

## LA SUPERVISION DE STAGIAIRES : COMMENT MIEUX SOUTENIR LES PROFESSEURS-SUPERVISEURS ?\*



SÉBASTIEN PARADIS  
Professeur  
Cégep de Sainte-Foy

La supervision de stagiaires occupe une place importante dans le travail des professeurs du secteur technique et présente des défis particuliers qui la distinguent de l'enseignement en classe ou en atelier. Cette activité est pourtant peu documentée, et une connaissance fine de cette facette du travail des professeurs semble manquer. C'est pourquoi nous avons réalisé un projet de recherche qui visait à produire un portrait précis de la supervision de stagiaires au collégial. Les résultats témoignent d'une activité complexe présentant plusieurs caractéristiques lui étant propres, qui débordent du cadre de la relation pédagogique et qui placent les superviseurs au cœur de préoccupations parfois contradictoires. Considérant cet état des faits, la supervision de stagiaires gagnerait à être mieux appuyée. Nous avons donc identifié plusieurs pistes d'intervention visant à soutenir les professeurs du collégial dans cette activité<sup>1</sup>.

### ► L'IMPORTANCE DES STAGES DANS LA TÂCHE DES PROFESSEURS DE LA FORMATION TECHNIQUE

Un stage consiste en une période de formation dans une entreprise ou une organisation. Il a pour objectif d'offrir aux étudiants la possibilité d'exercer la profession ou le métier choisi dans un milieu de travail réel. Selon la place qu'ils occupent dans le programme, les stages peuvent jouer différents rôles pédagogiques, telles l'observation d'un milieu de travail et la mise en pratique des compétences du programme. Ils visent notamment à permettre aux étudiants de valider leur choix de carrière et de transférer leurs apprentissages en situation authentique. Les formes que prennent ces stages varient d'un programme à l'autre, allant d'un encadrement direct, où le professeur accompagne le stagiaire en tout temps en milieu de stage, à un encadrement indirect, où le professeur supervise l'étudiant de l'extérieur du milieu de travail, souvent par des entretiens individuels ou des activités en petits groupes.

La supervision des stages représente une partie appréciable de la tâche de certains professeurs de la formation technique. C'est souvent près de la moitié des ressources consacrées à l'enseignement dans différentes disciplines techniques qui lui sont allouées, et cette proportion peut même grimper jusqu'à 80 % dans un programme comme celui de Soins infirmiers<sup>2</sup>.

Conséquemment, bien des professeurs du secteur technique auront à encadrer des activités de stage durant leur carrière.

Malgré l'importance des stages dans la formation technique, le personnel enseignant est relativement peu préparé à la supervision des stagiaires en milieu de travail. En effet, les différentes formations en pédagogie collégiale dispensées au Québec n'accordent presque pas de place à cette fonction spécifique des professeurs. Ce manque de formation initiale contraste avec les défis importants que soulève l'encadrement de stagiaires pour les superviseurs, d'autant que leur propre expérience antérieure à titre de stagiaire constitue souvent leur seule ressource pour les soutenir dans cette activité.

### ► LES CONNAISSANCES SCIENTIFIQUES RELATIVES À L'ACTIVITÉ DE SUPERVISION DES STAGIAIRES

L'encadrement des stagiaires constitue une pratique pédagogique à part qui nécessite la mobilisation de compétences spécifiques des différents superviseurs (Portelance et collab., 2008) et qui s'avère singulièrement complexe pour plusieurs raisons. D'abord, ces superviseurs doivent adapter leurs interventions aux caractéristiques de chacun des stagiaires et au contexte distinctif des établissements où se déroulent les stages (Cohen, Hoz et Kaplan, 2013). Cette complexité exige donc une importante capacité d'adaptation des superviseurs. L'évaluation des compétences apporte ensuite des défis représentatifs, notamment la difficulté d'obtenir un portrait juste de la performance d'un stagiaire en supervision indirecte et de normaliser les évaluations, en particulier celles portant sur les attitudes professionnelles (Baartman et De Bruijn, 2011). Plusieurs études mettent également en évidence l'importance de la dimension relationnelle dans l'activité de supervision (Cuenca, 2010; Goldstein et Freedman, 2003).

\* Le projet de recherche dont découle ce texte a été subventionné par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

<sup>1</sup> NDLR: Plusieurs des pistes proposées pourraient également convenir aux professeurs qui supervisent des étudiants dans une clinique-école ou dans tout autre contexte similaire.

<sup>2</sup> Selon la répartition des allocations disciplinaires des programmes techniques du Cégep de Sainte-Foy.



Une relation chaleureuse avec les superviseurs et le sentiment d'avoir droit à l'erreur inciteraient davantage les stagiaires à innover dans leur pratique et à adopter une posture plus critique par rapport à celle-ci. Par contre, certaines situations de supervision peuvent devenir conflictuelles: la dimension relationnelle peut alors nuire à la qualité de l'interaction et à l'atteinte des objectifs de formation du stage. Finalement, l'interaction du superviseur avec un représentant du milieu de stage vient aussi complexifier cette pratique pédagogique, car de nombreuses difficultés sont recensées à cet égard. Celles-ci sont notamment causées par des formateurs ayant des visions opposées à propos de leur rôle (Beck et Kosnik, 2000, 2002; Cartaut et Bertone, 2009), ou encore par des divergences de points de vue quant aux approches à adopter avec le stagiaire (Bullough et Draper, 2004).

Globalement, plusieurs auteurs constatent que l'activité de supervision de stages constitue une dimension peu étudiée de l'enseignement (Cuenca, 2010; Portelance et collab., 2008), ce qui semble encore plus criant lorsque l'on s'attarde aux particularités du contexte collégial. Il est pourtant reconnu que le soutien à une activité professionnelle gagne à s'appuyer sur une connaissance scientifique de la pratique et des situations de travail réelles, et qu'il doit prendre en considération le travail tel qu'il est vécu par les acteurs, et non simplement comme constituant un portrait normé, prescrit, simplifié ou idéalisé de leur activité (Durand, Ria et Veyrunes, 2010).

C'est pourquoi nous avons réalisé un projet de recherche, dans le cadre du programme PAREA, qui poursuivait deux objectifs:

- Produire une description ainsi qu'une analyse de l'activité de supervision et d'encadrement de stagiaires par des professeurs de la formation technique au collégial;
- Identifier des pistes visant à mieux soutenir cette activité, notamment au regard du développement professionnel des professeurs qui supervisent des stagiaires.

Il importait également qu'autant cette analyse que les pistes de soutien tiennent compte du contexte particulier à l'ordre d'enseignement collégial.

## LE PROJET DE RECHERCHE PAREA

Afin d'atteindre nos objectifs, nous avons retenu un cadre théorique susceptible de conduire à la production d'un portrait de la supervision de stagiaires en situation réelle, en accordant une place prédominante au point de vue de l'acteur et à son expérience dans cette tâche. Il s'agit du cadre sémiologique

du cours d'action (Theureau, 2004), qui propose de porter un regard sur une activité donnée de manière large, sans se limiter à une dimension spécifique de cette dernière et sans la comparer à une norme prescrite ou idéalisée. Dans ce cadre, l'activité peut être analysée de façon à mettre en évidence ce qui la sous-tend du point de vue des professeurs-superviseurs: leurs préoccupations, les connaissances et les conceptions qu'ils mobilisent ainsi que les informations sensorielles qu'ils perçoivent dans l'environnement.

Pour collecter ces données, nous avons capté sur vidéo une rencontre de supervision pour chacun des sept superviseurs de stages expérimentés participant au projet (trois femmes et quatre hommes; six en supervision indirecte et un en supervision directe) et travaillant chacun dans des programmes différents. Nous avons ainsi recueilli les verbalisations des participants alors qu'ils étaient confrontés à des traces écrites et vidéos de leur activité. Les participants ont aussi contribué à vérifier collectivement la validité de l'analyse préliminaire et à identifier des pistes de soutien à la tâche de supervision à l'occasion d'une rencontre de groupe. L'analyse complète de l'information recueillie a mis en évidence des caractéristiques propres à l'activité de supervision de stages au collégial, dont sept sont présentées dans les prochains paragraphes.

### LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ACTIVITÉ DE SUPERVISION DE STAGIAIRES

- 1 Une activité centrée sur le développement des compétences des stagiaires et adaptée à leurs caractéristiques individuelles

Les résultats de la recherche indiquent que les superviseurs de stages concentrent leur activité sur le développement des compétences du programme. Ils considèrent leurs stagiaires comme étant en situation de formation, et non simplement en démonstration des compétences développées en contexte scolaire ou en évaluation terminale, comme peuvent le penser des représentants de certains milieux de stage.

Les superviseurs considèrent également que leurs stagiaires possèdent des caractéristiques individuelles qui les distinguent significativement les uns des autres, au point de devoir adapter leurs interventions et la conduite des entretiens de supervision pour prendre en compte ces caractéristiques. Ces dernières peuvent représenter a) des informations factuelles sur chaque stagiaire qui contribuent à expliquer certains aspects de leur performance en stage (ex.: celui-là a déjà fait un stage du même genre, celle-ci effectue un retour aux études et sa formation théorique date un peu) ou b) des traits de personnalité qui



traduisent le degré de confiance de chaque stagiaire ou leur façon de réagir à la critique (ex.: en choisissant de refaire l'autoévaluation d'un étudiant présentant une faible estime de lui-même pour l'aider à prendre conscience de ses forces).

## 2 *Des préoccupations liées aux conditions de réalisation des stages*

Une des préoccupations importantes des superviseurs qui ont participé à notre étude est de créer des conditions de réalisation des stages favorables à l'apprentissage. En effet, n'étant pas présents dans les milieux de stage, du moins en supervision indirecte, ces superviseurs ne peuvent aisément se faire par eux-mêmes une idée satisfaisante des conditions d'apprentissage. Ils réussissent à contourner ces difficultés en questionnant leurs stagiaires sur l'accueil manifesté par les divers acteurs du milieu de stage, l'intégration dans l'équipe professionnelle, la formation spécifique reçue sur place, etc. Cependant, lorsque, selon eux, les conditions ne sont pas adéquates, les solutions semblent limitées à l'intervention auprès du représentant du milieu ou au retrait du stagiaire du milieu de stage, ce qui a généralement des impacts importants sur le parcours scolaire de ce dernier.

*Les superviseurs tendent surtout à orienter les stagiaires vers la mobilisation de leurs connaissances théoriques et vers la métaréflexion, afin de les aider à dénouer par eux-mêmes des situations problématiques rencontrées lors d'un stage.*

## 3 *Une importante dimension non planifiée et des suivis à prévoir sur de longues périodes*

La plupart des actions réalisées par les superviseurs au cours de la recherche n'avaient pas été planifiées ni même anticipées, ce qui témoigne de la grande réactivité qu'exige la supervision de stagiaires. En effet, les superviseurs contrôlent relativement peu le déroulement des rencontres de supervision avec leurs stagiaires, car ils doivent sans cesse ajuster leurs interventions en fonction des éléments que ces derniers apportent au cours de la discussion. Ces éléments prennent principalement la forme de segments de récits des activités réalisées en stage ou d'anecdotes vécues, de questions directement adressées aux superviseurs ou encore de particularités dans le ton d'une intervention, comme une certaine hésitation en utilisant un terme technique.

Néanmoins, les superviseurs arrivent généralement à planifier un suivi des difficultés rencontrées par leurs stagiaires, des questions laissées en suspens après la dernière rencontre ou

de la progression des apprentissages réalisés. Cependant, ce suivi se fait à l'occasion de rencontres souvent éloignées dans le temps, ce qui implique qu'ils doivent replonger chaque fois dans la situation, refaire les liens avec les rencontres antérieures et resituer leur intervention dans un contexte qui a perdu un peu de son sens, autant pour eux que pour leurs stagiaires.

## 4 *Des liens à établir entre les apprentissages théoriques et les expériences vécues en stage*

La préoccupation d'aider les stagiaires à établir des liens entre les connaissances acquises en classe et la pratique en stage se retrouve constamment chez les superviseurs, qui tendent surtout à orienter les stagiaires vers la mobilisation de leurs connaissances théoriques et vers la métaréflexion, afin de les aider à dénouer par eux-mêmes des situations problématiques rencontrées lors d'un stage. À cet égard, les superviseurs voient dans les expériences que leurs stagiaires vivent en stage un potentiel formidable en vue d'alimenter les cours théoriques du programme. Notamment, en classe, ils vont demander aux étudiants des exemples concrets rencontrés en stage pour illustrer la matière théorique. Lors de rencontres de groupe, les superviseurs vont aussi favoriser le partage des expériences de chacun pour exposer les stagiaires à d'autres pratiques et à d'autres façons de faire.

Les résultats de la recherche révèlent aussi que les superviseurs cherchent à préparer leurs stagiaires à envisager la pratique de leur futur métier telle qu'elle se rencontre dans les milieux de travail. Cette préoccupation se manifeste notamment lorsque des superviseurs montrent aux stagiaires comment la pratique du métier passe parfois par des « trucs » qui se distinguent de la pratique « idéale » enseignée dans le programme, ou encore très systématisée, souvent à des fins d'évaluation.

## 5 *Une dimension émotionnelle à gérer et un climat de confiance à établir*

La supervision de stagiaires implique un fort engagement des superviseurs dans l'accompagnement du vécu émotif des apprenants, ce qui inclut tant le développement de la confiance, la prévention de l'épuisement psychologique que le soutien et l'empathie lorsque ceux-ci font face à des situations chargées d'émotions, positives ou négatives.

Les superviseurs ayant participé à l'étude cherchent à établir un climat de confiance lors des rencontres avec leurs stagiaires, notamment pour faciliter cet accompagnement de la dimension émotive, mais également parce qu'ils le jugent nécessaire pour bien remplir deux autres rôles qui leur incombent : soutenir les stagiaires dans leurs apprentissages de même que procéder à



leur évaluation. Dans les deux cas, les professeurs en contexte de supervision indirecte doivent avoir recours au témoignage des stagiaires, particulièrement en ce qui a trait aux difficultés que ces derniers rencontrent.

### 6 Des défis liés à l'évaluation

Les résultats de la recherche montrent également comment l'évaluation des stagiaires pose des défis particuliers, entre autres relativement à l'observation indirecte de la prestation des stagiaires, à l'application d'un jugement évaluatif équitable et standardisé entre collègues, mais aussi d'un milieu à l'autre, puis finalement à l'évaluation des attitudes tant professionnelles que relationnelles.

### 7 Des préoccupations pour les milieux de stage

Enfin, une caractéristique qui déborde du cadre de la relation didactico-pédagogique réside dans le fait que les superviseurs se préoccupent constamment d'assurer la satisfaction des milieux qui reçoivent les stagiaires, essentiellement dans le but de préserver des places de stages pour les futurs étudiants. Cette préoccupation se manifeste notamment par la volonté de libérer les personnes qui reçoivent les stagiaires d'une partie de leurs tâches ou encore par la contribution au recrutement de personnel dans l'organisme ou même directement à la mission du milieu de stage.

### DES PRÉOCCUPATIONS QUI ENTRENT EN CONTRADICTION ENTRE ELLES

La mise en évidence des caractéristiques de la supervision de stages au collégial nous a permis de repérer des préoccupations qu'ont les professeurs-superviseurs eu égard à cette activité pédagogique. Ce qui ressort est le fait que certaines de ces préoccupations entrent en contradiction entre elles. Par exemple, le rôle d'évaluateur que doivent jouer les superviseurs entre en conflit avec leur volonté de créer un climat de confiance durant les rencontres de supervision afin de favoriser l'expression des stagiaires des difficultés qu'ils vivent. Également, les exigences pour maintenir la qualité du contexte d'apprentissage fourni par les milieux placent les superviseurs en situation de tension lorsqu'ils ne veulent pas déplaire aux milieux de stage pour préserver la collaboration et ainsi assurer la pérennité des places de stage pour le programme. Une autre contradiction observée est relative aux divergences entre la vision du stage portée par le programme (et les superviseurs) et celle véhiculée par les milieux de stage, qui mettent parfois

les professeurs en situation de tension entre la défense de la vision du programme et, encore une fois, la préservation des places de stage pour le futur. Ces préoccupations qui entrent en contradiction engagent parfois les superviseurs dans une situation de dilemmes éthiques qui peut être inconfortable.

Même lorsqu'elle n'implique pas de dynamique contradictoire, la synergie entre certaines caractéristiques présentées crée une tension également difficile à vivre pour les superviseurs. Par exemple, le fait qu'ils aient à faire face à une rencontre très chargée émotionnellement (gestion de la dimension émotionnelle) sans avoir pu s'y préparer du tout (dimension non planifiable) ajoute à la complexité de la situation.

### DES PISTES DE SOUTIEN POUR L'ACTIVITÉ DE SUPERVISION

La mise en évidence des caractéristiques de la supervision de stages au collégial a aussi permis aux superviseurs participant à la recherche d'identifier quelques pistes susceptibles de mieux soutenir leur activité.

Les professeurs ont d'abord souligné qu'un des défis auxquels ils font face est de développer une vision commune à tous les superviseurs d'un programme, surtout en matière d'évaluation, mais aussi quant à leur rôle et à leur façon d'intervenir auprès des stagiaires et des représentants des milieux de stage. Les participants témoignent d'un besoin accru d'opportunités de rencontres et d'échanges entre superviseurs qui porteraient précisément sur leurs préoccupations. Le portrait de l'activité des superviseurs issu de ce projet pourrait constituer une base de discussion féconde dans le cadre de ces rencontres.

Relativement aux défis liés à l'évaluation des stagiaires, les participants ont évoqué la piste de la réduction du rôle des représentants du milieu de stage dans l'évaluation, car, souvent, ils connaissent peu le programme, et les niveaux d'exigence sont très variables d'un milieu à l'autre. Ils évoquent également une réflexion à mener sur la pertinence des évaluations qui s'expriment par une note très précise en pourcentage au profit d'une modalité de type « réussite ou échec », ce qui réduirait le besoin d'une standardisation fine des pratiques d'évaluation.

La supervision s'appuie sur une gamme de conceptions que les superviseurs ont acquises par leurs expériences de même que par leurs échanges entre collègues. Ceux qui débutent dans la supervision doivent donc relever le double défi de s'approprier le programme dans son ensemble, notamment afin de répondre à la préoccupation d'aider les stagiaires à établir



des liens théorie-pratique, mais aussi de s'approprier toutes les façons de faire informelles propres à leur programme. Les participants décrivent avoir emprunté, en début de parcours de supervision, une approche de guidage étroit des stagiaires, leur proposant plus souvent directement des solutions aux problèmes rencontrés. Ils ont rapporté être passés progressivement, avec l'expérience, à une approche moins directive qu'ils jugent plus efficace pour favoriser l'apprentissage. Ils incitent alors leurs stagiaires à trouver des solutions par eux-mêmes, à développer des méthodes qui leur permettraient de savoir comment s'y prendre, lors de leur arrivée sur le marché du travail, pour régler de nouveaux problèmes qui n'auront pas été rencontrés en stage. Les participants jugent que le moyen le plus approprié pour soutenir les nouveaux superviseurs dans l'appropriation d'une approche moins directive (mais un peu contre-intuitive pour eux) serait une formule qui leur permettrait d'observer sa mise en œuvre. Cette formule pourrait consister en l'observation des superviseurs expérimentés lors de quelques rencontres avec des stagiaires. Dans les situations où la présence d'un observateur n'est pas souhaitable, on aurait recours à l'observation d'un enregistrement vidéo de séances de supervision conduites par des superviseurs expérimentés.

Des participants ont identifié des avantages importants pour le superviseur et les stagiaires au fait d'organiser des ateliers qui rassemblent plusieurs étudiants à la fois afin de favoriser le partage ainsi que l'échange d'expériences. Si, dans plusieurs programmes, cette formule «en atelier» est difficilement applicable, les stagiaires étant physiquement éloignés du collège, on pourrait obtenir des bénéfices similaires en donnant aux étudiants des occasions de se soutenir entre eux pour faire face aux difficultés rencontrées. Ces occasions pourraient prendre la forme de rendez-vous entre stagiaires ou encore de communautés virtuelles de partage d'expériences et de soutien, impliquant ou non les superviseurs.

De façon plus générale, la démarche de l'analyse de l'activité présentée ici pourrait être reprise non pas à titre de démarche de recherche, mais plutôt comme modalité de formation dans les milieux collégiaux, inspirée des laboratoires d'analyse de l'activité (Ria et Lussi Borer, 2015). Il s'agit d'une démarche dans laquelle les membres d'un groupe ciblent des objets de développement professionnel qui les préoccupent, recueillent des traces de leur activité relativement à ces objets (extraits vidéos, documents, etc.) et en font l'analyse, collectivement, tout cela guidé par une personne spécialiste de la démarche. Par exemple, un groupe de superviseurs préoccupés par la façon d'intervenir auprès de stagiaires présentant des lacunes au regard de leurs attitudes professionnelles pourrait décider de se filmer lors de séances de stage et de choisir les extraits

illustrant ce genre de situation. Ces extraits seraient ensuite analysés collectivement ou en dyades de superviseurs afin de mettre en commun les préoccupations et les stratégies utilisées par chacun et d'identifier collectivement des pistes de développement.

*Le moyen le plus approprié pour soutenir les nouveaux superviseurs dans l'appropriation d'une approche moins directive (mais un peu contre-intuitive pour eux) serait une formule qui leur permettrait d'observer sa mise en œuvre.*

## CONCLUSION

Par l'observation de séances de supervision et par l'analyse des verbalisations, cette recherche a permis d'identifier un ensemble de caractéristiques de l'activité des superviseurs de stages. On peut ainsi constater que l'activité de supervision comporte des préoccupations qui dépassent celles que les professeurs rencontrent en classe et qui sont spécifiques au contexte des stages. Elle mérite conséquemment d'être soutenue d'une façon distincte. Notre recherche a aussi permis de cibler plusieurs pistes d'action qui tiennent compte du contexte particulier de la supervision des stages de niveau collégial. Nous espérons que ces divers éléments seront utiles à l'ensemble des professeurs qui sont amenés à superviser des stages dans tout programme technique du réseau. ◆

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAARTMAN, L. K. J. et E. DE BRUIJN. «Integrating Knowledge, Skills and Attitudes: Conceptualising Learning Processes Towards Vocational Competence», *Educational Research Review*, vol. 6, n° 2, 2001, p. 125-134.
- BECK, C. et C. KOSNIK. «Professors and the Practicum: Involvement of University Faculty in Preservice Practicum Supervision», *Journal of Teacher Education*, vol. 53, n° 1, 2002, p. 6-19.
- BECK, C. et C. KOSNIK. «Associate Teachers in Pre-service Education: Clarifying and Enhancing their Role», *Journal of Education for Teaching*, vol. 26, n° 3, 2000, p. 207-224.
- BULLOUGH, R. V. et R. J. DRAPER. «Making Sense of the Failed Triad. Mentors, University Supervisors and Positioning Theory», *Journal of Teacher Education*, vol. 55, n° 5, 2004, p. 407-420.
- CARTAUT, S. et S. BERTONE. «Co-Analysis of Work in the Triadic Supervision of Preservice Teachers Based on Neo-Vygotskian Activity Theory: Case Study from a French University Institute of Teacher Training», *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, 2009, p. 1086-1094.
- COHEN, E., R. HOZ et H. KAPLAN. «The Practicum in Preservice Teacher Education: A Review of Empirical Studies», *Teaching Education*, vol. 24, n° 4, 2013, p. 345-380.



CUENCA, A. «Care, Thoughtfulness, and Tact: A Conceptual Framework for University Supervisors», *Teaching Education*, vol. 21, n° 3, 2010, p. 263-278.

GOLDSTEIN, L. S. et D. FREEDMAN. «Challenges Enacting Caring Teacher Education», *Journal of Teacher Education*, vol. 54, n° 5, 2003, p. 441-454.

PORTELANCE, L. et collab. *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Cadre de référence*, Rapport de recherche présenté à la table MÉLS-Universités, Québec, 2008.

RIA, L. et V. LUSSI BORER. «Laboratoire d'analyse de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires: enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants», dans RIA, L. (éd.), *Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle*, Bruxelles, De Boeck, 2015, p. 101-118.

THEUREAU, J. *Le cours d'action: méthode élémentaire* (2<sup>e</sup> édition), Toulouse, Octarès Éditions, 2004.

Sébastien PARADIS enseigne la biologie au Cégep de Sainte-Foy depuis 2004. Il est aussi superviseur de stages au DESS en enseignement collégial à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval depuis 2011. Ses champs d'intérêt portent particulièrement sur le développement professionnel, l'insertion socioprofessionnelle des nouveaux professeurs et la professionnalisation de l'enseignement.

sparadis@cegep-ste-foy.qc.ca

## DÉCOUVERTE DE LA CAPITALE DU CANADA

Tout un lieu de  
rassemblement

Une ressource pédagogique gratuite pour les cours de sciences sociales  
et d'histoire, de la 5<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année ou pour le 3<sup>e</sup> cycle  
du primaire et le premier cycle du secondaire au Québec.

### LES LEÇONS ET LES ACTIVITÉS explorent :

- l'identité et la culture canadienne ainsi que les symboles qui s'y rattachent
- le gouvernement, la citoyenneté et la démocratie
- des histoires et célébrations canadiennes de même que les héros du Canada

**DES OPTIONS PERMETTANT D'OFFRIR DES LEÇONS AVEC LE LOGICIEL SMART NOTEBOOK®  
SONT ÉGALEMENT DISPONIBLES.**

Recherchez la ressource dans votre école ou téléchargez une copie en suivant ce lien :  
[www.canada.ca/Rassemblement](http://www.canada.ca/Rassemblement)

Ressource créée et distribuée pour le ministère du Patrimoine canadien.

