

Sous la direction de
Marc Boutet et **Joanne Pharand**



L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement

Préface de **Jean Donnay**

L'accompagnement
concerté
des stagiaires
en enseignement

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone: (418) 657-4399 ■ Télécopieur: (418) 657-2096
Courriel: puq@puq.ca ■ Internet: www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

CANADA et autres pays

PROLOGUE INC.
1650, boulevard Lionel-Bertrand
Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Téléphone: (450) 434-0306 / 1 800 363-2864

FRANCE

AFPU-DIFFUSION
SODIS

BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique

SUISSE

SERVIDIS SA
5, rue des Chaudronniers
CH-1211 Genève 3
Suisse



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Sous la direction de
Marc Boutet et Joanne Pharand

L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement

Préface de **Jean Donnay**

2008



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

Vedette principale au titre :

L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement

Comprend des réf. bibliogr.

Comprend du texte en anglais.

ISBN 978-2-7605-1567-3

1. Élèves-maîtres - Supervision. 2. Professeurs de sciences de l'éducation.
3. Enseignants associés. 4. Stages pédagogiques. I. Boutet, Marc, 1953- . II. Pharand, Joanne.
LB2157.A3A22 2008 370.71'1 C2008-941047-5

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme d'aide au développement
de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible
grâce à l'aide financière de la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages : CAPTURE COMMUNICATION

Couverture : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2008 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
© 2008 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 3^e trimestre 2008
Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada
Imprimé au Canada

TABLE DES MATIÈRES

Préface.....	XI
<i>Jean Donnay, professeur retraité, Département Éducation et technologie Facultés universitaires Notre Dame de Paix, Namur – Belgique</i>	
Introduction.....	1
<i>Marc Boutet, professeur, Université de Sherbrooke Joanne Pharand, professeure, Université du Québec en Outaouais</i>	
Chapitre 1	
L'accompagnement des enseignantes associées.....	5
<i>Paul Boudreault, professeur, Université du Québec en Outaouais Joanne Pharand, professeure, Université du Québec en Outaouais</i>	
1. La problématique.....	7
2. Le cadre de référence.....	7
2.1. Les enseignants associés.....	8
2.2. Les stagiaires.....	9
3. La méthodologie.....	10
4. Le traitement des données.....	12
5. L'analyse et l'interprétation des données.....	16
5.1. L'analyse quantitative et qualitative.....	16
5.2. Les souhaits exprimés.....	17
5.3. Les besoins dégagés.....	20
5.4. Les attributs de personnes concernées.....	22
6. Discussion.....	26
6.1. La formation préalable aux stages.....	26
6.2. La formation des enseignantes associées.....	27
6.3. Les modalités d'encadrement et l'évaluation.....	27
Conclusion.....	28
Bibliographie.....	29

Chapitre 2

Aider le stagiaire à innover. 31

Caroline Gwyn-Paquette, Université de Sherbrooke

1. Pourquoi l'approche coopérative ? 34

1.1. Comment apprendre une nouvelle approche pédagogique ? . . . 34

1.2. Les agents d'appui aux apprentissages
des enseignants en formation initiale. 35

1.3. Apprendre l'approche coopérative. 37

2. Méthodologie 37

2.1. Participants. 38

2.2. Données 39

2.3. Analyse 39

3. Résultats 40

3.1. La superviseure 41

3.2. Les élèves 43

3.3. L'enseignant associé 45

3.4. Les pairs 46

Conclusion 48

Bibliographie. 50

Chapitre 3

L'apport attendu des enseignants associés

à la formation des stagiaires. 53

*Liliane Portelance, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières*1. Les liens entre les orientations de la formation
à l'enseignement et le nouveau curriculum. 56

1.1. Le concept de compétence 56

1.2. L'harmonisation des changements actuels 57

2. La mise en œuvre du changement en éducation. 58

3. Les principales fonctions de l'enseignant associé. 59

3.1. Un enseignant formateur d'enseignants 60

3.2. Un guide plutôt qu'un modèle 61

3.3. Un praticien réflexif 62

3.4. Un soutien au développement
des compétences professionnelles 63

4. Des défis à relever 65

Conclusion 68

Bibliographie. 69

Chapitre 4

Perception des rôles par le superviseur de stage. 73

Enrique Correa Molina, professeur, Université de Sherbrooke

1. Les formateurs en formation pratique à l'enseignement. 75

1.1. L'enseignant associé 77

1.2. Le superviseur 77

2. Le problème	78
3. La démarche suivie	80
3.1. Échantillon et portrait des participants	80
3.2. L'outil de collecte des données	81
3.3. L'argumentation pratique	82
3.4. Procédure d'analyse	83
4. Des résultats	84
4.1. La perception entretenue sur l'enseignant associé	84
4.2. La perception entretenue sur son propre rôle	85
4.3. Spécificité des rôles	86
En guise de synthèse et de conclusion	86
Bibliographie	88

Chapitre 5

Pour une formation des stagiaires en concertation	91
---	----

Colette Gervais, professeure, Université de Montréal

1. Problématique	93
2. Cadre de l'étude	94
2.1. Concepts reliés au partenariat	95
2.2. Rôles et fonctions des superviseurs	98
3. Méthodologie	100
4. Résultats	101
4.1. Un accompagnement en solo	101
4.2. Un accompagnement en coformation	103
5. Éléments de discussion	105
Conclusion	106
Bibliographie	107

Chapitre 6

Partenariats université-milieu pour la formation des stagiaires à l'ère d'Internet	109
---	-----

Thérèse Laferrière, professeure, Université Laval

1. Éléments historiques	112
2. Assises théoriques et pratiques	113
3. Affordances d'Internet en matière de partenariat	115
4. Communautés professionnelles en réseau	116
4.1. Communauté d'apprentissage en réseau (CoA)	116
4.2. Communauté de pratique en réseau (CoPeR)	117
4.3. Communauté d'élaboration de connaissances (CoÉco)	118
5. Partenariats université-milieu et communautés professionnelles en réseau : initiatives et enjeux	118
6. Suggestions pratiques	121
Bibliographie	122

Chapitre 7

La pratique réflexive 127

*François Guillemette, professeur, Université du Québec à Trois-Rivières**Clermont Gauthier, professeur, Université Laval*

1. Logique de l'association entre APC et pratique réflexive 130

2. Apprendre la pratique réflexive 133

3. Dimensions de la pratique réflexive 134

3.1. Réflexion *dans* l'action. 1353.2. Réflexion *sur* l'action. 1383.3. Réflexion *pour* l'action. 141

Conclusion 143

Bibliographie. 143

Chapitre 8

Supervision as Moral Action 153

Robert J. Starratt, Boston College

1. Supervisor-Teacher Relationships 155

2. Teacher-Student Relationships 156

3. The Intrinsically Moral Activity of Learning 157

3.1. Basic Assumption:

Isolated Learning vs Relational Learning 157

3.2. Knowledge as Intimacy;

Intimacy as the Ground of Reverence 160

4. The Ethic of Scholarship 162

5. Knowledge as a Tool 163

6. Schooling and the Construction of Knowledge. 164

7. What Are the Implications for Supervisors? 167

8. Activities for teachers 168

References 169

Conclusion et perspective. 171

*France Lacourse, professeure, Université de Sherbrooke**Joanne Pharand, professeure, Université du Québec en Outaouais*

PRÉFACE

Jean Donnay

*Professeur retraité, Département Éducation et technologie
Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix
Namur – Belgique
<jean.donnay@fundp.ac.be>*

Le présent ouvrage touche à des défis de taille à propos de la formation et de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. La plupart de ces défis se posent aussi dans d'autres pays et l'apport des chercheurs québécois peut aider à les clarifier pour mieux les relever. Au fil de la lecture des différents chapitres, le lecteur sera interpellé par des thèmes comme la distribution des responsabilités de la formation de la relève enseignante entre l'université et les acteurs de terrain, la professionnalisation des enseignants associés... et des superviseurs, les changements identitaires entraînés par les « nouveaux » métiers d'accompagnement, les tensions entre la conformisation et l'autonomisation du jeune enseignant, les relations entre théories et pratiques, et le paradoxe entre l'évaluation contrôle et l'évaluation formatrice.

L'utilisation des nouvelles technologies de l'information vient ajouter à la complexité même si l'espoir est de faciliter les relations entre tous les membres des réseaux d'acteurs de la formation. Sans compter que la réforme en cours au Québec, et dans d'autres pays d'ailleurs, demande aux formateurs de s'inscrire dans un courant centré sur un développement professionnel durable basé sur des compétences et, en particulier, la réflexivité. L'expérience sur le tas ne suffit plus, elle prend du sens et sera professionnalisante si elle est explicitement mise en mental, en réflexion. À ce sujet, qu'il me soit permis de proposer quelques distinctions.

Pour qu'il y ait réflexivité, il ne s'agit pas seulement de réfléchir avec ses mots à soi (langage idiosyncrasique), même si cette réflexion est première, mais en employant un langage qui permet une plus grande **externalité**, une double distanciation, à savoir une mise à distance de la situation (ce qui se passe ou s'est passé), d'une part, et une prise de recul par rapport à soi (« qu'ai-je fait, à quoi ai-je pensé dans la situation et après ? »), d'autre part. Cette externalité peut être favorisée à un deuxième niveau, micro, par le langage de l'Autre, dans le dialogue entre le stagiaire, l'enseignant associé, le superviseur, en s'obligeant à essayer de le comprendre : Que veut-il me dire ? Quelle est sa lecture de la situation ? Quels sont ses référents ?

Un troisième niveau, plus méso, serait celui que permettrait d'atteindre le langage d'un groupe, d'une école, d'une collectivité, d'une institution, d'une culture. Il est en effet très fréquent de constater que les échanges entre collègues – québécois, français, belges francophones – entraînent une prise de conscience du langage particulière à une culture nationale et, réciproquement, une plus grande intelligibilité de sa propre culture. Accepter le langage de cet Autre demande un effort, une attitude d'ouverture propice à une distanciation par rapport à ses propres référents et une reconnaissance, dans le non-jugement, de ceux de l'Autre. Bien souvent, d'ailleurs, les praticiens sont friands de ce type de dialogue ; à condition que chacun accepte d'explicitier ses référents et de quitter un discours franco-français, belgo-belge ou québéco-québécois.

Un quatrième niveau, macro, de distanciation, serait lié à l'appropriation d'un langage plus standardisé et adopté par une communauté scientifique internationale ; ce dernier niveau est souvent qualifié de théorique ou scientifique. Cette externalité favorisée par ces différents niveaux de langage permet à la personne engagée *dans et après l'action* de la déconstruire, d'aller derrière les événements et les choses.

Plusieurs auteurs du présent ouvrage insistent sur les attitudes indispensables à l'accompagnement de stagiaires et même des enseignants novices. Combinant accompagnement et réflexivité, nous avons d'ailleurs utilisé, dans nos propres écrits, l'expression **compagnonnage réflexif**¹. Cette expression n'est pas anodine ou assortie à un jargon de mauvais aloi. En effet, il s'agit d'un nouveau métier qui, comme les auteurs l'affirment, s'exerce grâce à des compétences, des attitudes et des positionnements par rapport aux savoirs à développer particulièrement. Écoute, respect, ouverture sont des attitudes reprises par toutes et tous et revendiquées par les

1. J. Donnay et E. Charlier (2007). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*, 2^e éd., revue et augmentée, Sherbrooke, CRP.

enseignants novices eux-mêmes. Si le but de la formation est bien de préparer ces jeunes à se développer professionnellement de façon durable, autonome et en cohérence avec le projet collectif, alors il faut en tenir compte dans l'accompagnement. Non seulement le compagnon réflexif devrait être un praticien réflexif lui-même, capable autant que possible, d'extériorité, d'explicitation, de formalisation de son savoir-agir en relation avec des théories par ailleurs éprouvées, mais en outre il devrait permettre à l'Autre de penser, de se penser par lui-même. Ici la compétence inclut autant des savoirs que des attitudes.

Ces attitudes reposent sur un positionnement clair de cette « nouvelle » professionnalité, qui l'amènerait à se placer en **position tierce** par rapport à la relation que le stagiaire établit avec le réel, plus exactement avec sa (re)construction du réel. Le compagnon réflexif devrait voir les choses comme elles sont et non pas comme il voudrait qu'elles soient. De plus, dans une relation triangulaire, il ne s'interpose pas entre le réel et le stagiaire pour lui dire : « fais-le ou regarde-le comme moi » mais, **avec compréhension et sans complaisance**, il s'efforce de l'amener à regarder le réel de la façon la plus rigoureuse possible. Il s'agit donc d'une double distanciation : celle de l'enseignant novice par rapport à sa propre subjectivité avec l'aide du compagnon et celle du compagnon lui-même gérant sa lecture subjective du réel, ses émotions, son jugement, pour favoriser une objectivation par le stagiaire.

Voilà un vaste programme : travail sur soi, approche rigoureuse, reconnaissance du réel complexe, acceptation de la différence, respect des objectifs d'éducation, éthique professionnelle, maîtrise de savoirs scientifiques nécessaires... sont les quelques ingrédients des curriculums de formation d'accompagnateurs visant le développement professionnel autonome du stagiaire. Ajoutons à ce programme déjà chargé la capacité de rendre intelligibles les logiques organisationnelles et les systèmes de relations (la réflexivité organisationnelle) qui régissent le fonctionnement d'un établissement scolaire, et nous aurons encore complexifié la professionnalité de l'enseignant associé et du superviseur.

Tous les auteurs de cet ouvrage se rejoignent autour de ces défis qui ouvrent de nouvelles avenues à la recherche en éducation. Devant la complexité des enjeux et des défis à relever, acteurs de terrain et chercheurs universitaires doivent désormais co-laborer, co-construire des savoirs d'action et de compréhension, dans le respect des fonctions particulières de chacun, d'une part, et de leurs rapports aux savoirs respectifs, d'autre part. Adhésion partenariale et nécessité réciproque sont désormais au cœur des relations entre chercheurs universitaires et praticiens formateurs de terrain.

INTRODUCTION

Marc Boutet

Professeur, Université de Sherbrooke
<Marc.Boutet@USherbrooke.ca>

Joanne Pharand

Professeure, Université du Québec en Outaouais
<joanne.pharand@uqo.ca>

Cet ouvrage s'inscrit dans la continuité d'une réflexion collective soutenue depuis plusieurs années par des formateurs d'enseignants responsables d'accompagner les stagiaires en enseignement dans leur apprentissage de la profession en milieu de pratique. La grande majorité de ces personnes travaillent au Québec. Des formateurs de Belgique, de France, des États-Unis et du reste du Canada se sont joints à eux au fil des ans pour s'associer à leur effort de cerner les enjeux de cette profession d'accompagnement¹. Ce qui frappe de plus en plus les gens de l'extérieur, c'est le caractère unique et durable de la concertation qui se construit au sein de cette communauté. Ce sont aussi les retombées de cette démarche sur la clarification des rôles respectifs des formateurs, en milieu scolaire et en milieu universitaire, qui interviennent auprès des étudiants en formation initiale à l'enseignement. Les signes d'une évolution vers une pratique fondée sur des repères partagés et sur une solidarité sont observables : colloques sur la supervision, sur l'insertion professionnelle, sur les partenariats ; groupes de travail mixtes universités-ministère-milieus scolaires ; référentiel de

1. Un ouvrage publié aux Presses de l'Université du Québec en 2002, *Les enjeux de la supervision pédagogique*, rend compte des premiers contenus de cette réflexion collective amorcée en 2000.

compétences nécessaires à l'accompagnement des stagiaires; activités de formation; publications dans des revues spécialisées. Pourtant, il n'y a pas si longtemps, ici, au Québec, comme c'est encore souvent le cas ailleurs, ces professionnels travaillaient isolément, avec beaucoup de bonne volonté et d'expertise certes, mais sans établir de véritables liens entre eux.

Ce n'est donc pas pour céder à la mode du jour que ce deuxième ouvrage porte sur une approche concertée de l'accompagnement. En effet, concertation, partenariat, collaboration sont devenus des mots clés dans l'univers professionnel de l'enseignement en ce début de XXI^e siècle. Utilisés abondamment, ils expriment cependant bien plus un souhait qu'une réalité, car les conditions d'exercice de la profession enseignante demeurent essentiellement fondées sur une conception individualiste de l'acte d'enseigner. Traditionnellement, voire culturellement, il est difficile de se le représenter dans ses dimensions collectives. Au contraire, les «jeunes» professions d'accompagnement sont bien placées pour innover à cet égard et se définir non seulement dans la dynamique individuelle de la relation éducative particulière qui les caractérise, mais également dans une interaction professionnelle posée comme incontournable au cœur de leurs nouvelles pratiques. Au Québec, le contexte d'accompagnement des stagiaires, où à la fois un superviseur et un enseignant associé sont explicitement mandatés pour accomplir cette tâche, force en quelque sorte la collaboration. Cela peut expliquer en partie les progrès de la réflexion sur la concertation, qui apparaît de plus en plus comme une réalité et non comme une mode passagère au sein des dispositifs de formation à l'enseignement en milieu de pratique. Le choix même du mot «accompagnement» plutôt que celui de «supervision» pour notre titre illustre d'ailleurs l'évolution vers des interventions concertées plutôt que vers des interventions séparées.

Le mouvement est réel et observable, certes, mais n'en demeure pas moins exigeant et rempli d'obstacles. Des milieux différents, des savoirs de diverses natures, des expertises distinctes doivent être mises en relation. L'effet positif de la collaboration entre intervenants éducatifs, que ce soit sur les pratiques des futurs enseignants ou sur la réussite scolaire des élèves, est maintenant assez clairement démontré par la recherche. Les raisons de collaborer sont en quelque sorte établies. Il faut maintenant approfondir les défis que pose cette collaboration et trouver les moyens de les relever.

Les résultats des recherches présentées dans les cinq premiers chapitres contribuent tous à jeter un éclairage sur ces questions. C'est aux stagiaires qu'est d'abord donnée la parole, dans le texte de Boudreault et Pharand, afin de mieux saisir leurs perceptions et leurs attentes envers l'accompagnement qui leur est offert; l'expression claire de leur besoin d'être mieux préparées à l'expérience de stage et d'être

mieux encadrées au quotidien justifie dès le départ la pertinence de la thématique retenue pour l'ouvrage. L'exemple de l'apprentissage de l'approche coopérative que présente Gwyn-Paquette dans le chapitre suivant maintient l'attention sur leurs besoins et illustre très bien la contribution de toutes les personnes faisant partie de leur environnement de stage, incluant les autres stagiaires et les élèves; il ressort que l'adoption par les stagiaires de pratiques innovatrices, différentes de celles qu'ils ont connues lorsqu'ils étaient eux-mêmes à l'école, requiert une complémentarité dans les interventions d'accompagnement.

Les deux textes suivants s'attardent plus particulièrement au rôle des enseignants associés. Ils se complètent bien. Le premier, celui de Portelance, fait un tour d'horizon de textes officiels et de recherches, ce qui lui permet de décrire les diverses fonctions de l'enseignant associé et les défis que pose leur exercice dans le contexte d'un renouveau pédagogique. Ces défis ne sauront être relevés que par des praticiens réflexifs, disposés à se former pour l'accompagnement et capables à la fois d'être en relation égalitaire avec leur stagiaire et de l'aider à mettre en relation les contenus de la réforme et le développement de ses compétences professionnelles, ainsi que les savoirs construits dans l'action et les savoirs construits par la recherche.

Ce rôle de mise en relation que Portelance reconnaît à l'enseignant associé commence dans la triade qu'il forme avec la stagiaire et le superviseur. Le chapitre suivant, rédigé par Correa-Molina, rassure quant aux perceptions que ces deux acteurs centraux de l'accompagnement d'un stagiaire ont de leur rôle respectif. En effet, ses résultats indiquent que chacun perçoit l'importance et la spécificité de la contribution de l'autre. Puisque le dialogue des savoirs est aussi un dialogue entre des personnes, il importe de bien comprendre en quoi le contexte de la triade peut ou non être favorable à une concertation significative pour les stagiaires. Dans le chapitre 5, Gervais pousse un peu plus loin cette analyse en présentant une étude qui décrit le type de relation entre l'enseignant associé et le superviseur universitaire au moment des visites de ce dernier à l'école. Entre les deux scénarios relationnels privilégiés par les superviseurs, soit un accompagnement du superviseur en concomitance du travail de l'enseignant associé ou un travail en coformation avec l'enseignant associé, l'auteure privilégie le second pour favoriser la réciprocité des interventions dont les stagiaires ont besoin pour mieux intégrer les rétroactions reçues de l'un et de l'autre.

Les deux chapitres qui complètent l'ouvrage, tout en continuant à alimenter la réflexion du lecteur sur les enjeux d'un accompagnement concerté des stages, adoptent une perspective différente de ceux introduits jusqu'à maintenant. Dans le chapitre 6, Laferrière, après avoir rappelé

l'évolution de la problématique du partenariat université-milieu pour la formation des enseignants au cours des deux dernières décennies, explore les possibilités offertes par Internet pour soutenir l'échange d'information et la collaboration entre enseignants, dès leur formation initiale et tout au long de leur carrière; la notion de communauté professionnelle en réseau qu'elle met de l'avant possède un grand potentiel de concertation réelle, même si elle se construit dans un univers virtuel.

Par la suite, Guillemette, dans un chapitre fondé sur une riche recension des écrits relatifs à la pratique réflexive, met en lumière toute l'importance d'une réflexion articulée et accompagnée des stagiaires pour tirer profit de l'expérience de stage. Cela donne tout son sens aux efforts consentis par de nombreux formateurs de terrain, superviseurs et enseignants associés, depuis plusieurs années pour développer la capacité réflexive des stagiaires en enseignement: la démonstration est faite qu'il ne suffit pas de vivre une ou des expériences de stage pour développer les compétences nécessaires à l'enseignement, encore faut-il savoir en tirer les leçons et en interpréter les significations. Le chapitre se conclut par une interrogation, sur les contextes de stage et sur l'encadrement favorable à une approche intégrée de pratique réflexive, qui est justement celle à laquelle les chapitres précédents tentent de répondre en partie, à leur manière.

Une fois la boucle ainsi bouclée, nous avons pensé offrir aux lecteurs un texte que nous avait laissé il y a quelques années un éminent professeur américain qui s'était joint à notre réflexion collective, Robert J. Starratt², lors d'un colloque tenu à Trois-Rivières. Il y présente la supervision comme une tâche morale, en raison non seulement des dimensions relationnelles qui la définissent, mais aussi de la nature morale intrinsèque de l'apprentissage. Cette dernière perspective est moins souvent évoquée pour réfléchir aux enjeux de l'accompagnement. Elle nous ramène pourtant au cœur de cette profession dont le but ultime est de contribuer à ce que les enfants apprennent mieux grâce à leur contact avec de meilleurs enseignants.

2. Le professeur Starratt enseigne au Boston College. Il a collaboré avec Thomas Sergiovanni aux sept éditions d'un ouvrage classique dans le domaine de la supervision: *Supervision: A Redefinition*. Leurs travaux s'inscrivent dans un contexte, celui des États-Unis, où les enseignants en exercice, contrairement au Québec, sont régulièrement supervisés. C'est pourquoi son texte, même s'il est applicable à l'accompagnement de futurs enseignants en formation initiale, ne se rapporte pas directement à la supervision de stagiaires.

CHAPITRE

1

L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTES ASSOCIÉES

Perceptions et besoins de stagiaires
débutantes et finissantes

Paul Boudreault

*Professeur, Université du Québec en Outaouais
< paul.boudreault@uqo.ca >*

Joanne Pharand

*Professeure, Université du Québec en Outaouais
< joanne.pharand@uqo.ca >*

RÉSUMÉ

Pour chacun des quatre stages de leur formation, les étudiantes en enseignement sont accompagnées par des personnes d'expérience, qu'il s'agisse d'enseignantes associées, d'orthopédagogues associées ou de superviseurs de stage de l'Université du Québec en Outaouais (UQO)¹. Les rôles et responsabilités de chacun de ces intervenants sont bien documentés et ont souvent fait l'objet d'études soulignant l'importance d'un accompagnement adéquat des activités de stage. Cependant, les stagiaires ont rarement l'occasion d'exprimer de manière formelle et globale leur point de vue sur l'adéquation de cet accompagnement dans la perspective d'une préparation à une intégration professionnelle en milieu scolaire. Ce chapitre présente les résultats d'une recherche menée auprès de stagiaires de première et dernière année du baccalauréat en enseignement de l'UQO. Il met en évidence les souhaits et les besoins exprimés par des étudiantes en matière d'accompagnement, principalement de la part des enseignantes associées. Des pistes de solutions sont également proposées dans le but de mieux répondre à leurs préoccupations.

1. Étant donné qu'il y a une majorité de femmes dans ces groupes, le féminin sera utilisé pour désigner les stagiaires ainsi que les enseignantes associées.

1. LA PROBLÉMATIQUE

Bon an mal an, les facultés d'éducation ou les départements des sciences de l'éducation des universités québécoises préparent les futures enseignantes à vivre leurs expériences de stage dans les milieux de pratique. Pour ce faire, des enseignantes associées mettent leur classe à la disposition des stagiaires et reçoivent le mandat de les soutenir dans leur démarche d'appropriation de la pratique enseignante. Les stagiaires ont à piloter des activités d'enseignement, à guider les élèves dans leurs apprentissages, à gérer la classe efficacement, bref, à remplir la tâche de l'enseignante à différents degrés et selon les exigences de stages. Cette expérience est extrêmement significative pour les stagiaires qui vivent pendant quelque temps la réalité des salles de classe et le soutien de leurs enseignantes associées l'est tout autant (Charlier, 2001 ; Boutet, 2002 ; Bujold, 2002 ; Camaraire et Cournoyer, 2002 ; Fortin et Pharand, 2005 ; Gervais et Desrosiers, 2005 ; Rousseau, St-Pierre, Deslandes, Dufresne et Vézina, 2005). Il ne fait pas de doute que ce soutien requiert un certain nombre de compétences à l'accompagnement.

En 1995, Lavoie et Garant relevaient, en termes de savoirs, sept compétences à la supervision : savoir communiquer ; savoir « réfléchir sur son action » ; savoir observer ; savoir résoudre des problèmes ; savoir travailler en dyade et en triade ; savoir résoudre des problèmes éthiques ; savoir évaluer les apprentissages des stagiaires. L'identification de ces compétences a très certainement permis de préciser les fonctions de supervision retrouvées dans les documents de stage des universités. Par ailleurs, les compétences à l'observation, la rétroaction et l'évaluation sont assez documentées parce qu'elles font partie de la démarche de supervision décrite par plusieurs auteurs (Acheson et Gall, 1993 ; Bardès, 2001 ; Fortin et Laurin, 1993 ; Villeneuve, 1994). Mais que pensent les stagiaires de cet accompagnement ? Quelles compétences souhaiteraient-ils voir chez les enseignants associés ? Quels sont leurs besoins en termes d'accompagnement ?

2. LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Mellouki, Gauthier et Bellehumeur (2003) parlent du stage comme d'une expérience humaine, un lieu d'échange sans frontière entre les sphères privée et professionnelle. Cette exposition au regard de l'autre déborde le cadre professionnel. Il y a alors lieu de se questionner sur les compétences particulières requises pour accompagner les étudiants. Pour

Perreault (2004), le terme accompagnement est porteur de sens multiples : encadrement, mentorat, tutorat, suivi, relation basée sur l'écoute et axée sur l'aide aux stagiaires. En ce sens, l'accompagnement serait formatif et aurait une visée de transformation, soit des individus, soit des compétences. Pour L'Hostie, Robertson et Sauvageau (2004), accompagner une personne, c'est « être avec » elle, à ses côtés pour l'aider à tirer le meilleur parti possible de ses expériences. Ewart *et al.* (1999) ajoutent que la qualité des rapports inter personnels est déterminante quant à l'établissement d'un dialogue constructif.

2.1. LES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS

Boutet (2002) énumère certaines caractéristiques d'un bon enseignant associé : l'expérience, la confiance en ses moyens, l'ouverture aux apports théoriques et à la réflexion, la cohérence, l'acceptation de se questionner et d'être questionné. Pour être un maître de stage, il faut être capable d'explicit sa pensée, de travailler en équipe et de partager les tâches outre d'avoir des qualités relationnelles en supervision d'observation, d'attention soutenue à l'autre et de confrontation positive. Les étudiants sont les véritables juges de cette expertise, soulignait Laferrière en 1986 (cité par Boutet).

Pour sa part, Gosselin (2002) propose diverses conceptions de ce qu'est un enseignant associé. Elle utilise les six pôles de Lang (1999) pour représenter ces tendances : le pôle académique (un maître cultivé qui connaît bien sa matière) ; le pôle artisanal (le maître artisan imité par l'apprenti qui observe) ; le pôle des sciences appliquées et des techniques (l'accent est mis sur le « comment faire », les connaissances en laboratoire) ; le pôle personnaliste (la qualité de la relation, la maturité psychologique de l'enseignant, le développement de son propre style d'enseignement pour l'étudiant) ; le pôle de l'acteur social (l'effort de développement de la réflexion critique) ; le pôle professionnel (le praticien réflexif capable d'analyser ce qu'il fait en fonction des effets produits). Cette typologie rejoint les six paradigmes de Paquay et Wagner (2001) sur les compétences à privilégier dans la formation à l'enseignement : un maître instruit, un technicien, un praticien-artisan, un praticien-réflexif, un acteur social, une personne.

Boutin et Camarais (2001) ont élaboré un guide à l'usage des enseignants qui accueillent des stagiaires. On y note certaines qualités requises à leur encadrement : altruisme, maturité, expérience et capacité de communication, volonté de partager et de faire découvrir. Mais être un bon modèle ne suffit pas (Ewart *et al.*, 1999). Bien que les critères de sélection des enseignants associés reposent sur le pôle du modèle (expérience d'enseignement, compétences reconnues, esprit d'équipe et sensibilité à la vie de l'école),

le pôle formateur de maîtres demeure important (capacités d'observation, d'analyse et de réflexion critique) soutiennent.

2.2. LES STAGIAIRES

Dans la perspective des étudiants, Bujold (2002) signale l'intérêt des stagiaires à être soutenus lorsqu'ils éprouvent des difficultés. Ils veulent être guidés et encadrés en sachant qu'ils auront la possibilité de s'améliorer sans être culpabilisés ou punis d'avoir fait des erreurs. Ils souhaitent prendre des initiatives et acceptent que leurs erreurs soient signalées à condition qu'ils aient la chance de se reprendre. Les recherches portant sur les besoins des étudiants sont peu nombreuses (Bujold et Côté, 1996; Pharand et Boudreault, 2005, 2006a, b; Rousseau *et al.*, 2005). De récents colloques sur la formation pratique ont donné la parole à quelques étudiants (Boutet et Rousseau, 2002; Boutin, 2002). Il en ressort que la relation professionnelle entre les enseignants et les stagiaires est perçue comme étant une relation basée sur une confiance mutuelle. Les stagiaires s'attendent à recevoir des rétroactions fréquentes mais exprimées avec un certain doigté qui se manifeste dans les moments choisis, le ton employé et l'attitude des enseignants.

Enfin, que savons-nous de leurs points de vue? Quelles sont leurs perceptions par rapport à l'accompagnement reçu? Quelles sont selon elles les compétences requises à l'accompagnement? Quels souhaits et besoins expriment-elles à travers leurs perceptions?

Cette étude s'appuie sur les perceptions de stagiaires qui reçoivent cet accompagnement et prend sa source dans une recherche descriptive de type exploratoire menée en 2005 auprès de quatre cohortes d'étudiantes de l'Université du Québec en Outaouais. L'objectif général de cette recherche était de connaître les attentes des stagiaires quant aux compétences d'ordre personnel et professionnel des enseignantes associées.

Quatre groupes de stagiaires, selon leur stage et leur programme d'études, se sont prêtés à une réflexion sur la thématique des stages. Elles ont exprimé, en toute liberté, leurs perceptions de l'accompagnement reçu par les enseignantes associées et proposé des pistes de solution pour améliorer ce qu'elles ont jugé moins réussi.

Ce chapitre met en perspective quelques données de la recherche précitée, notamment au plan des compétences d'ordre personnel et professionnel, et dégage une dimension nouvelle dans l'analyse des données, à savoir les catégories de besoins des stagiaires en lien avec les souhaits exprimés par rapport à l'accompagnement des enseignants associés.

3. LA MÉTHODOLOGIE

Même si l'étude a permis de rencontrer des stagiaires de chacune des quatre cohortes des programmes de formation, seulement les perceptions des étudiantes de première et de quatrième année seront considérées parce que les énoncés formulés en groupes de réflexion (*focus group*) évoquent des points de vue plus distincts en raison de leurs expériences en tant que stagiaires débutantes et finissantes. En effet, les étudiantes de quatrième année font, plus ou moins consciemment, référence à l'ensemble de leurs quatre stages alors que celles de première année n'ont pas d'autre expérience d'enseignement à faire valoir. S'ajoute à cela un aspect important, à savoir la maturité acquise au cours de leur formation universitaire avec les apprentissages réalisés dans les trois premiers stages.

Une méthodologie mixte, c'est-à-dire à la fois quantitative et qualitative, éprouvée lors de plusieurs recherches antérieures, a été retenue pour cette recherche. Il s'agit de la démarche réflexive d'analyse en partenariat (DRAP), dont les fonctionnalités ont été décrites dans un récent ouvrage (Boudreault et Kalubi, 2006a) pour bien camper les concepts et illustrer les modalités d'utilisation en recherche. Inspirée de la méthodologie Q de Stephenson (cité dans Boudreault et Kalubi, 2006b), la méthodologie DRAP facilite les analyses de données recueillies lors des groupes de réflexion. Cette approche se distingue des groupes de discussion traditionnels parce que les idées ne sont pas discutées. Tous les points de vue sont considérés *a priori* comme étant bons, jusqu'à ce que chaque participante leur attribue une valeur d'importance selon sa propre subjectivité.

Ainsi, des groupes de réflexion distincts ont été formés, selon les cohortes d'étudiantes. Pour le groupe de stage I, il y avait 15 représentantes, dont six rattachées au programme préscolaire-primaire, six au programme secondaire et trois au programme en adaptation scolaire ; alors que pour le groupe de stage IV, il y avait 15 participantes réparties également entre les trois programmes d'études.

Pour franchir toutes les étapes prévues dans la démarche, deux ateliers d'environ trois heures ont été tenus. Lors du premier, dans un remue-méninges animé par les membres de l'équipe de recherche, les participantes ont été appelées à formuler des énoncés traduisant leurs perceptions à l'égard des cinq thèmes proposés : 1) leurs rapports avec les enseignantes associées ; 2) leurs attentes par rapport aux stages ; 3) les compétences personnelles jugées nécessaires ; 4) les compétences professionnelles jugées nécessaires ; 5) l'ensemble des expériences de stage.

Entre les deux ateliers, deux semaines se sont écoulées au cours desquelles les étudiantes ont eu l'occasion d'attribuer une valeur entre «0» et «9» pour chacun des énoncés selon qu'ils représentaient un élément aucunement important ou très important. Cette activité, réalisée individuellement, a permis de situer chaque énoncé selon un ordre d'importance établi par chaque personne, puis par l'ensemble des participantes.

Le second atelier visait à revoir ces énoncés afin de trouver des pistes de solution permettant d'améliorer certains éléments, si nécessaire. Ainsi, il s'agissait de se demander comment mettre en place les dispositifs appropriés pour maintenir ce qui est positif, surmonter les difficultés de parcours et réaliser les souhaits exprimés. Pour ce faire, les participantes avaient en main les listes d'énoncés triés selon les valeurs moyennes accordées lors de l'atelier précédent. Le calcul des moyennes et écarts types de chacun des énoncés est effectué par l'entrée des valeurs attribuées par les participantes à chacun d'eux, traduisant par la même occasion l'importance relative de chacun des énoncés pour l'ensemble du groupe.

La méthodologie DRAP facilite le regroupement des idées sous différents facteurs et ainsi leur analyse. Les énoncés ont donc été associés aux six variables suivantes : 1) le programme d'études ; 2) le groupe de stage ; 3) le thème abordé ; 4) le type d'énoncés ; 5) la catégorie de besoins manifestés par la stagiaire ; 6) les personnes (attributs) visées par le contenu de l'énoncé.

La première variable correspond au **programme** d'appartenance des participantes qui ont formulé les énoncés, soit les stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire (PP), en enseignement de l'adaptation scolaire (AS) et en enseignement au secondaire (S). Pour ces participantes, il y a lieu également de distinguer le **groupe** de stage, à savoir celles de stage I et celles de stage IV. Lors du premier atelier, les énoncés ont été aussitôt associés aux critères qui précisent l'un des **thèmes** ainsi que le **type** d'énoncés, selon qu'ils sont formulés en termes positif, négatif ou qu'ils expriment un souhait.

Ce sont ajoutées lors des analyses de contenu deux autres formes de classification de tous les énoncés en fonction de deux autres variables : les **catégories** de besoins en référence aux dimensions de Pourtois et Desmet (1997, 2004) reliées à l'éducation et les **attributs**, qui indiquent davantage à quelle personne il faudrait présenter les énoncés associés pour susciter une réflexion plus profonde relativement à leur engagement dans la réalisation des stages et l'accompagnement des stagiaires. En effet, les catégories de besoins ont semblé importantes pour situer les perceptions des stagiaires en fonction de besoins particuliers. Bien que cette recherche concerne les perceptions par rapport aux enseignants associés, il ressort que les énoncés émis ne concernent pas uniquement ces derniers, mais aussi

les stagiaires elles-mêmes et les instances administratives responsables de la réalisation des stages. Nous exposons également ces données dans ce chapitre dont l'objectif principal demeure l'illustration comparative des perceptions et des besoins de stagiaires débutantes et finissantes en ce qui a trait aux compétences d'ordre personnel et professionnel attendues des enseignantes associées.

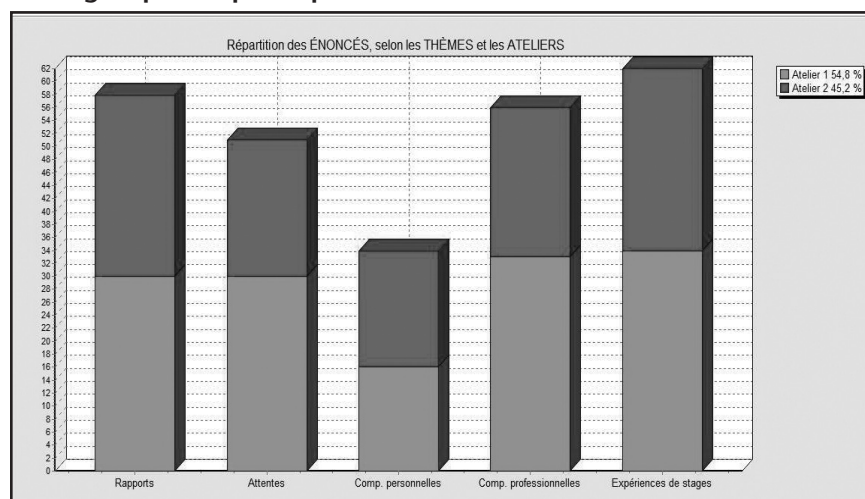
Il convient de préciser que ce chapitre rapporte brièvement les résultats sur trois thèmes directement reliés aux souhaits exprimés par les participantes par rapport aux enseignants associés : 1) leurs attentes ; 2) leurs compétences d'ordre personnel jugées nécessaires ; 3) leurs compétences d'ordre professionnel jugées nécessaires. De plus, des catégories de besoins sont associées à ces souhaits, lesquels s'adressent à diverses cibles identifiées. Enfin, les stagiaires proposent des pistes pour réaliser leurs souhaits et répondre à leurs besoins.

4. LE TRAITEMENT DES DONNÉES

Cette collecte des données des deux groupes de participantes a constitué, comme indiqué à la figure 1, un corpus à étudier de 261 énoncés, dont 118 (45,2%) provenaient des stagiaires de quatrième année et 143 (54,8%), des représentantes de première année. En soi, la quantité légèrement supérieure des énoncés de la cohorte des débutantes en comparaison du nombre d'énoncés de l'autre cohorte peut s'expliquer tout aussi bien par un besoin d'encadrement plus élevé que par la volubilité des participantes.

Figure 1.

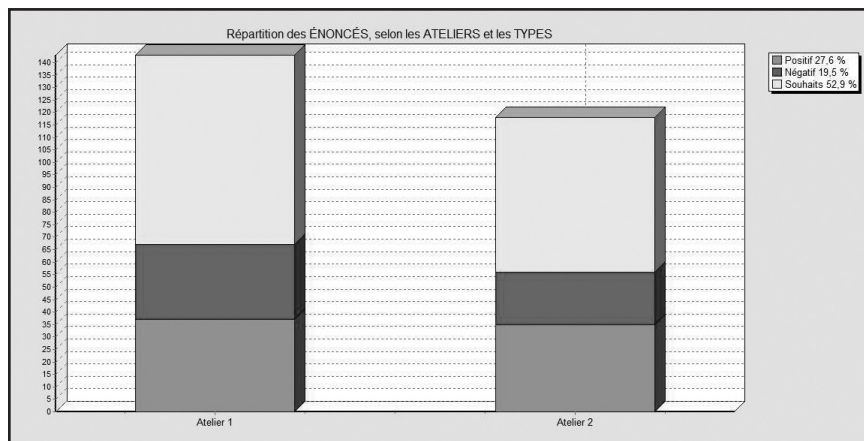
Fréquence des énoncés selon les thèmes et les groupes de participantes



Se prêtant au jeu dans la formulation d'énoncés initiés par les thèmes à l'étude, les stagiaires ont fait part de leurs perceptions à l'égard des enseignantes associées qui les accueillent dans les écoles.

Figure 2.

Fréquence des énoncés selon les groupes et les types



Sans trop s'en rendre compte, elles ont utilisé des énoncés tantôt de types positifs, tantôt de types négatifs ou formulé des souhaits pour traduire leurs expériences. Comme on peut le voir à la figure 2, ce sont les souhaits (52,87%) qui prédominent aussi bien chez les stagiaires de première année (53,15%) que chez celles de quatrième année (52,54%). Pour l'ensemble des énoncés, les aspects négatifs ne représentent que 19,54%, distribués assez également entre les deux cohortes d'étudiantes alors que les énoncés positifs représentent 27,59%. Les stagiaires expriment donc plusieurs souhaits susceptibles d'éclairer ceux qui les accompagnent dans leur développement professionnel.

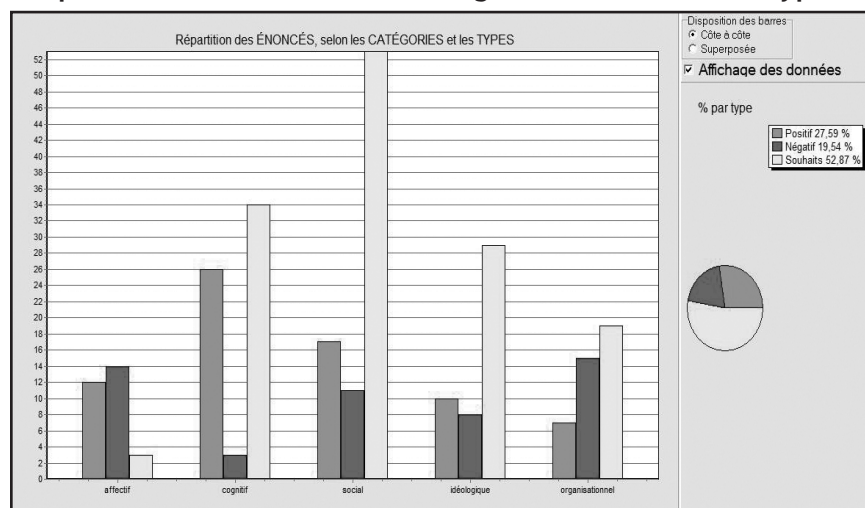
Pour dégager les besoins particuliers des stagiaires de l'ensemble des perceptions manifestées, une classification des énoncés a été reprise afin d'associer cinq dimensions du modèle des besoins développé par Pourtois et Desmet (2004) parmi les 12 que comporte leur modèle. Ces auteurs introduisent le paradigme des besoins psychosociaux en relevant quatre principales dimensions: les besoins affectifs, cognitifs, sociaux et idéologiques. Bien qu'ils ajoutent des besoins particuliers à chacune de ces dimensions, un besoin manque tout de même pour tenir compte des comportements et des événements qui échappent au contrôle des individus. Il serait possible de le qualifier d'« organisationnel », comme le suggère Hodson (2006) pour renvoyer à la fois aux aspects structurels et de gestion des ressources. Ces

nouveaux indicateurs découlant d'une première analyse de contenu correspondent alors aux aspects dominants qui transparaissent le plus des perceptions recueillies lors des groupes de réflexion :

1. **affectif** : émotions, sécurité, estime de soi, accueil dans le milieu ;
2. **cognitif** : compétences, expériences, formation, connaissances ;
3. **social** : encadrement, modèle, relations, communications, ouverture d'esprit, reconnaissance ;
4. **idéologique** : valeurs, culture, idéaux ;
5. **organisationnel** : ressources, gestion, structures, disponibilité.

Figure 3.

Fréquence des énoncés selon les catégories de besoins et les types



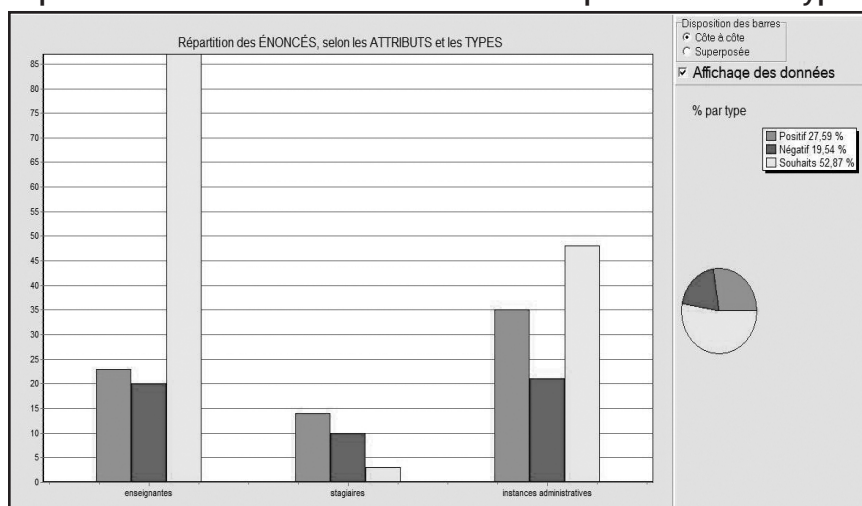
La figure 3 répartit l'ensemble des énoncés en fonction des besoins que représentent les perceptions des stagiaires. Elle traduit aussi leurs satisfactions (aspects positifs), leurs inquiétudes (aspects négatifs) et leurs souhaits. Il ressort par exemple que les aspects positifs se retrouvent surtout dans la dimension cognitive faisant référence aux besoins de connaissances, de compétences et de formation liées à la profession, alors que les aspects négatifs concernent les dimensions affective (émotions, sécurité, accueil) et organisationnelle (ressources, structures). Par ailleurs, l'histogramme met bien en évidence l'importance des souhaits exprimés, particulièrement en lien avec les besoins sociaux (encadrement, modèle, relations, communication), cognitifs (compétences, formation, connaissances), idéologiques

(valeurs, culture) et organisationnels (ressources, structures). Ainsi, plusieurs souhaits sont émis dans le but de combler ces différents besoins.

Toutefois, leur analyse plus détaillée des contenus devient nécessaire pour mieux saisir les messages qu'envoient les stagiaires. De plus, il y a lieu de se demander à qui s'adressent ces souhaits, car les énoncés ne concernent pas uniquement les enseignantes associées. Pour mieux distinguer la cible visée dans les énoncés, trois indicateurs ont été retenus : les enseignantes associées, les stagiaires elles-mêmes et les instances administratives.

Figure 4.

Répartition des énoncés selon les attributs de personnes et les types



La figure 4 présente la répartition des énoncés selon ces nouveaux attributs de personnes et le type d'énoncés. Dès le premier coup d'œil, il est possible de noter que la majorité des souhaits s'adressent aux enseignantes associées, ce qui semble normal puisque la recherche portait avant tout sur les rapports entre enseignantes associées et stagiaires. En effet, 87 des 130 énoncés (66,9 %) concernent les souhaits envers les enseignantes associées, 3 des 27 énoncés (9 %) les stagiaires elles-mêmes et 48 des 104 énoncés (46,2 %) visent les instances administratives. Ces dernières (université et école) jouent donc un rôle important dans l'organisation et la réalisation des stages.

5. L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES

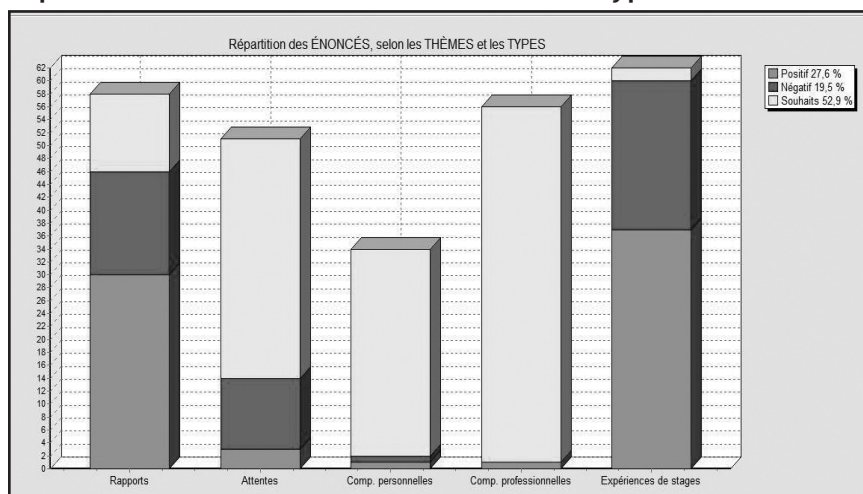
Les résultats prennent plusieurs formes. La démarche DRAP facilite le traitement des données tant aux plans quantitatif que qualitatif. Divers types de rapports sont disponibles : les uns, sous forme de graphiques, de tableaux ou de liste d'énoncés triés selon les valeurs moyennes ; les autres, sous forme de regroupements autour de mots clés dans les listes d'énoncés ou de pistes de solution. De multiples croisements mènent à des analyses répondant à l'objectif général de la recherche, à savoir connaître les perceptions de stagiaires quant aux compétences d'ordre personnel et professionnel attendues des enseignantes associées.

5.1. L'ANALYSE QUANTITATIVE ET QUALITATIVE

Au plan quantitatif, les résultats sont basés à la fois sur les valeurs moyennes accordées à chacun des énoncés par les participantes et les fréquences des énoncés selon les variables retenues. Les compilations de données qui s'avèrent les plus éloquentes concernent des points de convergence entre les types d'énoncés formulés (positif, négatif, souhait) par l'une et l'autre cohorte de stagiaires correspondant aux satisfactions et insatisfactions, ainsi que des points de divergence particulièrement en ce qui a trait aux priorités de besoins à satisfaire et aux souhaits exprimés.

Figure 5.

Répartition des énoncés selon les thèmes et les types d'énoncés



Parmi les points de convergence, il importe de souligner les similitudes entre les fréquences et les types d’énoncés d’un atelier à l’autre (figure 2) démontrant que les stagiaires de première année et celles de quatrième année ont plus de souhaits que de satisfactions et peu d’insatisfactions par rapport à leur formation pratique en stage. Les points de divergence sont encore plus nombreux que les points de convergence. En effet, comme l’indique la figure 6, pour certains thèmes, les participantes ont surtout formulé des énoncés positifs qui témoignent de l’appréciation de leurs expériences de stages (37 énoncés sur 62 : 60 %), notamment celles de découvrir la réalité des élèves et d’une classe, et de leurs rapports avec les enseignantes associées (30 sur 58 : 52 %) quand elles obtiennent le soutien, l’appui et la complicité de ces personnes.

Par contre, les participantes ont davantage manifesté des souhaits de voir la situation s’améliorer pour les thèmes portant sur les compétences d’ordre professionnel des enseignantes associées (55 sur 56 : 98 %), les compétences d’ordre personnel à développer chez les enseignantes associées (32 sur 34 : 94 %) ainsi que sur l’accompagnement en stage (37 sur 51 : 73 %). Une analyse de données réalisée antérieurement à propos des compétences attendues et communes aux deux groupes de stagiaires en ce qui a trait aux enseignantes associées (Pharand et Boudreault, 2005, 2006a) a déjà permis d’illustrer ces souhaits.

5.2. LES SOUHAITS EXPRIMÉS

Le tableau 1 présente les convergences des énoncés selon trois thèmes prédominants ; les stagiaires expriment divers souhaits par rapport à l’accompagnement des enseignantes associées.

Les exigences des débutantes et des finissantes sont élevées et décrivent un type de personnalité engagée dans sa profession. Les compétences d’ordre professionnel espérées se rapportent aux savoirs et à la culture de ces intervenantes qui, en outre, doivent manifester un grand souci pour l’aide aux élèves en difficulté. Les étudiantes aimeraient connaître, à travers leurs enseignantes, les rudiments du travail d’équipe à l’école et l’engagement dans le milieu scolaire. Au plan des compétences d’ordre personnel, l’humanisme de la personne ressort en priorité, avec une capacité d’écoute appropriée, une générosité appréciée et une manifestation d’amour pour la profession. Les attentes des stagiaires concernent la disponibilité et le temps investis à leur accompagnement ainsi que les rétroactions constructives à la base de l’amélioration de leurs compétences. Cependant, certaines divergences dans les souhaits des deux cohortes à l’étude méritent d’être relevées et commentées.

Tableau 1.

Les convergences des souhaits selon les thèmes

Thèmes	Stage I Stage IV
Compétences d'ordre professionnel 98 %	– Une personne organisée qui connaît sa matière; fait des liens entre la réalité des jeunes et la matière; possède une bonne maîtrise de la langue; est à jour et intéressée aux nouvelles approches. – Une personne habile en gestion de classe; qui respecte la clientèle (élèves); n'abandonne pas les cas difficiles; fait preuve de cohérence et de justice; ne craint pas d'aller chercher de l'aide en cas de besoin. – Une personne capable de coopération et de travail en équipe; qui s'engage dans son milieu.
Compétences d'ordre personnel 94 %	– <i>Que la personne soit humaine, accueillante et ouverte d'esprit; qu'elle aime les élèves et sa profession.</i> – <i>Que la personne soit généreuse de son temps et de son expérience; qu'elle soit compréhensive sachant que les stagiaires ont une vie à l'extérieur; qu'elle manifeste une écoute réelle de la stagiaire.</i>
Attentes 73 %	– Des rétroactions constructives et régulières. – De la disponibilité, du temps.

Les souhaits divergents montrent des stagiaires débutantes qui apprécient les enseignantes associées attentionnées aux élèves, compétentes en enseignement et dotées de qualités personnelles correspondant à ce professionnalisme. Elles souhaitent être bien accueillies et recevoir les outils nécessaires à un exercice adéquat de la profession.

Les stagiaires finissantes, riches de leurs expériences antécédentes et d'un stage de longue durée, réclament un accompagnement par des enseignantes associées capables de démontrer de la souplesse dans leur soutien tout en faisant preuve de professionnalisme par rapport à leurs responsabilités. Leurs qualités personnelles les rendent aptes à donner des rétroactions constructives. Ces enseignantes tant souhaitées sont accessibles et inspirantes par leur savoir-faire et proposent des outils pour la gestion disciplinaire du groupe.

Tableau 2.
Les divergences des souhaits selon les thèmes

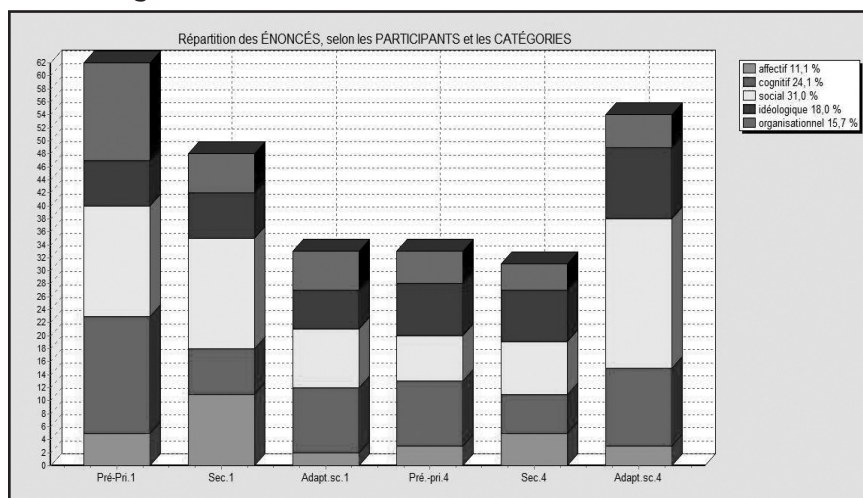
Thèmes	Stage I	Stage IV
Compétences d’ordre professionnel 98 %	– Une personne intéressante et motivante qui présente des contenus de qualité; a un excellent contrôle de sa personne; se tient au courant de l’actualité. – Une personne qui s’intéresse à l’ensemble des élèves; les encourage; connaît leurs besoins particuliers et leur réalité; établit un lien de confiance.	– Une personne capable de planifier; responsable; qui utilise des stratégies variées. – Une personne ouverte aux idées différentes; qui prend des initiatives; qui fait tout pour que les élèves aient les services adéquats.
Compétences d’ordre personnel 94 %	– Une personne structurée, créative; qui a du jugement, de la culture; capable de s’adapter, de gérer son stress, de sentir les émotions de la stagiaire. – Une personne authentique; objective dans ses commentaires; discrète et soucieuse de l’éthique.	– Une personne diplomate. – Une personne habile à soutenir l’évolution de la stagiaire; capable de montrer qu’elle a des faiblesses et vit aussi des difficultés.
Attentes 73 %	– Préparer sa venue. – Avoir plus d’encadrement. – Être évaluée sur des critères de stage I. – Recevoir plus d’information sur les élèves en difficulté.	– Avoir une enseignante accessible; inspirante; qui sert de modèle; au courant des exigences d’un stage IV; qui donne des outils pour la gestion disciplinaire du groupe.

5.3. LES BESOINS DÉGAGÉS

La figure 6, provenant de la matrice factorielle qui lie deux facteurs à l’étude, illustre aussi les écarts importants dans les perceptions des stagiaires selon deux variables : d’une part, les participantes qui appartiennent aux deux groupes de stage et, d’autre part, les catégories qui indiquent à quel besoin du modèle de Pourtois et Desmet (2004) correspondent les énoncés associés.

Figure 6.

Répartition des énoncés selon les participants et les catégories de besoins



Deux groupes de participantes se distinguent par le nombre d'énoncés formulés au cours du premier atelier : les stagiaires de 1^{re} année au préscolaire-primaire et celles du dernier stage en adaptation scolaire. Au-delà des nombres d'énoncés pour l'ensemble du groupe, il importe de relever les particularités des besoins sous-jacents. Dans le premier groupe, trois besoins sont principalement ciblés, à savoir : les besoins cognitifs (18 sur 62 : 29 %), sociaux (17 sur 62 : 27 %) et organisationnels (15 sur 62 : 24 %). Dans le groupe de 4^e année, ce sont les besoins sociaux qui ont fait l'objet d'une grande partie des énoncés (23 sur 54 : 43 %). D'ailleurs, cette catégorie de besoins semble assez importante pour la plupart des participantes (81 sur 261 : 31 %), de même que la catégorie des besoins cognitifs (63 sur 261 : 24 %).

En lien avec les souhaits exprimés précédemment, il ressort que les stagiaires débutantes manifestent des besoins liés aux compétences et connaissances à acquérir grâce aux enseignantes associées ainsi qu'à l'encadrement, la communication, les relations et les attitudes espérées. Les finissantes signalent aussi ce souci de relations et d'attitudes favorables à un bon encadrement. Ces besoins correspondent également aux attentes des stagiaires quant aux compétences des enseignantes associées.

5.3.1. Les catégories de besoins

Dans une perspective qualitative, les dimensions relatives aux besoins, affectif, cognitif, social, idéologique et organisationnel, regroupent les principales préoccupations des stagiaires. Ces quelques exemples d'énoncés résument bien les perceptions des stagiaires en fonction des besoins qu'elles souhaiteraient voir combler.

Affectif (émotions, sécurité, estime de soi, accueil)

- *Des sourires et des encouragements sont importants ; il serait important que les enseignantes pensent à donner du soutien en cours de stage. (AS, 4)*
- *Qu'il soit capable de laisser ses problèmes à la maison. (S, 1)*

Cognitif (compétences, expérience, connaissances)

- *Grâce à des expériences de gestion de conflit, j'ai appris des façons d'intervenir dans des situations difficiles. (S, 1)*
- *Les enseignantes associées contribuent à notre formation, à faire le lien de la théorie à la pratique. (AS, 4)*

Social (encadrement, communication, relations)

- *J'aurais aimé recevoir plus de rétroactions et de suggestions, sans avoir à deviner ou à lui demander. (PP, 1)*
- *J'ai été chanceuse d'avoir un bon lien dès le début ; il m'avait d'ailleurs appelé longtemps d'avance ; nous avions une bonne complicité. (S, 1)*

Idéologique (valeurs, culture)

- *Le stage 1 paraît banal, mais il donne aussi l'image de la profession ; la relation avec les gens du milieu est déterminante lors du premier stage. (AS, 4)*
- *Je n'ai pas vu les effets de la réforme ; c'était de l'enseignement traditionnel, comme lorsque j'ai fait mon primaire. (PP, 1)*

Organisationnel (ressources, structures)

- *C'est un stage d'observation, mais on est évalué pour des interventions au-delà de l'objectif du stage 1. (AS, 1)*
- *En stage, on peut tester ce qu'on apprend à l'université ; par exemple, des stratégies en didactique ; voir ce qui est réaliste et ce qui ne l'est pas. (S, 4)*

5.4. LES ATTRIBUTS DE PERSONNES CONCERNÉES

Une observation plus attentive de la figure 4 montre l'effet non seulement des enseignantes associées sur les stages, mais aussi celui des stagiaires elles-mêmes et des instances administratives. La moitié des énoncés (130) portent sur les perceptions à l'égard des enseignantes associées alors que 40 % (104 sur 261) soulèvent des aspects qui font référence aux instances administratives. Les participantes expriment leurs souhaits croyant toujours parler des enseignantes associées, mais ces souhaits s'adressent aussi à d'autres instances. Ces aspects visent justement une amélioration de certaines dispositions, ou encore le maintien des bonnes pratiques :

- *Le « timing » du stage n'était pas bon ; le stage a eu lieu à la fin d'une étape et au début d'une autre. (PP, 1)*
- *J'ai eu l'occasion de participer à une rencontre de parents et ça m'a permis de mieux comprendre les propos de l'élève ; une expérience riche. (S, 1)*
- *Les stages permettent d'enseigner à différents cycles et à différentes clientèles. (PP, 4)*
- *Financièrement, les stages nous empêchent de travailler et de gagner des sous. (AS, 4)*

Qu'il s'agisse du premier stage ou du dernier, les besoins sont assez semblables. Les principales distinctions s'expliquent essentiellement par le nombre d'années d'expérience en stage. Les finissantes, peu importe le programme d'études, peuvent faire valoir des expériences multiples, avec divers groupes d'élèves, avec des enseignantes associées différentes et une maturité acquise au fil du temps.

Cependant, il convient de souligner que le vocabulaire utilisé varie quelque peu. En poursuivant l'analyse de contenu des énoncés, les mots qui reviennent le plus souvent chez les stagiaires de première année, à propos des enseignantes associées, correspondent à des souhaits pour leurs prochains stages alors que les finissantes se montrent plus affirmatives en prenant des positions qui ne portent plus à conséquence, puisqu'elles n'auront plus à faire de stage. Voici deux énoncés à titre d'exemples :

- *Il serait important qu'elle soit organisée, structurée, disponible et impliquée dans le déroulement du stage. (S, 1)*
- *Que la personne soit capable d'écouter réellement ; de prendre le temps de soutenir, d'encourager, de donner des pistes. (AS, 4)*

Les stagiaires, pour leur part, se disent touchées par leur succès auprès des élèves et évaluent positivement l'apport des stages dans leur

développement en tant que personnes et futures enseignantes. Elles apprécient apporter leurs idées et recevoir régulièrement des rétroactions. Les énoncés suivants en témoignent :

- *J'ai grandi au plan personnel durant mon stage. (AS, 1)*
- *C'est valorisant d'avoir l'occasion d'exprimer des idées nouvelles. (S, 4)*

Ainsi, dans la matrice factorielle qui met en relation les facteurs deux à deux, les catégories de besoins contribuent à qualifier les énoncés et à mieux faire ressortir les aspects qui touchent les stagiaires au plan affectif, qui suscitent une réflexion au plan cognitif, qui les interpellent dans leurs relations au cours du stage, qui remettent en question leurs valeurs et qui leur font prendre conscience des implications des instances administratives sur leur pratique professionnelle.

Les perceptions des stagiaires diffèrent aussi selon le groupe de stage relativement à leurs souhaits ; celles du premier stage se préoccupant surtout de faire part des points négatifs et de formuler des souhaits en vue des prochains stages, pendant que les finissantes pensent davantage qu'il faut souligner plus nettement ce qui va bien, ce qui va moins bien, et suggérer des améliorations pour un meilleur fonctionnement à l'avenir.

5.4.1. Quelques pistes de solution

Lors du deuxième atelier, diverses pistes de solution ont été indiquées par les participantes. Certaines concernent les enseignantes associées, d'autres les stagiaires elles-mêmes et les instances administratives. Il faut voir ces pistes non pas comme des exigences, mais comme des orientations en vue d'améliorer l'accompagnement des stagiaires.

Les convergences de ces pistes s'adressent aux enseignantes associées et aux instances administratives. Les participantes croient que les enseignantes associées qui choisissent d'accueillir des stagiaires devraient avoir une motivation autre que monétaire et devraient démontrer un intérêt pour la formation continue sous toutes ses formes. S'agissant des instances administratives, les participantes proposent : une formation des enseignantes associées avant de recevoir des stagiaires, une évaluation confidentielle des enseignantes en vue d'une meilleure sélection, un rappel des rôles et responsabilités des enseignantes associées, une implication des directions d'établissement dans la sélection des enseignantes et la mise en place d'une grille de compétences professionnelles en ce sens.

Le tableau suivant distingue les pistes qui concernent les attributs de personnes (enseignantes associées, stagiaires, responsables d'instances administratives) selon les groupes de stage.

Tableau 3.

Les divergences des solutions selon les attributs de personnes

Attributs	Stage I	Stage IV
Enseignantes associées	– Procéder à la présentation : • de la stagiaire au personnel, • des caractéristiques des élèves, • du nouveau matériel didactique. – Prévoir une visite guidée de l'école. – S'assurer que les enseignantes sont prêtes à s'engager. – Leur demander : • d'être présentes lors des leçons, • d'adapter leurs exigences en fonction d'un stage I, • d'encourager la participation et la passion de la stagiaire, • de donner des indications sur la gestion de classe et sur l'application de la réforme.	– S'assurer que la personne dispose des énergies favorables au soutien. – Convenir d'un choix de disponibilité réciproque. – Profiter de moments informels pour mieux se connaître. – Leur demander : • d'annoncer l'arrivée de la stagiaire, • de montrer, par modelage, comment intervenir, • de remettre une copie de leur planification à moyen et long terme.
Enseignantes associées	– Être jumelée avec une personne qui fait preuve d'éthique; qui est capable de communiquer ce qu'elle ressent; qui perçoit les émotions de la stagiaire.	
Stagiaires	– Contribuer au plan d'intervention ou autre rapport et aux évaluations.	– Développer la capacité d'exprimer ses malaises. – Préciser les disponibilités de chacune.

Attributs	Stage I	Stage IV
Responsables d’instances administratives	– Permettre une observation libre avant le stage. – Fournir des indications sur les observations à faire les premiers jours.	– Élaborer: • une grille de rappel hebdomadaire du travail de l’enseignante, • une grille de réflexion des compétences personnelles requises. – Dresser un portrait type d’une bonne enseignante. – Promouvoir la valorisation de la profession et de la formation continue. – Recevoir une rémunération, soit par: • une diminution des frais de scolarité, • une allocation pour les frais de déplacement, • une diminution de la charge de travail, • l’obtention d’une partie des sommes allouées aux enseignantes.

Les pistes de solution évoquées par les stagiaires débutantes montrent cette nécessité d’accueil et de présentation de la réalité des salles de classe. Des compétences relationnelles et émotionnelles sont également émises. Leur investissement dans le stage est clairement exprimé alors que leurs demandes aux instances sont assez simples à satisfaire.

Les stagiaires finissantes proposent un accompagnement par des enseignantes associées volontaires et dynamiques dont la planification et le modelage des savoir-faire sont utiles et appréciés. Elles estiment qu’il faut faire des efforts pour arriver à s’exprimer et à préciser clairement leurs besoins et leurs attentes à l’enseignante associée. De nombreuses propositions concernent les instances administratives : différentes grilles pouvant servir à baliser les compétences attendues et une rémunération réclamée par plusieurs. Elles appuient cette demande sur le fait que la prise en charge de la classe est de longue durée et qu’elles assument entièrement la tâche des enseignantes.

6. DISCUSSION

Pour des chercheurs, de telles données confirment l'utilité de la recherche pour faire connaître les distinctions importantes dans les perceptions des stagiaires selon leur groupe de stage. Pour des responsables de formation pratique, l'intérêt grandit parce que ces perceptions traduisent une réalité qui parfois leur échappe étant donné qu'ils ne font habituellement que des observations ponctuelles et la plupart du temps annoncées à l'avance.

Les stagiaires ont eu l'occasion de faire connaître leurs perceptions, sans contrainte, sans avoir peur d'être jugées ou d'être sanctionnées par la suite. Cet étalement des perceptions entraîne plusieurs effets qu'il est possible de regrouper sous trois cibles :

1. la formation préalable aux stages pour les étudiantes ;
2. la formation des enseignantes associées ;
3. les modalités d'encadrement et d'évaluation.

6.1. LA FORMATION PRÉALABLE AUX STAGES

Bien que les participantes aient exprimé plusieurs vœux, elles ont reconnu la part d'engagement et d'initiative qui leur revient. S'affirmer, et le faire convenablement, n'est pas un acte facile à exécuter pour plusieurs. Si les étudiantes formulent tant de souhaits, c'est qu'elles savent que leurs exigences envers les enseignantes associées les concerneront tôt ou tard. Ce souci de professionnalisme est tout à leur honneur. Cet esprit doit prévaloir pendant leur formation préalable au stage tout en s'accordant le droit à l'erreur et en optant pour une posture d'apprenantes tout au long de la vie. N'est-ce pas cet intérêt pour la formation continue qu'elles souhaitent trouver chez les enseignantes associées ?

6.2. LA FORMATION DES ENSEIGNANTES ASSOCIÉES

Les besoins et les souhaits exprimés interpellent les enseignantes associées à plusieurs égards. Les thèmes abordés permettent de faire ressortir un certain nombre de qualités pouvant inspirer à la fois les enseignantes et les superviseurs de stage. Ces données sont des balises susceptibles d'orienter les enseignantes en vue d'une amélioration de leur accompagnement. L'une d'elles attire notre attention, à savoir la dimension émotionnelle des relations entre les enseignantes et les stagiaires. N'y a-t-il pas lieu d'inclure cette thématique dans les formations offertes par les universités ? Enfin, à

l'instar de Boutet (2002), Boutin et Camarais (2001), Gervais et Desrosiers (2005), Rousseau *et al.* (2005), il importe de retenir qu'un accompagnement de qualité doit prévaloir lors des stages et, pour cela, la formation des enseignantes associées est essentielle (Charlier, 2001). Elles ont un rôle à jouer dans le bon déroulement des stages, car sans leur contribution et leur engagement, la formation universitaire serait incomplète.

6.3. LES MODALITÉS D'ENCADREMENT ET L'ÉVALUATION

Les énoncés formulés par les stagiaires s'adressaient également aux instances administratives qui sont aussi directement concernées par la formation de la relève en enseignement, l'encadrement et le jumelage des stagiaires et des enseignantes associées. En particulier, les directions d'établissement jouent un rôle de premier plan dans la sélection des enseignantes associées. Comment peuvent-elles remplir ce rôle ? Leur participation peut faire toute la différence et les données de cette recherche peuvent être réinvesties dans ce sens. Les étudiantes réclament une évaluation qui tient compte de leur groupe de stage. Pourquoi demander à des stagiaires débutantes de piloter des activités d'enseignement comme le font les stagiaires finissantes ? Pourquoi demander à des finissantes de savoir gérer une classe comme des enseignantes d'expérience ? Le stage est un moment déterminant dans le parcours universitaire des étudiantes. Les guides de stage doivent être plus clairs sur ce plan. Le MEQ (2001) précise clairement que la formation des finissantes n'est jamais totalement accomplie à la fin de leurs études et que la maîtrise des compétences se réalisera tout au long de leur carrière. Il faut laisser le temps aux stagiaires de parfaire leurs savoirs, d'accroître leur culture et de développer leurs compétences professionnelles.

CONCLUSION

Les stagiaires participantes se sont prêtées de bon gré à l'exercice que nous leur avons proposé. Au-delà des énoncés qui ont fait l'objet d'une analyse dans ce chapitre, elles ont également formulé un grand nombre de pistes de solution (49 en stage 1 et 44 en stage 4) visant à maintenir ce qui fonctionne bien, à surmonter les difficultés et à réaliser leurs souhaits. Indirectement, ces pistes traduisent leurs attentes et il revient aux instances universitaires et scolaires d'y donner suite. Parmi les recommandations des stagiaires, il en est une qui est revenue dans chacun des groupes et qui concerne justement la consultation des étudiantes, pas seulement à la fin des stages pour

savoir si tout s'est bien passé, mais surtout avant que ne commence le stage afin de favoriser un meilleur arrimage entre elles et les caractéristiques de chaque milieu qui les reçoit.

Les résultats présentés ont fait ressortir un ensemble de données pouvant servir de balises à la formation initiale et continue des enseignantes. Plusieurs conclusions peuvent être tirées. Une en particulier émerge des besoins et des souhaits exprimés : le professionnalisme des principaux acteurs demeure la pierre angulaire de l'accompagnement. Plusieurs personnes œuvrant en enseignement possèdent déjà les qualités et les compétences attendues des stagiaires, mais la profession étant en constante évolution, il faut savoir se renouveler et faire le point. Cette recherche contribue, d'une certaine façon, à ce questionnement et à ce changement. Les résultats les plus évocateurs offrent des pistes pour établir un profil des compétences attendues et pour répondre aux besoins les plus significatifs issus des perceptions des participantes.

La réflexion que suscite cette étude confirme la nécessité de réaliser d'autres recherches, ne serait-ce que pour vérifier si les adaptations apportées aux modalités d'organisation des stages répondent bien aux préoccupations soulignées par ces stagiaires. À cet effet, une prochaine recherche pourrait inclure nos stagiaires de la cohorte de première année qui pourraient ainsi témoigner de l'évolution des pratiques d'encadrement et d'accompagnement des stages. Pour aller plus loin encore, il serait bon d'élargir le cercle des acteurs pour inclure des diplômés qui viendraient parler des effets de ces modalités d'accompagnement sur la qualité de leur formation pratique, voire la qualité de la préparation à l'insertion professionnelle.

Enfin, notre équipe de recherche souhaite faire participer tous ces acteurs à des groupes de réflexion dans le but de faire émerger les meilleures idées pour favoriser une formation de qualité. C'est en construisant un véritable partenariat avec les acteurs engagés dans la formation pratique qu'il sera possible de privilégier une pratique réflexive susceptible d'améliorer la qualité de la formation de la relève en enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

- ACHESON, K.A. et M.D. GALL (1993). *Techniques in Clinical Supervision of Teachers / La supervision pédagogique : méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*, trad. de J. Heynemand et D. Gagnon, Montréal, Éditions Logiques.
- BARDÈS, P. (2001). *Je mène ma supervision*, Montréal, Éditions Saint-Martin.
- BOUDREAU, P. et J.C. KALUBI (2006a). *Animation de groupes : une démarche réflexive d'analyses*, Montréal, Éditions Carte Blanche.
- BOUDREAU, P. et J.C. KALUBI (2006b). « De la méthodologie Q à la méthodologie DRAP », dans *Défis technologiques au cœur du partenariat dans les domaines de l'éducation et de la santé*, Montréal, Les publications du CRIR.
- BOUTET, M. (2002). « Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade », dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 81-94.
- BOUTET, M. et N. ROUSSEAU (dir.) (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- BOUTIN, G. (dir.) (2002). *Formation pratique des enseignants et partenariat. État des lieux et prospective*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- BOUTIN G. et L. CAMARAIRE (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire. Guide pratique à l'usage de l'enseignant-formateur*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- BUJOLD, N. (2002). « La supervision pédagogique. Vue d'ensemble », dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 9-22.
- BUJOLD, N. et E. CÔTÉ (1996). « Étude préalable à l'implantation d'un programme de formation à la supervision pédagogique des étudiants-maîtres », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 22, n° 1, p. 25-46.
- CAMARAIRE L. et E. COURNOYER (2002). « L'évaluation des prestations des stagiaires. Les perspectives des évaluateurs et des évalués, convergence ou divergence? », dans G. Boutin (dir.), *Formation pratique des enseignants et partenariat. État des lieux et prospective*, Montréal, Éditions Nouvelles, p.162-177.
- CHARLIER, E. (2001). « Former des enseignants professionnels pour une formation continue articulée à la pratique », dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, 3^e éd., Bruxelles, De Boeck, p. 97-117.
- EWART, G., R. LEGAL, L.P. RIVARD et R. THÉBERGE (1999). « Intégration de la théorie et de la pratique en formation initiale : une expérience manitobaine », *Éducation et francophonie*, vol. 27, n° 1.
- FORTIN, N. et J. LAURIN (1993). *L'école en héritage*, Montréal, Université de Montréal.
- FORTIN, T. et J. PHARAND (2005). « La communication à l'avant-scène », dans N. Rousseau (dir.), *Se former pour mieux superviser*, Montréal, Éditions Guérin, p. 13-18.
- GERVAIS, C. et P. DESROSIERS (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions repères pour l'accompagnement de stagiaires*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- GERVAIS, C. et P. DESROSIERS (2001). « Les stages : un parcours professionnel accompagné », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 26, n° 3, p. 263-282.
- GOSSELIN, M. (2002). « Les conceptions de ce qu'est un enseignant et leur impact sur le rôle de l'enseignant associé », dans G. Boutin (dir.), *Formation pratique des enseignants et partenariat. État des lieux et prospective*, Montréal, Éditions Nouvelles, p. 71-89.
- HODSON, D. (2006). « Pour une approche plus critique au regard du travail pratique en science à l'école », dans A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 59-96.

- L'HOSTIE, M., A. ROBERTSON et J. SAUVAGEAU (2004). « L'accompagnement d'enseignants novices en enseignement au collégial », dans M. L'Hostie et L.P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 128-151.
- LACROIX-ROY, F., M. LESSARD et C. GARANT (2003). *Études sur les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires*, Québec, Table MEQ-Universités.
- LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Formation permanente, éducation des adultes*, Paris, Presses universitaires de France.
- LAVOIE, M. et C. GARANT (1995). « Les stages d'enseignement comme lieu privilégié de partenariat école et université », *Bulletin AMQ*, vol. 1, p. 32-49.
- MELLOUKI, M., C. GAUTHIER et V. BELLEHUMEUR (2003). *Enseignants, que faites-vous? L'encadrement des futurs enseignants du secondaire*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- PAQUAY, L. et M.C. WAGNER (2001). « Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéoformation », dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (3^e éd.), Bruxelles, De Boeck et Lacier, p. 154-179.
- PERRAULT, B. (2004). *L'accompagnement dans la formation des enseignants à l'IUFM Nord-Pas-de-Calais*, 7^e Biennale de l'Éducation et de la Formation, Lyon, France, Institut national de recherche pédagogique.
- PHARAND, J. et P. BOUDREAU (2005). « Compétences attendues des enseignants associés : perceptions des stagiaires », Communication présentée au Colloque de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences (ACFAS), Université de Chicoutimi, Chicoutimi.
- PHARAND, J. et P. BOUDREAU (2006a). « Les compétences attendues à l'endroit des enseignants associés : perceptions de stagiaires québécois en formation des maîtres », VIII^e Biennale internationale de l'éducation et de la formation, Lyon, Institut national de recherche pédagogique.
- PHARAND, J. et P. BOUDREAU (2006b). « L'accompagnement par les enseignants associés : les compétences attendues des stagiaires », Communication présentée au Colloque de l'Association pour la formation à l'enseignement, Gatineau, Québec.
- POURTOIS, J.P. et H. DESMET (1997). *L'éducation postmoderne*, Paris, Presses universitaires de France.
- POURTOIS, J.P. et H. DESMET (2004). *L'éducation implicite*, Paris, Presses universitaires de France.
- ROUSSEAU, N., L. ST-PIERRE, R. DESLANDES, M. DUFRESNE et C. VÉZINA (2005). « La supervision de stages en adaptation scolaire : perceptions des stagiaires, des enseignants associés et des chargés de supervision eu égard aux habiletés et attitudes attendues des superviseurs », dans N. Rousseau (dir.), *Se former pour mieux superviser*, Montréal, Éditions Guérin, p. 19-34.
- VILLENEUVE, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*, Montréal, Éditions Saint-Martin.

CHAPITRE

2

AIDER LE STAGIAIRE À INNOVER

Apprendre l'approche coopérative
en stage¹

Caroline Gwyn-Paquette

Université de Sherbrooke

Caroline.Gwyn-Paquette@USherbrooke.ca

1. La recherche présentée dans ce chapitre a reçu l'appui d'une bourse du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) dans le cadre d'un projet plus large du professeur F.V. Tochon (1997-2000).

RÉSUMÉ

La présente étude cherche à savoir comment nous pouvons aider des stagiaires en formation initiale à mettre en application l'approche coopérative en vue de les préparer à répondre aux exigences du renouveau pédagogique. Le point de vue des participants nous aide à déceler leur perception du rôle joué par les différents intervenants dans leur apprentissage. Une recherche qualitative exploratoire a été réalisée, en se basant sur un corpus d'observations en classe, sur des discussions avec les participants et des extraits de journaux de stage. Les résultats indiquent que les stagiaires ont besoin de l'aide d'un expert pour ajouter cette approche à leur répertoire. Dans ce cas, l'expertise sur l'approche coopérative vient surtout de la superviseure universitaire tandis que l'enseignant associé possède l'expertise à propos de ses élèves. Les réactions des élèves se révèlent cruciales pour la poursuite de l'expérimentation tandis que l'appui des pairs contribue de façon significative à l'apprentissage de la nouvelle approche. Ces résultats montrent que la contribution des élèves et des pairs à l'apprentissage de l'enseignement des futurs enseignants devrait être non seulement prise en considération, mais également utilisée sciemment comme soutien à leurs apprentissages en formation initiale.

La réforme scolaire au Québec oblige les facultés d'éducation à préparer les futurs enseignants à la maîtrise d'approches pédagogiques qui ont fait leur preuve ailleurs, telles l'approche par résolution de problèmes, l'approche par projet et l'approche coopérative. Ces approches, peu utilisées jusqu'à tout récemment au secondaire, marquent une coupure nette avec les schèmes mentaux de l'enseignement que se sont construits les futurs enseignants pendant leur propre formation scolaire. L'étude dont je traite ici concerne plus précisément l'apprentissage, par des stagiaires en formation initiale, de l'approche coopérative².

Dans la région où s'est déroulée cette recherche, les savoirs pédagogiques, acquis par les futurs enseignants durant leur propre séjour au secondaire, se limitent surtout à l'enseignement magistral des connaissances comme en témoigne la réflexion d'une stagiaire après son troisième stage: « *Les modèles d'enseignants et d'enseignement que j'avais reçus au secondaire étaient gravés dans ma tête et l'exposé magistral y prenait une importance cruciale.* » L'image que les stagiaires dégagent du déroulement de l'enseignement comporte les étapes suivantes: la transmission directe des savoirs par l'enseignant, suivie d'une pratique guidée et individuelle chez les élèves, ponctuée par de nombreuses vérifications de la rétention des informations. Cette approche est omniprésente en enseignement selon les études de Wegener-Soled (1990), Tomlinson (1993) et Reis (1993) qui ont trouvé que la transmission d'informations à toute la classe occupait une large part du temps d'enseignement au secondaire. Selon mes propres observations en tant que superviseuse de stages, cette approche continue de dominer la pratique³ et, jusqu'à tout récemment, était la plus couramment utilisée par les stagiaires lorsqu'ils planifiaient des leçons. Cependant, l'un des défis du renouveau pédagogique préconisé par la réforme scolaire est de former les futurs enseignants qui devront mettre en place des approches qui ne sont pas encore pratique courante dans les écoles secondaires.

2. Dans cette étude, je définis l'apprentissage coopératif comme étant une stratégie d'enseignement qui amène les élèves à travailler en groupes restreints structurés de façon à promouvoir l'interdépendance positive. Cette approche préconise une évaluation individuelle qui responsabilise chaque élève appelé à contribuer à la tâche commune (traduction libre de Abrami *et al.*, 1995, p. 1).

3. En 2007, plus de la moitié des finissants au baccalauréat au secondaire dont j'ai lu le mémoire professionnel rapportent que l'approche magistrale est encore favorisée par leur enseignant associé.

1. POURQUOI L'APPROCHE COOPÉRATIVE ?

L'approche coopérative figure au rang des approches prônées par le nouveau pédagogique. Le référentiel de formation des enseignants demande explicitement aux enseignants « d'habilier les élèves à travailler en coopération » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004a, p. 88). De plus, le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2004b) exige que les élèves développent parmi les compétences transversales d'ordre personnel et sociale, celle de « coopérer ». Cette exigence comporte une réelle contribution de chacun des élèves lors du travail en équipe qui se manifeste par « l'engagement pour atteindre un objectif commun, l'établissement de règles de travail, le partage de responsabilités, la reconnaissance d'expertises complémentaires, le respect et l'utilisation constructive des différences, la répartition des ressources, la gestion des conflits, le soutien mutuel, la concertation des actions, etc. » (p. 50-51).

Selon certaines recherches, cette approche entraîne une amélioration significative de la réussite des élèves particulièrement attribuable à la coconstruction des connaissances lors d'échanges d'idées et d'explications mutuelles (Johnson *et al.*, 1981 ; Johnson, Johnson et Smith, 2000 ; Johnson, Johnson et Stanne, 2000 ; Qin, Johnson et Johnson, 1995 ; Slavin, 1995). Il s'ensuit un apprentissage approfondi, un emploi plus fréquent de stratégies de raisonnement de haut niveau et une augmentation de la persistance au travail. De plus, le travail coopératif favorise le développement d'attitudes positives à l'égard des matières scolaires et de l'école et conduit à une meilleure ouverture aux autres et à une acceptation accrue des différences. Pour toutes ces raisons, il semble essentiel que les futurs enseignants se familiarisent avec cette approche et l'approprient suffisamment pour l'utiliser avec confiance en classe.

1.1. COMMENT APPRENDRE UNE NOUVELLE APPROCHE PÉDAGOGIQUE ?

L'apprentissage d'une nouvelle approche pédagogique ne se fait pas instantanément ni sans aide. Selon Abdal-Haqq (1996), Hayes (1995), Showers et Joyce (1996), Wilson et Berne (1999), un tel apprentissage exige que l'enseignant apprenne le fonctionnement de l'approche, qu'il planifie des activités en fonction de cette approche, qu'il fasse plusieurs essais en classe et qu'il réfléchisse sur les effets obtenus. Antil *et al.* (1998) et Ishler, Johnson et Johnson (1998) ajoutent que même l'enseignant expérimenté qui apprend une nouvelle approche doit recevoir du soutien (coaching) et de la rétroaction pendant qu'il l'intègre dans ses classes.

La situation du futur enseignant en formation initiale est plus complexe. Comme apprenant, il doit construire son savoir procédural de l'approche tout en s'assurant de « couvrir » la matière et de favoriser la rétention des notions visées, et ce, à la satisfaction de son enseignant associé. Non seulement il expérimente une nouveauté, mais de surcroît il ne connaît pas vraiment les élèves et n'est pas toujours à l'aise avec le contenu à enseigner. Comme apprenant, le stagiaire bénéficie autant que ses élèves des échanges avec d'autres personnes dans le développement de ses compétences en enseignement. Cela est particulièrement vrai quand il met à l'essai une approche nouvelle sur laquelle il n'a reçu que des informations théoriques limitées et dont il n'a pu observer l'application en situation réelle.

La nécessité d'un encadrement social dans le développement de nouvelles approches pédagogiques fait partie de la thèse de la construction de connaissances en interaction sociale, dont Dewey (1916/1967, 1938), Piaget (1962) et Vygotsky (1978) se sont faits les défenseurs. McIntyre et Hagger (1994) confirment la nécessité pour le futur enseignant de recevoir du soutien à la réflexion et à l'interprétation de l'expérience vécue en stage. Tilemma et Knol (1997) précisent que, sans une telle démarche de questionnement et de réflexion, les apprentissages universitaires peuvent demeurer « inertes » et inutilisés. Wideen, Mayer-Smith et Moon (1998) ainsi que Cabaroglu et Roberts (2000) démontrent que l'expérimentation d'une nouvelle approche en classe, suivie d'une discussion des résultats avec une personne expérimentée, augmente les probabilités de son intégration dans la pratique du stagiaire. Ces auteurs s'accordent sur le fait que les futurs enseignants ont besoin d'un soutien continu pendant leur apprentissage. Mais qui assumera ce soutien ?

1.2. LES AGENTS D'APPUI AUX APPRENTISSAGES DES ENSEIGNANTS EN FORMATION INITIALE

McIntyre et Hagger (1994) parlent d'un « praticien compétent et expérimenté » comme aide à la réflexion et à l'interprétation de l'expérience du stagiaire. Selon la tradition, l'encadrement des stagiaires est partagé par le milieu scolaire et l'université : l'enseignant associé, d'une part, et le superviseur universitaire, d'autre part. La contribution de chacun a été étudiée par divers auteurs qui arrivent à des conclusions parfois paradoxales. Plusieurs études (Borko et Mayfield, 1995 ; Dart et Drake, 1993 ; Su, 1992 ; Veal et Rikard, 1998) ont conclu à la prédominance de l'influence de l'enseignant associé sur le développement des futurs enseignants. En revanche, en étudiant le contenu des conversations entre l'enseignant associé et le stagiaire, Ben Peretz et Romney (1991) ont constaté que

l'enseignant associé ne faisait référence ni à des innovations ni aux fondements théoriques de l'enseignement. Selon Stanulis (1994) et Edwards et Ogden (1999), ces conversations portaient surtout sur des idées et des activités qui étaient immédiatement utiles en classe et Haggarty (1995) ajoute que ces réflexions se basaient presque exclusivement sur l'expérience personnelle de l'enseignant associé.

Les études portant sur la contribution des superviseurs universitaires à la construction des compétences des futurs enseignants donnent des résultats peu concluants. Certains auteurs (Borko et Mayfield, 1995; Keller et Grossman, 1994; Veal et Rikard, 1998) affirment que ces personnes influencent peu ou pas le développement des compétences des stagiaires tandis que d'autres (Furlong, 2000; McNamara, 1995) maintiennent que c'est le superviseur qui suscite la réflexion sur l'action pendant le stage. Selon Deas *et al.* (1991) et les études de MacDonald *et al.* (1992), MacDonald (1993) et MacDonald, Baker et Stewart (1995), le superviseur universitaire fait le lien entre les informations professionnelles récentes et la pratique, en plus d'avoir de l'expertise en didactique. Furlong (2000) soutient que le superviseur universitaire contribue « différemment » en encourageant les stagiaires à poser un regard critique sur leur pratique. D'après lui, le fait que les superviseurs ont accès aux pratiques dans plusieurs écoles ainsi qu'aux connaissances professionnelles provenant de la recherche leur donne une perspective différente de celle des enseignants associés.

Alors que plusieurs recherches ont fait ressortir l'importance du rôle des deux formateurs officiels lors du stage, certaines études relèvent celui d'autres intervenants lorsque le stagiaire expérimente dans la salle de classe. Neubert et McAllister (1993), McAllister et Neubert (1995) ainsi que Korthagen *et al.* (2001) soulignent la contribution positive des pairs à l'apprentissage des stagiaires en enseignement lorsque ceux-ci ont reçu de la formation à l'observation et à la rétroaction réciproques. Samaras et Gismond (1998) font état du soutien fourni par un costagiaire lorsque l'enseignant associé ne donne pas de rétroaction. Rust (1999) conclut que les pairs peuvent favoriser la réflexion de l'autre en questionnant et en aidant à la recherche de solutions aux problèmes de la pratique. À son avis, la discussion entre pairs peut être un outil très puissant, car « le soutien vient de quelqu'un qui sait ce que tu as besoin d'entendre⁴ », (p. 378).

Si les pairs peuvent aider dans le processus de développement des compétences en enseignement, on peut aussi se questionner sur le rôle joué par les élèves dans la formation du stagiaire. Alors qu'aucune recherche sur le rôle particulier des élèves n'a pu être repérée, quelques auteurs y font

4. Traduction libre.

toutefois référence dans les conclusions de leurs études. Tous indiquent que les élèves exercent une influence réelle sur les apprentissages des stagiaires. Selon Su (1992), ces derniers considèrent que « les meilleurs indicateurs de leur propre efficacité se trouvent dans les réactions des élèves, dans la rétroaction qu'ils donnent et dans la performance des élèves⁵ » (p. 254). Jones et Vesilind (1996) ont remarqué que ce sont les interactions avec les élèves qui fournissent le plus d'informations pour changer les croyances des stagiaires et Lauriala (1997) croit que les élèves ont une influence majeure dans la socialisation des enseignants.

1.3. APPRENDRE L'APPROCHE COOPÉRATIVE

Aucune des études mentionnées précédemment ne porte sur l'apprentissage de l'approche coopérative chez les futurs enseignants. Les quelques études qui l'abordent (Bouas, 1996; Ledford et Warren, 1997; Veenman *et al.*, 2002; Wilhelm, 1997) font ressortir la nécessité de fournir un soutien efficace au stagiaire qui veut l'expérimenter en stage. Ces auteurs soutiennent que cette aide est nécessaire compte tenu de la complexité de l'approche, des différences probables entre cette approche et les croyances préalables du stagiaire ainsi que la perception des risques reliés à son utilisation lors d'un stage.

Dans le cas de ma recherche, les participants s'apprêtaient à vivre une situation particulière, car je leur demandais de faire l'apprentissage de l'approche coopérative et de l'expérimenter dans des classes où la majorité des enseignants ne l'utilisaient pas. Tenant compte de ce contexte, je voulais explorer leur démarche d'apprentissage de cette approche et mieux cerner leur perception du rôle joué par les différents acteurs.

2. MÉTHODOLOGIE

En tant que superviseure chercheure, j'ai suivi, à l'aide d'une démarche qualitative, le processus d'expérimentation des stagiaires participants pendant leur stage. Je ne voulais pas que la procédure de recherche s'éloigne trop du processus normal de supervision afin de pouvoir démontrer que tout superviseur pouvait agir comme soutien à un tel apprentissage. Mes actions d'aide à la planification, d'observation en classe et de rétroaction demeuraient à peu près normales. J'y ai ajouté une entrevue de bilan

5. Traduction libre.

individuel et trois rencontres vidéo stimulées⁶. Les stagiaires participants devaient expérimenter cinq des six activités coopératives suivantes : Pense-Pair-Carré (Lyman, 1981), Boule-de-neige (Clarke, Wideman et Eadie, 1990), Apprendre ensemble (Johnson *et al.*, 1984), Jigsaw (Aronson *et al.*, 1978), Révision coopérative (Slavin, 1995) et Recherche en groupe (Sharan et Sharan, 1992).

Pour la planification des activités coopératives, les stagiaires pouvaient communiquer avec moi et je leur fournissais de l'aide tout au long du stage. Chaque participant recevait de la rétroaction sur sa planification globale et sur la préparation des quatre premières leçons de son stage. Par la suite, l'aide était fournie selon la demande du stagiaire, mais ils recevaient tous une rétroaction sur la planification de chaque activité coopérative. En tant que superviseure, j'observais le déroulement des activités coopératives en classe et j'engageais un échange postobservation d'environ une demi-heure avec le stagiaire. Le contenu de cet entretien variait selon l'activité observée, son déroulement et les besoins du stagiaire. Trois rencontres de réflexion vidéo stimulées (Tochon, 1999, 2002) d'environ une heure et demie ont été organisées avec de petits groupes de participants. Chaque stagiaire a aussi participé à une entrevue semi-dirigée d'une durée de 45 à 60 minutes pour faire le bilan de cette expérimentation.

Les rencontres de planification ou de rétroaction postobservation en dyade (stagiaire et superviseure) ou en triade (stagiaire, superviseure et enseignant associé), l'entrevue de bilan et les rencontres de réflexion vidéostimulées en petits groupes ont été filmées ou audio-enregistrées. Dans son journal de stage, selon le processus habituel, chaque stagiaire devait aussi réfléchir par écrit sur ce qui se passait.

2.1. PARTICIPANTS

Dans ce chapitre, je considérerai seulement les données se rapportant à sept des 14 stagiaires qui ont participé à l'étude : trois femmes et quatre hommes dont l'âge variait entre 23 et 38 ans, la plupart étant dans la vingtaine. Ces participants ont été choisis parce qu'ils ont poursuivi le projet sur une période de deux ans⁷, pendant leurs stages réguliers de troisième et quatrième année de leur formation à l'enseignement en sciences humaines au secondaire. Le stage durait 40 jours en troisième année et 60 jours en quatrième année.

6. Lors de ces rencontres, un petit groupe de stagiaires discutaient de leurs expériences, à l'aide de courts extraits vidéo de leur action en classe. Pour en savoir davantage sur une telle rencontre, voir Gwyn-Paquette (2001a).

7. Les sept autres stagiaires, étant des finissants, y ont participé pendant seulement un an.

Tous ces participants volontaires faisaient partie de groupes réguliers de supervision. La connaissance ou l'utilisation de l'approche coopérative par l'enseignant associé n'était pas un critère de sélection. Dans les faits, seulement un enseignant associé utilisait régulièrement cette approche.

2.2. DONNÉES

Les données de cette étude sont tirées des transcriptions des discussions enregistrées entre les participants et leur superviseure universitaire et parfois avec des pairs. Ces conversations ont eu lieu au cours des rencontres de planification et de postobservation, des rencontres de réflexion vidéostimulées et des entrevues de bilan. Des enseignants associés (trois) ont participé à quelques rencontres de rétroaction postobservation et un enseignant associé a participé à une rencontre de réflexion vidéostimulée. Dans la mesure où ils portaient sur une activité coopérative, des extraits de journaux de stage complétaient le corpus.

2.3. ANALYSE

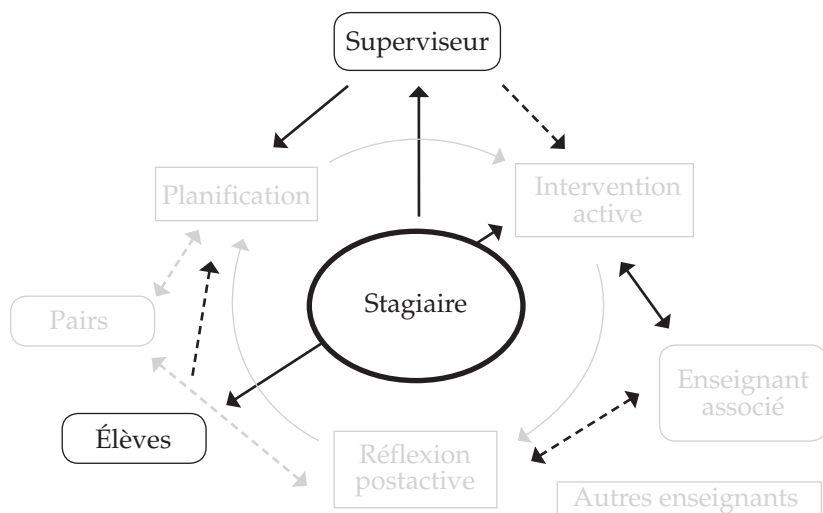
La méthode de codage décrite par Paillé (1994), Patton (1990), Strauss et Corbin (1990) a été utilisée pour faire l'analyse inductive des transcriptions des discussions et des extraits des journaux de stage. À l'aide du programme de codage Nvivo (Richards, 1999), un code était donné à chaque segment de sens. Le segment pouvait être une partie de phrase, une phrase au complet, un ou plusieurs paragraphes. Les codes « émergeaient des données » dans l'approche que Paillé (1994) nomme « la théorisation ancrée » ou « *grounded theory* » (Strauss et Corbin, 1990). À mesure que le codage avançait, des liens apparaissaient entre les codes. Ces codes liés étaient par la suite regroupés en catégories (Paillé, 1994 ; Patton, 1990) : le soutien à l'expérimentation (ce qui est le sujet de ce chapitre) ; la perception du risque (Gwyn-Paquette et Tochon, 2003) ; la réflexion collaborative (Gwyn-Paquette, 2001a) ; et le raisonnement pédagogique (Gwyn-Paquette, 2001b). La discussion qui suit, portera sur les intervenants qui ont aidé les stagiaires à réaliser leur expérimentation ainsi que le rôle attribué à chacune de ces ressources dans le soutien au processus d'apprentissage de l'utilisation de l'approche coopérative : la superviseure, les enseignants associés, les pairs et les élèves.

3. RÉSULTATS

Malgré le haut degré de risque perçu par les stagiaires, ils ont réalisé avec succès plusieurs activités coopératives différentes dans la plupart de leurs groupes d'élèves. Certains les ont même mises au programme à plusieurs reprises. Ces activités ont respecté les critères essentiels d'une activité coopérative selon Antil *et al.* (1998), c'est-à-dire l'interdépendance positive, l'interaction directe entre les élèves et l'évaluation individuelle. Il ressort de ces expériences que le stagiaire a besoin d'un soutien continu autant réflexif que technique et moral pour réaliser l'apprentissage d'une nouvelle approche. Il a alors la responsabilité de chercher ce soutien auprès de différentes ressources, selon sa situation et le moment du stage : la superviseuse, l'enseignant associé, d'autres enseignants, des pairs et les élèves. Sans ce soutien, le stagiaire abandonne l'approche, limite son expérimentation à des groupes sans difficulté de gestion ou se tourne vers des activités coopératives plus simples.

Figure 1.

Ressources auxquelles le stagiaire fait appel dans le processus d'apprentissage de l'approche coopérative*



* Le ton gris plus ou moins prononcé indique l'importance de la ressource selon la perception des stagiaires.

Pendant le processus de développement de leurs compétences avec la nouvelle approche, les participants se servent des ressources disponibles autour d’eux, et ce, dans un ordre prévisible (voir la figure 1). D’abord, lors de la planification, ils ont besoin du soutien de quelqu’un qui est à l’aise avec l’approche en question, « quelqu’un qui y croit », ce qui est illustré par la flèche solide entre le superviseur et la planification. Par la suite, à mesure qu’ils expérimentent les activités coopératives en classe, les réactions des élèves deviennent des facteurs déterminants de leur persévérance à utiliser la nouvelle approche, ce qui est encore illustré par une flèche solide bidirectionnelle entre les élèves et l’intervention active indiquant que le stagiaire modifie son activité selon la réaction des élèves dans ses différents groupes. Le superviseur influence moins directement l’intervention active et l’enseignant associé intervient moins sur la réflexion postactive en ce qui concerne l’activité coopérative (flèches tiretées). Si des problèmes surgissent, les stagiaires choisissent de consulter un expert (la superviseuse, l’enseignant associé ou autres enseignants) ou un pair et parfois l’un et l’autre. Dans le cas de cette étude, ils ont utilisé l’expertise de leur superviseuse quant à l’approche (flèches solides vers la planification et la réflexion postactive) et les connaissances qu’ont les enseignants associés de leurs élèves et de la gestion du groupe (flèche solide vers l’intervention active). Enfin, ils ont trouvé un soutien affectif, moral et technique auprès des pairs (flèches tiretées bidirectionnelles).

3.1. LA SUPERVISEURE

Cette étude jette un éclairage nouveau sur le rôle de la superviseuse chercheuse. Compte tenu du fait qu’un enseignant associé utilisait une approche coopérative et que les autres connaissaient très peu cette approche, l’apport de la superviseuse s’est révélé d’autant plus important. Ses contributions ont porté particulièrement sur la planification des interventions des participants en classe et sur le réajustement des activités après l’observation de leur déroulement en classe.

Les stagiaires ont vu la recherche de leur superviseuse comme une occasion de s’initier à quelque chose de nouveau tout en recevant un soutien accru :

Me faire découvrir de nouvelles avenues, déjà je trouve ça très important. D’avoir été présente aussi bien au niveau de la planification qu’à celui des interventions, de la rétroaction. Ça aussi c’est important. De

m'avoir aidée à comprendre que c'était important le travail coopératif, que c'était une chose qu'il faut mettre en classe. (Alice⁸, entrevue bilan)

Ma superviseure voulait aussi faire de la recherche là-dessus et nous a incités à en faire. [...] Alors, c'est peut-être un surplus de faire la tâche coopérative, mais c'est intéressant à faire, c'est valorisant de le faire, de trouver la façon de le faire, comment les élèves aimeraient le faire. (Charles, entrevue bilan)

Aussi le fait de pouvoir téléphoner à un superviseur s'il y a quelque chose qui n'allait pas à propos de mon activité coopérative, le superviseur qui se spécialise là-dedans par le biais d'une recherche, c'est aussi sécurisant. (Jean, entrevue bilan)

Comme en témoigne un autre participant, c'est la superviseure qui pouvait l'aider à décider quel contenu du programme se prêtait le mieux à une activité coopérative ou lui suggérer de transformer telle tâche d'apprentissage en activité coopérative, ou encore l'aider à choisir le type d'activité coopérative: «*Des fois tu as une idée, mais tu ne sais pas comment la convertir en activité. C'est là que tu m'as aidé*» (George, entrevue bilan). Une autre commente: «*Bien, vos idées aussi. Quand on faisait les rencontres, vous nous disiez: "Bien vous pourriez faire cette activité-là au lieu de celle-là." En fin de compte, les idées que vous nous avez données, telles comment former les équipes, comment les placer dans la classe, comment organiser le déroulement, combien de temps accorder, etc.*» (Agnès, entrevue bilan)

À la suite d'une observation en classe, la superviseure suscitait la réflexion ou donnait une aide technique qui permettait d'améliorer le déroulement de l'activité:

SUP: *Tu n'es pas satisfaite. Peux-tu me dire exactement pourquoi?*

Jeanne: *Parce que j'ai l'impression qu'ils n'ont pas lu tous les documents. Ils avaient les questions, ils ont juste essayé de.... Dans les documents dans lesquels ils ont l'habitude de travailler, c'est mot pour mot. Ils ont un texte et la liste de questions et ils font juste repérer. Et ça se suit. Les questions ne sont pas mêlées. Ça suit le texte. J'ai l'impression que c'est ce qu'ils ont cherché à faire et ce n'est pas ce qu'on devait faire. Mais je ne les ai pas situés non plus.*

SUP: *Peux-tu noter ça comme étant une chose à faire. Premièrement, leur demander de lire le document.*

8. Tous les noms sont des pseudonymes.

Jeanne : Oui, avant de leur donner les questions. Je vais juste mettre les documents. Ce sont différents petits documents. Je ne sais pas si vous les avez vus parce que je n'ai pas eu le temps de les coller sur des cartons et de les séparer. Des fois, il y avait deux feuilles, des fois trois, ça allait mal. Ça va aller mieux de les coller sur des cartons.

SUP : Alors, améliorer la présentation des documents. Deuxièmement insister sur la lecture de tout. Ça peut être la première étape, d'ailleurs. Est-ce que chaque élève doit lire chaque document ? (Jeanne, entrevue postobservation)

Dans cet échange, la superviseure suscite la réflexion et nomme ce qui se passe, et avec ce soutien, la stagiaire est capable d'analyser elle-même le problème et de suggérer des solutions. Dans un autre cas, c'est la superviseure qui fait remarquer le besoin d'amélioration : « *Je trouvais que ça prenait un peu de temps avant qu'ils reçoivent quelque chose à faire. Est-ce qu'il y a moyen d'accélérer ça ?* » (Agnès, entrevue postobservation.)

Les participants ont accepté d'expérimenter une nouvelle approche, car ils se sentaient appuyés par leur superviseure autant dans la planification des activités coopératives que dans leur réajustement à la suite d'une mise en œuvre dans la classe. Ils comptaient sur une augmentation de soutien à cause de la situation de la recherche. Ils profitaient des connaissances de l'approche de la part de leur superviseure ainsi que de la disponibilité de son support technique. Ils ne semblaient pas craindre une évaluation négative de sa part si l'activité coopérative était moins réussie.

3.2. LES ÉLÈVES

Dès que les participants ont commencé à intervenir en classe en utilisant des activités coopératives, ce sont les réactions des élèves qui ont joué un rôle important dans leur persistance à utiliser cette approche. Il faut remarquer que très peu d'élèves avaient déjà participé à des activités coopératives. Ils étaient plutôt habitués à un enseignement de type magistral et à des tâches d'apprentissage réalisées individuellement ou en dyade. Si la réaction des élèves était positive lorsqu'ils vivaient une activité coopérative, le stagiaire se sentait suffisamment confiant pour continuer à l'expérimenter avec d'autres groupes, et ce, même si, par la suite, il se heurtait à des difficultés : « *Le fait d'avoir réussi un Jigsaw en novembre, ça me donne confiance en moi aussi. Ça me permet d'essayer d'autre chose de nouveau* » (Annie, entrevue bilan). Elle ajoute :

Le fait que je vois des élèves assez motivés en faisant des tâches comme ça. C'est un de mes grands buts en enseignant. Je veux aller chercher

leur intérêt. Je me dis que si je ne vais pas chercher leur intérêt, ils ne se forcent pas et ils n'exploitent pas ce qu'ils sont capables d'exploiter, leur potentiel. Quand je vois que ça marche, c'est encourageant... Dans le cas de beaucoup de ces activités, je suis allée chercher l'intérêt plus que dans des activités où on dit : « Prenez le manuel de telle page à telle page et répondez à ces questions-là. » (Annie, entrevue bilan)

Si, par contre, les premières tentatives de coopération provoquaient une réaction négative chez les élèves ou si un groupe était difficilement contrôlable ou ne semblait pas assimiler la matière, le stagiaire avait tendance à réserver son expérimentation à des groupes « plus faciles » ou se concentrait sur des activités coopératives peu complexes : *« Si tu n'es pas à l'aise avec tes 30 étudiants assis bien comme il faut dans ta classe, tu ne t'embarques pas dans une activité coopérative de cette ampleur-là » (Jeanne, entrevue bilan)*. Elle explique ce qui s'est passé dans l'un de ses groupes :

Les élèves étaient horribles. Ils n'étaient pas capables de se concentrer. Tout le monde parlait. J'ai écrit au tableau : « Vous avez telles pages à lire. Vous avez ça à faire. Je vous passe le mot croisé et c'est en silence. » Là, c'était hors de question que ça se fasse en équipe de deux. Hors de question. C'était éliminé. (Jeanne, entrevue bilan)

Un autre participant a confirmé cette réaction :

Il faut que je rétablisse ce caractère sécuritaire du groupe parce qu'il faut que je fonctionne. Parce qu'ils ne savent même plus ce qu'est le respect, qui est qui. Et je n'ai pas fait le travail coopératif. [...] Il faut d'abord que tu prennes en charge ta classe, que t'imposes tes règles, tes conditions, la façon dont tu fonctionnes. Quand t'as un bon climat de classe, on commence le travail coopératif. Mais tant que ce n'est pas instauré, il y avait des choses plus urgentes [à faire] (rencontre vidéostimulée).

Alors, le comportement des élèves pouvait encourager la persévérance des participants, notamment lorsque les jeunes s'engageaient rapidement dans une activité coopérative, qu'ils allaient plus loin dans le travail ou qu'ils s'approprièrent la matière au-delà des prévisions du stagiaire. En revanche, des comportements négatifs menant au manque de contrôle du groupe pouvaient avoir pour effet d'arrêter l'expérimentation ou de réduire la complexité de l'activité coopérative mise à l'essai. Tous les stagiaires ont adopté cette dernière position lorsqu'ils étaient confrontés à un groupe turbulent. Il faut reconnaître que, dans leur perception, ils se trouvaient en position de grand risque en expérimentant quelque chose de nouveau en stage, car l'évaluation de leurs compétences en enseignement était en jeu.

3.3. L'ENSEIGNANT ASSOCIÉ

Dans cette étude, les enseignants associés ont joué un rôle différent de celui de la superviseure. Comme la majorité ne connaissait pas cette approche, leur contribution à la planification et à la modulation des activités a été mineure. Par contre, leur expérience des élèves, la gestion des comportements et leur connaissance des contenus à couvrir pendant le stage ont aidé les stagiaires.

Certains enseignants associés étaient plutôt sceptiques quant au bien-fondé de l'approche coopérative et n'hésitaient pas à exprimer leur opinion. « *C'est une perte de temps* », a déclaré un enseignant, bien qu'il n'ait pas empêché l'expérimentation par son stagiaire. Il n'a toutefois donné aucune rétroaction sur les activités coopératives qu'il a observées. Le comportement d'une autre enseignante associée a été très différent. Elle ne connaissait pas l'approche au départ, mais a observé avec intérêt les activités proposées par son stagiaire. Elle a remarqué que certains élèves participaient activement aux discussions d'équipe durant les activités coopératives, alors qu'elle ne les avait jamais entendus parler en classe auparavant. Elle se promettait de mettre en pratique des activités coopératives dans l'avenir. Une situation similaire s'est produite chez un autre stagiaire qui raconte :

Quand on a fait l'activité de révision, elle [l'enseignante associée] est venue voir comment se déroulait l'activité. Je pense que ça l'avait déjà intéressée et elle voulait même reprendre d'autres types d'activités, essayer de les adapter avec ses idées pour pouvoir les essayer en classe. (Charles, entretien vidéostimulé)

Selon un autre stagiaire, son enseignante, ayant elle-même suivi un cours sur l'approche coopérative, semblait hésitante quand il a proposé sa première activité coopérative :

La première activité, [...] je dirais plus que c'était négatif. Pas qu'elle m'a dit : Fais pas ça mais je la sentais réticente. Elle semblait dire : « Pas que tu vas te planter, mais, peut-être tu devrais prévoir autre chose des fois. » Elle ne me disait pas que ça ne fonctionnerait pas, mais je sentais qu'elle voulait comme me protéger ou me dire : « Fais attention. » Ça m'a fait peur un petit peu et je me suis dit : Peut-être... que je suis en train de me tromper. Mais je me suis dit : J'essaie quand même. (George, entrevue bilan)

Il remarque que son activité a bien fonctionné et que son enseignante associée lui a dit qu'elle allait proposer cette activité à ses autres groupes. Par la suite, elle était en mesure d'aider le stagiaire :

Pour l'autre activité, celle sur les conférences, là elle m'a aidé. Moi, au début, je voulais faire trois équipes comme il y avait trois conférences. Elle m'a dit : « Ça va faire de trop grosses équipes ; à mon avis, tu ferais mieux de diviser ça et de leur faire faire chacun un bout de la conférence. » En discutant ensemble, elle m'a aidé à monter mon activité. (George, entrevue bilan)

Non seulement le rôle joué par les enseignants associés différait de celui de la superviseure, mais le rôle que chaque enseignant assumait auprès de son stagiaire a été différent selon sa connaissance de l'approche coopérative et selon son attitude envers celle-ci. Dans un cas, le rôle a été neutre : l'enseignant n'a donné aucun soutien à l'expérimentation de son stagiaire. Dans deux autres cas, le soutien a été plutôt moral et, en effet, c'est l'enseignant associé qui a appris sur l'approche coopérative. Dans une troisième situation, l'appui a été technique, mais l'enseignant était tout aussi capable de soutenir le stagiaire que la superviseure. Enfin, tous les enseignants associés ont donné du soutien pour la gestion des comportements des élèves.

3.4. LES PAIRS

Dans le contexte de cette recherche, les pairs ont joué un rôle important, particulièrement lorsque les stagiaires étaient jumelés ou que leur enseignant associé était peu informé sur l'approche coopérative. Placés en dyade pour le stage III, les stagiaires partageaient la tâche de préparation de l'activité coopérative (recherche de la documentation, préparation du matériel) et la gestion de l'activité coopérative si elle était le moins complexe. En général, les participants se sont donné un appui moral mutuel en plus de partager des idées d'activités et d'échanger des « trucs » pour améliorer le contrôle du groupe. Lors des rencontres vidéostimulées, il y a eu une véritable coconstruction de connaissances à partir de leurs expériences.

Travailler à deux était perçu comme une source d'idées et un moyen d'alléger la tâche :

C'est vrai ça allège parce que bon : « Garde, moi je vais taper ça, toi tu cherches les documents en dedans. Ça va ? » On est deux ou trois fois plus vite même pour certaines choses, certaines idées. Des fois, on se confronte aussi. Mais c'est sain à deux, oui. (Jeanne, entretien vidéostimulé)

Aussi travailler à deux rendait plus facile l'expérimentation, car chacun pouvait aider à gérer le groupe et à se rappeler le déroulement de l'activité. C'était sécurisant :

Oui et puis, bon, c'est la première fois quand même qu'on le fait. C'est quand même sécurisant d'avoir quelqu'un d'autre qui t'aide. Et puis, je sais que j'avais besoin de sécurité et puis certains groupes sont plus difficiles à mettre à la tâche que d'autres. Ces types d'activité-là une première fois qu'on les met en place, peuvent être considérés comme un jeu, donc ça permet à celui qui est plus dissipé de bouger plus. Donc d'être deux dans une classe, ça permet de contrôler les choses. (Alice, entretien vidéostimulé)

La discussion entre stagiaires était très bénéfique. Discuter à deux ou en groupe permettait de clarifier des idées : « Des fois, juste en discuter avec quelqu'un ça aide à dire : " Là oui, c'est là. C'est là que je m'en vais " » (Jeanne, entretien vidéo stimulé). D'ailleurs, aux dires des participants, ces discussions brisaient l'isolement, les rassuraient, les encourageaient et leur donnaient parfois des pistes pour réaliser des changements.

Oui, à deux, c'est plus... Parce que quand justement on est écœuré ou le fait que quelqu'un ça marche de son côté, là tu dis : « Essaie ça de telle façon. Change telle ou telle chose. Peut-être ça va aller mieux. » Ça donne une autre vision aussi. (Jeanne, entrevue bilan)

C'est bien d'en parler je crois parce qu'on voit qu'on vit tous la même chose, que c'est possible en stage. Simplement en parler à quelqu'un, on est quand même isolé chacun dans son coin. (Alice, entretien vidéostimulé)

Parfois, la discussion suggère que l'activité proposée peut être problématique, ce qui amène le stagiaire à tout revoir :

J'ai discuté avec un costagiaire. Je lui ai fait expérimenter entre autres l'activité des posters : les schémas conceptuels parce que je voulais vérifier qu'il ne me manquait pas de cartons. Faire au moins tous les cartons disposés sur les quatre posters et je lui fais faire l'activité. Je dis qu'on va avoir dix minutes pour faire ça en équipe de huit. Et là il m'a dit : « Non c'est sûr que ça marcherait pas. » Moi je pensais que t'avais prévu ça pour tout le cours. Là, moi j'ai vraiment douté. Bien il m'a fait douter un peu et je pense que c'est bon. J'étais contente dans le fond d'avoir eu cet échange-là parce que ça m'a permis un peu de réviser une fois encore pour être sûre que tout était parfait, que tout fonctionnerait comme il faut. (Annie, entrevue bilan)

Ce genre d'échange peut se faire entre stagiaires dans la même école ou entre camarades ou amis à la fin de la journée. Les participants pouvaient aussi discuter avec d'autres stagiaires grâce au forum d'échanges sur Internet. Quand ils n'avaient pas ou peu de soutien de leur enseignant

associé et ne voulaient pas prendre le temps de communiquer avec leur superviseur, ils se tournaient très souvent vers un pair.

CONCLUSION

Ce qui ressort de cette étude est le rôle indispensable et complémentaire que jouent les différents intervenants auprès du stagiaire. Ce sont les stagiaires eux-mêmes qui recherchent activement de l'aide auprès des ressources qu'ils perçoivent comme étant les plus profitables pour eux. Parmi les formateurs officiels, c'est la superviseure chercheure qui possédait l'expertise de l'approche coopérative et qui, en conséquence, jouait un rôle plus important dans le développement des compétences à planifier et à gérer des activités coopératives. En revanche, c'est l'enseignant associé qui connaissait davantage ses groupes d'élèves et qui pouvait mieux conseiller les stagiaires au sujet de la gestion de classe. Ces résultats démontrent la nécessité de nuancer certaines conclusions des études antérieures comme celles menées par Borko et Mayfield (1995), Dart et Drake (1993), Su (1992) et Veal et Rikard (1998) qui accordaient la prédominance à l'influence de l'enseignant associé dans la formation pratique des stagiaires. Il faut aussi remarquer que, si tous les enseignants associés avaient eu une bonne connaissance de l'approche coopérative et l'avaient utilisée eux-mêmes, les résultats auraient probablement été très différents.

Il convient aussi de noter l'influence relative des enseignants associés sur les stagiaires. Premièrement, il est intéressant de constater que, forts de l'appui de leur superviseure, certains stagiaires ont entrepris l'expérimentation malgré une attitude négative ou hésitante chez leur enseignant associé. Cela entre en contradiction avec les conclusions de Borko et Mayfield (1995) et Veal et Rikard (1998). Dans le cas de la présente étude, les stagiaires avaient beaucoup plus de contact avec leur superviseure qui, de plus, travaillait dans ses disciplines de compétence, contrairement aux superviseurs dans les études mentionnées auparavant. En outre, les activités innovantes ont intéressé certains enseignants associés au point que trois d'entre eux (sur sept) ont décidé d'utiliser l'activité coopérative vécue par leur stagiaire. Ce phénomène est mentionné par MacDonald, Baker et Stewart (1995) et Ganser et Wham (1998) qui ont observé que des enseignants associés dans leurs études perçoivent la possibilité de bénéficier des idées novatrices amenées par leurs stagiaires et citent cet avantage comme une des raisons les poussant à accepter de recevoir des stagiaires.

Les pairs ont joué un rôle de soutien moral et affectif, mais aussi technique, ce qui a favorisé la construction de la compréhension de

l'approche expérimentée, et ce, particulièrement lors des discussions en dyade ou en petits groupes lors des rencontres vidéostimulées. Comme dans les conclusions de Rust (1999), les participants ont apprécié les commentaires des pairs qui vivaient les mêmes expériences qu'eux. D'ailleurs, en l'absence de soutien à la planification ou de rétroaction de la part de leur enseignant associé sur une activité coopérative expérimentée en classe et en l'absence de leur superviseure, ils se tournaient vers des pairs comme dans l'étude de Samaras et Gismond (1998). Le soir ou la fin de semaine, les conversations entre amis ou avec d'autres stagiaires qu'ils soient dans la même école ou non, fournissaient des occasions de revivre les expériences, de les relativiser, de discuter de problèmes, de solutions, de changements et de bonnes idées réussies, mais, surtout, de faire le vide des émotions.

Les élèves ont joué un rôle insoupçonné dans l'expérimentation des stagiaires. Leurs réactions sont devenues le principal barème sur lequel les stagiaires ajustaient leur action en classe. Une réaction positive des élèves constituait un puissant renforcement à l'expérimentation, même si le stagiaire vivait, par la suite, des situations plus difficiles. Par contre, les comportements négatifs des élèves agissaient comme une barrière sur leur action. Cette régulation des réactions des élèves correspond tout à fait aux découvertes de Jones et Vesilind (1996) et de Lauriala (1997).

Dans la formation initiale à l'enseignement, le défi à relever consiste à amener les différents acteurs qui soutiennent les stagiaires pendant leurs stages en milieu scolaire à travailler dans le même sens. Avant de réaliser cette recherche, ma conception de la problématique était de promouvoir la collaboration entre les formateurs officiels. Maintenant, je vois plus large : tant l'université que l'école doivent avoir le souci d'encourager le rôle de soutien joué par les pairs et de trouver des moyens efficaces pour rendre ce soutien omniprésent. Jusqu'ici, le rôle des élèves dans cette formation a été ignoré ou tenu pour acquis, quand en réalité il paraît être, au contraire, d'une importance majeure. Cela est particulièrement vrai en ce qui concerne l'introduction d'innovations par le stagiaire que ce soit, comme dans cette étude, un important changement d'approche pédagogique ou, dans d'autres circonstances, un simple changement de routine. La réaction des élèves a une influence cruciale dont il sera essentiel de tenir compte. C'est pourquoi leur rôle dans la formation des stagiaires doit être davantage pris en considération.

BIBLIOGRAPHIE

- ABDAL-HAQQ, I. (1996). *Making Time for Teacher Professional Development*, Washington, ERIC n° ED400259.
- ABRAMI, P.C. *et al.* (1995). *Classroom Connections*, Toronto, Harcourt Brace.
- ANTIL, L. *et al.* (1998). « Cooperative learning: Prevalence, conceptualizations and the relation between research and practice », *American Educational Research Journal*, vol. 35, n° 3, p. 419-454.
- ARONSON, E. *et al.* (1978). *The Jigsaw Classroom*, Beverley Hills, Sage.
- BEN-PERETZ, M. et S. RUMNEY (1991). « Professional thinking in guided practice », *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, n° 5/6, p. 517-530.
- BORKO, H. et V. MAYFIELD (1995). « The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach », *Teaching and Teacher Education*, vol. 11, n° 5, p. 501-518.
- BOUAS, M. J. (1996). « Are we giving cooperative learning enough attention in preservice teacher education? », *Teacher Education Quarterly*, vol. 23, n° 4, p. 45-58.
- CABAROGLU, N. et J. ROBERTS (2000). « Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme », *System*, n° 28, p. 387-402.
- CLARKE, J., R. WIDEMAN et S. EADIE (1990). *Together We Learn*, Scarborough, Prentice-Hall.
- DART, L. et P. DRAKE (1993). « School-based teacher training: A conservative practice? », *Journal of Education for Teaching*, vol. 19, n° 2, p. 175-189.
- DEAS, R. *et al.* (1991). « Roles and relationships in teaching practice: How might effective partnership be achieved? », *Research in Education*, n° 46, p. 25-37.
- DEWEY, J. (1916/1967). *Democracy and Education*, New York, Macmillan Free Press.
- DEWEY, J. (1938). *Experience and Education*, New York, Collier Books.
- EDWARDS, A. et L. OGDEN (1999). *Learning to See in Classrooms: Developing an Understanding of the Complexity of Teaching and Learning During Initial Teacher Education*, Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, Montréal, Québec.
- FURLONG, J. (2000). « School mentors and university tutors: Lessons from the English Experiment », *Theory into Practice*, vol. 39, n° 1, p. 12-19.
- GANSER, T. et M.A. WHAM (1998). « Voices of cooperating teachers: Professional contributions and personal satisfaction », *Teacher Education Quarterly*, vol. 25, n° 2, p. 43-52.
- GWYN-PAQUETTE, C. et F.C. TOCHON (2003). « Preservice teachers reflections on risk-taking: The dynamics of practice and experience while experimenting with innovation during student teaching », *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 49, n° 2, p. 163-180.
- GWYN-PAQUETTE, C. (2001a). « Signs of collaborative reflection and co-construction of practical teaching knowledge in a video study group in preservice education », *International Journal of Applied Semiotics*, vol. 2, n° 1-2, p. 39-60.
- GWYN-PAQUETTE, C. (2001b). « Développement du raisonnement pédagogique pendant l'expérimentation de l'approche coopérative par des enseignants et enseignantes en formation initiale », Communication présentée à l'ACFAS, Sherbrooke, Québec.
- HAGGARTY, L. (1995). « The use of content analysis to explore conversations between school teacher mentors and student teachers », *British Educational Research Journal*, vol. 21, n° 2, p. 183-197.
- HAYES, D. (1995). « In-service teacher development: Some basic principles », *ELT Journal*, vol. 49, n° 3, p. 252-261.

- ISHLER, A., R. JOHNSON et D. JOHNSON (1998). «Long-term effectiveness of a state wide staff development program in cooperative learning», *Teaching and Teacher Education*, vol. 14, n° 3, p. 273-281.
- JOHNSON, D. *et al.* (1981). «Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis», *Psychological Bulletin*, vol. 89, p. 47-62.
- JOHNSON, D. *et al.* (1984). *Circles of Learning*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- JOHNSON, D., R. JOHNSON et K. SMITH (2000). «Constructive controversy: The educative power of intellectual conflict», *Change*, vol. 32, n° 1, p. 28-37.
- JOHNSON, D., R. JOHNSON et M.B. STANNE (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*, Minneapolis, University of Minnesota, <www.co-operation.org/pages/cl-methods.html>.
- JONES, G. et E. VESILIND (1996). «Putting practice into theory: Changes in the organization of preservice teachers' pedagogical knowledge», *American Educational Research Journal*, vol. 33, n° 1, p. 91-117.
- KELLER, D. et J. GROSSMAN (1994). *A Model for Improving the Preservice Teacher/Cooperating Teacher Diad*, Washington, ERIC n° ED377181.
- KORTHAGEN, F. *et al.* (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- LAURIALA, A. (1997). «The role of practicum contexts in enhancing change in student teachers' professional beliefs», *European Journal of Teacher Education*, vol. 20, n° 3, p. 267-282.
- LEDFORD, C. et L. WARREN (1997). «Cooperative learning: Perceptions of preservice Teachers», *Journal of Instructional Psychology*, vol. 24, n° 2, p. 105-107.
- LYMAN, F. (1981). «The responsive classroom discussion», dans A.S. Anderson (dir.), *Mainstreaming Digest*, College Park, University of Maryland.
- MACDONALD, C.J. (1993). «The teaching practicum: Issues and complexities», *McGill Journal of Education*, vol. 28, n° 2, p. 313-326.
- MACDONALD, C. J. *et al.* (1992). «Institutional constraints and role expectations: Perspectives on field experiences in an on-site teacher education programme», *McGill Journal of Education*, vol. 27, n° 1, p. 45-59.
- MACDONALD, C.J., D. BAKER et S.R. STEWART (1995). «Student teachers in the classroom: Associate teachers' perspectives», *McGill Journal of Education*, vol. 30, n° 1, p. 73-95.
- MCALLISTER, E. et G. NEUBERT (1995). *New Teachers Helping New Teachers: Preservice Peer Coaching*, Washington, ERIC n° ED379720.
- MCINTYRE, D. et H. HAGGER (1994). «Teachers' expertise and models of mentoring», dans D. McIntyre, H. Hagger et M. Wilkin (dir.), *Mentoring: Perspectives on School-based Teacher Education*, Londres, Kogan.
- MCMAMARA, D. (1995). «The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice: An exploratory study», *Teaching and Teacher Education*, vol. 11, n° 1, p. 51-61.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2004a). *La formation à l'enseignement*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2004b). *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- NEUBERT, G. et E. MCALLISTER (1993). «Peer coaching in preservice education», *Teacher Education Quarterly*, 20, n°4, p. 77-84.
- PAILLÉ, P. (1994). «L'analyse par théorisation ancrée», *Cahiers de recherche sociologique*, vol. 23, p. 147-181.
- PATTON, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Newbury Park, Sage.

- PIAGET, J. (1962). *Comments on Vygotski's Critical Remarks Concerning the Language and Thought of the Child and Judgement and Reasoning in the Child*, Boston, MIT Press.
- QIN, Z., D. JOHNSON et R. JOHNSON (1995). « Cooperative versus competitive efforts and problem solving », *Review of Educational Research*, vol. 65, n° 2, p. 129-143.
- REIMAN, A. (1999). « The evolution of the social role taking and guided reflection framework in teacher education: Recent theory and quantitative synthesis of research », *Teaching and Teacher Education*, vol. 15, n° 6, p. 597-612.
- REIS, S. (1993). « Current Research Relating to Meeting the Needs of Gifted Students in the Regular Classroom », Communication présentée au x^e Congrès mondial Gifted and Talented Education, Toronto, Ontario.
- RICHARDS, L. (1999). *Using NVivo in Qualitative Research*, Melbourne, Qualitative Solutions and Research.
- RUST, F. (1999). « Professional conversations: New teachers explore teaching through conversation, story and narrative », *Teaching and Teacher Education*, vol. 15, n° 4, p. 367-380.
- SAMARAS, A. et S. GISMOND (1998). « Scaffolds in the field: Vygotskian interpretation in a teacher education program », *Teaching and Teacher Education*, vol. 14, n° 7, p. 715-733.
- SHARAN, Y. et S. SHARAN (1992). *Group Investigation: Expanding Cooperative Learning*, New York, Teacher's College Press.
- SHOWERS, B. et B. JOYCE (1996). « The evolution of peer coaching », *Educational Leadership*, vol. 53, n° 6, p. 12-16.
- SLAVIN, R. (1995). *Cooperative learning*, 2^e éd., Boston, Allyn and Bacon.
- STANULIS, R. (1994). « Fading to a whisper: One mentor's story of sharing her wisdom without telling answers », *Journal of Teacher Education*, vol. 45, n° 1, p. 31-38.
- STRAUSS, A. et J. CORBIN (1990). *Basics of Qualitative Research*, Newbury Park, Sage.
- SU, J.Z.X. (1992). « Sources of influence in preservice teacher socialization », *Journal of Education for Teaching*, vol. 18, n° 3, p. 239-258.
- TILLEMA, H. et W. KNOL (1997). « Promoting teacher learning through conceptual change or direct instruction », *Teaching and Teacher Education*, vol. 13, n° 6, p. 579-595.
- TOCHON, F.V. (1999). *Video Study Groups: For Education, Professional Development and Change*, Madison, Atwood Publishing.
- TOCHON, F.V. (2002). *L'analyse de la pratique assistée par vidéo*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- TOMLINSON, C.A. (1993). « Gifted Education and the Reform Movement », Communication présentée au X^e Congrès mondial Gifted and Talented Education, Toronto, Ontario.
- VEAL, M.L. et L. RIKARD (1998). « Cooperating teacher's perspectives on the student teaching triad », *Journal of Teacher Education*, vol. 49, n° 2, p. 108-119.
- VEENMAN, S. et al. (2002). « Cooperative learning and teacher education », *Teaching and Teacher Education*, vol. 18, n° 1, p. 87-103.
- VGOTSKY, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press.
- WEGENER-SOLED, S. (1990). « Teaching processes to improve both higher and lower mental process achievement », *Teaching and Teacher Education*, vol. 6, n° 3, p. 255-265.
- WIDEEN, M., J. MAYER-SMITH, et B. MOON (1998). « A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry », *Review of Educational Research*, vol. 68, n° 2, p. 130-178.
- WILHELM, K.H. (1997). « Sometimes kicking and screaming: Language teachers-in-training react to a collaborative learning model », *Modern Language Journal*, vol. 81, p. 527-543.
- WILSON, S. et J. BERNE (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development », *Review of Research in Education*, vol. 24, p. 173-209.

CHAPITRE

3

L'APPORT ATTENDU DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS À LA FORMATION DES STAGIAIRES

Liliane Portelance

Professeure, Université du Québec à Trois-Rivières
<Liliane.Portelance@uqtr.ca>

RÉSUMÉ

Ce texte contient une réflexion sur le rôle de l'enseignant associé au regard de la formation du stagiaire. L'auteure prend appui sur les documents officiels pour mettre en évidence certains liens de cohérence entre les lignes d'action du renouveau pédagogique et les orientations de la formation à l'enseignement. Puis, s'inscrivant dans la perspective des changements attendus en éducation et considérant que le statut de l'enseignant associé lui confère des responsabilités à la fois comme enseignant et comme formateur de futurs enseignants, elle présente les principales fonctions rattachées à cette double identité. Finalement, elle attire l'attention sur les principaux défis à relever et les dérives à éviter.

Le développement des compétences professionnelles, situé dorénavant au cœur de la formation à l'enseignement, fait appel à une contribution essentielle des enseignants associés. En effet, le projet de professionnalisation de l'enseignement prévoit une formation initiale intégrée et ancrée dans les lieux de pratique (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001a). En raison du rôle des enseignants associés, jugé capital (Gervais et Lepage, 2000), la qualité de la formation du futur enseignant repose en grande partie sur les formateurs de terrain. Si le stagiaire doit se situer au cœur de ses apprentissages, l'enseignant qui se trouve en contact quotidien avec lui joue le premier rôle de soutien sur la scène de la formation du stagiaire. Par quelles attentes à l'égard de l'enseignant associé une telle affirmation est-elle soutenue ? Et quelles exigences engendre-t-elle ? Le contexte actuel de renouveau touchant à la fois la formation des futurs enseignants et la formation des élèves nous a incitée à nous interroger sur le rôle de l'enseignant associé.

Même si la formation à l'enseignement se déroule surtout à l'intérieur de l'édifice universitaire, l'influence des enseignants associés sur la relève enseignante est déterminante. Rappelons que les stagiaires accordent une grande crédibilité à la formation de terrain, qualifiant souvent de difficilement applicable en contexte réel le discours universitaire. Pourtant, en milieu de pratique, les enseignants utilisent ce discours, mais souvent sans en être conscients. Ils sont amenés à prendre position par rapport à ce qui leur a été proposé, à transformer les savoirs formalisés, à les recadrer et à les mettre à l'épreuve (Baillauquès, 1999 ; Borges, 2005 ; Malo, 2005). Ils décrivent et justifient généralement leurs pratiques pédagogiques en valorisant avant tout leurs savoirs d'expérience (Tardif, 1993 ; Tardif, Lessard et Lahaye, 1991), faisant peu référence aux savoirs formels reconnus. Récemment, des enseignants associés ont fait preuve d'une compréhension plus approfondie qu'ils le croient des concepts fondateurs du renouveau pédagogique en cours (Portelance et Durand, 2006). Mais il n'en demeure pas moins que, devant le fait que les stagiaires attribuent généralement aux savoirs formels un statut plutôt négatif et qu'ils arrivent mal à leur donner du sens (Legendre, 1998 ; Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998), on peut affirmer que les enseignants associés devraient se sentir concernés par la nécessité de les aider à intégrer la théorie et la pratique. En période de réforme, peut-on souhaiter que l'enseignant associé soutienne le stagiaire dans la compréhension des fondements théoriques du changement pour mieux mettre en place les innovations pédagogiques souhaitées ?

Il convient de considérer aussi l'identité professionnelle du formateur de terrain. Son statut comprend deux facettes complémentaires qui permettent de définir sa position sur l'échiquier du système d'éducation.

L'enseignant associé se voit avant tout comme un enseignant (Gohier, Bouchard, Anadon, Charbonneau et Chevrier, 2002), mais en acceptant d'accompagner des stagiaires, il devient en plus un formateur d'enseignants. À ce double titre, son rôle d'enseignant associé est indissociable de sa propre fonction d'enseignement (Altet, 2002; Boutet, 2001). Dans un contexte de changement en éducation, que signifie pour lui l'adoption de ces deux rôles dans un espace de cohérence et de continuité?

Dans ce chapitre, nous décrivons les principales fonctions de l'enseignant associé, indissociables de sa double identité. Puis, nous proposons quelques défis à relever pour assurer la qualité de la formation offerte au stagiaire. Auparavant, nous mettons en évidence les liens entre les orientations de la formation à l'enseignement et le nouveau curriculum des écoles québécoises et nous traitons brièvement et de manière générale de l'implantation du changement en éducation. Précisons notre intention de faire une mise en garde contre une incohérence possible entre les attentes ministérielles à l'égard des enseignants et la formation initiale à l'enseignement. Dans ce but, nous tentons de situer les interventions des formateurs de terrain dans la mise en œuvre du renouveau pédagogique.

1. LES LIENS ENTRE LES ORIENTATIONS DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT ET LE NOUVEAU CURRICULUM

Les transformations en cours dans la formation des jeunes et dans celle de leurs enseignants s'articulent les unes aux autres à la fois par le concept de compétence retenu et par la volonté clairement exprimée du ministère de l'Éducation d'inscrire la formation à l'enseignement dans la foulée des lignes d'action proposées par la réforme du curriculum.

1.1. LE CONCEPT DE COMPÉTENCE

Nous retrouvons une seule définition de la compétence dans les documents¹ présentant les finalités des changements en éducation, mis en place progressivement depuis le début de la présente décennie. Dans l'énoncé des orientations de la formation à l'enseignement (MEQ, 2001a), le ministère de l'Éducation introduit un référentiel de 12 compétences professionnelles. Les

1. Nous faisons référence aux documents ministériels qui concernent la formation à l'enseignement et la formation des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire.

étudiants, au terme de leur formation, sont appelés à démontrer un niveau de développement satisfaisant de ces compétences, adapté à leur statut de novices dans l'enseignement. Le concept de compétence pour lequel le ministère a opté « s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser » (*ibid.*, p. 45) et se manifeste par un savoir-agir efficace lié à une intentionnalité. L'un des attributs essentiels de la compétence consiste dans sa distinction par rapport au savoir-faire. Contrairement au savoir-faire qui « peut fort bien exister en l'absence de savoirs qui le fondent » (*ibid.*, p. 51), la compétence est fondée sur un ensemble de ressources de toutes sortes, parmi lesquelles il y a des informations et des savoirs, que l'étudiant mobilise en contexte signifiant. « Elle se manifeste quand une personne utilise ces ressources » (*ibid.*, p. 51). Cette définition emprunte à différents auteurs dont Le Boterf (1997).

Le concept de compétence, élément crucial du programme de formation de l'école québécoise au préscolaire et au primaire (MEQ, 2001b) ainsi qu'au secondaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004), s'inscrit également dans l'ordre du savoir-mobiliser. La compétence est définie comme un « savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (*ibid.*, p. 7 ; MEQ, 2001b, p. 4). De même que la compétence professionnelle, elle est présentée distinctement du savoir-faire.

Ainsi, pour le futur enseignant et pour l'élève, développer des compétences au cours de sa formation exigerait la mise en place de situations d'apprentissage qui favorisent la mobilisation et la mise en œuvre appropriées de ressources. Les intentions de l'enseignant associé quant aux apprentissages de son stagiaire devraient ainsi recouper celles qui sous-tendent ses pratiques d'enseignement en classe.

1.2. L'HARMONISATION DES CHANGEMENTS ACTUELS

L'introduction du document d'orientation relatif à la formation des maîtres est claire quant à l'harmonisation de la formation à l'enseignement avec les changements en cours dans les écoles du Québec. Il est question de rendre cette formation mieux adaptée aux nouvelles réalités du monde scolaire des années futures. Les adaptations apportées à la formation des maîtres découlent d'une volonté de concordance avec les fondements de la réforme et une nouvelle conception de l'apprentissage. Plus précisément, avec l'élève considéré comme l'acteur principal du processus d'apprentissage, l'enseignant fait face à des exigences qui concernent de nouvelles approches pédagogiques.

Le maître doit adapter son enseignement en fonction de la progression de chacun des élèves ; il doit se centrer sur l'élève-apprenant afin de modifier son rapport aux savoirs et de favoriser ainsi leur acquisition. Les programmes d'études définis par compétences [...] amènent les enseignantes et les enseignants à assumer certaines tâches de façon différente et à développer de nouvelles compétences (MEQ, 2001a, p. 23-24).

Cette volonté de cohérence entre les transformations au sein des diverses composantes du système d'éducation devrait avoir des incidences positives sur la formation des stagiaires.

Avec une réforme du curriculum au primaire et au secondaire accompagnée de changements correspondants dans la formation des enseignants, les passerelles entre le milieu universitaire et l'école sont plus larges et plus solides. En utilisant avec leurs élèves des approches pédagogiques qui visent le développement de compétences, les enseignants associés devraient se trouver en meilleure position pour contribuer au développement des compétences attendues des futurs enseignants. Toutefois, malgré des conditions qu'on pourrait qualifier de facilitantes, l'implantation des changements dans la vie professionnelle des enseignants ne se produit pas nécessairement comme souhaité. Pour une multitude de motifs, ils réagissent de façons diversifiées, qui peuvent aller de l'appropriation et de l'adhésion au refus et à la résistance ferme (Brassard, Portelance et Lalancette, 2000).

2. LA MISE EN ŒUVRE DU CHANGEMENT EN ÉDUCATION

Généralement, la plupart des efforts en situation de réforme sont dirigés directement sur les enseignants, ce qui rend leur implication critique pour sa réussite (Datnow et Castellano, 2000). Ces efforts portent des fruits à certaines conditions. Selon Fullan (1992, 2001), qui étudie les changements en éducation depuis plusieurs années, les enseignants doivent comprendre les finalités et le processus du changement. S'ils ne donnent pas de sens au changement et s'ils n'en ont qu'une compréhension superficielle, ils ne verront pas ses liens avec leurs activités d'enseignement. Même s'ils entreprennent des innovations pédagogiques, la réforme n'aura pas d'effet véritable. Pour éviter des effets futiles et même négatifs sur les apprentissages des élèves, l'introduction d'une réforme exige de l'enseignant la réflexion sur ses actions pédagogiques et des changements conceptuels. D'autres conditions de réussite d'une réforme concernent ceux qui ont

le pouvoir de la concevoir et de décider de l'implanter. Pour introduire de véritables changements en éducation, les pressions de leur instigateur doivent être accompagnées d'un respect des représentations des acteurs du terrain. La résistance se produit lorsque les enseignants ont l'impression que leurs intérêts et leurs valeurs sont malmenés par la réforme (Muncey et McQuillan, 1996). Ceux dont l'idéologie est en continuité avec la réforme proposée soutiennent habituellement son implantation. Avec les autres, il faut utiliser des approches adaptées à leur position sur le continuum des réactions au changement.

D'autres efforts pour atteindre les buts visés par les réformes sont concentrés de façon particulière sur les futurs enseignants. Perrenoud (2002) affirme que la formation initiale tente de changer l'école à travers les nouveaux enseignants en les préparant minimalement à anticiper les évolutions du métier. Par ailleurs, ajoute-t-il, tous n'en retirent pas les mêmes bénéfices et, parmi les formés qui sortent avec des envies de changement, certains ne résistent pas au travail de destruction par la base accompli par certains enseignants pour mettre au pas les nouveaux venus. L'auteur conclut à l'importance de travailler en formation initiale afin que les nouveaux enseignants deviennent des acteurs innovateurs.

Si nous convenons que l'influence des enseignants associés sur les stagiaires est marquante, leur attitude à l'égard d'une réforme peut certes avoir un effet sur les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement développées progressivement par les futurs enseignants. Mais, inversement, les stagiaires pourraient agir sur l'appropriation de la réforme par les enseignants expérimentés. Récemment, des enseignants associés du secondaire ont fait part de leurs attentes à ce sujet (Portelance, 2005). Interrogés sur leur soutien au stagiaire dans ses activités de mise en œuvre des changements prescrits, ils ont d'entrée de jeu admis avoir une connaissance non approfondie de la réforme, tout en se déclarant ouverts au changement. Ces formateurs prévoient une mise en commun avec le stagiaire de leurs acquis respectifs et s'attendent de sa part à des idées nouvelles afin d'en « apprendre davantage sur la réforme ». L'idée d'enrichissement mutuel (Lepage, 1997) des partenaires de la dyade en stage se trouve une fois de plus illustrée.

3. LES PRINCIPALES FONCTIONS DE L'ENSEIGNANT ASSOCIÉ

Les réflexions qui précèdent nous amènent à mettre l'éclairage sur l'enseignant associé comme soutien à la formation du stagiaire, à laquelle il devrait

prendre une part active, en collaboration avec le superviseur universitaire. Quel que soit le contexte de sa pratique enseignante, son apport peut être vu sous l'angle de ses principales fonctions ou encore de ses compétences. Nous les avons rassemblées en quatre volets. Nous présenterons l'enseignant associé comme un enseignant formateur d'enseignants, un guide plutôt qu'un modèle, un praticien réflexif et un soutien au développement des compétences professionnelles du formé.

3.1. UN ENSEIGNANT FORMATEUR D'ENSEIGNANTS

Tout d'abord, mentionnons que le statut d'enseignant est préalable à celui de formateur d'enseignants. Cette affirmation, qui peut paraître banale, souligne pourtant de façon indiscutable l'importance de posséder des savoirs formels et expérientiels suffisants de la profession enseignante, c'est-à-dire d'avoir développé des compétences professionnelles en enseignement, pour accueillir un stagiaire. Par ailleurs, la pratique enseignante en stage n'est pas en soi formatrice pour le stagiaire (Gosselin, 2001). C'est pourquoi il est essentiel que l'enseignant associé remplisse son rôle de formateur. Mettre en œuvre ses compétences d'enseignant ne suffit pas, il doit aussi en développer de nouvelles. Sa fonction de formateur de terrain déborde de toutes parts son expérience de l'enseignement, bien que cette dernière en constitue le fondement et qu'elle lui serve de référent de base.

L'enseignant qui confie ses élèves à un novice demeure préoccupé par leur progrès et garde l'œil sur eux, même de loin. D'après une recherche de Pelpel (2002), ses principales attitudes spontanées à l'égard de son stagiaire, celles de l'évaluateur et du preneur de décision, sont fortement influencées par ses attitudes habituelles et quotidiennes avec ses élèves. Le passage du statut de l'enseignant à celui de formateur d'enseignants requiert un changement de l'objet de centration, l'objet principal de l'attention du formateur étant le stagiaire. L'écart entre les deux statuts est assez grand pour que les tâches essentielles de l'enseignant associé, accueillir, accompagner, observer, faire réfléchir et faire verbaliser le stagiaire, donner de la rétroaction et évaluer, nécessitent une formation particulière sur la formation d'enseignants. S'interrogeant sur l'identité des formateurs d'enseignants en France, appelés conseillers pédagogiques, Faingold (2002) écrit : « De même qu'il ne suffit pas de maîtriser un contenu pour savoir l'enseigner, de même il ne suffit pas d'être un bon enseignant pour être un bon conseiller pédagogique » (p. 217).

3.2. UN GUIDE PLUTÔT QU'UN MODÈLE

Généralement, l'enseignant associé jouit d'une certaine reconnaissance dans son milieu, il est vu par la direction d'école comme un bon enseignant, en mesure de collaborer à la formation de la relève. Recevoir un stagiaire peut ainsi représenter une occasion d'autovalorisation. À ce sujet, Perrenoud (1998) fait quelques mises en garde. L'enseignant associé peut avoir peine à résister à la tentation de personnifier un modèle d'excellence pour le stagiaire. Il est normal qu'on le prenne comme point de référence, n'étant pas entièrement maître des phénomènes de projection et d'identification qu'il suscite. Mais il doit faire preuve d'un minimum de lucidité et accepter que, s'il représente une forme d'excellence, celle-ci ne doit pas être offerte en modèle. L'enseignant associé n'est pas une référence unique proposée au stagiaire. Il ne lui suffit pas d'apparaître drapé dans son expérience pour susciter chez le stagiaire un sentiment d'émulation (Pelpel, 2002). Le formateur doit consciemment empêcher le formé de le plagier.

Plutôt que de servir d'exemple, l'enseignant associé doit guider le stagiaire, le laisser découvrir son propre style, le rendre capable de dépasser le maître. Le stage n'est pas l'occasion de proposer des modèles au stagiaire mais plutôt celle de l'entraîner au développement de capacités réflexives (Gosselin, 2001). L'enseignant associé doit exploiter son expérience pour contribuer à la formation du futur enseignant en lui assurant un accompagnement respectueux. Chaque stagiaire accomplit son propre parcours selon ses caractéristiques et ses besoins d'apprenant, en fonction desquels l'enseignant devrait différencier son approche et son aide sans chercher, à la manière de Frankenstein, à créer une image de lui-même. En fait, le stagiaire peut, à la suite de discussions constructives avec l'enseignant associé, développer son propre style d'enseignement (Lunn et Bishop, 2003) et acquérir peu à peu la capacité à formuler les raisons qui servent d'assises à ses actes professionnels.

Sur ce point, que disent les enseignants associés ? Ils se voient à la fois comme des modèles et des mentors. La facette de leur rôle la plus souvent mentionnée est la démonstration de leurs stratégies d'un enseignement efficace (Duquette, 1994). D'après Ganser et Koskela (1995), ils se perçoivent aussi comme des mentors, des guides, des facilitateurs. Le guide discute, conseille et informe. Le facilitateur motive, donne confiance en soi et encourage le stagiaire. Dans l'ensemble, les enseignants associés considèrent qu'ils font faire des apprentissages au stagiaire. Par ailleurs, 60 % de ceux qui ont été interrogés par ces chercheurs n'ont pas une idée claire de leur rôle. Un résultat d'étude récente (Portelance, 2005 ; Portelance et Durand, 2006) indique que des enseignants associés québécois, loin de

se voir comme des modèles à imiter, s'attendent à ce que leur stagiaire démontre sa capacité à prendre des risques et à expérimenter des stratégies d'enseignement nouvelles².

3.3. UN PRATICIEN RÉFLEXIF

De plus en plus, il est question de pratique réflexive chez les enseignants. C'est en effet un thème qui a fait couler beaucoup d'encre au cours des dernières années et il fait maintenant partie du référentiel des compétences professionnelles en enseignement. Tous les maîtres, qu'ils soient chevronnés ou débutants, doivent « s'engager dans une démarche [...] de développement professionnel » (MEQ, 2001a, p. 157), qui comprend entre autres l'analyse réflexive rigoureuse de sa pratique. On peut légitimement s'attendre à une compétence de l'enseignant associé en matière de pratique réflexive, vu qu'il participe à la formation du stagiaire et pourrait l'aider, par exemple, à « se donner un cadre, une démarche, des outils et des moyens pour cibler les objets de sa réflexion, choisir l'information pertinente et évaluer [...] les motifs et les effets de ses actions » (*ibid.*, p. 127). Un formateur d'enseignants manifeste qu'il est un praticien réflexif par l'acceptation de la confrontation et de la remise en question de ses croyances, théories, conceptions et pratiques, par l'acceptation aussi de ses limites et de ses imperfections (Lamy, 2002). Une telle attitude se distingue fortement de l'autoproclamation d'un modèle pour le stagiaire. Elle diffère aussi de la posture de l'ami, du chef ou de l'expert (Pelpel, 2002).

Le praticien réflexif admet ses routines, prend conscience de ses attitudes et de ses façons de réagir, comprend ses raisons d'agir, a envie de changer. Souvent en rupture avec le sens commun, il ne craint pas les questionnements qui lui permettent d'aller au-delà de sa compréhension première et qui provoquent des changements conceptuels (Perrenoud, 1998).

À travers le regard porté par son stagiaire sur lui, aussi valorisant soit-il, l'enseignant est conduit à se questionner, à réfléchir à ce qu'il fait et non seulement à ce qu'il dit faire (Boutet, 2001), à découvrir le degré de conformité entre ce qu'il préconise d'effectuer et ce qu'il effectue lui-même. Aussi, le seul fait d'évaluer un stagiaire sur ses compétences professionnelles porte l'enseignant associé à s'évaluer lui-même. Cela peut le mener à une nouvelle compréhension des situations, à une reconstruction de sa propre image comme enseignant, à une remise en question de ses théories personnelles, à une réévaluation de ses intentions et des buts qu'il poursuit.

2. Les données ont été recueillies entre 2004 et 2006 par entrevue individuelle semi-dirigée avec 20 enseignants associés du secondaire.

Si, de plus, le stagiaire apporte l'éclairage de ses savoirs théoriques, un enseignant associé qui est capable d'ouverture peut réinterpréter ses gestes quotidiens en adoptant une perspective différente. Le contact avec un futur enseignant qui tente, par exemple, d'inscrire ses activités d'enseignement dans l'optique d'une implication cognitive accentuée de l'élève peut l'inciter à transformer ses conceptions et ses pratiques.

La volonté de partager ses expériences et de les enrichir par la distance réflexive, associée au désir de perfectionnement et de dépassement, a été notée chez des formatrices d'enseignants du primaire (Gohier *et al.*, 2002). Lepage (1997) arrive à une conclusion semblable après avoir sondé une soixantaine d'enseignants associés. La majorité disent apprécier de pouvoir apprendre et réfléchir sur leur travail au contact des stagiaires. Les enseignants associés interrogés par Duquette (1994) sur les bénéfices de leur travail avec un stagiaire ont mentionné que la réflexion sur leur pratique, suscitée par leur rôle, est favorable à leur développement professionnel.

3.4. UN SOUTIEN AU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

De la même façon que l'enseignant n'est pas vu comme un transmetteur de connaissances mais bien davantage comme un soutien à la construction de savoirs et au développement de compétences par les élèves, l'enseignant associé n'est pas un véhicule de savoirs, ni de savoir-faire à appliquer. Selon l'étude qualitative de Gosselin (2001), certains enseignants associés ne comprendraient pas tout à fait que leur rôle est moins d'évaluer la performance de leur stagiaire que de soutenir le développement progressif de ses compétences professionnelles. En effet, le stage est l'occasion pour le futur enseignant de poursuivre le développement progressif de compétences, c'est-à-dire de savoir-agir fondé sur la mobilisation de ressources variées. Dans ce contexte de formation, l'enseignant associé doit se centrer sur l'apprenant-stagiaire pour mieux l'aider à travailler la mobilisation et le transfert des ressources dont il dispose (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002) et à les utiliser pour interpréter à bon escient les situations éducatives et agir de manière appropriée selon les particularités de chacune.

Parmi les ressources du stagiaire, les savoirs psychopédagogiques et didactiques acquis à l'université sont essentiels. En tant que futur spécialiste de l'apprentissage et de l'enseignement, l'étudiant en formation initiale des maîtres acquiert des savoirs propres à son domaine. Ils portent entre autres sur les caractéristiques socioaffectives et cognitives de l'enfant et de l'adolescent, le processus d'apprentissage, la conception et le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage, l'évaluation de la

progression des élèves, la mise en place d'un mode de fonctionnement en classe favorable aux apprentissages. Une appropriation solide de ces savoirs permet au stagiaire de les placer dans son bagage de ressources mobilisables en stage. « Le travail du maître dans la société du XXI^e siècle exige le développement de compétences professionnelles de haut niveau qui ne peuvent être acquises au gré des essais et des erreurs » (MEQ, 2001a, p. 9). La compétence se développe à travers l'intégration de la théorie et de la pratique. Avec une formation orientée vers la professionnalisation, « un accent plus fort est mis [...] sur une meilleure intégration entre les cours à visée théorique et ceux de nature plus pratique » (*ibid.*, p. 25). À l'université comme à l'école, les formateurs d'enseignants devraient être concernés par cet objectif d'une formation intégrée. Pour les uns comme pour les autres, la tâche est exigeante.

Les enseignants associés savent bien que la formation à l'enseignement n'est pas « une relation d'application entre des savoirs reçus et des stages » (*ibid.*, p. 26). Cette formation ne vise pas à produire des techniciens qui appliquent des techniques, puisque l'enseignement n'est pas une simple mise en œuvre de normes ou de modèles couvrant plus ou moins les situations rencontrées en classe (Portelance, 2000). Elle vise l'émergence de professionnels compétents qui ajustent leur pratique aux caractéristiques des situations. Ce but est atteignable à certaines conditions. Le développement des compétences en enseignement oblige le stagiaire à donner un sens aux notions enseignées dans les cours, à les percevoir, non comme des savoirs désincarnés, mais comme des outils utiles pour comprendre et analyser les situations rencontrées en classe (Portelance et Legendre, 2001). Par exemple, avec ses connaissances sur les stratégies d'apprentissage, le futur enseignant devrait être en mesure d'aider ses élèves à se munir d'outils efficaces pour apprendre, entraînant ainsi un effet positif sur leur motivation. Et ses savoirs sur les processus cognitifs devraient influencer sur le développement de sa compétence en matière de conception des situations d'enseignement-apprentissage ou, en d'autres termes, de planification de leçon.

L'enseignant associé se voit confier un rôle difficile à cet égard. Pour travailler avec le stagiaire à la mobilisation et au transfert de ses ressources, pour créer chez lui une réelle appropriation de sa formation universitaire, il devrait avoir lui-même développé la compétence à articuler le discours théorique avec les situations concrètes (Lamy, 2002). Bien connues sont, d'une part, les difficultés des stagiaires à percevoir les liens entre savoirs théoriques et situations d'enseignement (Portelance et Legendre, 2001 ; Legendre, 1998 ; Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998) et, d'autre part, les réticences de bon nombre d'enseignants associés à reconnaître l'apport potentiel à leur enseignement des savoirs récents issus des sciences de

l'éducation (Tardif, 1993; Tardif, Lessard et Lahaye, 1991). Dans ce contexte, on peut supposer que les attentes formulées à l'égard des formateurs de terrain leur paraissent abondantes et complexes.

4. DES DÉFIS À RELEVER

Contribuer à la mise en œuvre des orientations nouvelles d'une formation à l'enseignement adaptée à un nouveau cursus scolaire impose aux enseignants associés de relever des défis. Nous formulons quelques-uns d'entre eux en attirant parfois l'attention sur les risques de dérapage qu'il serait préférable de prévenir.

Un premier défi concerne les liens à établir entre la réforme dans les écoles et le développement des compétences professionnelles. Dissocier l'une de l'autre compromettrait le succès des changements souhaités dans l'ensemble du système d'éducation québécois. Il faut garantir au stagiaire l'arrimage entre sa formation et celle qu'il doit donner à ses élèves. Cela exige de l'enseignant associé qu'il s'approprie les fondements théoriques de la réforme, comme la construction des savoirs et l'approche par compétences, qu'il en comprenne le sens et réinvestisse sa compréhension dans ses apports au développement des compétences du stagiaire. Il est alors souhaitable que les activités de formation offertes aux enseignants n'aient pas que des visées relatives au savoir-faire, même si les enseignants veulent avant tout savoir « comment appliquer la réforme » (Portelance, 2005). La connaissance de recettes prêtes à appliquer n'est pas favorable à un agir professionnel marqué par la créativité, la diversité et l'adaptation aux situations. D'ailleurs, la maîtrise d'un savoir-faire ne rend pas compétent et elle ne suffit pas pour aider le futur enseignant à développer des compétences professionnelles. La principale dérive qui guette les enseignants associés consisterait à confondre les compétences avec les objectifs d'apprentissage des programmes d'études précédents ou à les associer à des techniques, faute de temps ou même d'intérêt pour approfondir le vocabulaire utilisé dans les énoncés émanant du ministère de l'Éducation. Mentionnons que de futurs enseignants ont démontré leur capacité à mobiliser et à utiliser en contexte de stage leurs savoirs sur les stratégies d'enseignement favorables au développement des compétences des élèves (Portelance et Durand, 2006). On peut espérer que les conversations du stagiaire avec l'enseignant formateur soient l'occasion de discussions éclairantes et stimulantes pour l'un et l'autre.

Un deuxième défi, associé étroitement au premier, touche le formateur de terrain dans son statut premier d'enseignant et ses réactions aux changements proposés. Il s'agit de s'engager dans la mise en œuvre de ces changements avec un regard critique, constructif et fondé. Sur un continuum de l'attitude à l'égard du changement, on trouve des enseignants aux deux extrêmes. Un enseignant associé qui campe dans la position de l'opposant à la réforme réduira sa contribution possible à la formation d'un stagiaire. On peut prévoir les effets d'une telle attitude. La dissension entre les attentes officielles à son égard et le discours d'un enseignant expérimenté nourrira chez le futur enseignant un conflit de conceptions et de valeurs, dont il aura peut-être peine à tirer un enrichissement de sa formation. Rappelons que les stagiaires n'ont pas tous la force de caractère ou la personnalité nécessaires pour exprimer leurs idées à un enseignant associé dont le point de vue diffère sensiblement du leur. Ils manquent aussi de conviction ou, sinon, d'arguments solides pour soutenir un discours structuré et convaincant, ne s'appuyant parfois que sur des impressions. Ajoutons que les idées préconçues sur l'apprentissage et l'enseignement, émanant de leurs expériences d'élèves, sont persistantes. Bon nombre d'entre eux ont opté pour l'enseignement en se voyant au départ comme la personne qui divulgue ses savoirs aux élèves, ils ont donc une compréhension limitée du rôle de l'enseignant dans une classe où l'élève devient l'acteur principal de ses apprentissages.

En outre l'enseignant associé qui manifeste sa volonté d'adhésion à la réforme saura-t-il nécessairement relever le défi de faciliter l'intégration du stagiaire dans une culture scolaire en mutation ? Le glissement consisterait à se leurrer en considérant qu'il travaille déjà tout à fait « dans l'esprit de la réforme ». Il a maintes fois été répété que la réforme n'appelle pas une rupture totale, mais qu'elle se situe en continuité avec ce qui la précède. Cela ne signifie toutefois pas qu'il n'y a rien de nouveau à l'horizon. En effet, une compétence n'étant pas un objectif, actualiser la notion de compétence dans son enseignement n'est pas simple. Même si le décalage avec les idées et les pratiques courantes n'est pas profond, l'approche par compétences commande leur réalignement, mineur pour certains enseignants et majeur pour d'autres (Lessard et Portelance, 2001). Elle fait appel à des conceptions nouvelles du rôle de l'apprenant et de son rapport aux savoirs, ce qui exige possiblement un travail de l'enseignant sur son propre rapport aux savoirs enseignés et à ceux qu'il doit construire pour exercer son rôle auprès du stagiaire.

Au regard de son double statut d'enseignant et de formateur d'enseignants, un troisième défi se pose à l'enseignant associé. Il s'agit de reconnaître l'importance d'une formation pour développer ses compétences en tant que formateur et de s'investir à fond dans cette formation. Au Québec,

une proportion importante d'enseignants associés participe aux ateliers de formation qui leur sont offerts. Déjà, en 2000-2001, 59 % des enseignants avaient suivi un tel programme et 96 % d'entre eux se déclaraient satisfaits ou plutôt satisfaits de la formation reçue (MEQ, 2002). Cependant, d'autres n'en voient pas la pertinence. Les formateurs d'enseignants seraient ainsi partagés sur cette question, sur l'intérêt de cette formation, comme l'affirme Pelpel (2002). À l'instar de Savoie-Zajc et Dionne (2001), nous considérons que l'instauration d'une culture de formation continue s'impose et que le contexte de la réforme accentue cette nécessité. En fait, la conjoncture actuelle de renouvellement en éducation constitue un argument pour une formation qui prépare les enseignants associés à accompagner leur stagiaire dans leurs efforts pour apprendre à utiliser une approche par compétences avec leurs élèves. Le Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant (MELS, 2006) suggère même que cette formation revête un caractère quasi obligatoire.

Nous avons affirmé que l'enseignant associé n'est pas un modèle, mais un guide. Par rapport à cette exigence, un quatrième défi serait de reconnaître la valeur des idées de son stagiaire et d'éviter d'être directif avec lui. Cela exige une grande capacité d'écoute et l'encouragement du stagiaire à progresser continuellement dans la personnalisation de ses pratiques d'enseignement. Une dérive à prévenir consiste à interpréter la description de son rôle de guide comme une invitation à laisser le stagiaire se débrouiller seul. L'enseignant associé pourrait ainsi se dérober à son rôle de formateur et à sa responsabilité de superviser les activités du stagiaire, de l'observer en classe et de lui donner de la rétroaction fréquemment et de manière à favoriser ses apprentissages. À notre avis, l'enseignant qui se voit comme un guide auprès de ses élèves, et non comme l'expert qui transmet des connaissances, pourrait avoir plus de facilité à comprendre et à remplir ce rôle auprès du stagiaire.

Lorsqu'on attend d'un enseignant associé qu'il soit compétent en matière de pratique réflexive, un cinquième défi majeur se pose à lui, soit celui de se voir comme un apprenant. Un praticien réflexif valorise l'auto-questionnement, cherche à donner du sens à ses actes pédagogiques et des réponses à ses propres questions. Se voir comme un apprenant demande d'accepter de reconnaître ses limites et ses lacunes dans l'exercice de sa profession. Il faut de plus une certaine humilité pour partager ses doutes et ses insatisfactions quant à des aspects particuliers de son enseignement, pour remettre en question ses croyances et ses théories, pour discuter de la pertinence de ses choix. Au fil des ans, nous avons eu de nombreux

échanges avec des enseignants associés³ et nous les avons entendus exprimer leur satisfaction d'apprendre au contact d'un novice, leur appréciation de la possibilité qui leur est donnée de décortiquer leur façon d'enseigner, de se découvrir comme enseignants, de s'autoévaluer.

Rattachés à la fonction de soutien au développement des compétences professionnelles du stagiaire, deux autres défis nous apparaissent incontestables. Pour contribuer à l'objectif d'une formation qui intègre la théorie et la pratique, l'enseignant associé doit relever le défi de pousser le stagiaire à formaliser les savoirs d'action et à les connecter à des savoirs issus de la recherche (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002). À cette fin, il doit, bien entendu, être ouvert aux apports de la recherche. Mais cette condition ne suffit pas. L'enseignant associé doit aussi pouvoir amener son stagiaire à décrire ses actions et à en exprimer les fondements didactiques et pédagogiques. Il importe qu'il démontre sa propre capacité à mettre en relation des savoirs théoriques et des savoirs pratiques et qu'il fasse la preuve que l'argumentation solide est un outil indispensable de l'analyse de sa pratique. Un dernier défi, plus global que les autres, se pose au formateur de terrain : garder dans sa mire la finalité de la formation du stagiaire. Cette finalité, étroitement liée à la construction de l'identité professionnelle du futur enseignant, concerne la qualité des apprentissages de l'élève. En effet, le champ des compétences professionnelles, qui retient l'attention à court terme, ne constitue pas une entité en soi ; il se définit par rapport aux visées actuelles de l'école et aux orientations du renouveau pédagogique.

CONCLUSION

Nous avons voulu partager notre réflexion sur le rôle de l'enseignant associé, en tenant compte des transformations en cours dans le système d'éducation. En nous appuyant sur les documents du ministère de l'Éducation, nous avons établi que les transformations de la formation des maîtres et de la formation des élèves devraient être réalisées en harmonie. Nous avons examiné les responsabilités du formateur de terrain, qui se trouve à la fois enseignant et enseignant associé. Nous les avons abordées en tant que fonctions ou compétences et avons mis en évidence leur complexité et leur importance au regard de la qualité de la relève enseignante. Pour finir, nous

3. Ces échanges se sont déroulés dans le cadre de la supervision de stage et dans celui de différentes recherches portant globalement sur le rôle de l'enseignant associé et pour lesquelles nous avons obtenu des subventions (du Fonds institutionnel de recherche, du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et du Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture respectivement).

avons porté à l'attention du lecteur les principaux défis que l'enseignant associé devra à relever au cours des prochaines années.

Notre objectif est de mettre en valeur le rôle de l'enseignant associé et son apport aux apprentissages des stagiaires. Dans l'exercice de son rôle, il est essentiel qu'il se perçoive comme un formateur et non comme celui qui accueille un stagiaire dans sa classe et évalue ses performances. Si une compétence professionnelle constitue une finalité sans fin (Gouvernement du Québec, 2001a), il est nécessaire que l'enseignant associé travaille dans l'optique d'une évaluation formative intégrée au développement des compétences du stagiaire et qu'il aide ce dernier à reconnaître ses forces et ses lacunes, à consolider les unes et à combler les autres. Bien sûr, l'enseignant formateur pourra agir avec plus d'efficacité si le stagiaire s'engage activement dans un processus d'autoformation tout en se reconnaissant ouvertement coresponsable de la qualité de ses apprentissages (Portelance et Tremblay, 2006).

Les effets des interventions des enseignants associés sur le développement des compétences professionnelles des stagiaires seront plus riches et prometteurs si leur travail est apprécié à sa juste mesure par les universitaires, superviseurs, chargés de cours et professeurs, et si les uns et les autres s'épaulent dans leur tâche de formateurs. Pour ce, une véritable relation de partenariat doit s'instaurer, une relation qui prend appui sur une appropriation commune de la formation des maîtres, le respect des rôles respectifs de chacun, la reconnaissance et la valorisation de l'expertise de chaque partenaire.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET, M. (2002). « Entre réformes de l'école, rénovations des formations des enseignants et impact sur les pratiques enseignantes : décalages, passerelles et conditions », dans M. Carbonneau et M. Tardif (dir.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école*, Sherbrooke, CRP, p. 13-38.
- ALTET, M., L. PAQUAY et P. PERRENOUD (2002). « La professionnalisation des formateurs d'enseignants : réalité émergente ou fantasme ? », dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 261-283.
- BAILLAUQUÈS, S. (1999). « Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation », dans J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?*, Paris et Bruxelles, De Boeck Université, p. 21-41.
- BORGES, C. (2005). « Savoirs professionnels et composantes disciplinaires : une étude auprès d'enseignants brésiliens », dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*, Sherbrooke, CRP, p. 23-43.

- BOUTET, M. (2001). « Une formation continue des enseignants par l'encadrement de stagiaires en formation initiale », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue. De la réflexion à l'action*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 187-209.
- BRASSARD, A., L. PORTELANCE et L. LALANCETTE (2000). *Outil de suivi de la mise en œuvre du nouveau curriculum. Document d'autoévaluation à l'intention des directions d'école et de leur équipe-école*, Québec, Bibliothèque nationale du Québec.
- DATNOW, A. et M. CASTELLANO (2000). « Teachers's responses to success for all : How beliefs, experiences and adaptations shape implementation », *American Educational Research Journal*, vol. 37, n° 3, p. 775-799.
- DUQUETTE, C. (1994). « The role of the cooperating teacher in a school-based teacher education program », *Teaching and Teacher Education*, vol. 10, n° 3, p. 345-353.
- FAINGOLD, N. (2002). « Formateurs-tuteurs : quelles pratiques, quelle identité professionnelle? », dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?*, Bruxelles, De Boeck, p. 193-218.
- FULLAN, M. (1992). *Successful School Improvement: The Implementation Perspective and Beyond*, Buckingham, Open University Press.
- FULLAN, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*, 3^e éd., New York, Teachers College Press.
- GANSER, T. et R. KOSKELA (1995). « Exploring the Role of Cooperating Teacher in Relationship to Personal Career Development », Communication présentée à l'occasion du congrès annuel de l'Association of Teacher Educators, Detroit.
- GERVAIS, C. et M. LEPAGE (2000). « Transfert de la responsabilité de l'évaluation en stage du superviseur vers l'enseignant associé : un pas de plus vers la professionnalisation », dans D. Martin, C. Garant, C. Gervais et C. St-Jarre (dir.), *Recherche et pratiques de formation de maîtres? Vers une pratique réfléchie et argumentée*, Sherbrooke, CRP, p. 113-128.
- GOHIER, C., Y. BOUCHARD, M. ANADON, B. CHARBONNEAU et J. CHEVRIER (2002). « De l'identité professionnelle de l'enseignant quand il se fait formateur de maîtres : rupture ou continuité? », dans S. Baillauquès, M. Lavoie, M.L. Chaix et J.C. Héty (dir.), *L'identité chez les formateurs d'enseignants*, Paris, L'Harmattan, p. 195-215.
- GOSSELIN, M. (2001). « L'encadrement d'un stage de la deuxième année en enseignement au secondaire : ce qu'en pense un groupe d'enseignants associés », *Res Academica*, vol. 19, n°s 1 et 2, p. 119-136.
- LAMY, M. (2002). « Des dispositifs de formation de formateurs d'enseignants, pour quelle professionnalisation? », dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?*, Bruxelles, De Boeck, p. 43-57.
- LE BOTERF, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'Organisation.
- LEGENDRE, M.F. (1998). « Pratique réflexive et études de cas : quelques enjeux reliés à l'utilisation de la méthode des cas en formation initiale », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 2, p. 379-406.
- LEPAGE, M. (1997). « Recevoir un stagiaire : un acte professionnel qui rapporte... professionnellement », *Vie pédagogique*, vol. 104, p. 11-14.
- LESSARD, C. et L. PORTELANCE (2001). *Réflexions sur la réforme scolaire au Québec*, Montréal, Labriprof-CRIFPE.
- LUNN, P. et A. BISHOP (2003). « "To touch a life forever" : A discourse on trainee teachers' perceptions of what it means to be an effective teacher in the primary school », *Educational Studies*, vol. 29, n° 2, p. 195-207.
- MALO, A. (2005). « Parcours d'un stagiaire en enseignement secondaire : adhésion ou déviance par rapport à des savoirs proposés », dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*, Sherbrooke, CRP, p. 65-84.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002). *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement. Rapport d'évaluation de programme préscolaire et enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire 1^{er} cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *La formation en milieu de pratique. De nouveaux horizons à explorer*, Québec, Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant, Gouvernement du Québec.
- MUNCEY, D. et P. MCQUILLAN (1996). *Reform and Resistance in Schools and Classrooms: An Ethnographic View of the Coalition of Essential Schools*, New Haven, Yale University Press.
- PELPEL, P. (2002). « Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? », dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 175-191.
- PERRENOUD, P. (1998). « Dix défis pour les formateurs d'enseignants », Présentation dans le cadre de la Journée « Quelle formation à la professionnalisation pour les enseignants d'aujourd'hui ? », 15 janvier, MAFPEN et IUFM de l'Académie de Nice.
- PERRENOUD, P. (2002). « Réformes scolaires et formation initiale des enseignants : une introuvable synchronisation », dans M. Carbonneau et M. Tardif (dir.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école*, Sherbrooke, CRP, p. 145-162.
- PORTELANCE, L. (2000). « En quoi consiste le savoir des enseignants ? Comment le praticien acquiert-il toutes ses connaissances ? », *Vie pédagogique*, vol. 114, p. 43-46.
- PORTELANCE, L. (2005). « Savoirs et besoins de formation d'enseignants associés en période de mise en œuvre d'une réforme du curriculum », dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*, Sherbrooke, CRP, p. 105-128.
- PORTELANCE, L. et N. DURAND (2006). « La collaboration entre novice et expert en enseignement : nature, modalités et impacts perçus », *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, vol. 4, n° 2, p. 77-99.
- PORTELANCE, L. et M.F. LEGENDRE (2001). « Les études de cas comme modalité de mise en discours de la pratique : leur contribution au développement de la compétence professionnelle des futurs enseignants », dans A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*, Sherbrooke, CRP, p. 17-34.
- PORTELANCE, L. et F. TREMBLAY (2006). « Les responsabilités complémentaires de l'enseignant associé et du stagiaire au regard de la formation à l'enseignement », dans J. Loiselle, L. Lafortune et N. Rousseau (dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement. Pistes de réflexion et d'action*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 23-39.
- SAVOIE-ZAJC, L. et L. DIONNE (2001). « Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolaires : exploration conceptuelle et illustrations », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue. De la réflexion à l'action*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 139-164.
- TARDIF, M. (1993). « Savoirs et expérience chez les enseignants de métier », dans H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres*, Sherbrooke, CRP, p. 53-86.
- TARDIF, M., C. LESSARD et L. LAHAYE (1991). « Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant », *Sociologie et sociétés*, vol. 23, n° 1, p. 55-69.
- WIDEEN, M., J. MAYER-SMITH et B. MOON (1998). « A critical analysis of the research on learning to teach : Making the case for an ecological perspective on inquiry », *Review of Educational Research*, vol. 68, p. 130-178.

CHAPITRE

4

PERCEPTION DES RÔLES PAR LE SUPERVISEUR DE STAGE

Enrique Correa Molina

Professeur, Université de Sherbrooke

<Enrique.Correa.Molina@USherbrooke.ca>

RÉSUMÉ

Au Québec, les stages occupent une place importante à l'intérieur des programmes de formation initiale de maîtres. Au cours de ces expériences de terrain, les stagiaires sont accompagnés par des formateurs provenant tant du milieu scolaire que du milieu universitaire, à savoir l'enseignant associé et le superviseur de stage. À l'intérieur de la triade, les actions de ces deux acteurs se veulent complémentaires. Parfois, des perceptions entretenues par l'un ou l'autre de ces formateurs peuvent empêcher cette complémentarité. Lors d'une recherche centrée sur des superviseurs d'expérience, nous avons recueilli des données concernant, entre autres, la perception du superviseur de stage à propos de l'enseignant associé. Nos résultats indiquent que ce dernier est perçu comme un formateur jouant un rôle essentiel dans le processus de formation des futurs enseignants.

Depuis la réforme de 1994, la durée des stages, à l'intérieur des programmes de formation à l'enseignement, a considérablement augmenté par rapport aux programmes précédents (ministère de l'Éducation du Québec, MEQ, 1994). En mettant en évidence le rôle pédagogique des expériences de terrain dans la formation des futurs enseignants, on reconnaît également le stage comme un espace privilégié pour la mobilisation des ressources et le développement des compétences professionnelles (MEQ, 2001).

Lors de leurs stages, les étudiants sont appelés à prendre progressivement la charge d'une classe. Tout au long de ces moments, ils sont accompagnés par des formateurs en milieu de pratique : l'enseignant associé et le superviseur de stage. Ceux-ci amènent le stagiaire à observer sa propre pratique d'enseignement et à l'analyser afin de développer une compréhension plus approfondie des fondements qui le guident et de prendre peu à peu le contrôle de son enseignement (Furlong, 1996). C'est à ce stade que la présence de ces deux formateurs prend toute son importance, car le travail d'analyse de la pratique ne se réalise pas nécessairement de façon spontanée chez le stagiaire. En exerçant leurs rôles particuliers mais complémentaires, le superviseur et l'enseignant associé contribuent à enrichir l'expérience de terrain du stagiaire.

1. LES FORMATEURS EN FORMATION PRATIQUE À L'ENSEIGNEMENT

En tant que formateurs, tous les deux, enseignant associé et superviseur, encadrent le stagiaire, le conseillent, l'aident à transférer des acquis théoriques vers la pratique, à analyser les expériences qu'il est en train de vivre, à construire des savoirs issus de la pratique et à le sensibiliser à l'importance de développer une pratique réflexive (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002). Mais qu'est-ce exactement qu'un formateur ? Un formateur d'enseignant en milieu de formation pratique est un professionnel, car il a des compétences, possède une expertise qui l'identifie, a une identité de formateur et fait partie d'un groupe caractérisé par des savoirs particuliers (Altet *et al.*, 2002). Souvent, il a été, ou est encore, un enseignant et, d'après Maradan (2002), il est de plus un formateur d'adultes, un expert et une personne avec toute sa complexité.

D'après Altet *et al.* (2002), c'est par l'exercice même de la fonction de formateur que se construit une partie des compétences requises. L'autodidaxie, la lecture d'ouvrages ou d'articles liés aux sciences de l'éducation, l'action sur le terrain, la prise de conscience des effets de son action,

les échanges entre pairs sont des éléments qui aident à façonner la compétence du formateur. C'est aussi ce qui ressort d'une étude centrée sur les superviseurs de stage (Correa Molina, 2004), qui révèle que le partage d'expériences avec les pairs et la réflexion sur l'action sont considérés comme des éléments ayant contribué grandement au développement de leur agir professionnel. Sous un angle plus formel, la participation à des projets en partenariat et à divers dispositifs de formation favorise la construction des compétences et des savoirs du formateur en milieu de pratique (Altet *et al.*, 2002; Correa Molina, 2004). Pour un praticien qui, en plus d'enseigner, assume un rôle en formation des enseignants, il est nécessaire de comprendre que former, c'est, entre autres :

- partir de la pratique, encourager, provoquer, puis accompagner une transformation volontaire d'une personne, dans toutes ses dimensions;
- aider à construire des compétences, à travailler la mobilisation et le transfert des ressources;
- cesser de prescrire et favoriser un choix raisonné, éclairé, compte tenu des mandats, du projet personnel, des attentes, des contraintes du métier d'enseignant;
- aider à élaborer des modèles d'analyse de la complexité et à vivre avec;
- pousser à formaliser les savoirs d'action et d'expérience et à les connecter à des savoirs issus de la recherche (Altet *et al.*, 2002, p. 273).

Pour aider le stagiaire à comprendre certaines théories liées à sa pratique, ceux qui assument le rôle de formateur doivent être capables de lui fournir soutien et guidance (Wilkin, 1996). Tant l'enseignant associé que le superviseur apportent sagacité, connaissances et perspectives à l'expérience du stagiaire. L'enseignant associé possède la connaissance de l'école et des élèves, ainsi que l'expérience enseignante contemporaine du contexte scolaire quotidien. Le superviseur, pour sa part, possède une connaissance accrue de la formation du stagiaire et pose un regard vigilant sur les responsabilités de ce dernier et les objectifs de formation particuliers à chaque stage, selon le programme de formation. Tous les deux, enseignant associé et superviseur, en ayant respectivement la vision des deux milieux de formation, scolaire et universitaire, peuvent donc se compléter quand ils travaillent ensemble et partagent leurs habiletés et perspectives (Gervais et Desrosiers, 2005; Henry et Beasley, 1989). Une définition claire de leur rôle est essentielle, car la qualité de l'encadrement dépend de la collaboration entre ces deux acteurs (Hébert, 1996). Les sections suivantes proposent quelques repères à ce sujet.

1.1. L'ENSEIGNANT ASSOCIÉ

Depuis l'implantation des programmes rénovés de formation à l'enseignement au Québec, le rôle de l'enseignant associé s'est vu aussi transformé. De nos jours, les enseignants expérimentés occupent une place importante dans l'accompagnement du renouveau du corps enseignant. En effet, les enseignants qui reçoivent un stagiaire dans leur classe ont à accomplir une tâche d'accompagnement et d'évaluation auprès de celui-ci. Comme la compétence se manifeste en contexte réel, les enseignants associés participent activement au développement des compétences professionnelles. Ils assument un rôle de formation auprès de la relève. Néanmoins, ce ne sont pas tous les enseignants qui peuvent bien accompagner un stagiaire. Il ne suffit pas d'être un enseignant pour former des enseignants, car former ce n'est pas enseigner (Altet *et al.*, 2002; Pelpel, 2002). Quelques critères sont donc proposés par le MEQ (1994) : le volontariat ; l'expérience en enseignement, des compétences reconnues par son milieu, une formation en supervision, un esprit d'équipe, une sensibilité à la vie de l'école et des capacités d'observation, d'analyse, de réflexion, une ouverture d'esprit face à l'innovation et de la créativité.

Une étude menée par Furlong (1996) auprès des enseignants d'expérience a démontré que pour apprendre à être efficaces, les enseignants doivent développer une compréhension riche et profonde de la façon dont leur enseignement contribue à développer des compétences chez l'élève. En plus de cette compréhension, étant donné le rôle de formation qu'il assume auprès du stagiaire, l'enseignant associé doit être capable de la verbaliser, de l'explicitier pour aider le stagiaire à saisir les fondements de son action pédagogique. Il doit développer ce qu'Elliot (1990) appelle « la connaissance d'habiletés intelligentes », connaissance qui est encore essentiellement pratique, mais qui suppose une appréciation des complexités sur lesquelles elle est basée.

En résumé, avec ses multiples rôles, l'enseignant associé peut contribuer grandement à ce que l'expérience de stage en soit une de formation pour le stagiaire. Cela requiert cependant qu'il accepte d'assumer les responsabilités propres à un formateur d'enseignants en milieu de pratique.

1.2. LE SUPERVISEUR

Le superviseur apporte des contributions qui, autrement, ne se trouveraient pas ailleurs dans le programme de formation, et ce, grâce à la variété de rôles qu'il remplit et aux différentes situations qui se présentent à lui en supervision (Henry et Beasley, 1989). De manière générale, les critères de

sélection des superviseurs, dans les universités québécoises, sont l'expérience en enseignement (au primaire ou au secondaire), une formation ou une expérience en supervision et la connaissance du système scolaire québécois (Gervais et Desrosiers, 2005).

Le superviseur devra tenir plusieurs rôles pour s'acquitter de ses responsabilités comme représentant de l'institution universitaire. Pendant le stage, le superviseur veille au respect des exigences universitaires et agit comme un facilitateur de la relation entre l'enseignant associé et le stagiaire. Les travaux d'Enz, Freeman et Wallin (1996) confirment d'ailleurs trois rôles pour le superviseur : accompagnateur du stagiaire, médiateur entre les divers acteurs et les institutions, personne-ressource auprès de l'enseignant associé. Comme accompagnateur, le superviseur observe et donne de la rétroaction au stagiaire, le soutient, l'encourage et l'évalue. Dans cette fonction, il assume un rôle semblable à celui de l'enseignant associé. En tant que médiateur, le superviseur facilite les échanges à l'intérieur de la triade et entre les deux milieux, scolaire et universitaire ; donc il est un pont de communication et contribue à résoudre d'éventuels conflits entre l'enseignant associé et le stagiaire. Finalement, comme personne-ressource, il reste à la disposition de l'enseignant associé pour réviser avec lui les exigences du stage, pour échanger sur l'évolution du stagiaire, pour répondre à des questions concernant le programme, etc.

Au cours du stage, le superviseur, tout comme l'enseignant associé, a comme objectif de soutenir le stagiaire dans sa démarche d'apprentissage. Pour cela, il doit y avoir une bonne communication entre les participants de la triade afin que les interventions qui s'y produisent aident le stagiaire à réfléchir et à réajuster ses actions pédagogiques. Généralement, on reconnaît à l'enseignant associé la plus grande influence sur la performance du stagiaire, sur l'expérience de terrain de ce dernier (Henry et Beasley, 1989). Néanmoins, le superviseur universitaire joue un rôle d'accompagnement important au cours des périodes de stage. En effet, d'après Beauchesne (2000) et Gervais (1997), les stagiaires apprécient la présence et l'appui de quelqu'un qui vient de l'université, de quelqu'un qui leur fournit un regard externe ; cela est particulièrement apprécié lorsque des conflits émergent entre le stagiaire et l'enseignant associé.

2. LE PROBLÈME

Lors des stages, l'action voulue complémentaire entre enseignant associé et superviseur est parfois perturbée par la vision entretenue sur leurs rôles

respectifs. Selon Zeichner (1996), les difficultés possibles sont liées au manque d'accessibilité, au manque de confiance et au manque d'influence du superviseur.

D'après une enquête de la Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (1997), la perception qu'ont les enseignants associés des superviseurs est plutôt négative, car, selon eux, ces derniers ont peu de disponibilité et manquent d'intérêt pour cette responsabilité. Ils trouvent aussi que les superviseurs sont peu présents à l'école, certains ne se manifestant que lors de l'évaluation, voire jamais. Même lorsqu'une relation s'établit, elle n'est pas nécessairement satisfaisante, car les enseignants ne se sentent pas toujours considérés et respectés par les superviseurs. Ils ont parfois l'impression d'être jugés, d'être utilisés pour jouer simplement le rôle d'évaluateur. Assez souvent, selon ce rapport, les superviseurs n'accompliraient pas bien leur rôle de soutien et d'encadrement et ne seraient pas nécessairement efficaces lorsqu'il y a un problème avec le stagiaire (Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires, 1997). Ce même rapport indique cependant qu'il y a aussi des perceptions élogieuses de l'attitude des superviseurs, et cela, tant sur le plan professionnel que personnel.

Néanmoins, cette perception des superviseurs paraît peu fondée si l'on se fie aux résultats d'une étude révélant qu'environ 80 % des superviseurs étaient sans lien d'emploi permanent avec l'université, la plupart étant des contractuels provenant du milieu scolaire ; les autres étaient libérés par leur établissement sur une base ponctuelle, en prêt de service, ou sur une base prolongée, comme professeur invité (Desrosiers, Gervais et Nolin, 2000). Ces données viendraient contrecarrer la vision voulant qu'ils soient « éloignés de la réalité scolaire », parfois entretenue à leur égard.

Lorsque le travail entre superviseur et enseignant associé s'accomplit de manière complémentaire, ce n'est pas seulement le stagiaire, mais toute la triade qui en bénéficie. Pour l'enseignant associé, c'est rassurant de pouvoir échanger avec le superviseur, et le stagiaire bénéficie de cette complémentarité parce qu'il y a une action concertée entre ces deux formateurs pour l'aider à s'améliorer (Gervais et Desrosiers, 2005).

Ces deux formateurs, enseignant associé et superviseur, peuvent contribuer de manière significative à la formation professionnelle des futurs enseignants. Le rapport entre eux est donc un enjeu important dans le travail de la triade. Alors, si parfois les enseignants associés ont des perceptions partagées au sujet du superviseur, qu'en est-il de la perception du superviseur de stage en ce qui concerne les enseignants associés ? Comment le superviseur perçoit-il le rôle de l'enseignant associé par rapport à son propre rôle ? En tant que représentant de l'institution universitaire dans le

milieu scolaire, se perçoit-il comme ayant un rôle prépondérant ou complémentaire à celui de l'enseignant associé? Le présent chapitre tente de répondre à ces questions.

3. LA DÉMARCHE SUIVIE

Lors d'une étude réalisée auprès de superviseurs de stage (Correa Molina, 2004), des superviseurs de grande expérience en supervision de stagiaires ont été interviewés au sujet de leur pratique professionnelle. L'objectif de l'étude était d'explorer les ressources mobilisées par les superviseurs au cours des entretiens de supervision suivant une période d'observation en classe. Tant lors des entrevues que lors de l'analyse des données, nous avons constaté que les superviseurs participant à l'étude évoquaient fréquemment le rôle de l'enseignant associé. Nous avons donc jugé bon de porter un regard plus attentif sur les perceptions manifestées par les superviseurs à l'égard des enseignants associés ainsi qu'à celles entretenues sur leur propre rôle.

3.1. ÉCHANTILLON ET PORTRAIT DES PARTICIPANTS

Lors de la réalisation de l'étude, les participants avaient presque tous plus de 30 ans d'expérience d'enseignement et 10 à 15 ans d'expérience en supervision de stages. Le tableau 1 fait une présentation synthétique de ceux-ci. Notre échantillon a été limité à un groupe de sept superviseurs de stage de la quatrième année d'un programme de formation à l'enseignement secondaire. Le choix des participants a donc été intentionnel (Huberman et Miles, 1991 ; Savoie-Zajc, 2000). Ces superviseurs possédaient tous une longue expérience en supervision de stage (10 à 16 années), un diplôme universitaire d'études supérieures, une expérience d'enseignement au secondaire d'au moins cinq ans, une formation à la supervision et, en étant des enseignants en exercice ou à la retraite, une connaissance du système scolaire québécois. Le tableau 1 résume ces informations pour chacun des participants.

Tableau 1.
Portrait des participants

Participants	Années d'expérience en supervision	Années d'expérience en enseignement	Études supérieures	Formations suivies en supervision
S1	15 ans	6 ans	Doctorat en éducation	Oui
S2	15 ans	37 ans	Maîtrise en éducation	Oui
S3	14 ans	36 ans	Maîtrise en éducation	Oui
S4	15 ans	32 ans	Maîtrise en lettres	Oui
S5	12 ans	32 ans	Maîtrise en éducation	Oui
S6	10 ans	31 ans	Maîtrise en andragogie	Oui
S7	16 ans	31 ans	Doctorat en éducation	Oui

3.2. L'OUTIL DE COLLECTE DES DONNÉES

Nous nous sommes rapproché de la situation naturelle de travail de nos participants par le recours à des entrevues semi-structurées, car elles ressemblent aux formes quotidiennes d'interaction qu'entretiennent les superviseurs avec leurs stagiaires. De plus, le matériel déclencheur de l'entrevue était constitué d'un enregistrement d'une activité courante des superviseurs, soit l'entretien avec un stagiaire qui fait suite à une observation en classe. Ces choix méthodologiques nous ont permis de stimuler l'interaction avec les participants (Savoie-Zajc, 2000) et de recueillir des données dites « suscitées » (Van der Maren, 1999).

Les deux entrevues individuelles réalisées avec chaque superviseur ont été audio-enregistrées et ce matériel a été transcrit pour l'analyse. Les données ont donc été constituées des textes résultant des transcriptions des entrevues réalisées auprès des participants à l'étude. Nous avons obtenu ainsi 14 comptes rendus intégraux (verbatim), d'une quinzaine de pages chacun, en moyenne, qui ont été soumis à une analyse de contenu.

Les entrevues avaient pour objectif de recueillir des informations concernant, entre autres, leurs perceptions sur la supervision, sur eux-mêmes en tant que superviseur, sur leur rôle et celui des autres membres

de la triade, sur leurs objectifs, sur le développement de leur savoir-faire. Dans ce texte, nous ne traitons que d'une partie des données. Ces entrevues se sont déroulées à partir d'un enregistrement audio d'un entretien de supervision (superviseur-stagiaire) postobservation en classe. Nous avions demandé à chacun des superviseurs de choisir un segment particulièrement signifiant pour lui de l'entretien réalisé avec son stagiaire et de le présenter au chercheur lors de l'entrevue. Ce segment pouvait être, par exemple, un moment de l'entretien où le superviseur considérait qu'il avait réussi à faire comprendre quelque chose au stagiaire ; un moment de l'entretien où il considérait ne pas avoir passé le message qu'il voulait transmettre au stagiaire, etc. Nous avons procédé de cette manière afin de laisser la liberté au superviseur de travailler sur du matériel significatif pour lui. Pour mener nos entrevues avec les superviseurs, nous nous sommes inspiré de la démarche de l'argumentation pratique prônée par Fenstermacher (1987, 1996). Cette approche est brièvement présentée dans la section qui suit.

3.3. L'ARGUMENTATION PRATIQUE

L'approche de l'argumentation pratique représente une analyse *a posteriori* des actions d'un individu (Fenstermacher, 1987). Au moyen de l'analyse, ce dernier rend compte de ce qu'il a fait en expliquant ou en justifiant son action ou son geste afin de le reconstruire. La construction d'un argument pratique cherche à assister l'enseignant dans sa réflexion relative aux motifs de ce qu'il entreprend dans sa classe. La réflexion qui amène à l'explicitation de ces motifs relève parfois de la découverte, parfois de l'argumentation instantanée, à partir d'éléments encore vagues que la réflexion permet de clarifier. Comme la plupart des individus considèrent leurs expériences passées comme un fondement valide pour justifier leur action, la construction d'un argument pratique les amènerait à se remettre en question et à réajuster les principes guidant leur action (Fenstermacher, 1996).

L'élaboration d'un argument pratique se déroule en deux phases : explicitation et reconstruction. L'explicitation est la formulation d'un argument pratique qui reflète d'une façon appropriée, selon la personne elle-même, les raisons pour lesquelles elle a agi d'une certaine manière. La reconstruction est le processus par lequel l'argument pratique est évalué afin de juger de sa justesse en regard de critères éthiques, empiriques et autres, pour qu'il puisse constituer une base valable pour l'action. Dans le cadre de notre étude, nous n'avons utilisé que la première phase, celle de l'explicitation. La phase de reconstruction, telle qu'elle est prônée par l'auteur (Fenstermacher, 1996), implique plusieurs enregistrements vidéo de la pratique du participant, une présentation d'un montage de séquences

d'enregistrements vidéo réalisé par le chercheur, un enregistrement vidéo de l'échange chercheur-praticien et une analyse. Le processus de reconstruction d'un seul argument pratique pouvant prendre plusieurs mois, nous avons plutôt privilégié la phase d'explicitation.

La structure d'un argument pratique admet, en tant qu'éléments constitutifs, des prémisses (de valeur, conditionnelles, empiriques, contextuelles), une conclusion et un critère de cohérence. Tout cela se réalise de concert avec un « autre ». Bien que le rôle de l'« autre » soit généralement joué par un formateur-chercheur, il peut aussi être assumé par un collègue de travail ou parfois par l'enseignant lui-même qui peut prendre une distance réflexive par rapport à sa propre pratique (Boody, East, Fitzgerald, Heston et Iverson, 1998; Fallona et Johnson, 2002; Gauthier, Raymond et Martineau, 1998; Morgan, 1993).

3.4. PROCÉDURE D'ANALYSE

Après chaque entrevue, l'enregistrement était transcrit. Pour en faire l'analyse, nous avons utilisé un tableau à trois colonnes : la première comprenait la transcription de l'entretien organisée en unités d'analyse; la deuxième, l'idée principale de chaque unité d'analyse, et la troisième, la catégorie qui émergeait. Étant donné le nombre restreint de participants à cette étude, aucun logiciel d'analyse qualitative n'a été utilisé pour l'analyse de nos données.

À la suite d'une première analyse, nous avons regroupé les catégories émergentes qui étaient semblables entre elles, par exemple : expérience d'enseignant, expérience de supervision, rôles. Après avoir obtenu ces premières catégories, nous avons examiné si d'autres regroupements, à l'intérieur des catégories, étaient possibles. Ainsi, nous avons modifié la catégorie concernant les rôles. Dans un premier temps, cette catégorie considérait leur propre rôle, mais après avoir vu l'émergence de la vision que les superviseurs manifestaient à l'égard de l'enseignant associé, elle a été réorganisée de manière à ce que, par exemple, apparaisse le rôle de l'enseignant associé tel qu'il est perçu par le superviseur.

La recherche de nature interprétative est animée par le désir de mieux comprendre le sens que la personne donne à son expérience et elle est jugée valide et crédible si les gens qui y ont participé se reconnaissent (Savoie-Zajc, 2000). Ainsi, nous avons fait valider ces catégories par les participants à l'étude et par un autre chercheur. Dans le cas de la première validation, nous avons fait un résumé des catégories obtenues et l'avons fait parvenir aux superviseurs qui ont participé à l'étude afin de vérifier si celles-ci représentaient leurs propos. Dans le cas de la deuxième

validation, nous avons sélectionné au hasard l'un des *verbatim*s, nous avons sélectionné les cinq premières pages organisées en trois colonnes et avons demandé à un doctorant (lui-même superviseur de stage) de catégoriser les unités d'analyse. Par la suite, nous avons comparé ces résultats avec ceux obtenus dans notre propre analyse. Nous avons pu constater une congruence entre les deux catégorisations, la nôtre et celle du chercheur agissant comme juge externe.

4. DES RÉSULTATS

L'analyse des données recueillies a permis de regrouper les propos qui rendent compte de la perception des superviseurs de stage en ce qui concerne le rôle assumé par l'enseignant associé au sein de la triade et de la perception qu'ils véhiculent sur leur propre rôle. Dans les lignes qui suivent, nous présentons des extraits des propos des superviseurs qui révèlent ces perceptions.

4.1. LA PERCEPTION ENTRETENUE SUR L'ENSEIGNANT ASSOCIÉ

Les superviseurs participant à cette étude reconnaissent le rôle assigné à l'enseignant associé, surtout en ce qui a trait à l'évaluation du stagiaire. C'est ce que reflètent des propos tenus par les superviseurs dont l'un a dit *« Cette vision de coach, ça devrait être l'enseignant associé qui la fait. Il a plus d'armes que moi pour aider le stagiaire. Il a plus d'heures en contact avec lui. Il le voit évoluer de semaine en semaine. Il peut le faire cheminer alors que moi, c'est spécial. On a donné un rôle très important à l'évaluation du stagiaire par l'enseignant associé. L'enseignant associé a un rôle réellement d'évaluation, un rôle d'évaluateur formateur »* (S3).

Ces propos reflètent la conscience de ce superviseur du rôle tenu par l'enseignant associé dans son rapport avec le stagiaire. Nous pouvons voir ici une reconnaissance du rôle formateur attribué à l'enseignant associé et de l'importance de celui-ci dans le processus évaluatif des compétences professionnelles du stagiaire. En effet, c'est l'enseignant qui, lors de la période de stage, passe beaucoup plus de temps avec le stagiaire et, en conséquence, a un regard plus soutenu sur la performance du stagiaire. À cet égard, un superviseur nous a décrit sa vision relativement à cet aspect : *« Mon intervention auprès du stagiaire est limitée. Nous n'avons que quelques heures à leur consacrer. Notre rôle est plutôt supplétif. C'est un peu aider l'enseignant associé dans son travail de coach. On tombe dans une tranche de vie de notre*

stagiaire, un vendredi après-midi ou un lundi matin, sur un groupe qui n'est pas réceptif. On a un échantillonnage qui est parcellaire et on base toute notre aide là-dessus » (S3).

C'est l'enseignant associé qui partage la quotidienneté du stagiaire dans l'école et qui, par conséquent, est mieux placé pour donner au stagiaire une rétroaction soutenue tout au long du stage sur sa pratique. Ainsi, bien que les superviseurs soient conscients du fait qu'ils doivent évaluer si les stagiaires répondent à un certain nombre d'exigences, ils reconnaissent que la principale évaluation est celle faite par l'enseignant associé : *« Le maître associé... C'est lui qui est l'évaluateur principal »* (S3). Ces résultats ont été aussi obtenus dans une étude menée par Gohier, Anadon et Chevrier (2007). Ces auteurs se sont intéressés au regard que divers acteurs de la formation enseignante – professeurs, enseignants associés, directeurs d'école et superviseurs – entretenaient les uns par rapport aux autres. Les superviseurs participant à leur étude attribuent aussi, entre autres, un rôle important à l'enseignant associé dans l'évaluation du stagiaire.

4.2. LA PERCEPTION ENTRETENUE SUR SON PROPRE RÔLE

Les superviseurs sont conscients du rôle qui leur revient ainsi que des responsabilités qui y sont rattachées. L'un d'entre eux soutient qu'il est important de clarifier son rôle avec le stagiaire pour pouvoir, au cours de l'entretien de supervision, aller dans le même sens : *« On est là pour essayer de résoudre ensemble un problème, pour trouver des pistes de solution ensemble afin qu'il [le stagiaire] puisse en mettre quelques-unes en pratique. Il ne faut pas qu'il se sente jugé »* (S5). Ces propos reflètent bien le rôle d'accompagnateur relevé par Enz et al. (1996). Les superviseurs participant à l'étude savent bien qu'ils ont la responsabilité de s'assurer que le futur enseignant possède les capacités requises pour bien accomplir la tâche pour laquelle il a été formé¹. Dans ce sens, l'un des participants déclare : *« J'ai la responsabilité d'envoyer quelqu'un dans les écoles du Québec pendant 35 ans, enseigner à des enfants : il faut que ce soit enseigné correctement »* (S2).

Les superviseurs se considèrent comme étant plutôt des formateurs. En ce sens, l'un d'entre eux partage sa vision : *« Je vois maintenant la supervision comme une aide qu'on peut apporter à l'étudiant, plutôt que comme une évaluation. Je pense que ce que je fais quand je lui parle, c'est de l'aider à mettre en place ses idées, à mettre en place ses concepts et à démontrer en même temps qu'elle serait capable de faire autre chose »* (S7). Un autre affirme : *« Je suis formateur et c'est une formation que je lui apporte. On regarde différentes pistes de solution. On regarde comment on pourrait procéder dans telle situation »* (S5).

1. Rappelons qu'il s'agit de stagiaires en quatrième année de formation.

D'après les superviseurs, être un formateur va bien au-delà d'observer leur stagiaire pour voir s'il répond ou non à un certain nombre d'exigences. L'entretien postobservation est aussi vu comme un temps de formation pour le stagiaire, un moment qu'ils utilisent : pour le conseiller « *Alors, je leur donne des conseils en termes de planification, mais aussi en termes de gestion disciplinaire* » (S5) ; pour lui donner des pistes « [...] *Si je m'aperçois que c'est quelqu'un qui est un peu traditionaliste, je vais essayer de le pister sur des méthodes différentes, centrées sur l'intérêt des élèves* » (S3), « *Maintenant qu'on a fait le tour et que je t'ai mis plus d'indices, qu'est-ce que tu en récupères comme piste d'intervention ?* » (S1) ; pour l'aider à lier la théorie et la pratique « *Si la stagiaire a des problèmes, elle va trouver là [la théorie] des solutions, des possibilités de solution apprises à l'université* » (S2).

4.3. SPÉCIFICITÉ DES RÔLES

Bien que les superviseurs considèrent le rôle de l'enseignant associé comme essentiel à la formation du stagiaire, ils se reconnaissent aussi comme étant des formateurs jouant un rôle important dans le développement professionnel du stagiaire. Alors, qu'est-ce qui différencie leur travail de celui accompli par l'enseignant associé ? Le fait de travailler avec plusieurs stagiaires à la fois, d'être en contact avec l'institution formatrice, donc avec les programmes de formation et le fait d'avoir été ou d'être encore un enseignant donneraient aux superviseurs, selon eux, une vision plus globale que celle de l'enseignant associé : « *Quand tu es superviseur universitaire, tu as à assimiler des éléments de la formation universitaire que tu essaies de joindre à ta supervision, c'est-à-dire, la connaissance des programmes, des éléments théoriques* » (S7). Un autre rôle particulier serait de faire en sorte que, pendant son stage, le stagiaire ait recours aux contenus théoriques vus à l'université : « *Je pense qu'un rôle spécifique du superviseur est de l'amener à faire des liens avec ce qu'il a appris dans ses cours [...], si tout est prévu dans la préparation de classe, c'est beaucoup plus facile de gérer sa classe* » (S2).

EN GUISE DE SYNTHÈSE ET DE CONCLUSION

La formation en contexte de stage facilite la mobilisation et l'acquisition de compétences à l'enseignement (MEQ, 2001). Lors de ces périodes de pratique professionnelle, les stagiaires sont accompagnés par un enseignant associé et un superviseur. La complémentarité de leurs fonctions se voit parfois limitée par des perceptions entretenues sur leurs rôles respectifs.

Lors d'une étude centrée sur des superviseurs de stage (Correa Molina, 2004), nous avons cerné des données qui parlaient de la perception que ces formateurs avaient par rapport à l'enseignant associé. Nous avons cru pertinent de nous pencher sur cet aspect, car une étude montrait que la façon dont les enseignants associés percevaient les superviseurs était plutôt négative. Cette même étude, menée par la Fédération des enseignantes et enseignants des commissions scolaires (1997), arrivait cependant à la conclusion que c'était plutôt l'individu qui faisait la différence. C'est pourquoi nous nous sommes demandé quelle était la perception des superviseurs de notre étude des enseignants associés et de leur propre rôle.

Après avoir réalisé une analyse de contenu des retranscriptions d'entrevues auprès de superviseurs de stage d'expérience, nous pouvons conclure que ceux participant à notre étude connaissent et distinguent bien leur rôle ainsi que celui de l'enseignant associé. Tout en reconnaissant que les enseignants associés assument un rôle d'accompagnement plus soutenu auprès des stagiaires, ils sentent que leur travail vient compléter la mission formatrice de l'enseignant associé. Ils ont une spécificité et leur participation à l'intérieur de la triade se veut essentielle, car elle apporte un regard extérieur et complémentaire à celui de l'enseignant.

Ces superviseurs, qui ont une longue expérience en supervision, voient l'enseignant associé comme le formateur principal en contexte de stage, mais ils se voient eux aussi comme accomplissant une fonction formative avant tout. Leurs propos rejoignent ceux d'Altet *et al.* (2002) pour qui former va bien au-delà de la prescription. Dans ce sens, les superviseurs ne se positionnent pas face au stagiaire dans un rapport expert-novice, mais plutôt comme quelqu'un qui accompagne, quelqu'un qui progresse dans un processus de développement professionnel. Dans ce cheminement, ils perçoivent l'enseignant associé comme un allié essentiel dans la tâche de formation à l'enseignement en contexte de stage. En résumé, ils le reconnaissent comme le formateur principal.

Certes, cette étude, vu son caractère exploratoire et le nombre restreint de participants, présente des limites telles que l'impossibilité de généraliser nos résultats. Néanmoins, contrairement aux études qui se sont penchées sur la perception qu'ont les enseignants associés des superviseurs, nos résultats viennent donner un éclaircissement sur la perception des superviseurs envers les enseignants associés. Étant donné que nos participants avaient tous une longue expérience en supervision de stages, il serait intéressant de pousser cette exploration auprès des superviseurs de moindre expérience.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET, M., L. PAQUAY et P. PERRENOUD, (2002). « Introduction », dans M. Altet *et al.* (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 7-16.
- BEAUCHESNE, A. (2000). « Tirer parti de l'évaluation, mais mater le dispositif et le message : perspectives de stagiaires sur l'évaluation sommative des compétences », dans Actes du VI^e colloque de l'Association québécoise universitaire en formation de maîtres (AQUFOM), *L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres : une compétence à développer*, Montréal, Université de Montréal, p. 239-262.
- BOODY, R., K. EAST, M. FITZGERALD, M. HESTON et A. IVERSON, (1998). « Talking teaching and learning: Using practical argument to make reflective thinking audible », *Action in Teacher Education*, vol. 19, n^o 4, p. 88-101.
- CORREA MOLINA, E. (2004). *Exploration des ressources du superviseur de stage lors d'entretiens post-observation en classe*, Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.
- DESROSIER, P., C. GERVAIS et C. NOLIN (2000). *Portrait des stages dans les programmes de formation à l'enseignement*, Québec, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).
- ELLIOT, J. (1990). « Competency-based training and the education of the professions: Is a happy marriage possible? ». Document non publié et mentionné dans J. Furlong (1996). « Do student teachers need higher education? », dans J. Furlong et R. Smith (dir.), *The Role of Higher Education in Initial Training Center*, Londres, Kogan Page, p. 151-165.
- ENZ, B., D. FREEMAN et M. WALLIN (1996). « Roles and responsibilities of the student teacher supervisor: Matches and mismatches in perception », dans J. McIntyre et D. Byrd (dir.), *Preparing Tomorrow's Teachers: The Field Experience*, *Teacher Education Yearbook IV*, Thousand Oaks, Corwin Press, p. 131-150.
- FALLONA, C. et H. JOHNSON (2002). « A teacher's and researcher's experiences with power and representation within the practical argument process », *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 8, n^o 2, p. 141-154.
- FÉDÉRATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE COMMISSIONS SCOLAIRES (1997). *La formation pratique à l'enseignement, l'organisation des stages en milieux scolaire*, Rapport d'enquête.
- FENSTERMACHER, G. (1987). « Prologue to my critics, and a reply to my critics », *Educational Theory*, vol. 37, n^o 4, p. 357-360.
- FENSTERMACHER, G. (1996). « Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 22, n^o 3, p. 617-634.
- FURLONG, J. (1996). « Do student teachers need higher education? », dans J. Furlong et R. Smith (dir.), *The Role of Higher Education in Initial Training Center*, Londres, Kogan Page, p. 151-165.
- GAUTHIER, C., D. RAYMOND et S. MARTINEAU (1998). « Le concept d'argument pratique de Fenstermacher : pertinence, limites et possibilités en formation initiale et continue des enseignants », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 31, n^{os} 1-2, p. 7-29.
- GERVAIS, C. (1997). « Spécificité du rôle du superviseur universitaire en stage », dans M. Tardif et H. Ziarko (dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 69-89.
- GERVAIS, C. et P. DESROSIERS (2005). *L'école, lieu de formation des enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*, Québec, Les Presses de l'Université Laval (FCAR).

- GOHIER, C., M. ANADÓN et J. CHEVRIER (2007). « Les rôles d'acteurs de la profession enseignante : regards croisés », dans C. Gohier, M. Anadón et J. Chevrier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 283-308.
- HÉBERT, É. (1996). *Le stage : instrument d'apprentissage*, Trois-Rivières, Cégep de Trois-Rivières.
- HENRY, M. et W. BEASLEY, (1989). *Supervising Students Teachers the Professional Way*, Terre Haute, Sycamore Press.
- HUBERMAN, M. et M. MILES (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck Université.
- MARADAN, O. (2002). « Les formateurs comme vecteur essentiel dans la réforme des systèmes de formation. Profils des acteurs et voies d'une formation professionnalisante », dans M. Altet et al. (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 155-173.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1994). *La formation à l'enseignement : les stages*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MORGAN, B. (1993). « Practical rationality: A self-investigation », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 25, n° 2, p. 115-124.
- PELPEL, P. (2002). « Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain? », dans M. Altet et al. (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 175-191.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2000). « La recherche qualitative/interprétative en éducation », dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 171-198.
- VAN DER MAREN, J.M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.
- WILKIN M. (1996). « Reasserting professionalism : A polemic », dans J. Furlong et R. Smith (dir.), *The Role of Higher Education in Initial Training Center*, Londres, Kogan Page, p. 139-150.
- ZEICHNER, K. (1996). « Designing educative practicum experiences for prospective teachers », dans K. Zeichner et al. (dir.), *Currents of Reform in Preservice Teacher Education*, New York, Teachers College Press, p. 215-234.

CHAPITRE

5

POUR UNE FORMATION DES STAGIAIRES EN CONCERTATION

Le rôle des superviseurs

Colette Gervais

Professeure, Université de Montréal
<colette.gervais@umontreal.ca>

RÉSUMÉ

Le développement des compétences des stagiaires en milieu professionnel sollicite le soutien des formateurs dans les milieux scolaire et universitaire. Toutefois, la relation de coformation souhaitée entre les formateurs ne va pas toujours de soi. Afin d'examiner le type de relation qu'entretiennent les enseignants associés et les superviseurs, des entrevues ont été menées auprès de 56 enseignants associés, 63 stagiaires et 20 superviseurs universitaires au sujet du déroulement des visites de supervision à l'école et de leur effet. Pour analyser les résultats, nous avons utilisé la typologie des rôles de supervision proposée par Enz, Freeman et Wallin (1996) et les concepts reliés au partenariat, tels qu'ils ont été définis par St-Arnaud (2003). Nous présentons, dans ce chapitre, les résultats selon les deux scénarios privilégiés par les superviseurs, soit un accompagnement du superviseur en concomitance du travail de l'enseignant associé ou un travail en coformation avec l'enseignant associé. Ces scénarios correspondent à un partenariat de service, dans le premier cas, ou de réciprocité, dans le second.

Une orientation professionnalisante des programmes de formation à l'enseignement a conduit à la re-conceptualisation des dispositifs de formation à la pratique et au rôle des praticiens pendant la formation des stagiaires. Il a paru intéressant d'étudier les effets de l'augmentation relative du temps consacré aux stages effectués dans les milieux scolaires, en particulier, sous l'angle du type de relation qui s'établit entre les formateurs du stagiaire, soit l'enseignant associé et le superviseur universitaire. Ce chapitre présente les résultats d'une étude visant à décrire le déroulement des visites des superviseurs dans les écoles et de leur effet. L'étude a été réalisée à l'aide d'entrevues collectives dans sept écoles primaires et secondaires qui accueillent chaque année un grand nombre de stagiaires.

1. PROBLÉMATIQUE

La formation à l'enseignement, comme toute formation universitaire professionnelle en général, se caractérise par la présence de deux catégories de formateurs : des universitaires et des praticiens. Dans le cas des universitaires, il existe une grande hétérogénéité d'expertise (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002), les formateurs provenant de plusieurs disciplines contributives (savoirs disciplinaires, didactiques, psychopédagogiques, fondements de l'éducation, etc.), parmi lesquels se retrouvent les superviseurs universitaires. Bien que présentant des profils variés (professeurs et chargés de cours universitaires, professeurs invités, enseignants et directeurs d'école en exercice ou retraités), la grande majorité des superviseurs au Québec n'a pas de statut permanent à l'université (à plus de 80 % selon l'étude de Desrosiers, Gervais et Nolin, 2000). Ils sont habituellement recrutés à partir des critères suivants : expérience d'enseignement, formation ou expérience en supervision et connaissance du système scolaire québécois (Gervais et Desrosiers, 2005). En réalité, il s'agit le plus souvent d'enseignants ou de directeurs d'école en prêt de service ou à la retraite. Dans le cas des enseignants associés, ils répondent globalement aux critères définis par le ministère de l'Éducation (1994) : ce sont des enseignants ayant un minimum de cinq années d'expérience, qui sont volontaires pour accueillir et accompagner un stagiaire ; en général, le directeur de l'école est appelé à valider l'offre faite par l'enseignant. Plusieurs enseignants ont participé à une formation offerte par les universités, mais il y a peu de données formelles quant à la proportion d'enseignants ainsi formés.

Depuis la réforme de la formation à l'enseignement au milieu des années 1990, les stages en milieu de pratique occupent une plus grande

part d'heures dans les programmes, passant à un minimum de 700 heures de stage tout au long des quatre années de formation, comparativement à 200 heures auparavant, en général, au primaire (au secondaire, le nombre d'heures pouvait être inférieur). Cela constituait une reconnaissance formelle, de la part du ministère de l'Éducation (1994), de la contribution des enseignants expérimentés à la formation de leurs futurs collègues. L'attribution d'allocations aux enseignants associés pour l'accueil, l'encadrement, l'évaluation des stagiaires et la participation à la formation d'accompagnement se voulait une mesure concrète pour soutenir la participation des enseignants à la formation, tout en leur permettant de se libérer pour travailler avec le stagiaire et le superviseur.

La formation se trouvant plus centrée sur la pratique en contexte réel, on peut présumer que se dessine alors un besoin de redéfinition des rôles des formateurs, particulièrement lors des stages. Les rôles attendus du superviseur et de l'enseignant associé sont-ils clairement définis et distincts ? Quelles relations entretiennent ces formateurs et quelles perceptions ont-ils les uns des autres ? Ce chapitre présente des résultats de recherche recueillis dans le contexte des visites de supervision de stage à l'école, à partir d'une exploration de concepts liés à la notion de partenariat.

2. CADRE DE L'ÉTUDE

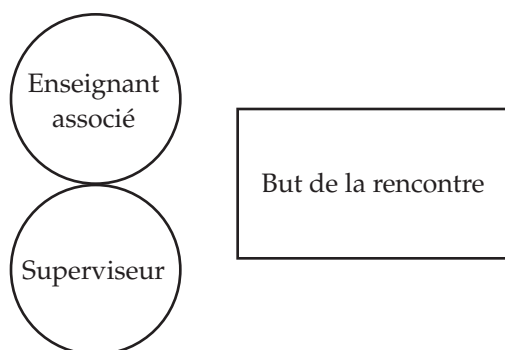
L'ouvrage de St-Arnaud (2003) sur la coopération nous permet de situer le cadre conceptuel de l'étude des relations entre le superviseur et l'enseignant associé, au moment des visites de stage. St-Arnaud (2003) y traite de la relation entre un professionnel et son client. Toutefois, il exprime lui-même que le cadre proposé peut s'adapter à d'autres situations (p. 79). Nous avons retenu ses définitions, tout en adaptant les structures au travail des formateurs du stagiaire : enseignant associé et superviseur. Selon cet auteur, trois termes permettent de définir les relations entre partenaires : la coopération, le partenariat et la concertation. Nous présentons d'abord ces trois concepts avant d'illustrer les modes possibles de fonctionnement entre partenaires. Nous présentons ensuite une typologie des rôles des superviseurs, dégagée par Enz, Freeman et Wallin (1996), afin de décrire les différentes fonctions que peuvent assumer les superviseurs.

2.1. CONCEPTS RELIÉS AU PARTENARIAT

Selon St-Arnaud (2003), la coopération se définit à partir des rapports entre les personnes engagées dans une relation, ainsi que du but poursuivi dans cette relation. Dans le cas des formateurs du stagiaire, les éléments de la relation peuvent s'illustrer comme dans la figure 1.

Figure 1.

Éléments d'une structure de coopération
(adaptation de St-Arnaud, 2003)



Plusieurs types de relation peuvent s'établir entre les divers éléments de la relation illustrée dans la figure 1 : un lien entre l'un des formateurs et le but qu'il décide seul de viser, sans entente avec l'autre formateur ou, à l'opposé, un lien entre chacun des partenaires et le but visé quand chacun contribue à la définition de ce but commun ; des relations à sens unique, lorsque l'un des formateurs impose sa vision à l'autre, ou bidirectionnelles, lorsque les deux formateurs se reconnaissent un rôle dans l'accompagnement du stagiaire. La figure peut donc prendre diverses configurations.

« L'élément clé de la coopération est l'existence d'un but commun. » (St-Arnaud, 2003, p. 79.) Ce but, dans la situation d'accompagnement d'un stagiaire, peut sembler commun aux deux formateurs : la formation du stagiaire. Il y a lieu toutefois de se demander si, pour ce stagiaire, dans ce contexte précis et à ce moment particulier de son parcours de formation, le but visé est vraiment identique pour les deux formateurs. Quelle est, en effet, parmi ces éléments, la priorité de formation pendant ce stage : lui faire vivre et analyser quelques expériences d'enseignement, l'aider à identifier et comprendre des situations de gestion de classe ou le rendre autonome dans la pratique d'enseignement ? Gosselin (2005) a bien montré que

les conceptions qu'avaient les enseignants associés de leur rôle par rapport aux attentes de formateurs du programme différaient. Les enseignants de son étude ont valorisé l'apprentissage d'une bonne gestion de classe par le stagiaire seul avec le groupe d'élèves, alors que ce stage particulier, en deuxième année de formation, visait le développement d'habiletés de base par une mise à l'essai de quelques leçons, toujours vécues en présence de l'enseignant associé. La conception de l'enseignant par rapport à l'apprentissage progressif du stagiaire s'éloignait du but de formation du programme.

L'existence d'un but commun est donc la première condition pour qu'il y ait une relation de **coopération**. St-Arnaud (2003) définit ainsi la règle de base du partenariat: l'acteur « crée un partenariat en cherchant avec [s]on interlocuteur un objectif vers lequel [les] intérêts convergent de façon à pouvoir travailler ensemble » (p. 97). Chacun reconnaît alors implicitement un champ de compétence à son interlocuteur et assume les conséquences de cette reconnaissance. Chacun des partenaires exercera une influence et un partage du pouvoir. Le **partenariat** se définit sous la forme d'une relation de collaboration qui fait des acteurs des partenaires visant un but commun, ce qui exige de ces derniers de s'assurer que le but visé est vraiment le même et de définir leurs champs respectifs de compétence. Dans la situation de la formation du stagiaire, les partenaires auront à s'entendre sur les besoins particuliers du stagiaire dans ce contexte particulier, à ce moment de sa formation et de son développement, ainsi que sur l'orientation précise à donner à cette formation. Reconnaître les limites de son champ de compétence exige de reconnaître son pouvoir et celui qui appartient au partenaire. Il faut utiliser ce pouvoir sans intrusion dans celui de l'autre. St-Arnaud (2003) fait ici référence au pouvoir d'expert lié à un savoir « théorique », que l'on peut associer à celui du superviseur universitaire, ou à un savoir-faire professionnel, en principe davantage du ressort de l'enseignant associé. Toutefois, la situation habituelle des formateurs en stage d'enseignement, le plus souvent provenant tous les deux du milieu de la pratique de l'enseignement, risque d'augmenter la confusion quant aux expertises des uns et des autres.

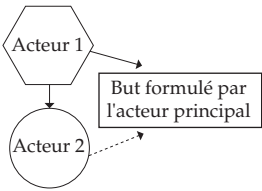
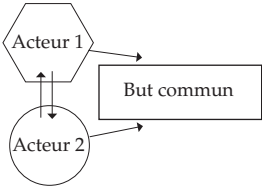
Mais là ne s'arrête pas le travail de coopération: il faut savoir maintenir la structure de coopération créée en étant attentif à la relation établie. St-Arnaud (2003) définit pour ce faire une règle de **concertation** pour gérer le processus de communication entre les partenaires: ces derniers doivent diriger leur attention vers le processus en cours par des gestes tels qu'associer l'interlocuteur à l'organisation de la rencontre, voir à supprimer les obstacles à la communication, recentrer si nécessaire sur la cible commune.

Pour résumer la pensée de St-Arnaud (2003), il y a **coopération** s'il existe un but commun à la relation, le **partenariat** vise la recherche de ce

but commun dans la reconnaissance des champs de compétence respectifs des partenaires, alors que la **concertation** est l’attention portée à la relation dans le but de la maintenir.

Selon que les relations s’appuieront plus ou moins sur une démarche convergente de la part des partenaires, le partenariat sera dit « de service » ou « de réciprocité »¹ (Legendre, 2005, p. 1002). Le tableau 1 illustre ces possibilités.

Tableau 1.
Formes de partenariat

Caractéristiques	Forme de partenariat	Illustration
– Le but est déterminé par un seul acteur. – Un seul acteur contribue réellement au but visé. – Cet acteur principal demande au partenaire de répondre à ses attentes.	De service	
– Les deux acteurs contribuent à la détermination du but. – Les deux partenaires sont sollicités pour l’atteinte du but commun. – Les deux partenaires s’influencent mutuellement.	De réciprocité	

Dans le partenariat de service, l’acteur principal détermine le but de la relation (flèche pleine dans la première figure) sans réel besoin d’échange avec le partenaire. C’est l’action de cet acteur qui contribuera à l’atteinte du but, le partenaire pouvant être sollicité (courte flèche entre les deux acteurs exprimant la demande de la part de l’acteur principal et flèche en pointillé vers le but exprimant une possible contribution de l’acteur secondaire à l’atteinte du but). Dans le cas de l’accompagnement d’un stagiaire, le superviseur est la personne qui détermine les objectifs que devra atteindre le stagiaire, sans en discuter avec l’enseignant associé. Ce dernier est peu considéré comme partenaire dans cet accompagnement, tout au plus lui demandera-t-on des détails sur le déroulement général du

1. Un troisième type de partenariat dit associatif est évoqué par Legendre, intermédiaire entre les deux positions principales.

stage, de manière à confirmer les impressions du superviseur, ou de mettre en place des conditions pour que le but formulé par le superviseur puisse être atteint.

Dans le partenariat de réciprocité, la figure illustre clairement que les deux acteurs sont partenaires dans l'établissement du but commun (flèches pleines), qu'ils s'influencent vers la réalisation de ce but commun (petites flèches dans l'interaction entre les acteurs). Cette interaction illustre l'existence d'un champ de compétence partagé en coopération (St-Arnaud, 2003). Il y a alors nécessairement reconnaissance des compétences de l'autre et acceptation du partage du pouvoir dans la relation. C'est le cas lorsque le superviseur discute avec l'enseignant associé des objectifs à viser pour le stagiaire en tenant compte des exigences du stage dans le programme de formation, du contexte précis de l'enseignant associé, de la situation particulière de ce stagiaire. L'enseignant est alors considéré comme un partenaire véritable dans la formation du stagiaire.

Selon le type de relations vécues, les acteurs ne collaboreront évidemment pas de la même façon et on peut présumer que les retombées ne seront pas les mêmes pour les stagiaires. Comme le précise St-Arnaud (2003), la relation n'est pas présente au point de départ entre les partenaires, elle est à construire. Déjà, on peut se demander si les conditions habituelles des stages permettent de se rapprocher des exigences d'un réel partenariat. En effet, pour une véritable formation du stagiaire, le travail en triade stagiaire, enseignant associé et superviseur est souhaitable (Boutet, 2002), mais les résultats de recherches montrent que cela ne va pas de soi, que ces relations sont parfois même dysfonctionnelles (Boutin, 1993). Il est très facile, par exemple dans une situation difficile, de glisser vers une complicité de deux des trois acteurs de la triade, laissant le troisième hors des prises de décision ou des enjeux. Cela n'a peut-être pas de quoi surprendre si l'on se réfère aux exigences d'un réel travail en coopération de la part des deux formateurs qui demande à la fois un ensemble d'actions communes et des attitudes positives basées sur une compréhension de leurs apports réciproques dans la situation. Afin de voir les espaces de coopération possible dans la fonction de supervision universitaire, examinons maintenant les rôles assignés aux superviseurs universitaires, à partir des résultats d'une étude réalisée par Enz, Freeman et Wallin (1996).

2.2. RÔLES ET FONCTIONS DES SUPERVISEURS

En observant des situations de stage, Enz, Freeman et Wallin (1996) ont dégagé les rôles et fonctions assumés par les superviseurs de stage. Le tableau 2 qui suit précise ces rôles et fonctions.

Tableau 2.
Rôles et fonctions des superviseurs de stage

Rôle	Fonctions
Accompagnateur	– Observer le stagiaire, rétroagir. – Fournir soutien et encouragement. – L'évaluer. – Animer des échanges entre stagiaires.
Médiateur	– Faciliter les échanges dans la triade. – Faciliter la résolution de conflits. – Faire le lien entre l'université et le milieu de stage.
Personne-ressource	– Aider à comprendre les responsabilités et exigences du stage. – Fournir du soutien à l'enseignant associé. – Discuter du progrès du stagiaire. – Assister l'enseignant associé dans la préparation du rapport d'évaluation.

Source: Adapté de Enz, Freeman et Wallin, 1996.

Dans le rôle d'accompagnateur, si l'on fait l'exception de l'animation d'échanges entre ses stagiaires, le superviseur assume des fonctions très semblables à celles attendues de l'enseignant associé : observation des stagiaires en situation d'enseignement, rétroaction, soutien et évaluation. Ces fonctions ont toutefois un aspect très ponctuel, le superviseur ne réalisant que quelques visites en milieu scolaire. Dans ce rôle d'accompagnateur, la dimension partenariale peut ou non être présente : le superviseur peut l'assumer en plus ou moins grande interaction avec l'enseignant associé. L'exercice du rôle de médiateur permet pour sa part d'assurer des liens entre les personnes et les institutions, par exemple en facilitant les échanges entre les personnes. Le souci du partenariat est manifeste dans ce cas. Enfin, en assumant les fonctions reliées au rôle de personne-ressource, le superviseur soutient l'enseignant associé dans son propre rôle et travaille dans un véritable esprit de coopération, soucieux de s'entendre sur un même objectif et d'entretenir la relation.

Nous avons utilisé le contexte des visites des superviseurs aux stagiaires à l'école pour essayer de répondre à la question : quel type de relation existe entre les superviseurs et les enseignants associés, et quels sont les effets de cette relation sur les acteurs ? Cette question s'est inscrite dans le cadre d'une étude plus large portant sur la mission de formation des stagiaires par les équipes-écoles (Gervais et Desrosiers, 2005).

3. MÉTHODOLOGIE

La place plus importante des stages dans les programmes de formation initiale à l'enseignement a entraîné une augmentation du nombre de stagiaires et la durée de leur présence dans les écoles. Il nous a semblé intéressant de comprendre le point de vue des écoles sur le déroulement des stages, plus particulièrement ici en contexte de visite du superviseur universitaire. L'étude a été réalisée dans quatre écoles primaires de la région de Québec et trois écoles secondaires de la région de Montréal, des écoles sélectionnées pour leur ouverture à l'accueil de plusieurs stagiaires, chaque année. Des entrevues collectives ont été menées avec des stagiaires (63) de ces écoles, des enseignants associés (56) et des superviseurs universitaires (20), en cours de stage et en fin de stage. Tous les stages faits dans l'école ont été retenus, ce qui pouvait signifier des stages de la première à la quatrième année de divers programmes de formation, les stagiaires provenant de plusieurs universités. Ainsi, durant l'année de collecte des données, chaque école a accueilli entre 14 et 25 stagiaires dans le cas des écoles primaires et entre 36 et 47 dans le cas des écoles secondaires. Selon les écoles, les stagiaires pouvaient provenir de deux à huit programmes de formation distincts (secondaire régulier, adaptation scolaire, éducation physique, français ou anglais langue seconde...) de deux ou même trois universités différentes.

En ce qui concerne les résultats présentés dans ce chapitre, les participants étaient invités à décrire le déroulement des visites à l'école faites par les superviseurs et à s'exprimer, à partir d'illustrations de situations concrètes, sur leurs attentes respectives et les effets de ces visites. Il est à noter que les participants (enseignants associés, stagiaires et superviseurs) ont traité des visites de supervision des stages en cours, visites effectuées par les 20 superviseurs de l'étude. Toutes les rencontres ont été audio-enregistrées et le contenu a été transcrit intégralement. Les données ont été analysées en fonction de la grille de Enz, Freeman et Wallin (1996) afin de définir les rôles et fonctions assumées par les superviseurs au moment des visites aux stagiaires, selon les dires des différents participants. Après confrontation des analyses en vue d'un consensus dans l'équipe de recherche, tous les participants ont été invités à valider les analyses produites en réagissant, verbalement ou par écrit, à leur portrait école, un document d'environ 50 pages proposant une synthèse des propos recueillis dans leur école décrivant le quotidien de l'accompagnement des stagiaires. En ce qui concerne la partie des résultats exploités dans ce chapitre, soit la visite des superviseurs, chaque portrait comportait une dizaine de pages. Les

concepts reliés à la coopération (St-Arnaud, 2003) ont permis de relever les structures de partenariat correspondant aux scénarios dégagés des propos des participants.

4. RÉSULTATS

Rappelons d'abord que les participants (enseignants, stagiaires et superviseurs) des sept écoles ont traité des visites d'observation faites par les 20 superviseurs de l'étude. Les résultats rapportés ici constituent donc une synthèse provenant des propos de ces divers membres des triades de stage. Nous présentons les résultats en fonction de deux scénarios établis à partir des rôles assumés auprès des stagiaires (Enz, Freeman et Wallin, 1996) par les superviseurs de notre étude : un accompagnement en solo ou un travail effectué en coformation. Nous dégageons ensuite pour chacun de ces scénarios le type de relation qui y correspond, suivant les critères de St-Arnaud (2003).

4.1. UN ACCOMPAGNEMENT EN SOLO

Dans 8 des 20 cas étudiés, le superviseur n'assume que le rôle d'accompagnateur du stagiaire et se conçoit comme un formateur en parallèle de l'enseignant associé et, dans quelques cas, comme le formateur principal. Nous n'avons recueilli, pour ces huit superviseurs, aucun témoignage faisant état des autres rôles décrits par Enz, Freeman et Wallin, (1996). L'enseignant associé est habituellement consulté par le superviseur sur l'expérience du stagiaire, mais sans qu'il y ait partage des visions respectives des deux formateurs ou de travail commun en vue de lui faire atteindre des objectifs ciblés conjointement. L'enseignant associé semble considéré comme la personne qui fournit le contexte du stage (les classes, les élèves) et introduit le stagiaire à ce contexte. La vision qui prime dans la formation du stagiaire, c'est celle du superviseur. Dans quelques rares cas, le superviseur semble même éviter les contacts avec l'enseignant, se satisfaisant d'échanges avec le stagiaire uniquement.

Le tableau 3 illustre ce premier scénario d'une visite du superviseur à l'école. Les activités du superviseur sont centrées sur l'observation du stagiaire en classe.

Tableau 3.

Un scénario de supervision accordant la priorité au rôle d'accompagnateur

Moment	Activités du superviseur	Rôle assumé
Avant l'observation du stagiaire en classe Pendant l'observation en classe.	– Brefs échanges avec le stagiaire. – Observation du stagiaire par le superviseur seul.	Accompagnateur
Après l'observation.	– Échanges superviseur-stagiaire. – Habituellement, rencontre d'information avec l'enseignant associé.	

Ce type de relation correspond à un partenariat ou une structure de service (Legendre, 2005; St-Arnaud, 2003), le superviseur déterminant seul le but à poursuivre et les moyens pour y arriver, l'enseignant associé n'ayant pas de rôle précis dans la réalisation de ce but, sauf d'informer le superviseur des comportements du stagiaire ou de veiller à mettre en place les conditions requises par le superviseur pour que le stagiaire atteigne les objectifs fixés pour son stage. La première forme présentée dans le tableau 1 illustre cette situation de partenariat de service où il n'y a pas de recherche d'un but commun et où l'un des acteurs, le superviseur, semble assumer le rôle principal alors que le deuxième formateur, l'enseignant associé, n'est pas vraiment considéré comme partenaire. St-Arnaud (2003) dégage de ses expériences de travail avec divers groupes de professionnels deux conséquences possibles de ce type de relation pour la personne non considérée dans la relation : passivité ou résistance. Les témoignages recueillis dans notre étude font principalement mention de résistance de la part des enseignants associés qui n'acceptent pas d'être ainsi mis de côté alors qu'ils ont plutôt le sentiment d'être le formateur principal du stagiaire qu'ils accompagnent sur une période parfois assez longue de l'année scolaire. Il va sans dire que, dans ce scénario, l'enseignant associé ne retire pas de retombées positives de la visite du superviseur à l'école et se sent mis à l'écart dans la formation du stagiaire.

Pour sa part, le stagiaire profite le plus souvent de la venue du superviseur à l'école, mais les retombées n'ont vraisemblablement pas beaucoup de liens avec le contexte précis de son stage. De plus, les demandes parfois assez contradictoires des deux formateurs travaillant de manière isolée sont souvent vécues difficilement par les stagiaires qui tentent de répondre aux attentes de chacun, les deux personnes étant appelées à l'évaluer.

4.2. UN ACCOMPAGNEMENT EN COFORMATION

Pour 12 des superviseurs de l'étude, toutefois, le scénario privilégié est celui d'un travail conjoint avec l'enseignant associé, les activités de supervision prenant la forme d'une pluralité des rôles joués (Enz, Freeman et Wallin, 1996). Les fonctions d'accompagnateur sont assumées en concertation avec l'enseignant associé, les apports de ce dernier étant jugés essentiels pour la formation du stagiaire. L'enseignant est véritablement associé aux diverses activités prévues lors de la visite (échanges en triade avant et après l'observation), à l'exception toutefois de la présence en classe de l'enseignant au moment de l'observation, la quasi-totalité des superviseurs affirmant que sa présence a trop d'influence sur le comportement des élèves et qu'ils ne peuvent observer le stagiaire au *naturel*!

Dans ce scénario, en assumant également les fonctions de médiateur et de personne-ressource, le superviseur soutient l'enseignant associé dans son propre rôle de formateur. Agir en médiateur signifie, d'une part, se soucier de la qualité de la relation entre le stagiaire et l'enseignant associé et, d'autre part, aider les membres de la triade à faire des liens entre les acquis de la formation universitaire du stagiaire et son développement de compétences pendant le stage. Assumer la fonction de personne-ressource auprès de l'enseignant associé, c'est reconnaître à ce dernier un véritable rôle de formateur, ce qui suppose lui en reconnaître les compétences et partager avec lui un pouvoir sur la formation pendant le stage. Cela permet ainsi d'assurer un meilleur suivi du stagiaire et de rassurer l'enseignant au moment de procéder à l'évaluation. D'après les témoignages recueillis auprès des participants de l'étude, assumer les rôles de médiateur et de personne-ressource peut se révéler particulièrement important dans les situations difficiles.

Le tableau qui suit présente ce deuxième scénario d'une visite du superviseur à l'école, tel qu'il a été dégagé des propos des participants à l'étude. Dans ce cas également, les activités du superviseur sont centrées sur l'observation du stagiaire en classe.

Tableau 4.

Un scénario de supervision basé sur une pluralité de rôles

Moment de la visite	Actions du superviseur	Rôle assumé
Avant l'observation du stagiaire en classe.	– Brefs échanges avec le stagiaire et, <i>si possible</i> , avec l'enseignant associé.	Accompagnateur Personne-ressource Médiateur
Pendant l'observation en classe.	– Observation du stagiaire par le superviseur seul ou, dans certaines situations, co-observation avec l'enseignant associé.	Accompagnateur
Après l'observation.	– Échanges à trois : stagiaire, enseignant associé et superviseur ou, lorsque ce n'est pas possible, échanges avec le stagiaire, précédés ou suivis d'échanges avec l'enseignant associé. – Établissement d'un plan d'action commun.	Accompagnateur Personne-ressource Médiateur

Cette relation peut se décrire comme un partenariat de réciprocité (Legendre, 2005) ou une structure de coopération (St-Arnaud, 2003) dans laquelle chacun des formateurs partage la responsabilité de la formation du stagiaire. La deuxième forme présentée dans le tableau 1 illustre cette situation où il y a détermination commune du but visé et contribution des deux partenaires à l'atteinte de ce but, selon des compétences particulières reconnues à chacun.

Dans ce scénario que l'on peut qualifier de coformation, tous les membres de la triade peuvent bénéficier de la venue du superviseur à l'école. Parmi les retombées relevées par les enseignants associés, mentionnons l'appui du superviseur qui les aide à jouer leur rôle de formateur ainsi qu'un regard externe apprécié sur la pratique du stagiaire intervenant auprès de leurs élèves. Cet autre regard sur la pratique du stagiaire (et un peu aussi sur la leur) est à la fois souhaité et craint. Le superviseur doit savoir user de tact dans ses commentaires au stagiaire qui concernent parfois également l'enseignant associé dans sa façon d'organiser le travail de ses élèves. Les stagiaires, pour leur part, se sentent généralement stimulés par la visite du superviseur (même si l'expérience est presque toujours vécue de manière stressante!) et sont rassurés de constater qu'enseignant associé et superviseur travaillent dans la même direction. Enfin, les superviseurs en retirent, pour leur part, une meilleure compréhension du contexte

de stage, leur permettant, entre autres, d'intervenir de manière plus appropriée auprès du stagiaire et de l'enseignant associé.

Un tel scénario favorise l'intercompréhension des membres de la triade par rapport au contexte de stage et à sa place dans le programme de formation, aux objectifs visés et à la progression des apprentissages réalisée par le stagiaire. On peut alors parler d'une valeur ajoutée à l'expérience de stage par cette forme de coopération entre les formateurs, initiée par le superviseur qui assume divers rôles.

5. ÉLÉMENTS DE DISCUSSION

Les rôles de l'enseignant associé et du superviseur universitaire sont généralement plus ou moins différenciés au moment des stages. Les résultats de notre étude mettent en évidence, chez l'ensemble des superviseurs, l'importance qu'ils accordent à leur rôle d'accompagnateur, tel qu'il est défini par Enz, Freeman et Wallin (1996), un rôle dans l'ensemble assez semblable à celui attendu de l'enseignant associé. Si des conditions particulières ne sont pas mises en place, cela peut conduire à un suivi mené en parallèle par les deux formateurs, au détriment du stagiaire.

Ce rôle d'accompagnateur effectué par le superviseur ne peut pas être ignoré, ce dernier ayant une contribution particulière à apporter au stagiaire même si son suivi est ponctuel alors que celui de l'enseignant se vit au quotidien et est disponible tout au long du stage. Des études ont montré que les stagiaires apprécient en général l'apport complémentaire du superviseur, son regard extérieur sur leur pratique (Beauchesne, 2000; Gervais, 1997), incluant une fonction supplétive dans les cas de conflit avec l'enseignant associé. Mais accompagner le stagiaire en solo, sans se concerter avec l'enseignant associé – le principal formateur lors du stage –, compromet la qualité de l'expérience de formation. Le stagiaire est alors pris entre des demandes non concertées et parfois même contradictoires. En plus du risque de limiter la portée des apprentissages du stagiaire, ce mode de fonctionnement envoie le message à l'enseignant associé qu'il n'est pas reconnu comme un formateur à part entière, tout au plus est-il un informateur à propos de ce qui se passe entre les visites.

Par ailleurs, assumer les rôles de personne-ressource et de médiateur exige de travailler en étroite collaboration avec l'enseignant et de le concevoir comme un réel formateur du stagiaire. Cela se manifeste d'abord par la préoccupation du superviseur de voir se construire et se maintenir une relation professionnelle harmonieuse entre le stagiaire et l'enseignant.

Il interviendra donc dans la dyade, si le besoin s'en fait sentir. Le superviseur s'assure également d'une compréhension claire de la place du stage dans le programme de formation du stagiaire, des liens avec l'ensemble du programme. Enfin, il verra à ce que l'enseignant s'engage adéquatement dans l'évaluation du stagiaire et se sente soutenu dans son jugement. Il faut admettre que cela suppose que les deux formateurs partagent une vision assez commune de ce qui est attendu du stagiaire à ce moment de son parcours de formation, qu'ils aient le temps et des occasions d'échanger sur leurs conceptions respectives des compétences à développer. Pour le superviseur, agir ainsi, selon St-Arnaud (2003), c'est accepter de limiter et de partager son « pouvoir ». On peut en déduire qu'il ne s'agit pas seulement de préparer les superviseurs aux diverses tâches reliées à ces rôles mais également de provoquer leur réflexion sur la façon de concevoir leur contribution dans ce partenariat.

Les 20 superviseurs dont les comportements, lors de leurs visites à l'école, ont été analysés dans cette étude, ont montré qu'ils avaient deux conceptions différentes de leur rôle. L'une de ces conceptions, celle du formateur solo du stagiaire, ne favorise pas du tout l'établissement de relations de coopération avec l'enseignant associé. Le superviseur se centre sur l'accompagnement du stagiaire. L'autre conception, celle du coformateur, lui fait assumer plusieurs fonctions et rôles qui l'amènent à travailler en étroite concertation avec l'enseignant associé. Cette deuxième conception est toutefois plus exigeante par l'ampleur et la diversité des fonctions qu'il est conduit à assumer à la fois auprès du stagiaire et de l'enseignant associé. Les résultats de notre étude portent à croire que le partenariat et la concertation nécessaires à la relation de coopération sont à ce prix.

CONCLUSION

Cette étude visait à dégager le type de relation qui s'établit entre l'enseignant associé et le superviseur universitaire, au moment des visites de ce dernier à l'école, ainsi que les effets du type de relation sur les acteurs de la triade. Des 20 superviseurs dont on a étudié les visites à l'école, une faible majorité (12/20) avaient une conception de leur rôle comme étant celle d'un coformateur, alors les autres superviseurs (8/20) concevaient leur rôle uniquement comme accompagnateur du stagiaire, sans vraiment de liens avec l'enseignant associé. Les effets, pour les membres de la triade, de la visite du superviseur sont nettement distincts selon l'approche choisie par ce dernier. Le premier cas (coformation) qui correspond à un partenariat de réciprocité, semble la voie à privilégier si l'on vise l'expérience la plus

profitable pour la formation du stagiaire, car elle permet une intercompréhension du contexte de formation, de l'apprentissage situé et des buts et actions des formateurs.

La typologie des rôles suggérée par Enz, Freeman et Wallin (1996) se révèle intéressante pour préciser les rôles et fonctions des superviseurs qui peuvent contribuer au travail en concertation avec les enseignants associés. Insister sur un travail en concertation présuppose, comme on l'a vu, l'existence d'une relation de coopération que l'on souhaite maintenir.

Il faut toutefois reconnaître qu'au-delà de la conception de son rôle que se fait chaque superviseur, les conditions de supervision ne sont pas toujours favorables au développement et au maintien d'une telle structure de coopération permettant le travail en coformation. Mentionnons plusieurs facteurs organisationnels non favorables dans la tâche du superviseur : nombre de stagiaires à superviser, dans plusieurs écoles, dans un temps relativement restreint, avec un nombre limité de visites à effectuer à chacun. Les diverses procédures de placement en stage dans les milieux scolaires, ainsi que les règles d'attribution des charges de supervision dans les universités, ne permettent pas facilement aux superviseurs de retourner dans les mêmes écoles, auprès des mêmes enseignants. Sans en faire une règle, on peut penser que ce type de fonctionnement permettrait un certain suivi, d'une année à l'autre, des relations établies entre les formateurs et favoriserait la concertation souhaitée.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET, M., L. PAQUAY et P. PERRENOUD (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?*, Bruxelles, De Boeck.
- BEAUCHESNE, A. (2000). « Tirer parti de l'évaluation, mais mater le dispositif et le message : perspectives de stagiaires sur l'évaluation sommative des compétences », dans C. Lessard et C. Gervais (dir.), *L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres*, Montréal, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, p. 239-262.
- BOUTET, M. (2002). « Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade », dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 81-95.
- BOUTIN, G. (1993). « Les recherches sur la triade et leur contribution à la formation des enseignantes et des enseignants », dans H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 235-251.
- DESROSIER, P., C. GÉRAIS et C. NOLIN (2000). *Portrait des stages dans les programmes de formation à l'enseignement au préscolaire-primaire et au secondaire au Québec*, Québec, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.

- ENZ, B.J., D.J. FREEMAN et M.B. WALLIN (1996). « Roles and responsibilities of the student teacher supervisor: Matches and mismatches in perception », dans D.J. McIntyre et D.M. Byrd (dir.), *Preparing Tomorrow's Teachers: The Field Experience, Teacher Education Yearbook IV*, Association of Teacher Education, Thousands Oaks, Corwin Press, p. 131-150.
- GERVAIS, C. (1997). « Spécificité du rôle de superviseur universitaire en stage », dans M. Tardif et H. Ziarko (dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 68-89.
- GERVAIS, C. et P. DESROSIERS (2005). *L'école, lieu de formation des enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- GOSSELIN, M. (2005). « Les conceptions du rôle de l'enseignant associé et leur impact sur les savoirs valorisés lors d'un deuxième stage en enseignement secondaire », dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 427-442.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1994). *La formation à l'enseignement, les stages*, Québec, Gouvernement du Québec.
- ST-ARNAUD, Y. (2003). *L'interaction professionnelle. Efficacité et coopération*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

CHAPITRE

6

PARTENARIATS UNIVERSITÉ- MILIEU POUR LA FORMATION DES STAGIAIRES À L'ÈRE D'INTERNET

Thérèse Laferrière

Professeure, Université Laval

<tlaf@fse.ulaval.ca>

RÉSUMÉ

Les partenariats université-milieu soulèvent de l'intérêt depuis une vingtaine d'années. Reconnus aux États-Unis par le Holmes Group (1990) comme la stratégie à privilégier pour assurer le futur même des facultés d'éducation en contexte nord-américain, leurs trois points d'entrée sont la formation initiale, la formation continue et la recherche collaborative. En France, Zay (1994) définissait les partenariats de façon à accentuer la pratique réflexive entre praticiens de la recherche et praticiens de l'enseignement. Au Québec, les universités ont surtout établi des partenariats université-milieu en matière de formation pratique à l'enseignement. Quels sont les développements possibles? Ce chapitre explore des possibilités qui tirent profit d'Internet à des fins d'information, de communication et de collaboration tout au long du continuum de développement professionnel des enseignantes et des enseignants. La notion de communauté professionnelle en réseau est mise de l'avant et trois modèles sont distingués : la communauté d'apprentissage, la communauté de pratique et la communauté d'élaboration de connaissances. Nous terminons ce chapitre par la soumission de certaines suggestions pratiques à l'intention des personnes chargées de l'accompagnement de stagiaires en enseignement.

Les partenariats université-milieu sont voués à l'amélioration de la formation pratique en enseignement et, dans certains cas, ils permettent d'adapter l'offre de formation continue à des besoins organisationnels particuliers, voire sur mesure. Sur l'initiative de certains chercheurs et de praticiens du milieu, certaines activités de recherche collaborative sont aussi conduites. Il demeure rare, cependant, de voir des partenariats où se produisent, de manière intégrée, les trois types d'activité. Pourtant, sous le leadership du Holmes Group (1990, 1995), l'idée même de l'interfécondation des activités de recherche collaborative, de formation continue et de formation pratique initiale était au centre de la stratégie de renouvellement des facultés et départements de sciences de l'éducation afin de mieux contribuer à l'amélioration des pratiques en milieu scolaire.

Cette stratégie s'est révélée un défi de taille pour les facultés et les départements. Le problème n'a pas tant été de faire naître des partenariats que d'assurer leur croissance et leur pérennité. Nombre de facteurs ont joué et continuent de jouer. Nous en mentionnons trois : la culture de l'organisation universitaire, la dynamique identitaire de l'enseignant et le grand nombre de lieux de stage requis. C'est ce dernier facteur qui, entre autres, a contribué à généraliser l'établissement des partenariats université-milieu au Québec tout en limitant leur portée à l'amélioration de la formation pratique en enseignement. Toutefois, les attentes sociales auxquelles l'école contemporaine faisait alors face, et qui justifiaient l'approche partenariale, n'ont pas diminué bien au contraire. En outre, la diversité des élèves augmente et fournit aux pédagogues œuvrant en milieu universitaire comme en milieu scolaire de formidables occasions d'unir leurs compétences au bénéfice de la formation qu'offrent tant les écoles que les facultés et départements de sciences de l'éducation.

Si, comme le souligne Bereiter (2002), la pratique de la recherche et la pratique de l'enseignement demeurent des cultures éloignées l'une de l'autre, c'est qu'elles opèrent selon des logiques d'action différentes. Est-il possible de les rapprocher l'une de l'autre en utilisant de nouvelles technologies ? C'est ce à quoi nous consacrons ce chapitre en mettant de l'avant la notion de communauté professionnelle en réseau. Par exemple, TACT, une communauté de pédagogues qui s'intéressent à l'utilisation efficace des technologies de l'information et des communications (TIC) en éducation et dont l'acronyme signifie Télapprentissage communautaire et transformatif, rapproche, en les reliant du moins virtuellement, des praticiens de terrain ainsi que des étudiants, des formateurs et des chercheurs universitaires. Dans ce chapitre, trois modèles, reflétant chacun à leur façon l'activité de participants rattachés à des institutions universitaires ou scolaires, seront distingués : la communauté d'apprentissage en réseau, la communauté de

pratique en réseau et la communauté d'élaboration de connaissances. Après un bref rappel de certains éléments historiques, nous poserons certaines assises théoriques et pratiques pertinentes et nous examinerons, par la suite, ces modèles qui montrent le potentiel d'Internet pour appuyer le développement et la pérennité des partenariats université-milieu.

1. ÉLÉMENTS HISTORIQUES

Le mouvement de réforme des programmes de formation à l'enseignement des années 1990 en Amérique du Nord a mis en évidence la pertinence d'établir et de renforcer les partenariats université-milieu (Cole, 2000; Goodlad, 1990; National Commission on Teaching and America's Future, 1996; Russell, McPherson et Martin, 2001). Aux États-Unis, la stratégie mise de l'avant par le Holmes Group (1990) misait sur la synergie créée par une poursuite simultanée de trois axes de développement : la formation pratique, la formation continue et la recherche en collaboration. L'Université Laval, dans son plan quinquennal 1992-1997, s'inspirait des travaux du Holmes Group (1990) sur les *professional development schools* (PDS) pour établir la pertinence pédagogique d'un réseau d'écoles associées.

Plusieurs PDS furent mises de l'avant chez nos voisins du Sud (Levine et Trachtman, 1997; Teitel, 1993, 1996, 1997, 2001)¹, mais non sans examiner les questions de faisabilité, de pérennité et d'efficacité (Bullough *et al.*, 1999; Clark, 1999; McBee et Moss, 2002; Sykes, 1997; Teitel, 1999). L'axe de l'analyse réflexive et de l'enseignant-chercheur (*inquiry-based teaching*) ont surtout retenu l'attention dans l'établissement des partenariats université-milieu. Le Holmes Group a été remplacé par le Holmes Partnerships (<www.holmespartnership.org/index.html>). En 2001, l'organisme d'accréditation des programmes de formation à l'enseignement (National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE) adoptait des standards concernant les PDS². Le premier de ces standards est l'existence d'une communauté d'apprentissage où les partenaires partagent une vision de l'enseignement et de l'apprentissage enracinée dans des connaissances théoriques et pratiques.

Au Canada, les universités Laval, McGill et de la Colombie-Britannique ont créé, dans le cadre de leur participation au Réseau des Centres d'excellence en téléapprentissage (1995-2002), des communautés en réseau (*networked communities*) afin d'explorer de nouvelles avenues

1. Voir, par exemple, le site <pds.edreform.net>.

2. Voir <www.ncate.org/public/pdsVisit.asp?ch=139>.

d'information, de communication et de collaboration entre les milieux universitaire et scolaire. Leur hypothèse de travail était double : augmenter les connexions grâce à une plus grande flexibilité d'échange de même que la cohérence de discours entre les membres de différentes communautés formées de futurs enseignants, d'enseignants et de formateurs d'enseignants. La terminologie suivante rend compte de l'innovation sociale à laquelle ils ont travaillé : *networked learning communities*, Breuleux, Laferrière et Bracewell (1998) ; communauté virtuelle, Legault (2000), communauté d'apprentissage assistée par l'ordinateur multimédia en réseau, Laferrière (2000a) ; *learning communities*, Laferrière (2000b) ; communautés d'apprenants en réseau, Breuleux et al. (2002) ; *telecollaborative communities of practice*, Laferrière, Breuleux et Erickson (2004) ; communauté réflexive ou *community of inquiry*, Erickson et al. (2004, 2005) ; communauté d'élaboration de connaissances, Laferrière et Allaire (2005). Dans le contexte de ce chapitre, puisqu'il y est question de formation professionnelle en enseignement, c'est l'appellation « communauté professionnelle en réseau » qui est retenue pour rendre compte du rapprochement ainsi créé entre les participants du milieu scolaire et du milieu universitaire.

2. ASSISES THÉORIQUES ET PRATIQUES

Dans le cadre du programme de recherche-développement Télé-apprentissage, le design de communautés en réseau fut basé sur des perspectives sociocognitives et culturelles de l'apprentissage (Bereiter et Scardamalia, 1989 ; Brown, 1997 ; Cole et Bruner, 1971 ; Engeström, 1987 ; Lave, 1988 ; Resnick, 1998 ; Vygotsky, 1978 ; Wertsch, 1991). Les principaux éléments de ces perspectives incluent le contexte social, la coconstruction des connaissances et, encore, la négociation et la médiation de la pensée et de l'apprentissage entre les élèves et les enseignants (Hickey, 1997 ; Rice, 2002).

Concernant le modèle communautaire, Brown et Campione (1994) avaient mis de l'avant la notion de communauté d'apprenants, Lave et Wenger (1991), celle de communauté de pratique et Scardamalia et Bereiter (1994), celle de communauté d'élaboration de connaissances (*knowledge building communities*). Alors que Brown et Campione (1994) faisaient peu de place aux outils de télécollaboration³ dans des classes primaires, Scardamalia et Bereiter (1994) développaient un forum électronique

3. Ceux-ci fonctionnent sur Internet et se répartissent en outils asynchrones et synchrones. Ils incluent le courrier électronique et le fichier attaché, les forums, les wikis et blogues ainsi que les systèmes de clavardage et d'audio- ou de vidéoconférence.

capable de soutenir la progression du discours écrit d'élèves du primaire travaillant en collaboration. Wenger (1998) mettait en évidence la notion de communauté de pratique (CoP) pour la formation professionnelle de nature informelle et, par la suite, s'intéressa à l'apport d'Internet pour soutenir l'activité des membres d'une CoP. Les travaux de Bielaczyc et Collins (1999) sur les communautés d'apprentissage utilisant efficacement les TIC les ont conduits à les définir ainsi : celles où chacun des membres finit par s'impliquer dans l'effort collectif de compréhension d'une question ou d'un objet donné.

Dans le secteur de la formation des enseignants, Merseth (1988, 1990), Bull *et al.* (1989) et Riel et Levin (1992) avaient été les premiers à explorer l'apport des réseaux électroniques, entre autres, pour enrichir des activités universitaires ainsi que pour soutenir les enseignants débutants. Dans nos propres explorations de l'usage d'un forum électronique par des futurs enseignants ou des enseignants en exercice, l'analyse réflexive (Schön, 1983) et les niveaux de Van Manen (1977) se sont avérés des références théoriques importantes. De plus, nous nous sommes éclairée de résultats en provenance de domaines de recherche en émergence (communications assistées par l'ordinateur ou *computer-mediated communication*, CMC, voir Harasim *et al.*, 1995 ; apprentissage en collaboration assisté par l'ordinateur ou *computer-supported collaborative learning*, CSCL, voir Koschmann, 1993, 1996 ; apprentissage en collaboration assisté par Internet ou *network-supported collaborative learning*, NSCL, voir Goodyear *et al.*, 2004 ; intégration des TIC en formation initiale et continue des enseignants⁴) tout en continuant de nous inspirer de la littérature sur le développement professionnel des enseignants (par exemple, Hawley et Valli, 1999).

Nos explorations nous ont permis de concevoir et de mettre en œuvre différents types de communautés professionnelles en réseau. Chaque devis s'inscrivait dans un partenariat université-milieu, voire lui donnait naissance. Toutefois, avant de présenter ces types de communautés et les possibilités avancées de collaboration qu'elles recèlent, examinons brièvement les affordances d'Internet concernant l'information, la communication et la collaboration université-milieu.

4. Voir, entre autres, les actes de colloque de la Society for Information Technology and Teacher Education (SITE).

3. AFFORDANCES D'INTERNET EN MATIÈRE DE PARTENARIAT

Une faculté ou une école utilise Internet pour accéder à de l'information, rendre accessible de l'information et communiquer à l'interne ou à l'externe de son organisation. C'est dire que la commodité et la rapidité du courriel ne sont plus à démontrer. Pour des fins administratives universitaires, des documents d'information à l'attention des étudiants comme des superviseurs sont déposables dans un intranet. Les étudiants universitaires peuvent consulter les sites Web des écoles avant d'aller dans le milieu, voire en cours de processus de sélection d'une école où l'innovation pédagogique avec Internet en appui est pratiquée. Voir, par exemple, les enseignants du programme PROTIC (<www.protic.net>) de l'école Les Compagnons-de-Cartier qui créent des pages Web d'abord destinées à leurs élèves; voir aussi les écoles qui font connaître leur projet éducatif et leurs activités (par exemple, l'Institut Saint-Joseph à Québec (<www.st-joseph.qc.ca>). Sur ces sites, les universitaires peuvent repérer des pratiques scolaires pour illustrer leurs contenus d'enseignement.

Lorsque des universités développent des sites Web en partenariat, avec ou pour le milieu scolaire, plus de ressources y sont consacrées du fait de leur collaboration (voir entre autres les sites <motivation.aquops.qc.ca/cgi-bin/WebObjects/ZoomMotivation.woa> ou, encore, <www.adaptationscolaire.org/themes/gemo/gemo.htm>). Puisque les subventions offertes par des organismes tiers, qui visaient à montrer les possibilités d'Internet pour l'enseignement et l'apprentissage, sont à toutes fins pratiques terminées, il appartient maintenant aux institutions éducatives, seules ou en partenariat, de financer l'usage d'Internet à même leurs budgets réguliers. C'est à même les activités d'enseignement et de recherche que la pérennité de tels usages peut être assurée dans la mesure où les responsables y voient de la valeur pour l'accomplissement de la mission institutionnelle ou la réalisation de tâches particulières.

Les pédagogues qui se réfèrent aux perspectives constructiviste et socioconstructiviste de l'apprentissage ont un mobile pédagogique pour diversifier, voire prolonger au-delà des lieux géographiques et des temps habituels, les interactions avec ou entre des apprenants, des praticiens ou des universitaires à des fins d'échange, de construction de sens ou de coélaboration de connaissances (voir Minnes Brandes et Erickson, 1998; Erickson, Farr Darling et Clarke, 2005). Les communautés professionnelles en réseau représentent une forme avancée de collaboration. Cependant, vu la nécessité d'un accès facile à des plateformes de collaboration sur Internet dont l'usage est réservé aux membres de la communauté, il n'est

pas surprenant que nous n'en soyions qu'au début de telles initiatives pour rapprocher les pratiques universitaires et les pratiques scolaires et ainsi renforcer les partenariats université-milieu.

4. COMMUNAUTÉS PROFESSIONNELLES EN RÉSEAU

Dans le sens où nous l'entendons ici, une communauté professionnelle en réseau tire profit d'Internet pour développer une pratique didactico-pédagogique ou un ensemble de pratiques en lien avec le contexte même où œuvrent les participants. Ses concepteurs s'inspirent de la perspective selon laquelle la participation à une communauté professionnelle d'apprentissage axée sur le renouveau pédagogique est source de formation continue (Fullan, 1993; Dufour et Eaker, 1998). Cependant, dans une communauté professionnelle en réseau, le contexte de travail des participants est nécessairement pluriel puisque la communauté résulte d'un partenariat interinstitutionnel. Cette communauté tire sa cohésion du fait que ses membres explorent les mêmes avenues pédagogiques. De plus, même si les membres utilisent Internet pour informer, s'informer, communiquer et collaborer, ils ne forment pas tant une communauté virtuelle (Legault, 2000; Daele et Charlier, 2006) qu'une communauté professionnelle en réseau puisque celle-ci est ancrée localement dans au moins une école et une université et que la majorité des interactions entre les membres se produisent en face à face. Toutefois, une telle communauté a intérêt à entretenir des liens avec des pédagogues d'ailleurs qui ont recours aux mêmes moyens (voir Lang *et al.*, 2005).

Réfléchissant sur notre expérience de participation à des communautés utilisant Internet à des fins de développement professionnel, nous distinguons trois modèles dont au moins deux pour lesquels un partenariat université-milieu est nécessaire et dont celui-ci peut aussi profiter en matière d'innovation pédagogique : la communauté d'apprentissage en réseau, la communauté de pratique en réseau et la communauté d'élaboration de connaissances.

4.1. COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE EN RÉSEAU (COA)

C'est généralement une personne responsable d'un cours, stage ou séminaire qui installe une communauté d'apprentissage en mettant de l'avant des valeurs d'attention à l'autre, de dialogue et d'entraide. Les échanges entre les membres se déroulent, du moins partiellement, au sein d'un

espace numérique⁵ qui, entre autres, inclut un forum électronique afin de procurer une flexibilité de temps et de lieu à tous. La participation à ce forum est régie par des attentes particulières en lien avec un contenu déterminé. Préférentiellement, cette CoA est mise en contact, même si ce n'est que virtuellement, avec des pratiques de terrain en lien avec l'enseignement universitaire reçu. Il peut s'agir, par exemple, d'analyses réflexives à être effectuées en collaboration et rédigées sous la forme d'un journal ou d'un bilan (Nizet et Laferrière, 2005). Une littérature de plus en plus abondante existe sur la structuration et la facilitation de tels forums. L'apprentissage qui résulte de tels échanges est évalué et associé à des crédits de formation universitaire. Il importe que l'étudiant en enseignement dégage une opinion favorable de son expérience dans une CoA car d'autres occasions de participer à des communautés professionnelles en réseau se présenteront au cours de son développement professionnel.

4.2. COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE EN RÉSEAU (COPER)

Une organisation ou un partenariat peut mettre sur pied une communauté de pratique à des fins d'apprentissage non formel ou d'innovation. Pour qu'elle se développe, des participants qui exercent la même pratique doivent s'impliquer et être animés du désir d'améliorer leur pratique. D'autres motifs peuvent aussi animer les participants comme, par exemple, réduire leur isolement professionnel (voir la CoPeR ISPJ, insertion socio-professionnelle des jeunes : <www.ctreq.qc.ca/publications/documents.html#projets02>), mieux déployer leur domaine (voir la CoPeR des enseignants en arts : <recit.qc.ca/article.php3?id_article=45>), innover dans leur domaine (voir CoPains, une communauté de pratique sur l'apprentissage interactif par simulations en math et en science : <telelearning-pds.org/copains/index.html>). Barab, Kling et Gray (2004) ont publié un ouvrage qui fait le point sur la structuration et la facilitation de telles communautés de pratique. Selon Wenger (1998, 2005), trois caractéristiques de base distinguent une communauté de pratique : les participants démontrent un certain engagement les uns envers les autres (engagement mutuel), ils effectuent le même travail (entreprise conjointe) et utilisent un même langage, le même référentiel et les mêmes techniques de base (répertoire partagé). Comme dans le cas d'une CoA, une partie de leurs échanges se déroule au sein d'un espace numérique qui dispose d'un forum électronique.

5. Cet espace numérique est essentiellement un site Web à accès protégé, monté ou non sur la plateforme utilisée par l'institution (WebCT, Moodle, Sakai, etc.) et susceptible de contenir différents documents (texte, image, son, vidéo), voire des artefacts créés par des cohortes antérieures de la communauté en réseau, ainsi que des outils de communication et de collaboration.

4.3. COMMUNAUTÉ D'ÉLABORATION DE CONNAISSANCES (COÉCO)

C'est la création de connaissances nouvelles pour ses membres qui est l'élément distinctif de ce troisième type (CoÉco) de communauté professionnelle en réseau. Une CoA ou une CoPeR peut connaître des moments de coélaboration de connaissances ou évoluer vers une telle communauté. Les participants d'une CoÉco ont des savoirs variés et complémentaires et les principes de coélaboration de connaissances de Scardamalia et Bereiter (2003) sont appliqués. Ceux-ci concourent à favoriser l'amélioration des idées des participants par rapport au problème qu'ils ont choisi d'étudier. L'usage d'un espace numérique qui inclut un forum électronique particulièrement conçu pour faire progresser le discours collectif est de mise. Les enseignants de l'Institute of Child Study de l'Université de Toronto (<www.oise.utoronto.ca/ICS>) ont développé, dans leurs classes primaires, plusieurs CoÉco. Des enseignants québécois, qui participent à l'initiative École éloignée en réseau, ainsi que des enseignants catalans présentaient en novembre 2006 les travaux de leurs communautés respectives, formées d'écoparticipants du primaire ou d'élèves du secondaire, lors du Séminaire sur la diversité culturelle et le dialogue interculturel pour l'éducation euroméditerranéenne. Ce séminaire, qui traitait particulièrement de réseautage et de coélaboration de connaissances, mettait entre autres en évidence les partenariats université-milieu auxquels de telles CoÉco sont rattachées.

5. PARTENARIATS UNIVERSITÉ-MILIEU ET COMMUNAUTÉS PROFESSIONNELLES EN RÉSEAU: INITIATIVES ET ENJEUX

Une communauté en réseau peut démarrer sous l'impulsion d'une personne créative œuvrant en milieu scolaire, qui maîtrise les rudiments technologiques de base et qui sait utiliser son réseau professionnel et obtenir les collaborations nécessaires. Ainsi, la mise sur pied par un enseignant, du lieu de la classe primaire ou secondaire qu'il dirige, d'une CoA peut être le résultat d'une collaboration avec un professeur qu'il a connu lors de ses études universitaires. Ou, encore, l'intervenant du milieu qui démarre une CoPeR ou une CoÉco aura probablement lu ou entendu un universitaire qui s'adonne à la conception et à la recherche sur de telles communautés en réseau. Cependant, le développement et la pérennité d'une communauté en réseau sont considérablement facilités si un partenariat interinstitutionnel existe. Par ailleurs, toute communauté professionnelle en réseau peut accorder une permission d'accès à des personnes invitées. Des

observations, voire des interventions, peuvent être faites par ces personnes à partir des traces écrites déjà présentes dans le forum électronique de la communauté ou à partir de leurs artefacts d'apprentissage ou de coélaboration de connaissances. Toutefois, cela ne peut se produire en dehors de collaborations université-milieu dûment établies. Ainsi, l'initiative partenariale part-elle ici du terrain et répond à des besoins de formation.

Les universités, quant à elles, ont toutes établi des partenariats avec le milieu scolaire pour la formation de leurs propres étudiants en enseignement. La mise sur pied de communautés professionnelles en réseau relève de l'innovation technologique et sociale, voire de la recherche appliquée en matière de formation. C'est dire que si l'invention d'un logiciel dit « social » ou la formulation d'une notion comme celle de communauté en réseau est une chose, leur adoption à des fins d'enseignement et d'apprentissage en est une autre. Les communautés professionnelles en réseau qui fonctionnent sont la manifestation d'une innovation sociale en voie de se produire. Lorsque le point d'entrée est la recherche, les collaborations établies ressemblent aux autres collaborations université-milieu où la recherche occupe une place importante, entre autres, la recherche de type « expérimentation de devis » (Breuleux *et al.*, 2002), soit une recherche collaborative spécialement conçue pour l'innovation et caractérisée par différents cycles d'analyse et de réflexion éclairés par des résultats de recherche. Brown (1992), qui a conceptualisé et implanté la notion de communauté d'apprenants en classe primaire (1997), en collaboration avec des praticiens du milieu, et Collins (1992, 1999), qui a mis de l'avant la notion de compagnonnage cognitif (*cognitive apprenticeship*), ont été les premiers à promouvoir cette approche de recherche. Scardamalia, Bereiter et Lamon (1994) faisaient de l'expérimentation de devis lorsqu'ils ont décrit ce dont un collectif d'écopiliers pouvait être capable lorsque bien guidé (Hewitt et Scardamalia, 1998) en cours d'utilisation d'un logiciel de coélaboration de connaissances. Pour les enseignants qui participent à de telles recherches collaboratives, l'expérimentation de nouvelles façons de faire est une rare occasion de développement professionnel. Pea (1999) recense et formule l'apport des forums électroniques pour l'amélioration combinée des pratiques de recherche et des pratiques pédagogiques. Ainsi, l'initiative partenariale part-elle ici de l'université tout en répondant à des demandes d'innovation au bénéfice de la formation.

Toutefois, peu de collègues s'engagent dans de telles formes de collaboration qui débouchent sur de la coélaboration de connaissances car la culture de l'organisation universitaire est autrement orientée⁶ et la

6. Des centres de transfert comme le CTREQ (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec) ou le CEFRIQ (Centre francophone d'informatisation des organisations) se sont taillés un rôle médiateur en établissant des liens entre les résultats de la recherche

dynamique identitaire des enseignants ne les pousse guère à favoriser l'innovation en intégrant la dimension recherche dans leur pratique pédagogique, entre autres, l'activité de documenter leurs essais. C'est néanmoins une réalité et, comme Liberman et Grolnick (1996) l'ont observé, les réseaux d'enseignants font avancer les projets de réforme éducative⁷. Schlager et Fusco (2004), qui ont facilité l'établissement de nombre de communautés de pratique en réseau, apportent cependant un bémol : les membres d'une CoPeR doivent travailler à la mise en œuvre d'une pratique innovatrice avec des collègues de leur propre établissement et non seulement avec des collègues partageant les mêmes intérêts mais géographiquement dispersés. C'est à la direction d'école que revient la responsabilité de coordonner l'effort d'innovation à l'interne de l'établissement scolaire. À cette fin, des directions d'école démarrent des communautés professionnelles d'apprentissage (Dufour et Eaker, 1998). Cependant, pour qu'une communauté professionnelle ne se referme pas sur elle-même, il importe de la mettre en réseau (CoPeR). Pour les enseignants, la participation à une CoPeR devient alors une nouvelle option en matière de formation continue, une option dont les modes de reconnaissance restent à inventer. Les organismes consultatifs en matière de formation continue des enseignants pourraient ici jouer un rôle de sensibilisation (voir Lamon, Laferrière et Breuleux, à paraître). Les universitaires aussi pourraient, dans les critères de promotion, reconnaître l'activité des leurs au sein des communautés professionnelles en réseau.

Thompson, Schmidt et Davis (2003) suggèrent qu'un «renouveau simultané» des pratiques universitaires et de terrain est possible grâce à l'utilisation d'outils de collaboration sur Internet. Comme l'ont fortement souligné Russell, McPherson et Martin (2001), c'est la cohérence entre ce que les étudiants apprennent dans un cours universitaire et ce qu'ils voient sur le terrain qu'il importe le plus d'améliorer dans la formation initiale en enseignement. Le fait que le grand nombre de lieux de stage requis constitue en soi un important obstacle à la concertation impose de multiplier les initiatives de collaboration. Dans ce chapitre, nous avons mis en évidence des formes avancées de collaboration et montré leurs possibilités. Nous le terminons avec quelques suggestions à l'intention des personnes qui accompagnent des stagiaires en enseignement et qui, bien que ne disposant pas de l'infrastructure sociotechnique (voir <www.tact.fse.ulaval.ca>) qui

universitaire et les différents secteurs d'activité (santé, éducation, entreprise et autres). Ces deux centres, et particulièrement le dernier, ont contribué au développement du savoir des Québécois sur les communautés de pratique en réseau (voir <www.cefro.qc.ca/projets/proj_30.cfm>.).

7. Lieberman (2000) les reconnaissait comme des communautés d'apprentissage (CoA). Vu les distinctions établies dans ce chapitre, les réseaux d'enseignants seraient plutôt des communautés de pratique en réseau (CoPeR). Du côté européen, voir <ntee.umu.se>.

est la nôtre pour accompagner des stagiaires en enseignement, voudraient sensibiliser des collègues aux communautés professionnelles en réseau, voire participer à leur mise en œuvre.

6. SUGGESTIONS PRATIQUES

D'abord, prendre conscience que les communautés professionnelles en réseau sont en émergence : la terminologie utilisée pour en rendre compte diffère selon les auteurs et leurs référentiels conceptuels respectifs.

Ensuite, être conscient que les technologies aussi différent et les outils qui supportent la collaboration université-milieu (entendre les logiciels tels les forums, blogues ou wikis, les plateformes ou les environnements numériques) ne présentent pas tous les mêmes affordances. Les participants doivent investir du temps pour s'habituer à un environnement numérique et en maîtriser les fonctions. Ils ont à développer des repères en matière de consultation de documents, savoir retourner à une discussion de leur choix ou ajouter un texte, voire une illustration sous forme d'image ou de vidéo, savoir utiliser à l'occasion un système d'audio- ou de vidéoconférence.

Savoir aussi qu'afin de favoriser leur adoption, les institutions tendent à choisir des environnements numériques qui permettent surtout l'accès à l'information tout en incluant des outils de collaboration peu complexes ; toutefois, les utilisateurs sont limités dans leurs échanges les uns avec les autres par le faible nombre de fonctionnalités que présentent ces outils. Pour une communauté en réseau, le fait de changer de plateforme de collaboration exigera un effort additionnel : les membres devront alors s'habituer au nouvel environnement numérique plus performant et, pour ne pas perdre le répertoire partagé déjà accumulé, son contenu devra être muté. Il importe donc de bien souspeser au départ le choix des outils de collaboration.

Participer à une communauté de pratique en réseau déjà initiée est fortement suggéré. Le choix d'une CoPeR peut s'effectuer en consultant la partie publique de son site Web. Se servir aussi de son réseau professionnel afin de repérer des collègues pédagogues qui ont cheminé dans l'appropriation des TIC pour l'enseignement et l'apprentissage et qui utilisent, entre autres, certains outils de support à la collaboration. Plus encore, leur demander de vous faciliter l'accès à une CoA ou à une CoPeR si cela leur est possible.

Reconnaître, cependant, que les communautés professionnelles en réseau ont droit à leur « intimité ». Bien qu'elles soient formées majoritairement de futurs enseignants, d'enseignants débutants ou d'enseignants expérimentés, ces communautés sont dans une situation similaire puisqu'elles sont en voie de démarrage. S'il s'agit d'une CoA, la personne responsable du cours, stage ou séminaire, a probablement une expérience de facilitation de discussions au sein de forums électroniques, mais les étudiants en sont probablement à leur première expérience et manquent de confiance. Si c'est une CoPeR, elle aura réussi à recruter certains participants mais ceux-ci devront développer leur capacité de communication au moyen des nouveaux outils, s'entendre sur des objets qui méritent une démarche d'investigation collective, se donner des rôles, établir des normes et des routines pour un fonctionnement de leur communauté qui leur procure le sentiment que leur investissement de temps est valable. Pour ces raisons, il peut être préférable de restreindre pour un temps l'inclusion de nouveaux participants. Dans le cas d'une CoÉco, les défis sont les mêmes et, en plus, il leur faut croire en leurs possibilités de créer du savoir pour leur collectif.

Enfin, si l'on veut que les communautés professionnelles en réseau aient un effet sur la collaboration université-milieu, il faudra profiter des possibilités locales qui se présenteront et ne pas hésiter à effectuer plusieurs itérations afin de développer les processus requis et cheminer vers l'atteinte des résultats escomptés. Entre-temps, universitaires et enseignants de terrain se seront donné, par l'usage des outils de collaboration maintenant disponibles, des moyens remarquables d'intégrer les TIC dans leurs classes respectives.

BIBLIOGRAPHIE

- BARAB, S., R. KLING et J.H. GRAY (dir.) (2004). *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*, Cambridge, Press Syndicate of the University of Cambridge.
- BEREITER, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- BEREITER, C. et M. SCARDAMALIA (1989). « Intentional learning as a goal of instruction », dans L.B. Resnick (dir.), *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*, Hillsdale, Erlbaum, p. 361-392.
- BIELACZYK, K. et A. COLLINS (1999). « Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice », dans Ch. M. Reigeluth, (dir.), *Instructional-design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*, Vol. II, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 269-292.

- BREULEUX, A., G. ERICKSON, T. LAFERRIÈRE et M. LAMON (2002). « Devis sociotechniques pour l'établissement de communautés d'apprentissage en réseau pour l'intégration pédagogique des TIC en formation des maîtres », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 2, p. 411-434, <www.erudit.org/revue/rse/2002/v28/n2/007361ar.html>.
- BREULEUX, A., T. LAFERRIÈRE et R.J. BRACEWELL (1998). « Networked learning communities in teacher education », dans S. McNeil et al. (dir.), *Proceedings of SITE 98, the 9th International Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education*, Charlottesville, VA, Association for the Advancement of Computing in Education, p. 1170-1175.
- BROWN, A.L. (1992). « Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings », *The Journal of the Learning Sciences*, vol. 2, n° 2, p. 141-178.
- BROWN, A.L. (1997). « Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters », *American Psychologist*, vol. 52, n° 4, p. 399-413.
- BROWN, A.L. et J.C. CAMPIONE (1994). « Guided discovery in a community of learners », dans K. McGilly (dir.), *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*, Cambridge, The MIT Press, p. 229-270.
- BULL, G., J. HARRIS, J. LLOYD et J. SHORT (1989). « The electronic academical village », *Journal of Teacher Education*, vol. 4, p. 27-31.
- BULLOUGH, R.V., J.R. BIRRELL, J. YOUNG, D. CECIL CLARK, L. ERICKSON, R.S. EARLE, J.F. CAMPBELL, L. HANSEN et M. WISTON EGAN (1999). « Paradise unrealized: Teacher educators and the costs and benefits of school/university partnerships », *Journal of Teacher Education*, vol. 50, n° 5, p. 381-390.
- CLARK, R.W. (1999). *Effective Professional Development Schools. Agenda for Education in a Democracy*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- COLE, A.L. (2000). « Toward a preliminary understanding of teacher education reform in Anglophone Canada », *McGill Journal of Education*, vol. 35, p. 139-154.
- COLE, M. et J.S. BRUNER (1971). « Cultural differences and inferences about psychological processes », *American Psychologist*, vol. 26, p. 867-876.
- COLLINS, A. (1992). « Toward a design science of education », dans E. Scanlon et T. O'Shea (dir.), *New Directions in Educational Technology*, New York, Springer-Verlag, p. 15-22.
- COLLINS, A. (1999). « The changing infrastructure of education research », dans E. Condliffe Lagemann et L.S. Shulman (dir.), *Issues in Education Research*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, p. 289-298.
- DAELE, A. et B. CHARLIER (dir.) (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants: Pratiques et recherches*, Paris, Maison L'Harmattan, p. 59-68.
- DUFOUR, R. et R. EAKER (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- ENGSTRÖM, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-theoretical Approach to Developmental Research*, Helsinki, Finlande, Orienta-Konsultit.
- ERICKSON, G., L. DARLING, A. CLARKE et J. MITCHELL (2004). « Création d'une communauté réflexive dans un programme de formation à l'enseignement », dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme, choix contemporains, hommage à Ernst von Glasersfeld*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 93-118.
- ERICKSON, G., L. FARR DARLING et A. CLARKE (2005). « Constructing and sustaining communities of inquiry in teacher education », dans G. Hoban (dir.), *The Missing Links in Teacher Education: A Systems Approach for Designing Teacher Education Programs*, Dordrecht, Hollande, Kluwer Academic Publishers, p. 173-192.
- FULLAN, M. (1993). *Change Forces*, Londres, Falmer Press.
- GOODLAD, J.I. (1990). *Teachers for our Nation's Schools*, San Francisco, Jossey-Bass.

- GOODYEAR, P. et al. (dir.) (2004). *Advances in Research on Networked Learning*, Dordrecht, Kluwer.
- HARASIM, L., S.R. HILTZ, L. TELES et M. TUROFF (1995). *Learning Networks*, Cambridge, MIT Press.
- HAWLEY, W.D. et L. VALLI (1999). «The essentials of effective professional development: A new consensus», dans L. Darling-Hammond et G. Sykes (dir.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 127-150.
- HEWITT, J. et M. SCARDAMALIA (1998). «Design principles for distributed knowledge building processes», *Educational Psychology Review*, vol. 10, n° 1, p. 75-96.
- HICKEY, D.T. (1997). «Motivation and contemporary socio-constructivist instructional perspectives», *Educational Psychologist*, vol. 32, n° 3, p. 175-193.
- HOLMES GROUP (1990). *Tomorrow's Schools: A Report of the Holmes Group*, East Lansing, Holmes Group.
- HOLMES GROUP (1995). *Tomorrow's Schools of Education*, East Lansing, MI, Holmes Group.
- KOSCHMANN, T. (dir.) (1996). *CSCL: Theory and Practice of an Emerging Paradigm*, Mahwah, Erlbaum Associates.
- KOSCHMANN, T.D. (1993). «Introduction: Toward a theory of computer support for collaborative learning», *Journal of the Learning Sciences*, vol. 3, n° 3, p. 219-225.
- LAFERRIÈRE, T. (2000a). «Apprendre à organiser et à gérer la classe, communauté d'apprentissage assistée par l'ordinateur multimédia en réseau», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 3, p. 571-592.
- LAFERRIÈRE, T. (2000b). «In-service education through face-to-face and online interaction in learning communities», dans M. Montané et J. Cambra (dir.), *Papers of the 25th annual ATEE Annual Conference*, Barcelone, Col·legi Oficial de Doctors, p. 23-46.
- LAFERRIÈRE, T. et S. ALLAIRE (2005). «La communauté d'apprentissage ou d'élaboration de connaissances: visées émancipatrices du travail», dans L. Sauvé, *Le croisement des savoirs au cœur des recherches en éducation relative à l'environnement: Épistémologies, méthodologies, enjeux et défis*, Montréal, Cahiers scientifiques de l'ACFAS (Association francophone pour le savoir), p. 273-288.
- LAFERRIÈRE, T., A. BREULEUX et G. ERICKSON (2004). «Telecollaborative communities of practice in education within and beyond Canada», dans A. Brown et N. Davis (dir.), *World Yearbook of Education 2004: Digital Technologies, Communities and Education*, Londres, Routledge Falmer, p. 264-276.
- LAMON, M., T. LAFERRIÈRE et A. BREULEUX (à paraître). «Networked communities», dans P. Resta (dir.), *Teacher Development in an E-learning Age: A Policy and Planning Guide*, Paris, UNESCO.
- LANG, L., B. CHARLIER, M. SAUNDERS, J. BONAMY, T. LAFERRIÈRE et A. BREULEUX (2005). «Collaboration in cross national networks for teacher professional development», dans P.M. Denicolo et M. Kompf (dir.), *Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities*, New York, Routledge, p. 177-183.
- LAVE, J. (1988). *Cognition in Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LAVE, J. et E. WENGER (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LEGAULT, F. (2000). «La gestion de la classe dans un stage d'initiation à l'enseignement et l'émergence d'une communauté virtuelle axée sur la résolution de problème», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 3, p. 593-618.
- LEVINE, M. et R. TRACHTMAN (dir.) (1997). *Making Professional Development Schools Work: Politics, Practice, and Policy*, New York, Teachers College Press.
- LIEBERMAN, A. (2000). «Networks as learning communities: Shaping the future of teacher development», *Journal of Teacher Education*, vol. 51, n° 3, p. 221-227.

- LIEBERMAN, A. et M. GROLNICK (1996). « Networks and reform in American education », *Teachers College Record*, vol. 98, n° 1, p. 7-45.
- MCBEE, R.H. et J. MOSS (2002). « PDS partnerships come of age », *Educational Leadership*, vol. 59, n° 6, p. 61-64.
- MERSETH, K. (1988). « Project at Harvard Graduate School of Education », *Education Week*, vol. 7, p. 1.
- MERSETH, K. (1990). *Beginning Teachers and Computer Networks: A New Form of Induction Support*, East Lansing, National Center for Research on Teacher Education, Michigan State University.
- MINNES BRANDES, G. et G. ERICKSON (1998). « Developing and sustaining a community of inquiry among teachers and teacher educators », *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 44, n° 1, p. 38-52.
- NATIONAL COMMISSION ON TEACHING AND AMERICA'S FUTURE – NCTAF (1996). *What Matters Most: Teaching for America's Future*, New York, NCTAF.
- NATIONAL COUNCIL FOR ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION – NCATE (2001). *Standards for Professional Development Schools*, <www.ncate.org/2000/pdsstands_0-00.pdf>, consulté en janvier 2006
- NIZET, I. et T. LAFERRIÈRE (2005). « Description des modes spontanés de coconstruction de connaissances dans un forum électronique axé sur la pratique réflexive », *Recherche et formation*, vol. 48, p. 151-166.
- PEA, R. (1999). « New media communications forums for improving education research and practice », dans E. Condliff Lagemann et L.S. Shulman (dir.), *Issues in Education Research*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 336-370.
- RESNICK, P. (1998). « From aptitude to effort: Learnable intelligence and the design of schooling », E.L. Thorndike Award Address, Annual meeting of the American Psychological Association.
- RICE, E.H. (2002). « The collaboration process in professional development schools: Results of a meta-ethnography, 1990-1998 », *Journal of Teacher Education*, vol. 53, n° 1, p. 55-67.
- RIEL, M.M. et J.A. LEVIN (1992). « Building electronic communities: Success and failure in computer networking », dans R.F. Tinker et P.M. Kapisovsky (dir.), *Prospects for Educational Telecomputing: Selected Readings*, Cambridge, Technical Education Research Center (TERC), p. 61-85.
- RUSSELL, T., S. MCPHERSON et A.K. MARTIN (2001). « Coherence and collaboration in teacher education reform », *Canadian Journal of Education*, vol. 26, n° 1, p. 37-55.
- SCARDAMALIA, M. et C. BEREITER (1994). « Computer support for knowledge-building communities », *The Journal of the Learning Sciences*, vol. 3, n° 3, p. 265-283, <carbon.cudenver.edu/~bwilson/building.html>, consulté en novembre 2004.
- SCARDAMALIA, M. et C. BEREITER (2003). « Knowledge building », dans *Encyclopedia of Education*, 2^e éd., New York, Macmillan Reference, p. 1370-1373.
- SCARDAMALIA, M., C. BEREITER et M. LAMON (1994). « Bringing the classroom into World III », dans K. McGilly (dir.), *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*, Cambridge, MIT Press, p. 201-228.
- SCHLAGER, M. et J. FUSCO (2004). « Teacher professional development, communities of practice: Are we putting the cart before the horse », dans S. Barab et H. Gray (dir.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 120-153.
- SCHÖN, E. (1983). *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.
- SYKES, G. (1997). « Worthy of the name: Standards for professional development schools », dans M. Levine et R. Trachtman, R. (dir.), *Making Professional Development Schools Work: Politics, Practice, and Policy*, New York, Teachers College Press, p. 159-181.
- TEITEL, L. (1993). « The impact of professional development schools partnerships on teacher preparation institutions », *PDS Network News*, vol. 1, n° 2, p. 1, 4.

- TEITEL, L. (1996). «Getting down to cases: Tackling the “undiscussable” issues of professional development school partnerships», *Contemporary Education*, vol. 64, n° 4, p. 200-205.
- TEITEL, L. (1997). «Changing teacher education through professional development school partnerships: A five-year follow-up study», *Teachers College Record*, vol. 99, n° 2, p. 311-334.
- TEITEL, L. (1999). «Looking toward the future by understanding the past: The historical context of professional development schools», *Peabody Journal of Education*, vol. 74, n°s 3-4, p. 6-20.
- TEITEL, L. (2001). «An assessment framework for professional development schools, going beyond the leap of faith», *Journal of Teacher Education*, vol. 52, n° 1, p. 57-69.
- THOMPSON, A.D., D.A. SCHMIDT et N.E. DAVIS (2003). «Technology collaboratives for simultaneous renewal in teacher education», *Educational Technology Research and Development*, vol. 51, n° 1, p. 71-87.
- VAN MANEN, M. (1977). «Linking ways of thinking with ways of being practical», *Curriculum Inquiry*, vol. 6, n° 3, p. 205-228.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WENGER, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*, traduction et adaptation de F. Gervais, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- WERTSCH, J.V. (1991). *Voices of the Mind: A Socio-Cultural Approach to Mediated Action*, Cambridge, Harvard University Press.
- ZAY, D. (1994). *Enseignants et partenaires de l'école: Démarches et instruments pour travailler ensemble*, Bruxelles, De Boeck.

CHAPITRE

7

LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

Condition essentielle au développement
des compétences en stage

François Guillemette

Professeur, Université du Québec à Trois-Rivières
<Francois.Guillemette@uqtr.ca>

Clermont Gauthier

Professeur, Université Laval
<Clermont.Gauthier@fse.ulaval.ca>

RÉSUMÉ

Par une analyse de contenu de plus de 1100 documents, nous en sommes arrivés à proposer, dans ce chapitre, une synthèse des différents arguments qui militent en faveur de l'intégration de la pratique réflexive dans l'approche par compétences (APC). Par cette intégration, l'une des caractéristiques essentielles de l'APC, l'expérience des stages en milieu de pratique, a beaucoup plus de possibilités de favoriser de réels apprentissages pertinents et un réel développement des compétences professionnelles. Ainsi, nous avons cherché à faire ressortir les réponses des chercheurs à la question suivante: À quelles conditions les stages peuvent-ils être pertinents dans la logique d'une APC? D'après les auteurs analysés, il semble que la seule expérience soit insuffisante pour favoriser le développement des compétences des futurs maîtres. Les stages ne seraient formateurs que s'ils sont réalisés dans une approche intégrée de pratique réflexive. Celle-ci comporte trois dimensions: la réflexion dans l'action, la réflexion sur l'action et la réflexion pour l'action. Ces trois dimensions constituent autant d'orientations de formation aux compétences à prendre en compte afin que les stages soient vraiment formateurs.

En Occident, la plupart des programmes postsecondaires de formation des maîtres proposent une orientation appelée « approche par compétences » (APC). Cette approche est désormais largement discutée dans nombre d'écrits. Nous avons rassemblé et analysé un corpus comprenant plus de 1100 documents en français et en anglais. Ce corpus est constitué principalement de textes argumentatifs faisant la promotion ou critiquant l'APC en formation des maîtres. Devant une telle quantité de documents contenant des définitions, des nuances et des arguments multiples, il devenait essentiel d'opérer une analyse pour découvrir les redondances et saisir les lignes de force. À l'aide d'une méthode d'analyse de contenu (Bardin, 1998 ; Paillé et Mucchielli, 2003 ; Sabourin, 2003) et avec l'assistance du logiciel N'Vivo, nous avons d'abord relevé des familles de textes, regroupées autour de différentes écoles de pensée. Ensuite, nous avons fait ressortir les thèmes et les concepts autour desquels ont été élaborés les principaux arguments de ces écoles de pensée. Enfin, nous avons sélectionné les documents et les extraits les plus représentatifs de ces arguments et nous avons élaboré une synthèse qui n'a pas encore été réalisée à ce jour. Ce chapitre propose une partie de cette synthèse. Nous y dégageons les éléments de l'une des caractéristiques essentielles des programmes actuels d'APC en formation postsecondaire : la présence de stages supervisés. Ce faisant, nous cherchons à faire ressortir les réponses des chercheurs à la question suivante : À quelles conditions les stages peuvent-ils être pertinents dans la logique d'une APC ? Essentiellement, la réponse se trouve du côté de ce qu'il est convenu d'appeler la pratique réflexive. Ainsi, nous verrons que la justification de l'intégration de stages dans une APC ne peut se limiter à la nécessité d'un apprentissage par l'expérience pratique ou par l'action, les compétences ne pouvant être développées sans une réflexion systématique sur cette expérience. En formation des maîtres, la pratique réflexive est actuellement présentée comme indispensable¹. Nous voulons illustrer la logique de l'association de l'APC avec des stages réalisés dans la perspective de la pratique réflexive et montrer ce que cette logique invite à comprendre au sujet des différentes dimensions de la pratique réflexive intégrée à l'APC.

-
1. Nombre d'auteurs se sont penchés sur la question, notamment Adler, 1993 ; Altet, 1996 ; Amade-Escot, 1997 ; Ashcroft et Griffiths, 1989 ; Bean et Zulich, 1989 ; Bengtsson, 1995 ; Bolin, 1988 ; Boutin, 2001 ; Brunelle, 2000 ; Bullough, 1989 ; Burchell et Westmoreland, 1999 ; Calderhead, 1992 ; Charlier, 2000 ; Clandinin et Connelly, 1986 ; Clift, Houston et Pugach, 1990 ; Copeland *et al.*, 1993 ; Cruickshank, 1987 ; Desjardins, 2000 ; Elbaz, 1987 ; Eraut, 1993 ; Gore, 1987 ; Grimmer *et al.*, 1990 ; Harvard et Hodgkinson, 1994 ; Hatton et Smith, 1995 ; Heynemand, 1995 ; Korthagen, 1993 ; LaBoskey, 1997 ; Maissin, 2003 ; Munby et Russell, 1989 ; Perrenoud, 2001a ; Pollard et Tann, 1987 ; Presseau *et al.*, 2002 ; Richert, 1990 ; Ross, 1990 ; Rovero, 2001 ; Smyth, 1992 ; Sprinthall *et al.*, 1996 ; Valli, 1992 ; Waxman *et al.*, 1988 ; Wubbels et Korthagen, 1990 ; Zeichner, 1992, 1994.

1. LOGIQUE DE L'ASSOCIATION ENTRE APC ET PRATIQUE RÉFLEXIVE

L'APC est une approche de formation par laquelle la personne apprend à mobiliser des ressources dans l'action, en particulier, pour ce qui est de la formation initiale, à l'occasion des stages en milieu de pratique (Guillemette et Gauthier, 2006).

Il est généralement admis que l'APC est indissociable d'une formation pratique parce que la compétence est indissociable de l'action (Baudouin, 2002; Boyé et Ropert, 1994; Bronckart et Dolz, 2002; De Montmollin, 1996; Develay, 1994; Dugué, 1999; Malglaive, 1994; Minet et Parlier, 1996; Ollagnier, 2002; Ropé et Tanguy, 1994). Plus précisément, l'action, dans cette approche, est considérée comme une mobilisation adaptative des ressources (cognitives ou autres) et du potentiel (Bellier, 2000; Demailly, 1994; Hillau, 1994; Morier, 2001; Parlier, 1997; Ruano-Borbolan, 2000)².

En revanche, l'APC ne peut être réduite à un apprentissage qui se réaliserait comme par magie, dans le simple fait d'agir ou d'exercer le rôle professionnel à l'occasion des stages³. En effet, même si l'action fait intrinsèquement partie de l'APC, l'expérience en tant que telle n'est pas nécessairement source de développement des compétences (Boucllet et Huguet 1999; Calderhead, 1989; Pastré, 1999; Pelpel, 1995; Reynolds et Salters, 1995). L'action n'est formatrice que si, et dans la mesure où, elle est analysée ou critiquée (Altet, 1996; Barbier, 1996; Bélair, 2001; Berliner, 1987; Borko, 2004; Bouvier et Obin, 1998; Burchell et Westmoreland, 1999; Burke, 1972; Calderhead, 1992; Charlier, 2001; Chautard et Huber, 1999; Chown et Last, 1993; Edwards et Usher, 1994; Fernagu-Oudet, 1999; Jessup, 1991; Kelchtermans, 2001; Lang, 2002; Leonard et Utz, 1974; Levy-Leboyer, 1996; Martineau et Gauthier, 2000; Mialaret, 1990; Osterman, 1990; Paquay, 2000; Parlier, 2002; Perrenoud, 1993, 2001b; Snoeckx, 2002; Tochon, 1989; Tomlinson, 1995; Valli, 1997).

2. Letor et Vandenberghe (2003) affirment que cette définition, « selon laquelle une compétence se caractérise par la mobilisation spontanée et pertinente de ressources », a été « adoptée dans le monde éducatif francophone » (Letor et Vandenberghe, 2003, p. 5). Selon cette conception, la compétence ne peut pas être à la fois l'action de mobilisation et ce qui est mobilisé; elle n'est donc pas définie d'abord comme un ensemble de ressources ou de savoirs mais plutôt comme une action de mobilisation de ces ressources et savoirs (Chartier et Jacquet-Francillon, 1998; Fernagu-Oudet, 2001; Fouilleul, 1995; Le Boterf, 1999, 2000).

3. C'est une erreur d'assimiler le « *Learning by doing* » de John Dewey au dicton « C'est en forgeant que l'on devient forgeron ».

Même pour les défenseurs de l'apprentissage par l'expérience, comme Kolb (1984), on ne peut véritablement apprendre que si l'on s'engage à la fois dans une démarche d'expérimentation concrète et dans une démarche de théorisation de cette expérimentation et, donc, de réflexion sur l'action formatrice. En d'autres mots, la compétence ne se développe pas par la répétition de comportements jugés adéquats. « Aider une personne à élargir ses compétences, c'est donc avant tout lui permettre de développer sa capacité d'analyse » (Bezsonoff, 2000, p. 101). La compétence dépasse la routine et, comme le suggérait John Dewey au début du siècle dernier, ce n'est pas la routine qui fait la compétence, mais la capacité de réfléchir pour trouver des solutions à des problèmes inédits et complexes. Pour cette raison, il est illogique de reconnaître comme l'équivalent d'heures de stages les heures passées à exercer une profession, que ce soit avant le programme de formation ou pendant ce programme. Pour la même raison, l'atteinte des objectifs des stages ne peut pas être évaluée selon la qualité de l'action elle-même, mais plutôt selon la qualité des efforts investis dans la réflexion liée à cette action. En somme, la compétence ne peut pas être réduite, lorsqu'il s'agit de la définir, à une simple mise en action. En effet, c'est une action qui est rationnelle. Et c'est principalement par la pratique réflexive que l'individu rationalise l'action, c'est-à-dire qu'il prend une distance critique pour observer, d'une part, les ressources qui ont été mobilisées et, d'autre part, la logique du déroulement de cette mobilisation.

L'APC implique donc une pratique réflexive qui, pour l'essentiel, consiste à « réfléchir » sur l'action pour « intervenir » soi-même sur la mobilisation qui s'opère dans la compétence. Vue sous cet angle, la pratique réflexive s'apparente à la métacognition dans ses deux éléments essentiels que sont la surveillance de la mobilisation des ressources et la régulation de cette mobilisation (Allal, 2002; Altet, 2001; Chartier et Lautrey, 1992; Leplat, 2000; Louis *et al.*, 1995). Selon Hackett (2001), la pratique réflexive permet de revenir sur l'action afin d'évaluer le processus de mobilisation qui s'y trouve en opération. Ainsi, l'APC est un apprentissage de la compréhension du fonctionnement de la mobilisation des ressources (Mayfield, 1985). C'est dans cette perspective que, selon Schön (1987), la pratique réflexive est le moteur du développement des compétences chez le professionnel (Brockband et McGill, 1998; Paquay et Sirota, 2001). Réfléchir sur l'action est une activité intellectuelle qui participe à la construction des compétences (Leat, 1993).

Stronach *et al.* (1994) rappellent que les professionnels doivent être en mesure de justifier leurs actes professionnels et, pour ce faire, doivent maîtriser des savoirs qui vont au-delà du prescrit, des savoirs extraits de leur expérience professionnelle et des savoirs proposés par la recherche sur l'exercice de leur profession. Ils doivent être capables d'évaluer et de

justifier leurs méthodes et ainsi, de les améliorer. En d'autres mots, la compétence engage l'exercice du jugement, notamment pour déterminer les ressources à mobiliser (le « quoi ») et leur usage (le « comment ») dans le but de répondre de manière responsable aux besoins de la situation idiosyncrasique et complexe (Barnett, 1994; Cameron-Jones, 1988; Chambers, 1993; Clot, 1997; Elliott, 1991; Fenstermacher, 1988; Gauthier, 1993; Hodkinson et Harvard, 1994; Le Boterf, 1994; Lenoir *et al.*, 1999; Louis *et al.*, 1996; Simard, Gauthier et Martineau, 2001; Tomlinson, 1995). La perspective de ces auteurs intègre le courant de la réflexion critique et se distingue, d'une part, d'une approche « technicisante », qui prétend pouvoir faire l'économie de la réflexion puisque la solution aux problèmes rencontrés se trouve toujours du côté de l'application des principes pertinents ou des routines adéquates et, d'autre part, d'une approche « professionnalisante », qui a pour conséquence d'analyser systématiquement les actions en relation avec des savoirs proposés par la recherche (Grimmett et Erickson, 1988; Valli, 1997; Zeichner et Liston, 1996). En ce sens, l'APC se définit comme une approche professionnalisante. Elle peut aussi être définie comme une contre-révolution par rapport au taylorisme dont le principe général a été de séparer radicalement le travail des « penseurs » et le travail des « exécutants ». Dans la logique du taylorisme, l'exécutant devient efficace par l'entraînement à reproduire des comportements sans qu'il ait à penser à ce qu'il fait (Darling-Hammond, 1998). Dans la logique de l'APC contemporaine, comme le rappelle Wittorski (2000a), les compétences ne peuvent être développées que si l'apprenant passe d'une logique de l'action à une logique de l'intégration en passant par une logique de la réflexion *sur* et *pour* l'action. Nous reviendrons sur ces deux concepts plus loin.

Dans une perspective semblable, l'APC se distingue des approches applicationnistes en proposant une approche plus inductive (Altet, 1998, 1999; Bélair, 2001; Boucher et Vachon, 1995; Carbonneau, 1993; Clot, 1997; Harris, 1993; Holborn, 1992; Martineau et Gauthier, 2000; Paquay et Sirota, 2001; Wittorski, 2000b). En effet, il ne s'agit plus d'appliquer la théorie dans l'action, mais de lier l'action à des savoirs théoriques par la réflexion. Alors, des savoirs nouveaux peuvent être, en quelque sorte, extraits de l'action pour l'éclairer par la suite. Ce cheminement qui passe par la théorie devient essentiel à la rationalisation de l'action, sans quoi, la compréhension de l'action risque de se limiter à ce que la mémoire peut retenir de l'expérience. La théorie apparaît ici comme un support au dialogue entre l'action et la compréhension qu'en a l'acteur.

À noter qu'il pourrait être périlleux de trop insister sur l'aspect inductif. Le danger serait alors d'en rester à la nécessité d'une théorisation qui ne serait fondée que sur la réflexion à partir de l'expérience et qui oublierait la référence aux théories existantes et aux résultats des recherches

scientifiques sur la pratique professionnelle. Pour les stagiaires, l'ensemble des ressources à mobiliser comprend non seulement leurs savoirs d'expérience, mais aussi les savoirs fournis par les sciences de leur discipline et les sciences de l'éducation (Altet, 1996, 2000; Barkatoolah, 2000; Batal, 1997; Bernaerdt *et al.*, 1997; Brady, 1995; Gilbert, 2003; Jonnaert, 2002; Le Boterf, 2000; Malglaive, 1994; Mayfield, 1985; Morier, 2001; Perrenoud, 2002a; Reinbold, 2001; Wittorski, 1998). Les stages qui ne recourent pas à de tels savoirs risquent d'obliger le stagiaire à réinventer la roue, mais de surcroît une roue qui ne tournerait pas rond.

2. APPRENDRE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

Il ne suffit pas de dire que l'on va réfléchir, il faut apprendre systématiquement et rigoureusement la pratique réflexive (Beyer, 1991) avant même le début des stages. À la suite de Dewey (1933) qui proposait une démarche pour « enquêter⁴ » sur l'action, Argyris et Schön (1974, 2001), de même que St-Arnaud (1992, 1999, 2001), ont invité les professionnels à découvrir, par la pratique réflexive, la « théorie pratiquée » ou la théorie qui est implicite dans l'action et qui conduit celle-ci à une efficacité réelle. Le professionnel doit être capable de discerner la logique de son efficacité réelle en rationalisant son action dans le but de reproduire cette efficacité. Fullan (1995) parle d'une conversion de la théorie implicite vers la théorie explicite (Craft, 2000). Pour Tochon (1989), il s'agira du « recul théorisant » sur son action. Tous ces types de réflexion ne se réalisent pas spontanément; ils doivent être préparés pour que l'action soit constamment accompagnée de réflexion.

Pour Chown et Last (1993), une APC qui intègre la pratique réflexive devrait inclure les éléments suivants: un apprentissage de la démarche de conceptualisation de l'expérience, une reconnaissance des valeurs, croyances, attitudes et connaissances engagées dans les situations, une reconnaissance des autres raisons qui permettent de comprendre l'action (raisons qui peuvent provenir des théories existantes et des résultats de la recherche en éducation), une formalisation et une évaluation des stratégies dans le but de modifier les actes professionnels. Pour sa part, Perrenoud (2001b) précise qu'il faut apprendre progressivement à utiliser des démarches d'explicitation, d'anticipation, de justification et d'interprétation et à maîtriser les méthodes d'autoanalyse à l'aide de diverses grilles d'observation et de divers moyens de rétention des traces de l'action. Altet

4. Traduction libre du terme « *inquiry* » qui est particulièrement difficile à rendre.

(1996) suggère de former les praticiens réflexifs de telle sorte qu'ils puissent passer d'une théorisation intuitive et implicite à une :

théorisation armée, rationalisée par des outils conceptuels issus de modèles théoriques d'analyse ou à une mise en mots, une formalisation de savoirs pratiques restés non conscients, puis de proposer et de mettre en place un modèle d'action qui semble plus approprié aux situations analysées, une combinaison d'actes professionnels adaptés. (p. 16-17)

Plus précisément, pour ce qui concerne les enseignants, il s'agit d'apprendre « à observer méthodiquement et à analyser les pratiques en situation », « à identifier les différents composants du processus enseignement-apprentissage à l'aide de modèles variés », « à s'adapter dans l'action », etc. (Altet, 1996, p. 24-25). En somme, pour Altet (2002) : « faire analyser les pratiques enseignantes » est un excellent choix lorsque l'on veut « aider les enseignants à construire des compétences professionnelles » (p. 69). À ce propos, est-il nécessaire de rappeler que le choix des instruments comme les grilles d'observation ou les stratégies d'analyse doit être fait avec les critères de la validation scientifique ? En d'autres mots, il y a un danger à se laisser guider par les modes passagères et les engouements spontanés, certains instruments étant plus éprouvés que d'autres.

3. DIMENSIONS DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

Il est généralement convenu de distinguer trois dimensions de la pratique réflexive : la réflexion *dans* l'action, la réflexion *sur* l'action et la réflexion *pour* l'action. Pour favoriser le développement des compétences, il faut donc offrir une formation aux trois dimensions de la pratique réflexive. Formellement, cette trilogie est proposée par Killion et Todnem (1991) et non par Schön (1983, 1987) quoique la paternité lui soit généralement attribuée. Par contre, elle est suggérée comme une façon de comprendre la théorie de ce dernier qui distingue clairement la réflexion *dans* l'action et la réflexion *sur* l'action. Également, il fait observer que la réflexion *sur* l'action est un recul-surveillance (*sur* dans le sens de *meta*) et une anticipation de la transformation (réflexion *pour* l'action). Ces deux dimensions (sur l'action et en fonction de l'action) sont présentes dans la *réflexion-dans-l'action*, étant donné que, en cours d'action, on réfléchit sur ce que l'on fait en vue de décider ce que l'on va faire.

Nous aimerions ici tenter de lever une certaine ambiguïté. La trilogie *dans-sur-pour* ne correspond pas à la trilogie temporelle présent-

passé-futur, comme semblent l'indiquer Copeland *et al.* (1993) et Reagan (1993). Il est vrai que « la réflexion peut prendre place avant, pendant ou après l'action » (Hensler, Garant et Dumoulin, 2001, p. 32), mais ce n'est pas de cette distinction temporelle qu'ont voulu rendre compte Killion et Todnem (1991). En effet, premièrement, la *réflexion-dans-l'action* ne signifie pas, selon Schön (1983, 1987, 1998), la réflexion durant l'action, mais plutôt celle qui fait partie intrinsèquement de l'action du professionnel. C'est en cela qu'elle se distingue de l'action du technicien⁵. Par ailleurs, la réflexion dans l'action, toujours selon Schön (1983, 1987), nécessite à la fois une *réflexion sur l'action* (c'est-à-dire un certain recul qui n'est pas nécessairement temporel, mais plutôt cognitif) et une *réflexion pour l'action* (la réflexion sur l'action étant réalisée en vue d'améliorer celle qui est en cours). Deuxièmement, pour ce qui est de la *réflexion sur l'action*, lorsqu'elle est faite plus systématiquement, c'est-à-dire lorsqu'elle consiste à analyser l'action « après » celle-ci, elle porte non seulement sur l'action comme telle, mais aussi sur la réflexion dans l'action⁶ qui fait partie intrinsèquement de l'action professionnelle. De plus, cette réflexion sur la *réflexion-dans-l'action* est faite en fonction d'améliorer (réflexion pour) l'action, y compris cette dimension de l'action qu'est la réflexion dans l'action.

Pour indiquer des conditions de pertinence des stages ou des orientations de formation par rapport à ces trois dimensions de la pratique réflexive, nous aborderons maintenant une dimension à la fois (même si, comme on l'a vu, cette distinction est difficile à maintenir opérationnellement), en commençant par la réflexion *dans* l'action.

3.1. RÉFLEXION DANS L'ACTION

Selon Schön (1983, 1987), la réflexion *dans* l'action constitue le cœur de la pratique réflexive et la capacité de réfléchir en action doit être l'objectif ultime de la formation des praticiens professionnels. Dans les mots de St-Arnaud, cet objectif est formulé de la façon suivante : « former des praticiens capables de s'autoréguler rapidement dans l'action, ce que signifie l'expression *réflexion-dans-l'action* » (St-Arnaud, 2001, p. 19).

5. Cette distinction entre le professionnel et le technicien est contestée, notamment parce qu'elle suppose qu'une pratique « technique » pourrait exister sans réflexion. Les recherches en ergonomie et en sociologie du travail ont démontré que les métiers qui paraissent les plus routiniers impliquent une large part d'exercice du jugement et que les métiers qui semblent exiger le plus de réflexion impliquent une large part de travail routinier.

6. « *Reflection on knowing-and-reflecting-in-action is a process of getting in touch with the understandings we form spontaneously in the midst of action* » (Schön, 1992, p. 126).

La réflexion *dans* l'action est à la fois fusionnée avec l'action (Kilbourn, 1988) et en distance par rapport à l'action. Dans le but de clarifier cette apparente contradiction, nous allons comparer la signification de l'expression *réflexion dans l'action* à d'autres expressions qui peuvent paraître synonymes.

Premièrement, précisons que lorsqu'il est question de réflexion *dans* l'action et des savoirs qui en sont le produit, il ne s'agit pas de la connaissance *de* l'action mais bien de la connaissance *dans* l'action (Clarke, 1995; Cochran-Smith et Lytle, 1993; Freedman, 2001; Sergiovani, 1985). Schön (1983, 1987) effectue cette distinction. La connaissance *dans* l'action est l'ensemble des savoirs nécessaires à l'efficacité de l'action. Ces savoirs sont généralement implicites (Polanyi, 1967). La connaissance *dans* l'action n'est donc pas une connaissance objectivée⁷. Schön (1992) rappelle que, spontanément, le professionnel ne peut pas toujours nommer les savoirs qui sont mobilisés dans son action efficace et, lorsqu'il en est capable, il en fournit souvent une description inadéquate. Par contre, comme il le signale lui-même, on peut apprendre à prendre conscience et à découvrir la connaissance-en-action impliquée dans les actes professionnels en en faisant, par exemple, une description détaillée et en observant comment d'autres personnes peuvent utiliser cette description pour améliorer leur propre action (Schön, 1992).

La réflexion *dans* l'action est une façon de mobiliser, plus ou moins objectivement⁸, la connaissance *dans* l'action ou les savoirs nécessaires à l'efficacité de l'action (Brockband et McGill, 1998). C'est l'équivalent de la métacognition qui s'exerce en cours d'apprentissage (Barton et Elliott, 1996).

Pour que les stages soient pertinents, ils doivent être accompagnés d'une formation à la réflexion *dans* l'action, laquelle formation vise à rendre le plus conscient possible de ce processus de mobilisation. Dewey (1933) parle de prise de conscience des savoirs imbriqués dans l'action. Dans la même perspective, Schön (1983, 1987) parle de l'apprentissage du transfert conscient ou réflexif, le transfert étant entendu ici comme la mobilisation,

7. « *Knowing-in-action is sometimes labeled "intuition", "instinct", or even "motor skills". Whatever we call it, we are bound to recognize it as a form of intelligence, for in such cases we continually control and modify our behavior in response to changing conditions, as when, in driving an automobile, we continually make small adjustments to follow the directions and contours of the road* » (Schön, 1992, p. 124).

8. « *The reflection I have in mind here takes place in the midst of action, in what I call the action-present, and it needs not employ the medium of words. Think of a basketball player's instant maneuvering in response to an opponent's surprising move, or a jazz pianist's on-line improvisation on the melody she has just heard the trumpet play. Such performers think of what they are doing while doing it, without the use of words* » (Schön, 1992, p. 125).

dans une situation donnée, de savoirs acquis dans une autre situation, par exemple, de formation.

Pour mieux définir cette réflexion *dans* l'action qui se fait par la mobilisation de savoirs pertinents, Schön (1992) explique qu'il s'agit d'une « conversation avec la situation » et d'un « échange avec la situation » qui permettent d'avoir accès à ce que l'on sait pour le mobiliser pertinemment. Il s'agit de porter un type particulier de jugement pour développer constamment une « compréhension situationnelle » (Eraut, 1993 ; Walker, 1996), ce qui implique une sensibilité constante aux rétroactions⁹ qui proviennent du contexte situationnel pour ajuster l'action en conséquence. Cet échange avec la situation modifie au fur et à mesure la connaissance-dans-l'action et la régulation qui en découle (Evans, 1992 ; Walker, 1996). En d'autres mots, le praticien professionnel est capable de réfléchir consciemment à ce qu'il fait pendant qu'il le fait, donnant ainsi sens à ce qui advient et ajustant ses actions en utilisant pertinemment ses différentes perceptions de la situation (Hatton et Smith, 1995, p. 46). Perrenoud (2001a) précise que cette réflexion *dans* l'action se fait par le professionnel « en faisant confiance à des configurations globales d'indices plutôt qu'à l'analyse fine de chacun, en engageant des décisions sur la base d'un mélange de logique et d'intuition » (p. 34).

Holborn (1992) distingue quatre aspects de la réflexion *dans* l'action et suggère d'apprendre à les maîtriser un par un, même s'il est impossible de les isoler complètement les uns des autres. Ces quatre aspects peuvent être considérés comme des étapes d'un processus unique, mais ces phases ne se présentent pas dans la même séquence dans toutes les situations. Le premier aspect « se caractérise par une attention consciente aux événements qui surviennent » (Holborn, 1992, p. 88). Le deuxième aspect se distingue par une étude particulière, toujours en cours d'action, lorsque se présente au professionnel une situation problématique nouvelle. Le but de cette étude est de bien identifier les paramètres du problème. Troisièmement, « une fois que le problème a été posé, le praticien réflexif met en œuvre une action expérimentale dans le but de changer la situation » (*ibid.*, p. 93). Quatrièmement, l'expérimentation engendre une réaction de la situation « qui permet au professionnel de juger de l'efficacité de son comportement » (*ibid.*, p. 93) et qui peut l'amener à redéfinir le problème et à expérimenter de nouvelles solutions. « Dans ce jeu d'interactions entre le praticien et la situation, le processus de démarche réflexive en cours d'action continue jusqu'à ce que le problème soit résolu ou qu'un nouveau problème soit défini » (*ibid.*, p. 93). C'est ainsi que la connaissance-dans-l'action se construit et se reconstruit tout au long de l'expérience professionnelle (Adler, 1991) à cause non seulement de la nouveauté des situations, mais

9. Traduction libre de « *feedbacks* ».

aussi de l'unicité de chaque professionnel (Altet, 2000; Donnay et Raisière, 1996; Heynemand, 1995). Il y a donc ajustement constant de l'action et des savoirs (Boucher et Bouchard, 1997).

Pour l'apprentissage de la réflexion *dans* l'action, Adler (1991) suggère que les stagiaires puissent échanger entre eux leur prise de conscience de leur mobilisation des savoirs dans l'action et de leurs différents processus de résolution de problème. De tels échanges peuvent aussi être réalisés avec des praticiens expérimentés (Schön, 1987). À ce propos, Boutet (2001) suggère un moyen qui favorise ce type de partage de la réflexion dans l'action: « Les enseignants qui ont l'habitude d'accueillir des stagiaires affirment souvent qu'une stratégie efficace de formation de leur stagiaire est de prendre l'habitude de penser à voix haute en sa présence¹⁰ » (p. 199). Cela suppose que l'apprentissage soit contextualisé, c'est-à-dire que le stagiaire se trouve dans des situations authentiques de *réflexion-dans-l'action* (Altet, 1998; Bernaerdt *et al.*, 1997; Bezsonoff, 2000; Donnay et Charlier, 1990; Fernagu-Oudet, 1999; Perrenoud, 2001a). Dans les programmes de formation des maîtres, cette contextualisation prend différentes formes comme les micro-stages, l'enregistrement vidéo de séquences d'enseignement (séquences planifiées, réalisées, évaluées), les formules d'alternance, les laboratoires, les simulations, les jeux de rôles, etc., l'essentiel étant toujours que ces « actions » fassent l'objet d'analyses.

3.2. RÉFLEXION SUR L'ACTION

La réflexion *sur* l'action correspond à l'analyse des actes professionnels (Calderhead, 1992; Wittorski, 2000a). Comme nous l'avons vu,

10. « L'orientation des programmes de formation vers la pratique réflexive modifie considérablement les attentes du centre de formation à l'égard du terrain. Il ne s'agit plus d'offrir un "bain de réalité", ni de présenter une pratique admirable, mais de participer à la construction de compétences par une démarche clinique et réflexive. La maîtrise pédagogique exemplaire du praticien importe moins que sa capacité d'expliquer ses choix, de commenter ses échecs autant que ses réussites, de faire entrer le stagiaire dans les "coulisses de l'exploit". Le formateur est invité à faire le deuil de la démonstration éblouissante en classe pour exceller dans un autre registre: partager une pratique réflexive, initier en quelque sorte au "*teacher thinking*", au raisonnement professionnel qui, sans tourner le dos aux savoirs et aux principes, en prend et en laisse, bricole et improvise pour créer une pédagogie qui corresponde à la personne de l'enseignant et à la réalité de sa classe. Ce qui amène, par exemple, à formuler les attentes suivantes à l'égard du formateur de terrain: favoriser l'explicitation des attentes et du contrat didactique; verbaliser ses propres modes de pensée et de décision; ne pas jouer la comédie de la maîtrise, renoncer à incarner une norme, un Surmoi, un modèle; exprimer ses doutes, ses peurs, ses ambivalences, ses lassitudes, se mettre en jeu comme personne, ne pas se cacher derrière le rôle; accepter les différences comme irréductibles; prendre les erreurs comme des occasions de progresser » (Perrenoud, 2002b, p. 230).

même en cours d'action, le professionnel doit être aux aguets pour ajuster ses actes aux besoins de la situation et réguler leur efficacité. « Mais chacun sait qu'il est difficile, voire impossible, de faire cela lorsqu'on est dans le feu de l'action, lorsqu'on a le nez dans le guidon. D'où un nécessaire recul qui aidera à donner, à trouver de l'intelligibilité à toute action » (Robo, 2002, p. 7). Le développement des compétences professionnelles est donc facilité « lorsqu'on se donne le temps de découvrir, après coup, les mécanismes que l'on a utilisés plus ou moins consciemment dans une intervention ; on parle alors de *réflexion-sur-l'action*. (St-Arnaud, 2001, p. 19). Ainsi, « le propre d'une formation par l'action et par la réflexion sur l'action est de fournir au stagiaire des temps de relecture de l'expérience » (Faingold, 2001, p. 152). Ceux-ci « favorisent les processus de décentration affective et de décontextualisation analytique qui sont nécessaires pour prendre la distance réflexive favorable à une compréhension de l'expérience individuelle » (Boutet, 2001, p. 203).

Schön (1983,1987) propose deux types de réflexion *sur* l'action. D'abord, l'enquête (au sens de Dewey, 1933) ou la délibération (au sens de Court, 1988) est un type d'analyse plus rétrospective. Le second type, le design (Noordhoff et Kleinfeld, 1988), se présente davantage comme une prospective. Ce dernier type est, dans les mots de Adler (1991), une reconstruction de l'expérience et, dans les mots de Altet (1996), une reconstitution des savoirs mis en œuvre dans l'intervention. Voyons ces deux types de réflexion en détail.

L'enquête conduit le praticien « à prendre conscience des écarts qui existent entre ce qu'il pense (théorie professée) et ce qui se vit ou ce qu'il vit (théorie pratiquée), et à mettre en cause la ou les façons de faire (celles des autres ou les siennes) de manière à ce qu'il puisse modifier, si nécessaire, ses façons de voir ou de faire » (Boucher et Vachon, 1995, p. 155)¹¹. Dans cette perspective de réflexion rétrospective, pour Hatton et Smith (1995), il existe trois niveaux de *réflexion sur l'action*, chacun pouvant être conçu comme des phases de développement ou de formation (Kagan, 1992). Il y a d'abord le niveau descriptif où règne la description des faits et gestes sans véritable prise en compte du contexte et des relations entre les éléments de la description. Le second niveau est dialogique au sens où il valorise un va-et-vient entre une exploration des raisons de l'action et une attention à son déroulement contextualisé. Cette forme de délibération permet de reconstruire ce que Fenstermacher (1988) appelle l'argumentation de la pratique (Hodkinson et Harvard, 1994) et ce que Tardif et Gauthier (2001) appellent la rationalité de l'action. C'est ici que le recours aux savoirs

11. « Un praticien réflexif a conscience de l'écart qui existe entre ce qu'il fait et ce qu'il dit qu'il fait, et il travaille à réduire cet écart » (Lamy, 2002, p. 47).

théoriques prend son sens et vient atténuer le risque d'une démarche d'induction naïve, stérile et erratique. Enfin, il y a le dernier niveau critique qui constitue un regard sur les enjeux éthiques et sur les effets plus larges de l'action professionnelle (Hatton et Smith, 1995).

Concrètement, les stratégies qui favorisent ce type de réflexion rétrospective sont très variées : « le journal professionnel, des résumés réflexifs, des séminaires où l'on fait état d'incidents critiques » (Heynemand, 1995, p. 186), « participation aux stages de formation continue, observation mutuelle, travail en équipe, groupe d'analyse de pratiques, engagement dans un travail universitaire en Sciences de l'Éducation, etc. » (Pelpel, 2002, p. 188), la « vidéoformation, verbalisations par rappel stimulé ou entretiens d'explicitation qui favorisent la mise en mots, la prise de connaissance et de conscience » (Altet, 2001, p. 39). D'autres stratégies sont connues : les séminaires d'analyse, le journal réflexif ou les autres formes d'écriture, le mentorat, la carte conceptuelle, l'étude de cas, les groupes Balint, les projets de recherche-action, les diverses grilles d'analyse, les protocoles de supervision, certaines formes de portfolio, de vignettes, d'affiches, etc.¹².

Ces stratégies se situent dans une perspective rétrospective parce qu'elles « s'efforcent d'actualiser par le discours, dans l'ici et maintenant de la situation de formation, l'acte professionnel posé avant et ailleurs » (Jobert, 2002, p. 254). Ces retours sur l'action doivent dépasser la conversation. En effet, « l'analyse de pratiques se différencie de la simple parole des stagiaires sur leurs pratiques ou de la simple confrontation d'expériences pratiques » (Altet, 1999, p. 45). Il s'agit plus précisément d'une « discussion autour des pratiques pour aboutir à une formalisation à l'aide d'outils conceptuels, pour théoriser la pratique » (*ibid.*, p. 45). Altet (1996) détaille cette démarche en étapes : « repérer les différents facteurs intervenus dans la mise en œuvre de la situation par différents stagiaires », « comparer les effets sur les élèves des différentes façons de procéder », « reconstituer les différentes voies utilisées par les enseignants pour atteindre l'objectif visé », « dégager le rôle des caractéristiques des élèves et des situations sur les choix initiaux » (p. 16).

L'une des stratégies générales employées pour favoriser le recul nécessaire à la réflexion *sur* l'action est l'échange entre praticiens ou avec un formateur. Ainsi, la médiation d'un pair ou d'un superviseur « facilite la prise de conscience et de connaissance » (Altet, 2001, p. 37). Avec cette même stratégie, le stagiaire peut aussi analyser l'action des autres et ainsi développer sa capacité de réflexion *sur* l'action. Amade-Escot (1997)

12. Évidemment, toutes ces stratégies ne sont pas équivalentes et si nous avions l'espace nécessaire pour le faire nous pourrions les critiquer notamment au regard des trois niveaux de réflexion proposés par Hatton et Smith (1995).

et Altet (1996) rapportent des expériences de communautés d'apprentissage au cours desquelles les stagiaires s'exercent à l'observation systématique, au décryptage, à la relecture et à l'interprétation des actions des autres dans le but de développer un regard critique sur leurs propres actes professionnels.

Dans le deuxième type de réflexion *sur* l'action relevé par Schön (1983, 1987), la reconstruction (ou le design) permet de développer et de fortifier des schèmes d'action, des schèmes de mobilisation des ressources. « Il ne s'agit pas de développer purement et simplement des routines mais plutôt des schèmes de résolution de problèmes qui permettent d'être efficace dans des familles de situations et dans les mécanismes d'adaptation de l'action en contexte. En somme, il s'agit ici de développer une pratique professionnelle » (Altet, 1996, p. 12) qui, sans enlever complètement toute routine, rend le praticien capable de conserver un « contrôle critique » sur son action, et ce, à un haut niveau de précision et de flexibilité pour s'adapter aux défis posés par les situations idiosyncrasiques (Eraut, 1989, p. 175).

Certains auteurs distinguent deux opérations dans la réflexion *sur* l'action; d'une part, l'auto-observation par laquelle « la personne s'interroge, explicite et dégage des éléments de l'action entreprise » et, d'autre part, l'autodiagnostic, par lequel « la personne attribue du sens aux observations et aux informations dégagées lors de l'autoobservation » (Paquay *et al.*, 2001, p. 121). À ces deux opérations de la réflexion *sur* l'action succède une troisième opération qui appartient à la réflexion *pour* l'action: l'auto-régulation, par laquelle « la personne adapte ses démarches et décide des moyens à mettre en œuvre pour améliorer l'action » (*ibid.*, p. 121). Cela nous amène à la troisième dimension de la pratique réflexive.

3.3. RÉFLEXION POUR L'ACTION

La réflexion sur l'action, dans la tradition du praticien réflexif, n'est pas centrée sur des normes ou des prescriptions antécédentes à l'action. Par contre, elle vise essentiellement l'amélioration de l'action et produit donc ce que Jobert appelle une « renormalisation » qui est « opérée par le praticien en réponse aux caractéristiques perçues d'une situation singulière complexe » (Jobert, 2002, p. 254; Adler, 1991, p. 145). C'est en ce sens qu'on parlera de *réflexion pour l'action*, car, pour le praticien réflexif, « si le point de départ de l'apprentissage est dans l'action, son aboutissement l'est aussi » et il ne s'investit que dans des démarches « dont il voit les retombées directes sur sa vie professionnelle » (Charlier, 2001, p. 107). En effet, l'analyse des pratiques est généralement finalisée par l'amélioration des pratiques et la réflexion

sur l'action est vécue « comme préalable en particulier de la construction de nouvelles démarches d'action par les praticiens eux-mêmes » (Barbier, 1996, p. 31). En somme, la pratique réflexive est un processus de développement des compétences par lequel, en réfléchissant sur son expérience, on tire des leçons pour l'action à venir (Chown et Last, 1993) à condition, bien sûr, de porter un regard résolument critique sur son action. Sans ce regard, « la pratique réfléchie n'est qu'une procédure, une méthode ou stratégie au jour le jour qui confirme et perpétue le statu quo » (Kelchtemans, 2001, p. 58).

Dans cette troisième dimension de la pratique réflexive, le stagiaire, comme le praticien professionnel, est dans une perspective prospective et définit par anticipation des pratiques modifiées ou carrément nouvelles en se référant à des critères de qualité qui sont le fruit de sa réflexion sur ses pratiques (Wittorski, 2000a). Évidemment, il ne s'agit pas ici de la nécessité pour chacun de construire *ex nihilo* tous les savoirs dont il a besoin pour améliorer ses actes professionnels, mais plutôt de la nécessité pour chacun d'intégrer ses savoirs d'expérience et la référence à des théories, voire des normes, existantes dans la réflexion sur son action.

Si, dans la réflexion sur l'action, l'analyse peut se faire sous la forme de la reconstruction du design de l'action, ici, dans la *réflexion pour l'action*, il s'agit plutôt d'adapter le design pour une meilleure action future (Noordhoff et Kleinfeld, 1988). C'est donc dans la réflexion *pour* l'action que le professionnel mobilisera ses ressources de créativité et ses capacités d'anticipation pour pouvoir non seulement inventer, mais aussi prévoir les conséquences de ses nouveaux plans d'action. Souvent, comme l'a souligné Dewey (1933), cette opération d'adaptation impliquera une redéfinition radicale de la situation professionnelle, non seulement dans les solutions nouvelles, mais aussi dans une nouvelle problématisation.

On peut ici rappeler l'idée principale des théories sur le transfert des connaissances. En effet, si, dans la réflexion sur l'action, l'essentiel consiste à développer des savoirs par la décontextualisation, l'objectif du stagiaire demeure le réinvestissement de ces savoirs dans des situations cibles (recontextualisation), c'est-à-dire les situations qu'il rencontrera dans la suite de l'exercice de sa profession (Bellier, 2000; Chown et Last, 1993; Lenoir *et al.*, 1999; Pastré, 2000; Presseau, Martineau et Miron, 2002).

Les stratégies propres à la réflexion *pour* l'action sont celles qui font appel à la planification de l'enseignement et au suivi de cette planification, notamment par une évaluation authentique. Dans cette perspective, il est formateur de répéter, en stage, la même séquence d'enseignement, à condition que chaque séquence reprise fasse l'objet d'une analyse et d'une tentative d'amélioration.

CONCLUSION

D'après les auteurs analysés, il semble que l'expérience seule soit insuffisante pour favoriser le développement des compétences des futurs maîtres. Les stages ne seraient formateurs que s'ils sont réalisés dans une approche intégrée de pratique réflexive. Celle-ci comporte trois dimensions, la *réflexion dans, sur et pour l'action* qui constituent autant d'orientations de formation aux compétences à prendre en compte si l'on veut que les stages soient vraiment formateurs. La présentation que nous avons faite de la nature et des dimensions de la pratique réflexive laisse ouvertes les questions sur les paramètres pertinents des milieux de pratique (*practicum*) dans lesquels sont réalisés les stages, de même que les questions sur l'encadrement de ces stages.

BIBLIOGRAPHIE

- ADLER, S. (1991). « The reflective practitioner and the curriculum of teacher education », *Journal of Education for Teaching*, vol. 17, n° 2, p. 139-150.
- ADLER, S. (1993). « Teacher education : Research as reflective practice », *Teaching and Teacher Education*, vol. 9, n° 2, p. 159-167.
- ALLAL, L. (2002). « Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire », dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 77-94.
- ALTET, M. (1996). « Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique », dans C. Blanchard-LaVille et D. Fablet (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 11-26.
- ALTET, M. (1998). « Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de "l'enseignant-professionnel" et une culture professionnelle d'acteur? », dans M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, Presses universitaires de France, p. 71-86.
- ALTET, M. (1999). « Un dispositif de formation initiale des enseignants innovant et théorisé : le Groupe de référence de L'IUFM des pays de Loire », *Recherche et formation*, n° 31, p. 31-52.
- ALTET, M. (2000). « L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante? », *Recherche et formation*, n° 35, p. 25-41.
- ALTET, M. (2001). « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser », dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels*, 3^e éd., Bruxelles, De Boeck, p. 27-40.
- ALTET, M. (2002). « Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs en formation continue? Vers un profil polyidentitaire », dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?*, Bruxelles, De Boeck, p. 59-87.
- AMADE-ESCOT, C. (1997). « Observation des situations didactiques et pratique réflexive en formation initiale », *Recherche et formation*, n° 25, p. 47-56.

- ARGYRIS, C. et D. SCHÖN (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- ARGYRIS, C. et D. SCHÖN (2001). *Apprentissage organisationnel*, Bruxelles, De Boeck.
- ASHCROFT, K. et M. GRIFFITHS (1989). « Reflective teachers and reflective tutors: School experience in an initial teacher education course », *Journal of Education for Teaching*, vol. 15, n° 1, p. 35-52.
- BARBIER, J.M. (1996). « L'analyse des pratiques: questions conceptuelles », dans C. Blanchard-LaVille et D. Fablet (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 27-49.
- BARDIN, L. (1998). *L'analyse de contenu*, 9^e éd., Paris, Presses universitaires de France.
- BARKATOOLAH, A. (2000). *Valider les acquis et les compétences en entreprise*, Paris, Insep.
- BARNETT, R. (1994). *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*, Buckingham, Open University Press.
- BARTON, R. et J. ELLIOTT (1996). « Designing a competency based framework for assessing student teachers: The UEA approach », dans D. Hustler et D. McIntyre (dir.), *Developing Competent Teachers*, Londres, David Fulton, p. 9-27.
- BATAL, C. (1997). *La gestion des ressources humaines dans le secteur public. L'analyse des métiers, des emplois et des compétences*, Paris, Éditions d'Organisation.
- BAUDOUIN, J.M. (2002). « La compétence et le thème de l'activité: vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation », dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 149-168.
- BEAN, T.W. et J. ZULICH (1989). « Using dialogue journals to foster reflective practice with preservice content-area teachers' », *Teacher Education Quarterly*, vol. 16, n° 1, p. 33-40.
- BÉLAIR, L. (2001). « La formation à la complexité du métier d'enseignant », dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels*, 3^e éd., Bruxelles, De Boeck, p. 63-75.
- BELLIER, S. (2000). « "Compétence comportementale": appellation non contrôlée », dans S. Bellier (dir.), *Compétences en action*, Paris, Liaisons, p. 125-133.
- BENGTSSON, J. (1995). « What is reflection? On the reflection in the teaching profession and teacher education », *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 1, n° 1, p. 23-32.
- BERLINER, D. (1987). « Knowledge is power: A talk to teachers about a revolution in the teaching profession », dans D. Berliner et B. Rosenshine (dir.), *Talks to Teachers*, New York, Random House, p. 3-33.
- BERNAERDT, G., C. DELORY, A. GENARD, A. LEROY, L. PAQUAY, B. REY, M. ROMAINVILLE et J.L. WOLFS (1997). « À ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation », *Forum-Pédagogies*, n° 14, p. 21-27.
- BEYER, L.E. (1991). « Teacher education, reflective inquiry and moral action », dans R. Tabachnick et K. Zeichner (dir.), *Issues and Practices in Inquire-Oriented Teacher Education*, Londres, Falmer, p. 113-129.
- BEZSONOFF, C. (2000). *Pratique de la formation. Du discours à la réalité*, Paris, Éditions d'Organisation.
- BOLIN, F.S. (1988). « Helping student teachers think about teaching », *Journal of Teacher Education*, vol. 39, n° 2, p. 48-54.
- BORKO, H. (2004). « Professional development and teacher learning: Mapping the terrain », *Educational Researcher*, vol. 33, n° 8, p. 3-15.
- BOUCHER, L.P. et C. BOUCHARD (1997). « Le développement des compétences professionnelles par une démarche réflexive », dans M. Tardif et H. Ziarko (dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 18-40.

- BOUCHER, L.P. et J.C. VACHON (1995). « Une démarche d'élaboration des savoirs professionnels : fondements et étapes », dans C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres*, Sherbrooke, CRP, p. 153-161.
- BOUCLET, M. et P. HUGUET (1999). « Agir simultanément sur les compétences et sur l'organisation du travail : un nouveau défi pour les formateurs », *Éducation permanente*, n° 141, p. 7-22.
- BOUTET, M. (2001). « Une formation continue des enseignants par l'encadrement de stagiaires en formation initiale », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue. De la réflexion à l'action*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 187-209.
- BOUTIN, G. (2001). « L'analyse réflexive et l'éducation : un état des lieux, perspectives nord-américaines », dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 109-129.
- BOUVIER, A. et J.P. OBIN (dir.) (1998). *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris, Hachette.
- BOYÉ, M. et G. ROBERT (1994). *Gérer les compétences dans les services publics*, Paris, Éditions d'Organisation.
- BRADY, D. (1995). « Competence-based education », dans P. McKenzie, P. Mitchell et P. Oliver (dir.), *Competence and Accountability in Education*, Hants, Arena, p. 1-18.
- BROCKBANK, A. et I. MCGILL (1998). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*, Buckingham, Open University Press.
- BRONCKART, J.P. et J. DOLZ (2002). « La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? » dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 27-44.
- BRUNELLE, J. (2000). « Quand un stage vise le développement de la réflexivité des enseignants-stagiaires... », dans G. Carlier, J.-P. Renard et L. Paquay (dir.), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*, Bruxelles, De Boeck, p. 83-109.
- BULLOUGH, R.V. JR. (1989). « Teacher education and teacher reflectivity », *Journal of Teacher Education*, vol. 40, n° 2, p. 15-21.
- BURCHELL, H. et S. WESTMORELAND (1999). « Relationship between competence-based education and student reflection on practice : A UK case study of initial teacher training », *International Journal of Training and Development*, vol. 3, n° 2, p. 156-166.
- BURKE, J.B. (1972). « Curriculum Design », dans R.W. Houston et R.B. Howsam (dir.), *Competence-Based Teacher Education : Progress, Problems and Prospects*, Chicago, Science Research Associates, p. 34-55.
- CALDERHEAD, J. (1989). « Reflective teaching and teacher education », *Teaching and Teacher Education*, vol. 5, n° 1, p. 43-51.
- CALDERHEAD, J. (1992). « The role of reflection in learning to teach », dans L. Valli (dir.), *Reflective Teacher Education. Cases and Critiques*, New York, State University of New York Press, p. 139-146.
- CAMERON-JONES, M. (1988). « Looking for quality and competence in teaching », dans R. Ellis (dir.), *Professional Competence and Quality Assurance in the Caring Professions*, Londres, Chapman & Hall, p. 58-83.
- CARBONNEAU, M. (1993). « Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19, n° 1, p. 33-57.
- CHAMBERS, D.W. (1993). « Toward a competency-based curriculum », *Journal of Dental Education*, vol. 57, n° 11, p. 790-793.
- CHARLIER, E. (2000). « Développer la réflexivité : entre le dire et le faire », dans G. Carlier, J.P. Renard et L. Paquay (dir.), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*, Bruxelles, De Boeck, p. 111-120.

- CHARLIER, É. (2001). « Former des enseignants professionnels: pour une formation continuée articulée à la pratique », dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels*, 3^e éd., Bruxelles, De Boeck, p. 97-117.
- CHARTIER, A.M. et F. JACQUET-FRANCILLON (1998). « Éditorial », *Recherche et formation*, n° 27, p. 5-14.
- CHARTIER, D. et J. LAUTREY (1992). « Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif? », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 21, p. 27-46.
- CHAUTARD, P. et M. HUBER (1999). « Une recherche à double effet: de la conceptualisation du cours dialogué à l'auto-analyse, par l'enseignant, de ses pratiques », *Éducation permanente*, n° 139, p. 165-184.
- CHOWN, A. et J. LAST (1993). « Can the NCVQ model be used for teacher training? », *Journal of Further and Higher Education*, vol. 17, n° 2, p. 15-26.
- CLANDININ, D.J. et F.M. CONNELLY (1986). « The reflective practitioner and the practitioners' narrative unities », *Canadian Journal of Education*, vol. 11, n° 2, p. 184-198.
- CLARKE, A. (1995). « Professional development in practicum settings: reflective practice under scrutiny », *Teaching and Teacher Education*, vol. 11, n° 3, p. 243-261.
- CLIFT, R.T., R.W. HOUSTON et M.C. PUGACH (dir.) (1990). *Encouraging Reflective Practice in Education. An Analysis of Issues and Programs*, New York, Teachers College Press.
- CLOT, Y. (1997). « Le réel à la source des compétences: l'exemple des conducteurs de trains en banlieue parisienne », *Connexions*, vol. 70, n° 2, p. 181-192.
- COCHRAN-SMITH, M. et S.L. LYTLE (dir.) (1993). *Inside/Outside: Teacher Research and Knowledge*, New York, Teachers College Press.
- COPELAND, W.D., C. BIRMINGHAM, E.D. DE LA CRUZ et B. LEWIN (1993). « The reflective practitioner in teaching: Towards a research agenda », *Teaching and Teacher Education*, vol. 9, n° 4, p. 347-359.
- COURT, D. (1988). « "Reflection-in-action": Some definitional problems », dans P.P. Grimmer et G.L. Erickson (dir.), *Reflection in Teacher Education*, New York, Teachers College Press, p. 143-146.
- CRAFT, A. (2000). *Continuing Professional Development*, 2^e éd., Londres, Routledge.
- CRUICKSHANK, D.R. (1987). *Reflective Teaching: The Preparation of Students of Teaching*, Reston, Association of Teacher Educators.
- DARLING-HAMMOND, L. (1998). « A conversation with Linda Darling-Hammond », dans R. Tovey (dir.), *Professional Development*, Cambridge, The Harvard Education Letter, p. 3-4.
- DE MONTMOLLIN, M. (1996). « Savoir travailler: le point de vue de l'ergonomie », dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France, p. 189-199.
- DEMAILLY, L. (1994). « Compétence et transformation des groupes professionnels », dans F. Minet, M. Parlier et S. De Witte (dir.), *La compétence: mythe, construction ou réalité?*, Paris, L'Harmattan, p. 71-90.
- DESJARDINS, J. (2000). « Une formation réflexive pour les enseignants », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 327-343.
- DEVELAY, M. (1994). *Peut-on former les enseignants?*, Paris, ESF.
- DEWEY, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Boston, Heath.
- DONNAY, J. et C. RAISIÈRE (1996). « La "Confusion Personne-Fonction", un obstacle à l'apprentissage par ses pratiques (réflexivité) », dans B. Jeunier, F. Martin, A. Morcillo et V. Masson (dir.), *Recherche(s) et formation des enseignants*, Toulouse, Les Cahiers du CeReF, p. 385-391.
- DONNAY, J. et É. CHARLIER (1990). *Comprendre des situations de formation*, Bruxelles, De Boeck.

- DUGUÉ, É. (1999). «La logique de la compétence: le retour du passé», *Éducation permanente*, n° 140, p. 7-18.
- EDWARDS, R. et R. USHER (1994). «Disciplining the subject: The power of competence», *Studies in the Education of Adults*, vol. 26, n° 1, p. 1-14.
- ELBAZ, F. (1987). «Teachers' knowledge of teaching: Strategies for reflection», dans J. Smyth (dir.), *Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, Londres, Falmer, p. 45-53.
- ELLIOTT, J. (1991). *Competence Based Training and the Education of Professions: Is A Happy Marriage Possible? Action Research for Educational Change*, Buckingham, Open University Press.
- ERAUT, M. (1989). «Initial teacher training and the NVQ model», dans J.W. Burke (dir.), *Competency Based Education and Training*, Londres, Falmer, p. 171-185.
- ERAUT, M. (1993). «Teacher accountability: Why is it central to teacher professional development», dans L. Kremer-Hayon, H.C. Vonk et R. Fessler, (dir.), *Teacher Professional Development: A Multiple Perspective Approach*, Amsterdam, Swets & Zeitlinger, p. 23-43.
- EVANS, G. (1992). «Alternative approaches to the development of competence», *Competency and Professional Education: A Symposium*, Canberra, University of Canberra Centre for Research in Professional Education.
- FAINGOLD, N. (2001). «Du stagiaire à l'expert: construire les compétences professionnelles», dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels*, 3^e éd., Bruxelles, De Boeck, p. 137-152.
- FENSTERMACHER, G.D. (1988). «The place of science and epistemology in Schön's conception of reflective practice?», dans P.P. Grimmer et G.L. Erickson (dir.), *Reflection in Teacher Education*, New York, Teachers College Press, p. 39-46.
- FERNAGU-OUDET, S. (1999). *Voyage au cœur de la pratique enseignante. Marcher et se regarder marcher*, Paris, L'Harmattan.
- FERNAGU-OUDET, S. (2001). «Voyage au cœur de la compétence... ou pour une épistémologie de la pratique», *Actualité de la formation permanente*, n° 170, p. 8-20.
- FOUILLEUL, N. (1995). «Quelques réflexions sur la table ronde», *Performances humaines & techniques*, n° 75-76, p. 76-77.
- FREEDMAN, S.W. (2001). «Teacher research and professional development: Purposeful planning or serendipity», dans A. Lieberman, et L. Miller (dir.), *Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters*, New York, Teachers College Press, p. 188-208.
- FULLAN, M.G. (1995). «The limits and the potential of professional development», dans T.R. Guskey, et M.A. Huberman (dir.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, New York, Teachers College Press, p. 253-267.
- GAUTHIER, C. (1993). «La raison du pédagogue», dans M. Mellouki, M. Tardif et C. Gauthier (dir.), *Le savoir des enseignants: unité et diversité*, Montréal, Logiques, p. 187-206.
- GILBERT, P. (2003). «Définir la compétence en psychologie du travail», dans N. Delobbe, G. Karnas, et C. Vandenberghe (dir.), *Évaluation et développement des compétences au travail*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, p. 11-20.
- GORE, J. M. (1987). «Reflecting on reflective teaching», *Journal of Teacher Education*, vol. 38, n° 2, p. 33-39.
- GRIMMETT, P.P. et G.L. ERICKSON (dir.) (1988). *Reflection in Teacher Education*, New York, Teachers College Press.
- GRIMMETT, P.P., A.M. MACKINNON, G.L. ERICKSON, et T.J. RIECKEN (1990). «Reflective practice in teacher education», dans R.T. Clift, R.W. Houston et M.C. Pugach (dir.), *Encouraging Reflective Practice in Education. An Analysis of Issues and Programs*, New York, Teachers College Press, p. 20-38.

- GUILLEMETTE, F. et C. GAUTHIER (2006) « Approche par compétences et apprentissage par l'expérience », *Brock Education*, vol. 15, n° 2, p. 112-133.
- HACKETT, S. (2001). « Educating for competency and reflexive practice: Fostering a conjoint approach in education and training », *Journal of Workplace Learning*, vol. 13, n° 3, p. 103-112.
- HARRIS, I.B. (1993). « New expectations for professional competence », dans L. Curry et J.F. Wergin (dir.), *Educating Professionals. Responding to New Expectations for Competence and Accountability*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 17-52.
- HARVARD, G. et P. HODKINSON (dir.) (1994). *Action and Reflection in Teacher Education*, Norwood, Ablex.
- HATTON, N. et D. SMITH (1995). « Reflection in teacher education: Towards definition and implementation », *Teaching and Teacher Education*, vol. 11, n° 1, p. 33-49.
- HENSLER, H., C. GARANT et M.J. DUMOULIN (2001). « La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation », *Recherche et formation*, n° 36, p. 29-42.
- HEYNEMAND, J. (1995). « Le virage réflexif en formation des maîtres », dans C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres*, Sherbrooke, CRP, p. 175-194.
- HILLAU, B. (1994). « De l'intelligence opératoire à l'historicité du sujet », dans F. Minet, M. Parlier et S. De Witte, *La compétence: mythe, construction ou réalité?*, Paris, L'Harmattan, p. 45-71.
- HODKINSON, P. et G. HARVARD (1994). « Competence-based learning in teacher education », dans G. Harvard et P. Hodkinson (dir.), *Action and Reflection in Teacher Education*, Norwood, Ablex, p. 55-68.
- HOLBORN, P. (1992). « Devenir un praticien réflexif », dans P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*, Montréal, Logiques, p. 85-103.
- JESSUP, G. (1991). *Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training*, Londres, Falmer.
- JOBERT, G. (2002). « La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale », dans M. Altet, L. Paquay, et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?*, Bruxelles, De Boeck, p. 247-260.
- JONNAERT, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck.
- KAGAN, D.M. (1992). « Professional growth among preservice and beginning teachers », *Review of Educational Research*, vol. 62, n° 2, p. 129-169.
- KELCHTERMANS, G. (2001). « Formation des enseignants. L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte », *Recherche et formation*, n° 36, p. 43-67.
- KILBOURN, B. (1988). « Reflecting on vignettes of teaching », dans P.P. Grimmer et G.L. Erickson (dir.), *Reflection in Teacher Education*, New York, Teachers College Press, p. 91-111.
- KILLION, J.P. et G.R. TODNEM (1991). « A process for personal theory building », *Educational Leadership*, n° 48, p. 15.
- KOLB, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- KORTHAGEN, F.A.J. (1993). « Two modes of reflection », *Teaching and Teacher Education*, vol. 9, n° 3, p. 317-326.
- LABOSKEY, V.K. (1997). « Teaching to teach with purpose and passion: Pedagogy for reflective practice », dans J. Loughran et T. Russell (dir.), *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*, Londres, Falmer, p. 150-163.
- LAMY, M. (2002). « Des dispositifs de formation de formateurs d'enseignants, pour quelle professionnalisation », dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?*, Bruxelles, De Boeck, p. 43-57.

- LANG, V. (2002). «Formateurs en IUFM: un monde composite», dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?*, Bruxelles, De Boeck, p. 91-111.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (1999). «De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie des compétences» dans P. Carré et P. Caspar, (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, p. 335-353.
- LE BOTERF, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*, 3^e éd., Paris, Éditions d'Organisation.
- LEAT, D. (1993). «A conceptual model of competence», *British Journal of In-Service Education*, vol. 19, n° 2, p. 35-40.
- LENOIR, Y., F. LAROSE, D. BIRON, G.-R. ROY et C. SPALLANZANI (1999). «Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec», *Recherche et formation*, n° 30, p. 143-163.
- LEONARD, L.D. et R.T. UTZ (1974). *Building Skills for Competency Based Teaching*, New York, Harper & Row.
- LEPLAT, J. (2000). «Compétences individuelles, compétences collectives», *Psychologie du travail et des organisations*, vol. 6, n° 3-4, p. 47-73.
- LETOR, C. et V. VANDENBERGHE (2003). «L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels?», *Cahier de Recherche du GIRSEF*, n° 25, p. 1-18.
- LEVY-LEBOYER, C. (1996). *La gestion des compétences*, Paris, Éditions d'Organisation.
- LOUIS, K.S., H.M. MARKS et S. KRUSE (1996). «Teachers' professional community in restructuring schools», *American Educational Research Journal*, vol. 33, n° 4, p. 757-798.
- LOUIS, R., F. JUTRAS, H. HENSLEY et A. BEAUCHESNE (1995). «Un programme de formation axé sur les compétences professionnelles peut-il tenir ses promesses?», dans C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres*, Sherbrooke, CRP, p. 195-208.
- MAISSIN, M. (2003). «L'entretien d'explicitation: un enjeu pour la formation d'enseignants?», dans G. Baillat, P.-A. Martin et D. Niclot (dir.), *Vers quelle professionnalité enseignante en France et au Québec?*, Reims, CRDP de Champagne-Ardenne, p. 246-253.
- MALGLAIVE, G. (1994). «Alternance et compétences», *Cahiers pédagogiques*, n° 320, p. 26-28.
- MARTINEAU, S. et C. GAUTHIER (2000). «La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence», dans C. Gohier et C. Alin (dir.), *Enseignant-formateur: la construction de l'identité professionnelle*, Paris, L'Harmattan, p. 85-110.
- MAYFIELD, M.K. (1985). «Competence: A context for professional development», dans E.E. Horne (dir.), *Continuing Education: Issues and Challenges*, New York, Saur, p. 241-251.
- MIALARET, G. (1990). *La formation des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France.
- MINET, F. et M. PARLIER (1996). «Comprendre le travail pour gérer les compétences», *Actualité de la formation permanente*, n° 140, p. 7-14.
- MORIER, F. (2001). «De la qualité de la formation à la reconnaissance des compétences», *Éducation permanente*, n° 147, p. 151-158.
- MUNBY, H. et T. RUSSELL (1989). «Educating the reflective teacher: An essay review of two books by Donald Schön», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 21, n° 1, p. 71-80.
- NOORDHOFF, K. et J. KLEINFELD (1988). «Rethinking the rhetoric of "reflective inquiry" in teacher education programs», dans H.C. Waxman, J.H. Freiberg, J.C. Vaughan et M. Weil (dir.), *Images of Reflection in Teacher Education*, Reston, Association of Teacher Educators, p. 27-29.

- OLLAGNIER, E. (2002). « Les pièges de la compétence en formation d'adultes », dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 183-202.
- OSTERMAN, K.F. (1990). « Reflective practice. A new agenda for education », *Education and Urban Society*, vol. 22, n° 2, p. 133-152.
- PAILLÉ, P. et A. MUCCHIELLI (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- PAQUAY, L. (2000). « Donner du sens à la formation continuée », dans G. Carlier, J.-P. Renard et L. Paquay (dir.), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*, Bruxelles, De Boeck, p. 263-278.
- PAQUAY, L. et R. SIROTA (2001). « Éditorial. La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants: le praticien réflexif », *Recherche et formation*, n° 36, p. 5-16.
- PAQUAY, L., É. DARRAS et F. SAUSSEZ (2001). « Les représentations de l'autoévaluation », dans G. Figari et M. Achouche (dir.), *L'activité évaluative réinterrogée*, Bruxelles, De Boeck, p. 119-133.
- PARLIER, M. (1997). « Les enjeux et les ambivalences de la gestion des compétences », *Connexions*, vol. 70, n° 2, p. 47-65.
- PARLIER, M. (2002). « En quoi la "logique compétence" modifie-t-elle les politiques et les pratiques de formation ? », *Actualité de la formation permanente*, n° 170, p. 39-43.
- PASTRÉ, P. (1999). « L'ingénierie didactique professionnelle », dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, p. 403-418.
- PASTRÉ, P. (2000). « Travail et compétences: un point de vue de didacticien », *Formation Emploi*, n° 67, p. 109-125.
- PELPEL, P. (1995). « Les stages: temps fort ou temps mort de la formation? Le cas de la formation des enseignants », *Cahiers Binet-Simon*, n° 643, p. 7-21.
- PELPEL, P. (2002). « Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? », dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?*, Bruxelles, De Boeck, p. 175-191.
- PERRENOUD, P. (1993). « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier », *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. 19, n° 1, p. 59-76.
- PERRENOUD, P. (2001a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF.
- PERRENOUD, P. (2001b). « Fondements de l'éducation scolaire: enjeux de socialisation et de formation », dans C. Gohier et S. Laurin (dir.), *Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Montréal, Logiques, p. 55-84.
- PERRENOUD, P. (2002a). « D'une métamorphose à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances ? », dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 45-60.
- PERRENOUD, P. (2002b). « La division du travail entre formateurs d'enseignants: enjeux émergents », dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?*, Bruxelles, De Boeck, p. 221-245.
- POLANYI, M. (1967). *The Tacit Dimension*, New York, Doubleday.
- POLLARD, A. et S. TANN (1987). *Reflective Teaching in the Primary School: A Handbook for the Classroom*, Londres, Cassell.
- PRESSEAU, A., S. MARTINEAU et J.-M. MIRON (2002). « Vers un dispositif de formation des enseignants favorable à la réflexion et au développement de compétences transférables », dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 97-103.
- REAGAN, T. (1993). « Educating the "reflective practitioner": The contribution of philosophy of education », *Journal of Research and Development in Education*, vol. 26, n° 4, p. 189-196.

- REINBOLD, M.F. (2001). «Démarche "compétence": ce qui a changé», *Actualité de la formation permanente*, n° 170, p. 44-49.
- REYNOLDS, M. et M. SALTERS (1995). «Models of competence and teachers training», *Cambridge Journal of Education*, vol. 25, n° 3, p. 349-359.
- RICHERT, A.E. (1990). «Teaching teachers to reflect: A consideration of programme structure», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 22, n° 6, p. 509-527.
- ROBO, P. (2002). «L'analyse de pratiques professionnelles: Un dispositif de formation accompagnante», *Vie pédagogique*, n° 122, p. 7-11.
- ROPÉ, F. et L. TANGUY (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage social de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.
- ROSS, D.D. (1990). «Programmatic structures for the preparation of reflective teachers», dans R.T. Clift, R.W. Houston et M.C. Pugach (dir.), *Encouraging Reflective Practice in Education. An Analysis of Issues and Programs*, New York, Teachers College Press, p. 97-118.
- ROVERO, P.R. (2001). «Réfléchir sur sa pratique, oui... mais qui réfléchit et pourquoi? quand et où? comment?», dans P. Marc, M.-P. Matthey et P.R. Rovero (dir.), *Imprécis de formation des maîtres*, Genève, Tricorne, p. 195-213.
- RUANO-BORBOLAN, J.C. (2000). «Savoir, savoirs», dans J.C. Ruano-Borbalan (dir.), *Savoirs et compétences en éducation, formation et organisation*, Paris, Demos, p. 7-13.
- SABOURIN, P. (2003). «L'analyse de contenu», dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, 4^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Londres, Maurice Temple Smith.
- SCHÖN, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.
- SCHÖN, D.A. (1998). «À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes», dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, 2^e éd., Paris, Presses universitaires de France, p. 201-222.
- SCHÖN, D.A. (1992). «The theory of inquiry: Dewey's legacy to education», *Curriculum Inquiry*, vol. 22, n° 2, p. 119-139.
- SERGIOVANNI, T.J. (1985). «Landscapes, mindscapes, and reflective practice in supervision», *Journal of Curriculum and Supervision*, n° 1, p. 5-17.
- SIMARD, D., C. GAUTHIER et S. MARTINEAU (2001). «Le rôle de la culture dans l'exercice du jugement professionnel: un défi pour la formation fondamentale des enseignants», dans C. Gohier et S. Laurin (dir.), *Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Montréal, Logiques, p. 111-140.
- SMYTH, J.W. (1992). «Teachers' work and the politics of reflection», *American Educational Research Journal*, vol. 29, n° 2, p. 267-300.
- SNOECKX, M. (2002). «Formateurs d'enseignants», dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?*, Bruxelles, De Boeck, p. 19-42.
- SPRINTHALL, N.A., A.J. REIMAN et L. THIES-SPRINTHALL (1996). «Teacher professional development», dans J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 3^e éd., New York, Macmillan, p. 666-703.
- ST-ARNAUD, Y. (1992). *Connaître par l'action*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- ST-ARNAUD, Y. (1999). *Le changement assisté: les compétences de l'intervenant en relations humaines*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- ST-ARNAUD, Y. (2001). «La réflexion-dans-l'action. Un changement de paradigme», *Recherche et formation*, n° 36, p. 17-27.

- STRONACH, I., P. COPE, B. INGLIS et J. McNALLY (1994). « The SOED “competence” guidelines for initial teacher training: Issues of control, performance and relevance », *Scottish Educational Review*, vol. 26, n° 2, p. 118-133.
- TARDIF, M. et C. GAUTHIER (2001). « L'enseignant comme “acteur rationnel” : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? », dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels*, 3^e éd., Bruxelles, De Boeck, p. 209-237.
- TOCHON, F.V. (1989). « Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts ? », *Recherche et formation*, n° 5, p. 25-38.
- TOMLINSON, P. (1995). « Can competence profiling work for effective teacher preparation? Part II: pitfalls and principles », *Oxford Review of Education*, vol. 21, n° 3, p. 299-314.
- VALLI, L. (1997). « Listening to other voices : A description of teacher reflection in the United States », *Peabody Journal of Education*, vol. 72, n° 1, p. 67-88.
- VALLI, L. (dir.) (1992). *Reflective Teacher Education. Cases and Critiques*, New York, University of New York Press.
- WALKER, J.C. (1996). « Professional standards for teachers in Australia », dans D. Hustler et D. McIntyre (dir.), *Developing Competent Teachers*, Londres, David Fulton, p. 98-113.
- WAXMAN, H.C., J.H. FRELBERG, J.C. VAUGHAM et M. WEIL (dir.) (1988). *Images of Reflection in Teacher Education*, Reston, Association of Teacher Educators.
- WITORSKI, R. (1998). « De la fabrication des compétences », *Éducation permanente*, n° 135, p. 57-71.
- WITORSKI, R. (2000a). « Formation-travail : les voies du développement des compétences », *Humanisme et entreprise*, n° 241, p. 97-113.
- WITORSKI, R. (2000b). « La production de compétences collectives par et dans l'analyse des pratiques professionnelles », *Psychologie du travail et des organisations*, vol. 6, n°s 3-4, p. 75-102.
- WUBBELS, T. et F.A.J. KORTHAGEN (1990). « The effects of a pre-service teacher education program for the preparation of reflective teachers », *Journal of Education for Teaching*, vol. 16, n° 1, p. 29-43.
- ZEICHNER, K.M. (1992). « Conceptions of reflective teaching in contemporary U.S. teacher education program reforms », dans L. Valli (dir.), *Reflective Teacher Education. Cases and Critiques*, New York, State University of New York Press, p. 161-173.
- ZEICHNER, K.M. (1994). « Conceptions of reflective practice in teaching and teacher education », dans G. Harvard, et P. Hodgkinson (dir.), *Action and Reflection in Teacher Education*, Norwood, Ablex, p. 15-34.
- ZEICHNER, K.M. et D.P. LISTON (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*, Mahwah, Laurence Erlbaum Associates.

CHAPITRE

8

SUPERVISION AS MORAL ACTION

Robert J. Starratt

Boston College
starratr@bc.edu

In this presentation, I would like you to consider the work of supervising teachers, whether they are beginning teachers or veteran teachers, as a moral work. By that I mean that the work is embedded in moral considerations, beyond the technical and professional considerations that most supervisors associate with the work. Some of those moral considerations have to do with the quality of the relationship the supervisor establishes with the teacher. We will deal with those considerations first. Other considerations have to do with the relationships between the teachers and students. We will deal with those considerations second. The third set of moral considerations have to do with the intrinsically moral nature of learning itself. This last set of considerations will occupy the bulk of this presentation.

1. SUPERVISOR-TEACHER RELATIONSHIPS

First let us consider the relationship between the supervisor and the teacher. I will use negative examples drawn from stories teachers have told me about their experiences of being supervised—usually by an administrator—to dramatize the points I want to make. Many teachers reveal that their experience of being supervised is not at all a happy or helpful one. Some tell of being placed in a win-lose situation, where the supervisor has to be in control and the teacher is expected to passively accept any criticisms the supervisor imposes. Others talk of experiencing manipulation, racial and ethnic stereotyping, subtle but real sexual innuendos, and outright humiliation. At best some encounters with supervisors lead directly to evaluative judgments based on the skimpiest of evidence. At worst, these encounters can destroy autonomy, self-confidence, and personal integrity. Some supervisors are disdainful of younger teachers. A supervisor of color raises problems for white teachers; white supervisors raise problems for teachers of color. Women supervising men or men supervising women have to deal with agendas beyond the explicit professional agenda. Sometimes supervisors are not aware that they are being offensive. Sometimes supervisors consciously seek to control, intimidate, or dominate the teacher. Often teachers go through the motions, play a superficial role, act as though everything in the supervisory episode is just fine, while keeping any honest communication at a safe distance. Often supervisory encounters take place without either supervisor or teacher revealing their true feelings about the game they are playing. Sometimes supervision is immoral simply because it wastes so much time of so many people with no useful outcome.

I recognize that no supervisors in this audience behave this way, even though you may have been supervised this way at one point or other

in your career. But you know what they say about abused children: they grow up to be abusers. I mention these examples so you can see how damaging they can be, and to avoid such behaviors at all costs.

Evaluation of teaching is a very imperfect and complex art that in practice few have mastered. The activity of teaching is itself an imperfect and complex art, yet supervisors can treat it as though it requires nothing more than following a few simple rules. This does not mean that there are no simple rules, like the rule that the teacher should know each student well and should establish a working relationship with each student. The problem with simple rules is that they can be treated simplistically. There is no “one-size-fits-all” relational strategy for a teacher to adopt to the twenty or more children in her class; she might have twenty different types of relationships, and within those, she might have a Monday style and a Friday style that look rather different. So good, productive supervision takes time to learn. I am happy to hear that your organization is dedicated to doing just that.

The conclusion to this treatment of the negative relationships between supervisors and teachers points to the moral work required of supervisors. That involves building relationships of trust and respect, encouraging honest and candid communication, seeking to encourage the teacher to take more and more charge of his or her growth. It means helping the teacher develop a richer capacity to understand and respond to the learning needs of the students. It means supporting teachers on their bad days, and cheering them on the good days. It means being more of a servant than an overseer, helping the teacher find what she or he needs to reach the students more effectively, putting teachers in touch with networks of other teachers. The ultimate goal of a supervisor is to become obsolete, to have the teacher not need to be supervised because the teacher has taken charge of the professional development agenda. Supervisors of beginning teachers should serve more as mentors than as evaluators, guiding them through the steep learning curve that every new teacher must go through, encouraging them to learn from their early mistakes, getting more experienced teachers to work with them when necessary.

2. TEACHER-STUDENT RELATIONSHIPS

Supervisory work is moral work since it engages the teacher in both professional and moral responsibilities toward the teacher’s students. Thus, the supervisor checks to see whether the teacher is having difficulties with some students unnecessarily, due to the teacher’s not taking the time or

not knowing how to build good relationships with her students. Again, the teacher may not be sensitive to racial, ethnic or class differences between the teacher and the students. The teacher may communicate lower expectations of some students, may tend to call on some students more often, may not be taking the time to talk with the shy or quiet students. Certainly, the supervisor is there to see that the teacher does not harm any child; in that sense, the supervisor is the advocate of the students. Furthermore, the supervisor ought to engage the teacher in conversations about the students, encouraging the teacher to reflect on the caring attitude she extends to all the students and to discover the unique talents that each student possesses. By helping the teacher understand the moral aspects of the work of teaching, the supervisor is also engaged in a moral work.

3. THE INTRINSICALLY MORAL ACTIVITY OF LEARNING

In this third section I wish to explore a view of the academic agenda of the school as requiring a moral excellence. From this view the pursuit of knowledge and understanding involves not only cognitive activity, but is understood as moral activity as well. To appreciate this perspective, however, we need to step outside of the vocabulary of psychology and engage a vocabulary more adaptable to moral philosophy. We also have to step back and look at the limiting perspectives of an ideology of individualism that leads to a misguided understanding of learning. We take up that task first.

3.1. BASIC ASSUMPTION: ISOLATED LEARNING VS RELATIONAL LEARNING¹

One of the most profound flaws in early modernity was the gradual emergence of an aggressive assertion of the necessity of the autonomous individual. This assertion eventually developed into a philosophical, political and economic theory, and became firmly entrenched as an ideology of individualism, an unquestioned dogma that the individual, in order to be fully human, had to assert his autonomy within family, community, nature, and cosmos. The individual had to stand alone against the cosmic, cultural, and

1. Much of what follows is taken from R.J. Starratt (1998). "Grounding moral educational leadership in the morality of teaching and learning", *Leading and Managing*, 4(4), 245-255.

religious landscape; to admit any intrinsic dependence on that landscape was to negate, it was believed, the individual's uniqueness, the particular destiny, the freedom to be the one-of-a-kind person he was entitled to be. (I use the masculine here intentionally.)

That ideology had profound consequences for understanding how such an isolated individual could know the world from which the individual stood decidedly apart. That ideology is reflected in Descartes' struggle to build a logical basis for knowing even that he existed; his *cogito, ergo sum* (I think, therefore I exist) was the act of an isolated individual who had to be the sole explanation of his own knowledge, since his standing apart from the world left him no secure bridge or connection to that world. Descartes' radically isolated knower became the starting point for most of the subsequent epistemologies of modernism. Somehow the mind of this isolated, separated knower had to be predisposed to know the world objectively, whether through innate ideas or through logical and perceptual mechanisms whose forms naturally conformed to the logical and conceptual forms of objective realities grasped through reason and the methodologies of science. Much of cognitive science is today still wrestling with what is basically the epistemological question inherited from Descartes (Bruner, 1987; Frawley, 1997).

More recent philosophers who are familiar with quantum physics and contemporary biology (Whitehead, 1932; Eiseley, 1957, 1978; Polanyi, 1964, 1974; Bateson, 1979, 1991; Lovelock, 1987; Prigogine and Stengers, 1984; Seilstad, 1989; Turner, 1991; Zohar and Marshall, 1994) offer a different epistemology by changing the assumptions about the human individual knower. The individual knower is not isolated from what he or she knows. The human knower is already implicated in nature, already participates in nature. The human mind is embedded in the cosmic field; the energy flowing in that field is flowing in the human mind, in the human brain, and in the history of the culture and of the language. That culture, that language, that mind, that brain, these minds and these brains are all connected in space and time with everything that ever was, that is now and that will be. Moreover, through evolutionary history, life itself was learning how to organize itself. This position (these authors cannot be reduced to a single position; I am creating a fiction for the sake of argument) postulates that there is already in the universe an intelligence within everything that is. The universe, in each of its parts (if it can be said to have parts) and in its unity, reflects an underlying intelligence. It appears to know what it is doing, whether we are talking about astrophysics or sub-atomic physics, about the evolution of humans and their forms of intelligence as social beings, or about the evolution of culture and civilization and their forms of linguistic, scientific, philosophical, artistic and religious intelligence.

Humans are not the only beings in the universe with intelligence, not the only ones seeking to know their destiny, and not the only ones using knowledge to adapt to their environment and to recreate themselves and their environment. Plants and animals, microbes and bacteria, and cells and their nuclei have developed sophisticated defenses (disguises, antibodies, toxins, mutating processes) against predators and threats in their environments. While it may take them somewhat longer to solve their problems, given a million years or so, they manage. This is not to say that there are no mistakes along the way. The mammalian immune system sometimes gets a little crazy, commanding white blood cells to attack normal cells, as in some forms of arthritis and hepatitis. Human intelligence took more than a few centuries to correct Ptolemy's interpretation of the universe as earth-centered. Male intelligence still does not understand female intelligence, according to not a few voices in the audience.

If, then, knowledge is not a particular something that an isolated individual somehow steals or coaxes or conjures from a hostile or indifferent nature, then what is it? To overcome the riddle of knowledge, we must overturn one of the basic assumptions that has led to the riddle in the first place and that is the assumption of the isolated knower, separated from the natural world he or she is trying to know. Dewey, Whitehead, Polanyi, Bateson and many others suggest that we begin with the assumption that the individual human being is not isolated from nature (and by nature, I include human nature in its personal and social forms), but is in relationship to all of nature. Being in relationship to the natural world means being in multiple relationships simultaneously (relationships such as gravity, the food chain, weather patterns, political and cultural institutions, energy exchange, love and fear, aesthetic and economic dependencies etc.) with that world. Knowledge is a dialogue between the intelligences found in the natural and social worlds, and the intelligence of the individual knower.

Being in relationship with the natural and social world implies mutual involvement and mutual respect. It implies a language or languages by which a dialogue takes place. The knower and the known speak to one another, resist one another, attract one another, threaten one another, seduce one another and puzzle one another. Since they naturally belong to one another, and since they exist always and continuously in relationship to one another, there is no question of the knower living independently on some higher plane above the known. They are intertwined, implicated in each other's existence. This holds for relationships of love and relationships of enmity; relationships between humans and songbirds, and humans and the HIV virus; relationships between spouses, and relationships between guards and prison inmates, relationships with weeds in my backyard and

with eruptions on the sun's surface. Unless those relationships issue in a dialogue of mutual understanding, then there is no knowledge.

3.2. KNOWLEDGE AS INTIMACY; INTIMACY AS THE GROUND OF REVERENCE

Knowledge, in other words, can be understood from the standpoint of relationality, from an ontology not of isolated beings but of beings in a field, the energy of which grounds, creates and sustains relationality. Looked at this way, we may speak of knowledge as the achievement of a certain mutual intimacy. Using the analogy of human love relationships, we may say that knowing involves mutual self-disclosure. As humans fall in love, they want to tell the other who they are; they want them to know the inside self who is known by no others. They share secrets, they construct their own coded language, have their own humorous asides and connect new experiences to special, treasured experiences of the past. Lovers take the being of the beloved inside themselves. They walk around all day carrying the presence of the other in their awareness. There is an amplitude to their daily lives: present moments carry memories of recent cherished experiences as well as dreams of a shared future. Though separated, they can easily imagine what the other is doing at any given hour of the day. They even see things through the other's eyes, hear through the other's ears and react to things with the other's sensibility. Whether together or apart, they are like two beings embracing emotionally and spiritually; the dialogue inside is tacitly and continuously taking place.

Intimacy implies nakedness. Nakedness is necessary for the more complete union of the two, not simply physical nakedness but psychological and spiritual nakedness. Such divestiture of external covering does not happen carelessly or all at once. It requires patience, trust dialogue, sharing of stories, fears, dreams and ambivalences. Even after years in the relationship, the divestiture continues to reveal more of the mystery, more of the hitherto unsuspected complexity. Interestingly enough, the divestiture gradually reveals an appealing paradox: though divestiture is necessary, it can never be total. The soul, the inner being, is always expressed in language, in symbol and in form. The Latin word for mask is *persona*. To be a person means to have a face, a face that can conceal as well as a face that can say I care for you. The other will always be other, will always be partially concealed, even in the process of revelation, because the face will never be able to tell all.

With the fuller disclosure grows the awareness of the beauty as well as the fragility of the other. Beauty holds for a moment and the moment

passes. In everything beautiful there are always traces of imperfection. Sometimes awareness of the imperfection brings out the pathos inside of the beauty. Lovers want to disclose their best selves, their best profile, their best poem, their most authentic and courageous decisions. But every person has an uncertain hold on their existence. Allowing another to see that uncertainty, to see the imperfection, the mediocrities, the defeats, the talent wasted, the challenges avoided, the self-deceptions, the posturing—and to trust that one will still be loved—that extends intimacy to its limits.

Nakedness brings vulnerability. By entrusting oneself to the other, one places oneself in the hands of the other. If there is not a mutual entrusting, if one holds back, then the honesty of the mutual disclosure is tainted. One is vulnerable to betrayal, to the closing off of secrets, to manipulation by the other and to being used by the other. Unless each remains a “thou” to each other, then the other becomes an “it”, an object, a thing to be used and controlled and possessed and, when inconvenient, discarded. The relationship is no longer mutual; it becomes one-sided, one-dimensional and, therefore, distorted and distorting, and incapable of mutually fulfilling the parties in the relationship. They have ceased being responsible to and for each other.

If we postulate that knowing is somewhat like loving, that the approach to the object of knowledge requires a profound respect for and sensitivity to its sacredness, that knowing is acknowledging the relationship between the knower and the known, being responsible to and for the known—then we have a different understanding of knowledge. From this perspective, knowing is not only a meeting between intelligences, it is also an implicit moral act. In that moral act of knowing, the knower accepts the responsibility of coming to know the known care-fully—that is, full of care for the integrity of the known. That implies avoiding a careless approach to the relationship, to the dialogue, so that the knower knows the known as it truly is, or at least as truly as present circumstances allow. It means putting aside one’s own sense of superiority or importance, leaving one’s own self-centered agenda aside, submitting oneself to the message of the subject and being willing to be humbled by the integrity of the known. It also means that the knower, when she or he shares their knowledge of the known, represents the known as accurately and as sensitively as circumstances allow. That sharing becomes an invitation to another to approach the known with similar reverence and care.

4. THE ETHIC OF SCHOLARSHIP

This careful and caring ethic is elaborated in the traditions and rituals that surround the work of scholars. Scholarship is meant to be trusted by the public, because the scholar is assumed to be committed to the fullest and clearest understanding of what he or she is studying, and to the most honest and undistorted representation of that knowledge as circumstances allow. Scholars cannot report their findings in dishonest ways, bending their conclusions to fit a preconceived theory to which they have personally committed their reputation. Their job is not to tell the public what it wants to hear, but to let the facts speak for themselves. In so far as their findings are presented in interpretive frameworks, they should acknowledge the influence of those frameworks on the intelligibility of the findings. Where their speculations go beyond the findings of their research they should announce them as such. Scholars are obliged to treat their knowledge carefully for they recognize that the search for and disclosure of the knowledge is a moral as well as an intellectual enterprise.

For the scholar, the knowing process involves a careful attention to the known. It involves listening to the muted and subtle messages being sent by the known. It means bringing the initial interpretation of these messages back to the subject of study, asking repeatedly: Did you mean this, or did you mean that? Are my methods of attending to you getting in the way of what you want to say to me? Am I starting from the wrong assumptions when I interpret you this way? Is this what you really mean? Again and again, the scholar checks the evidence, compares the message and listens with his heart as well as his mind. As Polanyi (1964) suggests, the scholar tries to get to know the subject so well that he or she develops an intuitive, tacit knowing of the complexity of the subject so that he or she knows without being able to say precisely how until further reflection points to the logic of the conclusion.

Most scholars exhibit a fascination with their field of study and, within it, those special areas of their research. The fascination flows over into affection. They “love studying this stuff”. They love their learning into knowledge and understanding. Some say disparagingly that a scholar is “married to his work”. For scholars, the relationship between themselves and their subject is so gratifying, so thrilling and so fascinating that it becomes their whole world.

The scholars’ love for what they are studying does not necessarily imply that their relationship with that subject is not frustrating, painful and disagreeable. The otherness of the subject will intrude on the scholar’s plans and timetable. The subject will also appear to contradict itself, or

at least contradict the preliminary conclusions drawn by the scholar. The subject will refuse to co-operate with the technology the scholar is using to poke around its insides. The scholar will rant and rave at the subject, accusing the universe of perfidy in allowing this aberration to exist and complaining that the subject is intentionally deceitful. Older couples will recognize the theatrics.

5. KNOWLEDGE AS A TOOL

Beside the knowledge of the other as it is in itself and in relationship to me, knowledge also reveals the relationships between the properties of various things. We know the properties of types of steel, types of gases and types of acids. We know that certain gases when heated will melt steel; that certain acids will corrode steel. We know that steel is stronger than wood; that a steel axe can cut through wood. We know that certain laws protect citizens' rights. We know that termites can eat wood. We understand the relationship between traffic lights, pedestrian walkways and the flow of traffic. We discover that certain microbes will help to diffuse an oil spill; that a certain circumference of pipe will allow only a certain volume of water to flow through it at any time. Rarely, however, are these isolated, one-to-one relationships. Water, for example, will flow through pipes according to conditions of pressure, as well as conditions of gravity; water will not flow through a pipe going up a hill unless it is pumped or unless the water source is already at a height above the hill. Microbes cannot be introduced into a water system to dispel an oil spill unless the water is sufficiently warm to sustain the life and activity of the microbes. Laws protecting free speech are limited by other laws against libel.

The knowledge that we acquire not only reveals the relationships we have to the world, but it also reveals how the world works, or how, with some inventiveness, we can make it work. Knowledge not only teaches reverence for the world, it reveals the actual or potential working relationships of the world. Knowledge of these relationships may likewise be the work of the scholar/researcher: research on the food chain in the oceans; research on enzymes that effect a chain of reactions in the human body; research on the brain chemistry of schizophrenics. This kind of sustained inquiry can be fascinating in its own right; it can also have many practical applications. For the moment, I want to focus on knowledge as a tool and on the duty that knowledge imposes.

Knowledge is useful for our work, individually and collectively, in the world. That work involves not only our career, it involves our work

as a member of a family, as a neighbor, as a citizen, as a homebuilder, as a member of multiple organizations, as a member of the human race and as an intelligent animal in the natural environment. Often one's work is indeed expressed as one's career: that is where, for many, they make their public contribution to the world. True enough, it is where they earn their livelihood. For most, however, it involves the exertion of one's special talents—whether that is in stacking canned goods in a grocery store, delivering the mail, fixing computers, running banks, designing office buildings, writing poems, teaching children, directing traffic or delivering babies. That work involves our intelligence, our artistry and our energy. It also involves a basic sense of obligation: obligation not simply to one's employer to give an honest day's work for a day's pay, but an obligation to the world—however amorphous our definition of that term might be—to make a contribution and to respond to some minimal sense of stewardship.

6. SCHOOLING AND THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE

When we think now of how knowledge is approached in schools we find two different kinds of teachers. One teacher assumes that knowledge is objectively out there awaiting a knower, assumes that the student is independent and separated from what he knows, and assumes that learning is simply a matter of appropriating that knowledge either by memorization of its formulation in the textbook or by performing lab experiments that will lead to the conclusions prescribed in the textbook. Knowledge is a question of getting the right answers. The right answers are what the experts know and have told us is what we need to know about the matter. The process of explaining what lies behind the right answer is almost always neglected. Covering the syllabus is equated with repeating all the right answers contained in the syllabus. Depending on how many right and wrong answers students come up with in the course of a semester, students receive a grade, indicating how much of the syllabus they have learned or how much they know.

The second teacher is closer to the scholar. One finds with this teacher an enthusiastic fascination with the material being studied. Students sense that the teacher actually “enjoys messing around with this stuff”. The teacher communicates such enthusiasm for the material under study that even normally resistant students will go along so as not to hurt her feelings. This teacher invites the students to enter the world of the subject matter, whether that be chemistry, mathematics or poetry. Entry into that world,

however, is not as a tourist; rather, they enter into a world where they are dramatically implicated, where they are in relationship with what they are learning and where they become responsible for what they know.

This second kind of teacher views the syllabus as an artificial contrivance, someone's artificial ordering and isolating of a universe of knowledge that in reality is connected to other universes of knowledge, or someone's contrived arrangement of methodological approaches that can easily get in the way of genuine knowledge. This teacher will devise learning projects which bring students eye-to-eye with the complexity of the subject matter, which tease students into dialogue, which tell the students as much about themselves as about the subject, and which surprise and delight them with fascinating insights into the subject.

Students are constructed by knowledge even as they construct knowledge. Assuming that knowledge is grounded in relationality, then knowledge will reveal how the knower is in relationship to the known. Learning about chemical compounds not only illuminates the ecology of the immediate environment but also reveals how their own body works. Learning about the two world wars replaces them in relationship to their own willingness to die for their country, in relationship to non-violence as a desirable ethic, in relationship to weapons of mass destruction, in relationship to the actual sufferings of civilian populations, in relationship to the reality of genocide, in relationship to political fanaticism, and in relation to the geopolitics of current history. In such cases students are taught to take responsibility for what they know and to be responsible to what they know. Learning for right answers is replaced with learning how to live in some kind of harmony with their natural and social worlds. There is no one right answer to that larger agenda. The knowledge which students absorb, however, continues to illuminate their relationship to their natural and social worlds, to relationships that continue to become more intelligible, and to relationships that make demands on them and demands on their generation.

This second teacher will also provide them with experiences in the use of their knowledge to analyze and respond to problems in the real world. Through computer simulations, for example, a mathematics teacher might set students to work on an engineering problem, on an investment strategy or on a census-taking issue. Again, using case studies and computer simulations, a biology teacher may present students with problems from the world of public health, environmental protection, food processing technologies and genetic research. A foreign language teacher may encourage students to communicate via the Internet with students in countries using that language, not simply to create friendships, but also to explore mutually

beneficial trade relationships, cultural exchanges and similar environmental issues. A social studies teacher may have students construct family histories, using stories from relatives still alive, letters from deceased relatives, old newspaper stories and family picture albums. They may not only trace their genealogies but may also attempt to understand the human and civil rights issues their forebears faced, the technologies available to them for various survival tasks and their cultural enjoyments and artifacts.

In other words, the second teacher will teach the students how to use their knowledge, and how to apply what they know to real people and real situations. In the process, the teacher will teach them how to honor the tools of generating knowledge and applying knowledge, how to report their findings with integrity, how to avoid going beyond the evidence, and to announce speculation when it is being employed. Furthermore, the application of their knowledge will be used to explore ways in which to improve the situation under study. How might the public health department better monitor the processing of food or the levels of bacteria in the water supply? How might companies change their policies toward whistle-blowers to encourage early detection of serious production problems? How might human rights abuses in developing countries be more effectively treated in international law?

This second teacher will look for ways in the local community for students to put their knowledge at the service of people or agencies to use. In this way, students will experience how it feels to use their knowledge as a service to others rather than simply as a means to getting a grade on a test. In this way, students learn that their talents were given to them primarily to serve the community and only secondarily to be used for their own advantage. The practice of using and applying their knowledge will be accompanied by continuous admonitions (brief homilies whose repetitions sticks in the memory) such as: Knowledge brings responsibility. If we do not use our knowledge to improve people's lives, then what good is it? Respect the integrity of what you know and how you came to know it. Respect the craft of language and rhetoric. Respect the audience which receives your knowledge reports by providing them with illustrative examples and precise language, and occasional humor for when they get drowsy.

The major sermon to the students will be this: you do not have the moral option to choose not to learn. Choosing not to learn is choosing not to know what you will need to know in order to make a contribution to the world. Your chosen ignorance may be the occasion of an accident, the loss of life, the failure of an important project, the frustration of a community's dream or the disappointment of people who were counting on you to perform. An organization's or a community's achievement of excel-

lence is dependent not only on the quality of its most talented members, but upon the intelligent co-operation of its ordinary members like you. The shoddy or incompetent work of anyone diminishes the achievement of the whole. As a civilization, we have achieved whatever level of greatness, whatever level of excellence and whatever level of good order because countless people like you knew what to do when it counted most. They were prepared. That is why learning what you learn in school is not only a privilege, it is a duty to yourselves and to your community and to your future children and grandchildren.

These practices and admonitions are fundamental ways of building up both good intellectual habits as well as habits of moral integrity in the appreciation and use of knowledge. Learning communities need these second types of teachers if their efforts to improve the intellectual rigor of the curriculum are to bear fruit. The first kind of teacher will take new curriculum standards and encourage the same unreflective, alienating kind of learning that is currently obtained in schools. Authentic learning has to be reverential. All learning places us in relationship to an immense beauty, a marvelous history and an heroic destiny. Learning is also about duty. It is learning about our responsibilities to a world filled with marvelous possibilities and complex problems. Today's young people have to appreciate how they are nurtured by their natural environment, by their human community, and by the values and ideals and achievements of their culture. They also have to discover how they can use their knowledge to make a difference. The moral implications of knowledge—both for the healthy constructing of ourselves and for the reverential reconstructing of our world—are of equal importance to the mastery of the knowledge itself. I suggest that neither aspect of knowledge—its intellectual or its moral content—can be properly engaged without the other.

7. WHAT ARE THE IMPLICATIONS FOR SUPERVISORS?

If supervisors were to dwell inside this understanding of learning as intrinsically moral then they would be working every day to create an environment in their schools in which that kind of learning would flourish. Their leadership would be informed by the morality of the core work of the school. Alfred North Whitehead provides the foundational text for this understanding of the moral excellence of learning.

The essence of education is that it be religious. Pray, what is religious education? A religious education is an education which

inculcates duty and reverence. Duty arises from our potential control over the course of events. Where attainable knowledge could have changed the issue, ignorance has the guilt of vice. And the foundation of reverence is this perception, that the present holds within itself the complete sum of existence, backwards and forwards, that whole amplitude of time, which is eternity. (Whitehead, 1932, p. 23).

Cultivating that kind of learning is to honor the moral excellence of learning.

To conclude, let me repeat the points I wanted to make. The work of supervision is a moral work because a) the relationships between supervisors and teachers involve moral considerations; b) the supervisor needs to attend to the moral quality of the relationships between the teacher and students; and c) the supervisor and the teacher need to attend to, protect, and nurture the intrinsically moral nature of learning.

8. ACTIVITIES FOR TEACHERS

1. Ask a student or two in your school whether they can think of anything they learned in school the past week that could be useful to any one or any group of people in their local community.
2. Prepare a faculty discussion on the moral nature of learning. How would you organize some of the key ideas that you wanted the faculty to take away from the discussion? What kind of activities might you suggest for them to try out in their classrooms?
3. If you were to organize a student assembly on learning as a moral activity, how would you go about it?
4. What are some objections you might hear from the School Commissioners if they were to hear that you were talking about learning as a moral activity? How would you answer them?

REFERENCES

- BATESON, G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity*, New York, E.P. Dutton.
- BATESON, G. (1991). *A Sacred Unity: Further Steps to an Ecology of Mind*. Ed. by R.E. Donaldson, New York, Harper Collins.
- BRUNER, J. (1987) «The transactional self», in J. Bruner and H. Haste (eds.), *Making Sense: The Child's Construction of the World*, New York, Methuen, p. 81-96.
- EISELEY, L. (1957). *The Immense Journey*, New York, Vantage Books.
- EISELEY, L. (1978). *The Star Thrower*, New York, Times Books.
- FRAWLEY, W. (1997). *Vygotski and Cognitive Science: Language and the Unification of the Social and Computational Mind*, Cambridge, Harvard University Press.
- GOODMAN, N. (1984). *Of Minds and Other Matters*, Cambridge, Harvard University Press.
- KOHLBERG, L. (1987). "The just community approach to moral education in theory and practice", in M. Berkowitz & F. Oser (eds.), *Moral Education: Theory and Application*, Hillsdale, Laurence Erlbaum.
- LOVELOCK, J. (1987). *Gaia: A New Look at Life on Earth*, Oxford, Oxford University Press.
- MCCARTHY, E.D. (1996). *Knowledge As Culture: The New Sociology of Knowledge*, London, Routledge.
- POLANYI, M. (1964). *Science, Faith, and Society*, Chicago, University of Chicago Press.
- POLANYI, M. (1974). *Scientific Thought and Social Reality*. Ed. by F. Schwartz, New York, International Universities Press.
- PRIGOGINE, I. AND I. STENGERS (1984). *Order Out of Chaos: Man's New Dialogue with Nature*, New York, Bantam.
- SEILSTAD, G.A. (1989). *At the Heart of the Web: The Inevitable Genesis of Intelligent Life*, New York, Harcourt Brace.
- SERGIOVANNI, T.J. (1992). *The Moral Dimension of Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass.
- STARRATT, R.J. (1991). «Building an ethical school», *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 185-202.
- STARRATT, R.J. (1994). *Building an Ethical School: A Practical Response to the Moral Crisis in Schools*, London, Falmer Press.
- STRIKE, K.A., E.J. HALLER AND J.F. SOLTIS (1988). *The Ethics of School Administration*, New York, Teachers College Press.
- TURNER, F. (1991). *The Rebirth of Value: Meditations on Beauty, Ecology, Religion and Education*. Albany, State University of New York Press.
- TYACK, D.B. AND E. HANSOT (1982). *Managers of Virtue: Public School Leadership in America, 1820-1980*, New York, Basic Books.
- WHITEHEAD, A.N. (1932). *The Aims of Education and Other Essays*, London, Ernest Benn.
- ZOHAR, D. AND I. MARSHALL (1994). *The Quantum Society*, London, Harper Collins.

CONCLUSION ET PERSPECTIVE

France Lacourse

Professeure, Université de Sherbrooke
<France.Lacourse@USherbrooke.ca>

Joanne Pharand

Professeure, Université du Québec en Outaouais
<joanne.pharand@uqo.ca>

L'un des principaux apports de cet ouvrage a été de présenter des résultats de recherches récentes sur l'accompagnement des stagiaires en formation à l'enseignement en vue de soutenir leur développement professionnel. Les chercheurs ont particulièrement mis l'accent sur la nécessaire concertation en partenariat qui conduit à la coopération entre les milieux universitaires et scolaires. Plusieurs cadres de référence, basés notamment sur des perspectives sociocognitives et culturelles de l'apprentissage, ont été utilisés à cette fin. Toutefois, l'indispensable reconnaissance du pouvoir d'expertise de chaque milieu demeure le creuset de la coopération en coformation.

Les contributions des auteurs ont tenté de mettre au jour à la fois des points d'appui comme leviers à l'accompagnement en concertation et des obstacles à surmonter à cette fin : conditions d'accompagnement et de réflexion dans une approche par compétences, rôles pour les formateurs tant superviseurs qu'enseignants associés, attentes des stagiaires, contribution de la communauté professionnelle à l'ère de l'Internet. Il en ressort que l'apprentissage de l'enseignement en formation initiale ne relève pas seulement du domaine cognitif, de la pratique réflexive et de la discursivité professionnelle, mais aussi des domaines social, affectif et moral. Cela est d'autant plus vrai lorsqu'on se fixe comme objectif de conduire des stagiaires vers des prises de conscience, des remises en cause de leur pratique ou attitudes et vers une prise en compte de la valeur du regard d'autrui.

Même si le type privilégié de l'accompagnement des stagiaires est celui de la coformation, certains paradoxes continuent d'exister comme la persistance du type d'accompagnement en solo. Il était donc temps de réexaminer la perception des intervenants en formation au sujet des rôles des formateurs et des besoins des stagiaires, à travers le souci de la concertation qui ne se décrète certes pas, mais s'ancre dans divers processus et dispositifs en amont et en aval des situations de formation. La réussite d'un accompagnement en coformation en présence ou en communauté de réseau professionnelle sur Internet repose sur une intercompréhension développée entre des individus dans leurs interrelations professionnelles et sur un soutien productif au projet de développement professionnel et identitaire des stagiaires.

L'acte d'accompagnement mérite d'être examiné de plus près encore, car il détermine le développement professionnel et l'entrée progressive des stagiaires dans le monde enseignant. Par conséquent, d'autres rendez-vous de réflexion collective, d'autres recherches sont nécessaires pour mieux comprendre et accompagner le processus qui conduit un enseignant en formation de ses inspirations initiales à l'accomplissement d'un acte professionnel intégré. À suivre...



Comment former la relève enseignante de façon à contribuer à la nécessaire évolution des pratiques ?

À partir d'un constat qui s'impose de plus en plus au sein des équipes responsables de l'implantation de nouveaux programmes de formation à l'enseignement, la concertation entre formateurs est une condition essentielle pour soutenir les étudiants dans l'établissement de liens significatifs entre les multiples savoirs avec lesquels ils sont en rapport pendant leur formation. L'intervention en concertation représente un réel défi, notamment lorsqu'on tente de mettre en relation la formation en milieu universitaire et la formation en milieu scolaire. Elle requiert la mise en place de dispositifs innovateurs et l'émergence d'une dynamique de collaboration entre les formateurs, fondée sur la reconnaissance de la contribution de chacun.

Le présent ouvrage porte plus spécifiquement sur ces enjeux en situation de stage. Il est conçu afin que les divers acteurs de la formation en milieu de pratique – stagiaires, enseignants et professionnels du milieu scolaire, superviseurs et formateurs universitaires – y trouvent des repères importants pour leur dialogue. Leurs perceptions et leurs attentes à l'égard de leurs rôles respectifs sont mis en lumière, à partir de résultats de recherches, de recensions d'écrits et de réflexions systématiques. Des aspects technologiques jusqu'aux dimensions éthiques, en passant par les enjeux relationnels et identitaires, les auteurs proposent au lecteur un riche questionnement sur les pratiques de supervision, des perspectives originales sur l'apprentissage en contexte de la profession et des pistes concrètes pour un accompagnement concerté des stagiaires en enseignement.

MARC BOUTET est professeur agrégé au Département d'enseignement au préscolaire et au primaire de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Canada), où il dirige l'équipe responsable des stages. Il est président de l'Association pour la formation à l'enseignement. Il est chercheur associé au CRIE (Centre de recherche sur l'intervention éducative) ainsi qu'au CREAS (Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences).

JOANNE PHARAND est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais et responsable pédagogique des stages au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Elle est chercheure au groupe ERLI (équipes de recherche en littérature et inclusion).

ONT COLLABORÉ À CET OUVRAGE

Paul Boudreault
Marc Boutet
Enrique Correa Molina
Jean Donnay
Clermont Gauthier
Colette Gervais
François Guillemette

Caroline Gwyn-Paquette
France Lacourse
Thérèse Laferrière
Joanne Pharand
Liliane Portelance
Robert J. Starrat

