

**L'influence d'un stage d'enseignement dans un musée de sciences
naturelles sur le sentiment d'autoefficacité en sciences
de futurs enseignants**

Par

Annick Deblois

Université d'Ottawa

Thèse présentée comme exigence partielle
de la maîtrise (M.A.) en éducation

Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Novembre 2011

© Annick Deblois, Ottawa, Canada, 2011

Remerciements

Je remercie ma directrice de thèse, professeure Liliane Dionne, qui a su trouver les mots justes afin de me permettre d'arriver à cette ultime étape. Merci

Je remercie également les membres de mon comité : professeur Stéphane Lévesque et professeur Giuliano Reis qui ont poussé ma réflexion plus loin grâce à leurs commentaires pertinents.

Je tiens également à remercier les quatre stagiaires qui m'ont permis d'utiliser leurs mots afin d'expliquer comment ce stage innovateur leur a permis d'augmenter leur sentiment d'autoefficacité en sciences.

De plus, cette thèse n'aurait pu être possible sans l'ouverture d'esprit et l'aide des employées des services communautaires du Musée canadien de la nature. Merci d'avoir accepté d'accueillir des stagiaires en éducation dans votre musée et aussi de poursuivre l'expérience.

Finalement, je dois remercier ma famille : Jonathan, Justine et Étienne. Merci pour votre patience et votre compréhension. Je serai plus présente à l'avenir, c'est promis.

Résumé

Cette étude qualitative multicas est ancrée dans l'approche sociale-cognitive de la théorie de l'autoefficacité de Bandura (1977). Elle s'intéresse à quatre stages à l'enseignement qui se sont déroulés au Musée canadien de la nature à Ottawa, Canada, en 2009. L'utilisation de données secondaires issues du questionnaire STEBI-B traduit et modifié (Dionne et Couture, 2010) ainsi que des entrevues semi-dirigées ont permis une analyse du changement du sentiment d'autoefficacité en sciences chez les stagiaires. Les éléments les plus intéressants de cette recherche sont l'apprentissage vicariant et la possibilité de répétition qui favorise une meilleure connaissance de soi et une pratique réflexive. Les résultats, dans l'ensemble positifs, illustrent bien le potentiel d'un tel stage afin de rehausser le sentiment d'autoefficacité en sciences chez des stagiaires en enseignement, particulièrement chez ceux qui se destinent à enseigner à l'élémentaire puisque ceux-ci ont souvent une formation académique dans un domaine autre que les sciences.

Table des matières

Remerciements	i
Résumé	ii
Table des matières	iii
Listes des tableaux et figures	v
Liste des sigles et des abréviations	vi
Introduction	1
Article	4
1. Introduction	4
2. Problématique	4
2.1 Recherches au sujet de stages en milieu d'éducation non formelle	4
2.2 Recherches au sujet du sentiment d'autoefficacité en enseignement des sciences	8
3. Objet et question de recherche	9
4. Cadre de référence	10
4.1 Concept d'autoefficacité	10
4.2 Concept d'autoefficacité en enseignement des sciences	10
5. Méthodologie	11
5.1 Participants	12
5.2 Instrumentation	14
5.3 Analyse des données	14
6. Présentation et analyse des données	16
6.1 Analyse multicas du sentiment d'autoefficacité chez quatre stagiaires muséaux	16
6.1.1 Le cas de Béatrice	17
6.1.2 Le cas de Mireille	18
6.1.3 Le cas de Jacob	19
6.1.4 Le cas de Rosa	20
6.2 Analyse thématique des bénéfices d'un stage muséal selon les stagiaires	20
6.2.1 L'apprentissage vicariant	20
6.2.2 Une meilleure pratique réflexive et connaissance de soi par la répétition	22
6.2.3 Un apprentissage accru en sciences	23
6.2.4 L'appréciation et le développement de compétences en gestion de classe	24

7. Discussion.....	25
8. Conclusion.....	27
Références	30
Conclusion.....	34
Bibliographie	36
Annexe A.....	38
Annexe B	40

Listes des tableaux et figures

Tableau 1. Moyenne des scores au questionnaire STEBI-B (pré et post-test) selon les quatre stagiaires

Figure 1. Évolution du sentiment d’autoefficacité en sciences chez les quatre stagiaires muséaux

Liste des sigles et des abréviations

MCN : Musée canadien de la nature

STEBI-B : Science Teaching Efficacy Belief Instrument (questionnaire pour futurs enseignants)

STEBI-A : Science Teaching Efficacy Belief Instrument (questionnaire pour enseignants en exercice)

PSTE : Personal Science Teaching Efficacy

STOE : Science Teaching Outcome Efficacy

Échelle de Likert du questionnaire STEBI : (CA : Complètement en accord; A : En accord; I : Incertain; D : En désaccord; CD : Complètement en désaccord)

Pseudonymes stagiaires : (R : Rosa; M : Mireille; J : Jacob; B : Béatrice)

C1 : Intervieweur

Introduction

En avril 2009, avait lieu la première période de stages pratiques en enseignement au Musée canadien de la nature (MCN). Cette initiative est le fruit d'un partenariat existant depuis 2004 entre la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et le MCN. Ce partenariat se manifeste en deux volets. Le premier volet vise à renforcer la préparation en sciences des futurs enseignants¹ de sciences inscrits au programme de formation à l'enseignement en leur faisant vivre un atelier de trois heures au MCN dans le cadre du cours didactique des sciences à l'élémentaire et au cycle moyen. Les bénéfices de ce volet ont été étudiés lors d'une étude exploratoire en 2009. Cette étude a démontré que les apprentissages qui en découlent se trouvent principalement au niveau des contenus scientifiques pour les étudiants inscrits à la formation à l'élémentaire et au niveau didactique pour le groupe du secondaire (Dionne et Deblois, 2011).

Le deuxième volet est une suite logique au premier volet. Comme les résultats du premier volet du partenariat sont probants, nous avons décidé d'aller de l'avant avec l'idée d'instaurer un stage pratique en enseignement au MCN. Se basant sur des expériences positives vécues dans d'autres universités (Anderson, Lawson et Mayer-Smith, 2006 et Ferry, 1995), les représentants des deux institutions ont décidé de tenter l'expérience en signant une entente d'une session pour le stage de cinq semaines d'avril 2009.

Un constat formulé dans presque tous les articles étudiés dans le cadre de cette recherche fait état du peu de changements faits dans la formation initiale des futurs enseignants à l'élémentaire en sciences afin de pallier aux lacunes en sciences de ceux-ci (Anderson et Mitchener, 1994; Bleicher, 2006; Jung et Tonso, 2006 et Metz, 2005). La nécessité d'une meilleure préparation des élèves en éducation scientifique est en lien avec la formation initiale des enseignants.

Les musées, les centres de sciences, les centres d'interprétation et autres peuvent constituer des lieux pertinents afin de renforcer la formation initiale des enseignants de sciences. Dans

¹ Le terme enseignant, comme le terme étudiant d'ailleurs, est utilisé sous sa forme épécène.

ces endroits, les futurs enseignants peuvent y découvrir une multitude de ressources auxquelles ils n'auraient jamais accès en milieu scolaire. Des objets à manipuler (p.ex. des crânes), des experts dans les domaines scientifiques et la participation à différents types d'activités scientifiques (p.ex. une activité de classification dichotomique) constituent des bénéfices intéressants pour les futurs enseignants surtout en ce qui concerne les savoirs scientifiques. Un autre aspect intéressant du stage en milieu muséal consiste en la possibilité de reproduire plusieurs fois le même atelier² afin de mieux s'approprier le contenu et, par le fait même, de développer des habiletés d'introspection ou une meilleure pratique réflexive par rapport à ses compétences (Chin et Tuan, 2000; Jung et Tonso, 2006). Selon Jung et Tonso (2006), cette répétition pourrait permettre aux futurs enseignants de se sentir plus à l'aise dans la livraison des mêmes ateliers.

Plusieurs articles étudiés dans le cadre de cette recherche font état de cette problématique et du fait que les milieux muséaux peuvent constituer des lieux de préparation hors du commun pour la formation des enseignants en sciences (Anderson, Lawson et Mayer-Smith, 2006; Jung et Tonso, 2006 et Ferry, 1995). Nous nous sommes donc questionnées à savoir comment un stage en milieu muséal pourrait aider le futur enseignant à développer son sentiment d'autoefficacité en sciences.

Afin de répondre à ce problème de recherche, nous avons étudié deux stages à l'enseignement en milieu muséal qui ont eu lieu au MCN en 2009. Les données étudiées issues d'une évaluation du stage chez quatre futurs enseignants volontaires inscrits au Programme de formation à l'enseignement de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, et elles ont servi aux fins de cette recherche. Parmi ces quatre futurs enseignantes et enseignants, trois se destinent à l'enseignement à l'élémentaire et une à l'enseignement de la biologie au secondaire.

Le nombre de participants est peu élevé mais cela n'enlève rien à l'intérêt de cette recherche puisque chacun des quatre cas est unique dans le sens où il est situé dans le temps et qu'il

² Un atelier désigne une série d'activités organisées par le musée, en lien avec le curriculum des groupes scolaires, livré par un éducateur dans l'espace muséal. Lorsqu'un futur enseignant est en stage, la livraison d'atelier fait partie de sa tâche.

représente un individu avec un vécu et des expériences différentes. Le faible nombre est le résultat de la capacité d'accueil du Musée canadien de la nature (lieu de la recherche). Cette limite repose sur le fait que le nombre d'ateliers disponible pour les stagiaires lors de leur stage pratique dépend de la demande de la clientèle scolaire francophone. Celle-ci n'étant pas égale à chaque année, particulièrement lors des mois de stage, le musée ne peut accepter un nombre élevé de stagiaires sans connaître le nombre réel de réservations des groupes scolaires. Un nombre insuffisant d'ateliers auprès des groupes scolaires ne pourrait pas combler les besoins de prise en charge par le stagiaire. Une autre limite au nombre de participants est la capacité d'encadrement des stagiaires par les éducateurs du MCN, étant donné que ceux-ci doivent être membre de l'Ordre des enseignants de l'Ontario.

Cette thèse par article présentera l'article en question au chapitre suivant. Le tout sera suivi d'une conclusion du projet en entier et finalement d'une bibliographie complète des textes lus et étudiés dans le cadre de ce projet de thèse.

Article

1. Introduction

En avril 2009, avait lieu la première période de stage pratique en enseignement au Musée canadien de la nature (MCN) pour des étudiants inscrits à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. La réalisation de ce stage est le fruit d'un partenariat interinstitutionnel. Se basant sur des expériences positives de stagiaires en enseignement ayant vécu des stages hors classe dans d'autres universités (Anderson, Lawson et Mayer-Smith, 2006; Ferry, 1995; Jenkins, 2010), nous avons étudié le changement du sentiment d'autoefficacité en enseignement des sciences, tel que décrit dans Bleicher (2006), chez quatre stagiaires après un stage au MCN. Cet article présente tout d'abord la problématique, suivi de l'objet et de la question de recherche. Ensuite la méthodologie est abordée, suivie des résultats qui seront discutés à l'aide du cadre de référence et des études qui ont servi à développer la problématique. À la lumière de cette étude, et compte tenu de ses limites, il semble qu'un stage muséal bénéficie davantage à des candidats à l'enseignement qui n'ont pas de formation préalable en sciences. Ces éléments seront discutés plus à fond dans cet article.

2. Problématique

L'idée principale de cette étude repose sur le postulat qu'un stage en enseignement peut influencer le sentiment d'autoefficacité en enseignement des sciences des stagiaires, peu importe s'il est fait dans un milieu éducatif formel que non formel, en particulier si ce dernier milieu est dédié aux sciences, comme un musée scientifique par exemple. Les articles recensés pour définir la problématique de cette étude ont été catégorisés ainsi : les recherches au sujet des stages en milieu d'éducation non formelle et celles portant sur le sentiment d'autoefficacité en enseignement des sciences chez les candidats à la profession enseignante. L'argumentation de la problématique conduit ensuite à la formulation de l'objectif et de la question de recherche.

2.1 Recherches au sujet de stages en milieu d'éducation non formelle

La majorité des recherches consultées pour la présente étude font état des lacunes en sciences des futurs enseignants, (Anderson et Mitchener, 1994; Bleicher, 2006; Ferry, 1995; Jung et

Tonso, 2006; Katz *et al.*, 2011; Kelly, 2000; Metz, 2005). Par exemple, la recherche de McDonnough et Matkins (2010) tend à démontrer que les enseignants manquent de confiance en leurs compétences en enseignement des sciences. Les lacunes en sciences doublées d'un faible sentiment de confiance entraîneraient, chez les praticiens, une perception négative de leur efficacité personnelle en enseignement des sciences (Morais, Neves et Afonso, 2005). Depuis quelques années, les chercheurs mentionnent qu'une réforme est nécessaire, et que des recherches supplémentaires au niveau de la formation des maîtres sont nécessaires pour apporter des solutions à ce problème (Darling-Hammond, 2006; Dionne et Deblois, 2011; Feiman-Nemser, 2001). Les difficultés rencontrées au niveau de la formation des futurs enseignants à l'élémentaire seraient encore plus prononcées puisque ceux-ci proviennent généralement de concentrations où les sciences sont peu présentes (Davis et Smithey, 2009; Schwartz, 2009).

Les musées, les centres de sciences, les centres d'interprétation et autres institutions du genre peuvent s'avérer des lieux privilégiés permettant d'enrichir la formation scientifique des enseignants (Anderson, Lawson et Mayer-Smith, 2006; Chin et Tuan, 2000; Ferry, 1995; Jenkins, 2010; Jung et Tonso, 2006; Katz *et al.*, 2011). Les futurs enseignants de l'élémentaire qui s'inscrivent à la formation à l'enseignement à l'Université d'Ottawa ont une formation de base se situant davantage dans le domaine des sciences humaines, même s'ils doivent enseigner tous les sujets scolaires (Davis et Smithey, 2009). Les musées scientifiques peuvent constituer pour eux, en particulier, une source de connaissances où ils peuvent découvrir et accéder à une multitude de ressources auxquelles ils n'auraient pas accès en milieu scolaire. Lors d'un stage pratique, des objets à manipuler, des experts dans différents domaines scientifiques et d'éducation non formelle ainsi que la possibilité d'être exposés à toutes sortes d'expériences scientifiques pratiques peuvent enrichir les savoirs en sciences et en enseignement des sciences des stagiaires. La possibilité de reproduire plusieurs fois le même atelier permet de mieux s'approprier le contenu et, par le fait même, de se sentir plus confiant les fois subséquentes. Cette répétition permet aussi de développer une pratique réflexive lors d'un retour collectif fait en compagnie des éducateurs scientifiques (Chin et Tuan, 2000; Jenkins, 2010; Jung et Tonso, 2006). De plus, la valeur éducative qu'ont les objets muséaux est incommensurable. Le concept de « collection », par exemple, peut être

utilisé en salle de classe comme l'a démontré Plourde (1996). Les avantages sont multiples : développement de compétences langagières, manipulation d'objets précieux et même accroissement de la curiosité chez les jeunes visiteurs ou les élèves. Les musées en tant que lieu d'éducation non formelle³ se spécialisent dans l'exposition d'objets représentant la culture et la nature et deviennent donc des espaces éducatifs importants quand il s'agit de susciter une participation active des enseignants à partir d'interaction avec des objets (Hein, 1998).

Metz (2005) apporte aussi un point de vue intéressant qui peut facilement être transposé dans le contexte de la présente étude. Il explique que, pour mieux contextualiser l'enseignement des sciences, les étudiants (futurs enseignants) doivent ouvrir leurs horizons hors de la classe et participer à des activités authentiques sur le terrain. Il a donc développé un cours basé sur l'approche du « Field based learning in science » durant lequel les futurs enseignants apprennent à enseigner en contexte. Gob et Drouguet (2006) mentionnent que le musée est un « lieu pour regarder et apprendre autrement » (p. 221). Dans le cadre qui nous intéresse, nous parlons donc de « sortir » les futurs enseignants du milieu scolaire et, en ce sens, un stage en milieu éducatif non formel permet d'approcher différemment le travail de l'enseignant.

Les recherches portant sur les stages d'enseignement en milieu éducatif non formel ne datent pas d'hier, mais sont demeurées relativement peu développées dans le domaine de l'enseignement des sciences. Jenkins (2010) a étudié les stages en milieux muséaux dans le cadre d'un partenariat entre l'Université de la Colombie-Britannique et l'Aquarium de Vancouver, Science World et la Vancouver Art Gallery. Ses résultats du côté des institutions scientifiques démontrent, entre autres, qu'un stage en milieu muséal permet aux futurs enseignants de travailler avec des élèves de plusieurs groupes d'âge; ceci contribuant au développement d'une pédagogie plus souple puisqu'ils peuvent adapter leurs approches pédagogiques.

³ Selon Eshach (2007), l'éducation non formelle est à mi-chemin entre l'éducation formelle (structurée, à l'école, obligatoire, donnée par un enseignant) et l'éducation informelle (non structurée, spontanée, volontaire, venant de l'apprenant). L'éducation non formelle est habituellement structurée, dans une institution autre que l'école, habituellement volontaire et guidée par un accompagnateur.

Les difficultés inhérentes à l'enseignement des sciences se retrouvent aussi en Australie où Ferry (1995) rapporte que plusieurs futurs enseignants, particulièrement au palier élémentaire, n'ont pas les compétences, les valeurs et les attitudes nécessaires afin de pouvoir les enseigner efficacement. Dans sa recherche, Ferry (1995) a étudié un groupe de 102 futurs enseignants de l'élémentaire à la suite d'un programme d'intégration dans un centre des sciences. Au Canada, Anderson, Lawson et Mayer-Smith (2006) ont mené des études de cas (groupe focus, écrits réflexifs des stagiaires et observations) au sujet de huit futurs enseignants de sciences au secondaire lors d'un stage à l'aquarium. Les résultats de Ferry (1995) démontrent qu'une expérience d'enseignement en milieu éducatif scientifique non formel amène le futur enseignant à développer ses compétences et ses connaissances en sciences et même à augmenter sa confiance. Anderson, Lawson et Mayer-Smith (2006), quant-à eux, ont regroupé leurs résultats, concernant un stage d'enseignement en milieu scientifique non formel, en dix thèmes :

- 1- Appréciation de l'éducation au sens large
- 2- Pensée critique au sujet de la situation dans son ensemble
- 3- Compréhension accrue de la théorie du constructivisme
- 4- Élargissement des compétences en enseignement à des élèves de tous les niveaux scolaires
- 5- Amélioration des compétences en pédagogie et sentiment accru d'autonomie pour expérimenter différentes techniques pédagogiques
- 6- Meilleure appréciation de la valeur de la collaboration
- 7- Gain de confiance en soi et d'autoefficacité en tant qu'enseignant
- 8- Appréciation et développement des compétences en gestion de classe
- 9- Reconnaissance de l'importance de la manipulation dans l'apprentissage des sciences
- 10-Meilleure préparation pour les visites des élèves lors de futures sorties

Les études d'Anderson, Lawson et Mayer-Smith (2006) et Ferry (1995) traitent des compétences générales en enseignement des futurs enseignants, mais n'abordent pas spécifiquement le sentiment d'autoefficacité en enseignement des sciences. Ces recherches sont toutefois importantes puisqu'elles décrivent les milieux d'éducation non formelle comme des endroits où les futurs enseignants peuvent accroître leurs connaissances en

sciences, comme dans le cas de l'article de Ferry (1995), et améliorer leurs habiletés à enseigner les sciences comme dans l'étude d'Anderson et collaborateurs (2006).

Jung et Tonso (2006) arrivent aussi à la même conclusion : un stage effectué dans un lieu d'éducation non formelle comme un musée d'histoire naturelle ou un centre de sciences peut encourager l'engagement et l'intérêt des futurs enseignants en sciences et stimuler ceux-ci à présenter des activités scientifiques en classe. Dans leur recherche ethnographique, ils expliquent que les futurs enseignants ont ainsi la chance d'interagir avec des éducateurs scientifiques expérimentés et d'apprendre en manipulant des artefacts scientifiques (*hands-on*), tout en livrant des programmes à des groupes d'élèves visiteurs.

Les auteurs Anderson, Lawson et Mayer-Smith, (2006), Chin et Tuan (2000), Ferry (1995), Jenkins (2010) et Jung et Tonso (2006) concluent que les milieux muséaux sont propices à la formation des enseignants en sciences. Toutefois, aucune étude n'aborde ces stages en fonction de leur influence sur le sentiment d'autoefficacité en sciences. Notre question de recherche nous amènera à étudier comment un stage en milieu muséal peut influencer le sentiment d'autoefficacité en enseignement des sciences chez de futurs enseignants. Mais d'abord, analysons ce que la documentation scientifique nous révèle au sujet du sentiment d'autoefficacité en enseignement des sciences.

2.2 Recherches au sujet du sentiment d'autoefficacité en enseignement des sciences

Le sentiment d'autoefficacité (*self-efficacy*) est défini comme étant l'assurance et l'efficacité que ressentent les enseignants en enseignant les sciences et la capacité qu'ils ont d'enseigner les sciences facilement (Bleichner, 2006). Le sentiment d'autoefficacité perçu par la personne concernée pourra affecter grandement sa motivation ainsi que sa performance (*ibid.*).

Cantrell, Young et Moore (2003), dans leur recherche sur le sentiment d'autoefficacité en sciences, précisent que les enseignants à l'élémentaire enseignent plusieurs matières et donc ne peuvent pas se sentir aussi efficaces ou habiles à maîtriser leurs actions dans l'enseignement de chacune. Ceci les amène à affirmer que la mesure du sentiment d'autoefficacité en sciences lors de la formation des maîtres pourrait donner une bonne idée

du succès de leur enseignement des sciences en salle de classe. Comme un sentiment d'autoefficacité rehaussé semble garantir du succès en enseignement des sciences, la présente recherche propose d'étudier comment un stage dans un musée scientifique, notamment au MCN à Ottawa, peut influencer le sentiment d'autoefficacité en sciences de candidats à l'enseignement.

3. Objet et question de recherche

Afin d'apporter un éclairage novateur sur les bénéfices que peut apporter un stage d'enseignement en milieu non formel sous l'angle du sentiment d'autoefficacité en sciences, nous avons analysé les données secondaires issues de deux sessions de stage d'enseignement en milieu muséal (printemps et automne 2009), plus précisément au Musée canadien de la nature (MCN). Les données issues de quatre stagiaires inscrits au Programme de formation à l'enseignement de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa (deux pour l'année académique 2008-2009 et deux pour 2009-2010) ont été analysées aux fins de la présente recherche.

L'objectif de la recherche vise à mieux comprendre comment le sentiment d'autoefficacité en sciences de futurs enseignants peut être influencé lors d'un stage effectué au MCN. Plus précisément, la question de recherche est : *Comment le sentiment d'autoefficacité en sciences chez des stagiaires est affecté par un stage en enseignement au Musée canadien de la nature?*

Bien que limité au MCN, les résultats de cette étude pourraient s'appliquer dans le cadre où d'autres musées scientifiques seraient en mesure d'accueillir des stagiaires en enseignement. La région de la Capitale Nationale, où les musées fédéraux abondent, offre de nombreuses opportunités de stage en enseignement. Ainsi, si les résultats s'avèrent positifs, les facultés d'éducation auraient accès à un plus grand nombre de lieux de stage et les musées bénéficieraient de cette main d'œuvre qualifiée, ainsi que d'ambassadeurs dans les écoles qui engageraient ces stagiaires. Bien que le résultat le plus intéressant pour les stagiaires au MCN serait sans doute cette expérience concrète mettant en avant scène l'objet muséal pour se sentir plus à l'aise en enseignement des sciences, la présente recherche n'explore pas cette composante. Ce sujet pourrait toutefois faire avantageusement l'objet d'une future recherche.

4. Cadre de référence

4.1 Concept d'autoefficacité

Ce projet de thèse est ancré dans l'approche sociale-cognitive de la théorie de l'autoefficacité d'Albert Bandura tel que décrit dans le Dictionnaire actuel de l'éducation : « Cette théorie stipule que la perception des individus sur leur habileté à maîtriser leurs actions affecte la somme d'efforts dépensés dans une situation d'apprentissage donnée » (Legendre, 2005, p. 917).

Selon Bandura (1977), le sentiment d'autoefficacité motive les gens vers des actions spécifiques dans tous les aspects de leur vie. Il identifie deux dimensions à l'autoefficacité : l'autoefficacité personnelle et les résultats attendus. « L'autoefficacité personnelle fait référence à la croyance qu'a un individu d'être capable d'organiser et d'exécuter une tâche pour atteindre un but prescrit, alors que le résultat attendu est un jugement de la conséquence très probable de la performance » (traduction libre de Bandura, 1997, p.3). Bandura (2003) a aussi démontré que plus le niveau d'autoefficacité perçu était élevé, plus le niveau de performance l'était aussi. « Les croyances des enseignants en leur efficacité affectent leur orientation générale envers le processus éducatif aussi bien que leurs activités pédagogiques spécifiques » (p.364). Un autre concept développé dans le cadre de la théorie de l'autoefficacité est l'apprentissage vicariant. Selon Bandura (1977), le fait de voir une autre personne accomplir une tâche avec facilité, qui à première vue peut sembler difficile, peut faire en sorte que l'observateur aura envie de s'améliorer et, par conséquent, il persistera davantage lorsqu'il sera confronté à réaliser lui-même cette tâche. D'où l'importance de côtoyer des experts. Les experts sont des modèles qui encouragent cet apprentissage vicariant. Dans le cadre de cette recherche, un enseignant avec un sentiment d'autoefficacité élevé démontrera une confiance en sa formation, ce qui lui permettra de vaincre les défis liés à l'enseignement des sciences. Ce type d'enseignant fera beaucoup d'efforts pour atteindre ses buts et réagira de façon positive même durant les moments difficiles (Cantrell, Young et Moore, 2003).

4.2 Concept d'autoefficacité en enseignement des sciences

Les enseignants tendent à passer plus de temps à enseigner les matières scolaires qu'ils considèrent comme faisant partie de leurs forces parce que leur sentiment d'autoefficacité est

élevé dans ces matières (Riggs et Enochs, 1990). La perception des enseignants de leur sentiment d'autoefficacité à enseigner les sciences reflète souvent le temps qu'ils consacrent à enseigner cette matière. Ceux qui consacrent moins de temps à l'enseignement des sciences pensent qu'ils n'ont pas les compétences nécessaires pour influencer l'apprentissage des élèves. Le sentiment d'autoefficacité en enseignement des sciences rejoint la croyance du praticien en ses capacités d'enseignement de cette discipline (Khourey-Bowers et Simonis, 2004; Riggs et Enochs, 1990).

Dans le cadre de leur recherche, Riggs et Enochs (1990) ont développé un outil qui aide à mesurer le sentiment d'autoefficacité en enseignement des sciences des enseignants. Ils prônent même une mesure précoce du sentiment d'autoefficacité en enseignement des sciences des candidats à la formation à l'enseignement. L'outil qu'ils ont développé se nomme le STEBI-B (*Science Teaching Efficacy Belief Instrument*). Le B fait référence au fait que les questions sont formulées pour les futurs enseignants (le STEBI-A étant pour les enseignants en exercice). Cet outil semble tout à fait approprié comme instrument de collecte de données. De plus, ce questionnaire a déjà été traduit et adapté pour les besoins de l'étude de Dionne et Couture (2010), et expérimenté auprès des nombreux enseignants dans d'autres études comme celle des auteurs de Laat et Watters (1995).

5. Méthodologie

Ce projet de maîtrise s'inscrit dans le contexte d'un des volets d'un partenariat musée-université où des futurs enseignants ont accepté de participer à un projet pilote. Le partenariat entre le MCN et la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa a vu le jour en 2008. Les deux premiers stagiaires ont été accueillis au MCN en 2009 et en étaient à leur deuxième stage pratique. Pour ce qui est des deux autres stagiaires, ils en étaient à leur premier stage pratique. Le projet visait à former des stagiaires dans un contexte muséal. L'évaluation du projet, qui a fourni les données secondaires utilisées dans cette recherche, a consisté, entre autres, à vérifier si le stage pouvait changer le sentiment d'autoefficacité en sciences de futurs enseignants. Cette évaluation s'est réalisée avec le souci d'obtenir le point de vue des sujets dans un environnement non contrôlé. Le questionnaire STEBI-B a été utilisé en pré-test et post-test à cette fin. De plus, lors des entrevues semi-dirigées, les participants ont été amenés à réfléchir à propos de leurs pratiques pédagogiques en sciences,

afin de mieux comprendre comment de telles pratiques peuvent être acquises et enrichies par l'expérimentation au musée.

Basée sur une utilisation secondaire des données, la méthodologie qualitative utilisée dans la présente étude se concentre sur le sens que les participants donnent aux différentes situations et actions (Merriam, 1988). Autrement dit, notre démarche a un but descriptif et tente de saisir les significations attribuées par les quatre stagiaires qui ont participé au stage pratique en milieu muséal, en analysant les données secondaires. La raison justifiant ce choix est que la cohorte étudiée était très restreinte, d'où l'absence de possibilité de généralisation.

L'approche de recherche est celle de l'analyse de cas multiples, suivant l'approche d'Anderson *et al.* (2006), mais s'en distinguant par le fait que l'étude de Vancouver s'est déroulée dans un aquarium. De plus, elle vise à étudier le changement du sentiment d'autoefficacité en enseignement des sciences dans le cadre d'un stage au MCN, dimension qui n'avait pas été considérée dans l'étude d'Anderson *et al.* (2006). Cette analyse multicas suit l'approche de Merriam (1988) décrite par Karsenti et Demers (2000), tout en ayant la particularité de traiter des données secondaires issues d'une évaluation de programme.

En résumé, l'analyse de cas multiples combine les réponses au questionnaire STEBI et celles des entrevues. Chaque stagiaire est considéré comme un cas et les données recueillies pour chacun sont analysées individuellement pour ensuite en arriver à des interprétations et des conclusions globales.

5.1 Participants

Les participants au projet-pilote sont les quatre stagiaires du programme de formation à l'enseignement à l'élémentaire de l'Université d'Ottawa qui ont fait leur stage au MCN. Il s'agit de Rosa, Jacob, Mireille et Béatrice⁴. Les stages se sont déroulés d'abord au printemps puis à l'automne 2009. Parmi les stagiaires, seule Rosa (R) avait effectué des études complètes en sciences et se destinait à enseigner la biologie au secondaire. Elle a complété un baccalauréat en sciences avec spécialisation en biologie dans un programme CO-OP. Elle a donc aussi eu la chance de travailler en sciences. De plus, un de ses stages co-op a été

⁴ Noms fictifs donnés aux stagiaires.

effectué au Musée canadien de la nature en tant qu'éducatrice. Elle est dans la vingtaine et est franco-ontarienne, ayant fait ses études primaires et secondaires dans la région de Toronto. Rosa en était à son deuxième stage pratique et elle avait complété le cours de didactique de la biologie au secondaire au moment de son stage. Elle a animé sept différents ateliers dont un pour des élèves du secondaire (Défi dino, Se mesurer aux dinosaures, Suivre mes traces, Habitats sous investigation, Labo de minéralogie, La génétique et la diversité et Fouiller dans le temps [secondaire]).

Jacob (J) est un québécois dans la vingtaine. Il a terminé un baccalauréat international en sciences pures et appliquées au cégep et complété des études universitaires en sciences politiques. Il a été moniteur de langues dans une école primaire du Nouveau-Brunswick, ce qui lui a donné le goût de devenir enseignant. Jacob en était à son premier stage pratique lorsqu'il a été choisi pour le stage au MCN et avait terminé son cours de didactique des sciences au moment de son stage. Il a animé six différents ateliers (Défi dino, Se mesurer aux dinosaures, Suivre mes traces, Habitats sous investigation, Labo de minéralogie et La science dans les tripes).

Les autres stagiaires, Mireille (M) et Béatrice (B), étaient inscrits au programme de formation à l'enseignement aux cycles primaire et moyen de l'élémentaire. Toutes les deux sont québécoises mais d'âges très différents. Béatrice est dans la vingtaine et Mireille dans la cinquantaine. Toutes deux n'ont fait des études en sciences qu'au secondaire. Béatrice a poursuivi au cégep en arts et lettres. Au moment de son stage au MCN, Béatrice faisait un baccalauréat intégré en lettres françaises et éducation. Dû à des contraintes d'horaire de cours, elle n'avait même pas complété le cours de didactique des sciences et en était à son premier stage. Béatrice a animé six différents ateliers (Défi dino, Se mesurer aux dinosaures, Suivre mes traces, Habitats sous investigation, Labo de minéralogie et La science dans les tripes). Mireille, tant qu'à elle, a étudié en arts, théâtre et lettres avant d'étudier en éducation. Mireille avait complété le cours de didactique des sciences avant son stage et en était à son deuxième stage pratique. Elle a animé six différents ateliers (Défi dino, Se mesurer aux dinosaures, Suivre mes traces, Habitats sous investigation, Labo de minéralogie et La génétique et la diversité).

L'échantillonnage est de convenance puisque les stagiaires ont été désignés par la professeure de didactique des sciences et technologie à l'élémentaire et de didactique de la biologie, responsable du projet-pilote et superviseure du groupe de stagiaires. Elle est aussi l'initiatrice du projet. Le choix s'est arrêté sur des candidats qui démontraient leur volonté de faire leur stage au MCN, ainsi que sur leur capacité d'adaptation et leur grande autonomie. Par contre, chacun des stagiaires présentait des caractéristiques uniques et fort intéressantes de par leurs formations et expériences de vie différentes.

5.2 Instrumentation

Les données primaires ont été recueillies par la professeure d'université et superviseure de stage durant le projet-pilote, par l'entremise d'outils de cueillette de données incluant le questionnaire STEBI et l'entrevue semi-dirigée. Les entrevues de type semi-structuré étaient d'une durée d'environ 45 minutes et se sont déroulées au début et à la fin du stage. Elles ont été enregistrées afin de permettre la transcription de verbatims. Pour ce qui est du questionnaire, la professeure d'université a utilisé une version modifiée⁵ et traduite du STEBI-B (Dionne et Couture, 2010). Ces questionnaires étaient complétés par les stagiaires à la fin de chacune des entrevues. Les choix de réponses de cet outil se trouvent sous forme d'une échelle de Likert à cinq niveaux, allant de complètement en désaccord (CD) à complètement en accord (CA).

Les réponses au questionnaire traduit et modifié du STEBI-B ont fourni les repères principaux du changement au niveau du sentiment d'autoefficacité en sciences des futurs enseignants. Les données de l'entrevue semi-structurée ont été utilisées pour faire émerger les éléments clés pour mieux comprendre le changement du sentiment d'autoefficacité en enseignement des sciences au cours du stage au MCN.

5.3 Analyse des données

L'analyse des données secondaires vise à démontrer s'il y a eu un changement au niveau du sentiment d'autoefficacité en enseignement des sciences, au cours du stage. L'analyse se

⁵ Aux fins de la présente étude, certaines questions ont été retirées parce qu'elles ne répondaient pas à la question de recherche. La validité de l'outil n'a donc pas été affectée.

concentre d'abord sur chaque cas de stagiaires ayant vécu son stage au musée, puis tente de trouver des thèmes communs entre les stagiaires, et de voir les liens qui unissent ces éléments semblables. Au niveau du questionnaire STEBI passé en pré et post-test, les données compilées sont de nature qualitative ordinale. À l'instar de McDonnough et Matkins (2010) et afin de répondre à la question de recherche de façon plus précise, les questions qui portent sur le Science Teaching Outcome Efficacy (STOE) n'ont pas été prises en compte dans l'analyse des données secondaires. Selon McDonnough et Matkins (2010), comme les questions liées au STOE renvoient à la perception des facteurs hors classe qui influencent le succès des élèves en sciences (p.ex. suivi des élèves), échappant au contrôle direct des futurs enseignants en stage au musée, elles (questions 1, 4, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15 et 16) ne peuvent aider à prédire leurs comportements. Aussi, pour une meilleure adéquation avec le lieu de stage muséal, la question 20 qui demandait « si l'enseignant inviterait le directeur à venir les évaluer en salle de classe » a aussi été élaguée. L'analyse des questionnaires STEBI s'est réalisée en tenant compte des items positifs (2, 5, 12, 18 et 22) et négatifs (3, 6, 8, 19, 21 et 23) (Dionne et Couture, 2010) soit des questions liées au sentiment d'autoefficacité personnel en enseignement des sciences (PSTE : Personal Science Teaching Efficacy). Une valeur numérique de cinq est attribuée aux items positifs qui avaient la cote « Totalelement en accord », de même qu'aux items négatifs qui avaient la cote « Complètement en désaccord ». L'utilisation de ces valeurs permet ensuite d'obtenir une moyenne (cote STEBI) pour chaque participant.

L'analyse des transcriptions d'entrevues obtenues dans le cadre du projet-pilote s'est réalisée par « raisonnement inductif afin de créer des catégories et des liens entre les catégories », aboutissant à des résultats majoritairement descriptifs (Karsenti et Demers, 2000, p. 228). Ces résultats enrichissent l'analyse des réponses au questionnaire STEBI-B (utilisé en pré et post-test lors du projet-pilote), ce qui donne une meilleure compréhension du changement du sentiment d'autoefficacité en enseignement des sciences chez les quatre stagiaires.

L'analyse des réponses au questionnaire de début et de fin de stage, combinée à celles des entrevues semi-dirigées, met en évidence les éléments clés pour satisfaire à l'objectif de recherche. L'interprétation des données d'entrevue a comme point de départ le

développement de catégories conceptuelles ou de thèmes pour l'interprétation tel que suggéré par Merriam (1988).

6. Présentation et analyse des données

La présentation et l'analyse des données se feront en deux parties. Tout d'abord l'évolution du sentiment d'autoefficacité de chaque stagiaire sera analysé cas par cas, considérant les résultats aux questionnaires STEBI (pré et post-test), ainsi que les données provenant des transcriptions d'entrevues sous l'angle du sentiment d'autoefficacité en sciences. Dans une deuxième partie, ce sont les thèmes généraux qui se dégagent des transcriptions de verbatims d'entrevues qui seront présentés en réponses aux bénéfices que procurent un tel stage selon l'ensemble des stagiaires, bénéfices qui peuvent servir de pistes pour expliquer ce changement du coefficient d'autoefficacité en sciences.

6.1 Analyse multicas du sentiment d'autoefficacité chez quatre stagiaires muséaux

Le tableau 1 présente les scores des quatre stagiaires en réponse au questionnaire STEBI-B (pré-test et post-test). C'est Béatrice qui a connu la plus forte augmentation de son sentiment d'autoefficacité personnelle, suivi de près par Mireille qui a, pour sa part, vécu une légère diminution d'un dixième de point de son sentiment d'autoefficacité, tandis que Rosa a maintenu le même coefficient.

Tableau 1. Moyenne des scores au questionnaire STEBI-B (pré et post-test)
selon les quatre stagiaires

Sentiment d'autoefficacité en sciences	Pré-test	Post-test	Variation
Béatrice	3,0	4,1	+ 1,1
Mireille	3,3	3,9	+ 0,6
Jacob	4,1	4,0	- 0,1
Rosa	4,8	4,8	0,0
Moyenne (tous les stagiaires)	3,8	4,2	+ 0,4

La figure 1 reprend les scores chez chaque participant mais dans une présentation graphique.

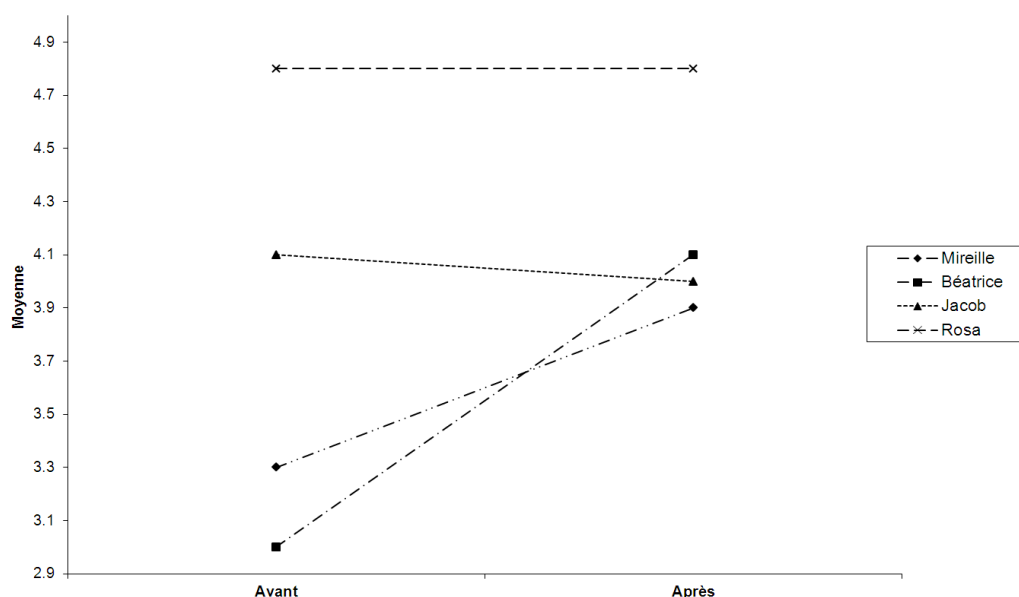


Figure 1. Évolution du sentiment d'autoefficacité en sciences chez les quatre stagiaires muséaux

Dans la figure 1, on constate que Béatrice et Mireille ont connu une forte augmentation de leur sentiment d'autoefficacité en sciences alors que celui de Rosa est resté stable et que le coefficient de Jacob a connu une légère diminution. Dans les transcriptions de verbatims, chaque stagiaire se prononce sur ce qui explique le sentiment accru ou stable du sentiment d'autoefficacité suite à l'expérience du stage muséal.

6.1.1 Le cas de Béatrice

Béatrice a toujours aimé les musées et c'est ce qui lui a fait choisir ce stage au départ, malgré le fait qu'elle avait « *peur de ne pas être à la hauteur* », compte tenu de la « *quantité de matière à apprendre* ». Elle a, selon ses dires, « *redécouvert les sciences* » lors de son stage au musée. En parlant de sa formation pratique, Béatrice explique qu'elle n'avait aucune expérience avec des enfants. Elle a beaucoup appris lors de son stage au musée et pas seulement en science et technologie. Malgré tout, elle est consciente que la salle de classe sera totalement différente.

Selon le questionnaire STEBI, elle a beaucoup amélioré son sentiment d'autoefficacité en enseignement des sciences passant d'un coefficient de 3,0 (sur une note maximale de 5) au

début de son stage à 4,1 à la fin de son stage (tableau 1). Cette expérience pratique lui a donc beaucoup apporté et elle mentionne d'emblée que ce stage lui a « permis de personnaliser son enseignement ». Elle précise : « *l'enseignement au musée m'a permis d'avoir beaucoup plus confiance en moi, confiance en mes capacités, dans mes méthodes, dans mes aptitudes* ». Elle s'est même découvert « *une passion incroyable pour tout ce qui est dinosaures, fossiles, roches, minéraux* ». Elle a démystifié le vocabulaire scientifique et technique et dorénavant elle aura « un stress de moins » quand elle enseignera cette discipline.

6.1.2 Le cas de Mireille

Avant le stage, Mireille croyait que les sciences n'étaient pas pour elle. Ce qu'elle souhaitait dans le cadre de ce stage c'est d'être capable d'apprendre les ateliers et de n'oublier aucune étape. Elle a réussi à faire plus qu'apprendre des contenus scientifiques : elle s'est sentie assez à l'aise pour proposer des modifications aux ateliers. Elle précise que le fait de voir plusieurs personnes livrer les mêmes ateliers lui a permis de prendre des idées ici et là mais qu'il y a « *la façon Mireille de le faire* ». Lors du second entretien, Mireille explique que bien que ce stage ne fera pas d'elle une scientifique, elle s'est prouvée à elle-même qu'elle est « *capable de l'apprendre et non seulement de l'apprendre mais de l'enseigner* ». Cette réalisation est la suite logique d'une réponse de la première entrevue où elle mentionne qu'elle « *est en train de prouver que l'on est pas obligée d'avoir une formation en science pour pouvoir quand même être fonctionnelle dans un stage au musée (canadien de la nature)* ».

Les résultats aux questionnaires STEBI parlent aussi beaucoup. Mireille avait un coefficient moyen pour son sentiment d'autoefficacité en enseignement des sciences de 3,3 au début du stage pour finir le stage à 3,9. Si on se fie à ses dires, elle a eu « *une amélioration d'à peu près 100%* ». Elle a même terminé sa deuxième entrevue en disant :

« *Au départ tu fais, est-ce que je vais être capable ? Mais quand tu te rends compte que tu vas t'outiller et que tu vas chercher et que tu es capable d'aller chercher et utiliser les ressources et que là tu arrives à balancer ton équilibre, c'est à mon avis quelque chose de beaucoup plus enrichissant mais aussi c'est une grande victoire* ».

6.1.3 Le cas de Jacob

Pour Jacob, la science a toujours été quelque chose de rigoureux. Le stage au Musée canadien de la nature lui a permis de rallumer sa passion des sciences en renouant avec le « *côté découverte et ludique de la science* ». Selon lui, son principal apprentissage se situe au niveau de la flexibilité acquise en ayant « *des groupes très différents à chaque jour* ». Il note aussi la possibilité de voir des styles d'enseignement distincts chez les différents animateurs côtoyés comme un aspect positif du stage.

En regardant au tableau 1, on remarque que Jacob, le seul sujet masculin de cette étude, a débuté le stage avec un sentiment d'autoefficacité en enseignement des sciences plus élevé (4,1) qu'à la fin (4,0). Ce qui ne représente cependant pas une baisse significative. Des apprentissages, il en a tout de même fait puisque qu'il indique que « *le côté biologie, ça a jamais été comme une passion* » pour lui. Selon ses dires, il a dû apprendre à « *maîtriser les bons termes* ». Il a aussi pris conscience que la répétition des ateliers avait un bon côté. En effet, pour appuyer cette prise de conscience, Jacob précise que :

« La chose qui était bien c'est qu'on pouvait répéter trois ou quatre fois le même atelier pendant le stage. Donc, même à ça, même si je connaissais l'atelier sur le bout de mes doigts après la première fois que je l'avais donnée, la veille de l'atelier je me rasseyais toujours avec le plan de leçon puis je me demandais comment est-ce que je pourrais mieux le présenter ».

Sa baisse de sentiment d'autoefficacité pourrait peut-être s'expliquer par le fait qu'il semble avoir une personnalité « perfectionniste », ou qu'il n'a pas eu le temps de bien saisir certains concepts de sciences, ou encore il s'est comparé avec les meilleurs éducateurs. D'ailleurs, une étude de Dionne, Couture, Savoie-Zajc et Paris (2011) portant sur deux communautés d'apprentissage (une en Ontario avec huit participantes et l'autre au Québec avec cinq participants dont trois hommes) démontre que les hommes ont souvent un sentiment d'autoefficacité en enseignement des sciences plus élevé que celui des femmes au départ d'un programme de développement professionnel.

6.1.4 Le cas de Rosa

Rosa est celle qui a cumulé le plus d'études universitaires en sciences. Elle a, de son côté, trouvé que le stage lui a « *donné plein d'idées pour des laboratoires futurs* ». Elle mentionne que ça lui a permis d'explorer « *d'autres possibilités, parce qu'on est pas obligé tout le temps de prendre les contenus d'apprentissage suggérés dans le curriculum* ». Elle évoque même que ce stage lui a « *fait voir un autre aspect de l'éducation* ». Elle s'est dite surprise que « *la majorité des théories étudiées en salle de classe s'appliquaient aussi dans un musée, ou dans une place qui n'est pas nécessairement une classe* ».

Le sentiment d'autoefficacité en enseignement des sciences de Rosa n'a pas changé suite à son stage. Les résultats de ses questionnaires STEBI-B pré et post démontrent qu'elle est restée stable à 4,8 (voir tableau 1). Le fait qu'elle était déjà éducatrice au MCN avant le stage peut expliquer ce résultat stable concernant son sentiment d'autoefficacité. Par contre, on l'entend dire lors de sa première entrevue qu'elle a dû apprendre de la matière nouvelle et que la planification et la gestion d'une activité avec beaucoup de matériel, à la manière d'un laboratoire, ont constitué un défi pour elle. Ce stage a donc été profitable surtout qu'elle aimerait faire une carrière en éducation muséale.

6.2 Analyse thématique des bénéfices d'un stage muséal selon les stagiaires

Dans leurs propos, les stagiaires parlent des retombées qu'ils ont retirées d'un stage muséal. Cette analyse permet d'entrevoir pourquoi, chez certains stagiaires, le sentiment d'autoefficacité a évolué positivement. Il ressort plusieurs thèmes, en particulier l'apprentissage vicariant tel que décrit dans le cadre conceptuel en plus d'une meilleure pratique réflexive et connaissance de soi par la répétition, un apprentissage accru en sciences et l'appréciation et le développement de compétences en gestion de classe. Certains résultats font écho, entre autres, à l'étude d'Anderson, Lawson et Mayer-Smith (2006) et à celle de Jenkins (2010) puisque quelques-uns des thèmes évoqués dans ces études rejoignent ceux de la présente étude.

6.2.1 L'apprentissage vicariant

Dans le cadre du stage au MCN, les stagiaires ont eu à livrer des ateliers à des groupes d'élèves provenant de divers niveaux scolaires. Ils ont aussi pu voir des ateliers animés par différentes personnes dont des éducateurs muséaux avec plusieurs années d'expérience, ainsi

que des bénévoles qui sont pour la plupart des enseignants à la retraite. Le stage leur a aussi permis de côtoyer d'autres muséologues experts dans leur domaine, ce qui assure un sentiment de confiance compte tenu qu'une étude de Conrad, Létourneau et Northrup (2009) mentionne que les musées sont la source d'information la plus crédible reconnue par les individus. En comparaison, lors d'un stage traditionnel les futurs enseignants voient un ou, au plus, deux enseignants. Les commentaires émis par les stagiaires à ce sujet abondent tous dans le même sens. Ils affirment que cette opportunité leur a permis d'acquérir d'autres compétences.

« Parce qu'il y avait plusieurs ateliers qui étaient donnés par des bénévoles puis on a vu d'autres qui étaient donnés par des membres de l'équipe, puis moi je trouvais ça vraiment intéressant, parce que quand on est dans un stage (traditionnel), on voit seulement une seule personne donner son cours. » (entrevue 2, Rosa)

« On peut voir différents styles d'enseignement de personnes aussi qui n'ont pas nécessairement le profil en enseignement, donc ils viennent de toutes sortes de milieu, qui ont des parcours différents, vont avoir différentes approches par rapport à ça, ça a vraiment été un avantage aussi assez évident, [...]. Chaque bénévole n'a pas le même style [...] donc ça fait voir autant les bons côtés que les mauvais côtés sans vouloir rien enlever aux gens, généreux de leur temps. » (entrevue 2, Jacob)

« (Au musée), j'ai pu voir différentes méthodes d'enseignement, [...] c'était vraiment intéressant puisque je pouvais prendre dans le fond ce qui faisait mon affaire. » (entrevue 2, Béatrice)

« Le même atelier donné par plusieurs personnes c'est quelque chose de très intéressant à vivre parce que tu peux voir toutes les façons de faire avec la même matière et c'est très instructif. » (entrevue 2, Mireille)

Ceci rejoint une autre thématique développée par Bandura (1977) et repris par Khourey-Bowers et Simonis (2004) soit l'apprentissage vicariant qui correspond à l'opportunité de voir une personne exécuter une activité qui peut sembler à première vue menaçante. Voir

cette personne en action et réussir peut influencer positivement le sentiment d'autoefficacité d'une personne. Dionne, Couture, Savoie-Zajc et Paris (2011) ont étudié l'influence d'une communauté d'apprentissage sur le sentiment d'autoefficacité en sciences d'enseignantes de l'élémentaire. Elles ont conclu que l'apprentissage vicariant jouait un grand rôle pour accroître le sentiment de compétences des enseignantes. En ce sens, la recherche sur les stages au musée de sciences rejoint les mêmes conclusions que celles de Dionne et collaboratrices, puisque l'apprentissage vicariant semble influencer le sentiment de compétences des stagiaires et particulièrement celui des femmes, tel que décrit par Zeldin et Pajares (2000).

6.2.2 Une meilleure pratique réflexive et connaissance de soi par la répétition

Un peu à la manière dont les artistes apprennent leur texte, les stagiaires ont pu livrer les mêmes ateliers maintes fois. Particulière au contexte muséal, selon Chin et Tuan (2000), Jenkins (2010) et Jung et Tonso (2006), cette répétition pourrait aider au développement d'une pratique réflexive. Jung et Tonso (2006) mentionnent même que la répétition pourrait augmenter la confiance des stagiaires. En font foi les deux extraits suivants :

« Donc, même à ça, même si je connaissais l'atelier sur le bout de mes doigts [...], la veille de l'atelier je me rasseyais toujours avec le plan de leçon puis je me demandais comment est-ce que je pourrais mieux le présenter. [...] j'apprenais à mieux connaître mes limites puis à pouvoir me dépasser à chaque fois. [...] Justement parce que j'apprenais à me connaître, le stage avançait donc j'apprenais à développer mes habiletés, en enseignement aussi. Donc, ça a vraiment été quelque chose de bien qu'on puisse pouvoir refaire, [...] ça nous permet de mieux se connaître, pousser nos limites un petit peu plus loin chaque fois. » (entrevue 2, Jacob)

« Alors, ce n'était pas juste du perroquet, une fois que je connais ma leçon, puis savoir que je peux la répéter, ah, non, parce qu'en fait je dirais que probablement même pas une seule fois j'ai répété exactement. Toujours un petit machin qui changeait. Tu n'as pas les mêmes enfants. » (entrevue 2, Mireille)

L'occasion de pratiquer l'enseignement du même contenu à plusieurs classes, et ainsi, pouvoir ajuster et affiner, grâce à la pratique réflexive, la façon dont le contenu est présenté

le plus efficacement possible aux élèves fait écho aux résultats des études ci-haut mentionnées.

6.2.3 Un apprentissage accru en sciences

Mireille et Béatrice ont mentionné à plusieurs reprises à quel point elles avaient appris lors du stage au MCN. Jacob, quant à lui, a signifié un gain de connaissances scientifiques au niveau des sciences biologiques. Des gains en connaissances scientifiques ont aussi été signalés dans les études de Chin et Tuan (2000), Bischoff (2005), Kelly (2000) et Jung et Tonso (2006). Notons aussi que de Laat et Watters (1995) ont trouvé que la connaissance du contenu peut influencer la pratique en salle de classe. Un apprentissage accru en sciences est donc un élément préalable afin de favoriser la pratique en enseignement des sciences (Khourey-Bowers et Simonis, 2004).

« J'ai travaillé fort parce que le côté biologie, ça a jamais été comme une passion pour moi, si on veut. Puis le contenu était quand même assez complet puis, il y avait beaucoup, beaucoup, beaucoup d'activités en peu de temps, donc, tout revoir ça, vraiment maîtriser les bons termes, j'y ai mis quand même beaucoup de temps. »
(entrevue 2, Jacob)

« [...] j'ai appris que je suis capable de l'apprendre et non seulement de l'apprendre mais de l'enseigner. Ça pour moi c'est énorme. J'étais dans une euphorie [...] après avoir donné la leçon de génétique. Je me disais [...] je peux pas savoir comment je vais donner une leçon sur la génétique. » (entrevue 2, Mireille)

« J'ai découvert vraiment une passion incroyable pour tout ce qui est dinosaures, fossiles, roches, minéraux. Toute la géologie m'intéresse particulièrement. [...] Je voulais m'acheter tous les minéraux utilisés pour le labo de minéralogie puis faire l'expérience chez moi aussi parce que c'est important de la faire soi-même avant de l'enseigner. » (entrevue 1, Béatrice)

L'accroissement des connaissances en sciences se trouve souvent en relation avec un sentiment d'autoefficacité rehaussé en sciences. Les résultats de cette étude corroborent avec l'inférence qu'un stage au MCN améliore les connaissances en sciences qui, à leur tour,

influence l'autoefficacité en sciences. Toutefois, pour des futurs enseignants qui possèdent déjà beaucoup de connaissances scientifiques comme Rosa et Jacob, le sentiment d'autoefficacité en enseignement des sciences semble vouloir demeurer stable.

6.2.4 L'appréciation et le développement de compétences en gestion de classe

Les limites notées par Jenkins (2010) et Jung et Tonso (2006) au niveau des compétences de gestion de classe lors d'un stage en milieu muséal ne se retrouvent pas dans cette étude. Au contraire, les stagiaires au MCN ont parlé de leurs apprentissages au niveau de la gestion de groupe hétérogène et des difficultés inhérentes à l'attention des élèves. L'animation dans une salle de musée, remplie de visiteurs autres que le groupe, les a rendus confiants.

« Il a fallu que je développe des nouvelles stratégies et ça c'est bien pour apprendre. Puis je crois que ça va pouvoir servir dans une salle de classe conventionnelle, on mentionnait des fois des activités, comment essayer de garder leur attention malgré le fait qu'ils travaillent en équipe. Ça peut être quelque chose de très bien. »
(entrevue 2, Jacob)

« Ce que ça m'a appris c'est qu'en salle de classe, j'aurai aucun problème avec ça, comme pour avoir l'attention des élèves ou être capable de m'exprimer, c'est sûr qu'ils vont m'écouter parce que c'est un défi au musée. » (entrevue 2, Béatrice)

Certains ont même mentionné que peu importe le lieu du stage, les futurs enseignants partiront tous sur un pied d'égalité au moment de leur premier emploi. Le développement des compétences en gestion de classe se fera au fur et à mesure.

« [...] si j'avais été dans une classe comme par exemple pratiquer plus pour la gestion, ce genre de chose là qui on en parlait la première fois, je me disais, bien je vais avoir moins de pratique, mais comme tout le monde je pense que c'est pas six semaines qui va faire que je vais être en arrière des autres, et vice versa, les autres seront pas si avancés dans la gestion, je pense pas que ça fasse une grosse différence au bout de la ligne. » (entrevue 2, Mireille)

Toutefois, ce résultat doit être pris avec une certaine réserve, car il ne peut pas être validé étant donné que les contextes (stage traditionnel versus stage en milieu non formel) sont très

différents. Il ne repose que sur les dires des stagiaires. De plus, il aurait fallu que les stagiaires soient interrogés aussi en entrevue après un stage en milieu scolaire, afin de comparer les deux stages au niveau de l'acquisition de compétences en gestion de classe. Ce n'était pas le but de la recherche.

7. Discussion

Les résultats obtenus révèlent que l'expérience de stage au musée a eu une influence marquée sur le sentiment d'autoefficacité en sciences de deux stagiaires sur les quatre stagiaires qui ont participé à l'étude. Ces deux stagiaires qui ont eu un sentiment d'autoefficacité en sciences rehaussé sont des étudiants qui n'avaient pas de bagage académique en sciences avant de faire leur stage. Les deux autres stagiaires qui ont conservé somme toute un coefficient d'autoefficacité en sciences élevé, avaient une formation académique, soit collégiale ou universitaire en sciences donc un sentiment initial positif face à leur efficacité. Ceci révèle que la formation scientifique est un aspect qui semble important pour qu'un enseignant se sente efficace dans l'enseignement des sciences. D'ailleurs, une étude de Khourey-Bowers et Simonis (2004) fait état de programmes complémentaires à l'enseignement des sciences qui ont démontré que le PSTE des enseignants participants avait augmenté.

L'utilisation de données secondaires a compliqué l'analyse de celles-ci puisqu'elles n'avaient pas été recueillies au départ en pensant à la question de recherche actuelle. Des aménagements ont donc été faits lors de l'analyse des résultats afin de pouvoir étudier le sentiment d'autoefficacité en enseignement des sciences. Ces aménagements ont été minimes puisque les thématiques des entrevues des stagiaires coïncident avec les résultats des questionnaires STEBI-B. La recherche de mots-clés tels que confiance, défi, stress, craintes ont permis de trouver les éléments clés dans les verbatims. L'apprentissage vicariant, une meilleure pratique réflexive et connaissance de soi par la répétition, un apprentissage accru en sciences et l'appréciation et le développement de compétences en gestion de classe sont les éléments clés qui ressortent de l'analyse.

De tous les éléments qui résultent de l'analyse des verbatims, ceux qui à notre avis sont les plus intéressants sont l'apprentissage vicariant et la possibilité de répétition qui favorise une

meilleure connaissance de soi et une pratique réflexive. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy et Hoy (1998) mentionnent qu'il existe des preuves que les stages ont un impact sur le sentiment d'autoefficacité des stagiaires. Selon eux, l'autoefficacité en enseignement serait plus susceptible de changer lorsque les étudiants sont exposés à un apprentissage vicariant lors de stage pratique. En ce qui concerne la répétition des mêmes ateliers, nos résultats vont dans le même sens que ceux de Chin et Tuan (2000) et de Jung et Tonso (2006). Nos stagiaires ont apprécié reproduire plus d'une fois les activités, et ainsi développer une pratique réflexive et une meilleure connaissance de soi.

De tous les stagiaires qui étaient à l'étude dans le cadre de cette recherche, seul Jacob a présenté une diminution du sentiment d'autoefficacité en enseignement des sciences, diminution somme toute minime et même non significative. Une hypothèse expliquant ceci est qu'il présentait des signes de personnalité « perfectionniste ». Une autre piste de réponse se trouve dans le fait que Jacob est le seul homme de l'étude. La recherche de Dionne, Couture, Savoie-Zajc et Paris (2011) mentionne que les hommes ont souvent, au départ de programme de développement professionnel, un sentiment d'autoefficacité plus élevé mais qu'ils développent une pratique réflexive qui les poussent à être plus critique envers eux-mêmes en cours de route. Ce sentiment de confiance plus élevé chez les hommes est aussi mentionné par Brownlow, Jacobi et Rogers (2000). Rosa, pour sa part, a gardé le même coefficient élevé avant et après le stage. Pour ce qui est des coefficients élevés de Jacob et Rosa, ceci coïncide avec l'étude menée par de Laat et Watters (1995) où les enseignants qui avaient le plus haut score du sentiment d'autoefficacité personnel en enseignement des sciences étaient, au départ, ceux qui démontraient un intérêt personnel ou avaient étudié en sciences.

La présence d'éléments du discours comme « je me sens plus à l'aise », « je peux mieux l'enseigner » ou « je sais que je serai capable » dans le discours de futurs enseignants après un stage en enseignement sont des signes que ces futurs enseignants ont plus confiance en eux ou qu'ils possèdent un meilleur sentiment d'autoefficacité et ce malgré le fait que deux des quatre stagiaires n'ont pas connu de hausse au niveau des résultats au test STEBI-B. À la lecture des verbatims de Rosa, on se rend compte que le stage lui a été bénéfique car elle

mentionne qu'il peut être enrichissant à une étudiante avec un diplôme en sciences comme elle, puisqu'elle a appris au moins une nouvelle connaissance scientifique. La même chose se trouve du côté de Jacob qui conclut que le stage l'a amené à se connaître mieux en poussant un peu plus ses limites à chaque fois.

Les résultats des questionnaires STEBI-B rejoignent les éléments thématiques des verbatims sous plusieurs points. Par exemple, la question 18 demande si le stagiaire sera en mesure de répondre aux questions des élèves reliées aux sciences. Tant Béatrice que Mireille ont manifesté une augmentation de leur sentiment d'autoefficacité par rapport à cette question numéro 18, tandis que Jacob et Rosa ont eu des résultats stables mais élevés. Ceci fait écho au fait que Mireille et Béatrice n'ont pas d'antécédents de formation en sciences, contrairement à Jacob et Rosa. De même, en réponse à la question 21 qui s'informe à savoir si le futur enseignant possédera les compétences nécessaires pour enseigner les sciences, Mireille et Béatrice ont des réponses qui traduisent encore une augmentation, tandis que Rosa et Jacob ont encore des résultats élevés et stables.

8. Conclusion

Même si le stage en salle de classe doit demeurer le lieu de prédilection pour la formation pratique à l'enseignement des futurs maîtres, le stage en milieu d'éducation non formelle, comme au musée de sciences, comporte des avantages surtout en ce qui a trait à une meilleure formation pour l'enseignement des sciences. Cette modalité novatrice de formation pratique se doit d'être étudiée et mieux documentée. Les données recueillies lors des deux premières périodes de stage pratique en enseignement au MCN ont été analysées pour apporter une meilleure compréhension aux vécus spécifiques chez quatre stagiaires. Plusieurs études confirment les bénéfices et la pertinence des stages en milieu non formel, en les proposant comme alternative au milieu scolaire, en particulier pour accroître les compétences en sciences des futurs enseignants (Anderson, Lawson et Mayer-Smith, 2006; Ferry, 1995; Jenkins, 2010; Jung et Tonso, 2006). En ce sens, mais sans faire de généralisation, les conclusions de la présente recherche pourraient très bien inciter d'autres institutions muséales à faire comme le MCN en acceptant de recevoir en stage des candidats à l'enseignement.

Malgré les avenues intéressantes que propose cette étude, elle comporte des limites. La première limite vient du fait que le nombre de stagiaires qui a participé à l'étude est très restreint et que l'analyse repose sur la démarche idiosyncrasique de ces candidats à l'enseignement. Une seconde limite provient du fait que nous n'avons pas tenu compte de la séquence des stages. Les stages au MCN ne se sont pas réalisés dans le même contexte. À la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, les étudiants doivent réaliser et réussir deux stages au cours de leur formation. La première cohorte (Rosa et Mireille) a réalisé son deuxième stage au musée et donc avait déjà vécu le stage en milieu scolaire. Par contre, la deuxième cohorte (Jacob et Béatrice) a participé au stage au musée en premier. Aucune donnée ne permette de voir si le manque d'expérience en salle de classe sur ce deuxième groupe de stagiaires a pu interférer avec leur sentiment d'autoefficacité en sciences.

Du côté de la recherche, il reste encore beaucoup à faire pour bien documenter ce domaine. Il ressort de cette étude le fait que le stage au MCN procure une source de connaissances scientifiques non négligeable chez les futurs enseignants, grâce à la panoplie de contenus déjà vulgarisés et aux artefacts facilitant l'apprentissage des sciences. Les futurs enseignants y découvrent donc une richesse et une autre façon de faire qui est déjà reconnue dans de nombreuses recherches (Anderson, Lawson et Mayer-Smith, 2006; Anderson et Mitchener, 1994; Chin et Tuan, 2000; Davis et Smithey, 2009; Dionne et Deblois, 2011; Ferry, 1995; Howe et Stubbs, 1996; Jenkins, 2010; Jung et Tonso, 2006 et Metz, 2005). Toutefois, cette étude n'avait pas pour but d'étudier l'appropriation des savoirs scientifiques par les stagiaires, mais une telle recherche semblerait tout indiquée pour accroître les connaissances dans ce domaine. D'autres parts, il serait intéressant d'étudier la complémentarité entre des stages en milieu scolaire et des stages en milieu non formel; d'approfondir l'appropriation des contenus scientifiques lors de stages dans un musée de sciences; de mesurer l'effet d'un stage en milieu muséal sur les pratiques de l'enseignant lors de sa première année d'enseignement; de mieux comprendre l'influence de l'artéfact (objet muséal) dans l'acquisition du sentiment d'autoefficacité en sciences; de comprendre le transfert des acquis en salle de classe; de valider les raisons de choix de stage en milieu non formel etc. En constituant un pas vers une meilleure compréhension des retombées réelles du stage en

milieu d'éducation non formelle comme le musée scientifique, cette étude propose une meilleure appréciation du changement au niveau du sentiment d'autoefficacité en sciences chez de futurs enseignants. Elle ouvre une avenue, en particulier pour les stagiaires qui n'ont pas de formation académique collégiale ou universitaire en sciences, pour aider à combler les lacunes de ces candidats à l'enseignement et renforcer la formation initiale des enseignantes et des enseignants, surtout à l'élémentaire.

Références

- Anderson, D., Lawson, B. et Mayer-Smith, J. (2006). Investigating the impact of a practicum experience in an aquarium on pre-service teachers. *Teaching Education*, 17(4), 341-353.
- Anderson, R. D. et Mitchener, C. P. (1994). Research on science teacher education. Dans D.L. Gabel (Dir.), *Handbook of research on science teaching and learning: A project of the National Science Teachers Association* (pp. 3-37). New York: Macmillan Publishing Company.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. (1^{ère} édition). New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2003). *Autoefficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bischoff, P. (2005). Discovering science teaching and learning in a hands-on museum. *Journal of Authentic Learning*, 2(2), 42-48.
- Bleicher, R. E. (2006). Nurturing confidence in preservice elementary science teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 17(2), 165-187.
- Brownlow, S., Jacobi, T. et Rogers, M. (2000). Science anxiety as a function of gender and experience. *Sex Roles: A Journal of Research*, 42(1-2), 119-131.
- Cantrell, P., Young, S. et Moore, A. (2003). Factors affecting science teaching efficacy of preservice elementary teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 14(3), 177-192.
- Chin, C-C. et Tuan, H-L. (2000, avril-mai). Using a museum setting to enhance preservice science teachers' reflection on their student teaching in a methods course. Communication présentée à l'*Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, New Orleans, LA.
- Conrad, M., Létourneau, J. et Northrup, D. (2009). Canadians and their pasts: An exploration in historical consciousness. *The Public Historian*, 31(1), 15-34.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Davis, E. A. et Smithey, J. (2009). Beginning teachers moving toward effective elementary science teaching. *Science Education*, 93(4), 745-770.

- de Laat, J. et Watters, J. J. (1995). Science teaching efficacy in a primary school: A case study. *Research in Science Education*, 25(4), 453-464.
- Dionne, L. et Couture, C. (2010). Focus sur le développement professionnel en sciences d'enseignants à l'élémentaire. *Éducation & Formation*, numéro e-293, 151-164.
- Dionne, L., Couture, C., Savoie-Zajc, L. et Paris, G. (2011, juin). *Differentiated learning and professional development in science of elementary teachers in a learning community*. Communication présentée à la SCÉE, Fredericton, Nouveau-Brunswick.
- Dionne, L., Couture, C., Savoie-Zajc, L. et Paris, G. (2011, septembre). *Quand la qualité l'emporte sur la quantité! Évolution du sentiment d'autoefficacité en sciences d'enseignants de l'élémentaire dans des communautés d'apprentissage en Ontario et au Québec, Canada*. Communication présentée au Réseau REF, Louvain-La-Neuve, Belgique.
- Dionne, L. et Deblois, A. (2011). Un partenariat muséal pour améliorer la préparation en sciences chez de futurs enseignants. Dans G. Samson, A. Hasni, D. Gauthier et P. Potvin (Dir.), *Pour une collaboration école-université en science et techno* (pp. 117-131). Collection Éducation-Intervention. Québec : PUQ.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Ferry, B. (1995). Science centers in Australia provide valuable training for pre-service teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 4(3), 255-260.
- Gob, A. et Droughet, N. (2006). *La muséologie : histoire, développements, enjeux actuels*. (2^e édition). Paris: Armand Colin.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. Londres: Routledge.
- Howe, A. C. et Stubbs, H. S. (1996). Empowering science teachers: A model for professional development. *Journal of Science Teachers Education*, 8(3), 167-182.
- Jenkins, J. C. (2010). *The extended practicum beyond the classroom option : Impacts of a pre-service practicum in a museum setting* (Thèse de maîtrise, University of British Columbia, Vancouver, Canada).
- Jung, M. L. et Tonso, K. L. (2006). Elementary preservice teachers learning to teach science in science museums and nature centers: a novel program's impact on science knowledge, science pedagogy, and confidence teaching. *Journal of Elementary Science Education*, 18(1), 15-31.

- Karsenti, T. et Demers, S. (2000). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 225-247). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Katz, P., McGinnis, J. R., Hestness, E., Riedinger, K., Marbach-Ad, G., Dai, A. et Pease, R. (2011). Professional identity development of teacher candidates participating in an informal science education internship: A focus on drawings as evidence. *International Journal of Science Education*, 33(9), 1169-1197.
- Kelly, J. (2000). Rethinking the elementary science methods course: a case for content, pedagogy, and informal science education. *International Journal of Science Education*, 22(7), 755-777.
- Khourey-Bowers, C. et Simonis, D. G. (2004). Longitudinal study of middle grades chemistry professional development: enhancement of personal science teaching self-efficacy and outcome expectancy. *Journal of Science Teacher Education*, 15(3), 175-195.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition). Montréal: Guérin.
- McDonnough, J. T. et Matkins, J. J. (2010). The role of field experience in elementary preservice teachers' self-efficacy and ability to connect research and practice. *School Science Teachers and Mathematics*, 110(1), 13- 23.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Metz, D. (2005). Field based learning in science: Animating a museum experience. *Teaching Education*, 16(2), 165-173.
- Morais, A. M., Neves, I. P. et Afonso, M. (2005). Teacher training processes and teachers' competence: a sociological study in the primary school. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 415-437.
- Plourde, L. (1996). Teaching with collections. Dans E. Hooper-Greenhill (Dir.), *The educational role of the museum* (pp. 275-278). Londres: Routledge.
- Riggs, I. et Enochs, L. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74(6), 625-638.
- Schwarz, C. (2009). Developing preservice elementary teachers' knowledge and practices through modeling-centered scientific inquiry. *Science Education*, 93(4), 720-744.
- Tschannen-Moran, A., Woolfolk Hoy, A. et Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.

Zeldin, A. L. et Pajare, F. (2000). Against the odds: Elsf-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. *American Educational Research Journal*, 37(1), 215-246.

Conclusion

La réalisation de ce projet de thèse par article a eu un grand impact sur la façon dont je vois l'éducation muséale aujourd'hui. Mon parcours que je croyais éclectique semble plus cohérent à la fin de cette thèse en éducation. Les cours suivis au début de la thèse m'ont permis de me remettre à jour dans le monde de l'éducation formelle, que j'ai quitté il y a plus de dix ans. Et les cours de recherche ont été instrumentaux à la réalisation de ce projet.

Cette recherche, qui semblait facile au début étant donnée l'utilisation de données secondaires, s'est avérée plus ardue pour la même raison qu'elle était supposée être peu complexe. En effet, les questions posées aux stagiaires lors des entrevues semi-structurées ont été écrites avant le choix de la question de recherche de ce projet. En conséquence, les éléments de réponses en lien avec la question ont été plus difficiles à analyser. De plus, l'utilisation de données recueillies par une tierce personne n'est pas chose facile étant donné que la personne qui analyse n'a pas contrôlé et réalisé la collecte de données. Mon statut initial de coordonnatrice de lieu de stage au MCN lors du premier stage, m'a permis d'explorer plus en détails les données recueillies auprès des deux premières stagiaires. Mais ce statut a changé complètement lors du deuxième stage. Ceci m'a fait prendre conscience des différentes positions d'un chercheur et des avantages et des limites de celles-ci.

Des recherches comme celles de Jenkins (2010) ne sont pas encore répandues, mais on retrouve de plus en plus de partenariats entre les institutions dites d'éducation formelle et celles d'éducation non formelle. Des articles comme celui de Dionne et Deblois (2011), Anderson, Lawson et Mayer-Smith (2006) et Jung et Tonso (2006) ne représentent qu'une partie des éléments qui pourraient être étudiés dans le cadre de ces partenariats. Lors de mes recherches, je n'ai lu aucun article mentionnant des éléments négatifs au sujet des partenariats musées-écoles ou musées-universités. De mon côté, ces recherches ne font que renforcer ma croyance profonde que les lieux d'éducation non formelle et les institutions scolaires devraient travailler de concert pour l'obtention d'un même but : l'éducation et en particulier l'éducation scientifique et environnementale. Toutefois, il ne faudrait pas oublier que les bénéfices recherchés par les musées diffèrent de ceux des institutions d'éducation

formelle, dont les facultés d'éducation, et de leurs stagiaires. Une étude à ce sujet pourrait permettre de développer une échelle des bénéfices pour les musées et les lieux d'éducation non formelle afin d'étudier les complémentarités favorisant de tels partenariats.

En conclusion, cette thèse a eu un impact positif sur mon travail actuel à Patrimoine canadien en tant que responsable du Centre des enseignants du Musée virtuel du Canada. Elle m'a permis de confronter des idées, augmenter mes habiletés d'analyse et de synthèse. D'enseignante de sciences au secondaire à éducatrice muséale au Musée canadien de la nature, je peux désormais énoncer fièrement le titre de mon poste : spécialiste en éducation.

Bibliographie

- Anderson, D., Lawson, B. et Mayer-Smith, J. (2006). Investigating the impact of a practicum experience in an aquarium on pre-service teachers. *Teaching Education*, 17(4), 341-353.
- Anderson, R.D. et Mitchener, C. P. (1994). Research on science teacher education. Dans D. L. Gabel (Dir.), *Handbook of research on science teaching and learning: A project of the National Science Teachers Association* (pp. 3-37) New York: Macmillan Publishing Company.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bischoff, P. (2005). Discovering science teaching and learning in a hands-on museum. *Journal of Authentic Learning*, 2(2), 42-48.
- Bleicher, R. E. (2006). Nurturing confidence in preservice elementary science teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 17(2), 165-187.
- Chin, C.-C. (2004). Museum experience: a resource for teacher education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2(1), 63-90.
- Chin, C-C., et Tuan, H-L. (2000, avril-mai). Using a museum setting to enhance preservice science teachers' reflection on their student teaching in a methods course. Communication présentée à l'*Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, New Orleans, LA.
- Dionne, L. (2008). La communauté d'apprentissage en réponse aux besoins de développement professionnel des enseignants en sciences et technologie. *Didaskalia*, 32(5), 159-184.
- Dionne, L. et Deblois, A. (2011). Un partenariat muséal pour améliorer la préparation en sciences chez de futurs enseignants. Dans G. Samson, A. Hasni, D. Gauthier et P. Potvin (Dir.), *Pour une collaboration école-université en science et techno* (pp.117-131). Collection Éducation-Intervention. Québec : PUQ.
- Ferry, B. (1995). Science centers in Australia provide valuable training for pre-service teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 4(3), 255-260.
- Gurvitch, R. et Metzler, M. (2009). The effects of laboratory-based and field-based practicum experience on pre-service teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 25 (3), 437-443.

- Jenkins, J. C. (2010). *The extended practicum beyond the classroom option : Impacts of a pre-service practicum in a museum setting* (Thèse de maîtrise, University of British Columbia, Vancouver, Canada).
- Jung, M. L. et Tonso, K. L. (2006). Elementary preservice teachers learning to teach science in science museums and nature centers: a novel program's impact on science knowledge, science pedagogy, and confidence teaching. *Journal of Elementary Science Education*, 18(1), 15-31.
- Metz, D. (2005). Field based learning in science: Animating a museum experience. *Teaching Education*, 16(2), 165-173.
- VanHook, T. C. (1996). *The museum as an additional site for providing preservice teachers with classroom experience* (Thèse de maîtrise, University of Arizona, Tuscon, États-Unis).

Annexe A

L'échelle du sentiment d'auto-efficacité des futurs enseignants en sciences (adapté et traduit de STEBI-B)

Instructions : Pour chaque critère, indiquez selon quel degré vous êtes d'accord ou en désaccord avec les énoncés

	Complètement en accord	En accord	Incertain	En désaccord	Complètement en désaccord
1. Lorsqu'un élève réussit mieux que d'habitude en sciences, souvent c'est parce que l'enseignant a mis plus d'effort.	CA	A	I	D	CD
2. J'essaierai continuellement de trouver des meilleurs moyens pour enseigner les sciences.	CA	A	I	D	CD
3. Même si je mets beaucoup d'efforts, je n'enseignerai jamais les sciences aussi bien que d'autres matières.	CA	A	I	D	CD
4. Lorsque le rendement des élèves en sciences s'améliore, c'est souvent parce que l'enseignant a trouvé des stratégies d'enseignement plus efficaces.	CA	A	I	D	CD
5. Je connais les étapes nécessaires pour enseigner les sciences efficacement.	CA	A	I	D	CD
6. Je ne saurai pas comment gérer des expériences scientifiques.	CA	A	I	D	CD
7. Si les élèves n'ont pas un bon rendement en sciences, c'est probablement parce que l'enseignement des sciences a été inefficace.	CA	A	I	D	CD
8. La plupart du temps, je ne vais pas enseigner les sciences d'une manière efficace.	CA	A	I	D	CD
9. Les expériences passées négatives en sciences peuvent être surmontées par un enseignement efficace.	CA	A	I	D	CD
10. En général, on ne peut pas blâmer les enseignants pour le faible rendement de leurs élèves.	CA	A	I	D	CD
11. Si un élève faible en sciences fait des progrès, c'est dû à l'attention	CA	A	I	D	CD

supplémentaire accordée par l'enseignant.					
12. Je comprends assez bien les concepts scientifiques pour être un enseignant efficace.	CA	A	I	D	CD
13. Accroître ses efforts en enseignement des sciences a peu d'impact sur le rendement de certains élèves.	CA	A	I	D	CD
14. Généralement, l'enseignant est responsable du succès de ses élèves en sciences.	CA	A	I	D	CD
15. La réussite des élèves en sciences est directement reliée à l'efficacité de l'enseignement en sciences.	CA	A	I	D	CD
16. Si un parent observe que son enfant est plus intéressé par les sciences à l'école, c'est probablement dû à une meilleure performance de son enseignant.	CA	A	I	D	CD
17. Je vais trouver difficile d'expliquer aux élèves pourquoi les expériences scientifiques fonctionnent.	CA	A	I	D	CD
18. En général, je serai capable de répondre aux questions des élèves au sujet des sciences.	CA	A	I	D	CD
19. Je me demande si j'aurai les compétences nécessaires pour enseigner les sciences.	CA	A	I	D	CD
20. Si j'ai le choix, je n'inviterai pas le directeur à évaluer mon enseignement en sciences.	CA	A	I	D	CD
21. Lorsqu'un élève aura de la difficulté à comprendre un concept scientifique, je ne saurai pas toujours comment l'aider.	CA	A	I	D	CD
22. Lorsque j'enseignerai les sciences, je vais accueillir favorablement les questions de mes élèves.	CA	A	I	D	CD
23. Je ne sais pas vraiment comment motiver mes élèves en sciences.	CA	A	I	D	CD

Annexe B

Verbatims

Entrevue 1 Rosa (R)

C1: Alors, j'aimerais savoir Rosa, c'est quoi le principal apprentissage que tu réalises dans ce stage-ci?

R : Je dirais l'apprentissage pratique de ce que j'ai appris théoriquement à la faculté.

C1 : Okay. Donc vraiment la pratique.

R : Oui.

C1 : La mise en application.

R : La mise en application.

C1 : Okay. Parfait. Est-ce qu'il y a d'autres choses que tu apprends?

R : Comment ce que l'on fait de l'indication informelle à l'extérieur de la salle de classe puis j'étais surprise que la majorité des théories étudiées en salle de classe s'appliquaient aussi ici dans un musée, ou dans une place qui n'est pas nécessairement une classe.

C1 : Comme quelles théories?

R : Comme n'importe quoi des théories comme comment gérer une classe, par exemple, le questionnement, comment on réalise que c'est vraiment l'élève qui doit lui-même penser à qu'est-ce qu'il apprend, même faire les liens. Ce qui n'est pas présenté devant lui, ça ne fait pas de liens. On le voit tout de suite quand ça ne marche pas.

C1 : Donc tu vois tout de suite si le jeune saisit ce que tu lui dis, tu le vois là immédiatement.

R : Oui, surtout dans les ateliers qu'on fait ici. Donc, c'est comme une leçon de peut-être deux, trois jours qui est toute mise en un jour donc...les questions que l'on pose puis la façon que les activités ont été faites par le musée c'est vraiment en pente. C'est pour ça que oui on peut passer à la prochaine étape parce que justement c'est tellement condensé.

C1 : Là à date, tu as donné combien d'ateliers?

R : J'en ai donné un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept.

C1 : Ah, c'est bien!

R : Oui.

C1: Est-ce que c'était toute en français?

R : Sont tous en français.

C1: Tu n'as donné aucun atelier en anglais?

R : On ne va jamais donner les ateliers en anglais.

C1: Okay, mais toi tu serais à l'aise?

R : Oui je serais à l'aise.

C1: Okay. C'est ça, je n'avais pas posé la question à Mireille, mais ça m'a passé par la tête tantôt! Donc, l'apprentissage qui est fait finalement, le plus important c'est la mise en application de ce qui a été appris pour toi à l'université, mais en même temps tu vois que tout ce que tu as appris qui s'applique en salle de classe peut aussi s'appliquer dans un milieu muséal.

R : Moi je trouve que oui.

C1: Okay. Est-ce qu'il y a d'autres choses que tu apprends?

R : Par exemple, comment faire...bien on ne peut pas en faire, mais on va aider à développer un programme qui va être utilisé pour la galerie de l'eau qui n'est pas ici en ce moment. Et puis donc on essaie alors...noter éducatrice Mara nous avait expliqué bon un peu la direction du projet puis elle a dit pouvez-vous s'il-vous-plaît nous donner des idées sur ce qui va

accrocher les jeunes, les expériences sur l'eau, mais il y en a un autre sur l'habitat. Donc il fallait trouver différentes idées, mais alors c'était un peu différent dans le sens qu'il faut vraiment que ce soit accrocheur parce que l'on a juste par exemple 50 minutes. Alors, il faut garder leur attention. Il faut que ce soit des activités qui se déroulent vite. On peut avoir assez, beaucoup de matériel parce que le musée a un plus gros budget. Puis juste de voir comment on peut avoir des expériences vraiment le fun qui correspondent à...

C1: Quelque chose de punché comme on dit.

R : Oui, oui!

C1: Okay. Ah oui, en?

R : Pour que les jeunes s'en souviennent.

C1: Oui, c'est vrai, en? Très bien. **Est-ce que tu sens qu'il y a des choses ici dans ton stage au musée que tu n'apprends pas?**

R : Oui! Comme le premier stage, j'avais plus de misère avec la gestion de classe. Ici, il n'y en a pas.

C1: Okay.

R : On n'en fait pas vraiment dans le sens que ...okay, de base peut-être parce qu'il y a des activités qui sont données dans une salle de classe, dans une salle en fait et puis il y a beaucoup d'équipement, la gestion de l'équipement, tout le monde doit avoir ça, avoir ça, mais côté discipline...

C1: Les comportements.

R : Les comportements, ça, ça ne se fait pas parce qu'il y a des enseignants, il y a des parents qui vont aider puis parce que c'est 50 minutes, ils veulent que ça roule vite. L'autre chose c'est suivre les élèves aussi dans leur apprentissage, des fois on voit ah ils n'ont pas compris aujourd'hui alors tu peux revenir sur la leçon, mais s'ils n'ont pas compris ici, c'est sûr que tu ne peux pas revenir donc l'ajustement...je ne sais pas s'il y a un bon mot pour ça, mais réajuster son enseignement, ça ne se fait pas ici. Tu peux améliorer l'atelier pour la prochaine fois, mais pas avec les mêmes élèves.

C1: Tu ne peux pas le redonner pour les élèves.

R : Ou approfondir certaines choses que peut-être ils ont mieux aimé ou s'il y a des choses qu'ils n'ont pas compris, tu ne peux pas rien faire.

C1: Tu ne peux pas dans le fond évaluer ce que les élèves ont appris.

R : Non.

C1: C'est ça. C'est cet aspect peut-être d'évaluation-là que...

R : D'évaluation, mais on peut dire bon je pense que informellement, je pense qu'ils ont bien appris cette partie-là parce qu'ils ont pu passer à la prochaine étape de l'atelier puis ils comprenaient. Donc, dans ce sens-là, c'est l'évaluation vraiment de groupe. Mais pour réajuster son enseignement après, ça c'est quelque chose que je ne peux pas vraiment faire.

C1: Très bien, c'est très clair. **J'aimerais que tu parles un peu de ton expérience actuelle selon différentes rubriques que je vais te mentionner. Bon, je t'ai posé des questions par rapport à l'apprentissage. Est-ce que tu pourrais me parler de ton expérience actuelle en tant que pour toi expérience où tu apprends des choses puis en quoi ça t'est utile par exemple?**

R : Qu'est-ce que vous voulez dire par rapport à...

C1 : Bien est-ce que pour toi c'est une expérience d'apprentissage ce stage-là?

R : Okay alors moi je trouve que c'est un peu spécial parce que j'ai déjà travaillé ici donc en terme de ...la première chose qui m'avait frappée là-dedans, c'était toute la nouvelle matière qu'il fallait que je réapprenne parce que bon je suis professeur de biologie, mais je dois

présenter la paléontologie. Ce n'est pas quelque chose que l'on a fait jamais en classe. Donc, il faut que je réapprenne certaines choses, mais aussi c'est vraiment de la matière nouvelle. La planification d'une activité comme ça, ça aussi c'est nouveau pour moi. Ce n'est pas des plans de cours comme qu'on a fait à l'université ou à mon premier stage. C'est vraiment plus détaillé. Il y a beaucoup plus de matériel qui faut, ça l'air niaisieux comme ça, mais il y a une activité que l'on fait puis il y a tellement, tellement de matériel qu'il faut exactement que tu saches où se trouve tout. C'est beaucoup de gestion de logistique. Ce qui est une très bonne chose parce que je n'ai pas eu la chance de faire beaucoup de laboratoires à mon premier stage alors la logistique de l'équipement en laboratoire, de préparer ci, de préparer ça, je n'étais vraiment pas habituée donc ça, ça m'a vraiment mijotée dans quelque chose de vraiment compliqué! Donc, tout ça je suis vraiment contente.

C1 : C'est les apprentissages principaux que tu réalises. **Maintenant, cette expérience actuelle-là comme lieu ou comme occasion de confronter la théorie apprise à l'université puis la pratique?**

R : Alors il y a évidemment des choses que l'on ne peut pas faire surtout parce que mes cours étaient didactique des sciences donc on apprend okay science c'est laboratoire, comment donner une leçon structurée. Est-ce que vous pouvez utiliser la démonstration associée à ça donc comment donner un bon cours de science en fait. En fait, ici je ne peux pas appliquer ça vraiment. Bien premièrement, c'est fait pour moi dans les plans de cours, deuxièmement ce n'est pas vraiment l'approche qu'ils ont pris surtout parce que ce n'est pas des cours où il faut beaucoup de matériel de première, deuxième année. Ce n'est pas du tout comme ça donc c'est le fun parce que les élèves découvrent à mesure, mais ce n'est pas formel comme dans une salle de classe où il y aurait rapport au laboratoire, où les étapes de l'expérience sont données.

00 :10 :02

C1 : C'est ça toi en fait tu n'as pas eu la formation pour l'élémentaire. Tu as eu la formation pour le cycle supérieur.

R : Ouais, c'est très différent.

C1 : Oui parce que c'est sûr qu'avec les petits, c'est vraiment une approche ludique, une approche par découverte. C'est une démarche d'investigation, mais beaucoup moins formelle.

R : Bien je trouve que c'est aussi au niveau pour eux autres, de qu'est-ce que moi j'ai vu c'était la manipulation. Est-ce qu'ils sont capables de manipuler? Est-ce qu'ils sont capables de voir, d'observer? Est-ce qu'ils font de bonnes observations? Tandis que... malgré qu'au secondaire, il y a la partie manipulation, mais c'est vraiment la pensée derrière que l'on évalue tandis qu'à l'élémentaire ce n'est pas vraiment ça. C'est un peu comme ça dans les activités, mais les deux activités que j'ai animées pour le secondaire, c'était vraiment plus axé que ça sur la manipulation.

C1 : Plus sur le jeu. C'est un peu une démarche d'apprentissage par le jeu?

R : Oui, oui.

C1 : Très bien, alors c'est ça, il y a la théorie qui est obligée beaucoup de s'adapter parce que comme tu étais au cycle supérieur... mais est-ce que tu as eu à enseigner aux élèves du secondaire?

R : J'ai donné deux activités pour les 9, 10. Puis, là je vais en donner un autre pour les 9, 10, je ne sais pas avec quel groupe qu'ils vont me donner, mais ça va être la même activité.

C1 : Puis?

R : Puis en tout cas moi je me suis dit ah enfin dans mon élément quand j'ai donné la classe parce qu'avec les petits j'ai bien aimé ça, mais c'est très différent. On est devant la classe, la dynamique est totalement différente. Il faut vraiment avoir beaucoup, beaucoup d'énergie parce que pour le secondaire c'est plus l'humour, les jeux de mots puis les intéresser pour garder leur attention. C'est vraiment différent.

C1 : Mais est-ce que tu sentais à ce moment-là que le lien théorie pratique était plus proche avec ce que tu as appris à ta formation?

R : Oui puis les manipulations à eux, comme les activités qu'ils leur donnaient, c'était beaucoup plus pour voir comment ils pensaient. C'est quoi leur opinion? Est-ce qu'ils devaient émettre des hypothèses, expliquer pourquoi ils avaient émis cette hypothèse-là. Donc, ça faisait plus théorique.

C1 : Donc, on va chercher plus leur pensée un peu comme ce que tu as appris à la formation. Parfait. **Est-ce que cette expérience actuelle, c'est une occasion pour toi de développer ton identité professionnelle?**

R : Bien je trouve que oui. Je pense que c'est dans ça que je veux m'en aller. C'est pour ça que j'ai pris le stage. J'imagine que ça va le développer plus, mais j'ai travaillé au musée. C'est ça que j'aime puis c'est pour ça que je suis en éducation. Je suis très contente d'avoir eu le stage ici.

C1 : Toi tu veux continuer dans le milieu muséal?

R : Dans le milieu muséal ou centre des sciences, je ne sais pas si ça compte là, mais non pas dans la salle de classe. Ça serait mon but ultime. Donc, je pense que c'est une bonne pratique.

C1 : Donc toi tu es en train de développer ton identité professionnelle comme éducatrice de musée?

R : Oui.

C1 : Okay. Même si ta formation était pour la salle de classe, tu as quand même toujours eu cette idée-là?

R : C'est des choses que je peux appliquer ici et puis ici peut-être que mon premier emploi ça va être la salle de classe.

C1 : Okay donc tu restes ouverte.

R : Oui.

C1 : Okay parfait. C'est bon. **Est-ce que pour toi c'est aussi un moment d'évaluation?**

R : De moi-même ou des élèves?

C1 : Les deux.

R : D'évaluation dans le sens que je suis contente qu'il y ait des évaluations formatives, sommatives de moi, de mon stage parce que ça fait longtemps... quelques années que je suis ici. J'ai été payée. On ne m'a jamais vraiment évaluée. Et puis, je n'avais jamais suivi de formation en enseignement donc moi j'y allais peut-être au pif. Je suivais qu'est-ce qui marchait, qu'est-ce qui ne marchait pas, mais j'y allais par expérience, par essais, erreurs. Donc, je suis contente que je suis évaluée pour voir là ça c'est un problème, ça, ça ne marche pas. Au moins, maintenant, je vais avoir les outils pour m'évaluer moi-même avec la formation et avec Annick qui va pouvoir me dire bon regarde ça, ça a marché, ça, ça n'a pas marché.

C1 : Est-ce que tu t'auto évalues?

R : Le plus possible, mais des fois c'est tellement difficile que je suis contente qu'il y ait quelqu'un d'extérieur parce que c'est beaucoup plus difficile de s'évaluer.

C1 : Ouais, c'est vrai. Mais c'est quelque chose qui est en train de s'instaurer un petit peu là?

R : Ouais.

C1 : Okay. Parfait. **Est-ce que c'est pour toi, l'expérience actuelle, une expérience de mentorat?**

R : Moins que dans mon premier stage où il y avait une personne qui me regardait à chaque fois puis elle pouvait vraiment suivre qu'est-ce que j'avais fait la journée d'avant, qu'est-ce que j'allais faire la prochaine fois, à regarder mes plans de cours puis tu es beaucoup plus suivi par une personne. Annick nous a mis deux. Je n'ai pas été dans mon premier stage où on était deux stagiaires. C'était juste moi. Donc, oui je pense qu'Annick nous a surtout donné des bons commentaires vraiment utiles puis toute l'équipe aussi du service à l'éducation donc ça va. Mais mentorat c'était plus présent dans mon premier stage.

C1 : Tu sens que tu es plus autonome finalement?

R : Oui.

C1 : Vu que tu as déjà l'expérience, aussi ce n'est pas pareil. Tu te sens moins en besoin d'avoir un mentor.

R : Oui, mais je me sens plus partie d'une équipe. Donc, c'est très différent, mais ce n'est pas mauvais.

C1 : Non, non, non, non. C'est différent. Effectivement. Très bien. **Okay, maintenant est-ce qu'il y a des contenus en science où tu te sens plus à l'aise que d'autres?**

R : En biologie, je me sens plus à l'aise. C'est sûr, mais j'ai travaillé dans la galerie des fossiles pendant longtemps donc je me sens à l'aise avec la paléontologie. Travailler dans la galerie des oiseaux, là je ne suis pas très à l'aise avec les oiseaux, plus ou moins, moins les oiseaux. Mais j'ai donné un atelier d'extinction, c'est là que je l'ai fait avec les élèves de dixième. J'avais un peu peur de la matière parce que c'était justement la paléontologie, l'extinction des dinosaures. Puis, c'était plus poussé que qu'est-ce que je donnais d'habitude, mais ça c'est bien passé.

C1 : Okay. Mais tu te sentais un petit peu moins à l'aise avec cette matière-là?

R : Oui.

C1 : Mais pour les autres matières, tu te sens bien?

R : Au musée, oui.

C1 : Okay. Parfait. **Puis, est-ce que tu sens que ta formation à l'enseignement t'a bien préparée justement peut-être à aller chercher des informations pour maîtriser de nouveaux contenus, admettons qu'il y aurait de nouveaux contenus à regarder? Est-ce que tu sens que tu es bien préparée pour ça?**

R : Bien je trouve que ma formation en science a plus aidé dans le musée parce que dans le sens si il faut que moi je m'approprie de la matière vite, alors là non je vais surtout me fier à ce que j'ai appris pendant mon bac en biologie. Mais pour dire comment je vais dire ça à des élèves pour qu'ils comprennent je me fie sur ma formation en éducation parce que là il faut que je transmette de l'information. Dans quel ordre? Comment est-ce que je vais faire? Ça, c'est plus pour ma formation en éducation.

C1 : Très bien. **Est-ce que tu sens que tu as une bonne préparation pour enseigner, comme ce qui a entre les contenus de science d'ici?**

R : Ouais.

C1 : Okay. Parfait. **Puis, est-ce que tu penses que tu pourrais aller chercher comme d'autres formations comme en science?**

R : D'autres formations en science pour enseigner ce qui a ici?

C1 : Ou pour faire les ateliers du musée ou mieux te préparer en science.

R : Pour ceux qu'ils nous ont annoncés, moi je pense que...

C1 : Tu as ce qu'il faut.

R : Oui.

C1 : Okay. Parfait. Puis pour le curriculum comme en biologie supérieure?

R : Non.

C1 : Okay. Parfait. C'est ça toi tu as fait trois ans en biologie.

R : J'ai fait cinq ans en biologie. Quatre ans plus une co-op qui était des stages différents en biologie.

C1 : Okay.

R : Donc des laboratoires puis au gouvernement.

C1 : Donc après ta douzième...tu as fait treizième...

R : Non, j'ai fait douzième. Là j'ai fait quatre ans en biologie.

C1 : Puis après ça une autre année de co-op.

R : Ouais. Qui était intercalé dans mon bac.

00 :20 :00

C1 : Okay donc ça fait une bonne bio générale.

R : Ah mon dieu...c'était biologie avec spécialisation approfondie en évolution, comportement et conservation. J'ai fait tellement de physiologie que j'avais assez de crédits pour avoir concentration spécialisée en biologie.

C1 : Donc, tu es bien outillée. Très bien. Puis, j'imagine aussi avec les approches spécifiques à l'enseignement des sciences pour toi ça ne pose pas problème. Est-ce que...là la question est plus didactique. **Est-ce que tu sens que qu'est-ce que tu as appris à la formation, ça t'outille suffisamment pour passer la matière ici?**

R : Je trouve qu'ici oui Je trouve que oui. Puis, dans une salle de classe aussi, j'étais...mon cours de didactique de chimie et de biologie aurait été plus utile pour moi pour mon premier stage, avant le premier stage que j'enseignais ça. Alors, c'était vraiment difficile de faire par essais, erreurs puis là on me l'a dit comme ça. C'est pas si compliqué que ça, mais moi je ne savais pas les notions.

C1 : Okay donc le cours de didactique de bio aurait pu être le premier...

R : Oui, mais biologie faut dire que je n'enseignais pas la biologie. J'enseignais la chimie puis ça j'avais vraiment apprécié avoir un cours.

C1 : Le cours de didactique de chimie avant. Okay. Donc, dans la chronologie. Parfait. **Est-ce que tu sens que tu aurais besoin d'aller chercher plus de didactique des sciences ou de bio?**

R : J'ai bio et chimie donc c'est correct. Je n'ai aucune envie de faire physique.

C1 : Donc, pour toi ça te satisfait?

R : Ça me satisfait oui.

C1 : Okay. Donc, tu sens que tu es outillée puis qu'il n'y a pas aucun problème. Parfait. Puis, tu sens que ta formation t'a bien préparée pour donner les ateliers ici, mais aussi pour aller en salle de classe?

R : Oui.

C1 : Même au niveau de l'évaluation?

R : Pour l'évaluation en salle de classe, alors là je vais me reposer seulement sur ce que j'ai appris à ma formation. Ici, je ne peux pas faire d'évaluation.

C1 : Bien non c'est ça. Il n'y a pas d'enfants à évaluer. Okay. Là j'ai un petit questionnaire un peu particulier. Je vais te poser des questions puis tu vas me répondre par un de ces chiffres-là. Donc, un c'est en désaccord. Bon, peut-être avant que je te pose les questions, je voulais juste te poser une dernière question. **Qu'est-ce que tu sens que ce stage-là**

t'apporte de plus par rapport à d'autres étudiants qui font un stage actuellement en salle de classe?

R : Bien moi je pense que ça apporte le fait que je pense que dans le futur je vais pouvoir plus facilement donner des leçons qui sont entraînant parce que c'est juste ça que l'on fait ici. Alors, des ressources, des idées puis des façons de faire dans le sens de comment ce que l'on donne nos leçons sur l'extinction des dinosaures, ce n'est pas trop plate, qui entraîne les élèves, qui entraîne la pensée puis qui peut vraiment les passionner dans le sujet parce que c'est ça que le musée essaie tout le temps de faire, enseigner à propos des roches, des plantes, des choses que peut-être les élèves auraient laissé de côté.

C1 : Donc c'est ça que tu sens que ça te donne de plus?

R : Ouin.

C1 : Est-ce que tu penses que ça pourrait être une bonne chose éventuellement que d'autres étudiants à la formation viennent suivre un stage ici?

R : Oui parce que des fois on voit juste...okay l'éducation c'est en salle de classe, ça se passe juste en salle de classe. Ce n'est pas vrai. La majorité des élèves vont apprendre à l'extérieur de la salle de classe. Donc, ici c'est une bonne classe pour le faire. Puis, ça donne un endroit structuré au moins, avec les liens avec le curriculum.

C1 : Ça pourrait être bénéfique pour les étudiants. Parfait. Merci.

Entrevue 2 Rosa (R)

0:00 –**C1 :** Alors, pour toi, ce n'était pas du nouveau au musée. Tu as combien d'années d'expériences avec le musée?... (2006), ça fait presque 3 ans que tu allais là-bas, que tu animais des ateliers. Pour toi c'était comme un monde connu?

R : Oui mais j'avais jamais fait de programmes scolaires, tant au niveau du grand public. Il y avait jamais un petit message très précis à penser à relier au curriculum. Il y avait une direction générale mais c'était juste cette direction là qu'il fallait prendre.

C1 : Est-ce qu'ils ont des programmes éducatifs quand même précis. Il y a un guide?

R : Il y a des tournées guidées qui sont aux programmes publics. Il n'y en a pas beaucoup mais il y en a. Moi j'avais aidé au développement d'une activité qui était pour faire connaître le changement climatique et leur impact sur les grenouilles. On a trouvé des animaux qui migraient vers les mares... plein d'autres affaires. Plein d'autres affaires. Il y avait aussi l'ère glaciaires, comment sont faits les fossiles, comment on déterre les fossiles, qu'est-ce qu'un paléontologue?

C1 : Tu travaillais comme bénévole ou tu étais engagée?

R : Les 2. J'étais engagée la majorité du temps mais il y a eu des petites coupures et puis j'ai travaillé comme bénévole puis ça c'était au niveau du troc-nature donc c'était plus de la géologie que d'autre chose.

C1 : Tu prêtais du matériel?

R : Non, c'était pour aider les enfants avec leur collection de roches ou leur collection d'insectes. Ils amenaient des choses qu'ils avaient en double pour les échanger contre des choses qu'on avait, puis on gardait leur affaire et on attendait quelqu'un pour leur échanger. On pouvait aussi identifier leur spécimen et leur en parler.

C1 : Toi c'est quoi tes grandes découvertes dans ce stage. Je veux t'entendre parler de cela.

R : De ce stage... que j'avais pas fait avant. La première chose c'est : c'est quoi un programme scolaire. On n'était vraiment pas dans les mêmes sections. J'avais aucune idée de

ce qui se donnait. J'appellerais ça un cours condensé ou 4 cours condensés dans 50 minutes ou 1 heure et demi dépendamment. J'ai appris comment travailler avec des petits. J'ai pas d'enfants. J'ai interagi un peu, j'étais monitrice un été mais pas aussi jeunes, tous les âges on les a passés. Première, maternelle, première, deuxième, quatrième on en a eu, cinquième on en a eu, après ça j'ai eu des 9-10. Alors c'était vraiment incroyable de voir toute la gamme et puis c'est intéressant pour moi de voir qu'est-ce qu'ils savaient à chaque (...) qu'est-ce qu'ils savaient, parce une formation seulement au cycle supérieur je sais qu'en certaine année ils devraient savoir ça, ça c'est dans le curriculum puis etc., mais avant ça pour moi c'était un nuage. C'était flou. Tu sais, ils arrivaient de nulle part en 7^{ième} année, c'était le fun de savoir ce qu'ils savaient, qu'est-ce qu'ils pouvaient ou ne pouvaient pas faire. Puis une de mes grandes découvertes aussi simple que ça pouvait sembler, il y avait des petits enfants de maternelle qui pouvaient me nommer tous les dinosaures de toute la galerie, mais quand je disais sortez votre papier de votre sac, puis sans leur dire dézippez, sortez votre papier, aussi votre crayon, étape par étape, ils étaient moins capable de faire ça, mais ils étaient capable d'apprendre des choses incroyables avec des mots latins impossibles, mais juste des petites affaires..., d'autogestion, sans avoir des directions spécifiques, là ils étaient plus capables.

C1 : C'est ça, c'est l'autonomie. Ils ne sont pas autonomes autant que des plus grands qui sont plus autonomes puis que tu as moins à expliquer.

R : Alors je me suis dit que c'est plus intéressant pour moi, parce que moi je vais avoir des 9^{ième}, qui arrivent de l'élémentaire qui savent pas..., on m'a dit ça au premier stage, ma prof elle m'a dit qu'il faut que tu leur donne plus de temps, puisqu'autrement ils sont mélangés.

C1 : Pourquoi tu dis que tu vas avoir des 9^{ième}?

R : Bien si j'enseigne au secondaire... si j'ai des 9^{ième} bien là...

C1 : Tu aimerais ça avoir des 9^{ième}?

R : J'aimerais mieux avoir des 11-12. Mais c'est important de savoir que j'ai ça en tête que ils vont pas... ce n'est pas des choses..., c'est comme un apprentissage comme des autres, apprendre comment être autonome dans un nouvel environnement. Alors c'était comme un gros DING (imitation de cloche), une chose que je ne savais pas avant. À part ça, j'ai vu un peu le processus de comment faire, comment on développe un atelier. Malheureusement je n'ai pas vraiment tout vu, j'aurais aimé ça plus voir un déroulement, comment un atelier est développé parce que on m'a donné beaucoup d'ateliers à apprendre mais je ne sais pas d'où les idées viennent, est-ce qu'ils ont un public cible qu'ils essayent de trouver? Comment les idées viennent au début, pourquoi est-ce qu'ils en développent un puis c'est quoi le cheminement après? Puis qu'est-ce que dans la réalité on est là un mois, je suis sûre que ça prend plus qu'un mois à développer mais ça serait intéressant de le voir.

C1 : C'est un long processus de développer un atelier...

R : Ouais. On a aidé un peu une éducatrice, on essayait de lui donner des idées...

C1 : Pour développer un atelier? Qu'est-ce qu'elle développait?

R : Elle en avait 2. Un c'était pour les maternelles qui allait être en 2010 lors de l'ouverture du musée complet, après les rénovations. Ça serait dans une salle de classe qu'on n'a pas encore vue. Donc c'est un peu difficile de développer un atelier quand tu ne sais même pas de quoi va avoir l'air où, la logistique. C'était à propos des environnements, les habitats, donc c'est quoi un environnement, quel genre d'habitat, pourquoi un castor vivrait dans la forêt et non dans l'arctique. L'autre c'était l'eau : première année, à la découverte de l'eau. C'était vraiment apprendre les 3 phases de l'eau puis pourquoi c'était spécial avoir les 3 phases sur terre. Là-dedans elle cherchait du sensationnalisme puis comment faire pour rendre spectaculaire.

C1 : Les 3 phases de l'eau spectaculaires? De la glace dans une boisson gazeuse, c'est pas très spectaculaire.

R : Ce que j'avais suggéré, mais c'est peut-être pas très possible au niveau de la sécurité mais, c'est avoir un gros contenant de verre avec une embouchure assez restreinte, mettre un peu d'eau et de la poussière. Ce que j'ai vu sur Internet c'est qu'ils mettaient, ils allumaient des allumettes et les mettaient dedans et ils prenaient une pompe et ils pompaient l'air hors du gros contenant et quand ils enlevaient l'air, l'eau condensait instantanément. C'était comme une façon excitante de voir la condensation de l'eau puis ça faisait comme un nuage, littéralement dans la grosse bouteille puis ça faisait comme de l'azote liquide.

C1 : Mais les allumettes éteintes, ça servait à quoi?...

R : C'était pour que l'eau, qui allait s'évaporer puisse se condenser autour de poussières. Je ne sais pas si ça va être faisable car une pompe comme cela, une pompe à vide..., ils avaient 3000\$, je ne sais pas si ils vont prendre cette suggestion

C1 : C'était spectaculaire...mais même l'autre idée mais c'est plus pour montrer la pression de l'air, tu prends un bidon de métal qui se visse, comme un bidon de sirop d'érable mais un gros, les anciens gros contenants de métal mais mince, ou même un pot de peinture avec un couvercle qui est très hermétique, là tu mets de l'eau dedans, tu fais bouillir ton eau tu refermes ton couvercle hermétiquement, soit en vissant ou en fermant très fort, puis là tu laisses refroidir, là tu mets un peu d'eau dedans au départ, fait que ça veut dire que quand ça va bouillir, il va y avoir de la vapeur, sais-tu ce qui se passe quand ça refroidi? Ça effoie! Parce que là dans le fond, la vapeur, quand elle se condense, elle redevient de l'eau, ça fait du vide en dedans ça écrase. Ça aussi c'est impressionnant.

R : Je ne sais pas, c'est un peu ça. On a donné des idées mais on sait ce que ça va donner. Parce qu'il y avait une direction dans laquelle il allait qu'elle aille...

C1 : Qui faisait ça?

R : Elle s'appelle Mara

C1 : Je la connais...

R : C'était les 2 ateliers qu'elle développait. À un moment donné, elle nous a demandé de l'aider. On lui a donné des suggestions mais on n'a pas vu de suivi. Ça aurait été intéressant...

C1 : Donc voir les stades de développement des différents enfants qui viennent au musée, pour toi, voir un programme scolaire comment il est offert...

R : Comment c'est formé, de quoi c'est fait. Il y avait beaucoup d'éléments visuels, beaucoup d'affaires à manipuler.

C1 : Comment les élèves réagissent à ça aussi...

R : Oui.

C1 : Développer un programme éducatif, en tout cas en partie, au moins avoir un petit peu l'idée (Rosa : oui), comment ça peut se faire...

R : Oui, puis la difficulté de..., surtout avec les grosses rénovations de, comment tu peux planifier possiblement quelque chose dans une salle que tu n'as jamais vue, dont tu connais approximativement les dimensions, mais là, s'il faut que tu commandes du matériel, des ci, des ça, tu vas accrocher sur les murs...mais là les murs sont faits de béton, de choses..., c'est bon de savoir ça, d'être conscient qu'une salle de classe ça peut avoir l'air de, hum... Quoi d'autre que je pourrais bien dire ? En tout cas, c'est les seules choses à quoi je peux penser, qui m'ont frappée.

C1 : C'est quoi les compétences tu crois qu'on développe le plus au musée par rapport à un autre stage dans un milieu traditionnel scolaire ?

R : C'est une différente sorte d'animation. Premièrement. On recherche, c'est un peu différent, c'est pas nos élèves, donc c'est vraiment : comment on peut les intéresser le plus en 50 minutes puis qu'ils vont vouloir revenir, vouloir s'informer, on veut les intéresser à la science. Puis, si tu es enseignante, ce serait plus OK, pour que tu t'intéresses à ce que je te dis en ce moment, maintenant, dans le curriculum parce que tu vas avoir un test bientôt. Donc, c'est une différente approche à l'apprentissage. .

C1 : Dans le fond, toi ton but ce n'est pas de les amener à réussir un test ? C'est de l'intéresser et de les ouvrir à la science. Donc ta perspective est différente.

R : Oui. C'est très différent. C'est bon à avoir, je trouve que c'est très intéressant de faire ça avec eux autres. L'autre chose, je trouve que ça m'a donné plein d'idées pour des laboratoires futurs. Parce qu'on a accès à beaucoup de ressources, beaucoup de choses. C'est des sujets totalement différents à ce que j'aurais abordé dans une salle de classe normale où j'ai un livre, un manuel puis j'aurais juste pris ce qu'il y a dedans. Ça me fait explorer d'autres possibilités. Parce qu'on est pas obligé tout le temps de prendre les contenus d'apprentissage suggérés dans le curriculum. Pourvu qu'on... (inintelligible).

C1 : Tout à fait.

R : Moi je pense qu'au moins, ça a élargi ma perspective.

C1 : La créativité... ça amène plus de créativité ?

R : Oui.

C1 : Très bien. Tu dirais par rapport à un futur étudiant au programme qui voudrait aller faire son stage au musée. Qu'est-ce que tu lui dirais ? Ça serait quoi pour lui l'avantage, et peut-être même les inconvénients aussi d'un stage comme ça ?

R : Oui. Moi je dirais que s'il y tient absolument à sa classe de 20 ou 30 élèves, puis c'est ça qu'il veut faire dans la vie, puis il va être bien content avec ça, donc ce n'est pas un stage pour lui. Parce que tu ne pratiques pas les mêmes choses dans les stages normaux, dans une classe. Il y a pas de gestion, la gestion est totalement différente, ce n'est pas le même type de gestion. L'approche est différente. Il y a du stress mais c'est pas le même stress, ce n'est pas les mêmes attentes de toi.

C1 : C'est quoi le stress que tu as.

R : Bien le stress, Ok, j'arrive, il faut aller préparer le matériel, y a-t-il assez d'affaires, de papier, y'a tu ci, y'a tu ça, qui va aller les accueillir, est-ce qu'ils sont en retard ? Si ils sont en retard, est-ce que j'ai un autre atelier après ? Est-ce qu'il va falloir que je condense ? En réalité, eux, ils ont payé.

C1 : Le public aussi parce qu'il y a toujours du monde dans le musée... Tu n'es jamais seule avec eux dans une salle...

R : Non, le matin des fois, c'est pas mal calme, mais l'activité que vous avez vue est l'une des plus rock and roll parce que tout le monde se promène tout partout. Il y a aussi le bruit. Cette fois-là je n'ai pas pu utiliser le micro car un enfant était malentendant et j'avais peur de lui faire mal aux oreilles avec mon micro. Mais par exemple, il y a un atelier qui se donne dans la galerie des dinosaures puis on se promène dans la galerie donc on ne peut pas avoir de micro puis c'est des activités qui se donnent souvent à des maternelles, première année, et on a des groupes de 10-15 enfants max, donc 15 élèves qui se promènent avec toi dans une galerie qui est déjà pleine, c'est stressant. C'est comme un adaptation qu'il faut que tu fasses continuellement parce que je ne peux pas aller voir celui-là, OK, on va aller voir celui-là, on va essayer de dire à peu près la même chose parce que quand il y a trop de monde, il y a trop de monde, on peut pas voir ce qu'on veut voir puis l'autre chose c'est à la fin, est-ce que l'enseignante est contente ? Ils ont payé pour te voir parler, vont-ils revenir, sont-ils contents,

C1 : Il y a toujours ce stress là. Si on revient à l'expérience. Si quelqu'un veut avoir sa petite salle de classe tranquille, ce n'est pas pour lui.

R : Moi je dirais que non. Parce que je connais des collègues eux-mêmes veulent leur salle de classe, puis c'est pour cela qu'ils sont ici.

C1 : Quand ils ont entendu dire moi je m'en vais au musée, ils ont dit qu'est-ce que... ?

R : Non, ils ont dit ah ! c'est le fun mais... Et puis c'est sûr que j'ai appris, mais j'ai pas appris les mêmes choses. Puis peut-être qu'eux ils veulent voir l'expérience, voir les deux, mais retourner en salle de classe après, mais, moi je leur dirais que c'est une expérience totalement différente et ça va pas nécessairement leur faire pratiquer les..., être pro devant une salle de classe. Ce n'est pas la même chose. Ça ne veut pas dire que tu n'apprends pas. Ce n'est pas la même chose. C'est ça que je dirais.

C1 : Ça serait quoi le bénéfice donc ?

R : Moi, je pense que ça te fait voir un autre aspect de l'éducation. On est ici pour être enseignant, mais un enseignant peut être dans un musée, dans un parc... Alors, eux s'y prennent pour donner quelque chose qui a rapport avec le curriculum, puis pour que ça soit bénéfique pour les enseignants qui eux, sont dans une salle de classe. Donc, c'est un partenariat informel, les deux travaillent dans le même but mais dans deux milieux très différents. Je trouve que c'est un autre aspect de l'éducation. Je l'ai pris comme ça.

C1 : On regardait la grille avec Mireille, puis je ne sais pas mais on avait dit avec Mireille qu'il y avait des choses qui étaient quand même pas mal pareilles dans le stage. Il y avait des éléments qui étaient moins compatibles. Toi tu dirais que c'est quoi qui était pas compatible avec la grille ?

R : Moi je trouve que tout ce qui touche à l'évaluation. On n'a pas fait grand-chose avec l'évaluation. Et puis je crois qu'il y avait aussi, bien, la structure des cours, la planification vraiment spécifique, ça non plus on ne l'a pas fait. C'est sûr que quand on arrivait devant un prof, on faisait de la planification dans le sens qu'on ne devait pas suivre nécessairement et on devait s'adapter, mais c'est pas nous qui faisons l'atelier comme tel.

C1 : Oui c'est ça.

R : Alors ces deux choses là...

C1 : Vous n'avez pas appris à planifier des leçons, à les adapter aux besoins des élèves puis à évaluer les élèves.

R : Bien on a appris à adapter des leçons aux besoins des élèves, mais ce n'était pas nos leçons. Parce que chaque groupe était différent, plusieurs fois, on arrivait, on avait des groupes, tout le monde savait tout, tout était parfait, mais d'autres, on se rendait compte que les élèves ne savaient pas de quoi on parlait. Là il fallait adapter. *On the spot*.

C1 : Adapter au niveau des élèves. Fait que le fond, toutes les compétences... tu enseignes, tu adaptes ton langage aux enfants, ce que tu ne fais pas, tu n'amènes pas les élèves du point A au point B par rapport à leurs apprentissages. Tu ne peux pas valider cela.

R : Non. On leur pose des questions. On essaie de s'assurer le plus possible que cela s'est fait mais d'habitude, si ils sont capables de compléter des activités, cela veut dire que ça va bien.

C1 : Tu vis 1 heure avec un groupe d'enfants. Point, ça finit là.

R : Oui.

C1 : Ce n'est vraiment pas la même expérience.

R : Non, y'a pas de point A au point B, puis nous autre on ne peut même pas le valider. Il n'y a plus rien après. Puis l'enseignant peut pas revenir, pourrait dire : cette partie-là je pense

qu'ils n'ont pas bien compris, je pourrais revenir, je pourrais continuer. Mais nous, on a une photo dans le temps.

C1 : C'est une plage de temps puis ça s'arrête là. C'est très différent.

R : Oui.

C1 : Alors oui, intéressant. Mais il faut que quelqu'un veuille. Il faut que quelqu'un le choisisse, de faire cela parce que ça va lui rapporter.

R : Oui. Puis même un enseignant qui voudrait aller en salle de classe, entre 4 murs, peut-être que ça lui tenterait de le faire. Il faut juste qu'il sache que c'est différent.

C1 : ...que l'expérience va être différente...

R : oui

C1 : Quelles sont les compétences que ça t'a permis de développer, en général, ce stage-là?

R : Si j'étais en entrevue, je dirais, pas dans l'ordre mais...gestion de groupe, qui inclut 6 parents et une enseignante. C'est comme quand même de l'entregent qu'il faut que tu aies pour juste dans l'espace et dans l'information que tu vas dire, juste aie une gestion de tout cela. Parce que c'est un public un peu différent de la salle de classe. Puis adapter selon que tu t'adresses aux parents ou aux enfants. Ça c'est la première chose donc, beaucoup de flexibilité et d'adaptation. Parce qu'on ne sait jamais ce qui nous arrive, ce qui va nous arriver ce matin-là. Ça peut être un groupe qui, pour une raison ou une autre a déjà vu ce matériel là, d'autres groupes qui ne l'ont pas vu, ils vont peut-être le voir plus tard dans l'année mais ils ne l'ont pas vu encore. Donc dans ce sens-là...puis aussi dans la gestion du temps. Cinquante minutes, c'est pas beaucoup. Puis il faut arriver juste parce que ils ont un lunch, ou il faut qu'ils partent, ils ont un autobus.

C1 : Ça c'est bon pour l'enseignement...être bien chrono. Top chrono...

R : Oui... quoi d'autre ? Je pense des compétences en enseignement à des personnes de tous les âges. De tous les groupes. Parce que moi autrement, j'aurais eu 3 classes, peut-être même 3 classes de 10, une classe de 10, une classe de 9, mais là, j'en ai vraiment eu de toutes les couleurs.

C1 : C'est cela qui ressort Rosa, cet espèce de grande flexibilité qui se développe avec un stage comme celui-là. C'est comme à un moment donné, c'est sûr qu'en salle de classe, cette flexibilité là est très importante. À un moment donné, les élèves arrivent, ils sont fatigués, ils ont vécu plein d'affaires dans la cour de récréation, ils reviennent. Là tu as de dérangements dans ta classe, ce n'est pas une mer tranquille une salle de classe, contrairement à ce que l'on peut penser. Ceux qui veulent avoir leur petite classe tranquille entre 4 murs fermés...c'est peut-être cela la réalité...

R : C'est d'autres genres de dérangements.

C1 : Je pense que ça demande une flexibilité d'être enseignant. Je pense que cette compétence, elle va pouvoir être utilisée. Je pense qu'il y a quelque chose qui ressort de ce que tu dis, j'enregistre depuis qu'on se parle, c'est flexibilité.

R : Je suis d'accord.

C1 : On apprend à être caoutchouc. Flexible, se modeler.

R : Surtout le jour même. Aujourd'hui, je suis géologue, telle ou telle chose.

C1 : L'expérience caméléon. Oui, très bien. Ça aurait été bien de vous rencontrer tous ensemble...bien demain, au diner. Je vais continuer d'enregistrer...

R : Oui, des conversations de table.

C1 : En tout cas c'est très bien. Puis aussi l'idée d'apprendre... Toi est-ce que tu avais déjà envisagé d'enseigner aux plus petits ?

R : Non.

C1 : Est-ce que c'est quelque chose qui t'attire plus suite au stage dans un musée ?

R : Dans un contexte où je travaillerais dans un musée, je me sentrais plus à l'aise à développer des programmes, puis à donner des programmes à des plus jeunes, ce qui est plus probable car il y a moins d'élèves du secondaire qui viennent. Mais si j'étais pour être dans une salle de classe, je pense que j'aimerais quand même les plus vieux.

C1 : 11-12, ça c'est ton choix.

R : Ah oui.

C1 : Mais qu'ils choisissent la biologie, comme option de carrière.

R : Mais plus parce que on peut pousser la matière plus loin.

C1 : Puis faire des projets avec eux autres bien intéressants...

R : Comme dans les Mordus de la science...

C1 : C'est bien ça. Super. Puis toi par rapport à tes connaissances, à part la paléontologie, tu n'as pas appris nécessairement de nouvelles choses par rapport au scientifique...

R : Au musée, j'apprends toujours je dois dire, il y a toujours quelque chose que je n'ai pas vu.

C1 : Ou que tu révises...

R : Mais par exemple on avait fait un projet, un atelier sur la génétique, puis c'était expliquer en fin de compte la génétique, l'ADN, il fallait, je me suis rendue compte, expliquer la mutagénèse dirigée à des enfants de 5^{ième} année. J'ai dit : « Oh my god ! ». J'ai appris ça en 2^{ième} année d'université. C'est une découverte importante mais pour des 5^{ième} année, je doutais vraiment de comment ça allait se passer. Ça s'est tellement bien passé. Je pense que c'était une bonne expérience et que j'ai appris comment, peut-être pas des notions nouvelles mais que des élèves assez jeunes pouvaient apprendre ce genre de choses là et comment les enseigner. Je pense que c'est plus ça que j'ai appris...

C1 : Comment adapter ces notions... très bien. Est-ce que tu dirais aussi pour le travail avec les autres... est-ce que pour toi c'était signifiant car on sait qu'un enseignant c'est beaucoup isolé dans sa salle de classe, avec ses élèves. Il rencontre les autres enseignants sur l'heure du dîner et des fois dans la cour de récréation mais c'est un travail assez solitaire.

R : Mais moi, ce que j'ai aimé, parce que quand on donne l'atelier, d'habitude c'est tout seul, ou c'est juste nous. Mais ce que moi j'ai aimé, c'est qu'au début, on a eu une semaine, et même plus quand d'autres journées on n'avait pas encore donné d'atelier, on regardait des bénévoles qui donnaient l'atelier. Parce que il y avait plusieurs ateliers qui étaient donnés par des bénévoles puis on a vu d'autres qui étaient donnés par des membres de l'équipe, puis moi je trouvais ça vraiment intéressant, parce que quand on est dans un stage, on voit seulement 1 seule personne donner son cours, des fois tu dis, ah, j'aime pas ça mais tu sais pas comment l'arranger. Alors tu fais un peu comme elle faisait parce que tu ne sais pas comment faire de quoi de mieux. Puis, c'est pour cela que j'avais mis : être, regarder les autres... (en voir plusieurs). Alors eux ils utilisaient toutes, au niveau de l'information qu'ils donnaient, c'est un peu la même chose. Juste en terme de la gestion du groupe, puis comment qu'ils amenaient les jeunes d'un certain âge à faire certaines choses, puis de voir plus qu'une personne... j'aimais ça, dans ce sens là.

C1 : Ça a été riche. Moi je parle travailler beaucoup en groupe. Là tu travaillais avec Annick, Gilles, Mireille, bon les autres bénévoles aussi. Je pense que tu as donné des ateliers aussi avec des bénévoles.

R : Oui.

C1 : Cette partie là, comment tu as trouvé cela ?

R : C'était plus avec des bénévoles parce que Annick, Gilles, Mara, Suzanne et Nathalie, eux-autres ils nous dirigeaient plus. Ils étaient rarement là avec nous. Mais les bénévoles, c'était intéressant parce que ce n'est pas évident quand tu dis quelque chose à un groupe, là quelqu'un te coupe et dit, mais elle a oublié ce message là, puis je ne sais pas, ce n'est pas une mauvaise chose, mais c'est déroutant la première fois que ça arrive...

C1 : On a l'impression qu'on perd la face un peu devant le groupe...

R : Oui, alors là on dit, on repart...mais entre eux, ils le font beaucoup car ils n'aiment pas prendre le (inintelligible) leadership. C'est le seul défi, je ne peux même pas appeler ça un défi, c'est arrivé une fois que ça m'a fait le saut, le reste du temps, je savais comment m'adapter, comment réagir, ce qui allait se passer. Moi j'ai trouvé ça une bonne expérience dans le sens que tu pouvais toujours aider, il y avait toujours quelqu'un d'autre, c'était des activités répandues...

C1 : Tu n'étais jamais toute seule...

R : J'ai donné des ateliers où c'était juste moi qui parlait. Mais il y avait toujours quelqu'un là. Souvent, juste pour assurer que le matériel marche. J'en ai donné au moins 3 avec Annick. Elle n'a pas parlé, elle m'a aidé avec les *slides* parce que il y avait beaucoup de va-et-vient avec l'ordinateur.

C1 : J'ai l'impression que pour toi, ça n'a pas été une découverte de travailler avec tant de monde parce que tu étais déjà dans ce milieu-là. Je pense que pour Mireille, ça l'a été car pour elle, elle n'était pas habituée de travailler avec toute une équipe comme ça. Pour elle ça a été différent, de ce qu'elle m'a raconté pour ça.

R : Oui parce qu'avec les programmes publics, on était tout le temps ensemble puis souvent, on était plus qu'une animatrice par activité.

C1 : Pour elle, comme elle n'était pas... elle n'avait pas de formation de base en science, c'était tout un défi intellectuel, d'apprendre tout cela, les noms, mais, c'est ça. Je trouve riche aussi de ton témoignage, parce que tu apportes d'autre chose, cette idée de flexibilité, cette idée de voir les différents stades de développement des enfants. Pour nous c'est riche car tu as un autre regard, qui n'est pas un regard nécessairement sur les connaissances scientifiques que ça t'a amené mais sur d'autres aspects didactiques finalement, d'adaptation, d'adapter le contenu au niveau des enfants. Les enfants nous arrivent, ils ne sont pas préparés, il y a aussi les parents en ligne de compte qu'il faut tenir compte. Ça développe l'entregent, ça développe, tu sais je trouve ça bien parce que ça nous donne un autre point de vue. Je ne sais pas s'il y avait d'autres choses que tu voulais ajouter, qui te semblent essentielles...

R : J'ai tout dit.

C1 : Peut-être que tu en parle aussi dans ton rapport de stage.

R : J'ai dit la même chose. Ça va être plate le lire.

C1 : Non, non. Déjà ça va me donner une bonne idée. Est-ce que tu l'as remis à Annick ton rapport ?

R : Non, je ne savais pas qu'elle voulait. Je peux lui envoyer.

C1 : Est-ce que tu permettrais que je lui remette ?

R : Oui.

C1 : Je voulais te dire aussi pour nous, ces entrevues là c'est vraiment la question d'évaluer notre projet pilote, de voir comment ça fonctionne. Ça se peut éventuellement, tu sais qu'Annick elle fait sa maîtrise actuellement, puis peut-être qu'éventuellement on pourrait prendre certains éléments de nos entrevues puis diffuser ça. Mais ça on n'a pas le droit de le faire parce qu'on n'a pas demandé votre permission. Je te demanderais la permission de te contacter pour te demander ta permission si éventuellement on diffusait cette information...

R : C'est peut-être pas donné à tout le monde, c'est peut-être pas tout le monde qui a le goût d'être impliqué là-dedans, mais je pense qu'en contrepartie, en tout cas moi, ce que j'ai de toi, et ce que j'ai de Mireille c'est que c'est vraiment une expérience qui permet de grandir dans plusieurs aspects, avec les enfants, en animation, en communication, en flexibilité, mais c'est sûr que ce n'est pas une salle de classe. C'est autre chose. Ça ne veut pas dire qu'on apprend moins.

C1 : Les enseignants à l'élémentaire, au niveau de leurs compétences scientifiques, c'est top niveau. Tu ne peux pas avoir mieux que ça. Pour acquérir un bagage scientifique.

R : Oui.

C1 : C'est une immersion complète. C'est comme une immersion en anglais, sauf scientifique. C'est sûr que pour toi, ce n'est pas pareil.

R : Même quelqu'un avec un background scientifique, j'ai fait mon bac en biologie, c'est sûr que ça m'a donné un avantage parce que j'avais des bases biologiques, s'il y avait quelqu'un qui me demandait quelque chose et je ne le savais pas trop, je pouvais parler de quelque chose similaire que je connaissais, et lui dire à la base, des herbivores ça fait ci, même si il me demandait une question spécifique sur un certain type de dinosaure. Même pour quelqu'un avec un bac en biologie, ou en science, ça peut apporter car ça veut pas dire que tu as pris les cours spécifiques de géologie, de paléontologie, les mammifères, la génétique... Un bœuf musqué, ce n'est pas des choses qu'on apprend. Moi je le savais car j'ai déjà travaillé là mais je ne savais pas quand j'ai entré au musée, je n'avais aucune idée c'était quoi.

C1 : Si c'était à refaire, tu le referais ?

R : Oui, j'ai super aimé ça. C'est dans ça que moi je veux travailler.

Entrevue 1 Mireille (M)

C1: Donc, le but en fait de cette rencontre, ce n'est pas le stage comme tel parce que je vais y revenir pour voir, pour le stage. Cette rencontre-là c'est vraiment dans le but de jeter un regard sur ce projet-là, ce projet pilote-là et de voir quels sont les bénéfices, quels sont les enjeux liés à ce stage-là et de voir est-ce que l'on pourrait éventuellement permettre à plus d'étudiants à la formation de venir faire un stage en milieu muséal. Alors, c'est un peu dans cette démarche-là. Ce n'est pas une recherche, c'est plutôt une démarche évaluative du projet pilote comme tel. Si tu ne comprends pas, que tu ne te sens pas à l'aise avec telle question, je veux que tu te sentes bien à l'aise de me le dire. Ah oui! Je voulais te dire, c'est que moi il n'y a aucune donnée comme euh...tu sais quand nous on va faire un rapport de l'évaluation du stage, on ne va pas associer un nom précis d'une personne là-dedans. Donc votre nom n'aura pas de valeur nominale. Si on donne un nom, on va donner un autre nom que le tien. Évidemment, si les gens de la faculté veulent comme fouiller plus loin pour aller voir qui a fait son stage au musée, ils vont le savoir, mais on ne veut pas nécessairement que le nom soit associé parce que pour nous ce qui est important c'est peut-être plus ton vécu que ton nom associé à ce vécu-là. Je voulais juste préciser. Ça, ça va être une petite feuille tantôt que je vais peut-être te montrer pour que ce soit plus facile. Okay. Alors, ma première question Mireille c'est puis là je vais peut-être nous chronométrer un peu pour pas que l'on dépasse les 45 minutes parce que je sais que tu aimes parler puis moi aussi. Avant que je commence moi je voulais savoir, est-ce que tu as des questions pour moi, même des questions qui n'ont pas rapport à ça, d'autres questions juste pour que tu te sentes à l'aise? T'avais-tu des questions pour moi?

M : Non.

C1 : Okay, donc tu es prête à faire ça?

M : Oui.

C1 : Parfait. **Moi j'aimerais ça Mireille que tu me parles de quel est ton principal apprentissage que tu fais dans ce stage-là?**

M : Pour moi, particulièrement, me confronter à tout sujet qui est un tant soit peu des caractères scientifique, c'est épouvantable, je n'y touche pas, je n'y ai jamais touché. Je me suis tenue loin. Ce n'est pas mon truc, ce n'est pas mon domaine. Alors, mon principal apprentissage, ça peut l'être parce que je l'ai appris un petit peu à travers mes cours que j'ai terminés à l'université. Mais ici en particulier, au départ c'était ma plus grande crainte, ça le demeure encore un peu pour certains ateliers, mais ça va beaucoup mieux. C'était de ne pas arriver à posséder la matière assez pour pouvoir la rendre de façon intéressante parce que les gens qui sont ici eux ne sont pas des cobayes, ils ne sont pas en expérience. Ils sont venus assister à un atelier puis, pas à une moitié d'atelier ou à peu près, ou quelque chose d'approximatif parce que qu'est-ce que tu veux une stagiaire, c'est de même. Et donc, si ça aurait été dans un autre domaine qui était plus proche de qu'est-ce que je suis dans la vie normalement, j'aurais eu beaucoup plus d'aise mentale à l'idée d'approcher ça. Là, j'avoue que j'avais peur. Et puis, je vois que, quand même non seulement j'arrive à acquérir la matière, mais j'arrive aussi à la transmettre puis j'arrive même, on nous l'a offert, je ne pensais pas que ça serait possible, mais j'arrive même à intégrer des petits apports créatifs dans ce que j'ai à donner. Moi je pensais que si je suis capable d'apprendre la matière, la répéter, puis de n'oublier aucune étape dans mes ateliers, ça allait être bien beau, je vais être bien contente. Puis, bon soyez créatif, bien une autre fois peut-être, mais non dès le premier atelier, je suis arrivée à être créative déjà donc j'ai été très étonnée puis très contente de ça. Je me suis dit regarde, finalement, il n'y a pas vraiment des mondes fermés. On s'entend là que je ne suis pas en train d'enseigner la mécanique quantique, mais quand même alors ça c'est mon apprentissage.

C1 : Donc, des apprentissages au niveau des contenus scientifique?

M : Oui!

C1 : Essentiellement.

M : Qui je pensais que ça m'était interdit.

C1 : Okay, mais est-ce que c'est aussi un apprivoisement de cette peur-là qui était là peut-être qu'elle a toujours été là? Est-ce que c'est comme un peu le dépassement de cette peur-là?

M : Oui bien d'accepter de venir ici, c'était déjà ça. On aurait dit le musée des Beaux-arts, j'aurais dit ah! Mais ici, c'était hummm. Oui, oui, c'était un défi que je me lançais. Je me suis dit, écoute faut que je l'essaie. Si on me l'offre, je ne peux pas dire non. Je vais le regretter tout le temps de ne pas avoir essayé. Et en même temps, une fois rendue ici, pas être capable, je ne suis pas sûr que je me pardonnerais, pas tellement pour moi, mais pour ceux à qui l'expérience de venir ici en visiteurs n'aura pas été profitable parce que c'est malheureusement sur moi qu'ils sont tombés si je n'y arrive pas. Donc je me mettais un défi, mais avec interdiction de faillir. Donc au début, j'ai un petit peu... je me suis un petit peu coltiller avec ça en me disant hey regarde il faut que tu roules, mais ça se passe très bien. Ça se passe bien, je suis contente. Je connais les noms des dinosaures maintenant.

C1 : Ah ouin?

M : Je ne peux pas les décrire l'un derrière l'autre avec leur mode de vie, mais pas loin!
Alors, puis je vois que...bon c'est des petits quand même...je vois que les enfants s'allument donc je suis très contente. Je suis en fait tout à fait dans mon élément, l'animation j'adore ça.

C1 : Excellent. Okay, alors j'aimerais ça donc...contenus scientifique, vaincre sa peur. Est-ce qu'il y a d'autres apprentissages à part ça?

M : On a commencé seulement cette semaine à donner des ateliers.

C1 : Ah oui?

M : Oui, la semaine dernière, c'était de l'observation. Bien, encore une fois, personnellement, j'ai été pigiste assis toute seule devant un ordi pendant 15 ans. Travailler en équipe, je l'ai vécu pendant la session, mais là c'est quelque chose qui est mis en pratique un petit peu plus. Je suis constamment en train d'apprendre, à refaire ça, faire de la place pour quelqu'un d'autre dans mon carré de sable, mais j'adore ça aussi. Ça va bien, je suis contente de travailler avec quelqu'un. Ça fait du bien deux têtes ou plus.

C1 : Le travail d'équipe, il se fait avec Rosa ou avec Annick?

M : On travaille beaucoup en collaboration, mais avec Rosa et avec Annick. Avec Rosa, on est assise côté à côté donc on échange constamment. On est toujours en train de se relancer puis toi tu fais ça comment ou toi tu finis comment quand tu fais ça et puis c'est quoi ta conclusion puis est-ce que tu préfères faire ça comme ça ou pas? Alors...et puis avec Annick parce qu'elle est là tout le temps. Bien d'abord, Annick vient constamment vérifier puis valider tout ce que l'on fait. Alors, au début je trouvais ça même un peu drôle parce qu'elle nous demandait tout le temps qu'est-ce que vous en pensez? Qu'est-ce que vous avez vécu? Puis, je me disais bon, est-ce que j'ai eu le temps de le savoir? Je ne suis pas sûre de savoir qu'est-ce que j'ai vécu là encore, mais donc on est toujours en contact puis elle...pour les suggestions elle est là, elle va les questionner, ça fait que....Puis il y a les autres aussi. On n'est pas tout seul. Il y a les bénévoles. Moi j'ai donné mes premiers ateliers avec des bénévoles. Puis, alors là il faut se décider. Eux, ils sont habitués. Ils font ça depuis souvent très longtemps. Ils ont leur façon de mener l'affaire, mais il faut qu'ils te fassent de la place. Alors, toi tu veux avoir de la place aussi, mais tu ne veux pas nécessairement la prendre toute puis leur dire on n'a pas besoin de vous. De toute façon c'est faux. Moi j'ai à apprendre de la façon dont eux travaillent aussi donc c'est tout ça.

00 :10 :27

C1 : Beaucoup de la coopération là.

M : Beaucoup.

C1 : Okay. Très bien. Est-ce qu'il y a autre chose à part ça?

M : À part la coopération? Bien ça c'est une grosse partie. Il y a beaucoup d'interactions dans ce service-là entre les gens. Pour moi, c'est aussi quelque chose d'étonnant. Il se passe quelque chose, tout le monde est intéressé. Tout le monde a sa partie, son champ d'intérêts qui intervient dans tel problème qui est arrivé et donc vient participer à la résolution du problème ou de la situation.

C1 : Comme quel problème?

M : Ah bien, j'ai un exemple concret parce que premier atelier que j'ai donné, l'enseignante n'était pas contente et elle l'a clairement exprimé. Elle a dit, ah, c'est fini, c'est que ça. Bon, pour une raison qui a échappé à tout le monde, elle prétend qu'elle est venue l'année passée puis qu'elle a eu cet atelier qui était suivi d'une seconde partie où on faisait autre chose alors que c'est carrément impossible. La seule autre partie qu'elle parle, c'est un autre atelier. Mais elle, elle dit qu'elle les a eu, que un c'était la première partie puis que l'autre, la seconde partie. Bref, elle était tout à fait pas contente. Pour elle, elle avait eu une moitié

d'atelier puis elle était pas du tout contente. Puis, elle disait, ah on a payé pour rien. Évidemment quand on a terminé, on est revenu dans le bureau puis avec les bénévoles qui voulaient voir la responsable des bénévoles et là tout de suite il y a eu une réunion spontanée avec Gilles qui est en charge des services, avec Annick, avec la personne qui est en charge des réservations. Qu'est-ce qui s'est passé? Comment ça s'est passé? Comment s'est passé l'atelier? Est-ce que la matière a été donnée? Est-ce que vous avez parlé des contenus? Quand elle a pris la réservation? Qu'est-ce qu'elle a demandé? Maintenant, elle est là. Elle vient à chaque année. Donc ça duré 20 minutes, c'était étonnant.

C1 : Puis, là finalement quoi? Vous lui avez offert un autre atelier?

M : Bien Gilles est allé lui offrir parce qu'elle revienne un petit peu plus tard, alors il lui a dit que cet atelier-là qu'elle prétendait avoir manqué puisqu'elle revenait dans quelques semaines qu'on allait lui offrir. Et j'ai trouvé ça bien parce qu'il est venu nous donner le résultat de son entrevue avec la dame. Puis, en tout cas, elle n'était même pas contente. Elle a dit oui, oui qu'elle allait le prendre, mais pour elle c'est un dû, ce n'est pas un cadeau. Alors, je ne sais pas qu'est-ce qui s'est passé en dernier pour qu'elle pense que deux ateliers en étaient un seul.

C1 : Alors, il y a de l'apprentissage du service à la clientèle.

M : Complètement! Puis, je me rends compte à quel point c'est important. Les programmes éducatifs c'est pour eux. Tu ne veux pas qu'ils partent puis qu'ils se disent hey ils nous font...

C1 : Parce que après ça, ils font de la mauvaise publicité. C'est vrai. C'est bien de se mobiliser. Excellent, faque du service à la clientèle, l'apprentissage coopératif puis des contenus scientifique.

M : Oui, ça fait pas mal, en?

C1 : Ça fait pas mal. **Est-ce qu'il y a des éléments que tu sens que peut-être ce stage-là te fait passer à côté?**

M : Non, je viens d'en parler avec Annick. Je sais que si j'étais dans une classe, j'aurais à faire des leçons, mais j'en ai fait. Alors, en faire six semaines de plus ou six semaines de moins, je sais que quand je vais avoir un emploi, je vais pédaler comme les autres. Puis, eux aussi vont pédaler. Alors, peut-être que je vais pédaler un petit peu plus au départ, je ne suis même pas convaincue. Parce que je ne pense pas que six semaines, ça fasse une si grosse différence en termes de bagages au bout de la ligne puis ce n'est pas comme si je ne faisais rien ici non plus. Alors, en terme de planification, que je n'ai pas à faire ici, moi je ne pense pas que ça fasse... et puis tout le reste qui est l'établissement de la classe, les règles, les règles de conduite, toute ce que l'on nous apprend que l'on doit mettre en place dès le début de l'année puis ceux qui sont en stage ne le mette pas en place non plus et s'intègre dans ce qui est déjà existant. Alors, ils ont ça à respecter. Nous ça ne nous est pas donné parce qu'il y a des accompagnateurs qui s'occupent de faire respecter... puis en tout cas jusqu'à présent, ça se passe très bien. Les enfants sont contents, ils sont en visite.

C1 : Donc vous ne faites pas de discipline?

M : On ne fait pas de discipline, mais ça aussi je me dis avoir fait un stage à l'école, bon ça m'aurait donné six semaines de pratique de plus, mais est-ce que ça aurait fait de moi quelqu'un de plus complet ou de plus achevé ou de moins outillé. Est-ce que je suis moins outillée? Eux aussi vont ramer. Ce n'est pas parce qu'ils ont fait un stage de six semaines que tout est fait, tout est réglé, tout est placé. Ils peuvent prendre une place. Je ne pense pas. On va tous être des débutants pareils. Alors, je ne vois pas que ce que l'on n'a pas à faire ici est nécessairement une lacune.

C1 : Puis par rapport à l'évaluation?

M : Ah l'évaluation! Bien ça...mon dieu je n'y avais même pas pensé. Ça m'a échappée complètement. Moi je suis une élue de Jacquard. Il ne devrait pas y en avoir. Je ne sais pas. Est-ce que l'on fait plus d'évaluations au deuxième stage? Moi je n'en ai pas fait dans le premier stage.

C1 : Pas du tout?

M : Pas du tout. Alors, est-ce que l'on en fait en deuxième stage? Est-ce que l'on évalue nous-mêmes nos étudiants? Je ne sais pas. Je ne peux pas répondre.

C1 : Tu n'as pas fait de correction dans le premier stage?

M : Non. Ah! Bien j'ai fait du formatif. Beaucoup, beaucoup, beaucoup. Je n'ai pas fait sommatif. Il y en a eu, mais ce n'est pas moi qui le faisais.

C1 : Bref, il n'y a pas cette idée-là que vous manquiez peut-être quelque chose.

M : Je vois bien que je suis dans un domaine, un milieu complètement différent, que je ne vis pas du tout la même expérience. Je m'en rends bien compte. Est-ce que ça va me desservir? Je ne pense pas. Si je suis capable d'apprendre des contenus scientifiques, je suis capable d'apprendre à évaluer.

C1 : Très bien. **Puis le contact avec comme dans une classe, en? Surtout quand on est titulaire, il y a toujours le contact que l'on crée avec tu sais les élèves. Il y a une espèce de relation privilégiée qu'on peut établir avec des enfants, ça?**

M : Il n'y a pas cette relation privilégiée en stage. Il l'a un petit peu, il l'a mini, mais ils savent que l'on est là temporairement, on le sait que l'on est là temporairement. Puis, on est dans la classe de madame truc puis de monsieur un tel, on n'est pas dans notre classe. Alors, ils sont gentils. Ils sont même très gentils je trouve, très ouverts à nous, mais ce n'est pas nos élèves. Puis, je vous dirais que le contact que l'on a quand on est dans une relation privilégiée d'une heure, visite, c'est autre chose aussi. Il y a quelque chose qui se crée pendant cette heure-là parce que l'on est la personne spéciale avec qui on vit un moment spécial dans un lieu spécial en apprenant des choses spéciales donc ça, ça crée quelque chose aussi. Moi j'ai des câlins à la fin des ateliers. Bien oui, ils viennent me faire un câlin. Ils ne sont pas tous en ligne, mais quand même il s'est passé quelque chose.

C1 : Bien oui, c'est bien.

M : Moi j'ai beaucoup vécu ça en faisait des ateliers pour les petits comme une heure. Il y en a un rapport. C'est juste une heure, mais c'est une grande heure.

C1 : Une heure intense. Ouin, c'est ça, c'est l'intensité qui n'est peut-être pas la même parce qu'en salle de classe, on est toute la journée, on n'a pas envie de se brûler la première heure le matin. On veut se garder de l'énergie, mais quand on donne peut-être un ou deux ateliers par jour, bien là on donne le paquet, en? Je pense que l'on fait une prestation peut-être.

M : Exactement.

C1 : On fait un show.

M : C'est exactement ça. J'ai tout mis ça dans ma réflexion qui va être envoyée demain. Je l'ai écrite hier soir, mais c'est exactement ça puis en même temps ça me questionne beaucoup sur l'attitude que l'on peut avoir en classe justement où on s'installe dans une routine puis on se ménage un peu. Puis, je me dis, si on pouvait transposer, garder un peu de cette magie que l'on a quand on a juste une heure puis que l'on se dit, je ne peux pas manquer une minute dans cette heure-là, on n'a pas assez de minutes. Si on pouvait transposer ça sur l'année que l'on a à passer avec les enfants, je pense que l'on pourrait avoir une autre attitude parce que je pense que c'est pareil. C'est la même bulle, mais sur une plus longue durée. Puis, j'ai un peu peur qu'on s'installe trop puis que l'on oublie ou que l'on se

ménage ou que l'on soit fatigué puis que l'on se permette de l'être ou je ne sais pas trop alors que à vivre ce que je vis avec, avec mes petites bulles d'une heure. Je veux dire on devrait avoir des bulles d'une année quand on est prof. Ça devrait être ça notre but. D'avoir un maximum pendant un an. Il me semble, j'idéalise ça, mais il me semble que l'on devrait tendre à ça. Que ce soit quelque chose...on a eu quelque chose de spéciale à vivre ensemble puis on a tant de mois.

00 :21 :04

C1 : Mais oui c'est vrai.

M : En tout cas, moi ça me questionne. Je réfléchis là-dessus. Je me dis est-ce que c'est possible?

C1 : Ouais, c'est vrai. Bien c'est une belle piste, une belle réflexion. Okay, on a parlé de l'expérience actuelle en tant qu'expérience d'apprentissage en disant bon contenus scientifiques, coopération avec les collègues, service à la clientèle puis aussi l'espèce de moment unique qui est vécu avec les enfants quand on a cet atelier-là dans la journée. Est-ce qu'il y a à part ça d'autres apprentissages? Il y en a déjà pas mal.

M : Oui, je trouve que ça fait déjà...oui. Je pense que je vais m'en garder pour une prochaine fois!

C1 : Est-ce que ça donne l'occasion de confronter la théorie qui a été vu par exemple à la formation puis la pratique ici? Est-ce que des fois il y a des flashbacks sur cette théorie-là, sur ce qui a été appris? Des flashbacks soient positifs ou négatifs. Ça peut être l'un ou l'autre.

M : Là je suis vraiment la mauvaise personne à qui poser cette question-là. Je suis un petit peu non pas réfractaire à la théorie, je l'apprends à toute fin pratique ça ne m'intéresse pas beaucoup. Je suis une intuitive beaucoup et surtout une impressionniste, beaucoup, beaucoup, beaucoup. Et on me l'a beaucoup reproché, pas juste ici, à l'université là. Ils ont été très gentils là-dessus avec moi, mais dans les autres études que j'ai fait, on me dit toujours c'est très, très, très bien, mais essaie d'impliquer plus la théorie. C'est comme je les laisse de côté. Je les applique on dirait intuitivement, mais pour les nommer puis pour...c'est un grand flot artistique que je laisse un peu derrière. Je pense que quelque part ça me nourrit, puis je pense que quelque part c'est pour ça que je suis à l'université. J'apprends...je pense que l'on est imprégné de ce que l'on a appris. Est-ce qu'il y a des noms de théories et des principes théoriques me reviennent? Franchement, non. Je n'y pense jamais. Mais je sais que je fais des choses qui sont en rapport ou que je faisais peut-être même avant sans les nommer puis maintenant je suis capable de les nommer comme je fais de la différenciation.

C1 : C'est quoi?

M : L'apprentissage différencié. J'arrive à repérer dans un groupe les gens qui se fatiguent plus vite, qui sont tannés d'être assis. Puis, c'est toujours ceux-là que je ramasse en premier pour faire un truc, pour toi tu veux tu nous le montrer comment on fait? Mais je l'ai toujours fait intuitivement sans savoir que ça s'applique comme ça. Alors, si je veux, je peux creuser puis...

C1 : Mais ce lien-là se fait quand même là?

M : Oui. Si on me le demande là, tout de suite, maintenant. Mais consciemment, est-ce que je me dis, je suis en train d'appliquer...mais pas plus en classe, je suis sûre.

C1 : Mais comme les apprentissages qui ont été fait en science à la formation?

M : Oui, oui, oui, oui!

C1 : Comme quoi par exemple?

M : Bien moi j'avais monsieur Vignette comme prof. Formidable! Et on a fait beaucoup, beaucoup d'expériences et ça nourrit...pas ce que je fais avec les enfants directement, mais dans la préparation au programme future. Il y a Mara qui est ici en train de préparer tout un programme sur l'eau puis comme ça nous a lancé si vous avez des idées, puis j'en ai eues, mais j'en aurais pas eues avant, mais c'est parce que j'ai eu le cours de monsieur Vignette, je me suis dit ah ça c'est comme un truc de foire, c'est comme une expérience de foire. On devrait pouvoir trouver quelque chose. Je suis arrivée avec mon idée puis elle aime ça! Je suis toute contente.

C1 : Quelle foire?

M : Bien nous on a fait des exercices de foires avec monsieur Vignette et je trouvais que qu'est-ce qu'elle nous demandait comme idée, si on avait une idée pour...elle voulait faire passer une matière, je trouvais que ça y ressemblait...on donnait une expérience de foire.

C1 : Okay, faire vivre une petite expo science aux élèves, c'est ça?

M : Oui.

C1 : Un peu comme faire vivre une expo science.

M : Oui, mais pas une expo, juste ...

C1 : Une petite foire dans une classe.

M : Voilà, oui. J'ai pensé à mon monsieur Vignette. Je me suis dit tiens il m'accompagne. Avant, jamais on ne m'aurait dit peux-tu trouver une façon de montrer l'eau dans ces trois étapes, j'aurais dit non, je ne peux pas. Mais là oui. Donc, j'ai commencé à réfléchir dans ce sens-là aussi.

C1 : Dans la façon de faire. Pas nécessairement dans les notions de science là. Les notions de science n'ont pas été utilisées, de la formation.

M : De la formation? Non. Pas nécessairement les notions. Non, ce n'est pas de la théorie scientifique parce que ça...

C1 : C'est plutôt une approche pour enseigner.

M : Voilà, oui.

C1 : D'accord, donc dans ce sens-là.

M : Oui.

C1 : Okay, faque ça, ça été appliqué, mais sinon pas beaucoup de grands réinvestissements théoriques à part certains flashs. Voilà j'en fais, je fais de la différenciation, ça je pourrais utiliser l'idée des expos science. Okay, parfait. Une autre chose. **Est-ce que cette expérience actuelle c'est pour toi Mireille une occasion de développer une identité professionnelle?**

M : Oui, définitivement.

C1 : D'enseignante?

M : Oui.

C1 : Ou d'animatrice?

M : Ohhh. Ce n'est pas un peu la même chose? Parce qu'un enseignant n'est pas aussi un animateur.

C1 : Un peu, mais il fait autre chose aussi. Il n'est pas que ça.

M : Bien on fait de l'animation et on transmet une matière alors moi je trouve que ça se rapproche de l'apprentissage par projet quand on est en classe. Alors, oui. Bien oui parce que de toute façon ici les ateliers, les activités, elles sont déjà déterminées. En tout cas, jusqu'à présent, mais on nous propose d'y apporter des changements tant que la matière est passée, tant que l'on rencontre les exigences du curriculum, on peut varier les choses et tout ça. Et donc, ça laisse la place oui à la personnalité. Moi je pensais rouler là-dedans comme un robot, dans mon insécurité du départ, je me disais quand je vais avoir fait toutes les étapes de

a à z, je vais être assez contente. Mais je me rends compte que non, je vais les choses à ma façon. Et la façon dont moi je fais l'atelier, je suis convaincue, n'est pas la même façon que les autres. J'ai vu certaines autres personnes et j'ai ramassé des idées, mais finalement je ne copie même pas. Il y a certaines idées que j'ai retenues, mais je le fais aussi autrement. Il y a la façon Mireille de le faire.

C1 : Okay, d'accord! Mais l'identité professionnelle d'enseignante se bâtit ici à travers cette expérience-là?

M : Ouais.

C1 : Est-ce que ça mijote ça?

M : Oui.

C1 : Ça mijote. De se retrouver dans une classe à l'automne?

M : Oui, oui.

C1 : Bien. Et dans un musée?

M : Se retrouver dans un musée? Je n'y ai pas vraiment pensé parce que ça ne me semble pas une avenue qui est nécessairement très ouverte. Je ne vois pas qu'il y ait nécessairement beaucoup de débouchés. Mais par contre, il m'est passé à l'esprit, je me suis dit je devrais quand même aller faire le tour des musées pour voir. Mais la classe me tente aussi.

C1 : C'est ça. Donc cette identité-là d'enseignante se développe, mais en même temps on ne peut pas s'empêcher d'avoir d'autres idées.

M : Non, mais c'est parce que je suis ici puis je me dis ça serait peut-être bien, est-ce que j'aimerais vraiment ça, est-ce que je voudrais l'essayer, je peux peut-être aller voir. Je vais aller voir aux deux, mais je ne nourris pas vraiment ni d'espoir ni d'attentes de me retrouver dans un musée. Je ne vois pas ça comme quelque chose de nécessairement possible.

C1 : Okay, c'est bon. **Bon, dans la perspective où ce matin il y avait de l'évaluation, est-ce que c'est aussi un moment d'évaluation cette expérience-là? Ou est-ce que c'est vraiment comme très, très ponctuel puis pas très présent dans le quotidien? Comme bon, il y a eu une évaluation par Annick ce matin.**

00 :30 :13

M : L'expérience au complet?

C1 : Oui.

M : Oui, oui. Pour moi, oui!

C1 : Oui? C'est un peu un moment d'évaluation, donc de se prouver là. De prouver des choses, de prouver que l'on est capable.

M : Oui, oui.

C1 : Okay. Beaucoup, c'est présent beaucoup?

M : Bien je pense que ça va peut-être aller en s'atténuant, mais au départ, je n'avais même jamais visité le musée. Donc, je ne connaissais pas les salles. En fait, je n'y connaissais rien du tout. Donc ni l'extérieur ni la coquille, ni le contenant ni le contenu. Et en partant, les sciences, toute cette façon-là de regarder les choses, ce n'est pas non plus en haut de ma liste. Alors, oui, oui, pour moi, c'est une expérience formative et particulièrement au début. Je vais peut-être...mais je trouve ça correcte, c'est parce que tout est nouveau ici. Ça ne peut pas être autrement. J'allais dire, ça va peut-être diminuer, mais je ne le souhaite pas parce que je ne suis pas stressée là, je ne suis pas en panique, je ne suis pas en train de faire de l'insomnie. Venant d'une insomniaque, ça c'est une grande part, mais je suis très bien, je suis très heureuse. Tout ça. Mais je me rends compte que j'ai des pas à faire parce que sinon je ne peux pas fonctionner ici là.

C1 : Mais c'est une expérience somme toute épanouissante?

M : Ah oui, oui, oui, oui. Tout à fait. Je suis très, très, très contente.

C1 : Très bien. **Une expérience de mentorat. Je pense que l'on en a parlé un peu avec Annick, avec les gens qui te supportent, qui sont autour, donc il y a beaucoup cette présence de mentor?**

M : Oui.

C1 : Okay. Pour l'apprentissage.

M : Oui, oui. Tout le monde est disponible.

C1 : Ça c'est bien. **Si on regardait comme une expérience d'apprentissage, confronter théorie, pratique, occasion de développer une identité professionnelle au moment d'évaluation ou expérience de mentorat, tu dirais que c'est laquelle qui est la plus importante et laquelle la moins importante?**

M : Ohhh! C'est tellement global.

C1 : Apprentissage, théorie, pratique, identité professionnelle, évaluation, mentorat.

M : Apprentissage certainement. Et la moins importante?

C1 : Apprentissage, théorie, pratique, identité professionnelle, évaluation, mentorat.

M : Ouin, je ne sais pas quoi dire. Peut-être évaluation.

C1 : Okay.

M : Peut-être, je ne suis pas certaine de ça.

C1 : Puis, théorie, pratique, ce n'était pas très présente non plus?

M : Ce n'était pas très présent non plus beaucoup. C'est pour ça que je suis...ça reste je trouve très global.

C1 : Puis identité professionnelle et mentorat, ça serait laquelle la plus importante?

M : La plus importante serait identité professionnelle.

C1 : Parfait. Est-ce qu'il y a des contenus en science où tu te sens très à l'aise?

M : Non.

C1 : Aucun?

M : Aucun.

C1 : Est-ce qu'il y en a où que tu te sens encore moins outillée que les autres? Tu sais comme est-ce que vraiment il y en a qui sont comme plus un défi là vraiment?

M : Bien ça beaucoup rapport avec ...en fait aucun n'est un plus grand défi dépendant de à qui je m'adresse. Si c'est à des élèves de dixième année comme j'ai assisté à l'atelier d'extinction pour des élèves de dixième année, je ne pense pas que j'aurais été capable de le donner. Ou bien j'aurais appris très, très fort. J'aurais pédalé, j'aurais vraiment étudié beaucoup, beaucoup, beaucoup. Et là peut-être. Mais comme ça, l'atelier Rosa l'a donnée, c'est sa deuxième semaine ici puis je voyais qu'elle possédait sa matière. Elle recevait des questions, elle avait des réponses et tout ça. J'étais ébahie.

C1 : Mais elle a un bagage scientifique.

M : Bien oui.

C1 : Elle a un bac.

M : Bien ça paraît! C'est ça, alors, je pense qu'il n'y a pas de problèmes si c'est avec des plus jeunes.

C1 : Avec des petits jusqu'à quel âge à peu près?

M : Ah je dirais probablement jusqu'en quatrième, cinquième. Je n'ai pas vu tellement des groupes plus vieux que quatrième, mais ça ne m'a pas du tout décontenancé. J'ai appris ce que j'avais à apprendre puis ça allait. J'ai vu jusqu'à quatrième puis après ça j'ai vu dixième.

C1 : Okay donc il y a une grosse marge entre les deux.

M : Ouais.

C1 : Mais sinon il n'y a pas de domaine qui était déjà d'emblée comme intégré...

M : On a touché pas mal à pas mal de choses puis ça s'intègre facilement.

C1 : **Mais est-ce que tu sens que ta formation à l'université t'a préparée à ces contenus de science-là?**

M : J'ai eu un cours de divers types de science.

C1 : Ouais. Puis, il ne semble pas que tu aies vu ces concepts-là.

M : Non, c'est ce que j'allais dire.

C1 : Comme est-ce que tu peux m'en nommer des concepts que tu as vu ici dans les ateliers?

M : C'est plus au niveau de...c'est de l'information qui me manque ou c'est des choses que j'ai peut-être appris il y a longtemps puis j'ai oublié. Comme par exemple là on était devant le diorama des bisons et puis Gilles est passé par là et il nous a dit alors ce qu'il faut leur faire comprendre c'est ce qui se passe ici, chacun cherche les besoins et tout ça. Et là les enfants vont vous demander est-ce qu'il est malade parce que le bison a de la bave ou il a l'air d'avoir de la bave. Est-ce qu'il est malade? Alors bon je n'avais pas vu qu'il avait l'air malade alors vous avez leur expliquer que non, le bison comme la vache est un herbivore et donc et Christine a complété il a quatre estomacs. J'ai fait okay! Puis là il m'a semblé que lointainement dans ma mémoire j'avais un vieux souvenir de ça. J'ai appris ça un jour jadis. Comme ça là on m'aurait mis sous la torture, je pense que je n'aurais jamais dit que le bison a quatre estomacs. Je ne pense pas.

C1 : Un ruminant.

M : C'est un ruminant, un beau mot qui est revenu dans mon vocabulaire.

C1 : Donc c'est ça. C'est que dans le fond tous les concepts qui sont vus ici n'ont pas été vus à la formation?

M : Non.

C1 : Aucun?

M : Non.

C1 : Okay. C'est bon. **Puis, est-ce que tu penses que ce que tu vas apprendre ici va bien te préparer à enseigner le curriculum de science après?**

M : Je vais les amener au musée! Bien oui sûrement parce que d'abord je vais avoir beaucoup plus de matière, je vais avoir intégré la matière, je vais savoir beaucoup plus de quoi je parle sinon je vais savoir où aller chercher l'information. Déjà, c'est bon. Puis, j'en ai déjà donné ici des leçons. Je suis capable de les reprendre, évidemment pas avec les mêmes moyens, mais adapter des choses pour ce que j'aurais à faire. Je pense que oui.

Définitivement, ça va être une amélioration d'à peu près 100%.

C1 : Excellent. **Puis, pour avoir plus bagages avant de venir ici, ça aurait pris comme un autre cours de didactique des sciences peut-être?**

M : Oh oui!

C1 : Peut-être, facilement. Puis, autre chose? Dans le meilleur des mondes là.

M : Ah, dans le meilleur des mondes, j'aurais étudié en science ou je serais sortie de l'école où on a les cours généraux, on touche un peu à tout il n'y a pas si longtemps. Alors, ce que l'on a appris ne nous reste quand même pas trop loin. Sinon non. Quand on est en didactique de n'importe quoi d'autre que les sciences à moins d'avoir une culture personnelle, je ne vois pas comment on peut être préparé puis en classe c'est tout à fait faisable, d'arriver ici puis de fonctionner.

C1 : On pourrait tu faire de la place à plus de science avec le programme chargé que l'on a déjà? Je ne sais pas.

M : Mais ce n'est pas...en tout cas je pense que je suis en train de prouver que l'on n'est pas obligé d'avoir une formation en science pour pouvoir quand même être fonctionnel dans un stage au musée. Puis, en fait c'est bien parce que l'on apprend des choses aussi. Je dirais que ceux qui ont une formation en science comme Rosa sont capables bien évidemment de donner des programmes plus complexes puis à des clientèles plus âgées puis plus connaisseur, mais ceux comme moi qui n'en ont pas peuvent quand même donner des contenus. C'est bien, c'est bien pour nous.

C1 : C'est gagnant, gagnant.

M : Oui, bien c'est gagnant pour moi. J'espère que c'est gagnant pour le musée. En tout cas, ce n'est pas impossible de le faire.

C1 : C'est ça, en? **Puis, avec les approches spécifiques à l'enseignement des sciences, bon tantôt on a parlé par exemple de faire une foire scientifique, mais est-ce qu'il y en a d'autres approches comme ça qui t'ont été...comment je pourrais dire donc...enseignées depuis que tu es ici justement à l'intérieur des ateliers, donc j'imagine qu'il y a des approches spécifiques aux sciences qui ont été peut-être acquises?** Ou peut-être ça ne fait pas assez longtemps.

00 :40 :23

M : Ça ne fait pas assez longtemps.

C1 : Comme la méthode scientifique?

M : Ouais bien ça je l'ai appris avec monsieur Vignette.

C1 : Okay.

M : Oui, et puis on ne touche pas vraiment à ça ici, en tout cas pas dans ce que j'ai fait jusqu'à présent. Alors, surtout pas avec les tout petits.

C1 : C'est plus une approche ludique?

M : Pour le moment. Je vais refaire l'atelier. Je l'ai fait seulement en observation, l'atelier des minéraux où là on gratte et puis tout ça. On met un petit peu de vinaigre et tout ça. Alors, là ça va être un petit peu plus déjà en rapport avec la démarche scientifique, mais pour l'instant je n'y ai pas touché.

C1 : **Comment il y a eu d'ateliers que tu as donnés à date?** Pas beaucoup.

M : Bien quand même...deux ou trois par jour.

C1 : Ah oui, en?

M : Une journée il y en a eu un...

C1 : Donc une petite dizaine?

M : Oui, à peu près. Mais en fait aussi ce qui s'est passé c'est que à tous les jours...bon cette semaine c'est la première semaine où l'on donne les ateliers et à tous les jours c'était un atelier nouveau. Donc il y avait quand même de pédalage là pour le donner et être prêt à le donner. Je pense que je vais commencer à vivre plus les ateliers en les répétant. Là c'était une première fois dans tout.

C1 : **Est-ce que tu sens qu'un stage ici c'est comme un perfectionnement professionnel en science que tu fais comme un peu à l'intérieur de ta formation?**

M : Pour moi oui, c'est bien sûr. C'est sûr. Je n'aurais pas pu prétendre...rien. Je n'aurais rien pu prétendre à propos des sciences avant de venir ici et là je peux avoir quelques petites prétentions. C'est sûr.

C1 : Très bien. **Mais est-ce qu'il y aurait besoin de plus de perfectionnement dans les approches spécifiques en science comme pour sentir que bon tu peux être à l'aise peut-être jusqu'en sixième année? Est-ce que ça, ça pourrait être...**

M : Ici?

C1 : Bien peut-être pas ici, mais peut-être comme après par exemple.

M : Ah oui.

C1 : Ou est-ce qu'il y aurait pu peut-être en avoir avant?

M : Ouais, avant c'est toujours mieux. Après on fait, j'imagine que l'on fait...

C1 : **Est-ce que tu penses que par exemple s'il y a d'autres personnes qui viennent du cycle général comme toi puis qui veulent faire un stage en musée, ça serait bon qu'il y ait justement un petit perfectionnement avant? Ou est-ce que l'on arrive ici puis on est vraiment en découverte?**

M : Ça dépend de la personne je dirais. Moi j'ai beaucoup de curiosité puis j'ai beaucoup de désir de bien de perfection déjà ou de perfectionnement en tout cas, de donner. J'ai beaucoup le souci de satisfaire les attentes que l'on a envers moi. Et ici, c'est ce que j'expliquais tout à l'heure à Annick, il y en a beaucoup en fait d'attentes. On porte pas mal de responsabilités en tant qu'animateur parce qu'on a les attentes des enfants, en fait de leurs parents surtout via les enfants qui ont donné des sous pour envoyer leurs enfants ici. On a l'attente du professeur qui non seulement doit justifier envers les parents le déboursé qu'elle leur a demandé, mais en plus comme prof je suis sûre elle se sent amener à nous juger puis à juger ce que l'on apporte comme apprentissage. On a aussi les attentes du musée. Le musée offre des programmes éducatifs, ils se doivent d'être éducatifs. Il faut qu'ils soient perçus comme éducatifs. Eux ils ont un mandat de satisfaire la clientèle et de la fidéliser.

C1 : Mais est-ce que c'est plus élevé cette espèce d'idée de responsabilité que ça serait dans une école, dans une classe?

M : Ce n'est juste pas la même approche. Ici, on porte des attentes...

C1 : Venant de tout le monde.

M : Alors que dans une classe à la limite, bien c'est sûr que l'on doit... on a les parents puis on a la Direction de l'école. Peut-être que ça se ressemble, mais je ne suis pas sûre parce que le musée ce n'est pas comme l'école, ce n'est pas obligatoire. Alors, un service éducatif du musée, ce n'est pas certain. S'ils ne sont pas contents, ils ne reviendront pas puis c'est tout.

C1 : C'est ça. C'est pour ça que c'est plus l'idée du service à la clientèle. Ouin, c'est ça. Okay, je pense que l'on a bien passé. Là on va faire un petit sprint avec ces petites bulles-là.

M : Okay.

Entrevue 2 Mireille

0:00 - 0:20

C1 : OK, donc à peu près je dirais peut-être une petite demi-heure, on va se placoter puis après ça peut-être dans mon bureau parce que j'ai peur que si je te le laisse...refaire le petit questionnaire qu'on avait passé ensemble et qu'on avait passé comme plus à l'oral. Mais là je te le ferais juste encercler les réponses. OK, ça serait la 2^{ème} partie. Alors, moi je veux savoir comment tu as trouvé ton stage?

M : Je l'ai vraiment raconté dans mon dossier, je vais vous le répéter parce que de toute façon ça m'embête pas, tantôt vous avez mentionné on espère que ça va être quelque chose en continu, que ça va être une expérience unique et puis ben ce que j'écris en toute lettre, ceux qui pensent, si y'en a qui pensent que c'est pas pertinent, relisez ce que je viens d'écrire puis rappelez-moi parce que pour moi en tout cas ça a été un tournant, un tournant dans ma vie à moi. Dans ma vie, et c'est lare, c'est très lare, alors je serais peut-être pas la candidate typique parce que c'est quelque chose de très personnel mais en tout cas, les autres auront leur vécu dans ce genre de stage là aussi, mais pour tout ce que j'ai pas eu dans, si j'avais été

dans une classe comme par exemple pratiquer plus pour la gestion, ce genre de chose là qui on en parlait la première fois, je me disais, bien je vais avoir moins de pratique, mais comme tout le monde je pense que c'est pas 6 semaines qui va faire que je vais être en arrière des autres, et vice versa, les autres seront pas si avancés dans la gestion, je pense pas que ça fasse une grosse différence au bout de la ligne. Mais non, pour ces facteurs là où j'ai pas pu expérimenter ou moins expérimenter, je trouve que le contrepoint est important pour... je trouve que travailler avec des gens différents c'est très important. Nous au départ, on a observé les autres personnes qui donnent ces ateliers là et puis on a pu voir comment les autres personnes travaillent aussi et puis j'ai trouvé que c'était quelque chose de vraiment enrichissant. Le même atelier donné par plusieurs personnes c'est quelque chose des très intéressant à vivre parce que tu peux voir toutes les façons de faire avec la même matière et c'est très instructif. Alors, parce que on était là, parce que ce sont les mêmes leçons qui se donnent, on a eu l'occasion donc de voir ces mêmes leçons et aller, nous autres, chercher un peu à droite ce qu'on..., ah, bien ça marche, ça je vais le garder pour quand ça va être mon tour, parce que c'est un bon truc, ou ça marche bien, ça j'aurais pensé faire ça comme ça mais, ah non, mais je vais garder mon idée. Et donc ça permettait en même temps d'apprendre et en même temps de mesurer ce que nous on peut faire et à quel point on peut se sortir du cadre. Y'a des choses sur lesquelles j'ai tenu mordicus à ne pas faire comme c'était écrit, pas écrit de façon très rigide. Puis Annick nous avait dit on peut déborder tant que le programme est donné. Et il y a des choses où j'avais une dame bénévole qui me disait, « non mais c'est comme ça qu'on le fait », « c'est comme ça que le programme est fait ». Oui mais je vais faire comme ça, oui mais... Finalement j'ai vu qu'elle avait l'air de trouver ça intéressant après elle a fait la même chose que moi. Parce que elle gardait ses enfants toujours au même endroit alors que moi je disais moi je vais me promener dans la galerie. On va pas regarder juste un dino. On va en regarder 3-4. On est dans un musée, on est dans une galerie de dino, on veut pas en voir juste un, pas avec des petits surtout...même des grands. Alors, ça permettait de confronter nos points de vue, ça permettait de voir finalement elle avait raison, ou non, mais aussi aller chercher les trucs et astuces...y'a des enseignements qui font ça depuis 30 ans. Ils savent quoi faire. Alors, ça j'ai trouvé ça extrêmement enrichissant. On peut pas avoir ça en stage régulier. Se promener de classe en classe, à moins d'exception. Et puis de voir plusieurs gens, personnalités travailler sur la même matière, et puis ce que je trouvais pour moi qui a été vraiment, vous êtes allés chercher une brebis égaré vous les « scientifiques ». Parce que tout en étant complètement fascinée et de toujours émerveillée abasourdie par ceux qui sont capables de faire des sciences et par ceux qui sont capables de gérer ce genre de connaissance là, ça a toujours été pour moi, je suis persona non grata, je peux pas mettre le pied là, j'ai coulé tout ce que j'ai essayé en sciences a part bio. Peu importe. Donc pour moi c'était réglé l'affaire. J'ai pas d'affaire là. C'est de même la vie puis on peut pas être bon dans tout. Je suis pas devenue une scientifique puis je deviendrai pas une scientifique mais j'ai appris que je suis capable de l'apprendre et non seulement de l'apprendre mais de l'enseigner. Ça pour moi c'est énorme. J'étais dans une euphorie après avoir donné, pas avant, mais après avoir donné la leçon de génétique. Je me disais je peux pas croire que, je peux pas savoir comment je vais donner une leçon sur la génétique. Puis au début. Rosa qui était très gentille disait donne juste le début puis je vais donner à partir de... finalement je disais bonjour, mais là ça a pas de bon sang, alors non, on va séparer ça équitablement et puis...puis finalement ce n'était pas si compliqué. On donne pas, on n'enseigne pas à des doctorants. Alors tout est relatif mais c'était, moi j'avais un blocage,

j'avais un mur puis j'essayais même pas, puis là je me rends compte y'a des portes, puis on peut passer. Pour moi c'est incroyable.

C1 : Qu'est-ce qui a permis de passer dans la porte?

M : D'une part, parce que j'étais là puis si je voulais, la clé est ici. C'est vraiment ça. C'est moi qui me disais non, les sciences je peux pas. J'avais accepté d'être dans ce stage, j'allais pas tout mettre sur le dos de Rosa. Tiens fais-le, moi je vais rester avec les petits. Je peux pas faire ça. Je disais moi, personnellement, je peux pas faire... je vais aller là, je savais qu'en allant là j'aurais à pédaler et ramer pour acquérir la matière mais je me disais c'est tout, c'est comme ça. Je vais l'apprendre. Mais il était pas question que j'essaie pas. En même temps, il était pas question que j'échoue. Parce que y'a des gens et eux ils sont pas ma pratique. En fait ils le sont mais pas pour eux. Eux ils viennent là, ils sont au musée, c'est supposé d'être une journée spéciale pour eux, c'est une sortie, c'est pas normal. On fait pas ça tous les jours. J'ai pas le droit de rater avec eux puis ils viennent, ils sont intéressés, préparés, je peux pas être nulle. Impossible.

C1 : Y'a toujours cette espèce de pensée en arrière : que dans le fond ce qu'on fait aujourd'hui, je pense si c'est toi qui disait ça lors de notre première entrevue : quand on enseigne ça devrait être comme ça aussi mais malheureusement ça l'est pas pour plusieurs. Cet espèce de côté que c'est comme une fête, tu sais, la fête c'est la fête aujourd'hui, on sort au musée, il semble que ça devrait être comme ça. Si on va à l'école, on s'en va apprendre, ça devrait être une fête. Mais malheureusement la routine s'installe...

M : Oui puis, je lisais dans « BENAC? » qui raconte qu'on a juste une année avec eux, c'est pas grand-chose dans une vie, une année. En même temps c'est toute une année de leur vie et on a pas le droit de la rater. Et moi je me disais j'ai une heure. C'est encore plus petit. Mais j'ai pas le droit de la rater. Donc je me serais casser la tête en 8 mais je leur aurais donné la leçon sauf que ce à quoi je ne m'attendais pas c'est d'avoir autant de plaisir puis de m'amuser à le faire et d'arriver..., j'en ferais plus de ça, j'aimerais ça faire plus que ça. Finalement, je vois que c'est pas si impossible.

C1 : Est-ce que tu dirais Mireille que c'est tous les enseignants qui font la formation ici et qui n'ont pas un bagage en science au départ, qui ont peut-être un peu le même sentiment que toi qu'il y a une espèce de mur, qui ne peut pas être franchi, puis que peut-être avec des expériences comme celle-là, que là on voit qu'il y a des portes...?

M : Oui, Je racontais tout à l'heure... madame Maité, me disais « comment ça va? » « Comment ça a été au musée? » Je prêche pour ma paroisse mais il faut envoyer les gens qui ne sont pas en science. Mais en fait c'est très bien pour ceux qui sont en science aussi. Je regardais Rosa, c'était magnifique, elle était comme un poisson dans l'eau. De toute façon elle connaît le musée et tout, alors en partant elle était très bien, très bien implantée mais même à ça, je ne suis pas du tout sentie un pas en arrière parce que ce sont des gens très accueillants, ils ont été chaleureux, ils nous ont englobés dans toutes les facettes de la vie du musée. Ça a été formidable. Mais je vois que pour des gens en science, mais pour ceux qui ne le sont pas aussi. Et... très certainement, je dirais qu'en dedans, faut que vous envoyiez quelqu'un qui va avoir envie, qui veut le faire, et puis qui va se dire moi ces chances là je ne peux pas les rater.

C1 : Les bénévoles au musée ce sont tous des gens qui ont une formation en sciences?

M : Non, et très peu ont une formation en enseignement. Il y en a qui sont des anciens profs mais très peu. Alors eux l'intérêt d'aller les observer, ils connaissent bien le programme et puis ils le faisaient souvent depuis plusieurs années. C'était une de nos observations, apprendre comment ça se passe, mais en fait on avait aussi tous les programmes déjà sur

papier, puis à la limite on aurait pu les donner sans voir personne sauf que c'était enrichissant.

C1 : Avez-vous observé Annick les donner?

M : Non, aucun atelier par Annick.

D : Puis d'autres...

M : On voyait Annick donner des vidéoconférences... mais pas les ateliers du musée auxquels on avait...

C1 : Laquelle des conférences?

M : Elle a donné la vidéo sur les diatomées. C'est le chercheur qui la donne mais elle coordonne tout cela.

C1 : En anglais ?

M : En français. ET puis il y avait une autre avant ça dans la galerie des mammifères...c'était en réserve, eh, c'était avec les mammifères de l'arctique.

C1 : Vous vous êtes rendues là-bas.

M : On est allées 2 fois. On assistait au...

C1 : C'était bien ?

M : Oui parce que après elle nous a promené dans les salles et réserves et finalement on a ouvert des boîtes puis, il y avait des choses ..., alors toute la réserve des os, des trucs en peau, des sortes d'organismes en peau, la réserve des oiseaux, des volatils, des plantes, c'est vraiment bien. Ça a été très chouette d'aller là.

C1 : C'est quelque chose que vous n'auriez pas pu faire...

M : Non jamais. À moins de travailler là. Ça a été fascinant. Je suis ravie. C'est sûr que c'est pas un débouché de carrière, puis là, il faut que je me remette dans l'esprit école. Et puis il faut que j'aille voir si quelqu'un m'aime assez pour m'engager. Je pense que si j'avais une formation en sciences, j'essaierais sans doute d'avoir un emploi car c'était très bien. Mais, on a aussi participé à, pas à l'élaboration des programmes mais à, en tout cas, Rosa, c'est..., elle a pas vraiment montré ce qu'elle faisait à part un truc que j'ai vu mais j'ai apporté moi des choses pour, des fois c'est en cours d'activité, j'ai fait une petite feuille, je pense que ça va faire un scénario à suivre puis ça fait que les élèves sont engagés plus : ah, super on va s'en servir OK. Des fois c'est comme ça, des fois c'est des activités rétroaction, des fois c'est à l'intérieur du musée une activité de rétroaction puis là tu..., l'activité, ou une activité de rétroaction que l'enseignant peut prendre puis elle peut apporter dans sa classe puis dire bon bob bon, c'est ce qu'on a appris.

C1 : L'activité de dino à laquelle j'avais assisté puis j'avais dit d'ajouter des feuilles..

M : Je l'ai fait et ça a très bien marché mais ce qui serait intéressant c'est le lendemain ou surlendemain ni revenir avec les mots et dire : est-ce qu'on s'en souvient ? Là c'est sûr que je ne suis pas l'enseignant, je n'ai pas la possibilité... Sauf que je me rendais compte et je me disais les théories ça doit être un peu équivalent, je me rendais compte que pour certaines clientèles qui un peu petits peu plus volatiles, moins concentrées, à qui, qui ont eu à se frotter à des mots assez difficiles, et, qu'on interroge sur ces mots, puis ils regardent l'image, c'est bien sûr. Puis l'image, et j'ai bâti une activité de rétroaction pour l'enseignant avec ça. Comme c'est des petits, je me disais on va mettre les mêmes images et on va voir comment ils se débrouillent quand ils retournent.

C1 : Donc, au niveau planification pédagogie, tu es gagnante là. Ce que tu avais à faire. Tu n'as pas eu à planifier mais tu adaptais, tu ajustais...

M : Ajustais. Ou ajoutais des choses. J'ai fait beaucoup de commentaires. Je trouve que ça pourrait être, ou ça je pensais à tel truc, ou ça, et puis la plupart du temps, hier c'était

complètement bienvenu. On sentait pas qu'on va les insulter, pas du tout. Et puis les suggestions qu'on a données, c'était souvent : « AHHH j'avais pas pensé à ça, ben oui ». C'est encourageant.

C1 : Si tu avais à nommer les compétences que tu sens que tu as développées dans ce stage là ?

M : Organisation, c'est sûr. Interrelation parce que tu travailles toujours avec des gens, tout le temps. Eh, Je ne sais pas comment le dire...il a fallu que j'acquière une matière, que je la donne...alors apprentissage ?

C1 : Développement de connaissances ???:

M : Oui, mise en application. On a appris quand même comment fonctionnaient les systèmes informatiques pour accompagner tel activité, ou telle autre, alors il a fallu aussi appliquer ça.

C1 : Les compétences technologiques...

M : Et de la créativité du développement, je dirais pas de la conception de projet mais du développement par contre. Parce que les activités existaient mais on a développé des satellites à ces activités. Alors c'est de la conception mais...

C1 : C'est de l'enrichissement des activités qui sont déjà là. On les enrichi, on les améliore, on ajoute des parties, donc l'enrichissement.

M : Oui, Gilles là-dessus était très bien, par exemple, je pouvais lui dire on vient de faire telle activité, et puis pour moi ça marche pas c'est pas logique. Et tout de suite il disait OK, qu'est-ce que tu proposes ? Pense-y parce que moi je suis allée dire que ça marche pas, puis lui il dit fais-le marcher. Si ça ne marche pas tu me dis quoi là ? OK. Je suis revenue 30 min plus tard, bien je pense que Ahhh, d'accord. Alors Gilles était très bien pour ça. Il laisse jamais la ficelle trainer. Si tu avances quelque chose il attrape le bout de fil et OK, je le tiens là alors va le faire le nœud. Alors pour ça, je trouvais ça très stimulant aussi parce qu'il me confronte. Des fois c'était.., tu le rencontres dans le couloir, toujours : comment ça a été l'atelier. Toujours intéressé. On dirait qu'il y a rien d'innocent, rien de léger, rien qui n'est pas grave. Ah, elle ajuste fait encore un autre atelier de dino. Non. « Ah tu sors de ton atelier, comment ça a été, comment était l'enseignante, les élèves, et toi comment tu t'es sentie. Ok » Constamment, alors, tu as quelque chose à dire. Si il dit Ah oui, as-tu quelque chose à me proposer ou, peux-tu penser à ... Oui je peux y penser, OK, je te reviens là-dessus. Constamment. Alors, ce n'était pas juste du perroquet, une fois que je connais ma leçon, puis savoir que je peux la répéter, ah, non, parce que en fait je dirais que probablement même pas une seule fois j'ai répété exactement. Toujours un petit machin qui changeait. Tu as pas les mêmes enfants.

C1 : Tu adaptes la façon de présenter. Au secondaire on répète nos leçons parce qu'on a différents groupes. Quand on le répète ce n'est jamais pareil.

M : Non, bien c'était comme ça. Puis dans un musée, il y a une donne dont il faut tenir compte c'est que le musée est ouvert au public et souvent le public c'est d'autres classes, des fois t'es avec un groupe puis là la gang arrive en courant. Sont pas supposés mais quand même. Là les tiens trouvent ça le fun. Ah eux... ils courent. D'abord ça les distrait. Ensuite, souvent les enseignants qui accompagnent ces groupes tiennent pas compte qu'il y a un atelier et envoient leur enfants carrément se faufiler à travers les tiens. Eux ils veulent venir toucher une machine, alors il y a énormément de distractions aussi. En même temps que t'es dans un milieu où les ressources sont extraordinaires, tu parles d'un dino puis tu l'as en dessous du nez ou en haut du front. Mais en même temps tu as aussi à côté des téléviseurs interactifs où les enfants ont bien envie d'aller jouer. Alors il y a quand même ce défi de les garder avec toi. Et puis le défi car les hordes arrivent et c'est arrivé c'est pas rare, des fois je

le musée est plein, il y a un bruit énorme et il y a du monde partout, surtout des enfants qui eux sont pas gênés de passer dans le tas pus de venir voir. Il faut garder sa gang aussi. Alors ça c'est quand même un défi. Des fois tu dis, bon, ça parle fort alors nous on va se mettre ici et on va essayer de s'entendre puis, OK rapprochez-vous. C'est un défi.

C1 : Les bruits ambiants hein, ça...t'es pas comme dans ta salle de classe

M : Voilà, on est complètement exposés. En tout cas, on est en public. On donne une leçon en public. Et parfois, comme par exemple dans un diorama je sais qu'on peut toucher. Là-bas dans le diorama du dino, on peut toucher mais parfois on a des groupes assez nombreux donc t'as 25 élèves, est-ce qu'on peut toucher. J'ai vu puis les mains se tendent vers un dino puis... non on ne peut pas. Ils se pendent tous après cette bête là. Elle ne tiendra pas la journée. Puis là il y a une classe qui arrive puis on leur a dit qu'ils peuvent toucher. Alors ils touchent. Ceux qui sont là puis qui regardent... tu viens de leur dire non pas toucher.

C1 : Là les règles sont pas claires pour tous.

M : On peut toucher. Sauf que moi j'avais jugé qu'à 20 sur un dino, il y avait trop de monde. Mais c'est ce qu'ils faisaient. Ils étaient tous pendus après. Ah mon dieu, non, non, on est dans un musée. On va le regarder, on va le toucher avec les yeux. Les plus petits on leur a dit, les petits qui arrivaient mettaient leur mains dans la bouches et tiens regarde, fait que là tu fais, ouf ! J'ai changé la veille mais là eux me demandent, fait que pourquoi eux ils peuvent... Alors il faut composer avec tout cela. Ce n'est pas de la gestion mais une sorte, il y en a. Il y a aussi des groupes qui même si accompagnés, les accompagnateurs se servent de cette période pour... avoir un moment de congé. Ils sont assis derrière et parlent entre eux. T'en fais de la gestion à ce moment-là.

C1 : Ça arrive même dans les musées. Ah. Ça pour toi c'était un défi intellectuel. Comme on s'était dit au début, il faut demander c'est quoi votre avis. J'ai dit moi je pense que c'est un défi intellectuel. C'en est un.

M : Ah oui, définitivement.

C1 : Et humain aussi parce que il y a beaucoup d'interactions, de rapports humains...qu'il y aurait pas autant dans un stage conventionnel.

M : Il y avait pas une cohésion d'équipe comme ça dans mon premier stage. Là c'est vraiment une équipe très proche, il y a vraiment une cohésion et tout le monde est au courant de ce que tout le monde fait et tout le monde se tiens au courant, te demandes des nouvelles, alors on fait vraiment partie du groupe, alors oui. Ça a été, il y a eu des rapports, oui. Interpersonnels importants.

C1 : Quand vous avez complété la grille avec Annick là. Il y avait des points pour lesquels pour disiez voyons, ça s'applique pas du tout au stage ici ?

M : Au début oui en formatif, il y avait quelque chose. Ah, « qualifie bien ses leçons », il y en avait au tout début, et puis on s'était dit, ah, finalement... Ah oui « planifie ses activités d'enseignement selon le modèle proposé par l'enseignant associé, décrire les attentes, les objectifs ou, eh, qui,... quand... »

C1 : C'est sûr que ça ne s'applique pas.

M : Il y en avait un où tu disais « tiens compte du curriculum »

C1 : Bien que les activités du musée sont faites en fonction du curriculum.

M : Mais nous, on les bâtissait pas. Mais non, on pouvait quand même...

C1 : Ou se documenter sur les sujets...de son enseignement, ça c'est bon. Tu avais à te documenter. Ça c'est quoi, démontrer sa connaissance des disciplines enseignées. Ça oui...

M : Conformément oui, mais c'était correct... Préparer le matériel pédagogique, on l'a fait. Ehh., prévoir l'évaluation, ça non ! Prévoir l'évaluation formative et sommative des apprentissages, non. On a fait des petites activités d'évaluation par contre.

C1 : Des activités de réinvestissement, des transferts. Ça oui quand vous avez fait des à côté. En tenir compte...

M : Tenir compte des contraintes temps, espace, oui c'est bon,. Intégrer des technologies de l'information oui on avait à le faire. Suivre le plan de leçon prévu, oui ça va. Utiliser diversité de stratégies d'enseignement OUI. La motivation, oui. Employer, les façons d'observer et d'évaluer le cheminement des élèves : non. Tenir compte des indices qui informent de l'inattention : oui. Eh, planifier maintenir, adapter des règles de vie de procédures générales, ben oui. Eh, prévenir les comportements inappropriés, motivation, bien oui. Dans un microcosme, oui mais... Relations interpersonnelles, ça va. Attitude professionnelle : oui. Respectueuse, oui. Planif : non. Mais sauf que si par contre, fallait que... être prête. Mais quand j'ai proposé des choses à ajouter, il fallait que je les fasse approuver avant. Je suis pas juste arrivée dans la galerie en disant : je fais faire ça. On est dans un musée. Maintenir l'enthousiasme, faire preuve de créativité : oui. Initiative : oui. Réflexion sur la pratique, oui.

C1 : Quelques points s'appliquent moins mais...

M : Oui, non, on a trouvé aussi que on pouvait pas vraiment répondre à tout cela. J'ai parlé de cela..., j'ai parlé de... Alors les publics variés, ça c'est un autre truc. C'est vrai j'ai parlé des enseignants, des différents types, mais on a aussi à se confronter à des publics variés. Des fois petits, grands, tannants, des fois pas, à chaque jour c'est une nouvelle aventure. Même plusieurs fois par jour, quand tu as plusieurs ateliers.

C1 : Jamais, la routine ?

M : Jamais la routine, puis quand on parle de flexibilité, là on est en plein dedans. Là tu dis, ils viennent de telle école. Ils vont être tranquilles. Ahhhhh, tu fais ahhhh, comment ça ? Et l'autre groupe, des anges. Alors on passe constamment d'un groupe à l'autre et on sait jamais ce qui va nous arriver.

C1 : Que fais-tu quand ils sont turbulents ?

M : On a eu un groupe puis on a mon dieu, j'en parle c'était ma troisième réflexion. Je me suis retrouvée en face de qu'est-ce qu'on fait avec ça. On arrive toujours à faire quelque chose dans le sens où on arrive à donner les choses, à leur expliquer tant bien que mal, mais, moi ce qui me perturbe le plus c'est quand tu es avec un groupe et que tu te rends compte à la fin de l'activité qu'ils ont rien appris car ils n'étaient pas là. Ils étaient incapables d'être attentifs. C'était presque je dirais un PEI (TEI) généralisé. C'était des anguilles. Tu sais quand j'ai vu les enfants s'enrouler autour du banc, s'enrouler, ils ne touchent pas à terre. En fait j'ai trouvé la réponse. C'était ahurissant. C'était des petits puis c'était impossible de les saisir. C'était dans la galerie des mammifères. On faisait suivre mes traces. Et donc, il faut qu'ils aillent et qu'ils observent les traces qui sont sur un tapis puis qu'ils observent le diorama et qu'ils se disent est-ce que c'est des traces de ceci, de cela et tout cela. Avant ça juste pour les familiariser avec la galerie, il y a un petit jeu. Une feuille avec des images de différents animaux puis on leur dit, va voir dans un diorama, essaie de les trouver tous. Je voyais qu'il y avait des enfants dans le milieu qui faisaient rien, l'enseignante était débordée, et les accompagnatrices étaient insuffisamment nombreuses. Alors j'ai pris une petite gang par la main, je les emmène devant le diorama du bison. Ils ont le bison sur leur feuille. Semble, y'a un diorama, il est là, en 3 dimensions, un bison c'est dur à manquer. Je leur montre un bison puis je dis alors regarde sur ta feuille, est-ce que tu trouves l'illustration

d'un animal comme ça, d'un bison sur ta feuille. L'enfant dit : ça c'est un écureuil. Observe encore mieux. Regarde ni le diorama, ni sa feuille. La lutte. Je disais, regarde, essaie d'observer. Est-ce que lui a des cornes celui que tu me montres. Rien, rien, rien. Et puis, je me suis beaucoup interrogé là-dessus parce que qu'est-ce qu'on fait si j'ai une classe comme ça. Qu'est-ce que je fais ? Puis j'ai fini par trouver la réponse. À quoi elle me sert ma science ? Tu apprends plein d'affaires. À quoi ça me sert. Ils sont partis, à mon avis, ils ont rien appris, mais je me trompe peut-être. À la toute fin...mais il y a une petite activité de rétroaction. Ils ont été incapables de la faire. Ils faisaient n'importe quoi. Des lignes n'importe où et puis, non. À mon avis quand on demandait, ils ne savaient pas le faire. Ils avaient rien appris, le cœur, la leçon, apprendre à reconnaître des traces, c'était pas fort. Et puis, tout en me disant ma science me sert à rien, je me disais, je prenais mon principe de départ c'était : on est dans un musée. On ne peut pas avoir plus différencié comme contexte. Il y a de tout pour tous. Puis, je me suis dit bien non ! Cette leçon est bâtie pour des cycles plus vieux. Parce qu'on demande à des enfants d'écouter des instructions. On leur demande de partir avec une feuille, d'observer. Il y a aucune manipulation. Il y a rien de concret. C'est de l'observation. C'est une activité intellectuelle du début à la fin. Même s'ils se promènent d'un endroit à l'autre, ils sont trop petits, 1ère année. Alors je me suis dit pour un enfant qui a un déficit d'attention, qui a des troubles d'apprentissage... Pour un enfant, s'il se trouve que là il avait vraiment l'air d'une classe de TEI, il se développe des personnalités de classe. Un moment donné, les autres suivent moins. Je pense que c'était ça le cas, mais, c'est, je dis ça puis dans le fond ils pouvaient tous être des simultanés. Puis on leur a donné une activité séquentielle. On les a perdus.

C1 : Ça prendrait peut-être des petites chambres d'attention ces groupes d'élèves là. Ils pourraient se mettre une chambre, tu sais des petites balles là. Comme tu vois chez McDo. Ça a l'air que les enfants qui ont beaucoup de troubles d'apprentissage, que même les enfants autistes, ça a l'air que dans les balles là, comme des enfants qui ont des déficiences intellectuelles, ça a l'air que c'est bon car ça les stimule parce que ça les touche partout. Quand ils sortent de là, ils sont plus calmes. Oui. On devrait avoir ça dans toutes les écoles. Des petits salons de balle comme ça qu'on envoie les tannants. Ils rentrent, ils sont s'énervés, ils lancent des balles n'importe quoi, les clowns, ils ressortent de là et tout Ahhhhhhh.

M : Mais je me suis rendue compte après coup que je parlais d'un mauvais principe que on était dans un enseignement différencié puis non ! On était dans un enseignement qui ne s'adressait probablement pas à eux. Ils étaient tous des simultanés et puis eh, on leur a donné quelque chose qui juste pas dans leur style d'apprenant. Je me suis dit ça..

C1 : Ça c'est quelle théorie d'apprentissage ?

M : Les 4 styles d'apprentissage...

C1 : OK Puis il y avait ça dans votre cours de

M : Français avec Vicky...

C1 : C'est quoi la référence ? pour que je puisse le retrouver. Capable de me l'écrire ? Apprentissage du français ?

M : 4 styles d'apprentissage. Alors il y a des simultanés, et les séquentiels, et dans les 2 cas, verbal, non verbal. C'est extrêmement intéressant. Je me suis dit, enfin, je confronte ma théorie à ma pratique parce que ma conclusion de tout cela c'était que ces enfants en fait avaient juste été abonnés aux mauvais ateliers et la preuve que j'en ai, les séquentiels ont besoin de concret pour comprendre. Ils étaient tous aux machines. Il n'en avait aucun aux dioramas en train d'observer. Ils étaient tous là où ils pouvaient pitonner.

C1 : Peut-être cet atelier devrait être diversifié. Un mélange pour satisfaire aux autres styles. Même dans un groupe tu n'auras jamais tous des enfants pareils.

M : Non c'est évident, et la plupart du temps ça marche très bien cet atelier là. Mais je pense que c'était vraiment le développer, mais ils étaient petits aussi. Avec des plus vieux, déjà c'est quand même exigeant.

C1 : Tu as peut-être pas, il y aurait peut-être été mieux avec les dino.

M : Oui, je me disais c'est quand même ahurissant. Pourquoi l'enseignante les a abonnés. Elle les connaît pas ou elle a pas lu le programme ? Ou ça a achoppé ?

C1 : Si on prend tes compétences en science, au départ, tu me disais j'en ai pas énormément. Comment tu sens que tes compétences ont augmenté d'une échelle de 1 à 10. Tes connaissances en science ?

M : Eh, présentement, avec ce que je savais, ce que je sais, elles sont parties de 1 elles sont allées à 10. Mais là il faut me dire que je pour être connaissante en science, il faudrait que je me rende à 100. Déjà de 1 à 10, j'ai fait du chemin. Mais non, je ne connais rien. Rien du tout.

C1 : Donc, par rapport au cours de didactique des sciences que tu as eu, un stage de 6 semaines a apporté quoi par exemple par rapport au poids là ?

M : Le cours de didactique m'a appris à enseigner comment prendre la matière et l'enseigner mais par projet. Et on a fait que de la manipulation et que du concret. Ce qui était très bien mais, et c'est normal, c'est ça didactique des sciences. Et ça a très bien été pour moi. Je me suis bien débrouillée là-dedans. Parfois je ne comprenais pas toujours les principes et pas toujours les concepts, puis je ne les comprends toujours pas mais je sais qu'on peut faire ceci, cela, et ça va marcher et faire comprendre. Par contre comme je disais à mon enseignant. Oui mais si je suis avec des élèves un peu grands et qu'ils me posent des questions pour approfondir un peu plus...hum. J'ai de la préparation, en fait faut que j'acquière la matière avant de prétendre l'enseigner. Mais j'ai des bonnes pistes quand même, la matière passe de façon plus simple qui si j'essayais au tableau d'expliquer des concepts. Sauf que moi, ma satisfaction faut quand même que je maîtrise avant d'enseigner. Je ne maîtrise toujours pas. Là j'ai quand même appris, je ne peux pas vous en nommer un dino, je ne suis pas de la génération qui les a appris et que c'est bien de valeur mais le dino m'est passé très loin par-dessus l'épaule puis je me suis jamais attardé là. Je peux vous dire comment reconnaître des herbivores et des carnivores et je peux vous parler de sa peu caractéristique qui est..., je sais même depuis combien de millions d'années. C'est niaisieux mais je ne le savais pas. C'est des petites choses. Il y a quand même l'ADN. J'ai appris des choses très intéressantes et puis.

C1 : L'atelier de génétique est enseigné à quel niveau ?

M : 5-6 ième.

C1 : Qu'est-ce que tu as appris en génétique ?

M : D'abord les 4 bases chimiques, où se trouve l'ADN, la forme, qui l'a découverte, comment on l'a trouvé, comment est-ce que ça permute, les mutations, j'ai appris cela. Quand même... Tout le monde dit ça, on parle tous d'ADN mais on ne sait pas ce que c'est. Alors j'ai appris assez. Le lab de minéralogie... On en a fait 2, dos à dos. Alors le premier c'est Rosa qui l'a animé. Je lui ai dit je vais te regarder et après ça, je prendrai le deuxième. Mais, il arrive un moment où on identifie les minéraux et on a une clé pour les identifier. Ça va mais en fait si quelqu'un s'est trompé, à moins de refaire le truc au complet, je ne le sais pas lequel est le quartz et lequel, je le sais carrément pas. Je voyais Rosa quand elle l'expliquait....ah non, ça c'est un tel, ou c'est celui-ci... Je disais ahh, elle est capable de

donner des explications sur les minéraux, alors je lui ai dit à la fin Annick, moi je m'y connais pas du tout. Elle m'a dit si tu n'es pas à l'aise, en tout cas pas pour celui-là. Elle me dit, veux-tu que ce soit Rosa qui fasse l'atelier..., NON. Par contre quand on va arriver au bout où il faut parler des minéraux, j'aimerais qu'elle prenne la parole car elle a l'information à donner. Alors, on a fait comme ça. Je commence l'atelier, là ça fait exprès, les mains levées, tout le monde avait des questions. J'ai dit un mot, y'avait des mains levées. Les deux étaient assises et me regardaient en souriant. Moi j'avais des mains, et, OK on va continuer et on va continuer d'avancer. Il y en même un qui m'a demandé comment ça s'est formé les rochers... Puis là je vois les autres en arrière. Après on a tellement ri. Écoute, moi je regarde...

C1 : La chaleur, la pression...

M : Je disais, est-ce que tu veux que je t'explique la formation de la terre. OUI Écoute on pourra pas faire ça aujourd'hui. Mais rappelez-vous ce que je vous ai dit pour les pierres volcans, trucs, trucs, puis on va partir de là. Les grands rochers, on va les garder pour une autre fois. Aujourd'hui, notre leçon va se limiter. Mais, la formation des rocs, comment a des gros rochers, d'où ils viennent ?

C1 : Ils t'ont laissé...

M : Là après je disais peut-être que mesdames est-ce que vous avez quelque chose à ajouter ? (NON ça va bien) Des fois ça m'étonnait, je suis sûre qu'ils vont ajouter quelque chose. J'ai sorti quelque chose de mes vieilles connaissances enfouies, je ne savais pas trop bien. Et puis, mais j'avais j'averti au départ par contre que j'allais être leur animatrice et que pendant un petit moment on manipulerait des minéraux et qu'on avait une grande experte qui allait nous aider à ce moment. Là, Rosa est arrivée, puis elle s'est mêlée des minéraux et après ça, elle m'a redonné. La parole et j'ai fini mon truc. J'étais contente car en fait j'avais beaucoup de portes de sortie. Annick là-dessus était rassurante, si tu n'es pas à l'aise on va s'arranger. Je disais NON, je veux faire au moins le maximum, l'ADN, elle m'a ouvert la porte. Si tu veux je vais le faire...NON. Je veux faire mon bout. Alors et donc j'ai appris.

C1 : Ça t'a demandé beaucoup de préparation chez toi ? Jusqu'à tard le soir ? Est-ce que tu rév...

M : Non, non. Ça n'avait rien à voir. Le stage précédent je leur ai fait une grille pédagogique de 35 leçons. J'ai vraiment travaillé tout le temps. Les fins de semaine, tout le temps. Là, non. Comparativement, j'ai étudié, j'ai préparé, j'ai fait des recherches de mon côté, j'ai réécrit les leçons pour que je les comprenne et j'ai vraiment étudié mes étapes. J'ai aussi fait travailler parfois les petits documents que je faisais pour le musée mais non, pas, je n'ai pas passé mes fins de semaine et je ne me suis pas couchée à minuit...

C1 : Pas comme au 1^{er} stage. C'est moins exigeant... Des périodes de libre pendant votre stage. Aviez-vous des fois des moments où tu pouvais comme faire tes leçons, préparer tes choses dans les journées.

M : Oui, on avait du temps de libre, on était pas toujours en atelier mais c'est ça, j'ai trouvé je voulais aller visiter le musée un peu mieux. J'ai pas trouvé le temps de le faire.

C1 : Tu as donné combien d'ateliers en tout par curiosité ?

M : Je sais pas. Au moins 20. Mais... Au moins à peu près 2 par jour. Des fois c'est 3 par jour et le lendemain pas. C'est pour cela que, ... le lundi il n'y en a jamais.

C1 : Au fait c'est 4 jours x 6 semaines, ça fait 24 jours, à peu près 1 atelier par jour.

M : Au moins, je dirais que c'est une moyenne de cela. Et comme je disais, 3 dans la même journée, et des fois 0.

C1 : Ça compensait comme ça.

M : Les jours où on est allé à Aylmer, Pink, il n'y avait pas d'atelier. Mais sinon, c'était quand même assez régulier et puis c'était souvent plus qu'un par jour. Souvent l'école a 2 groupes puis ils se promènent.

C1 : Est-ce que tu trouves les enseignants des écoles utilisent suffisamment les ressources du musée ?

M : Pas vraiment. Le musée pourrait être plus occupé. Oui.

C1 : Est-ce que tu trouves que les enseignants préparent suffisamment les élèves pour venir au musée ?

M : Ca dépend des enseignants. Certains oui, très bien.

C1 : Au niveau des consignes, comme l'attitude, le savoir être ?

M : Au niveau de tout. Autant l'attitude que les connaissances. Il y a qui arrivent et tu vois qu'ils ont parlé du sujet, qu'ils sont préparés, qu'ils ont fait les lectures, et qui savent beaucoup de choses. Il y en a qui ne savent absolument rien. Même pas de quoi on va parler. Et même chose pour l'attitude.

C1 : Tu dirais quoi, 50/50 ? , plus, qui sont pas préparés ?

M : Non, je dirais probablement, 75% préparés et 25% pas préparés.

C1 : Ça c'est autant du QC que l'Ontario. C'est 50/50 la proportion QC Ontario. Tu le sais quand tu donnes l'atelier.

M : Des fois je ne le sais pas nécessairement. On a le nom de l'école, alors, non, je ne le sais pas.

C1 : Il faudrait que je le demande à Annick.

M : Mais pour ce qui est des matinées sans atelier, ça devrait pas...

C1 : C'est sous-utilisé.

M : Ils devraient, toutes les plages disponibles devraient être occupées. Est-ce que c'est cher, est-ce difficile d'organiser un groupe pour sortir, je le sais pas.

C1 : Les autobus coûtent très cher. C'est ça qui est dommage. Les autobus, les assurances, c'est cher les voyages d'autobus.

M : Je sais et en plus il y a plus de parking. Dire on va dans une voiture et qu'on part à 4, on peut plus faire ça, ça prend seulement l'autobus. Alors, est-ce que c'est une question de coût, je ne le sais pas, mais c'est vrai que...

C1 : Comme les enseignants en Ontario ont du budget pour 1 sortie par année. Plutôt que faire une sortie éducative, ils vont garder leur budget pour faire une sortie récréative à la fin de l'année. Puis si ils faisaient d'autres sorties, il faudrait à ce moment là que ce soit les parents qui défraient les coûts. Dans le fond un parent il a peut-être pas envie de donner cet argent pour que son enfant on le laisse aller au musée. Peut-être pas tous les parents. Les parents qui ont plus de difficultés à rencontrer leur budget ou à boucler leur budget, on pourrait peut-être leur donner un coup de main..., en tout cas je pense qu'il y a des choses à faire.

M : Je pense qu'on devrait les utiliser plus. Bien, le musée est là et il y a des plages de libre oui. Puis ça ne devrait pas. Il y a assez d'écoles dans la région.

C1 : Puis là tu vas à la quête d'emploi. Tu vas aller voir des directeurs d'école. J'ai fait un stage au musée. Quoi ? Quelle réaction il va avoir ?

M : Juste entre nous !!! à l'Université..

C1 : Les autres étudiants...,

M : Pourquoi ?, qu'est-ce que tu as fait ? Ah non, moi je n'aurais jamais fait ça !

C1 : Ah oui ?

M : Exemple : Ah non !, non, je voulais être dans une classe

C1 : Il doit y en avoir qui ont dit : ah chanceuse.

M : Oui, mais plus avant de dire wow, chanceuse, on me pose des questions. AU départ c'est : ah oui ? Ah bon, c'est bien, as-tu aimé ça ? AH c'est bien !

C1 : C'est une réaction un peu de...

M : Je pense que je vais me faire recevoir un peu comme une demi. J'ai fait une demi. Mais bon. On va l'expliquer, il y a des programmes éducatifs, que ça prend des éducateurs pour les donner, pour les concevoir.

C1 : Et que tu peux avoir des bonnes références de ton prof conseiller.

M : C'est le défi.

C1 : Avec ton beau bagage là...c'est sûr. Fais que là je ne le sais pas s'il y avait d'autres choses que tu voulais nous dire par rapport à ton expérience du musée.

M : Je savais que j'avais quelque chose. Je trouve que, et je sais qu'il y en a d'autres qui vivent dans leur stage car on se fait pas nécessairement envoyer dans notre didactique... En même temps qu'on chiale et qu'on râle si on n'est pas envoyé en stage dans notre didactique, eh, et c'est peut-être un excellent moyen d'envoyer quelqu'un dans une autre didactique que la sienne. Je trouve que c'est très formateur. Je trouve qu'on est placé dans un état de déséquilibre qui est très intéressant...après. Quand on a trouvé l'équilibre. Au départ tu fais, hummm, est-ce que je vais être capable ? mais quand tu te rends compte que tu vas t'outiller et que tu vas chercher et que tu es capable d'aller chercher et utiliser les ressources et que là tu arrives à balancer ton équilibre, c'est à mon avis quelque chose de beaucoup plus enrichissant mais aussi c'est une grande victoire.

C1 : C'est un dépassement.

M : Le confort de ce qui est connu puis rouler dans ce qui est connu et avoir du succès là-dedans, c'est le fun, mais passer dans des sables mouvants un petit peu et dire là j'ai réussi à le faire, ça je trouve ça très formateur. Ce moment de déséquilibre, je trouve que..en anglais la fameuse chanson : Take a Walk on the Wild Side, c'est un peu ça. J'aurais pu marcher sur le trottoir au soleil, mais j'ai été marcher à côté. Je me suis rendue pareil. Là tu dis WOW. Et je trouve que ça, se confronter à ces peurs, aux peurs de l'inconnu, est-ce que je vais être capable, aux peurs de..., c'est important dans une formation. Je trouve qu'on devrait être exposés à des choses qui nous confrontent, qui nous font peur, et se dire, je les ai dépassées. En fait, c'est ça. On devrait. On veut pas...mais on devrait. C'est très formateur. J'aurais pas pu le dire avant.

C1 : mais tu l'as choi. Ça n'a pas été imposé. C'est la grosse différence.

M : Oui.

C1 : Il y a peut-être d'autres personnes qui auraient dit non. Tu as dit oui. Personne ne t'a tordu le bras. Si ça avait été imposé, c'est ça l'affaire.

M : Si ça avait été imposé, je pense qu'au bout de la route, maintenant, je dirais la même chose. Mais sur le coup, tu ne serais pas contente... Je n'aurais peut-être pas été contente. J'aurais peut-être dit : c'est quoi ça ? C'est qui ça.

C1 : C'est qui, ils veulent ma mort ?

M : Mais au bout, j'aurais fait : wow ! C'était super bien de pouvoir vivre cela.

C1 : C'est une bonne suggestion. Peut-être que le gens qui pourraient choisir n'importe quel didactique, je veux être exposée à ...l'inconnu.

M : Ouais.

C1 : Je me suis retrouvée en suppléance après ma formation. Ma formation a été en didactique de la bio. Mes stages ont été en éco, bio, et chimie, au secondaire. Quand j'ai fait de la suppléance, j'étais à l'élémentaire. De maternelle à 6^{ième}. Là j'étais déstabilisée car je

ne connaissais pas c'était quoi l'élémentaire, je n'avais pas été exposée à ça. Ça a été très enrichissant. J'en retire encore une belle, mais je l'ai voulu, je l'ai choisi. C'est moi qui suis allé vers ça.

M : C'est peut-être là où est beaucoup plus conservateur, puis où on devrait pas. Je sais qu'on veut la note de passage puis c'est bien important aussi, mais la formation devrait être l'endroit où on n'est pas conservateur justement, où on essaie des choses. Il y a toujours le dilemme entre les 2. Aller dans quelque chose de plus sûr et dire.., mais je trouve ça vraiment important. En tout cas ça n'aurait pas été dans mon premier mouvement. Je n'aurais pas été. Demander. Quoique j'ai quasiment demandé, mais,

C1 : Quand j'en ai parlé la première fois..., tu as dit, il y aurait pas d'autre place ? C'est pour ça que quand la place s'est libérée, moi j'ai tout de suite pensé à toi. Tu étais déjà dans mon groupe...ça tombait bien. Ça tombait en place.

M : Oui. Mais a priori, je n'aurais pas par exemple demandé, envoyez-moi dans une classe de math...Mais, il y a peut-être des extrêmes. Ça c'est une demi-mesure entre mon plus gros monstre et ... mais quand même, je trouve que vraiment, c'est quelque chose pour moi qui ai été extrêmement formateur. Je suis très contente d'avoir vécu ça.

C1 : En tout cas, j'espère que tu vas me tenir au courant de ce qui s'en vient pour toi. C'est sûr que moi, mon rôle formel s'arrête ici mais j'aime ça avoir des nouvelles des étudiants. Savoir ce qui leur arrive, l'avenir... On a comme plus de nouvelle après. C'est comme si c'est des petites graines qui se répandent dans le vent puis on ne sait pas où ces petites graines là vont atterrir mais c'est le fun de savoir où les petites graines vont aller germer.

M : Ca se peut que je reste un peu dans le coin car je songe à la maîtrise mais je n'ai pas de sous et il va falloir que le la fasse à temps partiel. Cette année-là a été tout ce que je pouvais me permettre.

C1 : La connaissance...

M : Puis je trouve que la formation en enseignement c'est bien pour nous donner des bases en pédagogie mais il reste beaucoup à apprendre. J'ai le goût de continuer à apprendre. J'ai un super beau projet mais je pense que c'est même trop ambitieux pour la maîtrise. Moi je suis très intéressée par le concept de construction identitaire. Ca me parle énormément. Je suis destinée à être prof de français mais j'ai un BAC en théâtre. Puis l'expression de soi, l'expression d'une identité ça m'intéresse beaucoup et je pensais dans un contexte de minorité, je comprends l'idée de la construction identitaire dans un contexte de minorité mais si je mêle à ça la pédagogie interculturelle, comment est-ce que je fais jouer tout cela. Car la pédagogie interculturelle demande de s'intéresser à tout le monde et de prendre un peu la culture de tout le monde. Mais comment est-ce que je viens jouer si mon premier objectif de la construction identitaire auprès des minorités, comment je viens intégrer cette autre pédagogie, et qu'est-ce qui vient jouer là-dedans. Je trouve ça intéressant.

C1 : Ma collègue à quelques pas d'ici s'intéresse à la construction identitaire. Phyllis Dallé. Tu la connais ? Pour ce qui est de pédagogie interculturelle, je ne sais pas qui s'occupe de cela. Elle, c'est vraiment plus une perspective sociologique car elle a une formation et elle s'intéresse à une perspective identitaire. Bien c'est des beaux projets. C'est sûr aussi en tout cas par la recherche, moi je pense que l'avenir de l'éducation passe par la recherche. Ca va se faire avec ces mouvements là des enseignants qui vont venir faire la formation, aller chercher des études supérieures, il va y avoir plus de rentrée dans les écoles de enseignement qui ont une pensée recherche. Là les choses vont pouvoir changer, je pense. C'est comme ça. Bien. Alors, écoute, un dernier petit devoir, Mireille, mon petit questionnaire. Alors, si tu veux

prendre quelques instants pour compléter ça. En fait c'est les mêmes questions que l'autre jour mais tu as juste à encrer la case différente, une croix où tu veux, où tu te situes.

Entrevue 1 Jacob (J)

C1 : Ah voilà, OK, donc ce que je voulais te dire c'est que c'est ça. On fait l'évaluation dans le fond du projet de stage. Comme c'est un projet encore à l'état pilote, de démarrage, on l'a fait l'année passée mais cette année c'est vraiment plus comme le vrai essai pilote parce qu'on a vraiment deux personnes qui avaient pas d'expérience non plus au niveau des sciences nécessairement. Eh, donc, on, avec, l'entrevue, mais avec aussi un questionnaire que je vais te faire parvenir par courriel. Désolée, j'avais les feuilles, en tout cas, eh, juste à remplir dans le fond le questionnaire mais à te mettre un peu dans la position comment tu étais avant de commencer le stage, ou en tout cas au très début. Parce que je vais faire, je vais vous le resoumettre à la fin.

J : OK

C1 : OK ? Donc un peu comme un pré-test, post-test. C'est pas, y'a pas de ...donc, comme je disais, tout reste anonyme. Nous, si on fait des publications, on donne des pseudonymes, fait que vous n'êtes pas identifiés comme tel. Si on a à faire des publications à partir de cela ou même au niveau de juste, c'est sûr qu'à la faculté ils le savent, ils savent que vous êtes venus ici mais eh, nous c'est pour permettre finalement de documenter le processus puis d'améliorer finalement le stage à toutes les fois...

J : De rendre ça plus accessible.

C1 : Ben, c'est sûr que si on pouvait peut-être ajouter des stagiaires, peut-être avoir une équipe là, quelque chose d'un petit plus gros, mais là pour l'instant avec les ressources du Musée aussi, le chiffre 2 est quand même bien. Et donc ça nous on pense peut-être grossir l'équipe. Donc, alors, mes questions... J'aimerais peut-être que tu me parles de c'était quoi tes craintes avant que tu commences ton stage, quand tu as su que tu étais pour faire ton stage ici.

J : Ehh, ma principale crainte au départ c'est que c'était pas clair qu'est-ce qui aurait à faire en arrivant ici, en venant ici. Parce que c'est vraiment un contexte totalement différent de la salle de classe puis c'est arrivé un petit peu comme une surprise mais, à peu près dans une semaine, une semaine à prendre le stage d'observation, donc, je m'étais fait justement à l'idée que je m'en allais dans une salle de classe normale. Puis quand j'ai vu ça, eh, ça a été comme, je l'ai accepté pour la raison du défi par quelque chose de différent mais d'un autre côté, je savais vraiment pas à quoi m'attendre en m'en venant ici. C'était vraiment ça la...

C1 : C'était flou

J : C'était flou, c'était le néant !

C1 : Bien que tu étais venu avec la formation...avec moi

J : C'est ça, je me disais pas tout le temps, des ateliers non plus donc, qu'est-ce qu'on va faire à l'extérieur de cela ? C'est un petit peu toute la structure, l'organisation de cela qui était un petit peu floue mais finalement beaucoup de questions qui ont été répondues quand eh...

C1 : Quand vous êtes venus rencontrer madame Basse ? Avec ça, ces craintes là se sont apaisées, pis quand le stage a commencé.... ?

J : Moi j'ai parti ça comme, on part à zéro puis eh, voici ce qu'on a à faire puis on apprend tous les jours dans le fond. Donc pas essayer de mettre le moins de craintes possibles, plus profiter de l'expérience dans le fond.

C1 : Très bien. Puis tu devrais, comme, bon, c'est certain..., toi ta formation elle est en quoi ta formation initiale ton bac ?

J : Mon bac est en science politique puis j'ai fait mon CEGEP eh, un bac international en sciences pures appliquées.

C1 : Ah bon, fait que tu avais déjà des connaissances en science. Bon. Alors pour toi tu avais pas de craintes à ce niveau là?

J : Non, au niveau scientifique, pas vraiment non. Surtout au bac international c'était assez rigoureux eh, la démarche scientifique et tout. Donc, j'avais pas vraiment de craintes à ce niveau là.

C1 : Puis est-ce que je peux, est-ce que c'est indiscret de te demander pourquoi tu n'as pas continué en sciences après ton bac en sciences ? Tu avais fait ton bac en sciences ?

J : Je me voyais pas faire ça de toute ma vie. C'est vraiment ça puis eh, à l'époque au bac international, y'a un projet sur nos matières à faire à l'extérieur de nos cours. Puis je l'avais fait en politique puis j'avais adoré ça. Donc, je suis plus allé faire ce bac là aussi par intérêt, culture générale si on veut.

C1 : Puis le côté humain aussi, de la science politique j'imagine... ?

J : Oui, c'est ça.

C1 : Puis après ça ? orienté ?

J : En fait j'ai pris à la fin de mon BAC, je suis partis pendant 9 mois au Nouveau-Brunswick puis j'ai abouti à travailler dans une école primaire là-bas. Puis c'est là que j'ai pris ma petite pique pour l'enseignement.

C1 : Ah, oui, OK. Est-ce que c'était un stage qui était organisé pour aller dans une école primaire au Nouveau –Brunswick ?

J : C'est le programme Odyssée, le programme des moniteurs de langues officielles au Canada. Ils envoient des gens dans d'autres provinces pour devenir moniteur de français ou d'anglais. Tout dépendant de notre langue maternelle.

C1 : OK, toi tu voulais aller apprendre l'anglais là-bas ?

J : Non, en fait tu t'en vas aider à apprendre le français à des jeunes là-bas.

C1 : Ah d'accord. Donc dans une école ?

J : Dans une école. En fait moi c'était vraiment..., je partais pour essayer de poser la question : qu'est-ce que je veux faire avec mon BAC en Sciences politiques? Je continue là-dedans, si oui....je fais ma maîtrise ? administration publique ? sciences politiques ?, c'était pas clair, puis finalement après 2 mois de travail à l'école, c'était clair net et précis là. C'était ça que je voulais faire: enseigner.

C1 : Je veux être avec les enfants. Ah super, excellent. Bien, eh, pour toi, est-ce qu'il y avait des défis comme par rapport à ce stage là ? Quand tu es arrivé, est-ce que tu enviais encore certains défis ?

J : Défis, je dirais, eh, au départ c'est de se familiariser avec les lieux parce que c'est énorme comme endroit. Puis même là on est chanceux y'a juste la moitié du musée qui est ouvert. Donc justement, se familiariser avec les lieux, c'était quand même quelque chose d'assez important. Puis la quantité d'ateliers à maîtriser en peu de temps, c'est parce que y'ont énormément de contenu dans chacun, donc, ça c'était quand même un assez grand défi puis eh, maintenant je suis beaucoup plus à l'aise ici puis je crois que cette crainte là aussi, par ailleurs, qui était créé par ça, la quantité de matériel à maîtriser eh. Ça s'est dissipé rapidement parce que ça se fait ben pis on est entouré de gens qui sont vraiment passionnés puis ils nous aident à toute maîtriser ça, puis.

C1 : Est-ce que tu avais comme des craintes par exemple que tu étais pour animer un atelier, pis avoir à un moment donné un blanc de mémoire, sur une notion essentielle ou,... ?

J : Non !, ça, peut-être un petit peu eh, admettons pour les dinosaures, les noms. Mais finalement faisant le tour de la Galerie, je me suis rendu compte à chaque, au pied de chaque fossile y'a toujours le nom qui est là. Donc, même si tu t'en rappelle pas, tu peux toujours jeter un coup d'œil. Puis eh, dans le fond y'a tout plein de ressources autour de toi pour t'aider...

C1 : Des aides mémoire, puis tu peux avoir tes feuilles aussi...

J : On peut avoir nos feuilles aussi.

C1 : Ton animation... ah oui

J : C'est ça. Fait que les craintes ils se dissipent quand même rapidement.

C1 : OK. Très bien. Puis est-ce que par exemple, pour apprendre les termes, les concepts d'un atelier, est-ce que il y a fallu que tu étudies beaucoup ? Est-ce que ça demande beaucoup d'études?

J : L'étude ?, je crois beaucoup de lectures, de la compréhension puis une fois que tu comprends c'est quoi, eh, on a eu la chance aussi d'observer la plupart des ateliers à notre arrivée ici, donc je crois qu'à ce moment là on se familiarise assez vite avec des termes comme coprolithes ...

C1 : OK, ...fait que ça s'intègre...

J : Fait que ça s'intègre tranquillement, puis je crois que moi plus Béatrice, on a quand même beaucoup discuté de ce vocabulaire là. On se le répétait beaucoup aussi dans les premières journées, puis justement pour en arriver à le maîtriser.

C1 : Fait que ça a été facile. Mais est-ce que il y a des ateliers qui représentent comme plus de défis pour vous autres, comme pour toi par exemple ?

J : Eh, en fait moi ça va être probablement la semaine prochaine à « Sciences dans les tripes », comme moi l'aspect biologie ça a jamais été comme mon point d'intérêt fort en sciences. Puis eh c'est un atelier qui est quand même assez lourd et complexe. Il y a beaucoup de contenu. Donc probablement qu'en fin de semaine je vais passer un petit peu de temps là-dessus, à essayer de, comme vraiment tout bien maîtriser, puis je vais visiter mes parents en fin de semaine donc je vais peut-être leur faire une petite présentation sur le système digestif.

C1 : Ils habitent à quel endroit ?

J : À Ste-Julienne dans Lanaudière,

C1 : Près de Joliette ?

J : Oui c'est ça, juste avant Rawdon.

C1 : D'accord, très bien. Puis c'est quoi les grosse différences dans ce stage-là par rapport à la salle de classe ?

J : La différence, eh,, bien premièrement on change de groupe continuellement, donc on a pas un suivi continu sur un groupe. On a un élément nouveau qui arrive à chaque fois donc on sait pas vraiment à quoi s'attendre. Donc à toutes les fois on peut avoir soit une classe qui est wow !, merveilleuse, ou des fois on a un petit tannant sympathique donc, il faut, on le connaît pas donc il faut le trouver rapidement parce que dans un atelier de 50 minutes c'est... (L : ça vient vite) ça vient vite donc si t'arrives pas à le contrôler ou à l'occuper un petit peu, à attirer son attention, bien tu viens probablement de perdre 40 de tes 50 minutes avec le groupe au complet. Ça c'est vraiment une différence incroyable. Sinon, les lieux, on n'est jamais à la même place non plus pour donner l'atelier. On bouge beaucoup. Donc je crois juste sortir de ce contexte là. Puis côté planification aussi on n'a pas à planifier pour 6 ou 7

périodes dans une journée non plus. Donc, je crois qu'à ce niveau là on peut, même si on a beaucoup de contenu spécifique, scientifique dans nos ateliers, on a plus de temps de se concentrer sur la maîtrise de cela parce qu'on a pas justement à faire la planification pour math, français, histoire.

C1 : Puis vous faites combien d'ateliers par... combien, potentiellement vous aller faire d'ateliers quand ça va vraiment rouler à plein régime, d'ateliers par jour ?

J : Probablement un bon 3 par jour.

C1 : 3 tout seul ?

J : Oui.

C1 : OK. L'heure et demi là, l'heure et demi tout seul. Ça veut dire, 3 à 4 heures et demi d'ateliers. Ça va être comme une journée d'enseignement.

J : Oui. C'est ça. Si je regarde mon horaire...

C1 : Mais c'est 3 jours semaine ?

J : Oui, c'est ça.

C1 : C'est pas 5 jours. Ha ha.

J : C'est ça. Mais les 2 autres journées on travaille quand même fort justement sur d'autres projets, c'est une grosse différence.

C1 : Moi j'ai vu tantôt Béatrice m'a montré ce que vous avez fait pour la Galerie des mammifères. C'est bien... Votre dépliant là.

J : Oui c'est ça, c'était vraiment bien à faire.

C1 : Très bien. Fait que c'est ça qui est l'horaire.

J : Donc c'est ça c'est quand même deux Sciences, mettons deux « Science dans les tripes ». Donc c'est 1 heure et demi chaque celui-là.

C1 : Puis si vous avez rien ?

J : Ça a l'air qu'ils ont ré-cédulé pour cette journée là.

C1 : Ah bon !, ça c'est le last day ?

J : C'est le dernier jour. Ha ha ! Donc probablement ces deux dernières journées là on va compléter justement nos projets de recherche eh déliants eh, ah oui. Tous les petits travaux qu'on avait à faire. Mais celui-là c'est une belle petite journée chargée aussi. 1,2, 3.

C1 : Ah oui. Fait que c'est ça. Dans le fond la différence avec la salle de classe c'est que tu connais pas tes jeunes. Il faut que tu les connaisses très vite. En plus de, c'est comme mouvant, t'as pas un espace fermé, t'es tout le temps dans des nouveaux espaces, ...

J : Y'a des gens de l'extérieur des fois qui vont venir se greffer à ton groupe.

C1 : C'est ça en plus, oui. T'as pas toutes les matières à enseigner... Ta planification n'est pas pareille parce que dans le fond t'as un atelier qui est déjà comme monté. Mais tu dois sans doute comme le mettre à ta main à toi.

J : C'est ça, on l'adapte, je crois c'est assez personnalisé, notre approche, y'a un contenu qui est semblable mais, en fait le contenu est le même pour tout le monde, mais je crois dans la manière, notre personnalité va beaucoup refléter aussi...

C1 : Toi, est-ce que tu as repris des atelier du Musée puis t'as comme rajouté des choses, qu'est-ce que tu as fait en fait ?

J : Ben en fait, moi ce que j'ai fait c'est j'ai appris les points importants si on veut, puis eh, je lisais aussi les trucs et astuces pour le truc pour l'enseigner là. C'est sûr qu'on peut s'en inspirer beaucoup mais ça va vraiment avec la personnalité de la personne. Y'a des choses que moi ça serait pas crédible si je le faisais.

C1 : OK, ça colle pas !

J : C'est ça donc il faut vraiment qui j'aïlle avec ma personnalité pour essayer de rendre ça intéressant pour la classe aussi.

C1 : Juste une parenthèse. Gilles m'a parlé d'un atelier que vous êtes allés voir. D'une dame britannique qui est allée faire une étude sur les tortues en Grèce. Puis vous avez assisté à sa présentation (F : oui). Qu'est-ce que tu en as retiré de ça toi ?

J : Le contenu, vraiment, vraiment intéressant. Son dynamisme était très particulier. C'est vraiment, elle c'est sa personnalité, ça reflète vraiment sa passion, son dynamisme. Mais, à moi ça marcherait pas ce, si j'essayais d'imiter cela puis faire des petits stepettes un petit peu comme elle les faisait là. Moi ça marcherait pas. Donc, non, c'était particulier puis eh, mais par contre, la passion par rapport à son sujet, puis eh, c'était la deuxième fois qu'elle allait faire cette activité là en Grèce. Donc vraiment, elle a su partager à sa façon sa passion, Donc moi c'est ce que j'en retire.

C1 : Mais ça faisait pas l'unanimité disons ?

J : Non, c'est ça. C'est ça, ça dépend...

C1 : Le style de livraison...

J : Ça dépend de l'auditoire que tu as devant toi aussi.

C1 : C'est ça. C'était pour quel auditoire tu aurais dit, des petits enfants ?

J : Oui probablement plus un auditoire primaire.

C1 : Première, deuxième année ?

J : Ouais. Parce, non c'est ça que y'a des personnes...

C1 : Tout le monde c'était des adultes.

J : Tout le monde c'était des adultes, c'était la rencontre des bénévoles du Musée. Donc des adultes, on parle des plus jeunes début vingtaine... (L : de vingt à soixante-dix) Je crois qu'il y avait une dame de 85 ans.

C1 : de vingt à quatre-vingt-cinq. Fait que c'est ça.

J : C'est plus que l'âge des Tintin de 7 à 77. Ha ha

C1 : Ha ha. C'est ça. Très bien. Moi je voulais savoir, j'ai pas, on va, disons qu'on ferait abstraction que tu as suivi le cours avec moi en science et techno, eh, c'était quoi ton rapport au savoir toi, au niveau des sciences avant que tu commences le cours avec moi ? Au tout départ.

J : Justement, bien, comme je l'ai mentionné, mon BAC international en sciences pures et appliquées... donc eh, en physique j'ai vraiment approfondi ça dans mes études, dans mes deux années collégiales, eh, puis même beaucoup de chimie, bio, donc, à ce niveau là j'avais quand même une assez bonne connaissance mais mon défi dans le cas du primaire de l'enseignement primaire pour moi ça représentait plus de comment apporter ce genre de matière là à un jeune de 6 à 10 ans mettons.

C1 : Le vulgariser...

J : C'est ça le vulgariser parce que j'ai vraiment vu toutes les termes plus techniques: démarche scientifique rigoureuse dans le fond puis que, mon, mon rapport avec la démarche scientifique c'est qu'il y en avait juste, seulement un seul modèle qui était valable et fonctionnel. Maintenant, ça, mais disons ça a changé un petit peu avec un des textes qu'on a lu. Donc, eh, c'était vraiment ça, c'était quelque chose rigoureux, ce n'était pas quelque chose avec lequel on pouvait s'amuser, que, ça, ... ça pouvait être quelque chose de divertissant la science...

C1 : OK, de plaisant...

J : Oui, C'est ça. Bien, c'était plaisant le faire parce que j'étais bon, je la comprenais, mais mon, mon contact avec ça a jamais été fait non plus dans un cadre de découverte, c'était

vraiment de l'imposition de la théorie (L : ok). Donc, en arrivant ainsi, de voir que c'est vraiment quelque chose qui par découverte, moi ça, ça a rallumé un petit peu ma passion pour la science ouais.

C1 : Très bien. Très bien. Fait que ça c'est un beau, une belle réalisation. Très bien! Puis au niveau de la préparation, dont on en a parlé tout à l'heure un peu ici, ce que ça demande eh, ça demande quand même pas mal d'approfondissement. Ça demande aussi une capacité finalement de livrer le contenu à des jeunes. Donc c'est un peu ça toi ton..., plus ce que ça demande comme préparation. Parce qu'au niveau des concepts scientifiques tout ça tu as quand même une bonne... bonne connaissance. C'est pas ardu pour toi...

J : Donc c'est vraiment de s'adapter parce que, admettons en situation de classe normale. Tu as une idée de la classe que tu as. Le lendemain, admettons qu'ils ont une période d'éduc, d'éducation physique juste avant, tu vas planifier en fonction de cela, tu mettras pas un enseignement trop lourd. Alors que nous on se prépare, on a aucune idée du groupe, on sait qu'ils vont être tel nombre, puis après ça on sait pas dans quel état ils vont être. Puis aussi, c'est..., on a pas le choix nous autres, on a le contenu à livrer en 50 minutes. Ce n'est pas comme en salle de classe, tu vois que ça rentre pas, c'est plus long, ça prend plus de temps, tu sais on peut toujours décaler un petit peu....

C1 : Ou on peut passer d'autre chose, on peut changer notre plan...

J : Tandis que nous on a vraiment à livrer en 50 minutes tout le contenu. Donc faut trouver...

C1 : C'est ça qui est un peu stressant

J : Oui c'est ça. Un stress. Puis je dirais que c'est un bon stress. C'est un stress qui fait qu'on arrive avec un challenge le matin...

C1 : Il faut être très souple. Être capable de s'adapter facilement, rapidement à la situation. Très bien.

J : Je crois que c'est important de voir aussi quand l'enseignante arrive avec son groupe de demander comment son groupe va, puis qu'est-ce qu'ils ont fait avant d'arriver à l'atelier.

C1 : Est-ce qu'il y a des choses que tu aurais besoin ici pour te permettre de rendre ton stage plus, plus approfondi, plus intéressant, plus ..., est-ce qu'il y a des choses qui manquent ?

J : Sérieusement, je suis comblé.

C1 : Ah. Tant mieux. Puis pour toi qu'est-ce qui est le plus facile, bon les connaissances scientifiques tout ça ? Les défis c'est vraiment toujours la..., un peu l'inconnu..., la..., nécessité de s'adapter eh, puis si tu disais au niveau des compétences que tu développes dans ce stage là, ça serait quoi, mettons comme que tu aurais à me nommer 3, 3 des 3 plus importantes compétences que tu développes dans ce stage, ce serait lesquelles?

J : 3 compétences ? Je dirais beaucoup de débrouillardise, eh, on développe, je pense un, une capacité d'adaptation qui est quand même assez énorme ici, puis finalement le travail en équipe parce que c'est vraiment juste du travail en équipe. Il faut vraiment que tu t'ouvres aux autres membres de l'équipe. Autant pour les écouter qu'est-ce qu'eux ont à partager que pour pas non plus oublier de partager l'expérience que tu vis. Parce que justement chaque jour c'est différent. Donc de peut-être essayer quelque chose de différent qui a été un wow, un succès. Justement de partager avec le reste de l'équipe si ça peut juste être bénéfique pour tout le monde.

C1 : Hum hum. Puis les gens sont très ouverts à améliorer les choses... tu sens cette ouverture là ?

J : Oui. C'est ça.

C1 : Puis toi quand tu reçois un commentaire, est-ce que tu as aussi tendance à vouloir améliorer ce que tu fais, est-ce que tu en demandes ?

J : Oui, moi je demande toujours des commentaires. Je suis quelqu'un qui adore ça. Je ne le vois pas comme quelque chose de négatif. Mais le commentaire je le vois comme quelque chose sur lequel on peut construire. Donc c'est... les commentaires peuvent juste nous aider à s'améliorer aussi.

C1 : Par rapport à ta leçon que tu as donnée donc comme, j'ai assisté à ta présentation... Tu sais c'est quoi les grandes lignes des compétences qu'il faut développer au niveau de l'enseignement. Toi tu dirais c'est quoi ton plus gros défi ? Comme, bon mettons... tes forces. C'est quoi le portrait de tes forces toi, dans cette leçon là. Mettons comme si on prend juste ton animation que tu as fait là, de façon précise.

J : Je maîtrise très bien le contenu. Je connais bien le vocabulaire, je crois que j'ai une approche quand même assez dynamique. Mais d'un autre côté, j'ai toujours eu beaucoup plus de difficulté à vulgariser ça pour vraiment des plus petits groupes.

C1 : Tu veux dire des petits enfants, des jeunes.

J : Des plus jeunes... comme aujourd'hui c'était des maternelles. Donc moi j'ai toujours eu un peu plus de difficulté eh, à ce niveau là. J'ai une plus grande facilité avec les jeunes de 4-5-6 ième année.

C1 : Ah., OK, puis est-ce que tu penses comme, comment tu pourrais comme, améliorer ce côté-là. Qu'est-ce que tu aurais besoin tu penses, pour eh...est-ce que tu as des idées ou... ?

J : Eh, je pense que c'est plus essayer de plus peut-être m'amuser avec eux. Oui. Je pense que c'est plus lâcher mon fou un petit peu si on veut. Puis eh, d'après moi, c'est juste une question de personnalité puis essayer de m'adapter à ce genre de groupe là.

C1 : Est-ce que tu penses que, comme, bon par exemple, pour attirer leur attention, est-ce que je sais pas si tu as vu un certain moment donné ils vont regarder ailleurs, ou ils ne seront pas nécessairement attentifs. Qu'est-ce que tu pourrais faire pour attirer leur attention... davantage ?

J : Des fois j'essaie de monter le ton, mais je crois que baisser le ton au contraire ça peut attirer leur attention. Justement comme en salle de classe on peut fermer les lumières simplement.

C1 : Là tu peux pas.

J : Là on peut pas. Je crois qu'en baissant le ton ou juste en arrêtant de parler quelques secondes, je crois que ça peut ramener le monde à l'ordre. Donc ça pourrait être quelque chose à essayer dans un prochain atelier.

C1 : Ou est-ce que tu pourrais avoir par exemple un signal ? Que tu pourrais faire...eh, je le sais pas, soit taper dans les mains ou, ou siffler ou avoir un cri de ralliement ha ha ! Un cri de ralliement, un cri de dinosaure. Ha ha

J : Un cri de dinosaure...raaaaa ! Ha ha.

C1 : Tu pourrais ce moment là peut-être attirer leur attention ? Ca ça pourrait....

J : Tout à fait. Ça pourrait être quelque chose qui fonctionne...

C1 : Aussi, comme ils sont petits, est-ce qu'il y aurait moyen peut-être de les avoir plus près de toi. Parce que j'ai remarqué qu'il y en avait qui allaient s'asseoir les petits coquins, troisième rangée... et eux là ils étaient pas du tout attentifs

J : Ils étaient pas attentifs, non...

C1 : Est-ce qu'il y aurait moyen vu qu'ils sont très petits, de les asseoir... peut-être au premier banc ?

J : D'après moi il y aurait moyen de faire ça.

C1 : Pour les avoir le plus près de toi possible. Parce que leur capacité de d'attention est très courte.

J : Oui, c'est un 5-10 minutes habituellement maximum.

C1 : Fait que faut passer vraiment rapidement d'un... d'un thème à l'autre, ouais. Puis, il y a une chose aussi que j'ai remarquée, bien en fait, Béatrice a vécu le même atelier que toi... Quand ils vont chercher les fossiles, en arrière là.... C'est, les deux c'est ça, ça a été ça parce que les jeunes ils s'en vont, ils entrent dans les boîtes, ils brassent ça. C'est peut-être, je le sais que c'est la première fois que vous l'animiez mais.... peut-être leur dire au début : vous ...est-ce que vous savez comment est-ce que les paléontologues travaillent? Là les enfants diraient ben, peut-être avec des pelles, tout ça. Et là vous pourriez peut-être sortir vos petits pinceaux puis montrer vraiment que ça y va très délicatement. Alors le... vraiment, vous vous avez le défi aussi d'aller très délicatement dans les boîtes. Et ça, ça éviterait dans le fond de faire, de renverser les petites billes un petit peu partout puis là ils iraient vraiment délicatement pour aller chercher les petits os, pour dégager les petits os tu sais. Fait que ça c'est un conseil que j'avais donné à Béatrice, de montrer comment les paléontologues travaillent.

J : Je prends ça en note. Ha ha. Justement, on l'a deux fois la semaine prochaine, donc...deux Défis-dino de suite.

C1 : Puis je pense, comme tu dis, c'est ça, c'est peut-être comme de te faire confiance, pour vraiment comme capter l'intérêt, puis pas, pas hésiter de varier l'intonation, quand des fois, en montant ta voix, ou en baissant, en faisant peut-être des bruits avec le dinosaure, ou en tapant, ou pour vraiment comme capter l'attention. Puis vraiment comme sur chaque thème, vraiment s'en tenir à des très petites périodes où tu leur dis des choses et ils interagissent avec toi et ensuite ils veulent vraiment agir, ouais, donc peut-être comme vraiment toujours un peu le (bâton), on écoute, on parle, on agit, on écoute, on parle on agit, on écoute on parle on agit. Tu sais, puis même les petits garçons des fois ils veulent se déplacer. Tu peux peut-être même demander à des petits garçons turbulents de venir te voir derrière pour venir montrer des choses, peux-tu soulever ça pour moi ?, j'ai besoin que tu me le tiennes. Pas les autres...Heille, là les jeunes, tout le monde va les regarder. Fait que ça déjà ça peut aussi aller chercher l'attention d'une autre façon. Parce que au niveau de toutes les autres compétences, je te dirais que c'est très bien, c'est excellent, mais au niveau de ta gestion ça vraiment faut que tu, eh, raffines ça, mais c'est en faisant des essais justement, différentes stratégies que tu vas découvrir ce qui fonctionne le mieux pour toi. C'est sûr qu'on veut pas être toujours, toi, on veut pas faire de la discipline. Fait que si on a comme une bonne gestion eh, comme de l'activité comme tel, ça va éviter justement d'être obligé de faire de la discipline.

J : Oui, En fait on a eu un bon défi ici justement parce qu'on a des classe différentes à tous les jours On a pas beaucoup de temps pour le faire. Fait que ça rajoute au défi

C1 : Oui oui. Fait que moi je pense que c'est pas mal tout ce que je voulais te poser comme question. Je pense j'ai fait pas mal fait le tour de toutes mes choses. Je sais pas si toi tu avais des questions pour moi ?

J : Non.....ha ha.

C1 : Bien merci beaucoup

Entrevue 2 Jacob (J)

0:00- **C1** : OK, donc dire que c'est l'interview numéro 2 avec Jacob, qu'aujourd'hui on est le 28 janvier 2010, et puis eh, c'est ça. Il va y avoir différentes questions, des questions qui

vont être un peu plus précises, des questions vraiment très, très ouvertes. Puis aussi on va utiliser le formulaire eh, le formulaire d'évaluation formative là. Tu te rappelles de celui-là? Oui ? C'est juste pour savoir si eh, tu penses que tu as atteint genre, eh les objectifs grâce au musée et au stage au musée, des choses comme ça. OK ? Donc une question très très large, eh, quel est selon toi, le principal ou les principaux apprentissages que tu as réalisés pendant le stage ?

1 :00- J : Eh, le principal apprentissage que j'ai fait c'est probablement de comment attirer l'attention d'un groupe de jeunes dans un milieu eh, aussi divertissant puis distrayant que le musée. Ça a vraiment été un défi pour moi, de , d'essayer de garder leur attention des fois pendant une trentaine de minute eh, en premier dans une galerie, qui ont 5 ans puis qui voient des squelettes de dinosaures partout là. Donc ça a vraiment été le principal défi et le principal apprentissage aussi par le fait même. Il a fallu que je développe des nouvelles stratégies et ça c'est bien pour apprendre puis.

C1 : C'est vrai que c'est différent de 4 murs beiges, hein ? Un squelette de dinosaure qui est en arrière de toi, la compétition est forte.

J : Tu te promènes aussi en à travers ça donc...

C1 : Mais quelques un, des différents, ouais

J : Tu passes devant un qui attire son regard, mais tu t'arrêtes pas là pour lui expliquer c'est quoi, donc tu en perds un en cours de route eh, tout le monde te suit.

C1 : C'est ça, excellent OK. C'est vrai que c'est tout un apprentissage déjà là e.

J : Puis je crois que ça va pouvoir servir dans une salle de classe conventionnelle, on mentionnait des fois des activités, comment essayer de garder leur attention malgré le fait qu'ils travaillent en équipe. Ça peut être quelque chose de très bien.

C1 : Deuxième question, avant de te poser la question comme tel, est-ce que quand tu as accepté de faire le stage, est-ce que quand tu as parlé à tes collègues..., mais quel genre de réaction que tu as eu de la part de tes collègues quand ils ont su que tu allais faire un stage au Musée canadien de la nature au lieu d'une salle de classe traditionnelle ?

3 :17 J : Pas mal tout le monde, même de mes proches à l'extérieur de la Faculté qui sont déjà enseignants eh... « tu vas faire quoi là ?? » C'est vraiment l'incompréhension, même moi avant de savoir qu'on peut faire un stage là ou avant la visite au musée, je savais pas qu'il y avait comme du personnel en éducation, en enseignement qui travaillait dans un musée. Donc pour moi, ça a été une totale découverte. Puis même quand on m'a l'a proposé je ne savais pas trop ce que j'allais faire mais je voyais le défi comme intéressant puis quelque chose de nouveau puis je me suis dit aussi si la Faculté le propose c'est que ça doit être pertinent aussi.

C1 : OK, excellent. Si aujourd'hui là l'autre côté de la table il y avait justement les collègues ou les proches que tu dis « ah, qu'est-ce que tu vas faire là. Le stage est fini, là qu'est-ce que tu leur dirais justement à ces gens là.

J : Je leur dit que au lieu de faire une planification eh comme dans une salle de classe, on men, la planification est pas mal déjà toute faite sauf que c'est vraiment la livraison qu'il y a beaucoup de travail de recherche aussi qui se fait à l'extérieur qui dans le fond viennent compenser un petit peu l'aspect planification puis c'est pas si tant différent tant que ça que l'enseignement dans une salle de classe, eh, a part que le sujet est vraiment précis puis est pratiquement le même à tous le jours, alors là ça a vraiment été le dinosaures à fond la caisse, ça a été principalement ça, mais sinon aussi eh, le trois ateliers différents dans le même journée, eh, qui sont complètement différent, qui n'ont aucun lien l'un avec l'autre donc c'est un défi aussi intéressant pour un enseignant, eh, d'avoir des niveaux différents aussi. Donc

c'est quelque chose que je pourrais dire eh, qui est différent de la salle de classe mais qui est un apprentissage qui est vraiment enrichissant.

4 :34- **C1** : OK, avec l'expérience que tu as eue, est-ce que tu considères que le stage dans un musée ça peut être à la portée de tous ?

J : Ehh, il faut avoir l'intérêt pour je dirais, si t'as pas d'intérêt pour le sujet principal du musée, ça sert à rien d'être là parce que tu vas t'ennuyer. Si t'as pas un intérêt pour les sciences naturelles, le Musée canadien de la nature n'est pas pour toi. Je crois que ça peut être la seule limite mais le moins que tu as un intérêt pour le sujet, c'est à la portée de tous.

C1 : OK, excellent. Est-ce que pour toi tu considères que ce stage là a été aussi valable que si tu avais été en salle de classe ?

J : Oui, en fait, dans mon cas à moi, j'ai déjà travaillé pendant 9 mois en salle de classe, donc c'est vraiment pour cette raison là que j'ai accepté le stage au musée. Pour vivre une expérience différente puis voir un autre côté de ce que pourrait être l'enseignement, mais personnellement si j'avais pas eu ce background là, je ne crois pas que j'aurais accepté l'offre.

C1 : Ok. Tu aurais probablement refusé.

J : C'est ça, pour vivre une expérience en salle de classe, parce que je crois que le but ultime d'être à la faculté c'est d'aller en salle de classe, donc sauf que je crois que j'ai pris une bonne décision finalement après tout puis eh, si on me le propose, puis que quelqu'un m'explique c'est quoi vraiment le stage au musée, eh, je crois que je l'accepterais même si je n'avais pas eu de background, mais, avant le stage, je ne crois pas que j'aurais accepté si j'avais jamais fait de salle de classe.

C1 : Parfait, parlons peut-être un peu des désavantages puis des avantages. Tu préfères commencer par le positif ou par le négatif ?

J : Commencer par le négatif puis on va finir par le beau.

C1 : Parfait. Vas-y pour les désavantages d'un stage au musée.

J : Un désavantage, justement, côté planification, développer un plan de leçon, c'est moins présent. Sinon je touche pas vraiment à tous les curriculums... tu touches principalement celui de science technologie puis eh, je pense que ça s'arrête là. Tant qu'à moi c'est les deux principaux désavantages.

C1 : Ok

J : Eh, sinon, si on passe aux avantages, eh, la gestion de classe, c'est vraiment un bon milieu pour l'apprendre.

7 :04- **C1** : Ok, pourquoi ?

J : Eh, c'est des locaux différents tous les jours, tu sais pas à quoi t'attendre, tu sais pas dans quel état d'âme qu'ils vont arriver. Tout dépendant l'heure de la journée, plus tu t'approches du dîner, moins qu'ils vont être concentrés parce qu'ils vont avoir l'entrain d'aller manger. Eh, ils sont dans une sortie, donc eh y'ont pas le même, nécessairement, la même approche que dans une salle de classe aussi. Fais que c'est toute des éléments que la gestion de classe est différente d'un groupe à l'autre, d'une journée à l'autre, d'une catégorie d'âge à l'autre aussi. Donc ça c'était vraiment, c'est ça, un super bon avantage pour apprendre ce côté-là. Eh, sinon, l'aspect de recherche quant à moi est quelque chose de très enrichissant qui est un avantage aussi parce que ça, ça complète un petit peu eh comme on n'avait pas des groupes à tous les jours puis l'après-midi souvent était libre. Donc ça nous permettait de ramasser puis de voir un autre côté eh, de la médaille si on veut, là que c'est pas juste de l'enseignement

puis eh, faire de la recherche.... Les aspects du travail, ouais c'est ça dans, dans le cadre du musée, que moi j'ai trouvé que c'est, que c'était vraiment bien.

C1 : OK, parfait. Est-ce que tu considérerais que la possibilité, parce que je sais qu'au début du stage, vous avez observé, vous avez observé pas juste la même personne, vous avez observé des personnes différentes, est-ce que tu considères que la possibilité d'observer plusieurs personnes différentes va être considéré comme un avantage, puis pourquoi ?

J : Eh, oui parce qu'on peut voir différents styles d'enseignement, qui eh, de personnes aussi qui n'ont pas nécessairement le profil en enseignement, donc ils viennent de toutes sortes de milieu, qui ont des parcours différents, vont avoir différentes approches par rapport à ça, ça a vraiment été un avantage aussi assez évident, puis, eh, autant le côté bénévole, chaque bénévole n'a pas le même aussi, c'est ça donc ça fait eh voir eh autant les bons côtés que les mauvais côtés eh sans vouloir rien enlever aux gens, généreux de leur temps .

10 :00- **C1** : Eh, si tu retournes en arrière, justement la possibilité d'avoir observé tous ces gens là qui ont une approche différente à l'éducation, à l'enseignement tout ça, est-ce que tu es capable de te rappeler si eh, puis là je veux pas de nom là, eh, si il y a quelque chose qui t'a marqué puis là j'avais jamais pensé à ça en enseignement, y'a tu quelque chose que tu t'est dit que tu allais intégrer peut-être dans, toi, ta façon d'être plus tard.

J : Plus le côté animation un petit peu théâtral que j'ai trouvé vraiment intéressant puis que plusieurs ont au musée. Je crois que c'est intéressant dans le sens d'une salle de classe, surtout à l'élémentaire, des fois de pas tout le temps avoir le même côté sérieux. Eh, pour des gens, je crois que ça peut être bien aussi d'avoir un petit peu ce côté-là.

C1 : Excellent. En rapport avec les sciences, moi j'avais, j'ai écouté la première entrevue avec Liliane, et eh, tu as fait ton CÉGEP en sciences pures, c'est ça. Toi le côté justement, science, en plus que tu m'as dit tantôt que le fait d'avoir été en salle de classe fait que tu choisisse ce stage là. Le côté science, tu l'avais déjà ?

J : Oui

C1 : Eh, est-ce que tu as appris d'autres choses qui t'a permis d'élargir d'autres avenues ?

J : Eh, eh, à tous les jours j'apprenais quelque chose. Puis c'est ça qui est fantastique, je crois, de pas mal toute les domaines, c'est que même si tu as étudié en quelque chose, il y a toujours quelque chose d'autre à apprendre. Comme, pendant l'été, j'ai eu pendant 7 étés de suite le même emploi, eh, on travaillait des journées de 14-15 heures par jour eh, des 5-6 jours semaines, puis à tous les jours je ressortais..., ben je rentrais le matin en me disant qu'il faut que j'apprenne quelque chose de nouveau sinon ma journée a rien servi. Même après 7 ans je me trouvais tout le temps quelque chose à apprendre dans ma journée. Pis c'est comme ça qu'il faut voir l'approche puis je crois que ça a été vraiment formidable. Des fois c'est juste un petit mot qui va t'accrocher sur une pancarte dans le musée, puis eh, tu vas te poser la question, c'est quoi ? Tu retournes à ton ordinateur puis tu regardes sur Google, puis ah, tiens, j'avais jamais vu ça comme ça.

C1 : Ah, j'aime ça l'idée de l'éternel apprenant. C'est bien ça ! Une bonne façon de voir les choses.

J : Me semble que, tu te couches le soir, pis tu fais : ma journée a tu servi à quelque chose ? Je me couche moins niais.

C1 : L'adage qui dit justement que je vais me coucher moins niais le soir. C'est exactement ça. Je pense exactement la même chose moi aussi. Si je n'ai pas appris quelque chose dans ma journée, je me couche pis c'est comme..., voyons...

J : Je pense que je me suis levé puis j'aurais dû rester couché aujourd'hui.

C1 : C'est ça, y'a pas de but là. Ah, je suis d'accord, je suis tellement d'accord. Dans l'entrevue avec Liliane, encore une fois tu as parlé des différences qui y avaient avec la salle de classe. Eh, j'ai noté que tu parlais qu'il y avait eu des changements de groupe à chaque fois, eh, que au niveau de la gestion de classe, tu, t'étais pas capable de spotter le, mettons le petit clown qui t'avais vraiment dérangé ton 50 minutes d'atelier.

J : Oui

C1 : Changement de lieu tout le temps, des choses comme ça. Y'a des choses que tu avais mis dans les avantages, mais veux-tu élaborer au niveau des différences aussi, puis eh de les mettre justement en relation avec..., est-ce que après un stage tu te rends compte que c'était plus un avantage qu'un désavantage des choses comme ça ?

J : Bien en fait c'est sûr que pour ces différences là c'a été un avantage eh, parce que ça me permet de vivre le plus d'habiletés là de visualiser c'est qui les gens à qui qu'on a affaire vraiment rapidement, contrairement à dans une salle de classe conventionnelle, on reçoit notre groupe au début septembre. La première semaine tu apprends à les connaître tandis que là, il faut vraiment que ce soit vraiment rapide. Puis eh, même au fur et à mesure que le stage avançait, faut pas attendre que tu aies la collaboration des parents accompagnateurs ou les enseignants qui sont sur place parce que tu l'auras jamais..., il faut que tu leur imposes. Si tu veux quelque chose il faut que tu leur demandes puis c'est vraiment ça. Il faut que tu utilises vraiment toutes les ressources qui sont à ta disposition. C'est ça qui est un petit peu différent de la salle de classe où est-ce que tu es tout seul. Là, même si c'était court, tu peux te faire aider, mais il faut pas que tu attendes l'aide vienne, il faut que tu la demandes. Sincèrement eh, tourner comme tout ça en avantage, eh... Puis le, le, le petit bouffon, si on veut, le tannant sympathique que si tu te le mets avec toi, puis tu l'impliques eh, dans l'apprentissage ou dans le petit aspect théâtral, souvent ça va super bien puis y'a pas de distractions supplémentaires.

C1 : Excellent. Je regrette tellement de pas avoir eu la chance d'aller vous voir tous les deux. J'ai manqué ça. Faudrait vous filmer. Dans les défis, tu avais marqué, la familiarisation avec les lieux. Eh, puis la quantité d'ateliers différents à maîtriser en peu de temps. Puis La science dans les tripes. Est-ce que tu peux revenir sur mettons ces 3 choses là : la familiarité avec les lieux, le nombre d'ateliers à donner, donc en parlant de contenu, puis surtout justement par rapport à La science dans les tripes, qui était quelque chose qui avait l'air à te rendre craintif...

J : Je vais commencer par La science dans les tripes. J'ai travaillé fort parce que le côté biologie, ça a jamais été comme une passion pour moi, si on veut. Puis le contenu était quand même assez complet puis eh, il y avait beaucoup, beaucoup, beaucoup d'activités en peu de temps, donc, eh, tout revoir ça, vraiment maîtriser les bons termes, j'y ai mis quand même beaucoup de temps. Le plan de leçon il était pas en français; ils l'avaient juste en anglais. Donc j'ai passé un bon 3 heures de mon temps à le traduire au complet pour au moins le laisser en trace, en petit souvenir au musée. Puis finalement la journée qu'on a été supposé de le présenter, ben ça a été la super journée d'intempéries. Donc eh...

C1 : Ah, t'es pas sérieux !

J : Donc, tout ce travail là...

C1 : Ahhh, non !

J : ...a été fait pour rien mais d'un autre côté, je suis pas déçu de l'avoir fait parce que ça m'a fait apprendre beaucoup de choses aussi. Eh, de ce point de vue là, eh, je me sentais prêt, puis je me sens encore prêt si jamais je retourne au musée pour animer cet atelier là, je me sens complètement confiant, à l'aise avec ça, parce que je maîtrise le contenu. Puis eh, toutes

les ressources sont à la disposition pour tout le monde maintenant. Je crois que c'était le seul plan de leçon qui n'était pas disponible et français et en anglais.

C1 : Très possible, je suis en train de me poser la question parce que c'est moi qui l'a fait...

J : Y'avait comme un petit rapport comme d'une page mais c'était vraiment, c'était incomplet ce qui il y avait en français.

C1 : Je vais vérifier.

J : C'est pas grave on est là pour se compléter.

C1 : Tout à fait.

J : C'était quoi les autres ?

C1 : Y'avait le nombre d'ateliers différents à donner puis la familiarité avec les lieux.

J : Ben c'est ça. C'est plus parce que le stage était très court vu qu'on faisait comme 4 semaines, eh, puis on n'avait pas eu la chance de faire la semaine d'observation aussi au musée comme le musée était fermé cette année. Je crois que ça a été le principal défi donc on était arrivé à la première journée de stage, on se fait accueillir avec une pile de plans de leçon puis c'est comme : voilà on observe pendant 3 jours puis après ça vous

commencez.....super ! Fait que la première fin de semaine puis les premières journées ça a été de se familiariser avec ça puis de cibler, essayer de se faire une horaire d'apprentissage en fonction de, des ateliers qu'on allait présenter et voir aussi. Y'a des ateliers aussi qu'on a ramassé à présenter sans nécessairement les avoir vu avant. Donc ça aussi ça a été un autre défi mais c'était bon aussi d'être mis face à un défi puis eh..., de pouvoir le relever, puis eh, après me semble qu'on se sent bien, on a surmonté quelque chose puis eh...

C1 : Le sentiment de travail accompli... Est-tu en train de me dire que..., là ça sera pas nécessairement dans les questions mais..., parce qu'on avait pensé que le stage d'observation il faudrait absolument qu'il se fasse en salle de classe même si quelqu'un venait au musée. Là tu es en train de me dire que ce serait bien que si les personnes sont déjà choisies, puis s'en vont au musée, le stage d'observation se fasse au musée.

J : Oui, parce que quant à moi, ça permettrait de se familiariser avec les lieux, qui est quelque chose, le bâtiment est assez grand puis là on avait juste le tiers. Quand le bâtiment va être tout ouvert, ça va être quelque chose aussi. Deuxièmement, ça va nous permettre de recevoir tous les plans de leçon, de se familiariser avec le personnel, de voir c'est qui nos ressources, où sont nos ressources. Je crois que c'est quelque chose qui est envisageable. Fait que ça permettrait d'arriver dans le stage puis de tout de suite commencer à opérer. Puis eh, aussi pendant la semaine d'observation, ça nous permettrait aussi de voir ce serait quoi nos projets de recherche.

C1 : Bien oui.

J : Moi je crois que ça serait une bonne ouverture au stage, on arriverait mieux préparé. C'est ça, on serait moins jeté dans l'inconnu si on veut.

20:00- **C1** : C'est vrai parce que lors du premier stage, c'était moi qui s'occupait des stagiaires puis j'ai fait venir les deux stagiaires sauf qu'il y en a une pour des raisons x qui n'est pas venue au stage, elle était remplacée par une autre qui était dans l'inconnu. Ouais, ok, mets ça sur une petite note. Je suis contente de l'avoir là-dessus. Je vais parler de ça avec Liliane puis le gens du musée, ça serait bien. Ok génial. Ok, Il reste juste une partie. Je veux revenir sur le formulaire d'évaluation que Mara a complété avec toi j'imagine.

J : Oui.

C1 : Juste revenir sur les points parce que ça nous donne les domaines de compétence qui sont demandés par la faculté. Puis pour chacun des domaines je vais te donner les petites caractéristiques puis tu pourras les regarder, je vais approcher l'ordinateur, tu pourras

(inaudible), j'aimerais ça que tu me décrives comment tu as amélioré ce domaine de compétence là grâce au stage du musée. Ok ? Donc : communication, y'a communiquer clairement, correctement, adapter l'usage de la langue française à différents interlocuteurs et caractéristiques développer chez les élèves le souci de faire un usage précis et varié de la langue française.

J : Je crois que le musée a vraiment apporté quelque chose d'important là-dessus. Autant comme tu peux avoir dans la même journée un groupe de jardin qu'un groupe de 4^e ou de 5^e année. Donc il fallait vraiment adapter notre geste de langue aux deux, puis également eh, les termes plus scientifique, plus poussés si on veut, eh, non seulement de leur faire répéter pour qu'ils l'apprennent, mais aussi de leur faire comprendre c'est quoi. Donc dans cet aspect communication là, je trouve que le stage au musée a vraiment grandement contribué à ça. Puis eh ça nous permet de voir aussi les petites erreurs aussi des jeunes par rapport à certaines approches. Donc eh...

C1 : Est-ce que, est-ce que tu dirais, parce que la communication c'est pas juste la communication en français puis correctement. Il y a différents types de communication. Si on pousse un peu plus loin en terme de ce domaine de compétences là, est-ce que tu as développé un autre ou des autres types de communication que tu avais pas nécessairement pensé qui pourraient être utiles en enseignement ?

J : Je suis pas sûr de...

C1 : Je pense à parce que ça c'est vraiment une question par rapport à l'utilisation du français, mais là, comment varier ton intonation de voix, puis le fait justement que tu as de la compétition de dinosaures, t'as-tu développé un autre type de communication pour attirer l'attention des élèves?

J : C'est ça, justement pour eh, le plus jeunes dans la galerie des fossiles, eh vraiment une animation peut-être un peu plus théâtrale, communication beaucoup plus motrice aussi. Une gestuelle qui a été très importante parce que de cette manière là tu peux garder l'attention des jeunes. Si tu es comme un piquet puis tu fais juste parler bien tu vas les perdre. Donc faire des choses, des mouvements qui vont attirer leur attention, si tu parles de la griffe du dinosaure ben de juste, tu as juste à essayer de leur faire peur, comme ça va, c'est une autre forme de communication aussi puis eh. C'était bien apprécié d'après ce que je voyais dans leurs yeux

C1 : Excellent. Au niveau de la planification, tu en as parlé un petit peu tantôt. Là-dedans, il y a plusieurs, vraiment plusieurs points. Le premier, démontrer sa connaissance des disciplines enseignées, planifier les activités selon le modèle, eh, décrire les attentes et les objectifs, décrire les stratégies, se documenter sur le sujet, préparer le matériel, eh, prévoir des activités de transfert d'apprentissage, tenir compte des contraintes liées aux temps, t'as tout ça dans la planification. Donc, comment le musée, le stage au musée t'a fait développer un petit peu plus

J : Eh, côté planification, gestion du temps, je vais commencer par ça. Souvent on planifiait pour un 50 minutes. Souvent les groupes sont en retard. Mais il faut quand même donner le même contenu parce que l'école a payé pour avoir ce contenu là. Donc il faut vraiment adapter et puis, c'est une autre partie de la planification quand on organisait même si on avait déjà le plan de leçon déjà de fait, il fallait prévoir où est-ce qu'on pouvait couper eh, sans nécessairement couper le contenu. Eh, donc ça a été vraiment quelque chose de constructif. Je suis pas, aussi dans l'enseignement dans une salle de classe on est souvent mené par des contraintes de temps, puis il va falloir prévoir ça aussi dans sa planification. Eh, ça nous permet de voir aussi différents liens qui sont à faire avec quel plan ce que je trouve

intéressant, même si c'est déjà fait. Sur le plan de leçon, juste de le voir, le visualiser, ah oui, c'est vrai ça peut avoir un lien avec ça ! Avec ça, puis eh avec telle autre matière aussi ça a été quelque chose de formidable parce qu'on pense pas tout le temps à faire de l'intégration de matière non plus. En faisant sa planification, ça a ouvert les yeux, puis la préparation du matériel, ça a été quelque chose de vraiment. C'est au-dessus de la moyenne si on veut.

C1 : Effectivement. Ah. Donc pas mal tout le matériel dans une activité de 50 minutes au musée que dans toute la journée dans une salle de classe.

J : Ça c'est sûr.

C1 : Le rangement.

J : Le rangement c'est pas juste prévoir de donner 50 minutes mais il faut aussi prévoir un bon 15-20 minutes avant, 15-20 minutes après l'atelier pour pouvoir tout préparer ton matériel puis bien le ranger après. Donc c'est quelque chose pas évident.

C1 : Le troisième point. Si on parle d'enseignement donc, là-dedans on a suivre le plan de leçon puis de l'ajuster aux besoins selon le contexte donné, on a utilisé des stratégies d'enseignement en fonction des besoins des élèves, favoriser la motivation en utilisant des outils d'enseignement attrayants et diversifiés, ajuster son enseignement, tenir compte des indices qui informent du niveau d'attention, de compréhension. Des explications donc, tout ça ensemble ça fait partie de la catégorie enseignement. Comment le stage au musée t'a aidé à développer ce que je viens de...

J : Bien, justement, comme je le disais, on a vraiment des groupes différents à tous les jours. Si on en a 3 dans une journée, bien c'est arrivé juste une fois où on a le même groupe pour 2 ateliers différents. Mais sinon, ça nous permet vraiment de..., faut cibler les groupes rapidement puis il faut adapter son enseignement au genre de groupe qu'on a. Des fois c'est, sont 8, des fois ils sont 30, donc ça a vraiment, vraiment, vraiment aidé beaucoup pour cibler justement comment on enseigne. Est-ce que c'est un bon moment pour faire tel apprentissage si on veut, est-ce qu'ils sont prêts à recevoir ça, donc c'est de la cibler rapidement puis ça a été vraiment enrichissant de pouvoir faire ça plusieurs groupes. Dans le fond, c'est le stage au musée permet de faire comme un laboratoire de classe si on veut.

C1 : Oui tout à fait. Je fais juste déborder un petit peu tu te rappelles-tu combien d'ateliers tu as donnés.

J : Je les ai pas comptés.

C1 : Je vais appeler Mara à ce moment, je vais lui demander.

J : Bien j'ai encore le calendrier eh, chez moi, donc je pourrai compter combien j'en ai fait.

C1 : J'aimerais ça savoir. Je vais poser la question à Béatrice.

J : Puis même à ça, j'ai, on a eu la chance d'aider avec IPANITAS, le jeudi après-midi, j'ai vraiment animé une partie en anglais à un moment donné. Donc ça aussi ça a été quelque chose d'enrichissant en enseignement de..., c'est un défi, c'était la première fois que je m'adressais dans un cadre stricte d'enseignement en anglais fait que ça a été vraiment quelque chose de le fun à vivre là. De parler de la migration des papillons monarque en anglais puis d'avoir 5 minutes pour me préparer alors que les jeunes arrivent, ça a été...

C1 : Fais que tu as dépanné quelqu'un finalement.

J : Bien en fait c'est eh...

C1 : Nathalie,

J : Nathalie, c'est ça. Nathalie m'a demandé si ça me tentait de faire quelque chose. Puis oui, puis ça a donné que elle m'a laissé choisir ce que je voulais faire puis la migration a été ce que j'ai choisi. Il y avait quand même un carton descriptif en anglais, puis eh, c'est ça, mais

quand même de se familiariser avec ça, c'est quand même un stress, un petit challenge mais ça a été le fun aussi de le faire.

C1 : Excellent. Eh, donc tu vas m'envoyer le nombre, combien de chacun des ateliers que tu as animés, j'aimerais ça. Gestion de classe, on en a parlé pas mal tantôt : planifier, maintenir, prévenir les comportements non-appropriés, réagir, susciter, maintenir et accroître la motivation des élèves.

J : Donc, ça a vraiment été le défi principal du stage. Comme on ne connaît pas les jeunes, on apprend pas nécessairement à les connaître. Donc, il faut s'imposer immédiatement puis eh, comme je le dis, ça a vraiment été bénéfique en ce sens là parce que on voit toutes sortes de jeunes. On en voit de toutes les couleurs. On a toutes sortes d'accompagnateurs aussi. Il y a qui s'impliqueront pas, y'en a d'autres qui vont s'impliquer, donc il faut vraiment quand on voit que ça déborde un petit peu, les forcer, les accompagnateurs à s'impliquer pour garder le strict, le cadre sans que ça déborde trop, mais que les jeunes aient quand même du plaisir.

C1 : Parfait. Excellent. Y'a tu juste...Eh. relations interpersonnelles, donc, empathie, intérêt, respect pour les élèves, collaborer avec le personnel, attitude professionnelle en contact avec le personnel de l'école, les parents, ben là, pas au niveau du musée.

J : Au niveau du musée, ben, on en voit beaucoup, en très peu de temps. Eh, pour les jeunes il faut vraiment démontrer beaucoup d'intérêt et d'empathie et les encourager parce qu'on leur en demande souvent énormément en peu de temps. Donc, si on donne pas d'encouragement, ben ils suivront pas non plus. Si on souligne pas le bon travail qu'ils font ou les bons apprentissages qui font, on va les perdre immédiatement parce que c'est vraiment énormément qu'on..., donc il faut vraiment les valoriser énormément pour en arriver eh, pis que quelque chose qui était intéressant aussi c'est eh, comment intégrer aussi les parents dans le genre d'atelier eh quand on parle du nid eh, de dinosaure avec les œufs, je disais par exemple que le plus grand œuf qu'ils ont trouvé a un diamètre de 45 cm. Fait que ça donne à peu près cette dimension pour les jeunes, mais pour intégrer le parent, je les regardais puis, imaginez l'œuf que ça pourrait faire pour déjeuner. Ça intègre un petit peu le parent parce que le parent est aussi là puis il faut qu'il profite aussi de sa visite. Donc eh, le jeune pourra pas nécessairement comprendre la joke de l'omelette mais le parent lui très lui oui.

C1 : Au niveau de l'équipe avec laquelle tu as travaillé.

J : Géniale! Formidable, une belle équipe là-bas. On est intégré. Dès la première journée je me sentais vraiment à l'aise de travailler avec tout le monde. Je crois qu'eux aussi ils avaient, ils aiment ça profiter de toutes les ressources qu'ils ont, de toutes les divisions différentes, donc, eux, même après qu'on ait animé un atelier, ils venaient nous voir pour nous demander nos impressions, est-ce que des choses que tu penses qui devraient être améliorées ?, changées ? Vraiment des trucs comme ça. Ou quand ils ont vu que la Science dans les tripes était annulée, ben toute le staff eh, une bonne partie de l'équipe est montée à la salle pis eh, pour nous entendre pendant la Science dans les tripes. On l'a fait dans un court laps de temps. C'était très bref parce qu'il y avait une rencontre aussi dans ce local là tout suite après, mais c'était quand même le fun de voir que ces gens-là qui sont des professionnels qui gagnent leur vie à faire des livraisons d'atelier étaient intéressées justement à voir qu'est-ce que nous autres on pouvait faire.

C1 : C'est bon ça. C'est bon ça.

J : Moi c'est vraiment ce que j'adorais. Autant que l'on apprenait d'eux, qu'eux ils étaient intéressés à apprendre de nous, donc c'est ça qui est le fun. On a vraiment été intégrés.

C1 : Au niveau du travail avec les bénévoles ?

J : Avec les bénévoles, pour la plupart ça a vraiment bien été. Puis on a vraiment bien été accueillis par les bénévoles aussi. C'est sûr qu'on a vu des exemples de choses à ne pas faire, mais en tant que tel, je crois que les bénévoles ont été très réceptifs à nous avoir autour d'eux. Puis même à participer avec eux, eh, puis je pense à deux bénévoles en particulier qui ont été juste fantastiques, qui nous donnaient des conseils, qui nous encadraient, qui nous appuyaient. Ça a vraiment été le fun de voir autant eux pouvaient s'intéresser à ce que des jeunes peuvent faire, puis donner aussi. Ouais.

C1 : Responsabilité professionnelle: donc assiduité, la ponctualité, le respect des intérêts, présenter comme un modèle auprès des élèves, ouverture face aux commentaires, critiques...

J : Ca bien, c'est pas différent dans une école. Je trouve que si il y avait des règles vestimentaires, eh, quand on fait des livraisons d'atelier, bien c'est un pantalon qui n'est pas une paire de jeans, puis le t-shirt du musée. Dans le fond c'est n'importe qui devrait un 4 là-dedans, ça si ce n'est pas la salle de classe, une école normale ou un musée qui va faire que t'es plus responsable professionnellement ou non.

C1 : Bien d'accord avec ça.

J : Tu l'as ou tu l'as pas. Quant à moi c'est un 1 ou un 4 là-dedans, il est, pis y'a pas juste.

C1 : D'accord. Tu es ponctuel tout le temps, ou tu ne l'est pas. Ou du moins si tu n'es pas capable d'arriver à temps, tu t'organises pour qu'ils soient au courant. Tu t'arranges pour avoir une méchante bonne raison.

J : Quelque chose d'assez cocasse, la deuxième journée du stage. Il y avait une panne d'électricité chez moi. Je me suis réveillé en sursaut à 8 :30, fallait que je sois là à 8 :30. J'ai pas déjeuné, tout croche, pas rasé, puis j'arrive : s'cuse, s'cuse, s'cuse.. Après pas pour pas qu'on pense non plus je suis la personne tout le temps en retard.

C1 : Tu t'es acheté une montre après ça a batterie.

J : J'ai commencé à mettre mon alarme sur mon cellulaire cette journée. Puis je me suis ramené un cadran à batterie de chez mes parents.

C1 : Des choses qui arrivent.

J : Mais c'est pas arrivé par la suite.

C1 : C'est correct. Le dernier point. La pratique réflexive, donc, est-ce que le stage t'a amené justement à réfléchir sur ta pratique au niveau de l'enseignement puis comment...

J : Oui, oui, en un certain sens la chose qui était bien c'est qu'on pouvait répéter 3 ou 4 fois le même atelier pendant le stage. Donc, même à ça, même si je connaissais l'atelier sur le bout de mes doigts après la première fois que je l'avais donnée, la veille de l'atelier je me rasseyais toujours avec le plan de leçon puis je me demandais comment est-ce que je pourrais mieux le présenter. Puis dans ce sens-là, je crois que j'apprenais à mieux connaître mes limites puis à pouvoir me dépasser à chaque fois. Puis je crois que l'atelier est, même s'il était bien donné la première fois, il était à chaque fois meilleur. Justement parce que j'apprenais à me connaître, le stage avançait donc j'apprenais à développer mes habiletés, en enseignement aussi. Donc, ça a vraiment été quelque chose de bien qu'on puisse pouvoir refaire, répéter la même chose, ça nous permet de mieux se connaître, pousser nos limites un petit peu plus loin chaque fois.

C1 : Excellent, OK. Eh, la dernière question. Est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimerais ajouter que tu crois que j'ai pas abordé dans mes questions, quelque chose qui, c'est ça qui a pas été abordé.

J : Une question as-tu aimé ça, pis la réponse est : oui, j'ai adoré ça, je retournerais demain matin. C'est sûr !

C1 : Si tu n'étais pas aussi occupé, est-ce que tu ferais du bénévolat comme Béatrice fait en ce moment.

J : Oui, c'est ça, puis, même là, j'avais amené l'idée de continuer à m'impliquer pour les travaux de recherche qu'on avait commencé mais le temps ne me le permet pas.

C1 : C'est rushant... les cours, 9 mois intensifs.

J : C'est ça. C'est assez... c'est quelque chose. Puis les fin de semaine souvent je retourne à Montréal, donc... les soirées eh, l'horaire est assez chargé aussi, j'ai des cours du lundi au vendredi, c'est pas mal toutes mes journées complètes. Ça laisse pas beaucoup de temps.

C1 : Ça laisse pas beaucoup de temps effectivement. Bien OK, excellent, bien merci Jacob.

J : C'est moi qui te remercie.

Entrevue 1 Béatrice (B)

C1 : **Moi je voulais savoir, c'était quoi tes craintes au début avant que tu commences ton stage, quand tu as appris que tu venais ici là?**

B : J'adore les musées. Je suis souvent dans les musées, mais j'avais peur de ne pas être capable de bien livrer la marchandise. C'était beaucoup de matière à apprendre. J'avais peur de ne pas me familiariser assez bien avec le glossaire parce que pour chaque atelier, il y a des glossaires, il y a du vocabulaire à apprendre. Puis, j'avais peur aussi, ça c'était ma plus grande peur, parce qu'une fois que tu maîtrises la matière, ça va, mais j'avais peur de ne pas être capable d'intéresser les enfants, de ne pas être capable de venir les chercher parce qu'en venant ici ils sont déjà hyper impressionnés, en étant au musée. Puis, les ateliers les plus populaires sont ceux par rapport aux dinosaures. C'est ceux que j'ai livrés jusqu'à présent, défi dino puis se mesurer aux dinosaures. Donc, j'avais peur qu'ils soient tellement impressionnés parce qu'il y a alentour qu'ils ne veulent pas entendre le côté pédagogique, qu'ils ne veulent pas apprendre, juste regarder, explorer, puis qu'ils ne veulent pas dans le fond écouter ce que j'aurais à dire. Mais non, ça s'est avéré le contraire. C'est tellement un partage. Ils sont là, ils m'arrivent avec de l'information. Je suis comme oui exactement c'est ça ou j'apprends des trucs d'eux. Puis, ils sont passionnés. Ce qui fait la grande différence, c'est la préparation que l'enseignante a avec eux avant de venir au musée. Elle les familiarise avec le vocabulaire et tout et ça fait une grande différence dans la participation des élèves.

C1 : C'est qui, qui s'assure qu'elle fait ça avant?

B : Personne. On ne peut pas rien faire. J'avais cette discussion-là avec des éducateurs. Ils arrivent préparé ou ils n'arrivent pas préparé. On ne peut pas les forcer.

C1 : Mais comment ils peuvent se préparer?

B : Par exemple, moi comment je me suis préparée, quand j'ai su que j'étais pour faire mon stage au musée, je me suis fait un cartable. Puis, j'ai reçu l'information de Mara qui contient dans le fond tous les programmes scolaires que l'on offre. Et puis, je suis allée sur le site du musée, puis pour chaque atelier, par exemple Défi dino, donc ça l'enseignante peut avoir accès à ça aussi. Donc, elle a la description et le déroulement de l'atelier et le rôle que l'élève doit jouer pendant cet atelier-là, mais aussi le rôle que l'enseignante doit jouer. Et puis, il y a une feuille de vocabulaire aussi en annexe. Puis, dans la feuille de vocabulaire, dans le fond les termes avec lesquels se familiariser durant l'activité. Puis ça, normalement l'enseignante doit le préparer à l'avance. Je crois que ça c'était indiqué.

C1 : Mais c'est ça est-ce que elle, elle a la consigne quand elle fait sa réservation d'aller voir ces choses-là?

B : Je n'ai aucune idée parce qu'en fait je pense qu'il y a un manque de communication entre les éducateurs puis les consignes données à l'admission. Parce que souvent aussi ce qui arrive c'est qu'à matin nous autres on a eu le mauvais groupe. Le deuxième groupe avec qui j'étais censé avoir commencé, c'était censé être le premier et vice versa. Ils sont venus directement à la galerie des fossiles. Là on a commencé notre introduction puis après l'enseignante a dit non nous on est le second groupe, mais on ne savait pas ça parce qu'en bas ils ne sont pas venus nous avertir. Donc, nous on prend le groupe puis on pense que c'est eux parce qu'aujourd'hui ils vont venir voir les dinosaures. Puis, c'est souvent ça le problème. Il y a eu une réunion hier pour les bénévoles puis ça c'est quelque chose qui est vraiment beaucoup ressorti, mais il y a un peu de confusion par rapport aux ateliers. Des fois, il y a des mélanges.

C1 : Mais si on revient à tes craintes, ça tu avais des craintes que les enfants ne t'écoutent pas, qu'ils soient excités.

B : En fait, c'est ça, j'avais peur de ne pas les intéresser.

C1 : On fait des cauchemars!

B : Vraiment, oui! C'était vraiment ma plus grande crainte parce que moi j'aime les enfants. Je suis à l'aise avec les enfants. Puis, j'adore ce que je vois au musée, ce que j'apprends, la matière. Je me sens comme une enfant. J'apprends constamment chaque jour. Donc, il n'y avait pas de craintes à ce niveau-là. Je suis à l'aise dans l'équipe. C'est tellement une équipe intègre. Donc, après ma première journée, mes peurs se sont vraiment enlevées. Je pesais trente livres de moins. Puis j'ai fait non, au lieu d'être un défi puis une grosse épreuve, ça va être une expérience super enrichissante dans laquelle je vais grandir puis je vais me sentir épanouie. C'est vraiment ça.

C1 : Ah ouais, en? Bon, bien tant mieux. Donc, ça ces craintes-là se sont dissipées.

B : Elles se sont dissipées puis je n'ai plus vraiment de craintes.

C1 : Puis, je me demandais par rapport, tu vois comme il y avait les dinosaures, mais tu sais qu'ils reçoivent aussi des groupes du secondaire. **T'avais-tu des craintes par rapport à être obligé d'animer par exemple les grands?**

B : Non, non plus. Je n'ai pas encore eu la chance d'animer aux plus grands. Je pense qu'il y a labo de minéralogie, mais même là la façon que c'est fait, les ateliers qui ont été bouqués pour le mois de décembre, il y a peu d'écoles secondaires. C'est beaucoup d'écoles élémentaires. Donc, le plus haut niveau je crois que c'est sixième année. Donc je n'ai pas eu la chance de voir les grands durant les ateliers, mais ce n'est pas quelque chose qui me stresse particulièrement.

C1 : C'était plus les petits, tu avais peur que les petits ne t'écoutent pas?

B : Ouais, qu'ils ne m'écoutent pas, que ça ne les intéresse pas, qu'ils ne veulent pas, mais ils sont tellement intéressés puis ils veulent apprendre. Ce n'est pas parce qu'ils sont en maternelle qu'ils ne veulent pas. Puis, ils y a beaucoup d'élèves. Puis ça c'est venu me toucher, qui sont venus me voir puis qu'ils m'ont dit, merci madame Béatrice parce que c'est vraiment très intéressant. J'ai appris. Puis, moi si je peux ressortir avec au moins deux, trois élèves qui ont aimé ça, qui ont appris, c'est parfait. Tu ne peux pas venir toucher tout le monde. Tu ne peux pas intéresser tout le monde, mais si je peux avoir ...

C1 : Ce sentiment-là.

B : Ouais, ouais. C'est parfait.

C1 : C'est génial, donc comme ça toi c'était tes craintes puis est-ce qu'il y avait des défis par rapport à bon tu as parlé tout à l'heure des notions, mais est-ce que c'était beaucoup les notions?

B : Non ce n'était pas tant un défi. Ce que je dirais, ça serait diriger la classe, faire de la gestion de classe, faire de la discipline. Je ne suis pas une madame discipline vraiment. Comme je n'aime pas ça faire de la discipline, donc moi assis-toi, sois silencieux, je n'aime pas ça. Si je peux ne pas le dire puis justement c'était une des critiques de Mara de prendre un peu plus de contrôle de la classe, d'être capable de plus contrôler. Puis, j'ai remarqué que c'est souvent dans la formulation de la phrase. Avant, je disais vous pouvez venir vous assoir, mais ils ne viennent pas si tu leur dis ça. Assoyez-vous, là ils vont s'asseoir. Puis, c'est dans le ton aussi. Je ne veux pas non plus donner l'ordre, mais assoyez-vous, ils comprennent, ils savent qu'il faut qu'ils s'assoient. Le message est clair, mais vous pouvez vous assoir, il y en a plein qui sont restés debout. Donc, j'ai vu que c'était dans la formulation de phrase.

C1 : C'est ça, tu leur donnes le choix!

B : Mais faire de la discipline puis encore là ça dépend. Ça varie tellement d'un groupe à l'autre parce qu'il y a beaucoup d'enseignantes qui sont très impliquées et puis qui font la discipline, qui gèrent le groupe. J'ai parlé à beaucoup d'éducateurs qui m'ont dit que ça ne serait pas nécessairement à nous de faire la discipline parce que nous on est là pour livrer un atelier. Donc, la discipline c'est plus aux parents accompagnateurs et aux enseignants de la faire. Mais moi ça ne me dérange pas trop d'en faire de la discipline dans le sens que je trouve que c'est une bonne préparation parce qu'en salle de classe, je vais devoir en faire de la discipline.

C1 : Tu n'auras pas de parents accompagnateurs.

B : C'est ça, je n'aurai pas du tout de parents accompagnateurs. Ça va être moi le parent accompagnateur qui va devoir faire la discipline. Donc, ça c'est un beau défi à relever. Ouais, vraiment.

C1 : Puis, est-ce que tu sens que tu surmontes ce défi-là?

B : J'ai l'impression... bien à chaque atelier que j'anime j'ai l'impression de plus d'assurance, plus de contrôle à ce niveau-là. Ouais, je dirais que oui. J'ai confiance en mes capacités. Je me dis que je suis une adulte, je suis une future enseignante, je dois être capable de contrôler la classe. Faire le moins de contrôle possible, mais plus c'est intéressant puis plus que tu es animée par ce que tu fais, moins tu as besoin de contrôler ta classe parce qu'ils la sentent cette énergie-là. Ils la sentent, ils le savent, ils veulent écouter puis ils veulent apprendre. C'est sûr qu'il y en a qui sont fatigués des fois oui qui ont faim puis là faut comprendre, tu adaptes ton enseignement, mais la plupart du temps ils veulent vraiment donc tu n'as pas tellement de discipline à faire. C'est une traite, ils viennent au musée, ils sont contents d'être ici là. Puis, peut-être aussi le milieu anglophone. Je n'ai pas à animer des ateliers en anglais, même si Mara m'a proposé. Je lui ai dit que je n'étais pas à l'aise à animer un atelier en anglais sauf qu'il y a des groupes en immersion française. Donc, des fois il faut leur expliquer en anglais. Des fois c'est juste un petit terme technique genre skull c'est le crâne. Pis, fur la fourrure. Juste pour qu'ils puissent comprendre parce qu'ils ne le savent pas nécessairement. Mais tu vois qu'ils veulent vraiment se familiariser avec le vocabulaire français. Ils veulent vraiment puis ils sont fiers de l'utiliser. Donc, ça c'est vraiment génial.

C1 : Ah oui, en? Donc ça, il y avait un petit défi par rapport à ça.

B : Ouais parce que je ne suis pas très à l'aise en anglais, mais en même temps c'est un défi pour moi dans le sens que ça me permet de me pratiquer puis d'être capable de justement pratiquer.

C1 : Puis, toi tu as fait une observation en salle de classe dans ton stage d'observation. **Tu dirais c'est quoi les grosses différences que tu remarques entre un stage ici et un stage que tu aurais fait en salle de classe par exemple? Est-ce que tu y as pensé?**

B : Oui. Premièrement, moi où est-ce que j'ai fait mon stage en salle de classe, il y avait peu d'activités *hands on*. En fait, il n'y en avait quasiment pas. Dans ma classe, on n'a pas vu de sciences et technologies. On n'a pas vu d'histoire, de géographie. C'était vraiment centré sur le français et un peu les mathématiques. Donc, c'était pour moi un univers totalement différent. Je n'ai pas eu la chance de voir ça en salle de classe. Je ne savais pas justement à quoi m'attendre. Puis, c'était une classe aussi, un niveau très faible.

C1 : C'était quelle année?

B : C'était première année, mais il y avait des élèves dans la classe qui avaient déjà doublé. Puis, des élèves très turbulents, des cas qui ne s'étaient jamais vus. Mon enseignante disait, ça fait des années que j'enseigne puis je n'ai jamais vu des cas comme ça. Donc, c'était assez particulier. La directrice venait constamment en salle de classe. Et puis, là j'ai des groupes qui sont hyper obéissants qui écoutent, qui sont passionnés, qui veulent puis qui apportent de l'information constamment. C'est du partage. Ce n'est pas juste moi qui te livre de l'information, mais tu es capable de me donner de l'information toi aussi. Puis, ça c'est vraiment bien. Il y a vraiment une grosse différence je trouve. Mais en même temps c'est quand même de la gestion de classe. Il y a du monde qui m'a dit pourquoi tu fais ton stage au musée parce que ce n'est vraiment pas comme en salle de classe. C'est une critique qui m'est venue souvent. Il y a du monde qui ont dit moi je n'aurais jamais accepté de faire mon stage au musée, c'est juste de la science. Je leur dis tellement pas, c'est tellement de réinvestissements puis il faut constamment que tu ravives les connaissances antérieures puis c'est lié au français, aux arts plastiques, aux mathématiques, géographie. Ce n'est pas juste de la science et technologie. Il y a plein d'autres matières puis c'est emboîté l'une dans l'autre. Il y a des liens à faire avec. Puis c'est ça, je suis contente que les élèves fassent des liens.

00 :11 : 02

C1 : C'est une ouverture culturelle énorme.

B : Oui, définitivement.

C1 : C'est de savoir qu'est-ce qui nous entoure puis d'où on vient puis où on s'en va. Il ne faut pas tout écouter ce que le monde nous dise.

B : Oui je sais.

C1 : Est-ce que ça t'a influencée ça?

B : Du tout, du tout. Moi j'ai accepté en partant. Je n'ai eu aucun doute quand j'ai su ça. Puis, la veille, j'avais été au musée. C'était juste une coïncidence. J'étais venue visiter le musée ici puis c'est là que j'ai vu le courriel puis je me suis dit ah bien oui, je vais sauter sur l'occasion. Il y en a bien qui m'ont dit non ah moi j'aurais refusé parce que...Ça ne m'a pas ébranlée et ça ne m'a pas fait changer d'idée. J'ai vraiment une opinion à ça puis je leur répondais ce que je viens de te dire justement.

C1 : Eux n'étaient pas dans le choix de toute façon.

B : Ouais bien c'est ça.

C1 : Donc des fois il ne faut pas trop s'en préoccuper. Donc, comme ça les grosses différences avec la salle de classe, en tout cas tu vois qu'ici tu as une clientèle peut-être plus privilégiée par rapport à la classe que tu avais où tu étais allée faire ton observation. Ça aurait sans doute été difficile aussi ce stage-là dans cette classe-là.

B : Ah oui définitivement. Puis, ce n'est pas toutes les écoles non plus qui ont la chance d'aller visiter les musées. Ce n'est pas tous les milieux qui peuvent se permettre ça. Non c'est ça. C'est des élèves qui sont préparés à l'avance justement, qui ont été préparés, il y a eu des activités en salle de classe. Ça se voit déjà. Ils arrivent au musée puis ils connaissent certaines informations, ils ont vu le vocabulaire. Donc c'est des élèves qui sont vraiment animés par ce qui se passe, qui sont intéressés puis qui ont été préparés. Ça c'est très important. Puis tu sais qu'ils vont retourner en salle de classe parce que je parlais avec l'enseignante des fois puis je demande est-ce que vous allez faire un projet en lien avec ça, puis il y a souvent des projets puis ça c'est intéressant.

C1 : Ah oui, en?

B : Oui.

C1 : Puis toi je voulais savoir, bien je n'ai pas regardé le travail que tu as fait dans le cours de science, mais parle moi comme si mettons tu ne m'avais jamais raconté ça. **Toi c'était quoi ton lien avec les sciences avant de venir ici?**

B : Je n'avais quasiment pas de liens avec les sciences. C'est vraiment étrange comme chez moi j'ai une sœur puis ma sœur elle est en science nature, puis elle étudie vraiment beaucoup là-dedans. Puis, moi je suis très arts plastiques et tout. Puis, au secondaire, j'ai fait un peu de science physique au secondaire deux, secondaire quatre, mais je me rappelle d'avoir adoré ça. J'étais en science physique enrichie puis j'avais vraiment, vraiment aimé ça, un peu moins par exemple le volet électricité. J'étais plus volet nature, faune et flore. Et puis, au cégep j'ai pris un tournant plus vers arts et lettres. Donc, je ne me suis pas tournée vers les sciences nature et par après je n'ai pas suivi de cours de science. Je n'ai pas eu la chance d'en suivre. Puis si j'essaie de me rappeler vraiment très loin, au primaire c'était vraiment la base de la science. C'était très cliché. C'était dessine-moi ton animal préféré. Puis, est-ce que c'est un feuillu ou un conifère? Donc ce n'était pas hyper intéressant. Ce n'était vraiment pas *hands on*. Puis après ça, j'ai suivi le cours de science et technologies justement, puis j'ai découvert la méthode inductive puis l'enseignement explicite, tout ce qui est *hands on*. Je n'avais pas de notions fermées en suivant le cours. Je ne me disais pas ah non je vais suivre science et technologies, je ne connais rien là-dedans. J'étais là pour apprendre et découvrir, mais en même temps je me disais wow je ne m'attendais pas à ça. Je ne pensais pas que c'était autant comme ça. Puis je trouve ça génial puis c'est devenu une des matières avec laquelle je suis le plus à l'aise puis que j'aime vraiment beaucoup.

C1 : Ah oui?

B : Oui, définitivement.

C1 : Donc ça été comme une redécouverte?

B : Ça été une redécouverte, ouais.

C1 : Parce que tu aimais ça au secondaire?

B : Au secondaire, j'aimais ça.

C1 : C'est comme si un moment donné dans ton cheminement identitaire, tu t'es dit bien non moi je suis plus quelque'un d'artistique.

B : Mais c'est que je suis allée en arts et lettres : lettres donc en arts et lettres : lettres au cégep tu n'as pas de cours de science, rien. Mais ma sœur elle en a toujours suivi puis ça m'a toujours intéressée. Comme là, elle suit le cours de géologie puis je lui posais toute sorte de questions parce que labo de minéralogie je l'anime la semaine prochaine. Donc, elle m'aide un peu à essayer de comprendre tout ça. Donc c'est très intéressant.

C1 : **Parce que toi ton bac est en?**

B : Mon bac est en Lettres françaises et puis en éducation.

C1 : Ah oui parce que toi tu as fait le choix conjoint.

B : Ouais. Bidisciplinaire.

C1 : Mais est-ce que c'était pour aller enseigner le français?

B : J'aimerais ça un jour enseigner le français avec les élèves du secondaire, même du cégep. C'était pour ça que je ne suis pas stressé si j'ai un groupe du secondaire. Ça ne me stresserait pas, je me sens préparée face à ça.

C1 : Okay donc toi ton but c'est vraiment plus d'aller du côté de l'enseignement du français au secondaire?

B : Je suis une touche à tout. Moi j'aimerais ça commencer à enseigner au primaire, mais je sais qu'un jour... je veux me garder des portes ouvertes. Je sais qu'un jour je vais peut-être enseigner le français au secondaire. Et qui sait? Peut-être que je vais faire autre chose un moment donné. Peut-être que je vais travailler dans un musée. Je ne sais pas parce que musée, j'étais agréablement surprise.

C1 : Les portes sont ouvertes.

B : Je pense de plus en plus à un certificat en muséologie aussi, juste pour découvrir. Ça m'intéresse tellement. Je ne pensais pas autant triper, autant aimer ça puis c'est vraiment venu me toucher. Je me sens à l'aise ici comme si je devais être là.

C1 : Ou une maîtrise?

B : Ou même une maîtrise. Ouais, ouais, ouais. Faire le rapport musée et éducation. Faire quelque chose en lien avec ça, ça pourrait être génial. Mais justement pour répondre à ta question, excuse moi je fais des liens partout!

C1 : C'est bon!

B : Justement j'ai redécouvert les sciences, j'ai été agréablement surprise. Je ne pensais pas qu'il pouvait y avoir autant de trucs intéressants. Je ne pensais pas que c'était autant interactif aussi puis ce n'est pas un discours fermé les sciences. C'est constamment un discours ouvert. Moi je voyais vraiment ça comme un discours fermé, c'est ça qui est ça. Non! Les démarches ne sont pas nécessairement les mêmes, les résultats non plus. C'est essais, erreurs puis je trouve ça vraiment intéressant. Puis, c'est une belle leçon sur la vie parce que les sciences, je veux dire c'est la vie. Si tu peux permettre à un enfant de manipuler ça, de faire des expériences face à ça c'est génial.

C1 : De découvrir.

B : La découverte. Y a-t-il quelque chose de plus beau qu'un enfant qui découvre?

C1 : C'est sûr puis c'est certain aussi que le français, tu le passes beaucoup dans ton enseignement surtout si tu axes ça comme ça sur beaucoup la parole ou sur tu fais poser des questions aux enfants. Tu les fais répondre. Tu leur fais demander qu'est-ce qu'ils connaissent. Ils s'expriment.

B : Oui puis c'est important d'avoir le vocabulaire approprié pour chaque domaine que tu enseignes. Ce que je veux dire c'est que c'est important de ne pas être gêné de dire le nom scientifique à l'enfant, mais d'expliquer ce que ça veut dire ce nom scientifique-là. Mais c'est important de ne pas avoir peur des mots, de le dire, que ce soit en science, en mathématique ou en français. Je pense que c'est important de vraiment connaître le vocabulaire en lien avec le domaine.

C1 : On voyait aussi quand tu leur faisais répéter des mots difficiles. C'est beau ça.

B : Ils vont s'en rappeler aussi. Ils vont arriver en salle de classe puis ils vont faire paléontologie. Ce n'est pas juste en l'entendant, mais tu le dis, ils vont s'en rappeler du long mot!

C1 : Ah oui! C'est sûr. Puis, bien en tout cas ça m'éclaire beaucoup par rapport à ton lien avec les sciences. C'est vraiment génial, je trouve que c'est comme si tu redécouvres.

B : Mais c'est une seconde chance. Je voyais ça comme tient tu l'as manqué pendant une couple d'années, tu as la chance là. Vas-y, lance-toi! C'est ce que j'ai fait puis j'adore ça.

C1 : C'est super. **Au niveau de ta préparation, qu'est-ce que ça demande ici concrètement comme travail?** J'imagine que tes journées sont bien remplies.

B : Oui, mes journées sont plutôt remplies, mais je m'étais préparée d'abord avant de venir au musée parce que je ne savais pas à quoi m'attendre puis je suis quelqu'un qui est très rigide face à ça. Donc, justement je me suis fait un cartable avec tous les ateliers. Et puis, j'ai accouru au Archambault. Je m'étais achetée une encyclopédie junior. C'est super bien fait sur comme les dinosaures.

C1 : Ah oui?

B : C'est vraiment bien puis justement on va utiliser des informations là-dedans pour le pamphlet galerie des fossiles.

C1 : Ah oui, les Fleurus sont tellement bien faits!

B : Ouais, ouais!

C1 : C'est des belles collections ça.

B : Définitivement. Puis, je ne pensais pas qu'il y avait autant de livres sur les dinosaures. Je parlais au gars au Archambault puis le gars avait l'air vraiment de s'y connaître. Puis, là je lui expliquais dans quoi je m'étais embarquée puis il m'a dit je te conseille celui-là. C'est un excellent livre, bien fait, bien illustré, mais en même temps il y a des termes scientifiques puis il y a de la matière. Ça peut être très pédagogique.

C1 : Ouais c'est vrai qu'il a l'air beau, en?

B : Ah ouais!

C1 : Parce qu'avec les photos aussi anciennes.

B : C'est des trucs qui peuvent être réinvestis justement dans les pamphlets. C'est super intéressant.

C1 : Bien oui, avec Darwin.

B : Oui, c'est intéressant avec Darwin parce qu'ils viennent d'exposer un des chaînons manquants à la galerie des fossiles. J'ai tellement de la misère à le prononcer, le pujila. C'est comme un des chaînons manquants. Ils l'appellent le phoque à quatre pattes.

00 :20 :07

C1 : Ah oui, en?

B : Puis justement une des dernières pages, ça parle de toutes les théories farfelues, canulars par rapport à la disparition des dinosaures. Puis, ça on veut l'inclure dans le pamphlet des fossiles parce que c'est important de donner la vraie raison puis de démystifier tout ce qu'il y a autour de l'extinction. Puis, aussi c'est parce que, je ne sais pas si tu as déjà remarqué, le théâtre de l'extinction où est-ce qu'ils jouent un petit film interactif à la galerie des fossiles. Mais il y en a beaucoup qui passe devant puis qui ne s'en rend pas compte donc ça serait une bonne façon de ploguer ce film-là en lien avec tout ce qui est extinction parce que ça montre la dernière journée des dinosaures. C'est super intéressant. Puis, je me suis aussi pris ça. Ça aussi c'est vraiment génial. C'est le règne animal puis à l'intérieur, tu as tous les systèmes digestifs, l'ossature.

C1 : C'est un peu comme un dictionnaire visuel.

B : C'est ça, en fait c'est un dictionnaire visuel sur une partie du règne animal. Je trouvais ça super intéressant.

C1 : C'est vrai qu'il est bien, en?

B : Ouais. Justement je le montrais aux éducatrices. Elles étaient comme j'en veux un, où est-ce que tu as acheté ça?

C1 : 12.95\$ il n'est pas cher en passant.

B : En fait, non, il m'a coûté 9\$. Ils sont en rabais à 9\$ au Archambault. Puis, c'est une collection complète.

C1 : Puis lui?

B : Celui-là il m'a coûté 15\$.

C1 : Ah bien, ce n'est pas si cher que ça.

B : Il y a aussi le corps humain.

C1 : C'est sûr que ça sert. Puis en plus, maintenant, tu vois, avec le Smartboard dans les écoles, tu peux avoir un elmo, c'est une espèce de microscope que tu peux brancher avec le Smartboard. Donc, tu peux mettre ton livre en-dessous puis toutes les petites écritures, ça apparaît à l'écran puis ça l'amplifie, ça grossie. Donc, l'élève même à la fin de ta classe peut le voir.

B : Bien il y a quelque chose de semblable à ça au musée. C'est le microscope. Tu peux voir mettons l'effet d'effervescence sur tel minéral qui réagit avec du vinaigre. Tu peux le projeter. Puis, ça c'est une autre différence, ça vient de me sortir, une différence entre la salle de classe et le musée, c'est aussi le matériel. Je me sens vraiment privilégiée. Ici, on a beaucoup de matériel de qualité, une quantité de matériel incroyable, ressources infinies. Même que Mara nous avait dit si jamais on a besoin de matériel pour les ateliers ou peu importe, Jacob et moi on a juste à lui demander et il y a une bourse allouée à ça donc c'est vraiment génial. Moi où est-ce que j'étais, c'était plutôt un milieu défavorisé puis il y avait peu de matériel. Puis, là j'ai la chance de voir toute sorte de matériel, des écrans projeteurs, des microscopes. Puis, les enfants sont contents aussi, ils en profitent pendant qu'ils ont le matériel.

C1 : C'était à quelle école que tu faisais ton stage d'observation?

B : Le Trillium.

C1 : Ah oui, le Trillium?

B : Oui, dans Vanier. C'est vraiment deux extrêmes, c'est soit des enfants d'ambassadeurs et de milieux très aisés ou des enfants très, très pauvres, qui n'ont pas de collations durant les heures de dîner. J'ai parfois donné de mes collations.

C1 : Ouais, c'est ça que tu me disais. Mais l'enseignante est-ce qu'elle a eu un stagiaire qui a pris ta place après?

B : Non, en fait c'était particulier parce que Jacob son enseignant lui a dit bien moi je ne voulais pas de stagiaire, mais là je t'ai puis mon enseignante a dit je ne voulais pas non plus, mais elle a dit que c'est Camile je pense qui a insisté parce qu'elle a dit que c'est la première fois qu'elle enseignait elle une classe de première année. Donc, elle n'était pas à l'aise que je vienne dans sa salle de classe, mais finalement elle a accepté.

C1 : Mais pour le stage d'observation elle voulait?

B : Mais même pour le stage d'observation, vraiment elle le savait puis elle n'était pas à l'aise que je vienne. Il n'y avait pas de trucs qui étaient vraiment préparés encore. Tu voyais que c'était nouveau. Elle est habituée avec des niveaux plus élevés genre sixième année.

C1 : Donc elle était vraiment en démarrage, elle était moins confortable.

B : C'est ça. Elle m'avait distribué un plan de jour 1, jour 2, jour 3, mais il n'était pas du tout suivi. Elle me dit je vais finir par le suivre, mais je ne peux pas là donc c'était juste français et mathématique.

C1 : Les élèves étaient trop faibles.

B : Vraiment, ah oui, vraiment. Première année, il y en avait qui avait de la misère à dire les jours de la semaine, à écrire leur nom.

C1 : Elle en avait combien?

B : C'était une classe de 19 élèves.

C1 : Ici est-ce que vous avez plus d'élèves de l'Ontario ou du Québec?

B : C'est assez mélangé je dirais. Il y a beaucoup d'élèves de l'Ontario, mais il y a beaucoup d'élèves du Québec, il y a beaucoup immersion française aussi qui vient. C'est vraiment varié, comme cet après-midi c'était l'école de l'escalade donc c'était à Gatineau, les deux groupes c'était la même école, c'était Gatineau. Donc ça dépend vraiment là. J'ai eu des écoles de l'Ontario.

C1 : Il y a un mélange.

B : Oui donc c'est le fun de voir la diversité aussi. Justement la diversité de comment l'enseignant contrôle sa salle de classe. J'ai la chance de...pour revenir à la question aussi...de préparation des ateliers, j'ai la chance d'observer avant, normalement, la plupart du temps. Défi dino je l'ai vu en anglais. Donc, après ça tu adaptes puis tu t'appropries la matière. Puis, après ça tu lui donnes un petit côté un petit peu plus personnalisé. C'est ça, j'ai eu la chance d'observer des ateliers, comme par exemple j'observe se mesurer aux dinosaures puis je me sens à l'aise de participer normalement la première fois. Donc, je participe, j'aide avec le matériel, la gestion, puis la seconde fois j'anime. L'autre fois, Jacob et moi on a animé, puis il n'y avait personne. J'étais toute seule avec mon groupe. Puis, ça c'est bien passé.

C1 : Vous avez fait ça vite je pense, vous avez pris en charge, vous ne vouliez pas observer trop longtemps.

B : Non, je ne voulais pas observer! Comme moi je voulais rentrer toute de suite puis okay, je veux participer. Puis, les bénévoles sont comme bien tant mieux. On a besoin d'aide donc venez-vous en.

C1 : Les madames qui étaient à la salle du dîner, c'était des bénévoles?

B : Oui, c'était des bénévoles.

C1 : Elles en animent eux-mêmes...

B : Ouais, elles en animent. Justement, j'avais animé avec une des bénévoles avec qui on parlait, c'était se mesurer aux dinosaures. Parfois, ils sont cinq bénévoles pour animer pour dix, quinze élèves.

C1 : Ah oui?

B : C'est beaucoup.

C1 : Comment ça?

B : Parce qu'il y a beaucoup de bénévoles en anglais puis peu en français. Il y a beaucoup plus de bénévoles en anglais qu'en français. Donc, il manque un petit peu de bénévoles côté français. Donc, ils sont contents de nous voir. Ils nous disent tant mieux, ça nous fait de l'aide.

C1 : **Bien puis est-ce que toi il y a des choses que tu trouves plus difficile au niveau de la préparation comme telle?** Je continue dans la préparation là.

B : En fait non parce que tout le matériel est fourni par le musée donc à ce niveau-là c'est vraiment très, très bien. Puis, on a un document des grandes lignes de l'atelier juste pour nous rappeler. Donc, c'est les arrêts qu'on fait dans le musée pour que l'on sache exactement c'est où. On peut faire plus d'arrêts si on veut modifier. Mais c'est les grandes lignes de ce que l'on fait donc les fossiles utilisées, l'histoire de Chasy puis la petite activité à la fin. Puis, en une ou deux phrases, ça dit ce que c'est. Puis, nous on met de la chair autour de l'os.

C1 : Okay, comment ils appellent ça?

B : Des espèces de flashcards. Et puis, il y a un guide de l'animateur aussi dans lequel est indiqué le matériel que l'élève a besoin. Je ne sais pas si j'ai un guide que je pourrais montrer.

C1 : Ça serait quoi en français une flashcard?

B : Je ne sais pas, il n'y a pas le terme français.

C1 : Un sommaire?

B : Ouais ou les arrêts, c'est les arrêts dans le fond...arrêt 1, c'est comme un parcours d'arrêt.

C1 : Un parcours sommaire?

B : Ouais, peut-être un parcours sommaire. J'ai aussi le guide de l'animateur. Donc, ça dit le matériel requis donc pour l'élève, pour l'animateur. Donc, je peux me préparer comme ça.

C1 : Est-ce que tu trouves que ça ressemble à un plan de leçon comme on fait à la formation?

B : Ça ressemble un petit peu à un plan de leçon sauf qu'il manque quelques éléments comme le quoi, le pourquoi, le quand, le comment de l'activité, un peu comme qu'on avait vu en évaluation et apprentissage, les étapes vraiment de l'activité. Là c'est juste l'activité en tant que telle, le comment dans le fond, mais il y a tout ce qui est exigences spécifiques du curriculum parce que le musée essaie vraiment d'être en étroite lien avec ce qui se passe dans les curriculums. Donc, d'adapter à ce niveau-là, c'est pour ça qu'il y a aussi les pamphlets que l'on doit faire pour fossiles et mammifères. Ils veulent que ce soit de l'information qui va aller directement en lien avec ce que les élèves voient dans le curriculum. Puis, là tu as la description des objectifs d'apprentissage. Donc, c'est quand même très bien fait.

C1 : Je me demandais, juste une petite parenthèse, ce que vous allez développer au niveau des guides, est-ce que vous allez le présenter dans votre dossier professionnel? Ce que tu vas développer pour la visite autoguidée?

B : Ah non, non, non. Ce n'est pas tout à fait ça. Donc, c'est des informations qui sont en lien avec la galerie des fossiles. Donc, on se rend à la galerie et puis on introduit, on montre des définitions qui sont dans certaines activités. Ce n'est pas tous les élèves en partant qui savent c'est quoi un fossile ou un paléontologue. Puis, il y a une spirale de temps. Puis, ça souvent les élèves font juste marcher dessus puis ne s'en rendent pas compte. Cette spirale-là est divisée par couleur et les couleurs se retrouvent où est-ce qu'il y a les panneaux d'information. Puis, c'est tout en lien dans le fond avec l'ordre chronologique des événements. Ça c'est quelque chose que je ne savais même pas. Je n'avais même pas vu ça. Aussi les questions que les élèves peuvent se poser. Donc, il y a des questions dans le pamphlet et eux-mêmes vont devoir aller chercher l'information qui est écrit dans les galeries. Puis, il y a aussi des saviez-vous que? puis faits divers qui peuvent être intéressants. J'écoutais beaucoup les questions que les gens posent dans les galeries puis c'est souvent comme est-ce que la majorité des fossiles ce sont des vrais? Ils proviennent d'où? Donc, ça peut être des petites informations comme ça dans le pamphlet qui peuvent intéresser les élèves. Puis, conclure avec quelque chose d'un peu plus le fun et farfelu comme les théories et canulars de l'extinction des dinosaures.

00 :30 :37

C1 : Ah ouin?

B : On vient ploguer justement le théâtre de l'extinction avec la vraie raison de leur extinction. Pourquoi les dinosaures ne sont plus là? Donc, c'est un peu ça.

C1 : Mais ce que je veux dire c'est tu sais dans votre dossier professionnel que vous avez à produire pour la faculté, pensiez-vous présenter ça? Comme plan de leçon?

B : Comme plan de leçon? Parce que ce n'est pas vraiment un plan de leçon en tant que tel.

C1 : Mais vous n'avez pas vraiment de plan de leçon à faire non plus?

B : Mais en fait, j'en prépare. Je les prépare mes plans de leçons. Comme justement j'en ai envoyé un sur campus virtuel. Je mets la description de l'atelier et tout ce que je fais. Puis, ce que je fais, ce n'est pas nécessairement ce que Jacob va faire, comme nécessairement dans l'ordre ou ce que je rajoute, les arrêts que je fais. Puis, je parle des objectifs, le matériel, comme un plan de leçon. Il y a l'objectivation aussi que je trouve très importante, les questions que tu vas poser aux élèves à la fin puis le réinvestissement donc il y a ça.

C1 : Donc tu reprends dans le fond le gabarit de la leçon comme mettons l'atelier Défi dino...

B : Mais j'ajoute puis je le mets plus en ordre aussi parce que ce n'est pas tout à fait ça non plus. Comme là, il n'y a pas vraiment les étapes, ça fait juste dire où arrêter puis ce que c'est, mais c'est moi qui décris, qui met de la chair autour de l'os pour ce que c'est, puis objectivation. Quelles questions qui pourraient être intéressantes à poser en lien avec l'atelier? Comment commencer l'atelier aussi?

C1 : Combien de fois tu t'en es servi de ça?

B : Ça je m'en suis énormément servie, le plan de leçon oui. C'est idéal, même les animateurs ici s'en servent. Ça s'appelle le guide de l'animateur justement.

C1 : Mais toi celui que tu as fait enrichie tu t'en sers?

B : Ah oui! Je m'en sers.

C1 : Dans le fond, c'est que tu le prends, mais tu l'adaptes à tes besoins à toi puis à ton style d'animation.

B : Oui, comme je me fais toujours un petit post-it pour le matériel que je vais avoir de besoin donc vite fait j'y jette un coup d'œil puis je sais qu'est-ce qu'il faut que je prépare. Puis, les grandes lignes de ce que je fais dans le fond. Il y a toujours deux sections, souvent en tout cas, pour la galerie des fossiles. Il y a la section en bas à la galerie des fossiles puis après ça je sais ce que je dois faire à la mezzanine. Je me divise en activités.

C1 : Ah oui? Très bien. **Puis, tu dirais c'est quoi les compétences que tu as développées ici à date?**

B : Faut vraiment être à l'écoute. Je suis quelqu'un à l'écoute, mais ce que je veux dire c'est que des fois tu poses une question à l'enfant puis il veut répondre, il est vraiment content de répondre et puis ça été quelque chose que je suis vraiment contente d'avoir développé parce que l'enfant des fois il veut répondre, il a la réponse dans lui, mais il est tellement gêné ou il fige puis il ne sait pas quoi faire puis j'avais une discussion avec des éducateurs qui demandaient qu'est-ce que tu fais dans ce temps-là? Parce qu'il y en a beaucoup qui passerait à un autre élève, mais non l'enfant est insatisfait, il n'a pas répondu. Donc, c'est de reformuler la question, de vraiment s'adresser à l'enfant, avoir un contact avec. Puis, justement, j'ai eu cette chance-là de le faire avec une petite fille qui voulait vraiment répondre puis quand ça été à son tour elle a figé, elle ne savait pas quoi dire, mais je savais qu'elle avait l'information dans elle, qu'elle la savait la réponse. Donc, tu reformules la question, tu l'aides puis elle l'a dit la réponse. Elle la savait. Des fois c'est juste l'approche, comment aborder la question. Aussi, être très patient. Il faut être patient avec les élèves. Ils veulent tous dire leur nom, ils veulent tous répondre, ils veulent tous toucher puis ils veulent tous le faire en même temps. Donc, c'est d'être patient, d'être capable de soutenir le groupe, mais d'être capable d'avoir un contact avec chacun d'eux. J'essaie de faire répondre chacun des élèves. J'essaie que chacun des élèves apporte quelque chose au groupe, de retenir les noms des enfants qui sont le plus agité des fois, comme ça tu les fais participer puis ils sont

un peu plus calmes puis ils sont fiers d'avoir répondu donc là ils vont écouter pour pouvoir répondre plus tard. C'est ça, ma patience, mon écoute. C'est très important l'écoute. Pour ce qui est d'être animé puis passionné, ça je le suis en partant. Puis, aussi la responsabilité. C'est très, très important. C'est beaucoup de planification donc j'ai lundi et vendredi pour pouvoir me planifier. Puis, ça prend du temps avant et après un atelier pour pouvoir placer le matériel, le ranger. Donc, beaucoup de planification. Il faut être ordonné, assidu, ponctuel aussi, c'est très, très important parce que tout est calculé. C'est des ateliers de 50 minutes, le groupe arrive, des fois le groupe est 15 minutes en retard. Qu'est-ce que tu fais? Il faut être flexible, faut être capable d'avoir un esprit flexible puis de faire okay, je vais laisser faire ça parce que c'est un peu moins important. Ça c'est plus *hands on*, ils vont aimer, ça. Donc, je modifie.

C1 : Il faut que tu ajustes.

B : Il ne faut pas que tu sois rigide parce que tu es faite sinon. Il y a beaucoup de groupes qui arrivent en retard. Puis, justement, c'est la meilleure chose d'être capable d'être malléable et flexible.

C1 : Ouais, c'est ça parce qu'il peut y avoir n'importe quoi dans le trafic, ils vont rester pris.

B : Je me dis toujours s'ils arrivent en retard, ce qu'il faut que je coupe c'est des trucs, comme un fossile, un paléontologue, ils sont capables de voir ça en salle de classe, mais les activités *hands on* avec le matériel, ça il n'y a pas ça en salle de classe. Donc, j'en profite le plus possible pour pouvoir mettre ça comme priorité.

C1 : **Puis dans ton stage globalement les compétences que tu sens que toi tu vas développer avec ce stage-là? On va pouvoir y revenir peut-être plus à la fin, mais...**

Qu'est-ce que tu entends comme grandes compétences que tu vas développer?

B : C'est une question difficile. Encore là, être capable de bien saisir le groupe, d'être capable de faire de la discipline correctement, mais essayer de ne pas trop faire de discipline justement pour venir chercher chacun des élèves. Des fois, je me dis peut-être qu'en salle de classe, ça va être un peu plus difficile. Là, ils sont privilégiés. Puis, c'est vraiment une de mes peurs. J'espère qu'en salle de classe, je vais être capable de bien les intéresser autant, de venir les chercher autant. C'est un peu plus difficile, mais c'est important de toujours se servir de son environnement autour de soi. Il y a tellement à apprendre du milieu dans lequel ils sont. Donc même si ce n'est pas un musée, une salle de classe, il suffit de la rendre intéressante, de la rendre comme un petit musée. C'est ça que le musée m'a vraiment appris. Tu utilises l'environnement autour de toi puis tu en fais quelque chose de pédagogique, une expérience. Mais c'est la même chose en salle de classe. Tu as un environnement aussi, c'est différent, mais tu rends ça pédagogique. Tu rends ça intéressant. Donc ça c'est une de mes peurs, qu'ils ne soient pas aussi intéressés en salle de classe parce que c'est intéressant apprendre. Il suffit de trouver l'angle.

C1 : C'est ça, puis ce n'est pas routinier ici. Ce n'est jamais routinier.

B : C'est ça.

C1 : Tandis qu'en salle de classe, ça peut devenir routinier.

B : Ça peut devenir routinier, c'est vrai, mais c'est tellement important des fois d'avoir l'effet surprise, l'effet découverte. Pour eux, c'est génial. Que ça ne soit pas prévisible, vendredi c'est ça. Non c'est ça. Vendredi qu'est-ce qui se passe? Chaque jour est une nouvelle découverte. Ça ne peut pas être tout le temps comme ça non plus. J'essaie d'être réaliste. Être enseignante c'est un métier exigeant. Ça demande beaucoup de temps, d'énergie. Tu ne peux pas être enseignante puis ne pas aimer ce que tu fais, c'est impossible. Puis, ça va paraître. Les élèves vont le savoir. Donc, c'est de constamment être intéressé puis de dire que

toi-même tu es en apprentissage constant. Tu as déjà été enfant. Tu as déjà parti à zéro. Tu apprends tranquillement. Puis, de ne jamais prendre ça pour acquis justement.

C 1 : Puis est-ce que tu réalises que tu as appris beaucoup en science depuis que tu as commencé?

B : Ah oui! Tellement.

C1 : C'est quoi les connaissances qui t'ont le plus fascinée à date?

B : J'ai découvert vraiment une passion incroyable pour tout ce qui est dinosaures, fossiles, roches, minéraux. Toute la géologie m'intéresse particulièrement. J'adore ça. Je veux m'acheter un microscope, je veux m'acheter du matériel pour chez moi parce que c'est des choses que je peux faire. Je peux utiliser mon environnement autour de moi puis faire les expériences chez moi. Je voulais m'acheter tous les minéraux utilisés pour le labo de minéralogie puis faire l'expérience chez moi aussi parce que c'est important de la faire soi-même avant de l'enseigner. L'effet de l'effervescence, le trait et tout. Donc, les fossiles, tout ce qui est faune, flore. En fait, j'ai appris dans tout. La galerie des mammifères aussi. Ce que j'ai essayé d'intégrer puis je n'arrête pas d'en parler à Mara Bouse c'est le développement durable parce que là le musée prend une tangente environnementale de plus en plus, surtout avec la galerie de l'eau. Donc, j'essaie d'intégrer ça le plus que je peux. Dans les ateliers, on ne peut pas vraiment, à part peut-être dans l'objectivation ou la partie opinion, mais dans les pamphlets c'est possible. Comme justement, le pamphlet des mammifères, je parle de l'ours polaire et du phoque, deux espèces en voie d'extinction. J'ai demandé à Mara si c'était possible à la grande réouverture du mois de mai, qu'à la galerie des mammifères, il y ait une boîte de suggestions ou une espèce de babillard dans lequel les élèves pourraient écrire leurs suggestions pour sauver la planète, un environnement plus vert donc qu'ils se sentent impliqués aussi, qu'ils ne font pas juste observer ce qu'il se passe et qu'ils s'en retournent chez soi, qu'ils se sentent impliqués. Ils peuvent écrire, mettre de l'information puis c'est directement en lien avec ce qui est vu dans les galeries. Je veux dire ils voient un environnement, là ils se sentent impliqués puis ils s'en retournent chez eux puis ils savent qu'ils peuvent faire une différence, aller planter un arbre ou peu importe. Ils ont le pouvoir, ils ont du pouvoir puis ce n'est pas tout le monde qui a cette conscience-là du pouvoir, de leur pouvoir, de leur potentiel. Puis, des fois, ça prend juste quelqu'un pour les réveiller ou leur donner le goût.

Entrevue 2 Béatrice (B)

0:00 - 0:20- **C1 :** Ça va bien?

B : Ça va super bien.

0:20 - **C1 :** Ok donc des petites questions vraiment générales avant les questions un peu plus précises. Je dirais quel est selon toi le principal apprentissage que t'as réalisé durant ton stage au MCN.

0:36 **B :** C'est tellement une question difficile ça parce que c'est pas juste centré nécessairement sur une chose mais j'avais zéro expérience avec les enfants. Zéro, en partant j'avais aucune expérience. J'avais jamais, j'avais fait un stage d'observation mais c'est tout. J'avais jamais été faire un stage soit dans un musée, dans une école ou travailler dans un camp de jour peu importe donc c'était le contact avec les enfants vraiment mais dans un contexte d'éducation, d'apprentissage c'est vraiment là que j'ai appris le plus que j'ai vu concrètement ce que j'apprenais en salle de classe donc ce serait ça en partant. Je dirais le

plus grand apprentissage que j'ai fait pis après ça ben c'est sur qui a plein de choses qui découlent de ça que j'ai appris la responsabilité ben comment gérer les plans de leçon par exemple ou ce que je fais mais avant tout ce serait le contact avec les enfants. Comment les aborder? Comment faire passer une matière qui est importante qui est dans un curriculum mais en la rendant intéressante, dynamique pis quelque chose qui vont se rappeler qu'une fois rendu chez eux ils vont pas oublier y diront pas juste j'ai été au musée mais j'ai appris quelque chose pis quelque chose que je vais pouvoir me servir plus tard que ce soit à la maison ou en salle de classe donc ce serait ça.

1:56- **C1** : Ok génial, pis là on a abordé la question juste avant de commencer l'entrevue parce que dans ta première entrevue t'as parlé justement que tes collègues étudiants trouvaient ça un peu bizarre que t'aïlles faire ton stage au musée. Maintenant que ton stage est terminé qu'est-ce que tu pourrais leur dire si tu les avais en face de toi, tout ceux qui avaient comme la peur ou la crainte dans les yeux quand y'ont su que toi tu t'en allais là. Qu'est-ce que tu leur dirais?

2:21 - **B** : Je les ai revu en fait c'était le 14, 15 décembre (2009) c'était quand il y a eu les ateliers à l'école. Il fallait revenir à l'université donc c'était en arrêt de stage pis on a discuté un peu de comment ça c'était passé les stages pis je leur en ai parlé de mon expérience pis y'ont vu à quel point j'étais passionnée par ce que je leur racontais pis en fait je vantais le musée je leur disais vous devriez venir le nombre de choses, le nombre d'outils que j'ai appris que les enseignants pouvaient utiliser que ce soit sur le site Web ou que ce soit directement au musée c'est incroyable le nombre de choses que tu peux utiliser. Pis là y'étaient impressionnés pis y s'attendaient pas trop à ça pis ce qui est vraiment drôle c'est que j'ai vu plusieurs étudiants en sortie scolaire au musée pendant que je faisais mon stage là aussi donc y'accompagnaient leur enseignant pis j'ai pu discuter un peu avec eux donc y'ont pu voir un peu ce qui se passait. C'était vraiment intéressant. C'est vrai par exemple que c'était pas comment je peux dire ça y'en a beaucoup qui m'écoutaient disant ok ouais ça l'air intéressant mais c'est pas fait pour tout le monde. Je pense pas que c'est fait pour tout le monde. Il faut avoir un caractère fort pis faut être ouvert d'esprit, il faut être capable de bien gérer le stress pis y faut vraiment une ouverture d'esprit par là je dis pas que mes collègues ont pas d'ouverture d'esprit pour le faire mais y'en a beaucoup que c'est en salle de classe qui se voyaient. Moi en partant j'avais de plan fixe je sais pas où est-ce que je me vois dans une salle de classe. J'aimerais ça enseigner un petit peu partout aussi, me promener. Donc j'avais pas un plan établi. Pis c'est sûrement ça qui fait que j'avais pas d'attente en partant. Je savais que j'étais pour vivre une expérience vraiment incroyable, de pouvoir partager cette expérience là avec ceux autour de moi justement à la faculté d'éducation j'ai trouvé ça enrichissant aussi parce que j'avais leurs commentaires pis leur perception comment y voyaient ça pis j'ai pu un peu démystifier les préjugés qui y'a souvent face au musée parce qu'y en a des préjugés face au musée du côté plus éducationnel y'a vraiment beaucoup de préjugés je trouve. Pis j'ai trouvé ça bien de pouvoir mettre les pendules à l'heure pour certains pis je pense que ça va leur rester aussi. Si y'ont un musée à aller voir je pense que ça va être le musée de la nature tellement j'en ai parlé

4:40 **C1** : Excellent, génial. Em, Une question assez précise là donc en lien avec tes discussions avec tes collègues de travail. Em, est-ce que selon toi, puis aussi le pourquoi de la chose mais, est que selon toi le stage au musée serait aussi valable qu'un stage traditionnel

5:07- **B** : Définitivement, comme, ce qui est intéressant avec l'université c'est qu'il y a deux stages. Ce n'est pas comme s'il y avait juste un stage puis bon c'est dans le musée c'est tout puis après ça on te met dans une salle de classe. T'as la chance de faire deux stages. Donc

moi je sais que mon prochain stage ça va être dans une école mais pour moi c'était une expérience vraiment particulière puis c'est peut être une occasion qui ne se reproduira pas donc je me dis eh , je me suis dit vas y a fond, fais-le parce que c'est vraiment quelque chose d'incroyable puis-je, je, y'en a, moi j'ai vraiment réagi de façon contraire là le monde avait peur pi était angoissé pi ah j'accepterais pas ça ou y'en a certains à qui j'ai parlé qui ont refusé qui s'étaient fait demander pour une visite et puis moi je me disais, je me sentais honorée, c'était , je voyais ça comme , comme je peux dire ça. c'était comme un privilège dans le fond de faire ça et puis je me suis dit je vais avoir un prochain stage après, c'est pas, c'est pas grave eh, si jamais c'est pas tout à fait ça, je va avoir vécu une expérience, je vais vu une dimension différente de dans le fond de c'est quoi l'enseignement parce que il y a des choses que j'ai appris au musée que j'apprendrai pas en salle de classe comme il y a des choses que j'apprendrai en salle de classe que j'ai pas nécessairement pu toucher au musée mais c'est comme ça c'est que ça se complète super bien et puis eh, il y a des opportunités aussi eh, pendant que j'animais un atelier il y a une enseignante qui est venue me voir eh, qui s'occupait du groupe puis qui m'a proposé un stage eh pour mon prochain stage. Oui vraiment! Oui ça j'étais tellement contente, je m'attendais tellement pas à ça, elle est venue me parler à la fin, oui je lui ai dit ben serait juste dans un an parce que eh, l'année prochaine, je retour. ch't'heureux pareil, c'est pas grave, a m'a laissé ses coordonnées, j'étais, j'étais tellement contente je j'étais vraiment contente oui j'étais tellement contente, je m'attendais pas à ça justement tu crées des opportunités comme ça, qui peut, qui touche à tout, les école d'immersion française que j'ai adoré faire, eh les écoles de l'Ontario, du Québec, tu vois différents groupes, différents âges, donc j'ai pu avoir un aperçu global de ce que c'était quoi. Oui, t'as pas nécessairement un lien hyper intime dans le sens que y'a pas une continuité, tu les vois pas chaque jour pendant un certain temps mais quand je vais avoir mes propres salles de classe, quand ça va être mes élèves, je vais pouvoir créer ces liens là, là c'est plus un bagage d'expériences puis eh, ça a été une des choses la plus enrichissantes que j'ai faite de ma vie, j'ai adoré ça donc eh, oui

C1 : J'aime vraiment tes commentaires, j'aime ça que tu vois cette eh, cette opportunité là. J'aime vraiment ça. Dans ta réponse par contre, t'as dit que les deux stages pouvaient être complémentaires, qu'est-ce que tu considères par exemple que t'es pas allé chercher autant au musée que si t'avais été en salle de classe, ça serait qui genre les petits désavantages de ça ?

B : Y'a, en fait il n'y a pas grand-chose, ça serait surtout la gestion de classe parce qu'une des premières choses que je me suis fait dire au musée c'est que la gestion c'est pas toi qui est sensé le faire en tant qu'animateur c'est l'enseignant puis les parents accompagnateurs puis encore là ça varie il y a certains groupes ou est-ce que l'enseignant puis les parents faisaient absolument rien puis il fallait que je contrôle tout en animant puis ça c'est vraiment difficile parce que dans une salle de classe tu peux mieux gérer parce que tu es entre quatre murs puis tu as un plus grand contrôle tu es devant, ils sont assis mais dans un musée il y a tellement de stimulations puis pour eux tu es fier d'être là, c'est une journée différente à une salle de classe, donc ça bouge partout puis souvent il faut eh toujours que tu ramènes le groupe à l'ordre si je peux dire ça comme ça, puis il y a des enseignants qui sont très ordonnés puis qui faisaient l'ordre, puis vous allez écouter l'animatrice, eh, l'animateur puis vous allez eh vous allez suivre ce qu'elle dit puis qui étaient préparés en salle de classe parce qu'il faut être préparé avant de venir au musée, il y a des feuilles de vocabulaire à apprendre, il y a certaines petites activités, puis tu voyais les groupes qui l'avaient fait puis les groupes qui ne l'avaient pas fait aussi, puis d'autres fois les parents n'écoutaient pas du tout puis,

même les parents dérangent puis c'était vraiment difficile de , d'arrimer, donc ce serait pour la gestion de l'ordre, puis aussi une des choses qui m'a le plus marqué, quand tu es au musée eh, t'enseignes mais des fois la réponse ne vient pas de l'élève quand que en salle de classe, la réponse vient de définitivement de l'élève, c'est le parent qui contrôle beaucoup, durant les activités j'ai remarqué que c'est les parents qui veulent répondre, que c'est les parents qui corrigent les élèves puis souvent c'est ce qui arrive, c'est le parent a même pas raison, l'enfant avait raison puis le parent a corrigé l'enfant, puis, l'enfant se ramasse avec la réponse qui, qui est même pas vraie puis sa réponse au départ était parfaite, c'est souvent ça qui arrive, pis ça je trouve ça dommage, les parents ont pas assez confiance aux enfants, ils veulent que l'enfant performe au musée, mais l'enfant est là pour apprendre en s'amusant, en faisant des activités eh, très socio constructivistes puis le parent venait déranger l'enfant, dans l'apprentissage que l'enfant faisait puis ça, ça, ça c'est quelque chose qui m'a fâchée, mais je ne peux pas rien faire en même temps, c'est ça, je, je, parfois il y avait un respect qui, qui venait, puis ils comprenaient que j'étais une figure d'autorité pendant une heure, une heure quinze puis que c'est moi qui animait, d'autres fois j'étais vue comme, je sais pas, je me sentais des fois comme j'étais vue comme une petite étudiante, qui eh, qui était pas eh qui faisait juste ça pour le plaisir, bien entre autre je le fais pour le plaisir, comment je pourrais dire ça, j'ai un exemple précis : j'animais un atelier puis l'enseignante a s'était pas présentée à moi, elle voulait rien savoir, a me parlait pas, elle m'ignorait, a restait pas à sa place pis là quelqu'un lui a dit « a elle est stagiaire elle aussi », pis là elle a eu un respect tout d'un coup « a oui, tu fais ? », là à m'a parlé parce qu'avant ça j'étais rien, j'étais juste une fille qui anime au musée avec un chandail de dinosaure puis eh, ça c'a ma fâché, les préjugés que tu as derrière comme si n'importe qui pouvait animer un atelier, pis là, ah OK, elle a un background en éducation, ça paraît bien, ça c'a vraiment dérangé ça

C1 : OK, OK, encore une autre question par rapport à la première entrevue peut-être, eh, dans la première entrevue que j'ai écoutée tu as parlé que tu avais beaucoup aimé la chance d'observer justement plusieurs personnes différentes des éducateurs puis des bénévoles, des choses comme ça, est-ce que tu es encore d'accord avec, avec ce que tu as dit au départ ou eh est-ce que tu voudrais comme changer ta réponse ? non ?

B : Je suis parfaitement d'accord avec ça, j'ai pu voir différentes méthodes d'enseignement, qui certains privilégient plus une certaine méthode, d'autres plus eh d'autres, une autre méthode puis c'était vraiment intéressant puisque je pouvais prendre dans le fond ce qui faisait mon affaire puis je pouvais m'enrichir de tout cela parce que c'était vraiment dynamique puis différent, c'était très éclectique puis eh, en fait c'est ce que ça prend dans une salle de classe aussi, moi je crois que un enseignant ne doit pas avoir juste une méthode d'enseignement parce que c'est pas tout le monde qui as la même méthode d'apprentissage donc, c'est important de toucher un peu à tout pour pouvoir toucher chacun des enfants, chacun des élèves, il y a des élèves qui sont beaucoup plus eh, touche à tout, donc c'est important d'avoir des activités de manipulation, il y en a d'autres qui sont très visuels, donc c'est important d'avoir un support eh, il y en a d'autres qui sont beaucoup plus auditifs donc c'est important aussi eh d'être capable de bien s'exprimer, de communiquer efficacement l'information, d'avoir eh, je sais pas moi, de la musicalité dans la voix aussi pour capter leur attention donc c'est différentes méthodes puis eh que j'ai pu observer chez eh, chez eh les animateurs puis eh ça m'a vraiment beaucoup aidé j'ai pu apprendre beaucoup face à ça autant dans mes ateliers en français qu'en anglais aussi puis eh, li, le eh comment je pourrais dire ça, l'idéologie du musée, la façon qui eh, qui eh, leur procédures, ça ressemble beaucoup dans le fond à mes propres valeurs, donc c'est pour ça que j'ai trouvé ça intéressant, je, je me

reconnaissais beaucoup dans leur façon de , de d'aborder la matière en, la façon de transmettre leur enseignement donc c'était pas des grandes révélations parce que c'est un peu comme j'aurais agi de la même façon être à leur place puis eh, mais c'était intéressant de voir aussi que j'étais sur la bonne voie, que j'étais pas dans le champ mais oui définitivement c'est hyper enrichissant c'est, parce que par exemple, mon stage d'observation, ch'tais vraiment pas en accord moi avec la méthode d'enseignement de... mais tu peux pas rien dire c'est ton stage d'observation t'es là t' observes, t'écoute pis même on se fait dire en salle de classe que une fois que tu es dans ton stage c'est mieux d'enseigner selon la méthode. Quand toi tu vas avoir ton poste là t'enseigneras comme tu voudras, mais c'est mieux de suivre selon les stratégies et les méthodes de l'enseignante qui t'est associée. Parce qu'on s'est fait dire, nous autre on trouvait ça tellement contradictoire parce que y'en a beaucoup qui fonctionnent selon l'ancien, les anciennes méthodes, les anciens, les anciennes façons de faire et tout puis on se fait enseigner toutes sortes de nouvelles méthodes, puis c'est comme ça que ça serait bien de faire et toute ça par, exemple la lecture chaque jour mais où est-ce que j'étais y'avait, y'a pas eu de la lecture une fois de la semaine, ce genre de truc là, pis moi, c'est des affaires que ça se peut pas c'est impossible on..., il faut critiquer ça, c'a a pas de bon sang, mais eh il faut que tu suives dans le fond puis, je trouve ça vraiment malheureux, c'est une belle contradiction parce que nos stages, le côté vraiment pratique, faut qu'on suive selon l'ancienne méthode, donc on démanche tout ce qu'on a appris en salle de classe, tout ce qu'on serait sensé faire. Je sais que c'est un peu idéal ce qu'on apprend en salle de classe, ça serait pour votre possible, essayez de faire ça mais quand même comme, dans mon stage d'observation il y a eu rien en lien avec les science et technologies, c'était un peu de mathématiques, un peu de français, c'est tout... j'ai, y'a eu aucune manipulation, Y'avait rien de concret ça j'ai trouvé ça vraiment dommage, donc, j'ai..., au musée, j'ai pu personnaliser, eh, mon enseignement, parce que, bien parce que c'est ce qui faut faire premièrement, parce que chaque animateur personnalise, y'a pas un animateur qui anime le même atelier, le même atelier de la même façon, par exemple défi dino, j'ai, j'ai pu observer par plusieurs animateurs qui l'ont fait, puis, c'est pas une fois la même chose, donc c'est vraiment enrichissant, c'est vraiment différent puis là-dedans tu prends ce qui t'intéresse, puis après ça, une fois que tu as la base ben, tu vas de ton expérience à toi, puis tu le personnalises, puis tu, tu le rends vivant, pis c'est ça oui. Moi, je, je pense que c'est définitivement une bonne chose d'avoir plusieurs modèles pour eh, parce que c'est la réalité, c'est ça la réalité j'veux dire, y'a pas une façon d'enseigner, je, c't important de voir toutes les possibilités.

C1 : Puis eh, juste parce que ça m'a accrochée là quand tu dis que on, on te mentionne ici à l'école, à l'université, que ça serait bon de faire les choses de cette façon là, mais, c'est toujours dans le côté théorique, dans le côté pratique des fois, c'est pas toujours applicable, c'est plus difficile, mais, la raison pour laquelle ils te disent de aller selon la méthode que l'enseignant associé va avoir, est-ce que tu penses que c'est pour avoir la meilleure évaluation possible ?

B : Ah, définitivement, c'est pour avoir la meilleure évaluation possible. C'est pas parce que c'est la bonne chose à faire, on, il y a, il y a des enseignants qui vont dire oui en effet, c'est vraiment pas correct la façon que tel enseignant fonctionne, ça serait pas sensé être comme ça, même que ça serait plus sensé exister mettons dans le curriculum français ou, cette démarche là, ça serait pas sensé eh, s'appliquer, mais eh, c'est mieux de suivre, tu es pas là pour, tu es là pour apprendre, t'es pas là pour critiquer, c'est toi qui te fait évaluer, donc c'est mieux que tu suives la façon, pis après ça eh, quand toi tu vas enseigner, ben tu le feras à ta

façon, mais c'est juste contradictoire avec ce qu'on apprend, c'est pratique-théorie, deux choses totalement différentes, j'ai trouvé, puis avec ceux que, avec qui j'ai parlé aussi, « de » leur stage, c'est pas juste une impression, pis de toute manière, c'est assez généralisé à la faculté d'éducation, en fait, pis même les enseignants s'en rendent compte puis ils font comme, on peut pas rien faire, nous on enseigne ce qui serait le mieux, l'idéal, par exemple pour la lecture c'est chaque jour, science et technologie aussi ça serait sensé être chaque jour mais dans les écoles, dans l'école où est-ce que j'étais, ce qui était vraiment privilégié c'était eh, pis je pense que c'est de même pour pas mal d'écoles là c'était les mathématiques et le français, mais le français comme, c'était pas la lecture, c'était vraiment comme les exercices et tout, donc c'était vraiment différent parce, ça fait un choc, je m'attendais pas à ça, peut-être que j'idéalisais trop aussi, que ça soit bien structuré, que tu aies le temps de voir toutes les matières dans une semaine, de, que ce soit varié, mais c'est vraiment pas ça, pour ça que ça été un choc au musée, avec tout le matériel aussi qui y avait, puis eh, les ressources.

C1 : OK, OK, fais que tu dirais, est-ce que tu serais,.... pas capable mais, est-ce que tu pourrais dire par exemple que le fait de faire un stage dans un milieu d'éducation non formel comme un musée te permet d'être plus toi-même ?

B : Oui, définitivement, mais, me connaissant, être dans une salle de classe où l'enseignement, l'enseignement du professeur me dérangerait, ou que je serais vraiment pas en accord, je, je pourrais pas critiquer, je dirais pas, j'ai quand même ce respect là, mais avant de faire une activité, ou une planification, ou un plan de leçon, j'aurais une discussion avec elle, je lui demanderais son accord, est-ce que c'est vrai que je ferais pas juste le faire délibérément, sans qu'elle le sache, mais j'aurais une discussion avec elle, lui montrer comment moi je fonctionne puis qu'à m'évalue eh, qu'à m'évalue eh par rapport à ça parce que je veux dire, quand je vais être dans ma propre salle de classe, ça va être selon moi, ça sera pas copier-coller sur un décalque de elle, de l'enseignante dans le fond, donc c'est beaucoup plus une vision réaliste. Pis de là eh, m'évaluer sur est-ce que je me plante totalement pis non je suis pas sur la bonne voie ou, ou est-ce que non, ça se tient, c'est correct ce que tu fais, moi je pense que c'est important dans un stage de pas faire justement du eh, du copier-coller sur l'enseignant, je pense que c'est important de suivre, d'avoir ce respect là, de sa démarche, de pas que ça soit une coupure totale mais, d'être capable de personnaliser parce que on est toutes des individus différents j'veux dire c'est juste, c'est la logique de chacun enseigne à sa propre façon puis eh, puis eh, l'important c'est de, qu'au bout du compte t'aies faite ce qui fallait faire puis c'qui va varier c'est de la façon que, le chemin que tu vas avoir pris pour le faire, c'est tout, c'est ça mon jugement.

C1 : Si je te demandais par exemple, c'est peut-être une question trop, trop difficile vu que ça fait eh un mois, un petit peu plus que tu as terminé, mais de toutes les personnes que tu as observées au musée, OK, peu importe c'est quoi l'atelier qui avait à donner, est-ce que tu as pris une petite chose de chacune de ces personnes là, puis tu penses que tu vas être capable d'intégrer cette petite chose là dans ton enseignement quand tu vas avoir ta propre classe?

B : Eh, oui, c'est sûr que y'a des choses que je vais intégrer dans mes salles de classe pas nécessairement pour chaque individu, que j'ai, ...

C1 : Hum, Y'a des petites choses qui ressortent, là qui t'ont marquée ?

B : Oui, pour certaines personnes, oui, définitivement pour d'autres, non, pas du tout là mais je veux faire la distinction entre les animateurs puis eh les bénévoles aussi. Y'a des trucs que les bénévoles faisaient en fait, pas mal beaucoup de chose que j'tais juste pas en accord avec ça c'était eh... Ça c'est un grand débat au musée là, j'ai eu la chance d'assister à des réunions où est-ce que jusqu'où le bénévole peut aller ? Qu'est-ce qu'il peut faire que

l'animateur lui peu, qu'est-ce qui peut faire que l'animateur peut pas faire, ben ça c'était vraiment intéressant, pis c'est même pas du snobisme, peu importe, pis eh, mais, c'est juste, c'est vrai que j'ai pu voir la différence quand j'ai travaillé avec les bénévoles, et j'ai travaillé avec les éducateurs et c'est deux façons de fonctionner totalement, totalement différentes. Les animateurs ont vraiment en tête la base éducation, faut « qu'y'en resourde » à quelque chose d'apprentissage pis les bénévoles, certains dépendamment de leur background, c'est beaucoup plus : les enfants s'en viennent s'amuser au musée. Donc, le ... comment, je peux dire ça, le feedback après, ce qui en ressort pour les élèves c'est vraiment deux choses totalement différentes, mais eh, oui, donc, y'a des choses que c'est sûr qu'y des choses que je vais utiliser en salle de classe. Premièrement j'étais, j'avais plein d'idées sur ce que j'aimerais faire en salle de classe, pis, ch'tune, moi je suis vraiment tout ce qui est socio-constructivisme, pis les manipulations pis tout ça, y'a tellement de chose qu'en salle de classe eh, je vais pouvoir utiliser que j'ai appris au musée, des activités pis toute ça, où eh, vont servir du musée, d'aller au musée mais faire les activités, le avant puis le après parce que c'est, c'était surtout ça qui me manquait, l'espèce de continuité pis comment rattacher tout ça avec le curriculum. C'est difficile parfois pis eh, là je me sens tellement inspirée eh, j'ai tellement plein d'idées, puis aussi, juste comment rendre un salle de classe vivante parce que dans le fond le musée c'est un environnement enrichissant mais la salle de classe serait sensée l'être aussi, les élèves seraient sensés avoir plein de stimulations dans la salle de classe, pis justement utiliser ça dans un cadre scolaire parce que ça serait pas sensé juste être l'endroit où est-ce que t'apprend, ça devrait, ça devrait aussi, ça devrait aussi apprendre de cet endroit là, c'est comme une boucle dans le fond puis eh, ça définitivement j'ai eh, j'ai tellement appris au musée, je...on dirait que c'est tellement compliqué dans ma tête en ce moment, je sais même pas de comme, faire part des choses mais, je sais que je suis sortie de là complètement différente à ce niveau là. J'avais une façon de penser par rapport à l'école, puis je m'imaginais que c'était ça, mais c'est tellement plus. Pis le musée ça a été une porte qui s'est ouvert sur comme plein d'autres portes. Justement puis définitivement que je vais utiliser des techniques que les animateurs utilisent dans les musées, parce que quand t'es enseignant, c'est, t'es plein de choses en même temps, ça tout le monde le dit t'es pas juste enseignant, t'es psychologue, t'es ci t'es ça, mais aussi, pis ça j'aime penser ça, c'est, j'suis peut-être un peu trop Dead Poet Society là, pis tout ça mais j'pense que aussi, tu livres quelque chose, tu livres, c'est un peu, c't'un spectacle, ça me fait penser là j'fais des parenthèses, j'me mélange, t'as peut-être vu l'annonce à la télévision où est-ce que ça dit chaque jour eh, eh, donnez un spectacle à votre enfant, oui, tellement, tellement (mot inaudible), oui c'est un peu ça dans le fond, c'est un peu ça, t'es, t'es le guide pendant une partie importante du développement de l'enfant, t'es un guide important, puis, c'est de l'animation que tu fais, c'est important de pas faire éducation-animation, ça va souvent ensemble, c'est important d'animer dans une salle de classe aussi, je dis pas faut que tu livres un show 24 heures sur 24 en avant de la classe, on a pas le temps, puis on a pas l'énergie, pis c'est normal, mais c'est important de livrer des prestations des fois, pis ça va marquer les élèves pis, c'est souvent..., à cause que ça va les marquer, ça va, ... ils vont se rattacher à ce qu'ils ont appris par rapport à ce qui les a marqué pis c'est ça qu'ils vont se rappeler souvent. Moi, de ce que je me rappelle des matières en salle de classe, c'est pas nécessairement ce qui était le plus fondamental à apprendre ou ce qui était le plus important, mais souvent c'était lié, attaché à la façon que l'enseignant l'avait enseigné puis l'avait amené en salle de classe puis comment est-ce qu'il nous l'avait transmis. Fait que c'est ça ! Oui

C1 : Ah OK !, OK!, heille, ça va bien, ça va bien, em...je vais utiliser la fiche d'évaluation formative, OK, de l'université, puis je vais passer chacun des points puis j'aimerais ça que tu me donnes tes commentaires par rapport à, est-ce que ces domaines de compétence là ont été touchés dans le cadre du stage au musée. OK, donc, il y a le premier point que de la communication, donc, communiquer clairement, correctement, ah, adapter l'usage de la langue, développer chez les élèves le souci de faire un usage précis et varié de la langue française. Est-ce que tu considères que ton stage au musée ah t'a aidé à e, augmenter si on veut ta compétence dans cette section là ?

B : Définitivement, c'est la communication, c'est une des choses, c'est la chose la plus importante quand t'animes un atelier, c'est souvent ça qui fait la différence. Des fois je formulais une question puis les élèves pouvaient pas répondre, puis des fois je me disais c'est pas eux le problème, c'est moi, j'ai mal formulé la question, donc tu reformules puis là tout d'un coup les mains y se lèvent donc j'ai appris à être plus claire dans le fond dans ce que je voulais obtenir d'eux, comme, des questions mais la seule embûche si je peux dire ça au musée ce qui est difficile c'est quand tu es dans les zones de découverte ou eh à la mezzanine en haut, ça va . Quand tu es dans un atelier, eh, quand tu animes un atelier mais que tu es sur le plancher puis eh qu'il y a plein d'autres groupes d'élèves qui se promènent puis que tu as le bruit des dinosaures, c'est difficile de livrer de l'information, c'est vraiment, vraiment difficile. J'ai remarqué que ce qui aide souvent le plus, c'est l'intonation, hausser la voix, des fois comme OOOH, là ils vont t'écouter. Ou, baisser la voix. Pis là tu chuchotes, pis là, là leur attention va être portée à toi, mais c'était parfois difficile, des fois à la fin d'un atelier, il y a été un jour où est-ce que j'avais plus de voix pendant trois jours, c'est à cause que j'ai crié toute le long là. Dans une salle de classe tu peux pas crier, comme, mais, dans un musée, des fois t'es obligée pour te faire comprendre des élèves, donc ça c'était parfois difficile la communication mais ce que ça m'a appris c'est qu'en salle de classe j'aurai aucun problème avec ça, comme, pour avoir l'attention des élèves ou être capable de m'exprimer, c'est sûr qu'ils vont m'écouter parce que c'est un défi au musée, puis je suis contente d'avoir relevé ce défi là, je suis une fille très extrovertie mais qui me limite, j'ai peur de prendre de la place pis au, le musée m'a permis de justement pousser ça pis faire comme, ben là faut que tu cries pour avoir l'attention sinon, oublie ça c'est fini, y'a plein de groupes, y'a plein d'élèves, pis y'a un bruit ambiant. Vas-y, parle, attire leur attention, donc tu sautes pis eh, tu les fais là.

C1 : Qu'est-ce que tu dirais à propos de différents moyens de communication à part la voix puis l'intonation, comme tu disais, est-ce que tu as développé des moyens de communication autres que, justement, au niveau de ta voix comme tel ?

B : Définitivement. C'est beaucoup le langage corporel aussi dans un musée, beaucoup le langage corporel. Pis tu les fais participer aussi, c'est pas juste toi pis eh, qui, qui fait la folle devant tout le monde avec les trucs de dinosaures, et tout mais, tu leur fais utiliser le corps, c'est très mnémotechnique, ils vont s'en rappeler, ils font un geste, ils vont l'associer avec ce qu'ils viennent d'apprendre. Moi je pense que c'est essentiel, comme, ce genre de truc là, donc, oui, le langage du corps, hyper important sur la musicalité, le ton de la voix, puis les dessins aussi. Il y avait souvent un petit carnet d'observation. Ça les aide énormément à se rappeler de ce qu'ils ont appris, énormément puisque, il y avait des groupes d'élèves qui avaient pas encore appris à écrire. Donc, le dessin c'est une forme d'écriture, c'est pas vrai que c'est juste du gribouillage là, y'apprennent en dessinant là, donc ça, ça c'est, c'était une fierté pour moi comme, j'étais vraiment contente de leur petit carnet d'observation là, j'aimais ça les regarder après pis voir ce qu'ils avaient fait, pis wow !, ils sont intelligents, ils

ont du talent puis eh, c'est vraiment impressionnant là, oui. Ça en dit beaucoup sur eux, c'est, pas nécessairement leur réponse, mais juste le dessin, ça en dit beaucoup sur ce qu'ils ont appris, ou eh, c'est hyper intéressant !

C1 : Ah, oui, je suis d'accord, ils prennent le temps de le faire. Vraiment, vraiment voir le..., c'est beau de les voir aller je trouve. Le deuxième point, au niveau de la planification, y'a plein de points, je vais juste en prendre mettons eh, trois : eh, démontrer sa connaissance des disciplines enseignées, donc là on parle pas juste de, de science là parce que y'a quand même d'autres compétences, d'autres disciplines qui sont enseignées, même dans un musée de la nature. Planification des activités selon un modèle proposé dans les guides de stage, décrire les attentes et les objectifs poursuivis. Est-ce que tu penses que ton stage au musée t'a aidé à atteindre ces eh points là ?

B : Je suis rendu une experte de la planification là, eh, tu dois préparer du temps avant ton atelier pour planifier, justement. Donc c'est une demi-heure, des fois ça peut aller même jusqu'à une heure de temps dépendamment de l'atelier que tu veux animer, donc tu dois préparer ton matériel, eh puis prévoir aussi d'avance qu'est-ce qui arrive si j'ai 5 élèves de plus puis eh, donc, tu prévois tout, puis après ça c'est le rangement aussi puisqu'il y a beaucoup de rangement aussi au musée, c'est pas juste de la planification, donc le rangement, et puis t'as la base, qui est le guide de l'animateur, donc, j'lisais ça, là j'avais la base après ce que je faisais, c'est j'allais chercher les termes principaux puis je faisais une recherche sur internet ou sur différents site du musée, affiliés au musée, puis làdonc j'avais le squelette puis là je mettais de la chair autour de ça, après ça, une fois que j'avais dans le fond, le plan que je voulais faire, comment rendre ça personnalisé ? Comment rendre ça différent ? La mise sous obs., d'un certain angle. Donc, je rajoutais ça puis fak, oui c'est beaucoup de planification mais comme, j'ai autant appris dans ma planification que dans mon enseignement. C'est eh, comme une symbiose, c'est fondamental eux, l'un et l'autre : planification et enseignement au musée là c'est primordial tu ne peux pas juste botcher ta planification. C'est important, tu vas prendre autant de temps. Le temps que tu vas avoir pris puis la qualité de la planification que tu vas avoir faite, qui va déterminer en partie la qualité puis eh, c'est ça de ton enseignement dans le fond, puis tu vas faire en, avec les élèves. Donc eh, définitivement, la planification eh, j'ai beaucoup appris. C'est beaucoup de responsabilités, faut être ordonné. Puis, il faut être conscient constamment. Puis ça c'est quelque chose que avant le musée je trouvais ça un peu difficile. Conscient du temps, constamment, parce que même quand t'animes ton atelier tu dois constamment planifier. Il y a des groupes qui arrivent en retard, puis là tu sais que tu as un groupe dans cinquante minutes, tu, tu, comment est-ce que je peux couper dans ton temps sans que ça aille un effet néfaste sur le groupe. La OK, qu'est-ce que je peux enlever, donc souvent, ce que je fais, c'est j'essaie d'enlever ce que les élèves peuvent refaire en salle de classe, dans le fond ce que l'élève, ce que le parent, ce que le professeur peut enseigner en salle de classe donc, j'va avec les activités qui sont beaucoup plus la manipulation et tout ce qui, e, avec le matériel qu'ils peuvent pas nécessairement utiliser en salle de classe, donc, je focus là-dessus, puis après ça, si j'ai le temps, je reviens sur ce qu'ils peuvent voir en salle de classe.

C1 : OK, j'aurais aimé ça que un superviseur au musée t'entende dire que c'est aussi important, même des fois plus, la planification que de temps d'atelier comme tel, vraiment eh, on a de la misère à leur faire comprendre ça ! OK, fait que tu as touché à la préparation du matériel, super.... Au niveau de l'enseignement. Eh, on parle ici de suivre le plan de leçon prévu puis l'ajuster au besoin, t'en a parlé un petit peu, on continue aussi, utiliser et diversifier ses stratégies pour répondre aux besoins, eh, favoriser la motivation en utilisant

des outils attrayants, diversifiés puis pertinents, employer de façon ponctuelle, de façon appropriée observer pour évaluer justement le cheminement des élèves puis ajuster son enseignement, toutes des petites choses qui sont dans la catégorie enseignant, enseignement plutôt. Donc, comment est-ce que ton expérience au musée t'a amené à eh, améliorer ce côté-là ?

B : Oui, premièrement, l'enseignement au musée m'a permis d'avoir beaucoup plus confiance en moi, confiance en mes capacités eh, dans mes méthodes, dans mes aptitudes que j'avais aussi. Puis une des choses qui m'a vraiment beaucoup marquée dans justement mon enseignement, dans mon approche d'enseignement au musée, c'est très simple, c'est souvent les élèves lèvent la main pour répondre à une question. Puis, tu, tu dis à l'élève : oui c'est...tu as la réponse, c'est quo... ? Puis là l'élève dit rien. Il sait plus quoi dire. Pis ça je voyais ça même en salle de classe. Pis souvent ce que le monde a tendance à faire c'est faire OK, pis ils passent à un autre élève. Il faut que tu prennes le temps avec l'élève. Tu, lui, j'ai remarqué, souvent, l'élève a la réponse. Il a juste pas les mots pour donner la réponse. Donc c'est d'être capable d'avoir une interaction avec l'élève, avec l'enfant pour dans le pour dans le fond, tu personnalises dans le fond sa réponse parce que il l'ail la connaît mais, il sait juste pas comment le dire. Donc c'est....de l'encouragement dans le fond. Em, ce que je veux dire par là. Ce n'est pas du renforcement positif, mais c'est tu la connais la réponse, donc trouver le moyen de comment qu'il peut amener cette réponse là, c'est parfois difficile, des fois ça demande du temps, des fois aussi ça mène à rien, il ne voudra pas plus répondre, mais, ça c'était un défi pour moi. Je ne voulais pas que l'enfant soit juste silencieux devant tout ce que ses camarades de classe, pis finalement, parce qu'après ça il l'a la déception, il l'avait la réponse pis y'a juste pas été capable de le dire ça reste ça, pis après ça, ça l'affecte sa confiance, il voudra plus lever nécessairement la main, pour la réponse. Donc, montrer que non, c'est correct, peu importe ce que tu as, y'a pas nécessairement de, y'a pas mauvaise réponse, c'est eh, comme, fais juste dire ce que tu as, pis après ça, on va travailler avec ce que tu as, pis ça va apporter quelque chose d'autre. Fais que ça c'est quelque chose que j'm'en rappelle, ça m'avait vraiment marqué. J'en avais discuté avec les animateurs du musée, ça. T'approcheras de l'enseignement, parce que moi l'enseignement, je lie tout le temps ça aussi à apprentissage, eh parce que la façon que tu vas enseigner va nécessairement affecter l'apprentissage puis des fois, on a tendance à voir, l'élève comprend pas, y'ont de la difficulté, y'ont des problèmes, mais, ça vient pas nécessairement d'eux, des fois ça vient de nous même, de la façon qu'on interagit avec eux, e, la façon qu'on apporte la matière, c'est faux donc.. faut être très malléable, très flexible constamment en enseignement. Eh, faut vraiment pas être fermé d'esprit, faut être constamment ouvert puis alerte. Oui.

C1 : OK, excellent. Eh, le quatrième point, c'est la gestion de classe. On n'en a parlé tantôt. Y'en reste deux. Il reste les relations interpersonnelles, puis eh, la responsabilité professionnelle. Donc, numéro 5 : relations interpersonnelles. Comment est-ce que le stage au musée t'a aidé à développer tes relations interpersonnelles ?

B : Hum ... j'ai, comme je disais tantôt je suis quelqu'un des très extrovertie, donc j'aime socialiser, je veux constamment apprendre puis parler à tout le monde et tout, mais en même temps, j'ai un côté très timide. Donc, ce stage là m'a permis d'aller de l'avant. Em, et j'ai remarqué que souvent, j'ai aucun problème avec mettons les animateurs, c'est..., les enfants m'intimident parfois, puis c'était ma grande peur avant de commencer mon stage au musée. Les enfants m'intimident puis je savais pas, comme j'adore les enfants, mais je savais si j'étais pour les marquer, si eux étaient pour m'apprécier. Ça c'était, j'pense que c'est la grande peur de n'importe qui s'en va en enseignement, mais j'voulais avoir un impact sur

eux. Je voulais qu'ils se rappellent de quelque chose. Puis, y'a certains élèves qui sont venus me voir à la fin d'un atelier pis une petite fille ça m'a vraiment beaucoup marquée, pis..., a connaissait mon nom, a me dit « Béatrice », oui, pis là a me dit « merci beaucoup » là y'a une petite fille la regarde à côté a dit « pourquoi, pourquoi tu lui as dit merci beaucoup ? » Pis là eh, a dit « ben parce qu'a m'a appris des choses aujourd'hui » pis ça, ça c'a m'a vraiment beaucoup marquée. C'était une petite fille de première-deuxième année, puis un commentaire de même, ça fait, ça fait ton année. Ça fait, ça m'a tellement rendue de bonne humeur, puis, c'est juste le fait d'avoir un impact sur eux comme ça, c'est comme un honneur, c'est comme un privilège incroyable là. C'est eh, un enseignant c'est un super héros dans le fond là, c'est un super héros moderne là. Donc, relations interpersonnelle mais aussi avec, c'est important de être une hyper bonne relation avec ton équipe de travail aussi. Eh, tu le vois avec ceux que ça fonctionne, ceux que ça fonctionne pas, j'ai, ben j'ai eu la chance, j'ai pu voir des eh, des conflits justement, internes là surtout, c'était entre les bénévoles là, des trucs comme eh.... Puis eh, ce qui est pas vraiment ça, c'est les animateurs entre eux, l'équipe est géniale, tout le monde s'aide : « ah, J'peux pas animer l'atelier »... « c'est correct ok j'vais le faire, pas de problème » mais...entre les bénévoles, pis ça l'affecte vraiment la façon que tu vas livrer ton atelier, c'est important d'être en bons termes, oui.

C1 : Ca me rappelle des souvenirs...

B : Oui eh, oui justement, eh, non, des fois tu dis ça a pas de bon sens, tu as l'impression que, en tout cas, que c'est des enfants, mais, oui... rires

C1 : Ah, je ferai pas écouter ce bout là à Liliane. Rires. Mais, t'as, t'as vraiment raison. Vraiment raison. OK. Donc ça va. Le dernier point puis ensuite c'est une question ouverte que tu répondras comme tu veux. Donc le dernier point: responsabilité professionnelle. Donc l'assiduité, la ponctualité, les règles de vie, les règles vestimentaires, eh, comment t'es un modèle auprès des élèves, tout ça là, faire part..., faire preuve de créativité dans ton travail, l'initiative, d'ouverture face aux commentaires et aux critiques.

B : Bon, en fait tous ces points là que tu viens de mentionner, eh, des trucs que il faut utiliser, qu'il faut apprendre puis qui faire en soi au musée, eh j'veux dire pour le code vestimentaire par exemple c'était pas trop difficile, on a des super chandails à porter pour animer les ateliers donc, y'a, y'a jamais eu de conflit face à ça, et puis ponctualité c'est hyper, hyper, hyper important. Comme toi tu vas être à l'heure même si le groupe est 50 minutes en retard là, tu, c'est vraiment important d'être capable de bien gérer son temps, d'arriver à l'avance, pas juste arriver comme OK, j'arrive à temps, mais c'est important de calculer toute son temps d'avance justement pour la planification, donc c'est con... c'est constamment lié, et puis, c'est quoi ? être assidu et ponctuel?, respecte les règles... oui,

C1 : Se présenter comme un modèle auprès des élèves...

B : Ben au musée il y avait une règle, une règle de vie, bien, c'était un peu particulier là, c'est Mara qui m'a dit ça, eh, les eh ... ceux qui travaillent au musée ne doivent pas porter de parfum pis de trucs qui eh, pour les cheveux. Ah, je savais pas, c'est parce que je sentais fort le parfum qu'a m'a dit ça, mais a m'a dit qu'elle a déjà été obligée d'avertir eh, une stagiaire, y'a dit ça, que à cause du parfum, ça c'est quelque chose que je savais pas là , mais c'est juste ça, c'est juste farfelu je trouve là mais eh, sinon eh...

C1 : Eh, faire preuve d'initiative, d'ouverture face aux commentaires et aux critiques qui lui sont adressés.

B : Ah, quelque chose qui m'a marquée c'est manifester leur l'enthousiasme face à son travail. Ah oui. Il faut être transparent, puis ça se voit tellement quelqu'un qui est content d'animer un atelier, quelqu'un qui est content de livrer un atelier c'est génial, comme moi,

mon modèle là-bas c'était surtout Mara. Puis Mara elle me fait beaucoup penser à moi, elle est très extrovertie puis eh, a bouge beaucoup quand a parle, puis eh, sa voix, ça, donc je trouvais ça intéressant que, j'trouvais que ça me rejoignais puis eh, c'est important d'être constamment enthousiaste, parce que ça paraît, puis l'enfant va être enthousiaste si t'es enthousiaste, toi aussi tu veux faire l'atelier, pis tu veux participer pis toute ça, l'enfant va vouloir, comme, donc, y'a une fois j'animais un atelier, c'était eh Roches et Minéraux, quatrième année, e puis eh, à la fin de l'atelier y'a une fille qui m'a... une petite fille qui m'a posé une question a me dit « est-ce que tu penses que y'a plus de roches ou de minéraux sur terre ? » C'est une bonne question. C'est vraiment une bonne question. Pis là je lui ai dit que c'est vraiment une bonne question. Puis, j'ai dit, je connais pas la réponse, mais on peut parler du sujet, j'dis, là, moi j'pense que j'tais venue y'a plus de roches, pis j'avais des arguments pis, Jacob animait avec moi, pis là comme, ouais, pis là après ça, la même petite fille a dit « moi j'pense que c'est plus de minéraux ». Ah oui, pourquoi ? A dit « parce que le roches sont faites de minéraux » Là... ..., là y'a eu un silence, j'étais tellement, tellement contente, j'pense que j'avais comme les larmes aux yeux tellement ça me..., là, ça paraissait, là, là, le monde ils me regardaient pis là, j'l'ai complimentée, j'ai dit « wow, vraiment comme, tellement une belle preuve d'initiative, tellement, c'est génial ce que tu viens de dire » pis là ça m'est resté, même que je m'en suis servi comme exemple après ça pour comme, ré..., animer cet atelier là. C'était incroyable, ça, après ça j'ai eu une discussion avec l'enseignante, oui comme elle est de même cette étudiante là, tout ça c'est « wow ». J'étais tellement enthousiaste, tellement contente, c'est du challenge là, ça aussi là, tu sais jamais quelle question, tu vas arriver, pis tu sois préparée, pis tu peux pas dire, je le sais pas, tu peux pas juste arriver avec une réponse comme ça à l'élève, c'est tellement décevant, pis c'est rien, c'est abstrait, je le sais pas, t'as droit de dire « je le sais pas » c'est vrai, mais arrive avec quelque chose, que ça soit une discussion, donc un partage d'information, ou eh, selon toi, qu'est-ce que tu penses ?, pis là tu arrives avec eh une opinion, pis ça peut même faire un débat, y'en a qui vont penser telle affaire, mais l'important c'est que tu arrives pas juste avec rien, non, j'veux dire, pis c'est pas ça un musée, un musée c'est que tu cherches constamment des réponses, t'as des expériences, pis tout ça, donc, la façon qu'a s'est comporté c'est eh, c'est comme une méthode scientifique là, j'veux dire là, elle pose une hypothèse pis là on a une discussion pis toute ça, là y'aurait fallu par exemple eh, que, qu'on vérifie, mais c'est...(inaudible)

C1 : C'est très logique comme réponse. Génial.

B : Oui. Donc l'enthousiasme, donc pas juste l'enthousiasme quand tu enseignes, mais quand tu reçois les réponses des élèves aussi, c'est important. Oui.

C1 : Est-ce que, j'en doute fort, mais est-ce que par exemple, pendant ton stage, y'a, t'as eu besoin de recevoir, pis là j'aime pas le mot critique, là mais juste un une rétroaction, tu sais qu'il a fait en sorte que tu as été obligée de te questionner un petit peu sur cette partie là de, de ton enseignement, de ton enseignement, pis, comment que tu as réagi, est-ce que, est-ce que tu penses que le musée a été un bon endroit justement pour apprendre à être capable de recevoir eh, ce genre de feedback là ?

B : Eh, si j'ai reçu du feedback, eh de la critique négative tu veux dire?

C1 : Oui, mais c'est ça, ça me surprendra là ...

B : Non, c'est pas arrivé, j'ai pas eu de critiques négatives mais, je suis très, je suis très têtue, eh, bien en « en fin de compte, t'as bien fait ça, c'est correct » Non !, je veux que tu me dises quelque chose qu'il faut que j'améliore, fait comme OK, ben, oui, comme la plus grande critique que j'ai eue : je m'emporte beaucoup, donc je parle vite. Donc, quand j'animais

l'atelier je, OK Béatrice, 5 ,4 ,3 j...OK, prends ton temps, gesticule, faut que tu comprennes, des fois là je m'emportais pis là, si je parle trop vite pis je m'emporte là, levez la main, j'va comprendre, OK, j'va, mais ça c'est eh, j'pense pas que c'est très négatif mais eh, c'est un point que j'ai besoin d'améliorer : parler plus lentement !

C1 : On s'emporte des fois.

B : Oui c'est difficile là

C1 : OK, ben, dernière question, là j'pense que (inaudible) pis, ça se peut que la question a soit rien du tout, parce que ma question c'est-ce qu'il il a quelque chose que je t'ai pas demandée ? Sur ton stage au musée là, penses toujours comparativement à un stage traditionnel, là, je le sais que tu n'en a pas fait, à part le stage d'observation, mais quelque chose, un une, avenue que j'ai pas empruntée, quelque chose que, pis si tu penses que, je, on a toute fait le tour, c'est correct ?

B : Ben, j'ai, c'est pas nécessairement un question, mais pour les prochaines personnes qui vont faire le stage, je sais que probablement d'autres étudiants, comment est-ce qu'ils peuvent être préparés à l'avance, à pas une formation, mais avant d'arriver, au musée pour animer leurs ateliers, donc eh, mois, j.....comme quand on me parlait du musée justement, j'va faire mon stage au musée, je savais pas qu'est-ce qui se passait, c'est comme qu'est-ce que je vais faire, quoi, puis, eh, justement j'en avais parlé à Liliane, moi ça me ferait vraiment plaisir, pour les..., parce que je suis là encore pour 1 an et demi, donc, l'année prochaine si jamais y'a des étudiants qui font, d'avoir une discussion avec eux, juste peut-être que ça les aideraient à comprendre ou à se sécuriser aussi pour faire, eh, j'ai fait le mauvais choix, parce que définitivement, non, pis peut-être même que ça les encouragerait, que ce soit devant une salle de classe, eh, parler justement de mon expérience eh, vite fait, de ce que j'ai appris, mais comment aussi que tu peux te préparer à l'avance comme, moi ma base était vraiment zéro, c'est un musée que j'adore, j...j....., j'y vais souvent, moi je le connaissais par cœur, mais je pense que c'est important de, d'avoir vu le musée un peu, d'y aller une fois au moins avant de, animer un atelier pour connaître un peu ce que tu (inaudible), connaître, eh, eh, découvrir cet environnement là, parce que j'veux dire, t'es, t'es dedans pour un mois, c'est important de, pis de te sentir à l'aise dedans, si tu réalises que t'es pas à l'aise, comme, donc, je pense que c'est important d'y aller, aussi, je m'étais préparé un cartable avec, sur le site du musée y'a tellement d'informations, tu peux imprimer tous les ateliers, les descriptions, le vocabulaire à apprendre, donc ça j'ai pu me familiariser avec ça avant, de faire mon stage, donc c'était un stress de moins, parce que c'est beaucoup de par cœur, souvent le musée t'apprends des, des termes qui sont très techniques, donc ça c'est un stress de moins de juste me familiariser avec ça, comprendre, pis savoir qu'est-ce ce que j'étais pour voir. Donc, cette préparation là, eh, puis eh, c'est ça, juste, dans le fond juste eh.

C1 : Bien c'est un bon commentaire, merci. OK, on va garder ton adresse de courriel à ce moment là puis eh, ça serait une très bonne idée. Ben merci beaucoup.

B : Ben, ça me fait plaisir, pis, il faut que ça continue eh, le, ce, *deal là* d'Ottawa pis le musée parce que, c'est tellement, enrichissant, il faut pas... J', j'avais une discussion avec un des animateurs, que lui était comme, ch., moi je suis d'accord, j'comprends, pour le, pour le premier stage mais pas pour le deuxième stage le, au musée, puis comme, moi je suis pas tout à fait d'accord avec ça sauf que ce qu'il disait c'est que le premier stage après ça tu peux faire ton deuxième stage dans une école, mais quand tu fais ton stage au musée... C'est Jacob pis eh, un des animateurs qui essayaient de m'expliquer ça, mais peut être aussi qu'ils ont raison, pis je comprends pas, mais tu disais que pour, si tu fais ton deuxième stage au musée, donc, la session d'hiver au lieu de ta session d'automne comme, après ça, c'est d..., comment

qu'ils disaient ça ?, c'est plus difficile d'aller en, en salle de classe, pis d'avoir eh, un, un poste parce que ce qui compte, pis ce qu'ils regardent, c'est ton deuxième stage pour eh, **C1** : Je pense pas qu'ils regardent juste le deuxième stage...

B : Moi non plus c'est ça, je me disais, non, c'est l'ensemble. Pis c'est d'autres facteurs aussi, mais tu disais..., comment, je veux pas mal formuler ça mais, qui, que, dans le fond c'est ce qui compte, c'est ce qu'ils regardent, au bout du compte pis que quand tu es dans un musée ben ça fait ben, t'as pas vraiment d'expérience en salle de classe, fait qu'ils te prendront pas, quand même, mais je ne pense pas là.