

Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire

Guide de stage

Général



Ont collaboré à la publication du guide, l'équipe du BEPEP (2021):

Cody, Nadia

Gauthier, Roberto

Thériault, Pascale

Couture, Christine

Monney, Nicole

Barry, Souleymane

Biao, Florent

Jacob, Élisabeth

Pulido, Loïc

Amoublé-Abath, Anastasie

Dumouchel, Gabriel

Duquette, Catherine

Dumoulin, Catherine

Desgagné Joanie

Sous la direction de : Nicole Monney

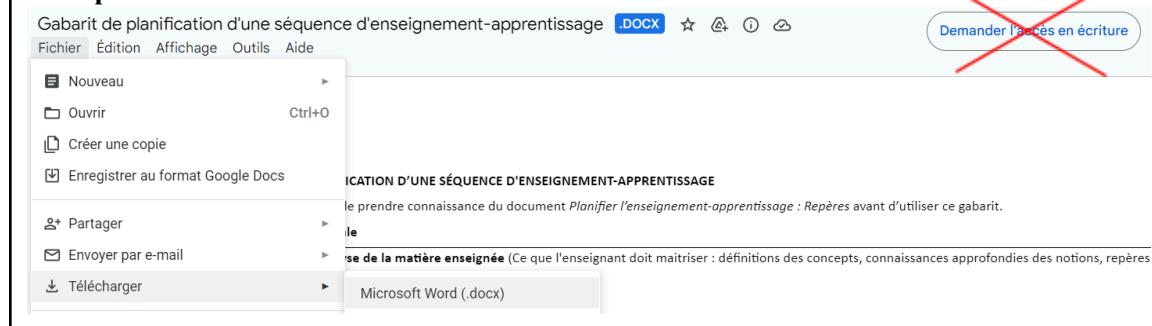
Révision : Sophie Nadeau-Tremblay et Nadia Cody (2023)

Pour citer ce guide : UQAC. (2021). *Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire : Guide de stage.*

<https://docs.google.com/document/d/1hSYCMUql4enYMJNjkdg9N6uUHSQ-Z85/export?format=pdf>

Note : Plusieurs fichiers du Guide de stage sont partagés en **format éitable**. Il est ainsi possible de les **télécharger** en prévision de leur utilisation.

Exemple :



Études d'enseignement au préscolaire et primaire

Extrait du procès-verbal de la 2^e réunion régulière du
Conseil du Module d'enseignement au préscolaire-primaire
tenue le 20 janvier 2011 à 16h au local H2-1100

RÉSOLUTION CONCERNANT LE GUIDE DE STAGE

La volonté de l'équipe du module serait que le guide de stage soit considéré comme plan de cours pour les stages.

CONSIDÉRANT Considérant la volonté de l'équipe modulaire d'harmoniser les pratiques d'encadrement et les exigences des superviseurs relativement aux travaux demandés, et ce, dans un souci de qualité et d'équité;

il est PROPOSÉ par Josée Savard, APPUYÉE par Stéphanie Maltais, que le guide de stage prenne formellement le statut de plan de cours et constitue ainsi un contrat entre le superviseur et les étudiants stagiaires et ce, pour chacun des quatre stages du baccalauréat.

La proposition est ADOPTÉE à l'unanimité.

Conformément à l'original.

Roberto Gauthier, directeur
Module d'enseignement au préscolaire-primaire

Janvier 2011

Table des matières

1. DES PRINCIPES QUI SOUS-TENDENT L'ÉLABORATION DU GUIDE DE STAGE	4
2. LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT : QUELQUES ORIENTATIONS	6
2.1 LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE : ASSISES, PRINCIPES ET CONNAISSANCES	6
LES ASSISES	6
LES PRINCIPES	7
LES CONNAISSANCES	8
2.2 LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES	8
2.3 L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES	11
3. LE BACCALAURÉAT EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET EN ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DE L'UQAC	12
3.1 LES OBJECTIFS DU PROGRAMME DE BACCALAURÉAT	12
3.2 LA STRUCTURE DES QUATRE STAGES	13
3.3 L'ACCOMPAGNEMENT DES STAGIAIRES À L'UQAC	14
3.4 L'ÉVALUATION DES STAGES	17
3.5 LE DOSSIER D'APPRENTISSAGE	18
PARTIE 1 : IDENTITÉ PROFESSIONNELLE	19
PARTIE 2 : OBSERVATION ET DÉVELOPPEMENT DES 13 COMPÉTENCES	20
PARTIE 3 : SYNTHÈSE	22
RÉFÉRENCES	23

1. DES PRINCIPES QUI SOUS-TENDENT L'ÉLABORATION DU GUIDE DE STAGE

Les changements sociétaux survenus au cours des dernières décennies ont entraîné de nombreuses transformations dans le monde de l'éducation. Le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ, 2020) en relève plusieurs, dont la société en mutation, l'intégration des perspectives autochtones dans l'enseignement, une diversité croissante qui est source de nouveaux défis, des structures familiales de plus en plus diversifiées, l'identité et l'expression de genre, les inégalités socioéconomiques, une utilisation du numérique en expansion ainsi que les politiques éducatives et la recherche sur l'éducation et l'enseignement. Il s'avère donc essentiel de former les professionnels de l'éducation et l'enseignement en offrant un programme qui :

- Axe sur le développement des compétences et des connaissances;
- Propose des activités de développement de compétences par l'intégration de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être au moyen d'interactions sociales multiples vécues à l'université et dans le milieu scolaire;
- Intègre des contenus de cours dans les pratiques en classe de stage et l'inverse;
- Offre une complémentarité entre les divers intervenants impliqués dans la formation des enseignants : principe de réciprocité des savoirs en vue d'une formation de qualité.

C'est dans cette voie que les pratiques de formation centrées sur le stagiaire proposent des approches pédagogiques réflexives permettant le développement des compétences. L'enseignement devrait favoriser l'élaboration significative et progressive des diverses compétences par le biais d'interactions sociales diverses où l'erreur est considérée comme le résultat d'un premier niveau de compréhension à dépasser. En ce sens, les pratiques de formation doivent favoriser :

- Une pédagogie de l'autonomie où l'enseignant¹ s'engage à permettre au stagiaire de construire progressivement ses compétences;
- Une pédagogie réflexive où le stagiaire examine son agir personnel et professionnel et où il questionne ses différentes compétences;
- Une approche collaborative à exploiter pour développer un partenariat dynamique.

Ce guide de stage s'adresse tant aux stagiaires qu'aux enseignants associés, aux directions d'établissement, aux superviseurs, aux professeurs et aux chargés de cours du programme de Baccalauréat

¹ L'emploi du genre masculin a pour but d'alléger le texte et d'en faciliter la lecture.

en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'UQAC. Il se compose d'un **guide général, transversal aux quatre stages**, ainsi que de **quatre sections se rapportant à chacun des stages**, comme le démontre la figure 1.

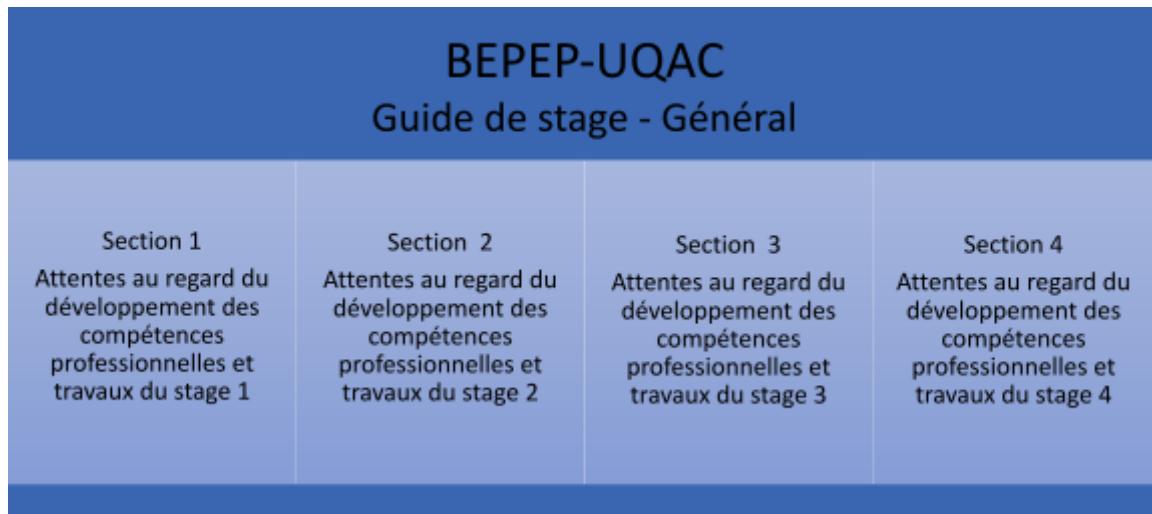


Figure 1 : Structure du guide de stage au BEPEP de l'UQAC

Le guide général comporte trois parties. La première énonce quelques principes qui sous-tendent l'élaboration du guide de stage, la seconde aborde les principales orientations de la formation à l'enseignement et la troisième présente les objectifs du programme de Baccalauréat d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire de l'UQAC, la structure des quatre stage, l'accompagnement des stagiaires, l'évaluation des stages et le portfolio d'apprentissage.

Une section spécifique à chaque stage de la formation initiale précise les attentes dudit stage en regard du développement des 13 compétences professionnelles ainsi que les travaux à réaliser en lien avec les cours universitaires. Voici les liens menant à ces documents :

[Section 1 Attentes au regard du développement des compétences professionnelles et travaux du stage 1](#)

[Section 2 Attentes au regard du développement des compétences professionnelles et travaux du stage 2](#)

[Section 3 Attentes au regard du développement des compétences professionnelles et travaux du stage 3](#)

[Section 4 Attentes au regard du développement des compétences professionnelles et travaux du stage 4](#)

De plus, la [Section 5 Activités de formation pratique hors Québec](#) renseigne sur ce contexte spécifique.

2. LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT : QUELQUES ORIENTATIONS

2.1 Le Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante : assises, principes et connaissances

Le [Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante](#) (MÉQ, 2020) présente certaines assises, principes et connaissances à propos de la vision retenue dans la formation du personnel enseignant. Ils sont tour à tour succinctement présentés.

Les assises

La culture : au fondement de l'éducation et de l'enseignement

L'école joue un rôle essentiel en initiant les élèves au monde des langages symboliques. La culture transmise est générale et comprise dans diverses sphères de l'activité humaine et le développement d'habiletés intellectuelles globales. L'enseignant devient le médiateur d'objet de culture et joue donc un rôle de premier plan, car il permet à des élèves, à travers des œuvres artistiques, littéraires, philosophiques et scientifiques, de trouver des échos à leurs propres interrogations, des sources d'ouverture, de compréhension et d'enrichissement. Ces points d'appui essentiels les aident à se situer dans leur identité humaine et personnelle et à devenir à leur tour des actrices et des acteurs capables de comprendre la société dans laquelle ils vivent et sa culture.

La langue : au fondement de l'éducation et de l'enseignement

Comme outil majeur d'initiation culturelle, la langue constitue un véhicule privilégié permettant d'entrer en relation avec le monde, avec les autres et avec soi (MÉQ, 2001). Tous les enseignants, par leur maîtrise exemplaire de la langue d'enseignement, jouent un rôle de figures de référence et de modèles auprès de leurs élèves. L'enseignant amène les élèves à percevoir la langue comme une clé d'accès au grand domaine des connaissances de même qu'un moyen privilégié de construction de leur pensée.

Les enseignants, des bâtisseurs de relations avec les élèves

Les relations avec les élèves, considérées dans toutes leurs dimensions (intellectuelle, affective, éthique, sociale, culturelle, etc.), constituent le cœur du travail des enseignants. C'est pourquoi les relations des enseignants avec leurs élèves – le travail enseignant fait avec et pour les élèves – se situent au centre du référentiel de compétences professionnelles et de la formation à l'enseignement. Ces relations sont d'autant plus importantes que la recherche en éducation établit clairement que les enseignants sont les

professionnels qui exercent l'influence la plus directe et la plus forte sur la qualité des apprentissages des élèves et leur réussite (Fortin, Plante et Bradley, 2011 ; Hattie, 2009, 2012).

Les enseignants, des professionnels de l'enseignement et de l'apprentissage

Ce qui caractérise les relations des enseignants avec les élèves est le professionnalisme. L'enseignant conçoit, planifie, réalise, évalue et réajuste au besoin son activité en fonction de certains principes professionnels qui guident celle-ci. En lien avec la compétence culturelle du personnel enseignant et la maîtrise de la langue d'enseignement, ces principes permettent de définir une vision des enseignants comme des professionnels.

Les enseignants, des professionnels qui font preuve de collaboration

Les pratiques collaboratives constituent désormais une orientation de base de l'enseignement. De plus en plus de professionnels ainsi que de membres du personnel de soutien interviennent auprès des élèves et sont appelés à interagir avec les enseignants. Le but ultime et commun de cette collaboration est l'amélioration constante de l'apprentissage chez tous les élèves. Former des enseignants capables de travailler en équipe et qui comprennent que le travail collaboratif est au cœur de l'enseignement appelle le développement d'une identité professionnelle forte et de compétences particulières.

Les principes

La mobilisation des connaissances et la capacité de jugement de l'activité enseignante s'appuient sur certains principes à la base des activités professionnelles de l'enseignant.

Agir pour l'éducation et l'apprentissage des élèves

La finalité première de l'enseignant est de soutenir l'apprentissage des élèves pour contribuer à leur développement global. Appuyée sur des valeurs qui guident ses actions et ses interactions avec les autres, l'activité de l'enseignant assure la réussite de chaque apprenant.

Savoir agir de manière autonome en fonction des caractéristiques de la situation

Le jugement professionnel de l'enseignant, basé sur de solides connaissances, s'exerce dans son activité professionnelle. Il requiert de la créativité et un savoir-agir faisant appel à l'intelligence de la tâche de l'enseignant.

Fonder son enseignement sur l'état actuel des connaissances

Les compétences professionnelles s'appuient sur des connaissances valides et actualisées à la base de l'acte d'enseigner. Elles concernent les élèves et l'apprentissage, les matières, les compétences et les savoir-faire à enseigner, les valeurs et les normes à respecter, les programmes d'études, la pédagogie, etc.

Les connaissances

La formation à l'enseignement doit offrir une base de connaissances à partir de laquelle les enseignants peuvent conceptualiser, analyser et enrichir leurs activités afin d'en accroître la qualité et l'efficacité. Ces connaissances sont tant générales que spécialisées. Le processus d'enseignement et d'apprentissage qui constitue le cœur du travail enseignant s'appuie principalement sur trois catégories de connaissances spécialisées :

- Les connaissances concernant les élèves et l'apprentissage dans ses diverses dimensions (biologique, cognitive, affective, sociale, culturelle, etc.) ;
- Les connaissances relatives à la matière à enseigner, qui renvoient non seulement aux disciplines scolaires, mais aussi aux programmes d'études ;
- Les connaissances relatives aux conceptions, aux démarches et aux stratégies didactiques et pédagogiques, qui assurent l'apprentissage optimal des élèves.

En appui sur ces fondements, l'approche par compétences professionnelles est retenue. Tant au cours de leur formation initiale que durant leur carrière, les enseignants s'appuieront sur le référentiel comportant 13 compétences professionnelles.

2.2 Les compétences professionnelles

La compétence professionnelle est une notion polysémique qui couvre plusieurs réalités, allant de définitions très vagues à des conceptions très réductionnistes. Pour les besoins du présent guide de stage, sans nous restreindre à une terminologie unique, il importe de mentionner ce que le MÉQ (2020) considère sous le vocable de « compétence professionnelle »:

Une compétence se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin (p.38).

Le référentiel des compétences professionnelles (MÉQ, 2020) comprend 13 compétences visées par la formation à l'enseignement et regroupées sous trois champs d'intervention. D'abord, le champ 1 rassemble toutes les familles d'activités et de situations de travail de l'enseignant pour ses élèves, en classe et à l'extérieur de la classe, en leur présence ou non. Les enseignants consacrent la majeure partie de leur temps de travail aux élèves, soit pour l'enseignement proprement dit, soit pour des activités (planification, évaluation, enseignement supplémentaire selon des groupes de besoins, etc.) liées à l'apprentissage des élèves, soit pour d'autres activités avec ceux-ci (visite de musées, classe nature, etc.). Ensuite, le champ 2 regroupe toutes les familles d'activités et de situations de travail où l'enseignant est appelé, en fonction du contexte et de la tâche, à interagir et à collaborer avec d'autres acteurs pour les élèves. Enfin, le champ 3 renvoie à toutes les familles d'activités et de situations de travail qui relèvent de l'exercice du professionnalisme enseignant et de l'appartenance à la profession.

Outre les compétences propres à ces trois champs, l'enseignement repose également sur deux compétences fondatrices : la compétence culturelle et la maîtrise de la langue d'enseignement. Ces compétences sont dites fondatrices parce que ni l'école ni l'enseignement n'existeraient sans elles; toutes les autres compétences en dérivent et leur sont subordonnées.

De plus, l'enseignement fait nécessairement appel à des compétences transversales. Il s'agit des compétences relatives à l'appropriation du numérique et à l'éthique professionnelle. Elles sont dites transversales, car elles se déploient à travers les divers champs d'intervention de même que les activités et situations de travail des enseignants. Le tableau 1 propose une synthèse des 13 compétences professionnelles du personnel enseignant.

Tableau 1: Synthèse des 13 compétences professionnelles du personnel enseignant

 DEUX COMPÉTENCES FONDATRICES	
Compétence 1	Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture
Compétence 2	Maîtriser la langue d'enseignement
 CHAMP 1: six compétences spécialisées au cœur du travail fait avec et pour les élèves	
Compétence 3	Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage
Compétence 4	Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage
Compétence 5	Évaluer les apprentissages
Compétence 6	Gérer le fonctionnement du groupe-classe
Compétence 7	Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves
Compétence 8	Soutenir le plaisir d'apprendre
 CHAMP 2: deux compétences à la base du professionnalisme collaboratif	
Compétence 9	S'impliquer activement au sein de l'équipe-école
Compétence 10	Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté
 CHAMP 3: une compétence inhérente au professionnalisme enseignant	
Compétence 11	S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession
 DEUX COMPÉTENCES TRANSVERSALES	
Compétence 12	Mobiliser le numérique
Compétence 13	Agir en accord avec les principes éthiques de la profession

2.3 L'évaluation des compétences professionnelles

Le MÉQ (2020) précise qu'une compétence est une notion dont l'appropriation et le déploiement sont susceptibles de varier d'un individu à l'autre en fonction des contextes de travail. De plus, la compétence est toujours fonction de la relation entre une personne, son activité et une situation de travail. Bref, il ne convient pas d'évaluer les compétences des enseignants indépendamment des activités et des situations de travail où elles s'expriment.

La dimension développementale de la compétence signifie que son évaluation doit prendre en compte la variable du temps, c'est-à-dire son processus de maturation progressif. La durée de ce processus peut varier d'un enseignant à l'autre – et d'un futur enseignant à l'autre – notamment en raison des différences individuelles ou de l'environnement de travail dans lequel il évolue. En somme, l'évaluation des compétences nécessite de prendre en considération le développement de l'enseignant. Il en va de même en formation à l'enseignement : l'évaluation des compétences des étudiants devrait se baser sur un suivi et une appréciation de leur développement tout au long du programme de formation et en lien étroit avec la formation pratique (MÉQ, 2020). En ce sens, le MÉQ (2020) soutient qu'il appartient à chaque université de définir et de préciser clairement les étapes et modalités d'évaluation des compétences.

3. LE BACCALAURÉAT EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET EN ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DE L'UQAC

Ce guide de stage a été élaboré à la suite de la modification du programme de Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, laquelle a été réalisée en collaboration avec le milieu scolaire régional. Ce partenariat a permis de travailler en étroite collaboration afin de préparer la relève des professionnels de l'enseignement.

D'abord, nous rappelons les objectifs du programme pour ensuite préciser la structure de chacun des quatre stages réalisés en milieu scolaire. La manière d'accompagner et d'évaluer les stagiaires dans ce processus est également explicitée. Enfin, nous décrivons le dispositif retenu pour regrouper des artefacts témoignant des manifestations et la réflexivité du stagiaire en regard du développement de ses compétences, soit le dossier d'apprentissage.

3.1 Les objectifs du programme de baccalauréat

Le Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire vise à former des professionnels de l'éducation et de l'enseignement intervenant auprès des élèves des classes du préscolaire et du primaire dans différents contextes, dont les milieux à risque et les classes multiâges. Il développe, chez les futurs enseignants, des compétences de haut niveau pour assurer une gestion éducative de la classe en facilitant l'apprentissage grâce à des approches pédagogiques variées qui offrent à tous les élèves l'occasion d'actualiser leur potentiel.

Ce programme vise, en outre, à former des enseignants conscients des enjeux sociaux et culturels de l'école, intégrant les pratiques pluriculturelles et les perspectives autochtones. Le futur enseignant sera amené à faire preuve d'une maîtrise de la communication orale et écrite, d'éthique professionnelle et d'esprit d'équipe. Son engagement dans une démarche réflexive pour mieux comprendre sa pratique pédagogique, en formation initiale et continue, fait aussi partie des objectifs du programme qui se distingue par :

- Une interaction constante entre la théorie et la pratique en partenariat avec le milieu scolaire;
- Une progression thématique des apprentissages sur les quatre années du programme : identité professionnelle et fondements de l'apprentissage, planification et inclusion, gestion et organisation de la classe et confirmation de sa qualité d'enseignant professionnel;
- Un accompagnement personnalisé selon les besoins;

- Des approches pédagogiques innovantes et stimulantes;
- L'intégration d'une culture de recherche, dès le début de la formation initiale, en lien notamment avec le Consortium régional de recherche en éducation (CRRE) et le Laboratoire de formation et de recherche sur la littératie numérique (LiNumLab);
- Une intégration du profil *Honor* dans le cheminement du programme.

L'excellence des étudiants est encouragée par la présence d'un profil *Honor* permettant aux étudiants ayant les meilleurs résultats académiques de participer aux activités de recherche des professeurs et de choisir deux cours de la maîtrise en éducation.

(Tiré de la description officielle du programme de Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'UQAC, 2021)

2.2 La structure des quatre stages

Le programme propose un stage à chacune des quatre années de la formation. Le tableau 2 précise la structure de chacun relativement aux éléments suivants : le déroulement, les objectifs, les particularités et la participation de l'enseignant associé.

Tableau 2 Structure des stages au BEPEP de l'UQAC

Sigle	Déroulement	Objectifs	Particularités	Rôle de l'enseignant associé
3EEL203 1^{re} année	Hiver 2 jours perlés 25 jours consécutifs	<ul style="list-style-type: none"> • S'initier à l'exercice de la profession enseignante et confirmer son choix professionnel. • Découvrir l'importance d'un climat propice à l'apprentissage. • Planifier et réaliser quelques situations d'enseignement-apprentissage en lien avec le programme de formation. • Communiquer correctement dans la langue d'enseignement à l'oral comme à l'écrit et valoriser la qualité de la langue auprès des élèves. • Se sensibiliser à l'éthique professionnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> • Confirmation du choix professionnel : observation participante et initiation à l'enseignement. • Responsabilité de petits groupes d'élèves. • Planification et réalisation de quelques situations d'enseignement-apprentissage en lien avec le programme de formation. 	Intégrer le stagiaire dans l'équipe-école, lui faire découvrir le milieu scolaire et l'engager dans un travail de collaboration.
3EEL220 2^e année	Hiver 3 jours perlés 23 jours consécutifs	<ul style="list-style-type: none"> • S'impliquer dans les différentes tâches reliées à l'enseignement en participant entièrement à la vie de la classe. • Créer, en coopération avec le groupe-classe, un climat propice à l'apprentissage. • Planifier et réaliser quelques activités d'enseignement-apprentissage dans chacune des matières, et ce, en concertation avec l'enseignant associé tout 	<ul style="list-style-type: none"> • Appréciation des différentes tâches reliées à l'enseignement : participation engagée au travail de planification, d'enseignement, d'évaluation et de suivi des élèves. • Collaboration, coenseignement, interventions auprès des élèves. 	Initier le stagiaire au travail de planification, d'enseignement, d'évaluation et de suivi des élèves.

		<p>en tenant compte des programmes scolaires, des besoins et des caractéristiques des élèves de même que du mode de fonctionnement de la classe.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Communiquer correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral comme à l'écrit, et valoriser la qualité de la langue auprès des élèves. ● S'impliquer dans son développement professionnel. ● Baser son action sur l'éthique professionnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> ● S'impliquer dans les différentes tâches reliées à l'enseignement en participant entièrement à la vie de la classe. 	
3EEL230 3^e année	Automne Rencontre d'introduction (stagiaires seul.) 10 jours consécutifs 1 jour/semaine (8 lundis) 25 jours consécutifs	<ul style="list-style-type: none"> ● S'engager dans une démarche d'alternance intégrative dans laquelle savoirs théoriques et pratique professionnelle sont étroitement imbriqués. ● Valoriser l'apport de chaque enfant à la vie de la classe. ● Favoriser le développement de la coopération. ● Concevoir, réaliser et évaluer des situations d'enseignement-apprentissage en recourant à des approches pédagogiques diversifiées. ● Communiquer correctement dans la langue d'enseignement à l'oral comme à l'écrit et valoriser la qualité de la langue auprès des élèves. ● S'impliquer dans son développement professionnel. ● Baser son action sur l'éthique professionnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Intégration des savoirs théoriques, pratiques et d'expérience : mobilisation des différents savoirs au développement des compétences professionnelles; ● Initiation au démarrage d'une année scolaire. ● Intégration progressive à la vie d'une classe (de préférence de préscolaire ou de 1^{re} année du 1^{er} cycle). ● Planification de situations d'apprentissage et pilotage, observation et suivi des élèves. 	Travailler en collaboration avec le stagiaire et l'aider à analyser sa pratique.
3EEL240 4^e année	Hiver Séminaires d'intégration (obligatoire) : 5 jours préparatoires à l'école 55 jours consécutifs	<ul style="list-style-type: none"> ● Confirmer sa qualité d'enseignant professionnel. ● Agir comme guide dans le choix et l'application des règles de fonctionnement. ● Valoriser l'apport de chaque enfant à la vie de la classe. ● Favoriser le développement de la coopération. ● Concevoir, réaliser et évaluer des situations d'enseignement-apprentissage en recourant à des approches pédagogiques diversifiées. ● Communiquer correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral comme à l'écrit, et valoriser la qualité de la langue auprès des élèves. ● Inscrire son action professionnelle dans le contexte social. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Intégration des compétences professionnelles : autonomie progressive face à l'ensemble de la tâche d'enseignement. ● Prise en charge progressive de l'ensemble de la tâche. ● Planification à long, moyen et court terme, enseignement, évaluation, gestion de l'ensemble de la classe. ● Analyse réflexive 	Assurer un accompagnement régulier (collaboration – soutien – observation – rétroaction) en permettant au stagiaire de développer une autonomie professionnelle.

3.3 L'accompagnement des stagiaires à l'UQAC

À la lumière de ces orientations ministérielles et afin d'offrir la meilleure formation pratique à nos étudiants lors des stages, l'équipe du programme de Baccalauréat d'éducation préscolaire et

d'enseignement primaire s'est dotée d'un modèle d'accompagnement s'appuyant sur les réalités des classes de la maternelle à la fin du primaire et, surtout, sur les expertises complémentaires des enseignants sur le terrain et des professeurs responsables des cours universitaires dispensés aux stagiaires. Ce modèle met de l'avant certains principes issus de l'analyse de l'activité (Clot, 2007) et repose sur les éléments suivants : la réflexion sur l'action (Schneuwly et Thévenaz-C., 2006), la contextualisation des savoirs théoriques, didactiques et pédagogiques (Portelance, 2008) et différents types d'intervention pour mieux accompagner (Paul, 2009).

La réflexion sur l'action (Schneuwly et Thévenaz-C., 2006).

Une conception de l'activité caractérise notre modèle d'accompagnement. L'activité, tant à l'université que dans les écoles, ne se réduit pas à ce qui a été réalisé par le stagiaire ou l'élève. Le réel de l'activité, au-delà de ce qui a été fait et qui est important, c'est également ce qui n'a pas été fait, ce qui aurait pu être fait, ce qu'on aurait voulu faire (Clot, 2001; Clot et Leplat, 2005), d'où l'importance d'amener le stagiaire, dans son analyse de son expérience de stage, à ne pas demeurer uniquement en surface en ne considérant que ce qui a été réalisé. Le stagiaire doit aller plus loin, approfondir son questionnement en se penchant aussi sur les activités « empêchées », « suspendues », « contrariées », ce qui lui permettra d'expliciter des possibles qui vont informer ses interventions ultérieures. Ainsi, par le biais des pratiques effectives vues en contexte de classe, cette réflexion amène le stagiaire à réfléchir aux différents facteurs entrant en jeu dans l'action.

La contextualisation des savoirs théoriques, didactiques et pédagogiques (Portelance, 2008).

La formation à l'enseignement est à la fois théorique et pratique. Les cours universitaires à l'UQAC ont à cœur cette intégration théorie-pratique. Les activités et approches proposées dans ces cours s'appuient sur les travaux de recherche en éducation et les théories convoquées sont régulièrement mises à jour au regard de leur pertinence et viabilité pour les enseignants et élèves. Dans le même ordre d'idées, les praticiens expérimentés, en charge de la formation pratique des stagiaires, démontrent régulièrement une grande ouverture aux théories éducatives susceptibles de mieux valoriser ou guider leur agir. L'alternance entre les cours universitaires et le stage permet au stagiaire de mettre à l'épreuve et de contextualiser sa compréhension des savoirs issus des cours, sa réflexion par rapport à ces savoirs et sa conception de l'enseignement en général. Ainsi, le stage permet de structurer, réorganiser et enrichir ses savoirs théoriques, didactiques et pédagogiques. Par ailleurs, cette contextualisation se réalise par l'accompagnement soutenu d'un enseignant expérimenté et d'un superviseur universitaire au fait des différents savoirs. Le souci de toujours faire constamment des liens entre théorie et pratique est, sans

contesté, l'aspect qui définit le mieux l'équipe professorale et le programme de formation à l'éducation au préscolaire et l'enseignement au primaire.

Différents types d'intervention pour mieux accompagner (Paul, 2009).

Le stage met en relation un stagiaire, un enseignant associé et un superviseur universitaire, chacun ayant des rôles et responsabilités distincts au sein de la triade. Dans ce contexte, l'accompagnement renvoie à l'idée que l'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est et ce, dans l'idée d'un renouvellement ou d'une transformation des conceptions. Il consiste à aider le stagiaire à exprimer les fondements de son enseignement et à les actualiser de manière pertinente dans des pratiques pédagogiques novatrices (Portelance, 2010). Trois différentes logiques peuvent être suivies (Leclercq, Oudart, et Marois, 2014) : la logique d'intervention normative (respect des normes mises en place par les instances supérieures), la logique d'intervention spéculative (centration sur le stagiaire et anticipation de ses capacités) et la logique d'intervention dialogique (recherche de solutions en collaboration). Chacune de ces logiques draine des valeurs différentes, mais elles ont toutes comme fonction de faciliter l'apprentissage du stagiaire. L'accompagnement du stagiaire représente une belle opportunité de faire dialoguer des perspectives complémentaires sur l'enseignement et l'apprentissage. Ce dialogue est uniquement formateur dans la mesure où il permet des échanges constructifs pour développer chez le stagiaire une identité professionnelle forte des apprentissages complémentaires faits à l'université et au contact de l'enseignant associé et des autres intervenants sur le terrain. Des pratiques pédagogiques du superviseur de stage permettent d'accompagner le stagiaire dans sa réflexion sur l'action tout en favorisant la contextualisation des savoirs dans le but de favoriser sa construction identitaire.

Le portfolio de développement professionnel

Durant ses quatre années de formation, l'étudiant est amené à constituer un **portfolio de développement professionnel**. En format numérique (GoogleSite), le portfolio de développement professionnel regroupe des réflexions, des analyses, des créations, etc. qui démontrent le cheminement de l'étudiant au cours de son baccalauréat. Ainsi, l'étudiant est amené à y déposer des artefacts, que ce soit dans le cadre des cours, des stages ou des activités d'intégration 3EEL111, 3EEL112 et 3EEL113. Le portfolio de développement professionnel peut être partagé (hyperlien) aux professeurs, chargés de cours, enseignants-associés, superviseurs de stage ou à toute autre personne qui accompagne l'étudiant durant sa formation. Enfin, dans le cadre de l'activité *Séminaire d'intégration : pratique professionnelle et recherche en éducation* (3GED200), le portfolio de développement professionnel se transpose en **portfolio de présentation**, permettant à l'étudiant d'appuyer sa candidature dans le marché du travail.

Par ailleurs, durant sa formation initiale, il est possible que l'étudiant ait à réaliser d'autres portfolios dans les différents cours suivis. Dans ce cas, les consignes seront formulées directement par le professeur du cours concerné.

3.4 L'évaluation des stages

Étant de nature qualitative, l'évaluation des stages vise à faire prendre conscience au stagiaire de l'état du développement de ses compétences. Tout au long des stages, la pratique et l'analyse réflexive permettent au stagiaire de développer les compétences visées par le programme. Des moyens sont mis en place pour recueillir des informations servant à l'évaluation de ces compétences. L'étudiant réalise des travaux (voir les sections pour chacun des stages) et il est aussi observé en classe par son enseignant associé et par son superviseur de stage. La progression entre les stages se fait selon deux aspects. D'abord, les travaux sont différents selon le stage réalisé. Ensuite, le nombre de dimensions prioritaires augmente d'un stage à l'autre, donc les attentes en regard des compétences professionnelles sont de plus en plus élevées.

Le modèle choisi pour décrire les apprentissages réalisés et structurer le déroulement de l'évaluation des stages comprend des évaluations formatives et une évaluation certificative.

Les **évaluations formatives** des compétences professionnelles se déroulent **pendant le stage**. L'étudiant y participe activement et bénéficie d'une démarche d'accompagnement; des rétroactions lui sont fournies régulièrement par l'enseignant associé et par le superviseur de stage. Les rencontres de supervision constituent des temps forts de ce processus. Les niveaux d'acquisition de chaque compétence se fondent sur les dimensions ciblées pour chacun des stages. Des contextes identifient les situations dans lesquelles il est possible d'inférer le développement de la compétence et précisent les liens avec les travaux de stage attendus. Lors de l'évaluation, dans le **profil des compétences**, il s'agit d'indiquer les forces et de guider le stagiaire dans les aspects qu'il doit améliorer ou consolider. Le stagiaire peut partager certains éléments (perception, conceptions, etc.) qui peuvent également témoigner du développement des compétences. Un jugement est porté sur le développement de chaque compétence à l'aide d'une échelle comportant trois niveaux. En la comparant aux dimensions ciblées, manifestées dans des contextes propices, on indique si le développement de la compétence du stagiaire :

1. Correspond au niveau de maîtrise attendu
2. Correspond partiellement au niveau de maîtrise attendu
3. Ne correspond pas au niveau de maîtrise attendu

Ou N/A Ne peut être évaluées

De plus, pour permettre au stagiaire de mieux prendre conscience de son cheminement dans l'appropriation progressive de ses compétences professionnelles, des commentaires et des suggestions accompagnent l'évaluation de ses compétences. Pour chacune des 13 compétences, on précise les points réussis et les points à améliorer dans les rectangles réservés à cette fin. Si pour certaines compétences, le niveau de maîtrise du stagiaire est considéré comme étant supérieure aux attentes, les justifications nécessaires sont notées dans ces mêmes rectangles.

À la fin du stage, l'**évaluation certificative** vise à certifier l'atteinte des attentes relatives aux compétences professionnelles. **Pour la réussite du stage, l'étudiant doit obtenir les niveaux 1 et 2 pour toutes les compétences.** Au terme du stage, chaque intervenant (stagiaire, enseignant associé et superviseur de stage) porte un jugement sur le niveau de développement de chacune des 13 compétences en complétant le profil des compétences et en faisant une synthèse du développement de celles-ci, à la fois pour chacun des trois champs ainsi que pour les compétences fondatrices et transversales. Lors d'une rencontre réunissant les différents intervenants, on identifie les points réussis et les points à améliorer en fonction de chaque compétence. Le superviseur précise, complète ou modifie le rapport d'évaluation en collaboration avec l'enseignant associé, le stagiaire et la direction d'école, s'il y a lieu. **Rédigé par le superviseur de stage, le rapport d'évaluation certificative comprend à la fois le Profil des compétences et la Synthèse.** Il témoigne le plus justement possible du développement des compétences du stagiaire. Les personnes concernées signent le rapport et le superviseur en remet une copie au stagiaire et une autre au Module d'enseignement préscolaire-primaire. **Ce rapport est le seul document remis au module.** Tout autre document corrigé par le superviseur est remis directement au stagiaire.

Les outils d'évaluation décrits précédemment, soit l'évaluation formative - profil de compétences et l'évaluation certificative (Profil des compétences et Synthèse) sont utilisés dans tous les stages. Ils permettent à l'étudiant et à toutes les personnes l'accompagnant d'évaluer la progression du développement de ses compétences professionnelles. Quant aux outils spécifiques à chacun des stages, ces derniers se trouvent dans les sections correspondantes.

3.5 Le dossier d'apprentissage

Les stages réalisés en milieu scolaire permettent à l'enseignant associé et au superviseur universitaire de soutenir l'étudiant dans le développement des compétences visées par le programme. Par leurs interventions, ils le guident et nourrissent sa réflexion tout en l'aider à établir des liens entre les cours suivis à l'université et les stages d'enseignement réalisés en milieu scolaire. Afin de favoriser le

développement et l'évaluation des compétences professionnelles, plusieurs travaux sont demandés au stagiaire. **Les travaux font partie intégrante du stage et sont essentiels pour sa réussite.** Le dossier d'apprentissage constitue l'outil privilégié pour rassembler ces travaux démontrant des manifestations et la réflexivité du stagiaire en regard du développement de ses compétences professionnelles.

Le travail d'élaboration et de présentation du dossier d'apprentissage offre à l'étudiant l'occasion de poser un regard métacognitif sur l'ensemble de son processus de développement professionnel. Les savoirs qu'il acquiert et les stratégies qu'il utilise font l'objet d'une évaluation pédagogique rigoureuse. En contextualisant les savoirs théoriques, didactiques et pédagogiques à la pratique, il apprend à identifier les apprentissages les plus signifiants réalisés en lien avec le développement de ses compétences professionnelles.

Le dossier d'apprentissage permet au stagiaire de donner un sens aux apprentissages, de mieux structurer sa pensée, d'assurer un suivi auprès de l'enseignant associé et du superviseur universitaire, et surtout, de construire son identité professionnelle; tous ces éléments l'aident ainsi à construire un modèle pédagogique qui lui est propre. L'analyse réflexive incite l'étudiant à effectuer une synthèse des apprentissages réalisés, et ce, en utilisant la théorie comme grille de lecture de sa pratique professionnelle.

Le dossier d'apprentissage comprend un ensemble de traces, lequel est divisé en trois parties :

- 1) Identité professionnelle;
- 2) Observation et développement des 13 compétences;
- 3) Synthèse.

La description générale de ces trois parties est présentée ci-après tandis que les spécificités relatives à chacun des stages se retrouvent dans la section correspondante.

Partie 1 : Identité professionnelle

Selon le thème du stage, des questions sont proposées à l'étudiant. Il est invité à y répondre par écrit puis à les poser à son enseignant associé afin de faire dialoguer les deux visions, ce qui l'amène à nuancer et à enrichir les réponses aux questions. À la fin du stage, dans le cadre de sa synthèse, l'étudiant est invité à réaliser une autoévaluation de son cheminement en faisant un retour sur ces trois questions.

Partie 2 : Observation et développement des 13 compétences

Cette partie du dossier d'apprentissage varie d'un stage à l'autre. Elle comprend l'évaluation formative des 13 compétences de même qu'un ensemble d'autres artéfacts propres au stage en cours qui sont présentés dans la section correspondante. Les intentions générales de certains travaux sont toutefois les mêmes pour les quatre stages.

a) L'évaluation formative des 13 compétences

Chaque semaine, avec l'enseignant associé, le stagiaire complète la [fiche d'évaluation formative - profil des compétences](#). Il s'agit d'un moment de discussion pour faire le point sur le développement des compétences professionnelles.

b) La planification des situations d'enseignement-apprentissage

Selon le stage, l'étudiant doit [planifier l'enseignement-apprentissage](#) des contenus à faire apprendre, que ce soit la [planification d'une période](#), la [planification d'une séquence](#) ou encore la [planification à long terme](#) appuyée des [synthèses par discipline](#). Les activités choisies pour planifier devront s'inspirer des différents cours suivis durant l'année du stage. Le Programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire vise à former des enseignants professionnels étant capables de développer des compétences de haut niveau. En ce sens, le stagiaire devra créer des situations d'enseignement apprentissage originales, cohérentes avec le [PFÉQ](#) et en adéquation avec l'approche par compétences. La planification repose sur une réflexion approfondie par rapport aux savoirs à enseigner et aux gestes didactiques à mettre en place. En d'autres termes, il est attendu du stagiaire qu'il dépasse l'usage du manuel didactique pour structurer et planifier ses situations d'apprentissage.

Chacune des planifications doit être validée par l'enseignant associé au préalable et acheminée au superviseur de stage avant l'observation en classe.

c) L'enregistrement vidéo

Obligatoire aux stages 1 et 2, l'enregistrement vidéo est un outil d'analyse qui permet au stagiaire de poser un regard critique sur certaines situations d'enseignement-apprentissage, d'identifier ses forces et ses faiblesses et de se questionner sur son devenir professionnel. Cette pratique réflexive le guide dans une démarche de critique constructive utile au développement de ses 13 compétences professionnelles. Le nombre d'enregistrements varie selon la durée du stage et les besoins du stagiaire. Pour l'utilisation de l'enregistrement vidéo en classe, une [fiche d'autorisation à l'intention des parents](#) est disponible.

L'enregistrement vidéo d'un vécu en classe, analysé en termes de liens avec les compétences professionnelles ainsi qu'avec les cours suivis à l'université, est déposé dans le dossier d'apprentissage. Le stagiaire doit **identifier les points forts et les points à améliorer en regard des dimensions prioritaires du stage selon les compétences mobilisées par la situation**. L'analyse comporte les éléments suivants :

Introduction : Présentation du contexte de l'enregistrement (exemples : activité, situation de l'activité dans la séquence, moment de la journée, etc.)

L'amorce	Comment se déroule votre mise en situation? Comment prenez-vous compte des connaissances antérieures des élèves?
La réalisation	Quel est votre niveau de maîtrise des contenus à enseigner? Comment guidez-vous les élèves? Quelle est la pertinence des rétroactions que vous faites aux élèves et du suivi de leurs apprentissages? Qu'est-ce qui vous indique que les consignes sont bien comprises, suivies? Quelle est votre organisation de la classe et la gestion du groupe? Quel matériel est utilisé (individuel ou en équipes)? En quoi est-ce pertinent? En quoi vos transitions sont-elles fluides?
Le retour ou l'objectivation	Comment concluez-vous l'activité? Quel retour faites-vous sur les apprentissages?

Conclusion : Dans l'ensemble, quelles compétences professionnelles ont été mobilisées? Et si c'était à refaire, qu'est-ce qui serait à maintenir ou à modifier?

d) La contextualisation des savoirs théoriques, didactiques et pédagogiques

La conception d'un programme de formation à l'enseignement axé sur le développement de compétences professionnelles doit promouvoir une formation intégrée. Une telle approche-programme reméde à la fragmentation de la formation en favorisant l'intégration de toutes les activités d'apprentissage évitant ainsi un fonctionnement en parallèle, soit d'un côté, des cours à teneur plus théorique et, de l'autre, des activités de formation pratique. Dans un contexte de développement de compétences professionnelles, le stagiaire doit apprendre à mobiliser ses savoirs théoriques, didactiques et pédagogiques.

Les savoirs théoriques sont des savoirs formels, à portée universelle et explicite (concepts, connaissances déclaratives) (Viau-Guay, 2014). Par exemple, le modèle de la pyramide de Maslow qui intègre les besoins des élèves est un savoir théorique qui aide le stagiaire à

comprendre l'importance des besoins de base dans le développement global de l'élève. Les savoirs didactiques réfèrent à la manière de transposer le savoir savant en savoir à enseigner (Perrenoud, 1998). Par exemple, en didactique des mathématiques, le stagiaire acquiert des savoirs qui lui permettent de structurer son enseignement pour faciliter l'apprentissage des fractions en mathématique chez des élèves de 10 ans. Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (2001) précisent que les savoirs pédagogiques réfèrent à la manière d'organiser les conditions d'apprentissages et leur gestion. (Monney, Cody, Labrecque et Boisvert, 2018, p.1).

La contextualisation des savoirs théoriques, didactiques et pédagogiques acquis durant les cours universitaires permettra de réaliser des liens entre l'expérience vécue en stage et les différents savoirs qui sont mobilisés.

e) Autres artéfacts

Selon le niveau d'avancement du parcours de formation et du stage, différents artéfacts sont ajoutés au dossier d'apprentissage tels des grilles d'observation des élèves, le portrait d'une équipe pédagogique au sein de l'école, etc. Les contenus des cours de l'année du stage orientent les éléments d'observation.

Partie 3 : Synthèse

Quelques jours avant l'évaluation certificative, le stagiaire partage au superviseur de stage et à l'enseignant associé, la partie Synthèse de son stage. Cette partie lui permet de faire le point sur le développement de ses compétences professionnelles : ses forces, ses points à améliorer, ses préoccupations, ses questionnements, etc. Tout cela trouve son complément dans une vision prospective de ses besoins complémentaires de formation et des moyens prévus pour assurer la réussite des stages ultérieurs. Le stagiaire énumère et analyse les compétences qu'il souhaite améliorer et il prépare un plan d'action; il identifie différents moyens lui permettant d'apporter des correctifs à ses pratiques d'enseignement.

La synthèse emprunte un format ouvert. Pour exemples, il peut s'agir d'un texte, d'une vidéo, d'une présentation commentée, d'un croquis-note. Elle est structurée à partir des réflexions émergeant des travaux réalisés en stage et inclut l'évaluation certificative des 13 compétences ainsi qu'une vision prospective. La synthèse doit aussi être présentée aux intervenants impliqués, au début du stage suivant, afin de faciliter le suivi pédagogique d'un stage à l'autre et, par le fait même, la construction du professionnalisme attendu.

RÉFÉRENCES

- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers, *Éducation et didactique*, 1(1), 83-93.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et problème de la conscience. *Travailler*, 6, 31-54.
<https://doi.org/10.3917/trav.006.0031>
- Clot, Y. et Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68, 289-316. <https://doi.org/10.3917/th.684.0289>
- Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M-F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Chaire de recherche de la CSRS sur la réussite et la persévérence scolaire
<https://docplayer.fr/408554-Recension-des-écrits-sur-la-relation-enseignant-eleve-par-laurier-fortin-ph-d-a-marie-plante-ps-ed-marie-france-bradley-ps-ed.html>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. Hattie ranking: Influences and effect sizes related to student achievement*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Leclercq, G., Oudart, A.-C. et Marois, T. (2014). « L'accompagnabilité », une propriété des dispositifs de formation en alternance. Des manières d'accompagner et de se faire accompagner. *Éducation et francophonie*, 42(1). <https://doi.org/10.7202/1024569ar>
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*.
https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Ministère de l'Éducation. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*
<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfq/primaire/>
- Monney, N., Cody, N., Labrecque, R. et Boisvert, C. (2018). Accompagner et évaluer le stagiaire dans la réalisation de liens entre les savoirs théoriques, didactiques, pédagogiques et expérimentuels : le point de vue d'enseignants associés et de superviseurs universitaires sur l'apport du ePortfolio chez le stagiaire. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(3).
<https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.3.5>
- Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20(2), 11-63.
<https://doi.org/10.3917/savo.020.0011>
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (2001). Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? quelles compétences? De Boeck Supérieur.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves*. De Boeck Université.
- Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions de soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie*, 38(2), 21-38.

Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Cadre de référence.*
https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Documents_ officiels/Rapport_Cadre_reference_2009.pdf

Schneuwly, B. et Thérèse Thévenaz-Chistent, T. (2006). *Analyses des objets enseignés: le cas du français.* De Boeck Supérieur.

Viau-Guay, A. (2014). L'intégration des savoirs théoriques, pratiques et d'autorégulation chez les apprenants: analyse de l'activité d'enseignants en formation professionnelle et contribution à la formation à l'enseignement. *Activités*, 11(2).
https://www.researchgate.net/publication/267210070_L'integration_des_savoirs_theoriques_pratiques_et_d'autoregulation_chez_les_apprenants_analyse_de_l'activite_d'enseignants_enFormation_professionnelle_et_contribution_a_laFormation_a_l'enseignement

Autre:

Description officielle du programme de Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'UQAC. (2021). <https://programmes.uqac.ca/7991/officiel>