de la planification et de la mise en œuvre.
<b>Prestation et clarté des rôles</b>	Il est nécessaire de clarifier davantage le rôle que les novices, les mentors et les enseignants associés doivent jouer.	Les rapports positifs avec le superviseur de stage ont revêtu de l'importance.	Le rôle joué par le conseiller de la faculté ou l'animateur du programme a revêtu de l'importance.	Il faut fournir et tirer au clair les descriptions des rôles à jouer par les participants dans chaque modèle de stage.
<b>Caractère suffisant de la préparation et du soutien des futurs enseignants</b>	Le soutien du programme quant au mentorat par les pairs au moyen des cours suivis ou des séminaires est bénéfique.	Un soutien approprié à l'échelle de l'établissement est nécessaire.	Un grand niveau de préparation et soutien de la faculté sont avantageux en ce qui touche le stage à l'étranger.	La préparation et le soutien supplémentaires des futurs enseignants et des partenaires de stage jouent un rôle crucial.

	<b>Mentorat par les pairs</b>	<b>Apprentissage parallèle par le service communautaire</b>	<b>Stage à l'étranger</b>	<b>Constatations semblables entre les modèles</b>
<b>Énonciation des avantages et de l'utilité du stage</b>	Il faut collaborer avec les participants et les partenaires du stage en vue d'élaborer le modèle de mentorat par les pairs et, parallèlement, de faire valoir les avantages auprès des participants.	Il est nécessaire de clarifier davantage l'utilité de l'apprentissage parallèle par le service communautaire, lequel permet d'exposer les étudiants à des contextes au-delà de l'expérience habituelle d'enseignement en classe.	Des liens et des mises en application des cours suivis sont nécessaires relativement aux expériences d'enseignement à l'étranger.	Il y a lieu d'élargir les perceptions des futurs enseignants quant à l'utilité de l'enseignement au-delà du milieu habituel en classe, et de rehausser leur prise de conscience quant à l'importance de la collaboration dans le domaine.  Il y a également lieu d'insister sur les offres d'emploi potentielles en divers contextes.
<b>Communication auprès des partenaires de stage</b>	Il faut élargir et varier les modes de communication auprès des partenaires de stage, comme les conseils scolaires ou les enseignants associés.	Les organismes communautaires auraient dû augmenter et diversifier leurs communications auprès de la faculté de l'éducation.	L'augmentation et la diversification des communications auprès de l'école hôte à l'étranger auraient rehaussé la préparation.	Une communication claire et constante auprès des partenaires de stage est importante.

## Discussion

La formation des enseignants est un processus complexe et dynamique, et le volet du stage demeure une expérience cruciale en son sein (Cochran-Smith et Lytle, 1999; Cohen et Ball, 1999; Schulz, 2005). En guise de suite donnée à l'importance de la diversification des stages, trois modèles novateurs de stage ont été conçus puis mis en œuvre afin de traiter les éléments complexes actuels dans la formation des enseignants, comme le besoin de voir les diplômés s'épanouir en tant que collègues axés sur la collaboration et citoyens du monde. Les constatations tirées des trois études comprises dans le présent rapport (Grierson et al., 2014; Maynes et al., 2014; Tessaro et al., 2014) permettent d'étayer et d'amplifier la documentation relative aux éléments pertinents du stage dans la formation des enseignants (Falkenberg et Smits, 2010; Le Cornu et Ewing, 2008). Comme le montre le tableau 2, la présente étude permet de répertorier divers avantages et difficultés qui ont eu lieu dans les trois modèles de stage, et d'autres qui ne sont apparus que dans un ou deux des modèles, ce qui témoigne des caractéristiques particulières de chaque contexte et des différents processus de mise en œuvre.

Fait important, au sein des programmes de formation des enseignants, les stages sont considérés comme des expériences d'apprentissage intégré au travail. Par conséquent, le cadre d'apprentissage intégré au travail (Cooper et al., 2010) et ses sept dimensions, préalablement décrites, s'inscrivent bien dans les retombées globales d'une mise en œuvre approfondie des trois modèles de stage à l'étude dans le présent projet. De façon précise, ce cadre procure un vecteur servant à classer par catégories et à comprendre les sept dimensions dont il faut tenir compte dans l'instauration de modèles novateurs de stage. La faculté, les administrateurs et les décideurs qui interviennent dans les programmes de formation des enseignants préalables au service communautaire trouveront peut-être dans les constatations de cette synthèse une orientation pertinente et en temps opportun. De plus, il est possible de tirer de la présente analyse des généralisations à étendre à des expériences intégrées au travail semblables dans d'autres programmes professionnels.

### Avantages

Les avantages globaux de chacun des modèles novateurs de stage étaient manifestes dans chaque étude. Les participants ont relaté l'importance de la préparation au mentorat et aux expériences à l'étranger dans la mise en place de l'objectif et des rôles en lien avec les stages novateurs; cette préparation n'était pas fournie explicitement dans le modèle d'apprentissage parallèle par le service communautaire, au moyen des cours connexes suivis. Les auteurs Stachowski et Sparks (2007) ont décelé que la préparation forme un élément essentiel du stage à l'étranger. Dans la même veine, les auteurs Hoban, Ashby, Malderez et Tomlinson (2009) montrent la nécessité de mettre en place la préparation relativement aux exigences des expériences de mentorat, et les constatations tirées de la présente étude sur le mentorat par les pairs permettent de confirmer cette affirmation.

La collaboration et le soutien étaient des avantages perçus dans les modèles de mentorat par les pairs et de stage à l'étranger : les participants ont aimé le fait de pouvoir collaborer avec leurs pairs dans un mentorat de même qu'avec les animateurs de la faculté dans le contexte d'un stage à l'étranger. D'après les constatations des auteurs Hoban et al. (2009), la collaboration constitue un avantage ajouté à la participation à un modèle de mentorat par les pairs. Les constatations relatées dans ce cas-ci appuient l'idée selon laquelle la participation aux possibilités de collaboration est essentielle aux expériences vécues par les futurs enseignants au cours des occasions diversifiées de stage (Cochran-Smith et Lytle, 2009; Falkenberg et Smits, 2010; Le Cornu et Ewing, 2008; Stachowski et Sparks, 2007). Il se peut que la préparation et le soutien considérables provenant des animateurs de la faculté, en ce qui touche les stages à l'étranger, aient favorisé le taux élevé de participation des étudiants à ce programme offert sur le campus depuis de nombreuses années.

L'avantage prédominant dans les trois modèles de stage consistait en la possibilité d'un épanouissement professionnel et d'un rehaussement de l'identité professionnelle des participants. L'idée selon laquelle la diversité des expériences de stage favorise la croissance professionnelle chez les futurs enseignants est largement reconnue (Hoban et al., 2009; Kelly, 2004; Kissock et Richardson, 2010). Or, les modèles novateurs à l'étude ici ne consistaient pas en des stages habituels d'enseignement, ce qui a contribué à un changement de paradigme chez les futurs enseignants, où ils ont étoffé leur conception du rôle de l'enseignant.

De nouvelles voies en matière d'emploi sont devenues manifestes par le truchement des stages d'apprentissage parallèle par le service communautaire et des stages à l'étranger, en raison de la gamme des contextes vécus; de ce fait, les perceptions des futurs enseignants quant aux options potentielles d'emploi se sont élargies. Il est permis de croire qu'à long terme, les participants au modèle de mentorat par les pairs tireront parti de leurs expériences préalables liées aux possibilités d'enseignement en coopération lorsqu'ils seront au service d'équipes à l'école ou au milieu de travail; les participants n'ont cependant pas entrevu un tel avantage dans la présente étude.

La prise de conscience de points de vue diversifiés a constitué un autre avantage solide parmi les trois modèles. Cette capacité de présumer du point de vue d'autrui constitue une aptitude utile pour les pédagogues, laquelle a été favorisée par les diverses interactions intégrées aux stages novateurs. Dans le modèle de mentorat par les pairs, les futurs enseignants ont assumé une position d'interrogateur, parce qu'ils se sont sentis à l'aise dans leur travail auprès d'un pair au sein de rapports à faible risque. En ce qui concerne l'apprentissage parallèle par le service communautaire, les futurs enseignants avaient l'occasion de s'investir dans la pensée critique et des expériences de solution de problèmes auprès de partenaires communautaires. Les stages à l'étranger ont permis d'approfondir ces aptitudes et conceptions par la connexité culturelle et communautaire. On attache de l'importance à ces expériences culturelles dans la formation des enseignants, car les écoles intègrent des élèves aux antécédents différents, et l'exposition des futurs enseignants à de nombreuses expériences diversifiées favorise chez ces derniers une prise de conscience et une compréhension approfondies du contexte communautaire et mondial (Dantas, 2007).

Les futurs enseignants ont accordé de l'importance à la possibilité de raffermir leurs aptitudes d'enseignement en guise d'avantage fondamental quant à la participation aux modèles de stage. Ce faisant, les futurs enseignants se sentaient davantage préparés aux nouvelles applications des stratégies d'enseignement et conscients de celles-ci. Dans les trois modèles de stage, les futurs enseignants étaient persuadés que les expériences de stage les plus bénéfiques étaient celles où ils pouvaient perfectionner directement leurs aptitudes d'enseignement. De telles constatations montrent que les futurs enseignants qui ont choisi de faire carrière dans l'enseignement attachent de l'importance à la possibilité de perfectionner leurs stratégies d'enseignement et que les expériences novatrices en matière de stage leur permettent de ce fait de prendre davantage conscience des mises en application potentielles de leurs pratiques d'enseignement dans une gamme de milieux diversifiés.

### Difficultés

Les difficultés auxquelles ont fait face les futurs enseignants dans chaque modèle de stage ont révélé certaines similitudes entre les diverses expériences vécues. En ce qui touche la clarification des rôles, elle s'est révélée difficile dans les trois modèles, ce qui est compatible avec la recherche réalisée au préalable (Falkenberg et Smits, 2010; Grierson et al., 2011). Il y avait une perception générale selon laquelle les rôles des futurs enseignants devaient être davantage décrits et compris par tous les partenaires de stage. Les participants aux trois modèles ont signalé que leur partenaire de stage et eux auraient tiré parti d'une plus grande clarification des rôles et responsabilités. À des degrés divers, la période d'exécution et la structure ont constitué des difficultés dans les trois études. En ce qui touche le stage axé sur le mentorat par les pairs, la difficulté la plus problématique se rapportait aux pairs en tandem mais recevant leur enseignement en des endroits différents, ce qui a permis d'appuyer une constatation faite au préalable (Grierson et al., 2011). Dans le stage axé sur l'apprentissage parallèle par le service communautaire, les difficultés portaient essentiellement sur la compréhension des avantages perçus du stage et de l'appui de l'organisation ou de l'établissement à ce chapitre, comme l'ont également fait remarquer les auteurs Maynes et al. (2013). Par ailleurs, dans les stages à l'étranger, une difficulté minime consistait à harmoniser la période d'exécution du stage avec les horaires personnels des futurs enseignants, ce qui a permis de confirmer une constatation faite par les auteurs Cantalini-Williams et Tessaro (2011).

On a constaté dans les trois études le besoin perçu quant à une préparation et un soutien accrus de l'établissement à l'intention des futurs enseignants. Dans le modèle de mentorat par les pairs, la préparation a constitué un enjeu moindre puisque les futurs enseignants auparavant novices sont devenus des mentors chevronnés; néanmoins, la préparation s'est révélée difficile tout au long des trois ans. Si une préparation considérable était prévue quant au voyage en soi dans le modèle de stage à l'étranger, les participants ont parfois relaté qu'un surcroît d'information était recherché quant aux attentes et au classement par niveau des écoles hôtes à l'étranger. La nécessité de la préparation et du soutien était perçue non seulement pour les futurs enseignants, mais les partenaires de stage tels que les enseignants associés et les superviseurs des organismes communautaires et les enseignants dans les écoles à l'étranger.

En outre, le changement de paradigme nécessaire à la pleine participation au modèle de mentorat par les pairs et l'apprentissage parallèle par le service communautaire a constitué une difficulté récurrente. Il semble que les futurs enseignants aient continué de percevoir l'enseignement comme une pratique indépendante et qui se déroule essentiellement dans une classe ordinaire. De plus, dans le contexte du modèle de mentorat par les pairs, certains futurs enseignants ont jugé que les problèmes de compatibilité constituaient une difficulté puisqu'un nombre restreint de jumelages n'étaient pas perçus comme bénéfiques de part et d'autre. Somme toute, les difficultés se rapportaient à la clarification des rôles, à la période d'exécution, à la structure, à la préparation de même qu'aux perceptions de l'enseignement.

### Retombées de mise en œuvre

Il est ressorti des constatations certaines prises en compte en vue d'une mise en œuvre fructueuse de chaque modèle. Ces retombées peuvent s'inscrire en outre dans le cadre d'apprentissage intégré au travail, lequel englobe sept dimensions pertinentes aux expériences sur le terrain (Cooper et al., 2010). L'harmonisation et la mise au point de ces retombées sont décrites dans le tableau 3. Il importe de souligner que ces dimensions ne sont ni absolument exclusives, ni présentées par ordre hiérarchique, et que les retombées peuvent donc s'appliquer à plusieurs dimensions du cadre. En ce qui touche la dimension appelée *objectif*, l'élargissement des perceptions des futurs enseignants quant à l'enseignement au-delà de la classe ordinaire est nécessaire, une importance accrue étant accordée à l'apprentissage intégré au travail en divers contextes. Dans la dimension appelée *objectif*, on a décelé le besoin de mettre au point et d'énoncer les résultats voulus quant à la participation et l'apport de tous les partenaires de stage. Il importe également de tirer au clair les rôles de tous les participants dans chaque modèle. En outre, les constatations révèlent l'importance de sensibiliser les futurs enseignants aux offres d'emploi potentielles qui peuvent ne pas être manifestes dans les stages axés sur l'apprentissage parallèle. En ce qui touche la mise en œuvre efficace et la concrétisation des résultats visés, les activités préparatoires et une documentation d'appui opportune sont également nécessaires avant et durant la participation au stage de même qu'à l'achèvement de celui-ci. De façon idéale, les objectifs et résultats des modèles de stage seront créés en collaboration avec les groupes d'intervenants puis transmis, de façon continue ou interactive, aux partenaires de stage en divers modes et lieux.

La dimension intitulée *contexte* dans l'apprentissage intégré au travail au sein d'un stage en enseignement désigne les divers milieux de travail permettant la mise en application directe des aptitudes d'enseignement et pédagogiques. D'après les constatations, il faut davantage prendre en compte le contexte, la structure et la période d'exécution des stages pour en favoriser la mise en œuvre dans un programme de formation des enseignants. On perçoit fortement le besoin de veiller à ce que le contexte favorise la collaboration et la réflexion entre les futurs enseignants et les conseillers ou superviseurs, particulièrement dans le modèle de mentorat par les pairs. Il est également recommandé d'apporter du soutien et une communication de façon continue dans les contextes du lieu de travail, comme les écoles, les organismes communautaires de même que les écoles à l'étranger.

Au sein de la dimension appelée *intégration*, les futurs enseignants ont relaté que les expériences novatrices de stage leur ont permis d'obtenir d'autres possibilités liées à un apprentissage significatif et intégré. On recommande la pleine mise en œuvre de l'intégration entre la théorie et la pratique au moyen du dialogue, de la réflexion et des tutoriels axés sur les expériences professionnelles applicables. Les futurs enseignants ont signalé qu'ils avaient apprécié la plupart des expériences de stage leur permettant la mise en application directe et l'intégration de leurs aptitudes d'enseignement. La participation aux divers modèles de stage a favorisé la création d'une position d'interrogateur, ce qui est peut-être attribuable au caractère atypique des stages.

Les constatations liées à la dimension intitulée *programme d'études* de l'apprentissage intégré au travail révèlent que les cours suivis dans le programme devraient se pencher sur l'utilité liée au stage et englober du contenu portant sur des thèmes tels que les stratégies efficaces de mentorat ainsi que de l'information relative à l'enseignement à l'étranger et à l'apprentissage par le service communautaire en guise d'éléments

obligatoires du programme d'études de base. Il importe également de prévoir des expériences de stage qui cadrent avec le programme d'études lié à la formation des enseignants, de même que les intérêts ou le savoir-faire des participants, tout en y intégrant la connaissance théorique (le « quoi ») et la connaissance pratique (le « comment »). En outre, dans la planification du programme de formation des enseignants, il est nécessaire de faire en sorte que les pratiques d'évaluation cadrent avec les résultats d'apprentissage du stage. Enfin, les futurs enseignants doivent comprendre l'utilité de la culture du milieu de stage. Les programmes d'études liés à la formation des enseignants pourront englober des cours ou séminaires spécialisés ayant pour objet de traiter les résultats particuliers et la culture du milieu de stage dont les futurs enseignants feront l'expérience.

Au sein de la dimension appelée *apprentissage*, les formateurs du programme doivent énoncer explicitement l'utilité de l'apprentissage expérientiel tiré du stage puis favoriser l'apprentissage implicite par des expériences professionnelles connexes. Il importe également de fournir des occasions relatives à un processus de transformation propice à la croissance de la compréhension des identités personnelles et professionnelles. L'apprentissage authentique relaté par les futurs enseignants, comme une résilience accrue, une prise de conscience mondiale et les aptitudes d'enseignement en collaboration, a résulté directement de l'immersion dans divers milieux de stage. Enfin, les membres de la faculté et les praticiens du domaine doivent collaborer à l'élaboration de stratégies résolues en vue de l'observation, de l'examen, de la réflexion et du peaufinage dans le contexte des divers modèles de stage en vue d'un apprentissage optimal.

Lorsqu'on prend en compte la dimension de l'apprentissage intégré au travail intitulée *partenariats* au sein d'un modèle de stage, les constatations révèlent qu'il importe pour la faculté de l'éducation de prévoir le modèle de stage en collaboration avec plusieurs partenaires issus de divers contextes. Il est également nécessaire de fournir un soutien particulier en vue de partenariats à l'échelle de l'établissement et d'insister sur l'importance de ces partenariats et du professionnalisme auprès de tous les participants. Dans les trois modèles de stage, les futurs enseignants ont signalé qu'il était nécessaire de fournir aux partenaires de stage du domaine une clarification et un soutien accrus.

En ce qui touche la dimension appelée *soutien* dans le cadre d'apprentissage intégré au travail, les constatations de chaque étude font état du besoin de garantir une aide et une orientation continues pour les futurs enseignants, les superviseurs ou conseillers de même que chaque organisation qui participe au modèle de stage. Il est également recommandé que la faculté et les praticiens qui interviennent dans la formation aux enseignants prévoient en collaboration des éléments de soutien sur les plans pratique, administratif, éducatif et affectif comme le mentorat par les pairs, les documents d'information, la participation de la faculté ainsi que des ressources appropriées.

Le tableau 3 montre la synthèse des constatations selon les sept dimensions de l'apprentissage intégré au travail (Cooper et al., 2010), par le recensement d'une gamme de retombées ou recommandations quant à la mise en œuvre de modèles novateurs de stage dans les programmes de formation des enseignants.



**Tableau 3 : Sept dimensions de l'apprentissage intégré au travail : retombées de la mise en œuvre de modèles novateurs de stage dans la formation des enseignants**

Dimension	Retombées des modèles novateurs de stage dans la formation des enseignants
Objectif	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Élargir les perceptions des participants au-delà des attentes habituelles, par la valorisation de l'apprentissage intégré au travail en divers contextes.</li> <li>• Mettre au point et énoncer les résultats voulus, avec la participation de tous les partenaires de stage.</li> <li>• Clarifier les rôles des divers groupes participants.</li> <li>• Prévoir des activités et documents de préparation judicieux.</li> <li>• Communiquer l'objectif et les résultats en divers modes et lieux.</li> <li>• Intégrer les options potentielles d'emploi en tant qu'objectif du stage.</li> </ul>
Contexte : le milieu de travail	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposer des cadres variés pour mettre en application les aptitudes d'enseignement ou pédagogiques et traiter la diversité des intérêts ou du savoir-faire des futurs enseignants.</li> <li>• Tenir compte de structure et de la période d'exécution du stage au sein du programme en vue d'un apprentissage optimal.</li> <li>• Voir à ce que le contexte favorise la collaboration et la réflexion.</li> <li>• Prévoir une communication et un soutien continu quant au milieu du stage.</li> </ul>
Intégration	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre au point des possibilités d'apprentissage intégré par le dialogue, la réflexion, les tutoriels et des expériences professionnelles authentiques.</li> <li>• Prévoir des stratégies d'intégration entre la théorie et la pratique.</li> <li>• Favoriser chez tous les participants une position d'interrogateur.</li> </ul>
Programme d'études	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Voir à ce que les cours suivis dans le programme d'études traitent de l'utilité et du contenu ayant trait au stage (p. ex., thèmes relatifs au mentorat, enseignement à l'étranger et apprentissage par le service communautaire).</li> <li>• Planifier des expériences de stage qui cadrent avec le programme d'études et les résultats d'apprentissage du programme de formation des enseignants.</li> <li>• Englober la connaissance théorique (le « quoi ») intégrée à la connaissance pratique (le « comment ») dans le programme d'études.</li> <li>• Voir à ce que les stratégies d'évaluation du stage concordent avec les résultats d'apprentissage connexes.</li> <li>• Reconnaître le programme d'études ou la culture ayant trait au milieu du stage.</li> </ul>
Apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rendre explicite l'utilité de l'apprentissage expérientiel issu du cadre de stage puis permettre l'apprentissage implicite au moyen d'expériences professionnelles connexes.</li> <li>• Fournir des possibilités quant à un processus de transformation qui</li> </ul>



Dimension	Retombées des modèles novateurs de stage dans la formation des enseignants
	<p>débouche sur une croissance de la compréhension des identités personnelles ou professionnelles.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre au point des stratégies résolues d'observation, d'examen, de réflexion et de peaufinage de l'apprentissage.</li> </ul>
Partenariats	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planifier le stage avec de nombreux partenaires à divers niveaux en des contextes ou milieux variés.</li> <li>• Prévoir un soutien particulier aux partenariats à l'échelle de l'établissement, assorti de communications multimodales claires.</li> <li>• Insister sur l'importance des partenariats et du professionnalisme au moyen de politiques et de pratiques s'y rapportant.</li> </ul>
Soutien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veiller à l'aide et à l'orientation continues des futurs enseignants en provenance des enseignants associés, des superviseurs ou des conseillers ainsi que de la faculté ou des organisations qui y participent.</li> <li>• Intégrer le soutien relatif aux éléments pratiques, administratifs, éducatifs et affectifs comme le mentorat par les pairs, les documents d'information, l'animation de la faculté et les ressources appropriées.</li> </ul>

## Limites

Il existe diverses limites dont il faut tenir compte dans les trois études. Le modèle de mentorat par les pairs a permis d'examiner les perceptions des futurs enseignants sur une période prolongée de mise en œuvre de trois ans, tandis que les deux autres études ont fait appel aux réponses relatives à seulement un an de mise en œuvre, de sorte qu'elles n'ont pas fourni les données sur les changements de perceptions au fil du temps. De plus, chaque étude comptait un taux de réponse correspondant à moins de la moitié des participants possibles; un taux de réponse supérieur des futurs enseignants aurait été bénéfique, et les résultats obtenus auraient pu être différents, car certains futurs enseignants ont pu envisager la participation aux études seulement à titre de vecteur de rétroaction du programme. En outre, les renseignements sont très restreints quant aux caractéristiques démographiques des participants. De plus amples renseignements sur le sexe, les expériences antérieures en matière d'emploi et l'appartenance ethnique auraient pu éclairer l'interprétation des constatations. De la même façon, de plus amples détails sur le contexte du stage, comme le type d'école, l'endroit de l'apprentissage par le service communautaire ou le lieu à l'étranger, auraient pu apporter de la lumière sur les expériences des participants. Enfin, ce sont les futurs enseignants qui ont déclaré toutes les données de ces trois études. Si les données avaient été recueillies auprès des autres groupes en lien avec les stages, comme les enseignants associés ou les superviseurs de l'établissement hôte, les conseillers de la faculté ou les animateurs de la faculté, ces derniers auraient pu exprimer des points de vue différents.

### Propositions en vue des travaux de recherche futurs

On pourrait reproduire le présent projet, lequel a englobé trois études connexes, en prêtant davantage attention aux méthodes constantes entre les trois études pour faciliter les comparaisons et les analyses des avantages et difficultés propres à toutes les études. On pourrait inviter les futurs enseignants à prendre part aux études de façon plus approfondie, et prévoir un nombre accru d'incitatifs en vue de rehausser le taux de

réponse, ce qui pourra se traduire par des constatations différentes. En outre, il convient de se pencher, dans les futurs travaux de recherche, sur la mise en œuvre de chaque modèle au fil du temps pour déceler les changements de perception après la période initiale de mise en œuvre. De façon idéale, les futurs travaux de recherche tiendront également compte des perceptions relatives aux partenaires de stage, comme les enseignants associés, les conseillers de la faculté et les superviseurs sur place, pour déterminer les avantages et difficultés perçus dans chaque modèle. Enfin, les futurs travaux de recherche sur les modèles de stage pourront s'appuyer sur le cadre présenté en guise de fondement pour mettre au point un sondage et des questions d'entrevue permettant une évaluation approfondie quant à la pertinence de ce cadre pour l'analyse des expériences sur le terrain dans la formation des enseignants.

## Conclusion

Tout compte fait, les études de trois modèles novateurs de stage dans la formation des enseignants ont révélé chacune des avantages et des difficultés en fonction de la perception des futurs enseignants participants, ce qui révèle d'importantes retombées en vue d'une mise en œuvre ultérieure. Les constatations pertinentes à chaque modèle ont été analysées pour établir les similitudes et les différences entre les modèles, puis mises en lien avec les sept dimensions d'un cadre d'apprentissage intégré au travail afin de réaliser une synthèse des recommandations significatives quant aux politiques et à la pratique, à l'avenir.

La perception des futurs enseignants quant à chacun des trois modèles était très favorable. Les avantages étaient liés à l'épanouissement des identités professionnelles, à la prise en compte de points de vue variés, à l'élaboration d'une position d'interrogateur ou en lien avec la solution de problèmes, et à l'application d'aptitudes pédagogiques appliquées en des milieux atypiques. Les avantages liés le plus au stage axé sur le mentorat par les pairs et au stage à l'étranger étaient une collaboration accrue et un rehaussement des aptitudes relatives à la collaboration, au soutien et au partage des tâches d'enseignement au moyen de possibilités de mentorat par les pairs à deux endroits; les interactions avec les animateurs de la faculté ont été considérées comme bénéfiques dans le contexte des stages à l'étranger. Le modèle des stages d'apprentissage intégré au travail et celui du stage à l'étranger ont permis un rehaussement de la prise de conscience mondiale, de la citoyenneté éclairée et de la familiarisation avec une gamme d'options en matière d'emploi. Les participants ont relaté les avantages des activités préparatoires en lien avec les modèles de stage axés sur le mentorat par les pairs et de stage à l'étranger; ils ont souligné le besoin quant à un approfondissement du soutien et de la préparation dans les trois modèles.

Les difficultés perçues par les futurs enseignants se rapportaient à la volonté d'obtenir une préparation supplémentaire, à la clarification des rôles, aux prises en compte de la période d'exécution, de la structure et du contexte du stage, de même qu'à la volonté d'obtenir une participation et une communication continues auprès des partenaires de stages respectifs. Pour chacun des modèles, les participants ont relaté, en guise de difficulté, le besoin lié au changement de paradigme chez les futurs enseignants, à partir du rôle et du contexte ordinaires de l'enseignement en toute autonomie en classe à l'école vers les occasions d'apprentissage possibles dans le cadre d'un stage parallèle.

Les retombées quant à la future mise en œuvre des modèles novateurs de stage dans la formation des enseignants sont relatées d'après les sept dimensions d'un cadre d'apprentissage intégré au travail (Cooper et al., 2010), selon la description au tableau 3. Les planificateurs de programme et décideurs peuvent recourir à ces recommandations pour voir à ce que chaque modèle de stage englobe ce qui suit : un *objectif* assorti de résultats d'apprentissage particuliers, de rôles définis, d'activités préparatoires, et d'une énonciation des options d'avenir en matière d'emploi; un *contexte* diversifié assorti des prises en compte quant au milieu, à la période d'exécution et à la structure du stage, afin d'en optimiser les avantages; les possibilités intégrées quant à l'*intégration* de la théorie et de la pratique par la réflexion, le dialogue et une culture de questionnement; un *programme d'études* dont les cours ont trait à l'expérience vécue en stage, qui permet de

valoriser le programme d'études en milieu de travail et qui favorise l'évaluation en lien avec les résultats d'apprentissage du stage; des possibilités d'*apprentissage* à la fois théoriques et expérientielles, dans l'espoir que l'apprentissage en milieu de travail peut être rehaussé par la réflexion en vue de forger la croissance des identités professionnelles; des *partenariats* solides auprès d'une gamme d'organismes communautaires, de centres liés à l'éducation et de cadres à l'étranger, caractérisés par une communication et une collaboration continues parmi les partenaires et les participants; ainsi que des stratégies résolues servant au *soutien* de tous les groupes d'intervenants, en particulier les futurs enseignants, les enseignants associés, les conseillers ou les superviseurs, de même que les organisations hôtes.

Il ressort d'une récente publication et de l'attention prêtée par les médias que le domaine de l'apprentissage intégré au travail, y compris les stages, l'enseignement coopératif, les internats et les expériences bénévoles sur le terrain, intéressent beaucoup les établissements d'enseignement postsecondaires et la population (MacDonald, 2013). Les présentes études fournissent une orientation claire quant aux politiques et pratiques d'avenir dans une gamme de programmes professionnels préalables au service communautaire et en sus du domaine de l'éducation, notamment en techniques infirmières, en génie et en administration des affaires. De telles recommandations peuvent devenir particulièrement importantes dans un contexte où le gouvernement de l'Ontario continue de vivre un renouvellement dans la formation des enseignants, notamment par le début d'un nouveau programme prolongé prévu par la loi à compter de 2015 (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013). Dans ce nouveau programme, la durée du stage requis augmentera du double et pourra favoriser des expériences de stage davantage créatives et diversifiées au sein d'un modèle concurrent ou consécutif. À titre d'exemple, dans le nouveau programme consécutif de deux ans, comme c'est actuellement le cas dans la structure de formation concurrente, on pourra proposer la participation d'un futur enseignant de niveau mentor en deuxième année du programme et d'un futur enseignant de niveau novice en première année du programme au sein du même milieu de stage en vue de l'acquisition d'aptitudes dans l'enseignement en collaboration, le tout appuyé par l'étude de mentorat (Grierson et al., 2014). En outre, les expériences de stage parallèles, en milieu communautaire et les écoles à l'étranger, pourront être intégrées au programme de baccalauréat en éducation, puisque celles-ci se sont révélées bénéfiques dans les présentes études (Maynes et al., 2014; Tessaro et al., 2014).

Les constatations du présent projet sont opportunes et significatives en ce qui touche la mise en œuvre efficace de modèles de stage authentiques et pertinents, comme le mentorat par les pairs, l'apprentissage parallèle par le service communautaire et le stage à l'étranger, dans les programmes de niveau postsecondaire. On a signalé que ces modèles novateurs favorisent chez les participants l'acquisition d'aptitudes relatives à la collaboration, à la réflexion, à la débrouillardise, à l'engagement, à la sensibilisation culturelle et à la conscience, lesquelles constituent un éventail de compétences pédagogiques, d'aptitudes professionnelles et de dispositions quant au renforcement de la collectivité. Les résultats potentiels, comme en fait foi l'analyse approfondie des réponses fournies par environ un millier d'futurs enseignants, sont l'amélioration des comportements, des compétences et des options en matière d'employabilité des prochaines cohortes de diplômés de l'Ontario.

## Bibliographie

- Astin, A. W., Vogelgesang, L., Ikeda et J. Yee (2000). *How service learning affects students* (résumé), Los Angeles (CA), Université de Californie, Higher Education Research Institute.
- Bullough, R. V., Young, J., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan, M. W., Erickson, L., Frankovich, M., Brunetti, J. et M. Welling (2003), « Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching », dans *Teaching and Teacher Education*, vol. 19 n° 1, p. 57-73.
- Bullough, R. V., Young, J., Erickson, L., Birrell, J. R., Clark, D. C. et M.W. Egan (2002), « Rethinking field experience: Partnership teaching versus single-placement teaching », dans *Journal of Teacher Education*, vol. 53 n° 1, p. 68-80.
- Bryan, S. L. et M.M. Sprague (1997), « The effect of overseas internships on early teaching experiences », dans *The Clearing House*, vol. 70 n° 4, p. 199-201.
- Cantalini-Williams, M. et M.L. Tessaro (2011), « Teacher candidates' perceptions of an international practicum experience in Italian schools: Benefits of a short-term placement with faculty support », dans *Canadian and International Education/Education canadienne et internationale*, vol. 40 n° 3, p. 45-60.  
Extrait de <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol40/iss3/5>
- Chambers, T. (2009), « A continuum of approaches to service-learning within Canadian post-secondary education », dans *La Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 39 n° 2, p. 77-100.
- Clement, C. M. et E.M. Otlaw (2002), « Student teaching abroad: Learning about teaching, culture, and self », dans *Kappa Delta Pi Record*, vol. 38 n° 4, p. 180-183.
- Clift, R. T. et P. Brady (2005), « Research on methods courses and field experiences », dans M. Cochran-Smith et K. M. Zeichner (éd.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (p. 309-424), New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- Cochran-Smith, M. et S.L. Lytle (1999), « Relationships of knowledge and practice: Teacher learning communities », dans *Review of Research in Education*, vol. 24 n° 1, p. 249-305.
- Cochran-Smith, M. et S.L. Lytle (2009), *Inquiry as stance: Practitioner research for the next Generation*, New York, Teacher College Press.
- Cohen, D. K. et D.L. Ball (1999), *Instruction, capacity, and improvement*, série de rapports de recherche du Consortium for Policy Research in Education (CPRE), Philadelphie (PA), Université de Pennsylvanie.
- Cooper, L., Orrell, J. et M. Bowden (2010), *Work-integrated learning: A guide to effective practice*, New York, Routledge.
- Creswell, J. W. (2012), *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (quatrième édition), Boston (MA), Pearson.
- Cushner, K. (2007), « The role of experience in the making of internationally-minded teachers », dans *Teacher Education Quarterly*, vol. 34 n° 1, p. 27-39.

- Dantas, M. (2007), « Building teacher competency to work with diverse learners in the context of international education » dans *Teacher Education Quarterly*, vol. 34 n° 1, p. 75-94.
- Eyler, J. S. et D.E. Giles Jr. (1999), *Where's the learning in service-learning?*, San Francisco (CA), Jossey-Bass.
- Falkenberg, T. et H. Smits (éd.) (2010), *Field experiences in the context of reform of Canadian teacher education programs*, volume 1, Winnipeg (Canada), Faculté de l'éducation, Université du Manitoba.
- Feimen-Nemser, S. (2001), « From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching », dans *Teachers College Record*, vol. 130 n° 6, 1013-1055, extrait de : [http://www.brandeis.edu/mandel/questcase/Documents/Readings/Feiman\\_Nemser.pdf](http://www.brandeis.edu/mandel/questcase/Documents/Readings/Feiman_Nemser.pdf)
- Gardiner, W. et K.S. Robinson (2009), « Paired field placements: A means for collaboration » dans *The New Educator*, vol. 5, p. 81-94.
- Grierson, A., Cantalini-Williams, M., Wideman-Johnston, T. et S. Tedesco (2011), « Building scaffolds in the field: The benefits and challenges of teacher candidate peer mentorship », dans *Brock Education*, vol. 20 n° 2, p. 85-103.
- Grierson, A., Wideman-Johnston, T., Tedesco, S., Brewer, C. et M. Cantalini-Williams (2014), *Teacher candidates' perceptions of participating in a peer mentorship practicum model*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Hoban, A. J., Ashby, P., Malderez, A. et P.D. Tomlinson (2009), « Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't », dans *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, p. 207-216.
- Kelly, J. A. (2004), « Teaching the world: A new requirement for teacher preparation », dans *Phi Delta Kappan*, vol. 86 n° 3, p. 219-221.
- Kissock, C. et P. Richardson (2010), « Calling for action within the teaching profession: it is time to internationalize teacher education », dans *Teaching Education*, vol. 21 n° 1, p. 89-101.
- Le Cornu, R. et R. Ewing (2008), « Reconceptualizing professional experiences in pre-service teacher education: Reconstructing the past to embrace the future », dans *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, p. 1799-1812.
- Loughran, J. (2006), *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*, New York, Routledge.
- MacDonald, M. (11 septembre 2013), « The plight of the unpaid intern », dans *University Affairs*, vol. 54 n° 8, extrait de : <http://www.universityaffairs.ca/plight-of-the-unpaid-intern.aspx>
- Mahon, J. et K. Cushner (2002), « The overseas student teaching experience: Creating optimal cultural learning », dans *Multicultural Perspectives*, vol. 4 n° 3, p. 3-8.
- Maynes, N., Cantalini-Williams, M. et S. Tedesco (2014), *Alternative service learning placements for teacher candidates*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Maynes, N., Hatt, B. et R. Wideman (2013), « Service learning as an alternative practicum experience in a pre-service education program », dans *La Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 43 n° 1, p. 80-99.

Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario (2014), *Formation à l'enseignement : programme de formation à l'enseignement*, extrait de : <http://www.oct.ca/public/the-public-interest/how-teachers-are-certified/initial-teacher-education?SC-lang=fr.ca&>

Règlement de l'Ontario 347/02, *Loi de 1996 sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario* (1996), extrait de : [http://www.e-laws.gov.on.ca/html/regs/french/elaws\\_regs\\_020347\\_f.htm](http://www.e-laws.gov.on.ca/html/regs/french/elaws_regs_020347_f.htm)

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (5 juin 2013), Communiqué : Donner au nouveau personnel enseignant les outils de la réussite : L'Ontario enrichit la formation du personnel enseignant et soutient l'amélioration du rendement des élèves, extrait de : <http://news.ontario.ca/edu/fr/2013/06/donner-au-nouveau-personnel-enseignant-les-outils-de-la-reussite.html>

Quezada, R. L. (2004), « Beyond educational tourism: Lessons learned while student teaching abroad », dans *International Education Journal*, vol. 5 n° 4, p. 458-465.

Schulz, R. (2005), « The practicum: More than practice », dans *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 28 n° 1-2, p. 147-167.

Stachowski, L. et J. Chleb (1998), « Foreign educators provide feedback for the improvement of international student teaching experiences », dans *Action in Teacher Education*, vol. 19 n° 4, p. 119-130.

Stachowski, L., Richardson, J. et M. Henderson (2003), « Student teachers report on the influence of cultural values on classroom practice and community involvement: Perspectives from the Navajo reservation and from abroad », dans *The Teacher Educator*, vol. 39 n° 1, p. 52-63.

Stachowski, L. et T. Sparks (2007), « Thirty years and 2,000 student teachers later: An overseas student teaching project that is popular, successful, and replicable », dans *Teacher Education Quarterly*, vol. 34 n° 1, p. 115-132.

Stachowski, L. et V. Visconti (1997), « Adaptations for success: U.S. student teachers living and teaching abroad », dans *International Education*, vol. 26, p. 5-20.

Tessaro, M. L., Brewer, C. A. et M. Cantalini-Williams (2014), *Teacher candidates' perceptions of international practicum experiences*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Woloshyn, V., Chalmers, H. et S. Bosacki (2005), « Creating community-university partnerships in a teacher education program: A case study », dans *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 51 n° 3, p. 246-260.



Higher Education  
Quality Council  
of Ontario

An agency of the Government of Ontario