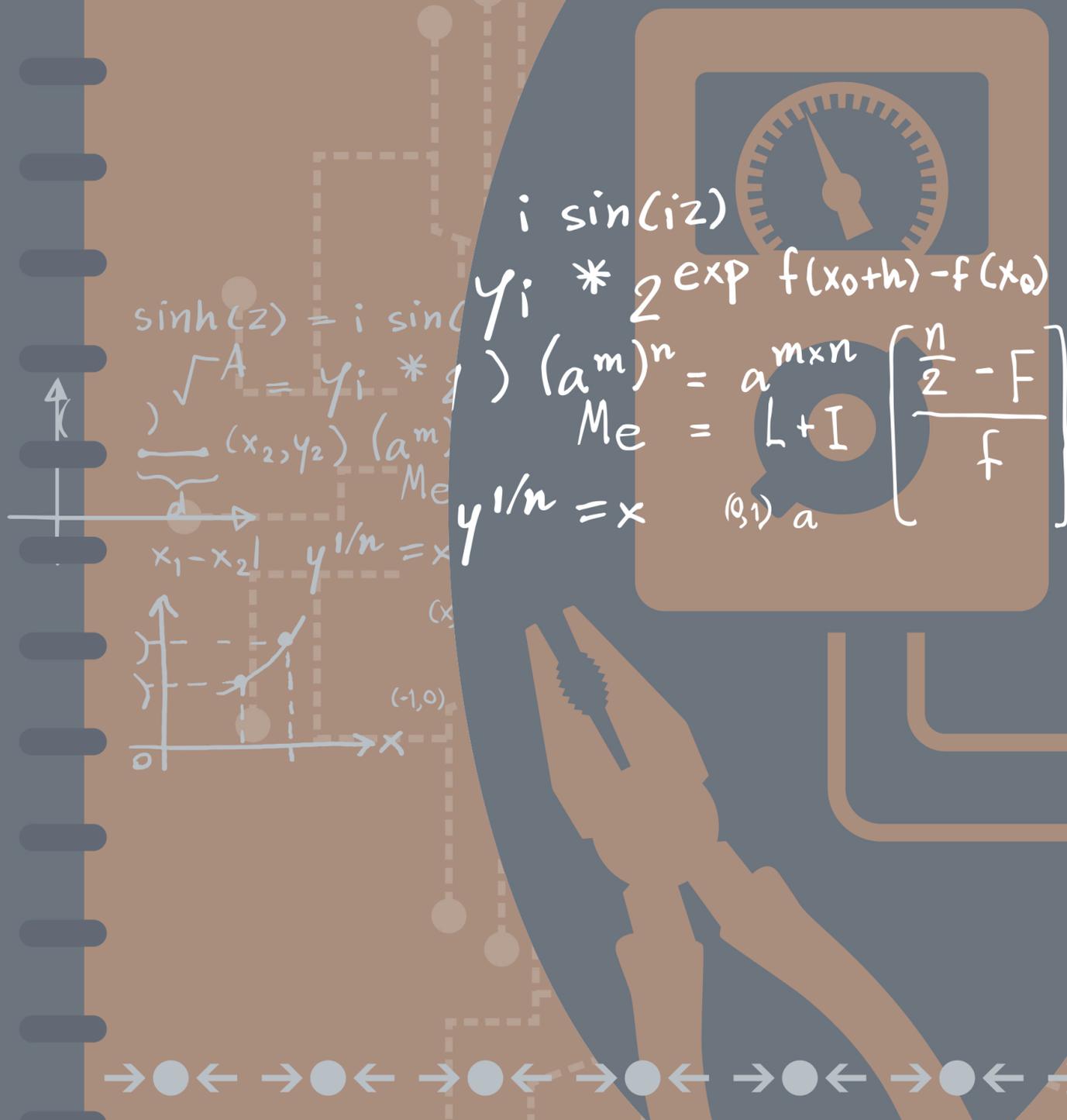




# Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation



### **Comité de rédaction**

Catherine Audrin HEP Vaud  
Isabelle Caprani, IFFP  
Pierre-François Coen, HEP Fribourg  
Stefano Losa, SUPSI  
Fabio Di Giacomo, HEP Valais  
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE  
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE  
Edmée Runtz-Christan, CERF, Université de Fribourg

### **Comité scientifique**

Bernard Baumberger, HEP Lausanne  
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa  
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne  
Cecilia Borgès, Université de Montréal  
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur  
Serge Dégagné, Université Laval  
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut  
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE  
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke  
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane  
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II  
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève  
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais  
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté  
Sabine Vanhulle, Université de Genève

### **Coordinatrices du N° 26**

Christophe Gremion / [Christophe.Gremion@iffp.swiss](mailto:Christophe.Gremion@iffp.swiss)  
et Méliné Zinguinian / [meline.zinguinian@hepl.ch](mailto:meline.zinguinian@hepl.ch)

### **Rédacteur responsable**

Pierre-François Coen / [coenp@edufr.ch](mailto:coenp@edufr.ch)

### **Secrétariat scientifique**

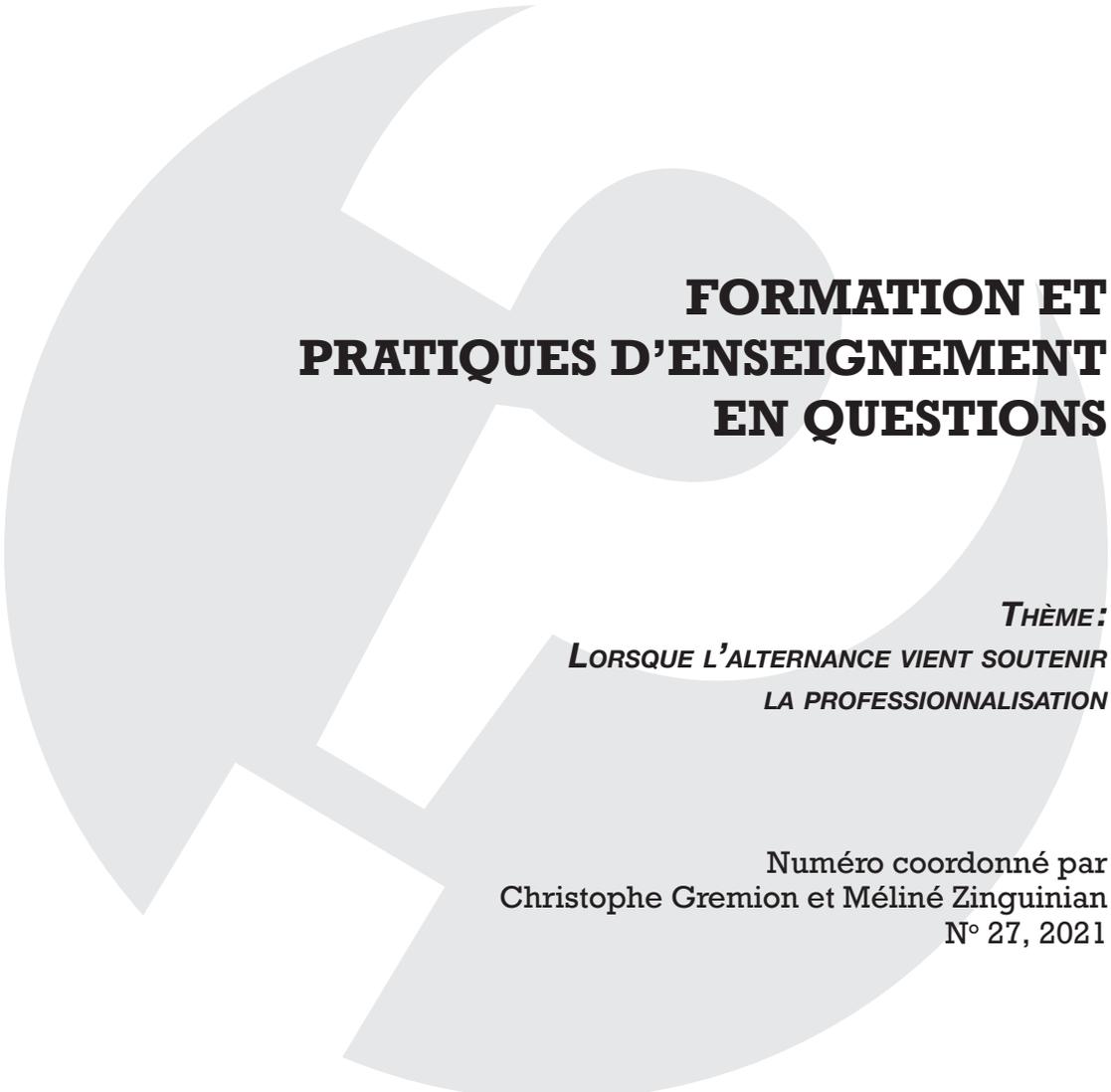
Sarah Boschung / [boschungsa@edufr.ch](mailto:boschungsa@edufr.ch)

### **Secrétariat de la revue**

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »  
Haute école pédagogique de Fribourg  
Rue de Morat 36  
CH - 1700 Fribourg  
[www.revuedeshep.ch](http://www.revuedeshep.ch)

### **Edition**

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation  
des enseignant.e.s (CAHR)



# **FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS**

***THÈME:***  
***LORSQUE L'ALTERNANCE VIENT SOUTENIR***  
***LA PROFESSIONNALISATION***

Numéro coordonné par  
Christophe Gremion et Méliné Zinguinian  
N° 27, 2021

### **Comité de lecture**

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)  
Francine Chaîné, Université Laval (Canada)  
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)  
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)  
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)  
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)  
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)  
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)  
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)  
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)  
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)  
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)  
Stéphane Soulaïne, Université de Montpellier (France)  
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s  
(CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung  
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen  
Conception graphique : Jean-Bernard Barras  
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



## **Thème : Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation**

Numéro coordonné par  
Christophe Gremion et Méliné Zinguinian

### **TABLE DES MATIERES**

<i>Introduction</i> Christophe Gremion et Méliné Zinguinian	7
<i>L'évaluation des compétences professionnelles sur le terrain : De la formation à la certification, une progressivité à interroger</i> Catherine Tobola Couchepin et Danièle Périsset	15
<i>De la transmission à l'acculturation scientifique dans les approches d'utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignants associés en contexte d'encadrement du stagiaire</i> Josianne Caron, Liliane Portelance et Abdellah Marzouk	35
<i>Présence enseignante lors de stages supervisés à l'aide du numérique : analyse qualitative de pratiques de supervision à distance</i> Matthieu Petit, Julie Babin et Marie-Ève Desrochers	57
<i>Élaboration d'un cadre d'analyse de pratiques de supervision de stage en enseignement</i> Lucie Dionne, Claudia Gagnon et Matthieu Petit	75
<i>La collaboration dans l'organisation des stages en enseignement : rapprochement de points de vue des acteurs universitaires et scolaires</i> Liliane Portelance et Josianne Caron	95
<i>La coévaluation est-elle un espace privilégié pour favoriser les liens entre la théorie et la pratique dans la formation des enseignants ?</i> Olivier Maes, Agnès Deprit, Marc Blondeau, Stéphane Colognesi et Catherine Van Nieuwenhoven	117
<i>L'impact d'un instrument d'évaluation sous forme d'échelles descriptives sur les évaluations formatives et certificatives de futurs enseignants du secondaire obligatoire en Suisse</i> Méliné Zinguinian et Bernard André	137
<i>Transition vers une notation succès/échec pour l'évaluation de stages en enseignement au Québec : regards croisés de divers acteurs impliqués</i> Mylène Leroux, Vincent Boutonnet et Karina Lapointe	157
<i>Qualité des stages en milieu de travail réalisés dans le cadre d'une formation professionnelle : validation d'une échelle de mesure en français auprès d'élèves en alternance travail-études</i> Mylène Beaulieu, Yves Chochard, Annie Dubeau, Camille Jutras-Dupont et Isabelle Plante	175



---

<i>La formation des enseignants associés au Québec : soutien à leur développement professionnel</i> Glorya Pellerin, Liliane Portelance, Isabelle Vivegnis et Geneviève Boisvert	195
<i>Quelle alternance pour quelle professionnalisation ? Etude de deux dispositifs de formation professionnelle</i> Christophe Gremion	211
<i>Les récits projectifs et rétroprojectifs comme dispositifs de réflexion collective dans la formation en alternance</i> Marcos Maldonado	227
<i>L'entretien d'autoconfrontation comme voie de développement professionnel des étudiants ?</i> Marc Blondeau, Anaïs Laurent et Catherine Van Nieuwenhoven	245
<i>Appropriation des savoirs théoriques et postures identitaires dans les textes réflexifs</i> Léa Couturier	267
<i>La formation initiale prépare-t-elle à la vie réelle d'un enseignant ? Perspectives de finissants québécois</i> France Dufour, Liliane Portelance, Glorya Pellerin et Geneviève Boisvert	293
<i>Évaluation des effets d'une formation professionnelle en alternance sur la qualité de l'emploi de travailleurs québécois de l'industrie manufacturière</i> Yves Chochard, Tetyana Ryabets, Caroline Turcotte, Félix-Antoine Cloutier et Marc-Antoine Vallée Lebouthillier	311



**LORSQUE L'ALTERNANCE VIENT SOUTENIR  
LA PROFESSIONNALISATION**



## ***La collaboration dans l'organisation des stages en enseignement : rapprochement de points de vue des acteurs universitaires et scolaires<sup>1</sup>***

**Liliane PORTELANCE<sup>2</sup>** (Université du Québec à Trois-Rivières, Canada) et **Josianne CARON<sup>3</sup>** (Université du Québec à Rimouski, Canada)

La formation initiale à l'enseignement pose des exigences de collaboration entre les acteurs des milieux universitaire et scolaire (Portelance, Caron et Martineau, 2016), notamment dans l'organisation des stages au Québec. Or, les cultures institutionnelles sont distinctes. De ce fait, des tensions peuvent émerger (Varrati, Lavine et Turner, 2009). Par ailleurs, la nécessité de se concerter, de coopérer et de maintenir une communication se bute à différents obstacles (Sim, 2010). Visant à comprendre comment s'actualise la collaboration dans l'organisation des stages en enseignement, nous avons mené des entretiens individuels semi-dirigés avec des responsables universitaires et scolaires. En émergent des similitudes et des divergences quant aux défis à relever pour établir les bases d'une collaboration interprofessionnelle au service des apprentissages du stagiaire.

Mots-clés : Formation en milieu de pratique, organisation des stages, culture professionnelle, culture institutionnelle, collaboration interprofessionnelle

### **Introduction**

L'organisation des stages en enseignement requiert des ententes de partenariat entre université et milieu scolaire ainsi que la collaboration des responsables de la mise en place de ces ententes (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), 2005). Or, la culture universitaire et la culture scolaire étant distinctes, la collaboration entre ces personnes peut être difficile (Portelance *et al.*, 2016), du fait qu'elles sont porteuses des valeurs et des priorités de l'institution qu'elles représentent. Des résultats d'une recherche menée au Québec illustrent certaines difficultés pouvant être rattachées à des priorités institutionnelles particulières. Les responsables du milieu scolaire déplorent que leur avis compte peu dans les prises de décisions, qu'une culture bureaucratique prédomine et que les priorités singulières du milieu scolaire soient peu prises en compte par le milieu universitaire (Caron et Portelance, 2015). Pour leur part, leurs vis-à-vis du milieu universitaire constatent un manque de respect des règles établies et de clarification des

---

1. La recherche a été subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

2. Contact : Liliane.Portelance@uqtr.ca

3. Contact : josianne\_caron@uqar.ca



rôles, des lacunes d'ordre communicationnel et des difficultés à améliorer les liens entre théorie et pratique (Portelance, Caron et Murray-Dugré, 2019). Nous avons voulu comprendre les défis que les responsables universitaires et scolaires de l'organisation des stages ont à relever lorsqu'ils tentent de collaborer à l'atteinte d'un but commun, la formation adéquate de la relève enseignante. Dans ce texte, la problématique aborde les exigences du partenariat interinstitutionnel et de la collaboration entre acteurs de cultures institutionnelles et professionnelles spécifiques. Une brève présentation des référents culturels permet une meilleure compréhension de l'objet de recherche. Le processus méthodologique offre de saisir la nature et la signification des résultats concernant les défis de la collaboration.

## Contexte et problématique

La formation initiale à l'enseignement pose des exigences de collaboration entre les acteurs des milieux universitaire et scolaire (Portelance *et al.*, 2016), notamment dans l'organisation des stages. Cette collaboration est rendue nécessaire au Québec à la suite d'ententes établies entre les partenaires institutionnels, université et commission scolaire<sup>4</sup>. Après avoir signalé les exigences découlant des protocoles d'entente partenariale, nous attirons l'attention sur le fait que, malgré les cultures institutionnelles différentes, les responsabilités des acteurs de la collaboration et les attentes à leur égard sont sensiblement les mêmes.

### Exigences du protocole d'entente partenariale

Au Québec, la formation professionnalisante en enseignement se déroule en alternance dans deux milieux, l'université et l'école. Depuis 1994, elle comporte au minimum 700 heures de stage réparties sur les quatre années de la formation initiale. Il est question d'une formation cohérente en contexte d'alternance, idéalement intégrative (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). L'organisation de la formation en milieu de pratique, c'est-à-dire celle des stages dans les établissements scolaires, nécessite des ententes de partenariat que l'université établit conjointement avec les commissions scolaires. Elle comporte des éléments de structure, de coordination, de répartition et d'articulation des tâches et responsabilités. Tout protocole d'entente « doit établir clairement les responsabilités et les fonctions des parties en matière de gestion des stages dans un esprit de véritable partenariat [...] et « traiter, entre autres, des obligations communes » (COFPE, 2005, p. 13). Les exigences de ce partenariat et des pratiques collaboratives, en vigueur depuis la fin des années 1990, sont normalement connues des partenaires. Par ailleurs, les universités et les milieux scolaires n'auraient pas reçu de directives à ce sujet au cours des dernières années. La transmission des exigences se ferait donc par les personnes en place à l'occasion d'un transfert de responsabilité quant à l'organisation des stages.

4. En février 2020, les commissions scolaires ont été abolies et les centres de services scolaires assurent dorénavant la gouvernance. Nous préférons utiliser dans ce texte le vocabulaire en vigueur au moment de la collecte des données.



Une structure de partenariat dynamique exige une clarification des rôles et des fonctions des responsables de l'organisation pédagogique et administrative des stages, la reconnaissance des compétences et des ressources de chacun des acteurs, l'établissement d'objectifs partagés par tous, une compréhension commune de la mission à accomplir et à atteindre à partir de leur champ respectif de responsabilités (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008, p. 20).

La mise en place d'un protocole d'entente repose sur le travail d'acteurs issus des milieux universitaire et scolaire. Marion (2018) affirme à ce sujet que, dans toute structure inter-organisationnelle, les acteurs font face à différents aspects de la collaboration, l'individuel, le relationnel, le professionnel, entre autres. Sur le plan individuel, il est question des capacités d'un acteur d'agir consciemment et de faire ses propres choix, mais aussi de sa motivation à agir. L'aspect relationnel concerne la communication et, notamment, le partage et la circulation des informations. Du côté professionnel, l'auteure souligne que l'«*intéressement à la collaboration*» (p. 177) doit être soutenu par le déploiement de stratégies mobilisatrices. Dans l'organisation des stages par des acteurs de cultures institutionnelles distinctes, l'intéressement est nécessaire à la prise de responsabilités communes.

### **Responsabilités communes en dépit de cultures professionnelles distinctes**

Dans l'organisation des stages en enseignement, le placement des stagiaires et le déroulement des stages dans les établissements scolaires occupent une position importante (COFPE, 2005). Il s'agit d'une responsabilité commune à l'université et à l'organisme scolaire, où les responsables visent le même but, le meilleur placement possible au service de la meilleure formation du stagiaire. Cependant, étant issus de deux milieux éducatifs distincts, les responsables de l'organisation des stages n'adhèrent pas nécessairement à la même visée éducative des stages. Chacun étant porteur des priorités et des valeurs de l'institution à laquelle il est rattaché, les responsabilités communes s'effacent partiellement devant des responsabilités spécifiques. À cela s'ajoute une certaine méconnaissance du rôle des acteurs impliqués dans l'actualisation du partenariat (Portelance *et al.*, 2016).

Ainsi, malgré qu'ils évoluent dans le large secteur de l'éducation, les responsables de l'organisation des stages appartiennent à deux cultures professionnelles distinctes, caractérisées par les savoirs et les logiques d'action qui les fondent respectivement, les uns à caractère plutôt théorique et les autres de nature presque essentiellement pratique. Ces distinctions culturelles peuvent se manifester, entre autres, dans le langage, notamment le vocabulaire, et dans la dynamique des échanges (Bernoux, Amblard, Herrera et Livian, 2005) qui laissent parfois transparaître une représentation hiérarchisée des rôles professionnels (Dagenais, 2000). Une telle représentation peut avoir des effets négatifs sur la collaboration entre les acteurs.



### **Attentes à l'égard des collaborateurs de cultures institutionnelles distinctes**

Parler de partenariat institutionnel incite à considérer de plus près les exigences à l'égard des acteurs de l'organisation des stages. Au-delà du protocole qui fixe un cadre de fonctionnement, il y a les gestes professionnels qui, enracinés dans deux cadres institutionnels (Marion, 2018), peuvent marquer les relations interprofessionnelles. Il est demandé aux acteurs d'articuler mutuellement leurs pratiques professionnelles pour atteindre un objectif commun, ce qui pourrait être vu comme un arrimage systémique de leurs interventions (Larose, Couturier, Bédard, Larivée, Boulanger & Terrisse, 2013). Plus encore, pour atteindre un objectif interorganisationnel, les acteurs doivent collaborer (Gajda, 2004), ce qui ne va pas de soi. En effet, la collaboration interprofessionnelle entre des acteurs de cultures professionnelles distinctes peut être entravée par de nombreux obstacles (Aumais, Laflamme et Venne, 2012), dont les visions différentes des buts à atteindre. L'appartenance institutionnelle peut, à cet égard, exercer une influence sur les visions des finalités du partenariat et les représentations des rôles respectifs des acteurs de la collaboration. L'influence institutionnelle expliquerait la hiérarchisation des statuts et la spécificité des priorités des personnes appelées à collaborer (Portelance *et al.*, 2016). En conséquence, des confrontations de points de vue sont probables (Dagenais, 2000).

De leur côté, les responsables universitaires de la gestion des stages tentent avant tout de s'assurer que le placement du stagiaire est approprié à son profil de formation et que le contexte du stage est favorable au développement des compétences professionnelles (Caron et Portelance, 2015). Du côté des responsables scolaires, d'autres priorités peuvent exister. Une étude récente (Dufour, Portelance, Pellerin et Boisvert, 2018) révèle que les commissions scolaires voient les stagiaires comme de futurs employés et tentent de leur présenter le milieu sous un jour attractif, particulièrement en contexte de pénurie d'enseignants (Tardif, 2016). Centrés sur les apprentissages des élèves, les stages doivent être pour le stagiaire l'occasion de se familiariser avec la vie enseignante sous toutes ses facettes et favoriser la socialisation à la culture scolaire et l'appropriation de la culture-école (Balleux, 2006) en vue d'éviter l'abandon précoce de la profession. La même recherche (Dufour *et al.*, 2018) met en évidence que les projets communs aux milieux universitaires et scolaires et leur alliance dans une perspective coactionnelle et coculturelle (Puren, 2004) ne sont pas nombreux en formation initiale.

Bien que leurs actions, discours et postures professionnelles ne soient pas parfaitement cohérents, les responsables institutionnels de l'organisation des stages sont appelés à collaborer pour donner vie aux ententes de partenariat établies par les universités et les commissions scolaires. Or, cette collaboration n'est pas nécessairement avérée (Dagenais, 2000; Varrati, Lavine et Turner, 2009), ce qui peut être dû, en partie, aux appartenances culturelles que nous venons d'évoquer et aux défis qui en découlent. La collaboration n'en demeure pas moins souhaitable, en vue de mettre en place



les conditions favorables au développement professionnel du stagiaire, et ce, dans le respect des rôles et des responsabilités de chacun (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008).

En somme, les protocoles d'entente partenariale et les exigences afférentes à l'organisation des stages ne donnent pas toujours lieu à une compréhension commune de la mission à accomplir. Également, aux yeux des acteurs de cultures professionnelles distinctes appelés à collaborer, les responsabilités et les objectifs à atteindre ne sont pas nécessairement bien définis. Dans ce contexte, la collaboration interprofessionnelle entre les responsables de l'organisation des stages ne va pas de soi ; à cet égard, il existe de nombreux défis à relever. Notre recension de travaux scientifiques, excluant ceux de Caron et Portelance (2015) et de Portelance *et al.* (2019), montre que peu d'entre eux ont porté sur la collaboration interprofessionnelle des responsables de l'organisation des stages en enseignement. Nous nous intéressons dans ce texte aux défis de la collaboration dans l'actualisation, par des acteurs de cultures professionnelles différentes, d'ententes partenariales entre institutions universitaires et scolaires. Plus spécifiquement, notre intérêt concerne les rapprochements possibles des points de vue des acteurs.

## Référents conceptuels

Les référents théoriques qui ont servi de base au processus de recherche sont présentés dans les paragraphes suivants. En premier lieu, nous abordons le concept de culture et les particularités respectives de la culture universitaire et de la culture scolaire. Nous précisons ensuite ce que représente la collaboration au travail pour des acteurs de cultures professionnelles distinctes.

### Culture institutionnelle et professionnelle

Le vocable culture est polysémique. Forquin (1989) en a présenté des acceptions courantes. Il mentionne, notamment, la culture qui correspond à la possession de connaissances dans divers domaines et la culture qui réfère aux spécificités d'une collectivité en concordance avec ses intérêts et ses besoins. La première représente une définition normative de la culture. L'université et l'école constituent des lieux de production et de diffusion de cette culture et du savoir qu'elle porte. La seconde peut être associée à tout groupe et toute association, entreprise ou organisme, par exemple une institution universitaire ou un organisme scolaire. Sous cet angle, savoir et culture se conjuguent, qu'il s'agisse de culture universelle, culture savante, culture populaire, culture de masse ou culture scolaire (Fornara, 2006).

Au sein d'une institution, il existe des croyances, des attitudes et des valeurs qui sont partagées, consciemment ou non (Aumais, Laflamme et Venne, 2012). Plusieurs composantes de la culture institutionnelle ne sont pas formellement exprimées. Ces repères culturels, connus et reconnus par les individus, parfois inconsciemment, aident les membres à y trouver leur place et à développer un sentiment d'appartenance. Selon Hofstede, Hofstede et Minkov (2010), la culture n'est pas inhérente à un groupe ; elle est plutôt un



phénomène collectif développé par les individus qui forment le groupe et en font une entité distincte des autres collectivités. Ces auteurs signalent la nécessité de lutter contre les inégalités dans les rapports entre les membres, la distribution inéquitable du pouvoir ainsi que l'individualisme au sein d'une organisation. Dans une exploration du domaine de la culture, Isani (2004) utilise le monde de l'entreprise comme cadre de référence pour illustrer son propos au sujet de la culture professionnelle. Il met en exergue le caractère complexe, composite et dynamique de sa construction.

Dans un secteur d'activités donné, les repères culturels peuvent varier d'un milieu à un autre. En éducation, par exemple, l'environnement culturel d'un milieu universitaire et celui d'un milieu scolaire sont différents, et ce, même s'il s'agit d'un même secteur, celui de la formation des enseignants.

### ***Culture en milieu universitaire***

La culture professionnelle est fortement ancrée dans la culture dominante des membres d'une institution (Aumais, Laflamme et Venne, 2012). Dans le monde universitaire, des rites, des codes, des valeurs, des comportements, des pratiques de même qu'un rapport particulier au savoir constituent des référents culturels (Gohard-Radenkovic, 2002). En cohérence avec leur appropriation et leur intégration actionnelle de la culture institutionnelle, les membres du personnel adhèrent globalement aux principales composantes de la mission universitaire, en l'occurrence l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité. Par ailleurs, selon Masimango et Crespo (1997), la recherche, le prestige et l'excellence à l'échelle nationale et internationale prédominent souvent dans la culture universitaire. Or, considéré comme un lieu de savoir et de recherche, où l'étudiant occupe une place de choix, le milieu universitaire est appelé à relever le défi du développement et de la diffusion des connaissances tout en tenant compte de l'accessibilité aux études universitaires et de l'encadrement des étudiants (Conseil supérieur de l'éducation (CSE), 2005, 2008). Depuis quelques années, des considérations de différents ordres incitent les universités à prioriser le recrutement d'étudiants dans un système de plus en plus entrepreneurial (Lovegrove et Clarke, 2008), mais qui a toujours pour mission d'offrir une excellente formation dans tous les domaines.

Une formation universitaire professionnalisante, c'est-à-dire celle qui prépare à l'exercice d'une profession telle l'enseignement, s'inscrit aussi dans la culture dominante. Ainsi, à l'instar des autres membres de leur institution d'appartenance, les acteurs universitaires de l'organisation des stages sont invités à viser l'excellence, le rayonnement, la valorisation et le leadership de l'institution (Masimango et Crespo, 1997) et à poursuivre ces buts lors de leurs contacts avec leurs vis-à-vis du milieu scolaire dont le quotidien est fortement influencé par une autre culture professionnelle.



### **Culture en milieu scolaire**

Dans l'environnement scolaire, les savoirs prépondérants sont d'ordre pratique. L'utilité des connaissances issues de la recherche est souvent mise en doute (Dagenais, Janosz, Abrami et Bernard, 2007), d'autres informations étant jugées plus crédibles (Nelson, Leffler et Hansen, 2009). L'élève occupe la première place dans le travail des enseignants (CSÉ, 2011); la réussite éducative est une visée qui rallie les services éducatifs et la gouvernance scolaire. La culture scolaire, que Balleux (2006) nomme culture-école, est ainsi dominée par des valeurs, des buts et des préoccupations qui s'articulent aux besoins des élèves et à leurs apprentissages. Sur un plan plus global, elle renvoie à une vision de l'élève et du citoyen et elle dresse le profil idéal de l'école dans un contexte social donné (CSÉ, 2011).

Pour relever les défis liés à la réussite éducative, la culture scolaire possède des facettes pédagogiques et bureaucratiques (Dupriez, 2015) qui ont des incidences sur les besoins à prioriser. Dans leurs rapports collaboratifs avec les responsables universitaires de l'organisation des stages en enseignement, les acteurs du milieu scolaire sont invités à y porter attention.

### **Collaboration interprofessionnelle**

Le partenariat devrait normalement encourager l'interaction collégiale et les discussions pour laisser place à des points de vue alternatifs. Or, la collégialité ne suffit généralement pas. En effet, pour réussir l'actualisation d'une entente de partenariat, il est impératif de collaborer. Il s'agit d'une injonction à laquelle il n'est pas toujours facile de se soumettre dans un espace interinstitutionnel, et ce, à cause de la nature même de la collaboration.

La collaboration réfère à une démarche conjointe sous le signe de l'authenticité et de la confiance (Dionne, 2003), un engagement volontaire orienté vers un but commun (Zeichner, Payne et Brayko, 2015). Elle suppose l'interdépendance des individus et la reconnaissance de leur expertise dans le partage des responsabilités (Tardif, Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud, 2007) ainsi que les prises de décisions partagées (Cook et Friend, 1991). Elle appelle l'autonomie de chacun, ce qui va à l'encontre des rapports hiérarchiques (Dagenais, 2000) et en opposition aux prises de décision unilatérales. La communication transparente est primordiale, en l'occurrence le dialogue caractérisé par l'écoute, l'ouverture d'esprit et la volonté d'apprendre au contact de l'autre.

Force est de reconnaître que la collaboration n'est pas naturelle chez tous les individus (Ofstedal et Dahlberg (2009). Depuis plusieurs années, de nombreux chercheurs s'intéressent à la collaboration interprofessionnelle au travail et mentionnent les exigences de cette collaboration, les efforts à déployer, les résistances à affronter et les défis à relever (Portelance et Caron, 2015). Plusieurs obstacles à la collaboration ont été identifiés, parmi lesquels figurent une relation hiérarchique (Graham, 1999), le manque de communication (Kauffman, 1992), le manque de temps (Sim, 2010) et des objectifs spécifiques distincts (Gajda, 2004), partiellement dus à une appartenance institutionnelle et à la culture du milieu de travail.



Les collaborateurs ont, en règle générale, un enracinement institutionnel fort qui délimite leurs compétences (Marion, 2018). En dépit de leurs logiques professionnelles et de leurs cadres de référence propres, notamment chez les responsables universitaires et scolaires de l'organisation des stages en enseignement, ils sont invités à articuler mutuellement leurs pratiques (Larose, Couturier, Bédard, Larivée, Boulanger & Terrisse, 2013). Quoique le milieu scolaire et le milieu universitaire appartiennent au même secteur d'activités, à savoir l'éducation, il existe un décalage entre culture scolaire et culture universitaire. Les personnes appelées à collaborer ne font pas nécessairement face aux mêmes défis.

Rey et Gremaud (2013) ont identifié des enjeux de la collaboration dans le milieu de l'éducation. Certains sont d'ordre contractuel, concernant la stabilité et la mobilité du personnel. Les auteures mentionnent aussi les enjeux relationnels associés notamment à la compréhension des règles du milieu professionnel et à l'adaptation aux référents culturels du collaborateur. Le troisième enjeu est d'ordre émotionnel et touche la motivation, la capacité de communiquer et les réactions devant les situations problématiques. Finalement, les enjeux professionnels convergent vers l'importance de l'appui mutuel pour améliorer continuellement le partage des responsabilités. Avec une adaptation des résultats de Rey et Grimaud (2013), il est possible de mettre en évidence les défis de la collaboration, reliés à l'interdépendance dans le partage des responsabilités, entre les responsables universitaire et scolaire de l'organisation des stages en enseignement. Sans servir de cadre d'analyse formel, les enjeux ciblés par ces auteures ont en quelque sorte tenu lieu d'assises conceptuelles pour l'analyse des données de la recherche présentée dans ce texte et la présentation des résultats en termes de défis à relever, c'est-à-dire d'incitations à poser des actions pour mieux collaborer.

## **Stratégie de recherche**

La recherche visait à analyser les rapports collaboratifs entre les acteurs du milieu universitaire et du milieu scolaire en formation initiale à l'enseignement. Elle a permis d'atteindre, entre autres, l'objectif spécifique suivant : identifier les défis de la collaboration tels que perçus par les responsables universitaires et scolaires chargés de l'actualisation des ententes partenariales qui concernent l'organisation des stages.

Pour atteindre cet objectif, nous avons opté pour une démarche qualitative interprétative. Il s'agit d'une stratégie de recherche qui permet de connaître et comprendre le sens que les acteurs donnent à leur agir professionnel et qui tient compte du contexte de la pratique professionnelle des participants (Savoie-Zjac, 2019). Nous souhaitons collecter des données auprès des responsables de l'organisation des stages dans les neuf universités francophones québécoises. Six d'entre elles ont accepté de participer. En parallèle, les sept participants du milieu scolaire sont répartis dans quatre grandes régions du Québec. Les 13 participants étaient chargés de la gestion organisationnelle des stages dans leur milieu de travail.



Les acteurs du milieu scolaire étaient tous responsables du dossier des stages dans une commission scolaire tout en occupant des fonctions diversifiées : direction adjointe du service des ressources éducatives, direction adjointe du service des ressources humaines, conseillère pédagogique, agente de placement. Les participants du milieu universitaire étaient également associés à diverses fonctions : direction du Bureau de la formation pratique, coordination des stages, agente de stage. Cette diversité des fonctions, autant dans un milieu que dans l'autre, est due essentiellement à la diversité des structures. En effet, les universités et les commissions scolaires ont la possibilité de créer une structure administrative qui correspond à leurs besoins particuliers, et ce, selon la taille de l'institution, les caractéristiques du milieu environnant et celles des apprenants, étudiants ou élèves, qui fréquentent l'institution. Par ailleurs, malgré les appellations diversifiées de leurs fonctions, les participants sont tous responsables de l'organisation des stages. Précisons que les superviseurs universitaires et les enseignants associés n'exercent pas cette responsabilité, ils sont formateurs des futurs enseignants en milieu de pratique.

Les données ont été collectées au moyen d'un questionnaire écrit et d'un entretien individuel semi-dirigé tenu à distance par téléphone. Le questionnaire écrit a été utilisé pour permettre au participant de se préparer à l'entretien. Il a été acheminé par courriel quelques jours avant l'entretien et retourné lorsqu'il était rempli, ce qui a permis de mener l'entretien en demandant au participant d'élaborer les idées consignées dans le questionnaire. En répondant à un questionnaire quelques jours avant l'entretien, le participant dispose de deux moments de réflexion distincts sur les thèmes de la collecte des données, et le chercheur a la possibilité d'approfondir le sens que le participant accorde au phénomène étudié. Les deux outils de collecte des données portaient sur les thèmes suivants : le contexte organisationnel général et particulier des stages, la culture professionnelle du milieu (conceptions de la collaboration interprofessionnelle, exigences, obstacles et effets de la collaboration) et la collaboration avec les acteurs du milieu partenaire. Parmi les questions qui ont suscité les propos écrits et oraux des participants, mentionnons les suivantes : quelle collaboration est souhaitable ? Pourriez-vous décrire concrètement la collaboration, les éléments positifs et négatifs du mode de fonctionnement actuel ? Qu'est-ce qui pourrait faciliter la collaboration ?

Tous les propos des participants ont été transcrits intégralement. Les lectures flottantes et l'identification d'unités de sens ont précédé la codification des données. Toutes les catégories de la classification sont émergentes. Le codage et l'intercodage, ainsi que l'analyse, incluant plusieurs synthèses partielles, ont été entièrement exécutés par les deux auteurs du présent texte, chercheuse principale et cochercheuse.



## Défis de la collaboration

Les données collectées auprès des participants universitaires et scolaires permettent de mettre en évidence les principaux défis de la collaboration dans la gestion organisationnelle des stages en enseignement. L'analyse des données a fait émerger cinq défis communs aux deux catégories de participants. Le vocabulaire utilisé pour les nommer rappelle les travaux de Rey et Gremaud (2013). Pour chacun de ces défis, nous présentons le point de vue des acteurs universitaires et scolaires respectivement, issus des réponses au questionnaire et des entretiens individuels, c'est-à-dire des propos analysés selon une approche qualitative visant la compréhension du sens que les participants donnent à leur agir (Savoie-Zjac, 2019) en contexte de collaboration interprofessionnelle. Nous terminons par les défis qui semblent les plus préoccupants pour les uns et les autres et le rapprochement de leurs regards.

### Défis communs de la collaboration

Les défis communs aux responsables universitaires et scolaires de l'organisation des stages en enseignement sont illustrés par des extraits du discours des participants. Nous les avons regroupés dans l'ordre suivant : informer et communiquer ; clarifier les rôles ; tisser des liens ; offrir une formation de qualité aux stagiaires ; fixer et observer les règles.

#### *Informer et communiquer*

Pour les responsables de l'organisation des stages dans les universités et les commissions scolaires, l'un des défis de la collaboration a trait à l'information et la communication. Les participants cernent autant le contenu des messages qui circulent entre eux que le processus qui permet de véhiculer l'information.

À cet égard, un aspect du défi pour le milieu universitaire consiste à s'assurer que les superviseurs transmettent aux enseignants associés les attentes de l'université concernant, notamment, le développement des compétences professionnelles du stagiaire. Sans cette information, les deux formateurs peuvent difficilement agir en concertation auprès de l'étudiant, ce qui peut avoir des effets négatifs sur les apprentissages de celui-ci. C'est ce que mentionne une responsable universitaire : « L'enseignant associé, s'il veut aider sa stagiaire à se développer et s'il ne connaît pas trop les attentes du superviseur, il ne pourra peut-être pas aider sa stagiaire à s'améliorer » (Ofelia<sup>5</sup>, U3). Pour sa part, Laurie dénonce le manque de communication, qui empêche d'établir les calendriers des stages en tenant compte d'informations sur des réalités du milieu scolaire : « Si on pouvait collaborer, déterminer ensemble ce qui est le mieux... » (Laurie, U5).

---

5. Les prénoms sont fictifs. U représente le milieu universitaire et CS le milieu scolaire. Le chiffre correspond au rang aléatoire que les chercheuses ont donné aux responsables de l'organisation des stages.



Du côté du milieu scolaire, le défi de l'information et de la communication est tout aussi présent. Une participante souhaite avoir un accès direct aux particularités des différents stages offerts dans les universités avec lesquelles elle collabore : «Ce qui serait aidant, j'appellerais ça un guide pour les commissions scolaires. Si chaque université pouvait produire les éléments-clés, les codes des stages, c'est quoi les particularités, combien de jours... et nous envoyer cela par courriel plutôt que de nous référer à son site Internet» (Albane, CS4). La création de guides d'information et l'accès à ces guides ne sont pas les seules façons de relever le défi communicationnel entre les acteurs. Pour Bérangère, porteuse du dossier des stages, la mise à jour des informations est cruciale : «J'aimerais que les universités tiennent leurs informations à jour. L'information, c'est un irritant. Il faut aller la chercher, ce n'est pas facilement accessible, puis on est souvent blâmé de ne pas savoir» (Bérangère, CS2). Il semble que de meilleures pratiques d'information et de communication entre les acteurs pourraient améliorer leurs rapports collaboratifs.

### **Clarifier les rôles**

Les participants des milieux universitaire et scolaire se sont exprimés sur leur rôle respectif et leurs fonctions concernant l'organisation des stages en formation initiale à l'enseignement. De leur point de vue, la clarification des rôles représente un défi de taille.

En milieu universitaire, une responsable des stages met l'accent sur l'importance de connaître les rôles et, qui plus est, de circonscrire chacun des rôles. Virginie (U1) déclare que «l'idéal, c'est la transparence. Chacun connaît son rôle et ses limites. On doit le communiquer rapidement». Pour Joëlle (U4), le défi de la clarification des rôles concerne celui de certaines écoles dans l'accueil de stagiaires. Elle soutient que «les écoles n'ont pas nécessairement toujours le même rôle, ne prennent pas nécessairement toujours le même leadership. Il y en a qui sont des leaders, qui sont avant-gardistes, qui prennent beaucoup d'initiatives, puis la commission scolaire n'est pas nécessairement au courant de ce qui se passe dans les écoles». Selon Joëlle, les spécificités des écoles devraient être connues des responsables de l'organisation des stages et énoncées clairement.

En milieu scolaire, une participante évoque une situation qui la place, elle aussi, devant le défi de la clarification des rôles. Claire se dit préoccupée par la gestion décentralisée des stages. Au Québec, il existe deux formules distinctes pour le placement en stage : centralisée et décentralisée. Dans une commission scolaire où le placement est centralisé, il revient à celle-ci de se charger du placement. À l'inverse, dans une commission scolaire où le placement est décentralisé, le stagiaire doit trouver une place dans une école avec un enseignant associé. Dans ce dernier cas, il arrive que le rôle de l'université dans ce processus ne soit pas précis. Claire affirme : «J'ai appelé moi-même à l'université. J'ai initié quelque chose parce que les stagiaires arrivaient directement dans les écoles sans qu'on le sache» (Claire, CS7). Sur un autre plan, une participante souhaite prendre part aux décisions au



moment d'apporter des modifications dans les programmes chapeautant les différents stages. Elle déplore que son rôle soit limité : « On n'était pas vraiment d'accord avec une grande modification du stage I. Mais on s'est rendu compte qu'on n'avait pas beaucoup d'effets sur les programmes d'université » (Bérangère, CS2). Si les acteurs universitaires et scolaires étaient clairement informés de leur fonction et de leurs rôles respectifs, ils pourraient applanir certaines tensions, voire négocier des responsabilités.

### ***Tisser des liens***

Les relations interpersonnelles interpellent l'ensemble des participants. Les liens qu'ils arrivent à créer exercent une influence sur l'organisation même des stages. Travaillant dans des institutions différentes, l'université et la commission scolaire, tisser des liens leur apparaît un défi de la collaboration.

À titre de responsable de l'organisation des stages au sein de son université, Bianca juge que des efforts restent à déployer pour que les liens tissés soient suffisamment solides pour être au service de l'harmonisation des visions et des pratiques. Elle déclare : « Si tout le monde était sur la même longueur d'onde, qu'on en avait discuté et que tout le monde disait la même chose, sûrement qu'il y aurait plus de cohérence » (Bianca, U6). Ofélia (U3) partage ce point de vue : « Le fait qu'on collabore davantage, c'est sûr que ce serait plus positif pour tout le monde. On travaillerait moins en silo, on pourrait plus échanger et permettre davantage d'améliorer notre processus, notre façon de faire ». Aux yeux de ces deux participantes représentant l'université, des liens de cohérence entre les actions des responsables des deux milieux amélioreraient l'organisation et le déroulement des stages.

Issue du milieu scolaire, Claire (CS7) croit qu'il s'avère difficile d'établir et de maintenir une cohésion entre les actions des responsables universitaires et scolaires en l'absence d'un minimum de rencontres en présence ou à distance. Elle tient ces propos : « S'il n'y a pas de rencontres, c'est plus difficile de continuer de garder un bon lien de gang. Je crois que ça prend un minimum de rencontres à chaque année ou de communications ». Une autre participante considère que la participation à un colloque constitue une occasion propice au réseautage interprofessionnel et interinstitutionnel, à la mise à jour des connaissances et à l'articulation entre théorie et pratique : « Il y a déjà eu un colloque sur les stages. Nous étions allées. Je voudrais être davantage en contact avec l'aspect pédagogique de la formation des stagiaires, avec les professeurs de la faculté d'éducation. Il y a des projets, mais pas fréquemment. De notre côté aussi on ne prend pas le temps, ou on n'a pas le temps de s'impliquer ou d'initier des projets qui nous mettraient davantage en situation de collaboration » (Sonia, CS6). D'après Sonia, les événements scientifiques et professionnels ouvrent des possibilités de projets collaboratifs pouvant avoir des incidences positives sur les interactions interprofessionnelles.



### ***Offrir une formation de qualité aux stagiaires***

D'un commun accord, les porteurs du dossier des stages dans les universités et les commissions scolaires cernent un défi de la collaboration touchant la qualité de la formation offerte aux futurs enseignants.

À cet égard, le milieu universitaire identifie la collaboration interprofessionnelle entre le superviseur de stage et l'enseignant associé comme étant étroitement rattachée à une formation cohérente du stagiaire. Cette collaboration entre les deux formateurs serait garante du développement des compétences en enseignement du futur enseignant. Pour Bianca et Benoit, les attentes de l'université à ce sujet sont évidentes. Bianca affirme que l'expérience de terrain du superviseur et son aptitude à travailler avec le milieu scolaire sont essentielles : « Ça [le développement des compétences en enseignement du stagiaire] prend quelqu'un [le superviseur] qui a de l'expérience sur le terrain, ça c'est clair [...], qui est capable d'établir et de conserver de bons liens avec le milieu, avec les enseignants, parce qu'ils ont à travailler beaucoup en collaboration » (Bianca, U6). Benoit (U2) déclare que la compétence professionnelle des enseignants associés se situe à la base de la qualité de la formation : « Le défi, c'est d'avoir des enseignants associés de plus en plus compétents pour jouer leur rôle ». En somme, pour assurer une préparation optimale des étudiants à la profession enseignante, il y aurait lieu de préciser les exigences à l'égard des deux formateurs.

Le milieu scolaire repère deux éléments qui illustrent le défi d'offrir au stagiaire une formation de qualité. L'un d'eux concerne la nécessité d'évaluer les programmes de formation à l'enseignement, et ce, conjointement avec le milieu universitaire : « C'est un stagiaire, mais c'est aussi un futur collègue. Donc, c'est important [pour nous] de porter un regard évaluatif sur la formation des maîtres » (Albane, CS4). L'autre élément porte sur l'importance de la formation des formateurs du stagiaire : « Quand on se demande ce qui distingue l'enseignant associé de l'enseignant : l'aspect supervision et accompagnement. Je pense qu'il faut qu'il soit formé à cela. Son rôle se rapporte à un adulte, pas seulement à un jeune » (Albane, CS4). Pour cette participante, considérant que l'enseignant associé porte simultanément deux chapeaux distincts, celui de l'enseignant et celui de formateur de stagiaire, la formation de l'enseignant associé aiderait à relever le défi d'offrir une formation de qualité aux stagiaires.

### ***Fixer et observer les règles***

Pour favoriser une organisation adéquate des stages par la collaboration interprofessionnelle, les acteurs des milieux universitaire et scolaire font face à un autre défi, l'établissement et le maintien des règles de fonctionnement.

Pour les responsables universitaires, le défi repose sur l'instauration de règles à respecter, malgré qu'elles soient généralement variables et changeantes d'un milieu à l'autre. En d'autres termes, le nœud du défi se situe dans la connaissance d'une importante quantité de règles qui varient selon les commissions scolaires et dans la prise en compte de l'évolution constante de celles-ci. Dans les faits, les universités établissent des ententes partenariales



avec plusieurs commissions scolaires, ce qui exige de porter attention aux réalités diversifiées. «Chaque commission scolaire a ses propres règles. Elles changent en cours de route et on ne le sait pas toujours. C'est difficile parce que chaque commission scolaire a ses propres besoins de placement, même pour des contrats, des stages en situation d'emploi...», souligne Virginie (U1). Par ailleurs, comme chaque placement de stage mobilise différentes personnes, il semble impératif d'émettre des directives claires, orales et écrites, afin d'éviter les situations problématiques. Joëlle (U4) en parle en ces termes : «Pour un seul placement en stage, il y a beaucoup de monde et c'est comme un domino. Si un placement ne fonctionne pas, ça a de l'impact sur beaucoup de monde. C'est pour ça l'importance de bien respecter les règles et le protocole. Si les choses ne se passent pas comme elles le devraient, ça crée des problèmes». La participante évoque la nécessité de se référer à un protocole.

Le défi se pose de manière semblable pour les acteurs du milieu scolaire puisque chaque commission scolaire est appelée à collaborer avec plusieurs universités, chacune ayant ses particularités. Aux dires d'Albane (CS4), la multiplicité des ententes partenariales n'est pas simple. Cela implique de comprendre les règles de fonctionnement de chacune des universités : «Les universités n'ont pas toutes le même mode de fonctionnement. L'une peut avoir certains critères pour tel stage qu'une autre université n'a pas. Démêler tout ça... Il y a une certaine complexité qui peut parfois être irritante» (Albane, CS4). Un autre aspect du défi relatif au respect des règles se rapporte aux échéanciers de placement des stagiaires. Le point de vue de Brigitte montre qu'elle est consciente des contraintes communes aux institutions universitaires et scolaires : «C'est le respect des échéanciers qui est compliqué tant pour l'un que pour l'autre. On doit s'arranger» (Brigitte, CS1). Ainsi, la compréhension et le respect des règles qui touchent l'organisation des stages viendraient prévenir des situations pouvant devenir problématiques ou conflictuelles.

### **Défis de la collaboration selon les milieux**

Nous avons présenté les défis communs de la collaboration entre les responsables universitaires et scolaires de l'organisation des stages en enseignement en citant quelques propos des participants pour en donner un aperçu. Bien que ces défis soient partagés par les acteurs concernés issus des deux institutions, il s'avère que leur importance relative diffère quelque peu. Nous les avons classés et ordonnancés en fonction de l'occurrence des unités de sens dans l'analyse des propos formulés dans les réponses au questionnaire et lors des entretiens individuels, et ce, dans le cadre d'une stratégie qualitative de recherche. Finalement, nous avons superposé les ordonnancements obtenus. Par cette présentation des résultats, nous apportons des précisions au sujet des défis à relever par des acteurs de cultures professionnelles distinctes qui doivent agir en collaboration. Plus spécifiquement, le processus méthodologique qualitatif interprétatif a conduit à expliquer, différencier et rapprocher les points de vue des responsables de l'organisation des stages en enseignement, associés à la culture universitaire et scolaire respectivement.



### ***Principaux défis de la collaboration pour le milieu universitaire***

Les participants universitaires concernés par l'organisation des stages identifient la clarification des rôles comme étant leur priorité. Ensuite, il leur semble crucial d'informer et de communiquer. Le défi d'offrir une formation de qualité aux stagiaires fait partie des défis préoccupants. À ce sujet, les acteurs précisent avoir à cœur d'établir des liens solides entre théorie et pratique. De plus, il importe aux acteurs universitaires de tisser des liens étroits avec le milieu scolaire. Enfin, fixer et respecter les règles complète l'ordonnancement illustré dans la figure suivante (Figure 1).

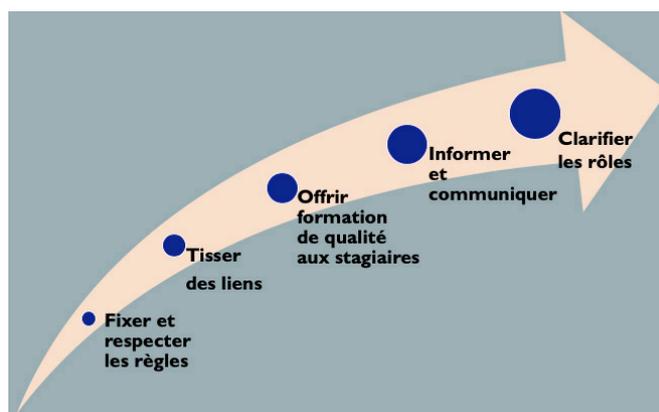


Figure 1 : Principaux défis de la collaboration pour le milieu universitaire

### ***Principaux défis de la collaboration pour le milieu scolaire***

Les participants impliqués dans l'organisation des stages en milieu scolaire ont des préoccupations un peu différentes de celles des participants du milieu universitaire. Ils accordent une grande importance à la circulation de l'information et à la communication. Ensuite, il leur apparaît capital de tisser des liens avec leurs vis-à-vis des universités avec lesquelles leur employeur a établi des ententes partenariales. La clarification des rôles arrive en troisième position. Derrière se place le défi d'offrir une formation de qualité aux stagiaires. Enfin, fixer et respecter les règles vient clore l'ordonnancement. La figure suivante (Figure 2) illustre les principaux défis à relever pour le milieu scolaire.

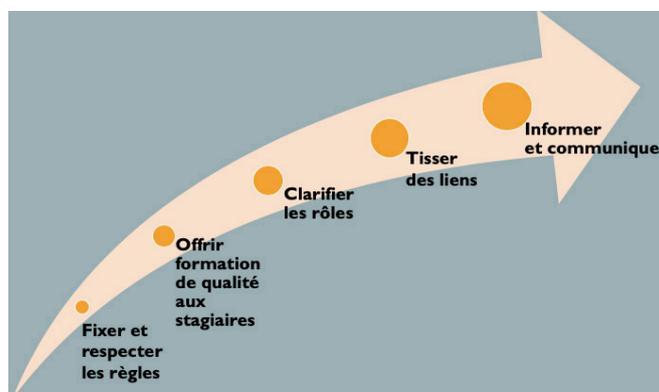


Figure 2 : Principaux défis de la collaboration pour le milieu scolaire



### **Rapprochement des points de vue**

En croisant les points de vue des acteurs des milieux universitaire et scolaire, il ressort que le défi de l'information et de la communication est perçu comme celui auquel une attention particulière doit être portée. L'information et la communication forment un tout considéré comme un incontournable du travail collaboratif, notamment parce qu'il favorise les prises de décisions communes. Les participants du milieu universitaire signalent davantage que leurs vis-à-vis les désagréments associés au défi de la clarification des rôles. Par ailleurs, si le défi de tisser des liens est présent dans le discours de l'ensemble des responsables de l'organisation des stages, il apparaît plus préoccupant pour les responsables scolaires. Tout en faisant partie des défis communs, offrir une formation de qualité ne semble pas le principal défi des uns et des autres. Fixer et respecter les règles occupe le dernier rang pour l'ensemble des responsables de l'organisation des stages. La figure suivante (Figure 3) illustre le croisement de leurs regards.

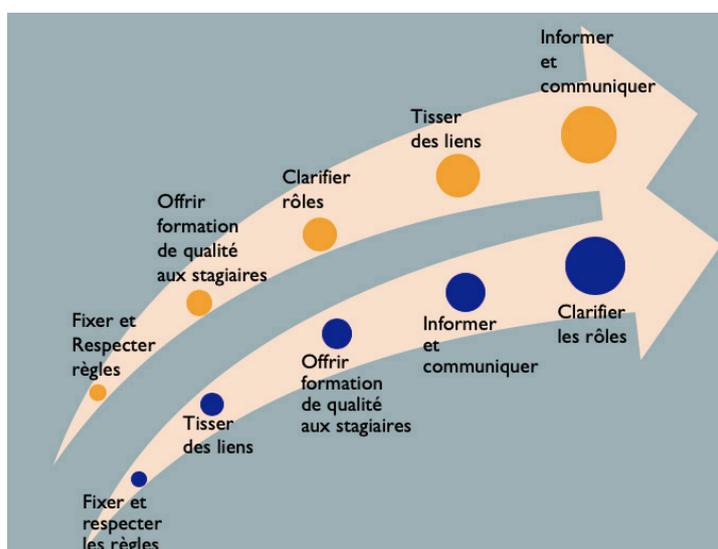


Figure 3 : Rapprochement des points de vue des acteurs des milieux scolaire et universitaire

### **Interprétation**

Notre interprétation des résultats porte à la fois sur les défis de la collaboration communs aux responsables universitaires et scolaires de l'organisation des stages et sur l'importance relative qu'ils y accordent respectivement.

### **Des défis associés à la culture institutionnelle**

Tel que mentionné dans la problématique, une formation se déroulant en alternance dans le milieu universitaire et dans le milieu scolaire vise une préparation adéquate de la relève enseignante (COFPE, 2005). Pour éviter le cloisonnement de cette formation dans chacun des deux lieux, il importe d'aplanir les écarts entre théorie et pratique. Notre recherche met en évidence que les responsables universitaires de l'organisation des stages ne



perdent pas de vue la nécessité du décroisement, auquel ils associent l'importance du soutien des superviseurs à une bonne compréhension du sens accordé aux compétences professionnelles et la nécessité de leurs interventions en ce sens auprès des enseignants associés. Il est possible d'y discerner un rapport au savoir qui met en évidence les référents culturels propres au milieu universitaire, appelé à développer et diffuser des connaissances (Gohard-Radenkovic, 2002) tout en donnant une place de choix à l'encadrement des étudiants (CSÉ, 2005, 2008). Pour leur part, les propos des responsables du milieu scolaire nous portent à croire qu'ils accordent de l'importance à la formation des futurs enseignants sans perdre de vue qu'ils viseront la réussite scolaire des élèves. C'est ce que mentionne Sonia dans son souhait de mieux connaître les aspects pédagogiques de la formation du stagiaire. Rappelons que l'institution scolaire s'inscrit dans une culture-école (Balleux, 2006) qui situe l'élève en première place dans le travail des enseignants (CSÉ, 2011) et dans les apprentissages du stagiaire.

Il peut paraître étonnant que la volonté de rendre le milieu scolaire attractif ne ressorte pas dans nos résultats. Il est possible que les outils de collecte des données n'aient pas incité les participants à le mentionner. Signalons aussi que les responsables de l'organisation des stages dans le milieu scolaire ne travaillent pas dans les écoles. Ils sont rattachés à une institution qui chapeaute les écoles, la commission scolaire. Une collecte de données auprès des directions d'établissement, en l'occurrence les écoles primaires et secondaires, qui baignent dans la culture scolaire, aurait sans doute fait ressortir le défi de l'attractivité, comme le montre la recherche de Dufour *et al.* (2018).

Si les responsables universitaires insistent sur la capacité du superviseur à contribuer de manière formelle au développement des compétences en enseignement du stagiaire, cela peut être dû au fait que l'institution universitaire qu'ils représentent est responsable de l'actualisation des prescriptions ministérielles. Les acteurs du milieu scolaire avec qui ils collaborent sont fortement incités à y participer, mais sans ressentir la même pression que leurs vis-à-vis. Par ailleurs, tous les responsables visent implicitement et formellement la formation d'une relève enseignante de qualité. Ce but commun (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) est peu verbalisé oralement et par écrit par les responsables du milieu scolaire. La prédominance des aspects administratifs et bureaucratiques de leur travail au quotidien peut avoir pour effet d'en occulter la finalité. Dans la spirale des tâches à effectuer et la vitesse à laquelle ils doivent répondre aux attentes, les échéanciers à respecter et les situations problématiques à solutionner rapidement représentent possiblement les préoccupations qui occupent le premier plan.

Les personnes appelées à collaborer dans l'organisation des stages, peu importe leur institution d'appartenance, montrent qu'elles connaissent les tenants et aboutissants de la formation du stagiaire, mais aussi les entraves pouvant atténuer sa qualité. Par exemple, Bianca du milieu universitaire déplore le manque de discussions avec ses vis-à-vis, arguant que les échanges pourraient donner lieu à un langage commun et à la cohérence des visions



et des actions. Également, Claire du milieu scolaire souhaite que des rencontres soient organisées pour assurer la cohésion dans l'agir. Ainsi, les responsables de l'organisation des stages, sachant que l'environnement culturel du milieu universitaire et celui du milieu scolaire sont distincts, voudraient aplanir les obstacles à la collaboration qui sont d'ordre culturel tout en étant conscients que des référents culturels spécifiques caractérisent chacun des milieux. Cette prise de conscience montre l'ouverture à la culture professionnelle de l'autre.

### **Des défis de la collaboration à relever conjointement**

Selon les résultats de notre investigation, les responsables de l'organisation des stages font face à des défis communs. Plusieurs rappellent les enjeux de la collaboration interprofessionnelle dans le milieu de l'éducation relevés par Rey et Gremaud (2013). Informer et communiquer, le défi qui apparaît prédominant pour les responsables scolaires et également important pour les universitaires, pourrait avoir des effets sur la motivation au travail et colorer les réactions devant les situations difficiles. Si les propos collectés ne mettent pas en évidence les incidences du manque d'information et de communication sur la motivation professionnelle, ils expriment clairement les dénonciations de cette lacune. Ils nous incitent à rappeler les constats de Kauffman (1992) sur la communication entre les formateurs du stagiaire, comme étant le meilleur moyen de tenir un discours cohérent.

Les déclarations des participants convergent vers la nécessité de la clarification des rôles. Le défi semble de taille, surtout pour le milieu universitaire qui souhaite des précisions sur les rôles des acteurs et des écoles. Pour les responsables du milieu scolaire, la clarification des rôles est associée à leur volonté de prendre des décisions en commun avec les acteurs universitaires, ce qui constitue une caractéristique d'une véritable collaboration (Cook et Friend, 1991). Si le défi concernant les règles à fixer et respecter semble moins présent dans les préoccupations des responsables, il est possible que ces derniers ne l'aient pas nommé distinctement, considérant ce défi comme un aspect inhérent à la clarification des rôles. Selon leurs propos, les participants du milieu scolaire aimeraient être consultés sur certains aspects de la formation en milieu de pratique. Les modifications des programmes d'études, par exemple, devraient être établies dans la concertation entre les deux milieux. L'absence de prise de décisions partagée semble la cause d'un mécontentement important, qui incite à supposer l'existence d'un rapport hiérarchique entre les professionnels ayant des appartenances institutionnelles distinctes, un élément défavorable à la collaboration (Graham, 1999), et qui peut être rattaché à la culture institutionnelle (Hofstede, Hofstede et Minkov, 2010). Signalons la frustration manifestée par Bérangère qui dénonce l'absence de prise en compte du point de vue du milieu scolaire concernant la décision universitaire de modifier un stage.

En cohérence avec un possible rapport hiérarchique, les responsables scolaires expriment le besoin de tisser des liens avec le milieu universitaire. Relever ce défi aiderait à atteindre le but commun, en l'occurrence une formation



réellement professionnalisante des étudiants. Selon le discours analysé, les acteurs scolaires réclament un plus grand nombre de rencontres avec ceux du milieu universitaire afin d'échanger et de discuter. Sur ce plan, l'ensemble des responsables manifeste le même désir, ce qui montre l'importance de l'établissement et du maintien de relations interprofessionnelles positives pour soutenir la collaboration et l'adaptation aux référents culturels de chacun (Rey et Gremaud, 2013). L'entrave d'ordre relationnel réside peut-être dans le manque de temps, qui représente d'ailleurs un obstacle majeur à la collaboration (Sim, 2010). Le défi concernant les règles à fixer et à respecter semble moins préoccupant que d'autres. Il est possible que l'organisation des stages, en place et bien rodée depuis longtemps, et ce, avec de nombreux partenaires, soit relativement satisfaisante pour les responsables qui ont participé à la recherche. Ceux-ci semblent s'adapter, malgré tout, aux modifications fréquentes des règles et à la mobilité des acteurs concernés.

## Conclusion

Cette recherche a mis au jour les principaux défis de l'organisation des stages en enseignement pour les personnes qui en sont responsables, en faisant ressortir des convergences, mais aussi quelques divergences. Les avoir identifiés contribue à l'enrichissement des connaissances en éducation et représente une occasion de renforcer la collaboration entre des acteurs appelés à actualiser des ententes partenariales entre des institutions de cultures distinctes et complémentaires. Ce renforcement est d'autant plus souhaitable que les projets communs semblent peu nombreux (Dufour *et al.*, 2018). L'organisation des stages en fait partie; il s'agit d'un projet commun qui peut être actualisé dans une perspective coactionnelle et coculturelle (Puren, 2004).

Par ailleurs, relever les défis pourrait favoriser le rapprochement des deux cultures (Bernoux, Amblard, Herreros et Livian, 2005) et l'intéressement (Marion, 2018) à la collaboration interprofessionnelle entre des personnes partageant un même but et confrontées à des obstacles semblables. La culture professionnelle étant dynamique (Isani, 2004), sa construction n'est jamais achevée et elle peut évoluer vers l'affirmation d'une volonté de collaboration interprofessionnelle.

Notre investigation a été réalisée avec deux outils, le questionnaire écrit et l'entretien individuel, dans des milieux universitaires et scolaires variés. Les résultats issus des affirmations écrites et verbales des participants permettent de faire un pas de plus vers une meilleure compréhension des défis rattachés à un partenariat interinstitutionnel et une collaboration interculturelle nécessaires à l'organisation des stages en enseignement. Des lacunes méthodologiques concernant le nombre de participants empêchent de prétendre à la généralisation des résultats. Ainsi, si la représentativité des universités est satisfaisante, celle du milieu scolaire est faible, avec 7 responsables de l'organisation des stages pour un ensemble de 60 commissions scolaires francophones. Cette situation n'est pas due à un refus de participer, mais bien à la volonté des chercheuses de collecter des données



qualitatives auprès d'un nombre équivalent de personnes issues du milieu universitaire et du milieu scolaire. Par ailleurs, la diversité des fonctions au travail des participants, autant dans un milieu que dans l'autre, a moins d'incidences sur les résultats, étant donné que tous sont responsables de l'organisation des stages.

Dans un autre projet de recherche, il serait intéressant d'étudier les relations pouvant exister entre la collaboration interprofessionnelle et les référents culturels institutionnels des collaborateurs. D'autres travaux pourraient porter sur la prise de conscience des appartenances culturelles, leur influence sur les représentations hiérarchisées des rôles (Dagenais, 2000) et les interactions en contexte de collaboration interprofessionnelle. Pour aider à relever les défis de la collaboration interprofessionnelle et favoriser la coélaboration d'une culture commune, il y aurait lieu de créer des espaces de collaboration et d'expérimenter des dispositifs qui tiennent compte des contextes et des appartenances institutionnelles.



## Références

- Aumais, N., Laflamme, S. et Venne, C. (2012). *Les leviers qui favorisent la collaboration inter-équipes* [document inédit]. Université de Sherbrooke.
- Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec: portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(1), 29-48.
- Bernoux, P., Amblard H., Herreros, G. et Livian, Y.F. (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations* (3<sup>e</sup> éd.). Seuil.
- Caron, J. et Portelance, L. (2015, mai). *Stages en enseignement et défis de la collaboration interinstitutionnelle* [communication orale]. 83<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS. Rimouski.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). (2005). *La formation en milieu de pratique. De nouveaux horizons à explorer. Avis au ministre*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/FormationMilieuPratiqueMouvHorizonsExplorer\\_Avis\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/FormationMilieuPratiqueMouvHorizonsExplorer_Avis_f.pdf)
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2005). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation: une clé pour la réussite. Rapport annuel sur les besoins de l'éducation 2004-2005*. Gouvernement du Québec. <http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0182.pdf>
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2008). *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités Québécoises. Avis à la Ministre de l'Éducation, du loisir et du sport*. Gouvernement du Québec. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1563032>
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2011). *L'intégration des apprentissages: des visées ambitieuses à poursuivre. Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Avis à la Ministre de l'Éducation, du loisir et du sport*. Gouvernement du Québec. <http://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2066429>
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2019). Les résultats, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec. Avis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Gouvernement du Québec. [https://www.cse.gouv.qc.ca/type\\_de\\_publication/reussites-enjeux-defis-formation-universitaire-50-0521/](https://www.cse.gouv.qc.ca/type_de_publication/reussites-enjeux-defis-formation-universitaire-50-0521/)
- Cook, L. et Friend, M. (1991). Principles for the practice of collaboration in schools. *Preventing School Failure*, 35(4), 6-9.
- Dagenais, C., Janosz, M., Abrami, P. et Bernard, R. (2007). *Examen des mécanismes en jeu dans la décision des intervenants scolaires d'utiliser les connaissances issues de la recherche pour changer leurs pratiques* [document inédit]. Université de Montréal.
- Dagenais, D. (2000). La représentation des rôles dans une étude de collaboration interinstitutionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 415-438.
- Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant: une étude de cas* [thèse de doctorat, Université du Québec]. <https://archipel.uqam.ca/3725/1/D1045.pdf>
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boisvert, G. (2018). Préparer les futurs enseignants à leur insertion professionnelle: actions intentionnelles du milieu scolaire. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.) *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (p. 169-188). Presses de l'Université du Québec.
- Dupriez, V. (2015). Les quasi-marchés scolaires. Dans V. Dupriez (dir.), *Peut-on réformer l'école? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique* (p. 85-99). De Boeck.
- Fornara, K. (2006). *École et culture: contribution à la définition de la mission culturelle de l'institution scolaire québécoise* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/3057/1/M9448.pdf>
- Forquin, J-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. DeBoeck.
- Gajda, R. (2004). Utilizing collaboration theory to evaluate strategic alliances. *American journal of evaluation*, 25(1), 65-77.
- Gohard Radenkovic, A. (2002). La culture universitaire comme culture en soi. *Tranel*, 36, 9-24.
- Graham, P. (1999). Powerful influences: a case of one student teacher renegotiating his perceptions of power relations. *Teacher and teacher education*, 15, 523-540.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J. et Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations. interpersonal cooperation and its importance for survival*. McGraw Hill.
- Isani, S. (2004). Compétence de culture professionnelle: définition, degrés et didactisation. *ASp*, 43-44. 5-21. <https://doi.org/10.4000/asp.979>



- Kauffman, D. (1992). *Supervision of Student Teachers*. ERIC Digest.
- Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J., Larivée, S.J., Boulanger, D. et Terrisse, B. (2013). L'arrimage de l'intervention éducative et socioéducative en contexte de réussite éducative. Empowerment en perspective écosystémique et impact sur l'intervention. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 24-49. <https://doi.org/10.7202/1025762ar>
- Lovegrove, B. et Clarke, J. (2008). Le dilemme de l'université moderne, ou comment concilier des objectifs divergents : l'exemple d'USQ. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 20(2), 163-178.
- Marion, É. (2018). *Construire la collaboration intersectorielle pour favoriser la réussite des jeunes en situation de placement : naviguer entre problématiques et controverses* [thèse de doctorat, École nationale d'administration publique]. <http://archives.enap.ca/bibliotheques/2018/12/032095350.pdf>
- Masimango, G. et Crespo, M. (1997). Culture organisationnelle dans les universités québécoises : choix de stratégies compensatoires face à l'austérité budgétaire. Dans Moisset, J.-J. et Brunet, J.-P. (dir.), *Culture et transformation des organisations en éducation* (p.307-362). Les éditions Logiques.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Bibliothèque nationale du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/FormationEnsFormMilieu-Pratique\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/FormationEnsFormMilieu-Pratique_f.pdf)
- Nelson, S.R., Leffler, J.C. et Hansen, B.A. (2009). *Toward a research agenda for understanding and improving the use of research evidence*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Ofstedal, K. et Dahlberg, K. (2009). Collaboration in Student Teaching : introducing the collaboration self-assessment tool. *Journal of early childhood teacher education*, 30(1), 37-48.
- Portelance, L., Caron, J. et Martineau, S. (2016). Collaboration through knowledge sharing between cooperating teachers and university supervisors. *Brock education journal*, 26(1), 36-51.
- Portelance, L., Caron, J. et Murray-Dugré, L. (2019) La collaboration inhérente à l'organisation des stages en enseignement : points de vue de responsables universitaires, *Éducation et formation*, e-314, 85-95.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Cahiers de l'APLIUT*, 23(1), 10-26.
- Rey, J. et Gremaud, J. (2013). Collaborer pour s'insérer ? Analyse des pratiques collaboratives des enseignants débutants. *Éducation et formation*, e-299, 67-77.
- Savoie-Zajc, L. (2019). Les pratiques des chercheurs liées au soutien de la rigueur dans leur recherche : une analyse d'articles de *Recherches qualitatives* parus entre 2010 et 2017. *Recherches qualitatives*, 38(1), 32-52. <https://doi.org/10.7202/1059646ar>
- Sim, C. (2010). Sustaining productive collaboration between faculties and schools. *Australian journal of teacher education*, 35(5), 18-28.
- Tardif, M. (2016). *L'enseignement est-il une profession attrayante pour les nouvelles générations d'universitaires?* [communication orale]. 3e colloque international du CRIFPE, Montréal.
- Tardif, M., Marcel, J.-F., Dupriez V. et Périsset-Bagnoud, D. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck.
- Varatti, A.M., Lavine, M.E. et Turner, S.L. (2009). A new conceptual model for principal involvement and professional collaboration in teacher education. *Teachers college record*, 111(2), 480-510.
- Zeichner, K., Payne, K.A et Brayko, K. (2015). Democratizing teacher education. *Journal of teacher education*, 66(2), 122-135.