
Collaboration à l'organisation des stages

La collaboration inhérente à l'organisation des stages en enseignement : points de vue de responsables universitaires

Liliane Portelance*, Josianne Caron & Laurence Murray-Dugré***

* Université du Québec à Trois-Rivières
3351 Boul. des Forges, Trois-Rivières
Liliane.Portelance@uqtr.ca
Laurence.Murray-Dugre@uqtr.ca

** Université du Québec à Rimouski - Campus de Lévis
1595 Boulevard Alphonse-Desjardins, Lévis
Josianne_Caron@uqar.ca

RÉSUMÉ. La formation initiale à l'enseignement pose des exigences de collaboration entre les acteurs des milieux universitaire et scolaire (Portelance, Martineau et Caron, 2014). Or, les cultures institutionnelles sont distinctes dans les savoirs qui les fondent et dans les modes de partage de ces savoirs. Elles dépendent en grande partie du contexte organisationnel (Bernoux, Amblard, Herreros et Livian, 2005). Selon Varrati, Lavine et Turner (2009), il existe certes des tensions entre les deux milieux, mais celles-ci peuvent être atténuées si une bonne communication est maintenue et si toutes les personnes impliquées travaillent dans le même but. Nous avons mené une recherche visant à explorer diverses facettes de la collaboration interinstitutionnelle dans le contexte de la formation des stagiaires en enseignement. Des entretiens individuels semi-dirigés avec des responsables universitaires de l'organisation des stages nous ont permis d'identifier plusieurs défis à relever.

MOTS-CLÉS : collaboration interculturelle, collaboration entre milieux universitaire et scolaire, stages en enseignement, organisation des stages, défis de la collaboration

1. Introduction

Les acteurs des milieux scolaire et universitaire sont régulièrement appelés à collaborer. Aux États-Unis, par exemple, des chercheurs rapportent des expériences de partenariat établi entre université et école, que ce soit pour l'amélioration des apprentissages du futur enseignant (Robinson, Myran, Strauss & Reed, 2014), la construction de l'identité professionnelle (Stairs, Corrieri, Fryer, Genovese, Panaro & Sohn, 2009) ou une meilleure préparation à l'insertion dans la profession (Bahr, 2013). Au Québec, des recherches tentent de rapprocher les chercheurs et les praticiens dans le but, notamment, d'améliorer la formation des stagiaires en enseignement dont celles de Correa Molina (2008), Portelance, Gervais, Lessard, Beaulieu et collaborateurs (2008) & Collin, (2010). Par ailleurs, la formation des stagiaires exige des ententes entre les institutions universitaire et scolaire, mises à exécution en grande partie par des responsables de l'organisation des stages. Ces derniers prennent en compte conjointement différents aspects organisationnels de la formation du stagiaire en milieu de pratique. Depuis plusieurs décennies, ils harmonisent leurs actions pour mettre en œuvre le processus d'accueil et d'encadrement des stagiaires. Au cœur de l'organisation des stages, ils sont ainsi appelés à collaborer. Or, porteurs de valeurs institutionnelles propres à l'institution qu'ils représentent (Aumais, Laflamme & Venne, 2012) et adhérant à des logiques professionnelles distinctes, leur collaboration pose des défis (Varrati, Lavine & Turner, 2009; Rouiller & Pillonel, 2010).

Dans une communication antérieure (Caron & Portelance, 2015), nous avons analysé les défis de cette collaboration selon la perception qu'en ont des responsables de l'organisation des stages en milieu scolaire. Dans ce texte, nous exposons les défis identifiés par leurs vis-à-vis du milieu universitaire. Cette présentation suivra celle du contexte et de la problématique, des référents conceptuels et de la méthodologie de la recherche. Une discussion des résultats exposés et une conclusion compléteront le texte.

2. Contexte et problématique

Dans plusieurs sociétés, la formation initiale à l'enseignement se déroule en alternance à l'université et dans les écoles. Au Québec, répartie sur quatre ans, elle inclut un stage par année de formation. La durée des stages augmente d'une année à l'autre atteignant un total de 700 heures. Cette alternance fait appel au partenariat entre les institutions universitaires et scolaires, selon une approche-programme qui vise une formation professionnalisante intégrative (Ministère de l'Éducation, 2001). Ainsi, les apprentissages des futurs enseignants, qu'ils soient effectués à l'université ou dans une école, sont idéalement interdépendants. Les uns sont essentiels aux autres et il est souhaité que l'ensemble forme un système cohérent (Tardif & Jobin, 2014). Dans le but de tendre le mieux possible vers la cohérence de la formation, des ententes formelles sont établies par chacune des universités avec des commissions scolaires. Les responsables administratifs de l'organisation des stages, représentant respectivement un milieu universitaire et un milieu scolaire, s'entendent sur les modalités de mise en place des accords. L'organisation des stages comporte différents aspects rattachés à leurs rôles : politique et mode de placement, localisation des stagiaires, traitement des demandes particulières ainsi que formation des enseignants associés¹. Des acteurs des deux milieux, en l'occurrence des coordonnateurs et des porteurs du dossier des stages acceptent ainsi d'orchestrer conjointement la formation des futurs enseignants à l'occasion de leurs stages en enseignement ainsi que les aspects logistiques de la formation des enseignants qui leur offrent un encadrement. Or, pour que l'engagement entre deux partenaires institutionnels soit respecté et fructueux, les personnes qui actualisent l'entente doivent se concerter et collaborer, et ce, malgré notamment, les particularités culturelles qui les distinguent.

En effet, même si toutes leurs activités se rattachent au domaine éducatif, elles sont influencées par deux cultures, la culture universitaire et la culture scolaire. Chacun des deux groupes culturels se caractérise par des savoirs, des pratiques, un langage et une dynamique relationnelle, mais aussi par un contexte organisationnel de travail (Bernoux, Amblard, Herreros & Livian, 2005). Que ce soit de manière explicite, par les documents officiels, ou de manière implicite, par les moyens mis en place pour atteindre des objectifs, chacun est porteur des valeurs institutionnelles de l'organisation qu'il représente (Aumais, Laflamme & Venne, 2012). Pour les acteurs investis dans un partenariat interinstitutionnel, la collaboration est en quelque sorte interculturelle. En conséquence, des confrontations de visions peuvent émerger (Dagenais, 2000), notamment quant à la formation des stagiaires, ce qui peut nuire à la rencontre harmonieuse des deux cultures dans un climat de collaboration et à l'atteinte des

¹ L'enseignant associé est le formateur de terrain, nommé parfois le maître de stage.

objectifs de stage. Si la collaboration interorganisationnelle est possible et souhaitable (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008 ; Gajda, 2004), elle ne s'avère pas nécessairement. Selon Varrati, Lavine et Turner (2009), des tensions entre les deux milieux peuvent expliquer le manque de collaboration. Malgré une certaine interdépendance et le partage des responsabilités, les priorités demeurent singulières et de nombreuses décisions ne sont pas prises en commun (Caron & Portelance, 2015). Il est ainsi difficile de créer les conditions essentielles à une formation du stagiaire qui le prépare adéquatement à la profession enseignante. Selon des responsables scolaires de l'organisation des stages, le manque de collaboration avec leurs partenaires universitaires empêche de dépasser la simple coordination et, conséquemment, de mieux agir sur les conditions favorables à la formation du stagiaire et, ultimement, sur la rétention dans la profession (Caron & Portelance, 2015). À leur avis, les conséquences sont néfastes : un placement non approprié au profil de formation du stagiaire ; des situations problématiques mal analysées, faute d'informations, au détriment des apprentissages du stagiaire ; des enseignants associés manquant de compétences. Le défaut de circulation de l'information entre deux organisations de cultures différentes est également signalé par Aumais, Laflamme et Venne (2012), pouvant engendrer des incompréhensions et des interprétations singulières de la finalité de la formation en stage. Ces constats indiquent que, pour actualiser en collaboration les ententes partenariales, les personnes responsables de l'organisation des stages doivent surmonter des obstacles et relever des défis.

Plusieurs recherches portent sur les interactions ou la collaboration entre les deux acteurs clés de la formation du stagiaire, c'est-à-dire l'enseignant associé, dont le quotidien professionnel se déroule dans le milieu scolaire, et le superviseur, qui représente l'université (Gervais, 2008 ; Portelance, Martineau & Caron, 2014 ; Rodgers, 2004 ; Sim, 2010). D'autres intervenants ont d'importantes responsabilités. Chargés notamment du placement des stagiaires, ils agissent en amont du travail de ces deux acteurs clés en préparant, d'une certaine façon, le terrain pour le stage. Ils demeurent ensuite actifs pour soutenir le bon déroulement de chacun des stages. À notre connaissance, il n'existe pas de travaux qui se penchent sur les rapports collaboratifs entre les responsables universitaire et scolaire de l'organisation des stages. Nous avons déjà identifié les défis de la collaboration selon le point de vue des responsables du milieu scolaire (Caron & Portelance, 2015). Poursuivant notre investigation, nous avons voulu mieux comprendre comment s'actualise la collaboration interculturelle en tentant de répondre à la question suivante : quels défis de la collaboration sont signalés par les responsables universitaires de l'organisation des stages ?

3. Référents conceptuels

Le cadre conceptuel sur lequel s'appuie le traitement de la question de recherche aborde les particularités des cultures universitaire et scolaire et la collaboration au travail.

3.1 Culture universitaire et culture scolaire

Nous adoptons le terme culture pour désigner la culture d'un point de vue ethnologique. À l'instar de Fornara (2006), nous l'associons à des symboles utilisés par un groupe dans l'expression continue de ses croyances, ses coutumes, ses habitudes. Parmi ces symboles, mentionnons un vocabulaire couramment utilisé, des manières d'interagir, des intérêts d'ordre culturel, des valeurs dont la valeur accordée à l'éducation.

Qu'elle soit universitaire ou scolaire, la culture institutionnelle est fortement ancrée dans la culture dominante des membres de l'institution. Aumais, Laflamme et Venne (2012) s'intéressent à la « culture d'organisation » qu'ils définissent comme l'ensemble des croyances, des attitudes et des valeurs partagées par les membres de l'organisation. Elle influencerait ses membres dans leur ouverture, leurs modes de communication, leurs relations interpersonnelles et même l'efficacité de l'organisation. Selon Boudrault (2015), s'appuyant sur les éléments proposés par Abravanel *et al.* (1988), chaque organisation serait composée d'un système socioculturel, qui englobe notamment les politiques et les processus de gestion, d'un système culturel, qui touche les valeurs et les principes de base de l'organisation, ainsi que des acteurs qui contribuent à la construction de la culture organisationnelle et qui en sont les porteurs.

La culture universitaire est notamment associée aux savoirs théoriques et aux activités de recherche, au développement et à la diffusion des connaissances. Elle met l'accent sur le rayonnement de l'institution, la valorisation de ses travaux et son rôle de leader dans le domaine de la recherche, et elle accorde de l'importance à l'enseignement et à la réussite de ses étudiants (Lovegrove & Clarke, 2008). Gohard-Radenkovi (2002) présente

la culture universitaire sous d'autres aspects. Elle écrit : « ... la culture universitaire, comme toute culture sociale, possède ses rites, ses codes, ses valeurs, ses pratiques, [...] ses critères de sélection, ses rites de passation, ses comportements codifiés » (p. 9). Cette affirmation trouve écho dans une société où les universités sont implantées dans des régions diversifiées dont les priorités peuvent différer en fonction de la culture sociale environnante.

Dans la culture scolaire, l'élève figure au premier plan. Il est au cœur des documents officiels de l'école. Dans les écoles, on vise la réussite scolaire, l'augmentation du taux de diplomation, l'organisation de services de qualité pour l'élève, mais aussi les moyens d'attirer les bons sinon les meilleurs élèves (Dupriez, 2015). Le milieu scolaire interroge la pertinence des savoirs théoriques. À cet égard, les enseignants associés que sont les formateurs de terrain font peu appel aux savoirs théoriques dans leur vécu quotidien (Caron & Portelance, 2017). À l'école, les savoirs expérientiels sont valorisés (Dagenais, Janosz, Abrami & Bernard, 2007; Nelson, Leffler & Hansen, 2009) de sorte que l'exercice de la profession pendant les stages peut provoquer chez les stagiaires des déséquilibres cognitifs (Balleux, 2006) et les amener à ressentir un choc de cultures (Tülüce, 2016). Il leur faut une grande capacité d'adaptation et le développement progressif d'un sentiment d'appartenance à une culture que Balleux (2006) nomme la culture-école. C'est aussi la culture-commission scolaire et la culture-environnement.

Le dialogue collaboratif peut servir de catalyseur pour faciliter le développement d'une compréhension réciproque de la perspective de l'autre (Johnston & Kirschner, 1996), par exemple chez les responsables de l'organisation des stages. Or, la collaboration entre les acteurs de cultures différentes nécessite de promouvoir l'ouverture, la rigueur et le respect (Clément, Tourigny & Doyon, 1999).

3.2 Collaboration au travail

Le vocable collaboration est utilisé selon diverses acceptions. De plus, il est associé à plusieurs concepts qui lui sont afférents, comme la collégialité, la coordination et la coopération. La collégialité réfère généralement aux relations quotidiennes au travail, aux conversations amicales, au partage de ressources et d'idées, au soutien mutuel dans l'exécution des tâches (Boies, 2012). Pour Marcel, Dupriez et Périsset-Bagnoud (2007), la coordination s'inscrit dans un environnement structuré. Dans le milieu de l'éducation, elle est d'ordre administratif ou pédagogique. Il va de soi que la coordination est un impératif pour les responsables universitaires et scolaires de l'organisation des stages en enseignement. Ces derniers doivent également coopérer, c'est-à-dire travailler ensemble dans un but commun (Garcia & Marcel, 2011), ayant la responsabilité d'assurer conjointement l'actualisation de l'entente qui lie l'université et le milieu scolaire. Leur coopération fait appel à la répartition des tâches dans l'exécution d'une tâche globale (McEwan, 1997). La collaboration est également souhaitable, quoique plus exigeante, surtout dans un espace interprofessionnel où les acteurs ne partagent pas la même logique professionnelle (Savoie-Zajc & Dionne, 2001). De plus, elle requiert l'entraide, l'interdépendance et la confiance mutuelle (Little, 1990) dans un rapport égalitaire où chacun peut exprimer ses idées et son point de vue (Morgan-Fleming, Simpson, Curtis & Hull, 2010). C'est ainsi que l'argumentation, les remises en question et les discussions sont partie prenante d'une dynamique collaborative (Portelance, Pharand & Borges, 2011).

Rey et Gremaud (2013) ont analysé les pratiques de collaboration dans l'environnement scolaire où doivent s'intégrer des enseignants débutants. Les auteures ont extrait de leur analyse les principaux enjeux de la collaboration. Les enjeux contractuels réfèrent aux aspects formels des liens avec l'employeur, comme le statut d'employé et les conditions de travail. Les enjeux professionnels correspondent aux rôles exercés dans le cadre du travail. Les enjeux relationnels touchent les interactions avec différentes personnes associées de près ou de loin à l'exercice des rôles. Finalement, les enjeux individuels, d'ordre émotionnel, dépendent des relations interpersonnelles. Avec une adaptation des résultats de Rey et Gremaud (2013), il est possible de mettre en évidence les défis de la collaboration entre les responsables universitaire et scolaire de l'organisation des stages en enseignement. En effet, la dynamique interactive dans ce contexte de collaboration peut être analysée sous les aspects contractuels, professionnels et relationnels. À cet égard, le texte présenté ici offre une réponse à la question suivante : quels sont les défis de la collaboration pour les responsables universitaires de l'organisation des stages?

4. Éléments méthodologiques

Une méthodologie de recherche de nature qualitative interprétative a été utilisée pour analyser le point de vue des acteurs responsables de la collaboration inhérente à l'organisation des stages de la formation initiale à l'enseignement. Nous avons ainsi pu connaître les représentations de la collaboration au travail et le sens que les personnes donnent à leurs actions professionnelles. En somme, nous avons eu la possibilité de nous rapprocher du

monde intérieur des participants (Coulon, 1987) dans un contexte particulier (Dumez, 2011). De fait, nous avons traité des données descriptives en provenance du discours des participants.

En 2014 et 2015, treize responsables institutionnels du dossier des stages en enseignement, sept du milieu scolaire et six du milieu universitaire, ont composé le groupe de participants à la recherche. Les participants étaient rattachés respectivement à sept commissions scolaires et six universités, en tant que responsables du dossier des stages dans leur milieu de travail. Les personnes ayant répondu à notre invitation ont pris part à un entretien individuel téléphonique d'une durée approximative de 45 minutes.

Quoique se rapportant de manière générale à l'organisation des stages, la principale responsabilité des participants universitaires varie : direction du Bureau de la formation pratique, coordination des stages, placement de stagiaires. L'entretien semi-dirigé, enregistré sur bande sonore, comportait les principaux thèmes suivants : le contexte institutionnel général et particulier, la culture professionnelle du milieu et la collaboration avec les acteurs du milieu partenaire. Les propos des participants ont été transcrits intégralement. Le modèle d'analyse de contenu de L'Écuyer (1990) a été choisi. Après une première lecture flottante, des unités de sens ont été repérées. Le travail partagé par la chercheuse et deux assistantes de recherche, a permis d'établir des catégories émergentes, de préciser le codage et de s'entendre sur les unités de sens (Mukamurera, Lacourse & Couturier, 2006). De plus, des synthèses partielles ont contribué à la compréhension du discours et à la structuration de la présentation des résultats. Les catégories émergentes, respectivement d'ordre contractuel, professionnel et relationnel, ont été associées aux principaux défis de la collaboration (Rey & Gremaud, 2013). Le défi d'ordre émotionnel n'a pas été mis en évidence dans les propos des participants, possiblement parce que les acteurs de la collaboration étudiée sont rarement en présence physique les uns des autres. Ils utilisent généralement des moyens de communication à distance, comme le téléphone et le courriel, et se réfèrent à des documents auxquels ils ont accès.

5. Résultats

L'analyse des résultats permet d'identifier, selon les responsables des milieux universitaires, les défis de la collaboration avec le milieu scolaire. Nous présentons les défis d'ordre contractuel et les défis d'ordre professionnel. L'espace manque pour ajouter les défis d'ordre relationnel. Pour chacun d'eux, nous avons établi des spécificités. Ainsi, en ce qui concerne l'organisation des stages, nous avons une meilleure compréhension des défis à relever et des efforts à déployer pour collaborer à la concrétisation des ententes interinstitutionnelles. Nous avons analysé les propos des participants, tels que rapportés intégralement dans les paragraphes suivants.

5.1 Défis d'ordre contractuel

Dans notre analyse des données, les défis d'ordre contractuel se rapportent à ce qui touche, de près ou de loin, aux ententes entre une université et un milieu scolaire. Ces ententes formalisent la collaboration et précisent les responsabilités respectives. Notons, d'une part, que les universités sont soumises aux exigences du ministère de l'Éducation en ce qui concerne la formation des futurs enseignants (Ministère de l'Éducation, 2001). Leurs attentes à l'égard du milieu qui accueille un stagiaire en dépendent. Par ailleurs, il est clairement indiqué que la collaboration du milieu scolaire est nécessaire à la formation des futurs enseignants (Ministère de l'Éducation, 2001 ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008). D'autre part, le milieu scolaire établit des protocoles de placement des stagiaires que les universités doivent respecter.

Les défis d'ordre contractuel sont regroupés ainsi : respecter les règles explicites et les normes, définir et clarifier les rôles respectifs, transmettre les informations. Dans les paragraphes suivants, nous illustrons les défis par des propos des participants.

5.1.1 Respecter les règles

Chaque université établit des ententes avec plusieurs commissions scolaires afin de pouvoir placer tous ses étudiants dans un milieu de stage. D'une commission scolaire à l'autre, les règles et les modalités de fonctionnement varient. Le défi pour les universitaires consiste à respecter les règles des unes et des autres. Ce défi est d'autant plus difficile à relever que les règles changent au fil des années et même au fil des mois, ce que mentionne une participante : « Chaque commission scolaire a ses propres règles et [...] ses propres besoins de

placement, même pour des contrats, des stages en situation d'emploi, par exemple, et c'est difficile » (Virginie, U1²).

À la fin de chaque trimestre ou de chaque année scolaire, selon les attentes du milieu scolaire, le gestionnaire universitaire doit envoyer un rapport au responsable des stages de chacune des commissions scolaires qui a accueilli un ou des stagiaires. Le rapport, transmis également au ministère de l'Éducation, comporte notamment des informations qui varient selon la durée effective du stage. Comme la commission scolaire a droit à une allocation ministérielle moindre si le stagiaire n'a pas complété son stage, le défi s'alourdit : « [Il faut que] j'envoie aux commissions scolaires un rapport disant que telle école a reçu tel stagiaire qui était jumelé avec tel prof et que le prof a droit à la pleine compensation parce que le stagiaire était là tout le temps » (Ofelia, U3).

Parmi les règles auxquelles le milieu universitaire peut tenir, il y en a une qui porte sur la suppléance pendant le stage : le stagiaire n'est pas autorisé à faire de la suppléance. Or, les écoles font face à une pénurie d'enseignants suppléants. Le défi pour le responsable du dossier des stages consiste à obtenir la collaboration du milieu de stage. L'un des participants parle ainsi de la situation, qu'il juge problématique : « C'est que nous, on a des exigences, on a une rigueur et dans nos politiques, c'est que nos étudiants qui s'en vont en stage ne doivent pas faire de la suppléance pendant leur stage [...] Et d'ailleurs la convention collective des enseignants mentionne qu'un stagiaire ne peut pas être appelé à faire de la suppléance durant son stage » (Benoit, U2). Le participant poursuit : « Les commissions scolaires n'aiment pas ça qu'on soit rigoureux là-dedans. Ils aimeraient bien qu'on laisse ouverte la possibilité qu'un étudiant fasse des suppléances pendant qu'il est dans l'école [...] Notre stagiaire est en formation, il doit s'y [au stage] consacrer complètement » (Benoit, U2).

Le milieu universitaire est aux prises avec des contraintes associées à la volonté d'offrir une formation de qualité, ce qui l'amène à formuler des exigences quant au placement des stagiaires. En voici deux exemples : 1) afin de préparer le stagiaire à enseigner dans différents milieux scolaires, il importe qu'il fasse ses stages dans des écoles distinctes ; 2) dans le but d'obtenir un brevet d'enseignement de l'éthique et culture religieuse, le stagiaire doit être encadré par un enseignant associé dont la tâche est majoritairement composée de périodes d'enseignement de cette discipline. Pour une commission scolaire, ces attentes ne sont pas toujours simples à satisfaire alors que, pour le milieu universitaire, ces contraintes doivent nécessairement être prises en compte. Une participante déplore « la non-compréhension des commissions scolaires des contraintes que l'on a » (Ofelia, U3), Elle met ainsi en évidence la nécessité de clarifier les impératifs dans chacun des milieux et les rôles respectifs des responsables.

5.1.2 Définir et clarifier les rôles

Les acteurs universitaires entretiennent des relations professionnelles soutenues avec des acteurs du milieu scolaire. Il importe que les uns et les autres connaissent les rôles de leur vis-à-vis. Les participants universitaires le signalent expressément dans les exemples qui suivent.

Lorsqu'une situation particulière se présente pendant le stage, le responsable universitaire de l'organisation des stages en est souvent informé par l'étudiant, le superviseur ou le responsable du dossier des stages à la commission scolaire. Or, il n'a pas le loisir de discuter de la situation avec l'interlocuteur de son choix. Des rôles spécifiques sont attribués à la direction d'établissement scolaire. Une participante l'affirme : « Je place la demande toujours à la direction. Je ne peux pas passer outre la direction et aller directement aux enseignants » (Laurie, U5). Le défi réside dans la spécification des rôles pour éviter de compromettre la collaboration. Si les rôles ne sont pas clarifiés, « on finit par se comprendre, mais souvent on y va par tâtonnement » (Virginie, U1).

Quand il est question des rôles des enseignants associés, les participants du milieu universitaire manifestent quelques insatisfactions. Par exemple, au sujet des enseignants associés qui négligent leurs rôles auprès du stagiaire, Virginie (U1) mentionne : « Il doit encadrer le stagiaire ; c'est ça qu'on cherche [...], celui [un enseignant] qui va accompagner ce stagiaire-là ».

Selon un participant, la collaboration est facilitée du fait qu'il y a un responsable par commission scolaire. Un commentaire semblable s'applique aux universités : « mon rôle se situe plus au niveau de faire le lien entre l'Université et les milieux scolaires et [je m'occupe de] la logistique des stages de tous les programmes en enseignement » (Ofelia, U3). Toutefois, les modalités de fonctionnement du milieu scolaire ne sont pas uniformes. Ainsi, selon Virginie (U1), la collaboration peut être difficile à maintenir : « chaque commission scolaire a ses procédures [...] et parfois elles changent, et parfois on l'apprend quand il y a un cas qui se présente, puis on ne sait jamais quoi faire [...] parce que là, on est obligé de s'ajuster rapidement ». La responsable universitaire poursuit : « la situation idéale, c'est une situation où c'est transparent, où chacun connaît son rôle et ses limites, où l'on sait

² Le prénom du participant est fictif; un chiffre est associé à l'université auquel il est rattaché.

ce que l'on doit dire et ne pas dire, et à partir du moment où on sait ce qu'on doit dire, on doit le communiquer rapidement ». En d'autres termes, l'information au sujet des rôles respectifs devrait circuler d'un milieu à l'autre.

5.1.3 Transmettre l'information

Fournir la documentation au milieu scolaire fait partie des moyens de maintenir la collaboration. Le milieu universitaire envoie « des documents, des fiches, des horaires, documents de stage, guides de stage » (Laurie, U5). Cette transmission d'informations a pour but de permettre une bonne formation du stagiaire : « Dans les guides de stage on établit, bien sûr, les objectifs, les compétences que le stagiaire doit développer, et on donne toutes les responsabilités de l'enseignant, les responsabilités du superviseur, les grilles d'évaluation. Autrement dit, on donne [au milieu scolaire] tout le matériel qu'il faut pour faciliter l'encadrement de nos stagiaires » (Benoit, U2). Des documents sont rédigés à l'intention des directions d'établissement : « Un cahier est transmis à nos collaborateurs, c'est-à-dire aux directions d'école avec qui on fait affaire [...], dans lequel on retrouve toutes les particularités de chaque programme en enseignement qui les concerne » (Ofelia, U3). Ce faisant, les directions d'école sont appelées à se renseigner sur plus d'un programme de formation initiale (par exemple : enseignement primaire, enseignement secondaire, adaptation scolaire et sociale). Or, ces documents varient d'un programme à un autre : « Le problème [pour les directions], c'est qu'on n'a pas un outil uniforme pour transmettre l'information aux commissions scolaires » (Virginie, U1).

Des informations au sujet des rôles de l'enseignant associé et du superviseur universitaire sont communiquées au milieu scolaire. Il arrive qu'elles ne soient pas clairement formulées ni précisément transmises, ce qui peut donner lieu à des insatisfactions, notamment celles du stagiaire. Ofelia (U3) l'exprime ainsi : « L'enseignant associé, s'il veut aider sa stagiaire à se développer, s'il ne sait pas trop c'est quoi les attentes du superviseur, il ne pourra peut-être pas aider sa stagiaire à s'améliorer ». Par ailleurs, la circulation des informations peut influencer sur la cohésion des interventions. Une participante observe qu'une information issue d'échanges entre les acteurs des deux milieux serait davantage porteuse de retombées bénéfiques : « 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). Au sujet de la diffusion de l'information, Ofelia (3) dit : « Les gens nous donnent de l'information sur ce qui a trait à l'engagement de leur personnel enseignant, parce que ça a un impact sur nous aussi, sur la formation qu'on donne à nos étudiants ».

5.2 Défis d'ordre professionnel

Les défis d'ordre professionnel se trouvent étroitement associés aux défis d'ordre contractuel puisque les ententes précisent les responsabilités respectives. Par ailleurs, les responsables de l'organisation des stages reçoivent de nombreux commentaires au sujet du travail accompli par les deux formateurs du stagiaire, l'enseignant associé et le superviseur universitaire. Ils doivent y réagir avec discernement, professionnalisme et discrétion. Ainsi, les défis mentionnés dans les sections suivantes concernent l'amélioration des pratiques des deux acteurs de la formation en stage ainsi que le partage et l'articulation des connaissances théoriques et pratiques.

5.2.1 Améliorer les pratiques professionnelles

Le défi de l'amélioration des pratiques professionnelles tourne autour de la formation de l'enseignant associé, la formation du superviseur relevant plutôt des responsables pédagogiques des stages. Signalons que les universités sont responsables de la formation depuis 1994 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006). Selon Bianca (U6), « ça prend quelqu'un [à l'université] qui a le rôle de leader pour ce dossier-là ». Aux yeux des participants, il est impératif d'offrir une bonne formation. Joëlle (U4) s'exprime ainsi : « Nous, ce qu'on voit, c'est que ceux qui suivent les formations d'enseignants associés sont beaucoup mieux outillés pour l'accompagnement de stagiaires ». Une formation adéquate a des retombées sur les compétences des formateurs du stagiaire et il est indispensable que l'enseignant associé et le superviseur soient compétents pour exercer leurs rôles auprès du stagiaire : « Le défi, c'est d'avoir des enseignants associés de plus en plus compétents à jouer leur rôle » (Benoit, U2). Généralement, « c'est la direction qui choisit si tel enseignant est apte à accueillir un stagiaire » (Bianca, U6). La volonté d'améliorer les pratiques de l'enseignant associé incite le milieu universitaire à tenir compte du jugement des enseignants formés quant aux compétences de leur formateur : « Quand on a des mauvaises évaluations au niveau d'un formateur qui a donné les formations, on va se questionner beaucoup, on va rencontrer la personne et on va essayer de voir ce qui s'est passé » (Laurie, U5). Quant à l'amélioration des pratiques du superviseur universitaire, le défi est [...] d'offrir une formation plus structurée ou systématique » (Joëlle, U4).

Idéalement, les deux formateurs devraient agir en collaboration pour favoriser le décloisonnement des apprentissages théoriques et pratiques du stagiaire.

5.2.2 Établir des liens entre théorie et pratique

Le défi de l'articulation des connaissances théoriques et expérientielles est bien présent dans le discours de plusieurs participants. Virginie (U2) croit que les enseignants associés ont une connaissance limitée des contenus enseignés dans le milieu universitaire : « Ça ne veut pas dire qu'ils les connaissent [les contenus]. Ils n'ont pas accès à toutes ces connaissances-là parce que c'est impossible ». Devant cette situation, elle avance : « Le superviseur doit informer l'enseignant associé de ce qui se passe à l'université, des contenus qui sont abordés à l'université ». Une autre participante déclare : « On a travaillé beaucoup à prendre chaque cours et à trouver comment ce cours-là pourrait s'articuler [...] ou se manifester dans le milieu pratique » (Ofelia, U3). Selon elle, l'enseignant associé peut, par ailleurs, avoir diverses occasions de se familiariser avec des savoirs théoriques : « les enseignants qui ont eu une charge de cours ou qui ont participé à des groupes de recherche connaissent un peu la réalité de ce qui se passe ici et donc, ça peut être un plus ». Pour sa part, Benoit (U2) affirme que l'enseignant associé a aussi sa part de responsabilités : « Ce qui est important, comme rôle de l'enseignant associé, c'est de faire en sorte que le stagiaire puisse faire référence aux contenus qu'il apprend à l'université ».

Par ailleurs, les connaissances expérientielles, celles qui sont construites dans la pratique, sont vues comme un important facteur de soutien à la qualité de la formation du stagiaire. À ce sujet, les points de vue sont unanimes. Selon Bianca (U6), « ça prend quelqu'un [le superviseur] qui a de l'expérience sur le terrain, ça c'est clair [...], qui est capable d'établir de bons liens et de conserver de bons liens avec le milieu, avec les enseignants, parce qu'ils ont à travailler beaucoup en collaboration, ça, c'est hyper important ». Pour Laurie (U5), cette connaissance du milieu et de ses particularités, « c'est quelque chose d'essentiel. [...] Les attentes qui sont irréalistes, [c'est quand] on a un superviseur qui n'a jamais vraiment enseigné dans une classe » Ofelia (U3).

6. Interprétation

En ce qui concerne l'organisation des stages en enseignement, nous avons une meilleure compréhension des défis de la collaboration nécessaire à la concrétisation des ententes entre les institutions universitaires et scolaires. En effet, le point de vue des responsables universitaires, à l'instar de celui des responsables scolaires (Caron & Portelance, 2015), met en évidence que la rencontre des deux cultures pose des contraintes.

L'analyse de leur discours indique que la collaboration entre personnes qui ne travaillent pas dans le même contexte institutionnel et qui n'ont généralement pas la même logique professionnelle ne coule pas de source, bien qu'elle soit souhaitable (Garcia & Marcel, 2011; Savoie-Zajc & Dionne, 2001). À la décharge des participants, elle représente en soi un défi à relever. Les responsables universitaires sont porteurs des valeurs de leur institution (Aumais, Laflamme & Venne, 2012), mais aussi des exigences ministérielles quant à la formation initiale à l'enseignement et des règles qui en découlent, dont plusieurs sont établies par le milieu universitaire de manière unilatérale, ce que déplorent les responsables du milieu scolaire (Caron & Portelance, 2015). Ces derniers, se sentant également responsables de la formation des futurs enseignants, sont avant tout centrés sur la formation des élèves (Dupriez, 2015). Par ailleurs, l'adhésion à des visées éducatives rassemble ces partenaires. Si elles se fixent des objectifs immédiats quelque peu différents – d'une part, obtenir le meilleur placement possible au regard des apprentissages du stagiaire et, d'autre part, proposer un enseignant susceptible d'y participer volontairement –, les communications entre les responsables de l'organisation des stages ont une finalité commune : la formation adéquate de la relève enseignante. La rencontre des deux cultures est possible.

Des responsables universitaires déplorent la méconnaissance du rôle du superviseur quant au soutien du stagiaire à l'articulation des savoirs théoriques et pratiques. D'autres se demandent si, sur ce plan, les superviseurs sont aptes à exercer leur rôle. À cet égard, les superviseurs adhèrent-ils à la culture universitaire caractérisée généralement par la valorisation de la recherche et des savoirs théoriques (Lovegrove & Clarke, 2008)? Notons que la plupart ont déjà été enseignants dans les écoles, ce qui peut les rapprocher de la culture scolaire et de ses acteurs. Comme les savoirs expérientiels sont valorisés dans le milieu scolaire, ces superviseurs peuvent-ils tempérer la confrontation des deux visions (Dagenais, 2000) et ainsi favoriser une rencontre harmonieuse des deux cultures, aidant les stagiaires à faire face au choc de cultures (Tülüce, 2016) et à développer un sentiment d'appartenance à la culture-école (Balleux, 2006)?

7. Conclusion

Notre investigation a mené à identifier, selon les responsables universitaires de l'organisation des stages en enseignement, les défis de la collaboration avec leurs vis-à-vis du milieu scolaire. À l'instar de la mise au jour des obstacles à surmonter (Portelance, Martineau & Caron, 2014; Sim, 2010), nous croyons que l'identification des défis à relever représente une occasion d'améliorer la collaboration entre des personnes de cultures professionnelles distinctes. Inversement, le renforcement de la collaboration pourrait devenir un moyen de relever les défis identifiés, à savoir le respect des règles établies, la clarification des rôles, la transmission de l'information et l'établissement de liens entre théorie et pratique. Selon les responsables universitaires de l'organisation des stages, la complémentarité des actions, une circulation complète et transparente de l'information ainsi que la souplesse dans le respect des règles établies sont souhaitables parce que nécessaires pour assurer une formation adéquate aux stagiaires. Ajoutons que la collaboration demande un engagement ferme et continu dans un climat d'entraide, d'interdépendance et de confiance mutuelle (Little, 1990).

Les résultats seraient plus représentatifs du point de vue des responsables de l'organisation des stages si les participants avaient occupé exactement la même fonction dans les différentes universités. Également, il aurait été préférable que toutes les universités québécoises puissent être représentées. Aussi, un seul outil de collecte des données a été utilisé, l'entretien individuel. De ce fait, la triangulation n'a pas été possible. Finalement, le cadre d'analyse, emprunté à Rey et Gremaud (2013), peut avoir eu pour effet de diriger l'analyse du discours à partir des thèmes de l'entretien. Il serait pertinent de mener une investigation au sujet des défis identifiés pour comprendre comment la collaboration interculturelle en contexte d'organisation des stages en enseignement pourrait être améliorée. Des objectifs pourraient toucher précisément les liens entre collaboration et culture professionnelle.

Remerciements

Nous remercions les responsables universitaires de l'organisation des stages pour leur généreuse participation à cette recherche ainsi que le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) pour son soutien financier.

Références bibliographiques

- Abравanel, H., Allaire, Y., Firsirotu, M., Hobbs, B., Poupart, R. & Simard, J.-J. (1988). *La culture organisationnelle : aspects théoriques, pratiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Aumais, N., Laflamme, S. & Venne, C. (2012). *Les leviers qui favorisent la collaboration inter-équipes*. Document non publié dans le cadre du séminaire international sur la maîtrise en gestion de la formation, 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.
- Bahr, D. (2013). It takes a village : investigating the critical role clinical faculty play in mathematics teacher education. *Teacher Development*, 17(4), 518-537.
- Bernoux, P., Amblard H., Herreros, G. & Livian, Y.F. (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations* (3^e éd.). Paris : Seuil.
- Boies, I. (2012). *L'apport de la collaboration à la persévérance professionnelle chez des enseignants en insertion professionnelle* (Mémoire). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Boudraut, J. (2015). *Étude exploratoire et comparative de deux commissions scolaires du Québec: une commission scolaire francophone et une commission scolaire anglophone. Le point de vue de cadres intermédiaires* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal.
- Caron, J. & Portelance, L. (2015, mai). Stages en enseignement et défis de la collaboration interinstitutionnelle. Communication présentée au colloque « La collaboration et le partenariat au service des apprentissages du stagiaire en enseignement » du congrès de l'ACFAS, Rimouski.

- Caron, J. & Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien respectif des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et Profession*, 25(1), 34-49.
- Clément, M-È., Tourigny, M. & Doyon, M. (1999). Facteurs liés à l'échec d'un partenariat entre un organisme communautaire et un CLSC : une étude exploratoire. *Nouvelles pratiques sociales*, 12(2), 45-64.
- Collin, S. (2010). *L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal.
- Correa Molina, E. (2008). Les superviseurs de stage: des qualités pour un rôle formateur. Dans E. Correa Molina, C. Gervais & S. Rittershausen (Eds.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales* (pp.205-219). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dagenais, D. (2000). La représentation des rôles dans une étude de collaboration interinstitutionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 415-438.
- Dagenais, C., Janosz, M., Abrami, P. & 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 non publié, Université de Montréal.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative?. *Le Libellio d'Aegis*, 7(4), 47-58.
- Dupriez, V. (2015). Les quasi-marchés scolaires. Dans V. Dupriez (Ed.), *Peut-on réformer l'école? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique* (pp. 85-99). Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Fornara, K. (2006). *École et culture : contribution à la définition de la mission culturelle de l'institution scolaire québécoise* (Mémoire). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Gajda, R. (2004). Utilizing Collaboration Theory to Evaluate Strategic Alliances. *American Journal of Evaluation*, 25(1), 65-67.
- Garcia, A. & Marcel, J.-F. (2011). Les pratiques de collaboration du professeur documentaliste de l'enseignement agricole public français. Dans L. Portelance, C. Borges & J. Pharand (Eds.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation: dimensions pratiques et perspectives théoriques* (pp. 125-141). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. (2008). Pour une formation des stagiaires en concertation: le rôle des superviseurs. Dans M. Boutet, J. Pharand & P. Boudreault (Eds.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (pp. 92-107). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gohard Radenkovic, A. (2002). La culture universitaire comme culture en soi. *Tranel*, 36, 9-24.
- Johnston, M. & Kirschner, B. (1996). This issue: The challenges of school/university collaboration. *Theory into Practice*, 35, 146-148.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Lovegrove B. & 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.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V. & Périsset-Bagnoud, D. (2007). Introduction. Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. Dans M. Tardif, J.-F. Marcel, V. Dupriez & D. Périsset-Bagnoud (Eds.), *Coordonner, collaborer et coopérer* (pp.7-17). Bruxelles : Éditions De Boeck.
- McEwan, E. K. (1997). *Leading your team to excellence: how to make quality decisions*. Newbury Park : Corwin Press.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *La formation en milieu de pratique. De nouveaux horizons à explorer*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- 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*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Morgan-Fleming, B., Simpson, D. J., Curtis, K. & Hull, W. (2010). Learning through Partnership: Four Narratives. *Teacher Education Quarterly*, 37(3), 63-79.

- Mukamurera, J., Lacourse, F. & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherche Qualitative*, 26(1), 110-138.
- Nelson, S. R., Leffler, J. C. & Hansen, B. A. (2009). *Toward a research agenda for understanding and improving the use of research evidence*. Portland : Northwest Regional Educational Laboratory.
- Portelance, L., Pharand, J. & Borges, C. (2011). Conclusion. Mieux comprendre la collaboration pour mieux collaborer. Dans L. Portelance, C. Borges & J. Pharand (Eds.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation: dimensions pratiques et perspectives théoriques* (pp. 201-214). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L., Martineau, S. & Caron, J. (2014). L'injonction de la collaboration interprofessionnelle chez les formateurs du stagiaire en enseignement : entre adhésions et résistances. Dans T. Pérez-Roux & A. Balleux (Eds.), *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs* (pp. 209-227). Paris : L'Harmattan.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., Beaulieu, P. & collaborateurs. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence*. Déposé à la Table ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport - Universités (MÉLS-Universités), Québec.
- Rey, J. & Gremaud, J. (2013). Collaborer pour s'insérer ? Analyse des pratiques collaboratives des enseignants débutants. *Éducation et formation*, e-299, 67-77.
- Robinson, J., Myran, S., Strauss, R. & Reed, W. (2014). The impact of an alternative professional development model on teacher practices in formative assessment and student learning. *Teacher Development*, 18(2), 141-162
- Rodgers, J.-H. (2004). *Scripted and strategic power relations within student teaching triad* (Thèse de doctorat). Université de Pittsburgh, Pittsburgh
- Rouiller, J. & MPillonel (2010). Du vécu d'une collaboration professionnelle prescrite. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud & L. Savoie-Zajc (Eds.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (pp. 125-136), Bruxelles : Éditions de Boeck.
- Savoie-Zajc, L. & Dionne, L. (2001). Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolaires. Exploration conceptuelle et illustrations. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P. A. Doudin & D. Martin (Eds.), *La formation continue, de la réflexion à l'action* (pp. 139-164). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sim, C. (2010). Sustaining productive collaboration between faculties and schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 518-528.
- Stairs, A.J., Corrieri, C., Fryer, L., Genovese, E., Panaro, R. & Sohn, C. (2009). Inquiry into Partnered Student Teaching in an Urban School-University Partnership. *School-University Partnerships*, 3(1), 75-89.
- Tardif, M. & Jobin, V. (2014). Les compétences en formation à l'enseignement : bilan critique de vingt ans de réformes québécoises. Dans M. Tardif & J.-F. Desbiens (Eds.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir* (pp. 61-86). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Tülüce, H. S. (2016). Using the Case Story Method in a Teacher Education Practicum: Affordances and Constraints. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(4), 1275-1295.
- Varatti, A.M., Lavine, M.E. & Turner, S.L. (2009). A new conceptual model for principal involvement and professional collaboration in teacher education. *Teachers College Record*, 111(2), 480-510.

