

L'utilisation de modèles d'enseignement en stage par des futurs enseignants en éducation préscolaire et en enseignement primaire

Student teachers' use of teaching methods during their internship

Émilie Tremblay-Wragg
Université du Québec à Montréal
tremblay-wragg.emilie@uqam.ca

Carole Raby
Université du Québec à Montréal

Sylvie Viola
Université du Québec à Montréal

Résumé

Cet article présente les résultats d'une étude dressant un portrait des modèles d'enseignement utilisés dans un contexte de stage par 93 futurs enseignants de 4^e année du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. L'analyse des réponses obtenues à un questionnaire a permis de démontrer que, outre l'enseignement magistral qui est utilisé très souvent en stage, les modèles d'enseignement les plus utilisés par les stagiaires en ordre d'importance sont l'enseignement et l'apprentissage stratégiques de même que l'apprentissage coopératif. Le peu de familiarisation des futurs enseignants avec les différents modèles d'enseignement durant leur parcours d'apprenants, ainsi que leur souci de réussite de leur stage semblent les encourager à privilégier une modalité traditionnelle de transmission des contenus.

Abstract

This article presents the results of a study reviewing the teaching methods used by 93 4th year k-6 student teachers' during their internship. Data collected through a questionnaire have shown that the most common teaching methods used by those student teachers were, in order of importance : lecture style, teaching and strategic learning as well as cooperative learning. This use of more traditional teaching methods might be explained by their partial knowledge of the teaching methods as well as their concerns related to the success of their internship.

Introduction

La formation initiale des enseignants tient lieu de développement et de consolidation de douze compétences professionnelles en enseignement (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2001a). Deux de ces compétences portent spécifiquement sur la conception et le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage qui comprennent une composante liée à l'utilisation d'une variété d'approches didactiques en classe. À l'issue de leur formation de quatre ans, il est attendu des futurs enseignants qu'ils aient développé durant leurs stages et leurs cours universitaires ces compétences professionnelles et qu'ils puissent les mettre en œuvre dans leur stage de fin de formation.

Cet article rapporte les résultats d'une recherche portant sur l'utilisation de modèles d'enseignement en stage réalisée auprès de 93 futurs enseignants en éducation préscolaire et en enseignement primaire à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Dans cet article, le contexte de la recherche est d'abord explicité et met en lumière l'état de la situation de la formation des maîtres au Québec et la prévalence de l'enseignement magistral dans cette formation. Le cadre de référence s'attarde ensuite aux principaux concepts de la recherche : le développement des compétences professionnelles des étudiants et les modèles d'enseignement. La méthodologie retenue pour répondre aux objectifs de la recherche est par la suite détaillée. Enfin, les résultats et la discussion en lien avec l'utilisation des modèles d'enseignement par les stagiaires complètent le texte.

Contexte de la recherche

Le Programme de formation de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire au Québec

En 2001, à la suite de l'implantation du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) (MEQ, 2001b), l'éducation au Québec a pris le virage des conceptions cognitivistes et constructivistes de l'apprentissage, tout en reconnaissant l'importance des modèles d'enseignement inspirés d'une conception plus béhavioriste (MEQ, 2001b). Selon cette perspective, les élèves apprennent à maîtriser des savoirs complexes en situation active et signifiante d'apprentissage et en sont les « premiers artisans » (MEQ, 2001b, p. 5). Avec ce programme de formation, le développement de compétences est devenu prioritaire. Cette situation a entraîné des ajustements à la formation des futurs enseignants.

L'état de la situation en formation des maîtres au Québec

Les changements souhaités par le renouveau pédagogique (MEQ, 2001b) ont amené le MEQ à harmoniser la formation des maîtres (MEQ, 2001a) en définissant, entre autres, des compétences professionnelles que les futurs enseignants doivent développer. Le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (MEQ, 2001a) privilégie le savoir-agir du futur enseignant. La finalité est de former des futurs enseignants prêts à faire face à la complexité de la tâche enseignante et à agir en contexte réel. À cet égard, la formation vise le développement de douze compétences professionnelles chez les étudiants, dont deux qui concernent la conception et la mise en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage (compétences professionnelles n° 3 et n° 4¹). Plus spécifiquement, une des composantes de la compétence visant à concevoir des situations d'enseignement-apprentissage préconise l'utilisation d'une variété d'approches didactiques pour faire progresser les élèves vers la maîtrise des compétences de fin de cycle. Les futurs enseignants doivent donc être en mesure de « choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation » (MEQ 2001a, p. 82). Certains chercheurs, dont Prigent, Bernard & Kozanitis (2009, p. VI) croient qu'« il faut mettre en œuvre une pédagogie beaucoup plus active » pour développer des compétences. À cet égard, Viola,

¹ « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (p. 75) et « Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation (p. 85).

Dumais, Messier & Meunier (2015) suggèrent que pour développer des compétences chez les étudiants, il est préférable d'opter pour le paradigme de la construction et de la coconstruction des savoirs en enseignement supérieur. Pour ce faire, il importe de proposer des situations d'apprentissage qui les placent dans l'action et qui reflètent le plus possible des situations pouvant être vécues en classe.

Or, dans le cadre de la formation initiale à l'UQAM en éducation préscolaire et en enseignement primaire (ÉPEP), les étudiants suivent des cours qui sont très souvent axés sur la transmission de savoirs. En effet, selon Gohier, Chevrier & Anadon (2005), Ménard (2012) ainsi que Prigent & al. (2009), l'enseignement magistral domine encore largement les pratiques actuelles en pédagogie universitaire. Cette prédominance de l'enseignement magistral dans la formation des maîtres peut faire obstacle au développement de certaines compétences professionnelles, lesquelles se développent difficilement par une transmission de connaissances. Certains auteurs, dont Jonnaert & Vander Borgh (2009) soutiennent que les interactions sociales constituent une composante essentielle de l'apprentissage et elles ne sont pas privilégiées en enseignement magistral.

Aussi, comme le relèvent Desjardins & Boutet (2008), la rupture entre la pratique et la théorie persiste toujours malgré une alternance entre les stages et les cours universitaires. Cette situation ne favorise pas l'établissement, par les étudiants en formation des maîtres, de liens entre les apprentissages théoriques au regard des modèles d'enseignement et l'utilisation de ces modèles dans leur future profession, notamment en stage. Selon Darling-Hammond (2006), les contenus théoriques ne seraient pas assez reliés à des moyens pédagogiques concrets et à la pratique. En d'autres mots, les étudiants conçoivent souvent des situations d'enseignement-apprentissage dans leurs cours théoriques, mais n'ont pas souvent l'occasion de les mettre en pratique dans un contexte réel. Or, c'est lors de la prise en charge de la classe que le stagiaire a l'occasion d'expérimenter et de mettre à l'épreuve ses connaissances théoriques.

Les problèmes soulevés ci-haut nous amènent à nous questionner sur cette expérience en stage. Les stagiaires mettent-ils en pratique, lors de leur stage, les modèles d'enseignement appris dans leur formation théorique ? Afin de connaître le réel portait de l'utilisation des modèles d'enseignement en stage et de mieux comprendre si les problèmes précédemment soulevés ont de réelles répercussions sur l'utilisation des modèles d'enseignement par les stagiaires, la présente étude a été menée en vue de répondre à la question de recherche suivante : quelle est l'utilisation des modèles d'enseignement par les stagiaires en éducation préscolaire et en enseignement primaire ?

Cadre de référence

Pour répondre à cette question de recherche, il semble d'abord essentiel de comprendre comment les futurs enseignants développent leurs compétences dans le cadre de leur formation initiale à l'enseignement.

Le développement des compétences professionnelles chez les futurs enseignants par la mobilisation des savoirs impliqués

Pour qu'une compétence soit développée, Prigent & al. (2009) conçoivent que l'étudiant a nécessairement besoin d'acquérir et de construire ses connaissances dans le cadre d'activités complexes. En fait, l'accent n'est pas seulement mis sur les connaissances, mais plutôt sur leur mobilisation dans un contexte réel de la vie professionnelle. À ce propos, Perrenoud (2013, p. 17) définit la compétence comme la « capacité [à] mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situations ». Également, Jonnaert (2002, p. 34) définit le concept de compétence en sciences de l'éducation comme un « ensemble de ressources qu'un individu mobilise en situation pour y réussir une action ». Le développement des compétences est complexe et leur transfert dans la pratique l'est tout autant. En effet, selon Meirieu, Delelay, Durand & Mariani (1996), il faut que les situations présentées aux étudiants à l'université soient nombreuses et très variées pour que le transfert des savoirs dans la pratique soit possible.

Les savoirs liés aux différentes compétences peuvent être enseignés dans les cours théoriques pour faciliter la mise en oeuvre de ces compétences dans les stages où elles y sont mobilisées. L'approche par compétence ne doit donc pas être dépourvue de contenus (Jonnaert, 2002). Par contre, l'enseignement

universitaire ne peut se restreindre à transmettre des connaissances diverses. Pour ce faire, Akkari & Perrin (2006) soutiennent que les futurs enseignants doivent être eux-mêmes placés dans un contexte d'apprenants. En effet, le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants devrait se faire en situation réelle avant d'être vécu en stage. Selon Jonnaert (2002, p. 36), « les apprenants doivent reconnaître, dans les situations qui leur sont proposées, les connaissances qui pourront être utilisées avec pertinence comme ressources (parmi d'autres) pour traiter [des] situations ». Pour qu'un stagiaire soit en mesure de concevoir et de piloter des situations d'enseignement-apprentissage adaptées aux élèves, il doit notamment connaître les modèles d'enseignement.

Les modèles d'enseignement

Un modèle d'enseignement possède des buts précis, une démarche et des activités spécifiques. Les modèles d'enseignement sont, pour un enseignant, le reflet de sa représentation de l'être humain, de l'apprentissage et de la société (Legendre, 2005). En effet, le choix d'un modèle plutôt qu'un autre revêt un caractère particulier en fonction de la vision de celui qui le met en œuvre. L'enseignant a avantage à connaître un éventail de modèles d'enseignement afin de choisir celui qui sera le mieux adapté aux situations pédagogiques qu'il propose. Plusieurs ouvrages présentent des typologies de modèles d'enseignement pertinentes pour éclairer les futurs enseignants dans le choix des modèles d'enseignement qu'ils utiliseront en classe (Joyce, Weil & Calhoun, 2009; Raby & Viola, 2007; Vienneau, 2005). La typologie de Raby & Viola (2007) est retenue dans le cadre de cet article (voir Tableau 1) puisqu'elle est en accord avec les réflexions portant sur le paradigme de l'apprentissage privilégié par les orientations de la formation des enseignants de 2001. Cette typologie a été actualisée à partir des typologies plus anciennes pour être adaptée au contexte scolaire québécois, à sa réforme et à ses traditions pédagogiques. Elle semble appropriée pour témoigner de la diversité des pratiques d'enseignement que les futurs enseignants pourraient mettre en œuvre dans leur classe de stage dans un contexte d'enseignement axé sur le développement de compétences.

Tableau 1 : Les modèles d'enseignement selon Raby & Viola (2007)

Modèles d'enseignement	Descriptions
L'apprentissage par projets	Modèle d'enseignement qui engage l'élève dans l'acquisition de connaissances, la construction de savoirs et le développement de compétences. L'élève est invité à se fixer un but et à avancer conjointement avec ses pairs, dans un temps déterminé et, grâce à l'accompagnement de son enseignant, vers la réalisation d'une production concrète qui sera présentée, à la fin de la démarche, à un auditoire préalablement sélectionné.
L'apprentissage coopératif	L'apprentissage coopératif est considéré comme une forme d'organisation de l'apprentissage et du travail qui privilégie les interactions entre pairs et le travail d'équipe. L'élève construit ses apprentissages et sa représentation de la réalité par le biais des interactions avec ses pairs. L'élève joue un rôle précis dans son groupe de travail et c'est l'interdépendance positive entre les pairs qui amène le groupe à accomplir la tâche et à atteindre des objectifs d'apprentissage communs.
L'apprentissage par problèmes	L'apprentissage par problèmes est une approche centrée sur les élèves. Ceux-ci, regroupés en équipes, travaillent à résoudre une situation problème plus ou moins complexe pour laquelle ils n'ont reçu aucune formation au préalable. La démarche d'apprentissage par problèmes se déroule en plusieurs étapes, dont la lecture du problème, la formulation d'hypothèses, la recherche et l'analyse de l'information et le bilan de l'équipe. La situation problème sert de prétexte à l'apprentissage de nouvelles connaissances et au développement de compétences.

L'apprentissage expérientiel	L'apprentissage expérientiel résulte d'une démarche inductive qui met en jeu chez l'élève action et réflexion. La démarche se déroule en quatre phases : l'élève vit une expérience concrète (phase 1), il réfléchit à l'expérience vécue et tente de la relier à ses expériences antérieures (phase 2), il tire des conclusions de son expérience (phase 3) pour les réinvestir dans de nouvelles expériences (phase 4). En apprentissage expérientiel, les savoirs se construisent par le biais de l'interprétation que fait l'élève de son expérience.
L'enseignement et l'apprentissage stratégiques	L'enseignement et l'apprentissage stratégiques est axé sur la construction active et personnelle du savoir par les élèves à partir de tâches authentiques. L'enseignant y joue un rôle important en portant une attention particulière à l'activation des connaissances antérieures de l'élève qui permettent l'ancrage de la nouvelle information, à l'utilisation de la mémoire pour assurer l'efficacité et le transfert des apprentissages, aux variables affectives qui jouent un rôle important dans la motivation à apprendre, à l'enseignement des trois types de connaissances, à l'enseignement et à l'utilisation des stratégies.
Le traitement de l'information	Le traitement de l'information est un processus par lequel l'information est utilisée par le cerveau. Le traitement de l'information implique la perception externe de l'information, l'encodage de l'information dans le cerveau et son entreposage pour une récupération ultérieure. L'enseignant stimule le travail de la mémoire à court terme et explique aux élèves comment maximiser la mémorisation dans la mémoire à long terme. Pour ce faire, il utilise différents outils d'enseignement comme une comptine, un schéma, un graphique ou une carte conceptuelle.
L'apprentissage par la découverte	L'apprentissage par la découverte suppose une démarche inductive où les tâtonnements, les essais, les erreurs et les impasses sont permis. La découverte d'un concept se fait par l'élève à l'aide d'exemples spécifiques, des processus de généralisation et de différenciation.
La pédagogie ouverte	La pédagogie ouverte vise le développement personnel de l'élève et fonde tous les apprentissages de type académique sur les intérêts de l'enfant et son besoin d'explorer, d'expérimenter et de découvrir son environnement. L'enseignant a pour rôle d'aménager un environnement riche, de proposer des activités d'apprentissage ouvertes et d'intervenir pour aider l'élève à cheminer selon sa motivation intrinsèque, ses potentialités et ses différences.
L'enseignement direct	L'enseignement direct est un enseignement très systématique puisque chaque aspect de la planification, de la prestation et de l'évaluation de l'enseignement est préparé avec minutie. Il s'appuie sur une structuration particulière du contenu et sur un ensemble de procédures spécifiques comme l'enseignement explicite, la pratique guidée et le tutorat auxquels s'ajoute la « réponse chorale à l'unisson ».

Descriptions inspirées de Raby & Viola (2007) et de Vienneau (2005)

À cette liste a été ajouté l'enseignement magistral dans le questionnaire s'adressant aux étudiants. L'enseignement magistral n'apparaît pas dans les typologies précédentes puisqu'il est considéré comme une stratégie pédagogique (Messier, 2014) et non comme un modèle d'enseignement. Selon Messier (2014, p. 151), la stratégie pédagogique est une « organisation d'un ensemble d'opérations pour atteindre un objectif ». Pour Langevin (2014), les enseignants universitaires utilisent l'enseignement magistral afin de transmettre des connaissances à leurs étudiants, peu importe leurs capacités à recevoir cette information. Les étudiants en formation initiale à l'UQAM ont un cours théorique portant sur les différents modèles d'enseignement qu'ils peuvent utiliser en classe primaire (*Didactique générale et modèles d'enseignement au primaire*). Ils apprennent notamment à les différencier, à en comprendre chacune des étapes et à identifier les avantages et limites de chacun en fonction de la situation pédagogique et des contenus

d'apprentissage. Qu'en est-il donc de leur utilisation de l'enseignement magistral et des autres modèles d'enseignement? Quels modèles utilisent-ils réellement en stage? Ces questions inspirent la présente recherche qui vise à identifier les modèles d'enseignement utilisés par les futurs enseignants en stage au primaire.

Méthodologie

Cette étude descriptive (Christensen, Johnson & Turner, 2015) s'affaire à décrire l'utilisation des modèles d'enseignement par les futurs enseignants. Selon ces chercheurs, tout nouveau domaine d'étude devrait généralement commencer par un processus descriptif. Ainsi, la présente recherche ne vise pas la généralisation des résultats, mais plutôt la description du phénomène à l'étude.

Description des participants

93 étudiants de 4^e année en formation initiale des enseignants à l'éducation préscolaire et en enseignement primaire à l'UQAM ont rempli un questionnaire portant sur leur utilisation de l'enseignement magistral et de divers modèles d'enseignement en stage. Des étudiants questionnés, 80,9 % étaient des filles, 10,6 % des garçons et 8,51 % n'avaient pas inscrit leur sexe; ce qui semble proportionnel à la composition des cohortes puisque le programme de formation en ÉPEP se caractérise par une prédominance de filles inscrites au programme.

Outil méthodologique

Un questionnaire a été utilisé pour recueillir les données. Il comprenait une question concernant les modèles d'enseignement utilisés en stage. L'étudiant devait indiquer sa fréquence d'utilisation de l'enseignement magistral et de chaque modèle d'enseignement (très souvent = 4, souvent = 3, parfois = 2, jamais = 1 et je ne connais pas ce modèle = 0). Ensuite, il devait spécifier s'il utilisait le modèle de façon intégrale ou s'il utilisait que certaines étapes du modèle. Ce sont les réponses à cette question qui seront présentées et discutées dans le présent article.

Analyse et interprétation des données

Les réponses au questionnaire ont été analysées avec le logiciel SPSS19 et ont permis d'identifier les modèles d'enseignement utilisés en stage par 93 futurs enseignants. À partir des analyses descriptives réalisées, des graphiques ont été produits. Le test de Friedman a permis de vérifier la présence ou non de différences significatives entre l'utilisation des différents modèles d'enseignement par les stagiaires. À titre de rappel, le test de Friedman est un test non paramétrique utilisé avec des variables ordinales et son équivalent dans les tests paramétriques est l'analyse de variance à mesures répétées.

Résultats

L'analyse des données a permis de dresser un portrait de l'utilisation de l'enseignement magistral et des modèles d'enseignement par les stagiaires de 4^e année en ÉPEP. Des différences significatives entre les modèles ont été confirmées par le test de Friedman. Les résultats présentés permettent de constater que les futurs enseignants utilisent les modèles d'enseignement de façon différente les uns des autres lors de leur stage. Les graphiques présentés dans la section qui suit illustrent que certains modèles sont utilisés plus souvent que d'autres. À titre d'exemple, l'enseignement magistral, l'enseignement et l'apprentissage stratégiques ainsi que l'apprentissage coopératif sont utilisés plus souvent que les autres modèles d'enseignement. Le test non paramétrique de Friedman confirme que la fréquence d'utilisation de chaque modèle d'enseignement est différente chez les étudiants en ÉPEP ($\chi^2(8, N=93) = 281,931, p = 0,000$). Le test de Friedman a ainsi démontré la présence d'au moins une différence statistiquement significative entre les différents modèles d'enseignement utilisés par les stagiaires. Les résultats du test présenté dans le Tableau 1 illustre bien cette différence de rang moyen entre l'enseignement magistral (le modèle le plus utilisé par les stagiaires) et la pédagogie ouverte (le modèle le moins utilisé par les stagiaires).

Tableau 1: Résultats du test Friedman (fréquence d'utilisation des différents modèles d'enseignement par les étudiants en ÉPEP de 4^e année de l'UQAM)

Rang	
	Rang moyen
Apprentissage par projets	5,13
Apprentissage coopératif	5,67
Apprentissage par problèmes	3,70
Apprentissage expérientiel	3,95
Enseignement et apprentissage stratégiques	6,33
Traitement de l'information	4,76
Apprentissage par la découverte	4,15
Pédagogie ouverte	3,13
Enseignement magistral	8,18

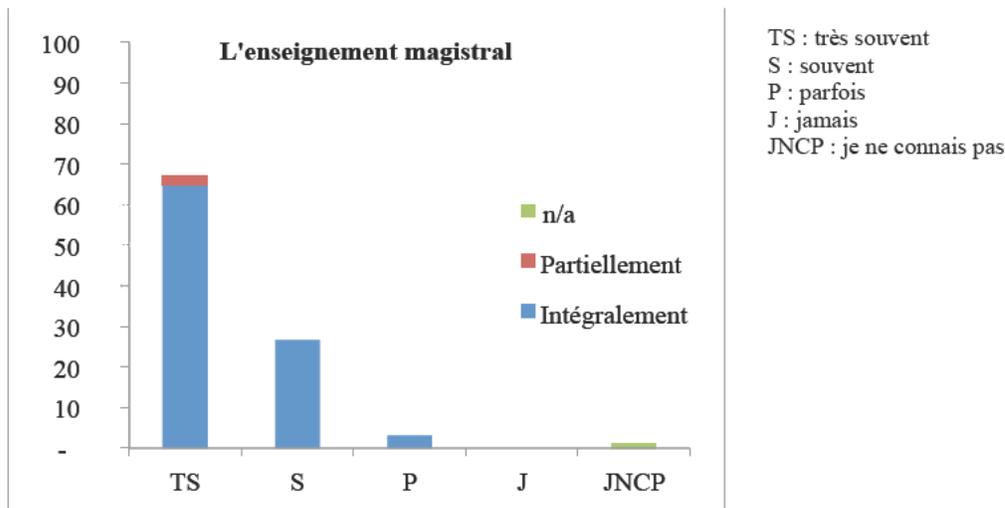
Test ^a	
N	93
Khi-deux	281,931
ddl	8
Signification asymptotique	,000

a. Test de Friedman

Les paragraphes qui suivent décrivent l'utilisation de l'enseignement magistral et des modèles d'enseignement, allant du modèle le plus fréquemment utilisé à celui le moins utilisé en stage par les futurs enseignants.

L'enseignement magistral est utilisé très souvent par les étudiants en stage

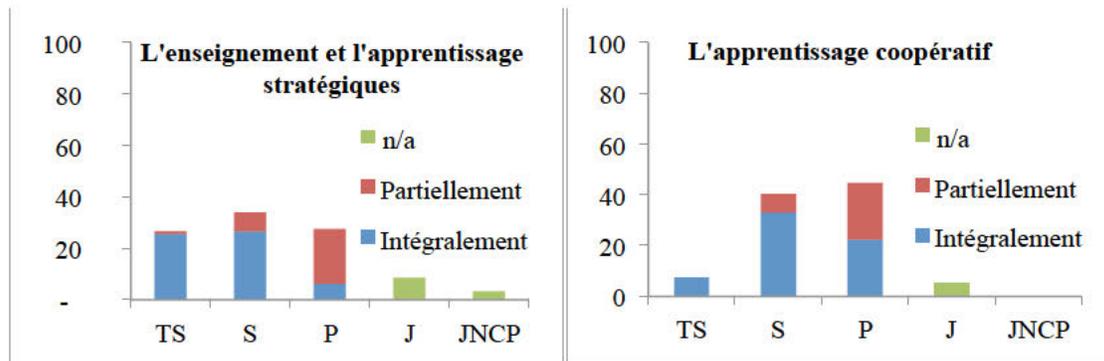
Une forte majorité des étudiants utilise l'enseignement magistral « très souvent » en stage (67 %). Les autres étudiants l'utilisent « souvent » (27 %) et « parfois » (3 %). Aucun étudiant n'a répondu « jamais » (0 %). En comparaison avec les huit modèles d'enseignement à l'étude, l'enseignement magistral est le seul à avoir obtenu aucune réponse « jamais » à la question « *quelle est votre utilisation de l'enseignement magistral en stage?* ». C'est donc dire que tous les étudiants utilisent l'enseignement magistral dans leur pratique en stage, et ce, de manière intégrale (à l'exception de deux étudiants qui ne le connaissent pas).



Les modèles d'enseignement utilisés souvent par les étudiants en stage

L'analyse des questionnaires démontre que les étudiants utilisent « souvent » **l'enseignement et l'apprentissage stratégiques**. 27 % des étudiants l'utilisent « très souvent », 34 % « souvent » et 26 % « parfois ». Chez les étudiants qui utilisent le modèle « très souvent » et « souvent », la plupart en font une utilisation intégrale alors que c'est le contraire pour ceux qui l'utilisent « parfois ». En fait, la plupart des étudiants qui l'utilisent « parfois » vivent seulement certaines étapes du modèle.

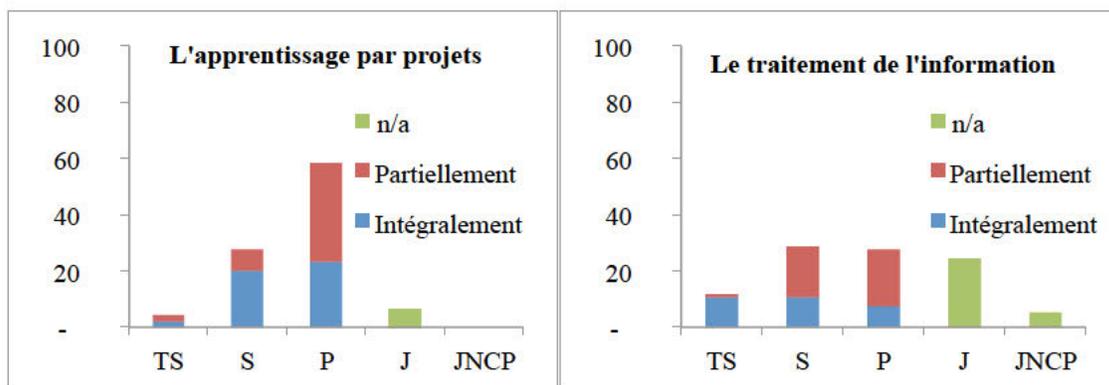
L'**apprentissage coopératif** est aussi un modèle fréquemment utilisé par les futurs enseignants en stage. En effet, 40 % des étudiants utilisent ce modèle d'enseignement « souvent » et 44 % l'utilisent « parfois ». Il est intéressant de noter que les étudiants qui utilisent le modèle d'enseignement « très souvent » le font de façon intégrale alors que ceux qui l'utilisent « souvent » ou « parfois » ne semblent pas le faire de façon intégrale.



Les modèles d'enseignement peu utilisés par les étudiants en stage

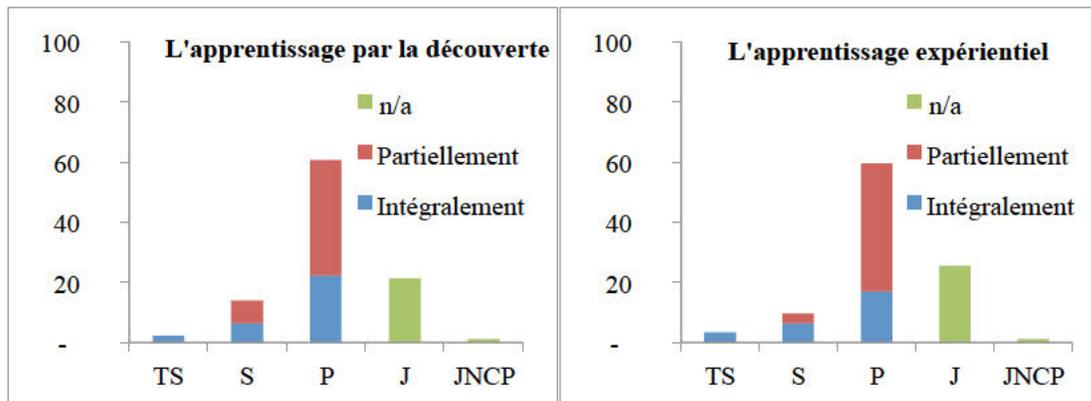
Les autres modèles d'enseignement semblent être beaucoup moins utilisés en stage par les futurs enseignants. Quelque 58 % des étudiants en formation initiale des enseignants utilisent « parfois » **l'apprentissage par projets**. De ceux-ci, un peu moins de la moitié l'ont utilisé de façon intégrale, c'est-à-dire qu'ils ont réalisé toutes les étapes de la démarche avec leurs élèves. Aucun étudiant n'a mentionné ne pas connaître l'apprentissage par projets.

Les étudiants utilisent le **traitement de l'information** « souvent » (29 %) et « parfois » (27 %) de façon assez semblable, mais peu d'étudiants utilisent le traitement de l'information « très souvent » (12 %). Ce modèle se veut méconnu pour 5 % des étudiants ayant répondu au questionnaire. Pour leur part, 24 % des répondants ont indiqué ne jamais avoir utilisé ce modèle d'enseignement dans le cadre de leur enseignement en stage. Le modèle est utilisé partiellement pour la plupart des étudiants qui l'utilisent « souvent » et « parfois » alors qu'il est utilisé intégralement lorsque les étudiants l'utilisent « très souvent ».



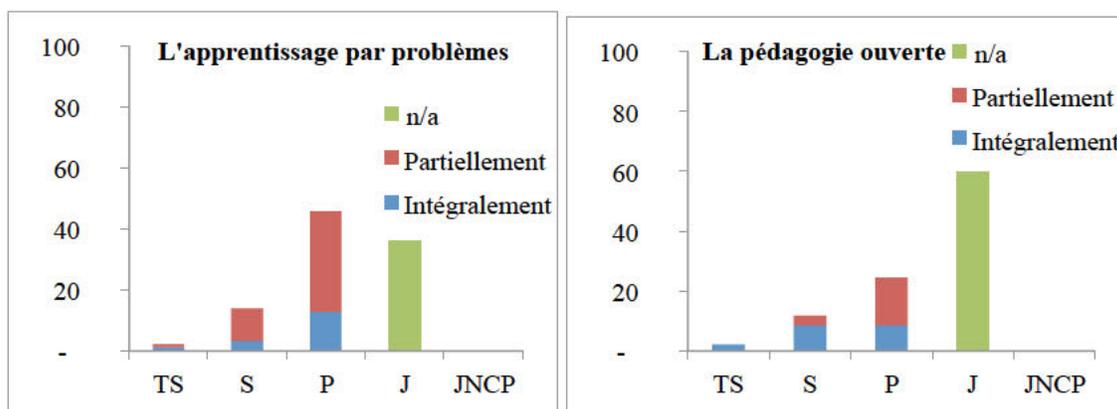
La plupart des étudiants ayant répondu au questionnaire utilisent parfois l'**apprentissage par la découverte** (60 %), et ce, pour la majorité de façon partielle. En effet, parmi ce 60 %, une plus grande proportion d'étudiants n'utilise que certaines étapes du modèle (63 %). Il est alors possible de croire que ce modèle n'est pas beaucoup utilisé bien qu'il semble être assez connu des étudiants.

Une forte proportion d'étudiants (60 %) utilise « parfois » l'**apprentissage expérientiel** en stage. La plupart de ceux-ci ont indiqué n'utiliser que quelques étapes du modèle. De plus, un nombre non négligeable d'étudiants n'utilisent pas l'apprentissage expérientiel (26 %). Il est donc possible de soutenir que l'apprentissage expérientiel est peu utilisé par les futurs enseignants.



L'**apprentissage par problèmes** n'est pas fréquemment utilisé par la majorité des étudiants en stage; 46 % des futurs enseignants déclarent l'utiliser « parfois » dans leur pratique. De plus, ce modèle n'est pas beaucoup utilisé de façon intégrale. Enfin, 36 % des étudiants n'utilisent pas l'apprentissage par problèmes.

Enfin, la **pédagogie ouverte** est certainement le modèle le moins utilisé en stage. En fait, la majorité des étudiants n'utilisent pas la pédagogie ouverte dans le cadre de leur enseignement. Effectivement, 60 % des étudiants disent ne jamais l'utiliser tandis qu'une minorité l'utilise de « parfois » à « très souvent » (37 %). De ceux qui l'utilisent parfois, une majorité ne le fait que partiellement.



Comme le soutient la problématique étagée dans cet article, les futurs enseignants doivent développer les compétences professionnelles leur permettant de recourir à des modèles d'enseignement variés. Or, les résultats de la présente recherche démontrent que les futurs enseignants utilisent beaucoup l'enseignement magistral et, de manière moins fréquente, d'autres modèles d'enseignement. De plus, lorsqu'un modèle d'enseignement est utilisé « très souvent » par les stagiaires, il semble plus souvent l'être de manière

intégrale. D'autre part, les étudiants qui utilisent « parfois » les modèles d'enseignement en font davantage une utilisation partielle. Ces constats sont à la fois éclairants et questionnants. Pourquoi certains modèles sont-ils sélectionnés ou rejetés par les stagiaires ? Qu'est-ce qui peut expliquer l'utilisation intégrale ou partielle des divers modèles d'enseignement en stage au terme d'une formation de quatre ans ?

Discussion

Les résultats concernant l'utilisation partielle ou intégrale du modèle d'enseignement amènent à poser certains constats intéressants dans le cadre de cette étude. Lorsqu'un modèle d'enseignement est utilisé « très souvent » par les stagiaires, l'intégralité des étapes du modèle est davantage préconisée. D'autres part, les étudiants qui utilisent « parfois » les modèles d'enseignement en font, pour la plupart du temps, une utilisation partielle. Plusieurs justifications pratiques ou théoriques pourraient appuyer ces résultats. Elles seront explorées ci-dessous.

Le manque de contact avec les différents modèles d'enseignement

La prépondérance de l'enseignement magistral de la maternelle à l'enseignement supérieur (Gohier & al., 2005; Prigent & al., 2009) et le manque d'arrimage entre la théorie et la pratique dans les cours (Desjardins & Boutet, 2008; Lessard, 2009) pourraient contribuer à expliquer le peu de contact des futurs enseignants avec les différents modèles d'enseignement et leur enseignement relativement traditionnel. Si les enseignants associés utilisent eux aussi un enseignement plutôt traditionnel, l'étudiant n'est, une fois de plus, pas mis en contact avec des pédagogies plus actives. À ce propos, l'avantage des pédagogies actives où l'étudiant *apprend en faisant* prend tout son sens : il est difficile d'expérimenter en contexte de stage des modèles d'enseignement qui ne sont presque pas vécus par le futur enseignant dans son parcours d'étudiant universitaire en formation des maîtres. Selon Boraita & Crahay (2013), qui ont recensé plusieurs études portant sur les croyances et les connaissances des futurs enseignants développées au cours de la formation universitaire, plusieurs recherches montrent que les cours n'affectent pas les croyances initiales des étudiants. Au contraire, c'est le milieu de stage qui dicte ce qui doit être retenu ou non des cours théoriques. Il y a même, selon Boraita & Crahay (2013), un retour en arrière par rapport aux croyances initiales de l'étudiant stagiaire.

Le modèle d'enseignement sécurisant prévaut sur l'innovation en stage

Un autre élément qui pourrait sans doute influencer l'utilisation des modèles d'enseignement en stage est l'accent mis sur la réussite du stage par les futurs enseignants. Selon Petignat (2010), la réussite est l'enjeu premier des étudiants en stage. Par conséquent, le stagiaire choisit davantage un modèle d'enseignement connu. Ainsi, les futurs enseignants choisissent l'enseignement magistral et des modèles d'enseignement assez traditionnels afin de maximiser leur chance de réussite de leur stage. De plus, certains stagiaires ne sentent pas qu'ils ont toute la latitude nécessaire pour varier les modèles. Ils doivent se restreindre au « cadre » établi par leur enseignant associé. À ce propos, les résultats d'une étude menée par Gervais (1999) auprès de stagiaires et de superviseurs démontrent que le stage est l'occasion d'apprendre à fonctionner dans un milieu et que cette adaptation au milieu va parfois jusqu'à une conformité obligatoire. Or, comme le mentionne Malo (2008), pour innover le stagiaire doit dépasser le mimétisme. Il doit sentir qu'il a droit à l'erreur, ce qui peut s'avérer difficile à concevoir lorsque l'évaluation de la performance est au premier plan. Ainsi, si le stagiaire ne prend pas de risque, il a peu de chance de développer une perception positive de ses compétences, par ailleurs fondée sur des expériences concrètes et des faits objectifs (Guillemette & Lapointe, 2011). Pour pallier à cette problématique, il faudrait sans doute que les programmes de formation s'assurent que les étudiants expérimentent des modèles d'enseignement (Tremblay-Wragg, 2013) et guident les enseignants associés dans l'accompagnement et l'étayage (Vygotsky, 1978) qu'ils pourraient offrir à leur stagiaire dans la mise en place de ces modèles. D'autre part, il semble que c'est également parce qu'ils ne sont pas tout à fait prêts à innover que les futurs enseignants utilisent beaucoup l'enseignement magistral en stage. Les futurs enseignants ne sont pas encore dans l'exercice même de leur profession. Toutefois, aussitôt diplômés, ils seront plongés dans la réalité et ils devront gérer plusieurs tâches qui relèvent des fonctions d'un enseignant. Seront-ils prêts et à concevoir des situations d'enseignement-apprentissage en utilisant une variété d'approches didactiques ? À ce propos,

Martineau & Presseau (2003) soutiennent que l'apprentissage du lieu de travail, des collègues et l'apprentissage du métier amènent l'enseignant à adopter une conduite peu novatrice. Aussi, Blanchette (2007, p. 57) soutient qu'en début de carrière, l'enseignant « a tendance à suivre la pratique de ses collègues lorsqu'elle lui paraît donner des résultats dans les groupes de ces derniers ou à considérer des expériences vécues à l'époque où il était élève ». Si le milieu de pratique est peu novateur et que l'enseignant en début de carrière opte pour des stratégies de « conformité » pour « assurer sa survie » (Blanchette, 2007, p. 57), il serait intéressant de voir quelles conditions favoriseraient la mise en place de stratégies pour permettre à ses enseignants de varier leurs approches en classe au primaire.

Conclusion

L'utilisation des modèles d'enseignement en stage par les étudiants de 4^e année du programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire de l'UQAM a été étudiée à l'aide d'un questionnaire. L'étude a révélé que les étudiants enseignent souvent de façon traditionnelle en stage. En effet, l'enseignement magistral est ressorti comme étant la modalité la plus utilisée par les étudiants. L'enseignement et l'apprentissage stratégiques ainsi que l'apprentissage coopératif sont souvent utilisés tandis que les autres modèles d'enseignement sont moins fréquemment utilisés par les futurs enseignants en contexte de stage. Selon l'interprétation des résultats de l'étude, cette situation pourrait s'expliquer par différents constats tels que le peu de contact avec les modèles d'enseignement durant la formation initiale et les stages et l'innovation qui est mise de côté au profit de l'utilisation de modèles d'enseignement bien maîtrisés par les stagiaires.

Bien qu'elle comporte certaines limites, la présente étude est un point de départ à la description et à la compréhension de l'utilisation des modèles d'enseignement par les futurs enseignants. Dans cette étude, un questionnaire a été élaboré à partir de la typologie des modèles d'enseignement de Raby et Viola (2007). Les réponses des futurs enseignants étaient donc largement orientées en ce sens. L'utilisation d'autres typologies aurait sans doute apporté des données différentes et fait émerger des pratiques pédagogiques qui n'appartiennent pas nécessairement à une typologie de modèles. Or, cette étude a permis de mettre en lumière l'importance de poursuivre les recherches dans le domaine de la pédagogie universitaire en formation des maîtres. Il semble notamment important de s'interroger sur les effets de l'utilisation diversifiée des modèles d'enseignement par les enseignants universitaires sur les pratiques des stagiaires en salle de classe au primaire. Des recherches empiriques semblent essentielles pour dresser ce portrait qui demeure, à ce jour, encore très peu documenté.

De plus, des recherches centrées sur l'enseignant associé permettraient de compléter le portrait de la triade de supervision pédagogique en comprenant mieux la contribution des différents acteurs au regard des modèles d'enseignement utilisés par les stagiaires en classe. Il serait alors possible de maximiser le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants, et ce, aux bénéfices de l'apprentissage de leurs futurs élèves.

Références

- Akkari, A., & Perrin, D. (2006). Le rapport au savoir : une approche féconde pour reconstruire l'école et la formation des enseignants. *McGill Review of Education*, 41(1), 49-75.
- Blanchette, S. (2007). Le renforcement de l'autonomie professionnelle en début de carrière. In L. Bélair, D. Laveault & C. Lebel (Eds.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (pp. 53-66). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Boraita, F., & Crahay, M. (2013). Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment? *Revue française de pédagogie*, 183, 99-158.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B., & Turner, L.A. (2015). *Research Methods, Design, an Analysis* (12^e éd.). Édinburgh : Pearson.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education : Lessons from exemplary programs*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Desjardins, J., & Boutet, M. (2008). De l'organisation du système de formation à la concertation des acteurs : pour une médiation des savoirs. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (Eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 155-168). Bruxelles : de Boeck.
- Gervais, C. (1999). Éléments conceptuels présents dans les représentations des acteurs d'un stage d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 271-291.
- Gohier, C., Chevrier, J., & Anadon, M. (2005). La formation des maîtres au temps des réformes : l'identité professionnelle revisitée par la posture pédagogique. In D. Biron, M. Cividini & J.-F. Desbiens (Eds.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 281-298). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Guillemette, F., & Lapointe, J.-R. (2011). L'autoformation du stagiaire. In F. Guillemette & M. L'Hostie (Eds.) *Favoriser la progression du stagiaire en enseignement* (pp. 5-33). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique*. Bruxelles : de Boeck.
- Jonnaert, P., & Vander Borgh, C. (2009). Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2009). *Models of teaching* (8^e éd.). Boston, Massachusetts : Allyn and Bacon.
- Langevin, L. (2014). L'exposé interactif, un exposé centré sur l'apprentissage des étudiants. In L. Ménard & L. St-Pierre (Eds.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (pp. 57-80). Montréal : Chenelière Éducation.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lessard, C. (2009). Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage? In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & P. Perrenoud (Eds.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* (pp. 127-144). Bruxelles : de Boeck.
- Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. In E. Correa Molina & C. Gervais (Eds.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (pp. 103-124). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, S., & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants débutants et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- Meirieu, P., Delelay, M., Durand, C., & Mariani, Y. (1996). *Le transfert des connaissances en formation initiale et en formation continue*. Lyon : CRDP.
- Ménard, L. (2012). Apprentissage en classe et persévérance au premier cycle universitaire. In M. Romainville & C. Michaut (Eds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 77-198). Bruxelles : de Boeck.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie*. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001a). *La formation à l'enseignement professionnel : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec. En ligne : http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formao

- [on enseignement orientations EN.pdf](#)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec. En ligne : <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/prform2001.pdf>
- Perrenoud, P. (2013). *Dix nouvelles compétences pour enseigner* (7^e éd). Paris : ESF éditeur.
- Petignat, P. (2010). Les stages permettent-ils le développement des compétences? In L. Bélair, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy & L. Lafortune (Eds.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement. Vers la professionnalisation* (pp. 99-114). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Montréal : Éditions de l'École Polytechnique de Montréal.
- Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme : guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.
- Raby, C., & Viola, S. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : De la pratique à la théorie*. Anjou : Les Éditions CEC.
- Tremblay-Wragg, É. (2013). *Conception des étudiants en formation initiale des maîtres du rôle des formateurs universitaires dans leur utilisation d'approches pédagogiques diversifiées en stage*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Viola, S. Dumais, C. Messier, G., & Meunier, H. (2015). Les familles de situations au service du développement de la compétence à l'oral des futurs enseignants. In R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey, & R. Nolin. (Eds.) : *L'enseignement du français oral du primaire à l'Université* (pp. 187-209). Côte Saint-Luc : Peisaj.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.