

Sous la direction de  
**Enrique Correa Molina et Colette Gervais**

Les  
**stages**  
en formation à  
l'enseignement

**Pratiques et perspectives théoriques**



Presses de l'Université du Québec







**Les**  
**stages**  
**en formation à**  
**l'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  
Enrique Correa Molina et Colette Gervais**

**Les  
stages  
en formation à  
l'enseignement**

**Pratiques et perspectives théoriques**

**2008**



**Presses de l'Université du Québec**

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

*Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec  
et Bibliothèque et Archives Canada*

Vedette principale au titre :

Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-1566-6

1. Stages pédagogiques. 2. Élèves-maîtres – Supervision. 3. Enseignants associés.  
4. Qualifications professionnelles. 5. Identité professionnelle.  
I. Correa Molina, Enrique, 1959- . II. Gervais, Colette, 1948- .

LB2157.A3S72 2008 370.71'1 C2008-941346-6

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 : DESCHAMPS DESIGN

Couverture : DESCHAMPS DESIGN

**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 – 4<sup>e</sup> trimestre 2008

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada  
Imprimé au Canada



# Table des matières

<b>Liste des figures</b> .....	IX
<b>Liste des tableaux</b> .....	XI
<b>Introduction</b>	
Les stages en formation à l'enseignement : espace de formation, espace de recherche.....	1
<hr/>	
<b>Partie 1</b>	
<b>CONTRIBUTION DES FORMATEURS AUX APPRENTISSAGES</b> .....	11
<b>Chapitre 1</b>	
L'approche culturelle de l'enseignement selon les savoirs mis en relation par l'enseignant associé et le stagiaire <i>Liliane Portelance et Colette Gervais</i> .....	13
<b>Chapitre 2</b>	
Une communauté de pratique dès la formation initiale : inclusion d'enseignants associés dans un groupe de discussion électronique pour stagiaires <i>Michel Lepage et Colette Gervais</i> .....	37
<hr/>	
<b>Partie 2</b>	
<b>IDENTITÉ PROFESSIONNELLE ET PERSPECTIVES THÉORIQUES</b> .....	57
<b>Chapitre 3</b>	
L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires <i>Mokhtar Kaddouri</i> .....	59

## **Chapitre 4**

Les compétences préalables à la construction de l'identité professionnelle chez les futurs enseignants en adaptation scolaire <i>Sylvie Ouellet</i> .....	83
--	----

## **Chapitre 5**

Le stagiaire comme praticien réflexif: un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement <i>Annie Malo</i> .....	103
---	-----

## **Chapitre 6**

Principales activités cognitives rapportées par les futurs enseignants dans le cadre de leur apprentissage de l'enseignement en contexte de stage <i>Julien Mercier, Monique Brodeur et Colette Deaudelin</i> .....	125
--	-----

## **Partie 3**

<b>DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES</b> .....	151
--	-----

## **Chapitre 7**

Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner? Explicitation de pratiques pendant les stages <i>Colette Gervais, Enrique Correa Molina et Michel Lepage</i> .....	153
---	-----

## **Chapitre 8**

L'expérience à la Clinique Pierre-H.-Ruel, une formation à la pratique collaborative <i>Enrique Correa Molina, Claudia Sanchez et Christiane Fryer</i> .....	177
---	-----

## **Chapitre 9**

L'usage du portfolio de compétences autour des stages comme catalyseur de la réflexion et du développement professionnel <i>France Lacourse et Hélène Hensler</i> .....	195
--	-----

## **Chapitre 10**

Collaborer avec les parents: portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire <i>Serge J. Larivée</i> .....	219
---	-----

## **Conclusion**

Perspectives de recherche sur les apprentissages en stage <i>Colette Gervais et Enrique Correa Molina</i> .....	249
--	-----

## Liste des figures

Figure 5.1	Portrait du champ de recherche sur la formation à l'enseignement .....	107
Figure 5.2	Interinfluence du répertoire et de la situation .....	116
Figure 6.1	Exemple de réseau conceptuel.....	139
Figure 8.1	Fonctionnement de l'équipe clinique autour d'une intervention.....	184
Figure 10.1	Diverses formes de collaboration.....	223
Figure 10.2	La compétence 9 du référentiel des compétences professionnelles du MEQ .....	234



## Liste des tableaux

Tableau 2.1	Répartition des messages dans les deux groupes de discussion.....	46
Tableau 2.2	Thème de discussion privilégiés dans les groupes.....	48
Tableau 5.1	Caractéristiques des perspectives de recherche sur la formation à l'enseignement et celles de la nouvelle perspective proposée.....	114
Tableau 6.1	Critères d'évaluation d'un réseau.....	135
Tableau 6.2	Scores moyens et écarts types pour chaque critère ( $n = 90$ ).....	140
Tableau 8.1	Évaluation de la formation à la Clinique <i>Projet régulier 2004-2005</i> auprès des étudiants et des superviseurs.....	187
Tableau 9.1	Grille d'analyse de la qualité de la réflexion dans des portfolios en deuxième année de formation initiale à l'enseignement.....	209
Tableau 10.1	Portrait des cours théoriques portant sur les relations parents-enseignants dispensés dans les programmes de BEPEP des universités québécoises.....	232
Tableau 10.2	Les composantes de la compétence 9 à développer au cours des quatre stages de la formation au BEPEP à l'Université de Montréal.....	236



**LES STAGES EN FORMATION À L'ENSEIGNEMENT**  
ESPACE DE FORMATION, ESPACE DE RECHERCHE

**Enrique Correa Molina**  
Université de Sherbrooke

**Colette Gervais**  
Université de Montréal

La formation en milieu de pratique, au contact des praticiens, est devenue une voie privilégiée de professionnalisation de l'enseignement. Cela a permis, ces dernières années, l'émergence d'un terrain de recherche : la situation de stage. Ce champ prend en effet toute sa pertinence du fait que c'est en milieu professionnel que les étudiants peuvent manifester les compétences nécessaires à leur rôle futur. La mobilisation et la combinaison de ressources se réalisent en contexte réel (Le Boterf, 2002), les périodes de stage sont le lieu privilégié pour en observer la manifestation chez les stagiaires. C'est également le contexte où superviseurs et enseignants associés sont appelés à mobiliser des ressources qui font d'eux des formateurs compétents.

L'étude des enjeux de cet espace de formation peut être réalisée à partir de diverses perspectives qu'ont explorées les auteurs ayant collaboré à la réalisation de cet ouvrage. La tension identitaire des étudiants lors des stages, leurs représentations, la pratique réflexive, la contribution des formateurs à la socialisation professionnelle et au développement des compétences professionnelles sont, entre autres, les thèmes qui y sont abordés.

Que ce soit sous l'angle des acteurs, des dynamiques ou du développement de compétences, les auteurs nous font part de leurs résultats de recherches. À partir de quelles perspectives théoriques tente-t-on de comprendre l'action et les pratiques d'enseignement, l'apprentissage de la pratique, l'argumentation des pratiques ? Cet ouvrage comporte dix chapitres regroupés en trois parties : la contribution des formateurs aux apprentissages ; l'identité professionnelle et perspectives théoriques ; le développement de compétences professionnelles.

## **CONTRIBUTION DES FORMATEURS AUX APPRENTISSAGES**

Un rôle propre aux formateurs en milieu de pratique, soit l'enseignant associé et le superviseur, est d'aider à l'analyse de la pratique et aux liens entre la théorie et les situations que les stagiaires rencontrent dans le contexte de leur pratique professionnelle. D'après Altet, Paquay et Perrenoud (2002), ces formateurs possèdent (ou devraient posséder) une expertise leur permettant de contribuer à l'apprentissage des stagiaires lors des expériences de stage. Dans un ouvrage récent, Gervais et Desrosiers (2005) soutiennent que le travail en collaboration entre



enseignant associé et superviseur, au cours d'un stage et au regard du développement professionnel du stagiaire, a des répercussions positives sur la communauté de pratique formée par la triade. Dans cette première partie, des chercheurs nous livrent les résultats de leurs études sur des membres de cette triade.

L'approche culturelle de l'enseignement est abordée dans l'étude de Portelance et Gervais (premier chapitre). Plus particulièrement, ces auteures s'intéressent aux savoirs partagés par l'enseignant et le stagiaire au sujet de cette approche. D'après leurs résultats, il semblerait que cela constitue encore un terrain vague car, en général, ni les enseignants ni les stagiaires ayant participé à l'étude n'ont une perception claire des attentes ministérielles à ce sujet. Selon Portelance et Gervais, il y a nécessité d'une réflexion collective, tant chez les enseignants que chez les stagiaires, sur le rôle de l'école dans la culture ainsi que sur la pertinence d'une transmission de culture commune à tous les élèves. Enfin, elles se demandent si un discours uniformisé ne risque pas de réduire la richesse qui découle de l'incertitude à la source de l'exploration actuelle.

Pour leur part, Lepage et Gervais (chapitre 2) se demandent s'il est possible d'encourager une conception plus collective de l'enseignement dès la formation initiale en prévoyant la présence d'enseignants associés dans un groupe de discussion électronique, animé par un superviseur, pendant la période de stage. D'après leurs résultats, deux positions émergent. La première considère ces espaces de discussion comme des lieux protégés où les stagiaires peuvent décrire leurs expériences librement, sans craindre une évaluation moins favorable à cause de leurs opinions. La seconde voit cela comme une richesse pour le groupe, une possibilité d'échange avec des enseignants d'expérience dans un autre contexte et, en conséquence, un contact privilégié avec leur future communauté d'appartenance professionnelle. Les auteurs se questionnent sur les bienfaits d'une inclusion d'enseignants associés dans des contextes jusqu'à maintenant réservés aux superviseurs de stage. Y a-t-il un impact significatif pour la triade, pour la formation ?

## IDENTITÉ PROFESSIONNELLE ET PERSPECTIVES THÉORIQUES

La période de stage pose de grands défis pour les stagiaires. Le stage est l'occasion d'un contact avec le monde réel de la profession enseignante et avec les différents acteurs qui y évoluent. En effet, comme espace de socialisation professionnelle, le stage permet de côtoyer leurs futurs collègues, les enseignants, le directeur de l'école, les parents et, évidemment, d'interagir avec les élèves aux plans cognitif et socioaffectif. Dans ce processus de socialisation, les stagiaires devront manifester des compétences et des savoirs, confirmer leur choix de carrière et développer une identité professionnelle. L'identité professionnelle en enseignement peut se définir, d'une part, en termes d'un rapport à soi et à sa pratique en tant qu'enseignant (Gervais, 2007) et, d'autre part, en termes de savoirs spécifiques qui permettent à un individu de s'identifier à un groupe qui détient et partage ces savoirs (Charlot, 2002). Cela suppose que le stage porte en soi un contrat stagiaire-milieu de pratique dont la réalisation ne va pas sans tension.

Lors des stages, les étudiants font face à une tension engendrée par le passage d'un milieu à un autre avec les exigences et responsabilités que cette alternance implique. Il s'agit là d'une période charnière car, comme nous l'avons vu précédemment, elle constitue un lieu de construction d'identité professionnelle. Certes, ce n'est pas le seul, mais le stage, en tant que contexte réel de pratique professionnelle, s'apparente à un creuset où divers éléments se conjuguent pour permettre au futur professionnel de se forger une identité, légitimant son appartenance à un groupe caractérisé par des savoirs particuliers. En même temps, le stagiaire doit se sentir autorisé à affirmer sa personnalité propre par rapport au groupe auquel il veut appartenir. C'est ce que Gohier, Chevrier et Anadón (2005) reconnaissent comme deux pôles complémentaires : le pôle d'identification et le pôle d'identisation.

Kaddouri (chapitre 3) s'intéresse précisément à la question des tensions identitaires en contexte d'alternance. D'après lui, deux types de tensions se vivent dans ce contexte : des tensions intrasubjectives et des tensions intersubjectives. Le premier type est lié au monde interne de l'individu et se rapporte aux axes temporeux (passé-présent-futur) et spatial (lieu professionnel, social, familial, de formation). Le deuxième type s'exprime dans un axe relationnel, dans le rapport à autrui. L'auteur décrit des tensions vécues par des inspecteurs de travail dans

un contexte de formation en alternance. Ses résultats permettent de définir les tensions que vivent les apprenants selon les trois axes mentionnés ci-dessus. Il conclut son travail en relevant que, suivant le type de ressources, affectives, cognitives et matérielles, l'individu vit ces tensions comme une stimulation ou comme une souffrance. Il mentionne aussi qu'un accompagnement adéquat des apprenants serait un facteur susceptible d'optimiser l'apprentissage en contexte d'alternance.

Même si ces tensions sont vécues en contexte d'alternance, le fait d'agir avec compétence pendant le stage donnerait un sentiment de satisfaction au stagiaire eu égard à la tâche accomplie, ce qui contribuerait au développement d'une identité professionnelle. Quelles sont les compétences qui contribuent à développer cette identité chez le stagiaire? Ouellet (chapitre 4) s'interroge sur les compétences préalables à la construction d'une identité professionnelle en contexte de formation initiale à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale. Dans ce contexte, les compétences d'ordre personnel, psychopédagogique et disciplinaire sont à privilégier tout comme celles liées à l'adaptation de l'enseignement auprès d'élèves ayant un handicap ou des difficultés d'apprentissage ou de comportement. La formation offerte à l'université et en milieu de pratique devrait préparer ces futurs enseignants à développer un répertoire théorique diversifié leur permettant de travailler de concert avec des élèves présentant des besoins particuliers et avec les autres spécialistes œuvrant en milieu scolaire. L'étude menée par Ouellet s'est centrée sur des stagiaires de première année et elle a été menée par l'administration d'un questionnaire comprenant quatre dimensions: stratégies d'apprentissage; préconceptions sur l'apprentissage; perceptions des incapacités des enfants; profession enseignante en adaptation scolaire et sociale. Ses résultats révèlent que les compétences d'ordre personnel sont essentielles à un début de construction d'identité professionnelle réussie. La chercheuse précise qu'un accompagnement est nécessaire pour soutenir les stagiaires dans ce processus de construction d'identité.

La compétence étant définie comme la mobilisation efficace de ressources en contexte (Le Boterf, 2002), le stagiaire posséderait des savoirs lui permettant d'agir avec une certaine efficacité lors de ses stages. C'est justement la vision du stagiaire qui se dégage de l'étude de Malo (chapitre 5). Une revue de littérature des recherches menées sur la formation des enseignants a permis à cette chercheuse de constater que les recherches montrent davantage ce que les stagiaires ne savent

pas faire, par rapport à un enseignant d'expérience, que ce qu'ils font correctement. Elle interroge même la notion d'expertise attribuée à l'enseignant d'expérience. C'est ce qui l'amène à adopter une vision non déficitaire du stagiaire afin de comprendre et documenter comment une personne, voire le stagiaire, fait le passage de novice à expert. La perspective qu'elle propose, non déficitaire et constructiviste, place le stagiaire dans un rôle de praticien réflexif susceptible d'utiliser le produit de sa réflexion, dans et sur l'action, dans la transformation de son répertoire. Le considérer dans cette perspective mène, encore une fois, à la question de l'accompagnement des stagiaires.

Pour leur part, Mercier, Brodeur et Deaudelin (chapitre 6) s'intéressent aux activités cognitives des étudiants en formation à l'enseignement en contexte de stage. En ayant comme cadre référentiel l'autorégulation de l'apprentissage, les auteurs ont interviewé des stagiaires de troisième année de formation à l'enseignement et analysé les réseaux conceptuels qu'ils ont élaborés autour du concept d'intégration pédagogique des TIC. Leurs résultats sont présentés d'après les trois phases de l'autorégulation de l'apprentissage, à savoir les phases de planification, le contrôle d'exécution et l'autoréflexion. Les données issues des entrevues rendent compte de buts et d'actions plutôt liés à l'enseignement qu'à l'apprentissage du stagiaire. Les résultats provenant des réseaux conceptuels permettent plutôt d'observer des connaissances déclaratives que des schémas articulant des buts, des actions et des justifications déclaratives. D'après les auteurs, les données obtenues portent à croire que le contexte de stage, selon les stagiaires, serait davantage lié à l'enseignement qu'à l'apprentissage de l'enseignement. Ce qui peut surprendre compte tenu de la vision du stage comme lieu de formation, donc un lieu où l'apprentissage à l'enseignement devrait être encouragé. Selon Mercier *et al.* (dans cet ouvrage), tant au regard des processus cognitifs qu'à celui des connaissances impliquées, la perspective cognitive fournit des éléments théoriques pertinents pour l'étude de l'apprentissage en enseignement. En conséquence, la poursuite de travaux dans cette direction est souhaitable.

## **DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES**

Les études qui ont porté sur le développement de compétences professionnelles ont été réalisées jusqu'à maintenant en contexte de travail ou en contexte de formation continue (Le Boterf, 2001). Comme la formation à l'enseignement est maintenant régie par un référentiel de compétences (Gouvernement du Québec, 2001), la recherche sur leur développement doit se développer pour le contexte de la formation initiale. Si la compétence nécessite un contexte réel pour se manifester, les stages ou les activités d'intégration au moyen de la pratique constituent des espaces privilégiés pour sa manifestation et son développement. Des défis émergent de ce constat, tels l'accompagnement, les dispositifs ou les outils mis en place. Ces diverses stratégies sont-elles efficaces? Permettent-elles d'atteindre les objectifs de développement de compétences au cours de la formation initiale des étudiants?

L'étude de Gervais, Correa Molina et Lepage (chapitre 7) a été menée auprès d'enseignants associés, de stagiaires et de superviseurs afin d'éclairer le parcours de construction de compétences chez les stagiaires. Pour étudier ce parcours, les auteurs ont examiné les compétences liées à l'acte d'enseigner du référentiel (Gouvernement du Québec, 2001). Leurs résultats permettent de relever trois phases dans la construction d'une compétence: le renouvellement de la compréhension de la compétence, le développement de schèmes d'action s'accompagnant d'une décentration du contenu et, finalement, la consolidation de la compétence s'articulant à une compréhension raffinée de la compétence. Les auteurs concluent en indiquant des pistes quant à la pratique réflexive lors des stages: ils proposent d'orienter les réflexions des stagiaires sur l'évolution de leur compréhension des compétences qu'ils sont appelés à manifester au cours de leurs stages.

Le développement de compétences est aussi l'objet du chapitre de Correa Molina, Sanchez et Fryer (chapitre 8). Ces derniers s'interrogent sur les bienfaits d'une activité de formation pratique mise en place et intégrée à un programme de formation initiale à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale. Interpellés par la compétence liée à la collaboration et par celle liée au développement professionnel (Gouvernement du Québec, 2001), les auteurs ont interrogé des étudiants de deuxième, troisième et quatrième année qui participent

à une activité où ils sont appelés à intervenir, en équipe, auprès d'un élève ayant des difficultés d'apprentissage. Les superviseurs ont été aussi interviewés. Après description de l'activité, les auteurs présentent des résultats qui, d'une part, justifient la pertinence de la formation des étudiants et, d'autre part, montrent l'appréciation positive de ces derniers relativement à la demande d'analyser le dossier de l'élève en difficulté, de l'observer, de l'évaluer et d'intervenir afin de l'aider à surmonter ses difficultés. Quant aux superviseurs, ils mentionnent que l'activité prépare les futurs enseignants au travail en équipe, favorise l'intégration de connaissances et enrichit la collaboration entre pairs. Comme c'est une activité faisant partie du programme renouvelé de formation à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale, les auteurs indiquent qu'il n'est pas possible de généraliser et que, malgré l'accueil favorable de l'activité par les étudiants et les superviseurs, la réalisation d'autres études s'impose.

Un autre moyen utilisé au cours de la formation initiale pour contribuer au développement de compétences chez les stagiaires est l'utilisation du portfolio. Ce dispositif vise à garder les futurs enseignants en contact avec leur apprentissage de l'enseignement et à les faire réfléchir sur leur développement personnel et professionnel (Lévesque et Boisvert, 2001). L'élaboration d'un portfolio par les étudiants les amène à réaliser une production qui devrait témoigner de manière concrète de leur réflexion et de leur construction du savoir enseigner (*ibid.*, 2001). Plusieurs programmes de formation utilisent le portfolio, mais donne-t-il les résultats escomptés par la littérature traitant du sujet? Lacourse et Hensler (chapitre 9) se sont intéressées à ce dispositif pour voir s'il répondait aux objectifs pour lesquels il avait été conçu. Pour cela, elles ont analysé, d'une part, les réponses à un questionnaire et, d'autre part, quatre portfolios produits par des étudiants de deuxième année de formation à l'enseignement au secondaire et en anglais langue seconde. Leurs résultats indiquent que le portfolio permet de faire ressortir des savoirs implicites, mais l'exploitation de savoirs homologués reste encore une dimension peu développée. Par contre, elles ont trouvé des indicateurs qui dévoilent un fort sentiment de développement professionnel. Leur étude met en évidence des forces et des faiblesses du portfolio, tel qu'il est conçu, en les amenant à constater le besoin de l'inscrire dans un processus d'évaluation et d'amélioration continues. D'après ces auteures, ce dispositif met aussi en relief la participation des formateurs, tant

dans les modalités d'accompagnement et d'évaluation du portfolio que dans le besoin de recentrer leur réflexion sur le type de professionnels qu'ils veulent former.

La compétence liée à la collaboration ne se limite pas aux pairs ou à l'équipe-école. Elle considère aussi la relation école-famille et, de manière plus précise, celle entre parents et enseignant. C'est ce qui a intéressé Larivée (chapitre 10) qui se questionne sur la formation reçue par les futurs enseignants à l'égard de cette compétence. D'après l'auteur, la collaboration entre parents et enseignants prend divers sens selon le contexte où elle est définie. Le milieu socioculturel, l'ordre d'enseignement, le niveau socioéconomique sont, entre autres, des aspects qui influent sur le degré de collaboration entre ces partenaires. Larivée a fait une recension des sites des universités québécoises afin de relever les cours qui faisaient référence à cette compétence. De manière plus précise, il s'est penché sur un programme particulier de son université d'affiliation pour repérer les cours qui traitaient d'une forme de collaboration entre parents et enseignants et mettre en lien les résultats d'un sondage réalisé auprès des étudiants de ce programme. Les résultats de ce sondage révèlent une satisfaction particulière envers la formation en milieu de pratique, quoiqu'ils indiquent qu'un aspect de leur formation doit être amélioré: la relation entre parents et enseignant. En effet, bien que les stages aient la cote chez les étudiants en formation initiale à l'enseignement, l'organisation de ceux-ci a un impact sur la manifestation ou l'absence de manifestation de la compétence en question. Pour l'auteur, s'il est important de bien préparer les futurs enseignants à collaborer avec les parents, il est essentiel qu'ils soient en mesure de manifester cette composante de la compétence car cela a aussi une incidence en termes d'insertion professionnelle.

## **EN SYNTHÈSE**

Selon les auteurs de cet ouvrage, la période de stage est propice à l'émergence de multiples dynamiques tant pour le stagiaire que pour les autres acteurs qui y participent. Source de tensions mais aussi d'apprentissages, de mobilisation de savoirs et d'affirmation d'une identité professionnelle, entre autres, le stage constitue un champ fertile pour la recherche.

Des chercheurs s'intéressant à la formation en milieu de pratique et aux enjeux et dynamiques qui y émergent se sont rencontrés afin d'échanger et débattre sur des aspects s'y rattachant. Ce collectif réunit le fruit de leur travail qui contribuera sûrement à enrichir le champ de connaissances sur la dimension de la formation initiale en enseignement ou autre formation professionnelle qui implique une alternance entre le milieu de formation académique et le milieu de pratique.

## RÉFÉRENCES

- Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2002). Introduction. Dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Charlot, B. (2002). *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Economica.
- Gervais, C. (2007). Des enseignants associés explicitent leurs savoirs d'expérience: une occasion de consolidation de leur identité de formateur. Dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement: regards croisés*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C., Chevrier, J. et Anadón, M. (2005). La formation des maîtres au temps des réformes: l'identité professionnelle revisitée par la posture pédagogique. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*, 4<sup>e</sup> édition revue et mise à jour de *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. 2<sup>e</sup> édition. Paris: Éditions d'Organisation.
- Lévesque, M. et Boisvert, É. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement*. Montréal: Les Éditions Logiques.



# PARTIE 1

## **CONTRIBUTION DES FORMATEURS AUX APPRENTISSAGES**



**L'APPROCHE CULTURELLE  
DE L'ENSEIGNEMENT SELON LES SAVOIRS  
MIS EN RELATION PAR L'ENSEIGNANT  
ASSOCIÉ ET LE STAGIAIRE**

**Liliane Portelance**

Université du Québec à Trois-Rivières

**Colette Gervais**

Université de Montréal

## RÉSUMÉ

*Au Québec, la formation à l'enseignement est orientée vers une approche culturelle de l'enseignement, en cohérence avec la volonté de réaffirmer la finalité culturelle de l'école. En particulier, la formation par les stages doit aider les futurs enseignants à tenir compte de la dimension culturelle de l'école et, pour cela, les stagiaires ont besoin d'un soutien de la part de l'enseignant associé. À l'inverse, les enseignants associés comptent en partie sur leurs stagiaires pour mieux comprendre les concepts nouveaux, dont l'approche culturelle de l'enseignement, et pour les concrétiser en classe (Portelance, 2005). Douze enseignants et autant de futurs enseignants du secondaire ont participé à l'étude, menée au moyen du questionnaire écrit et de l'entrevue individuelle. L'analyse révèle que les enseignants et les stagiaires ont une perception vague des attentes ministérielles relatives à une approche culturelle de l'enseignement. En outre, leurs représentations de cette approche sont diversifiées, de même que leurs pratiques pédagogiques qui intègrent la dimension culturelle de l'école.*

Les savoirs respectifs de l'enseignant et de son stagiaire s'expriment généralement lors des discussions qui se déroulent avant une période d'observation en classe et qui portent alors sur la planification de l'enseignement du stagiaire. Ces discussions ont lieu aussi et même davantage au cours des rétroactions constructives que l'enseignant donne au stagiaire observé (Smith, 2002), selon des modalités diversifiées, à travers la coordination des points de vue. Les discussions sur la planification de l'enseignement permettent à chacun d'augmenter ses connaissances et d'améliorer ses habiletés d'enseignement (Jarvis, McKeon, Coates et Vause, 2001). Alors que l'enseignant présente sa compréhension pratique et expérientielle de l'enseignement, le stagiaire peut offrir à son partenaire formateur la possibilité de connaître les nouvelles méthodes pédagogiques et de s'appropriier les fondements théoriques qui soutiennent leur concrétisation (Tatel, 1996).

Nous nous intéressons aux savoirs, que l'enseignant et le stagiaire partagent, au sujet d'une approche culturelle de l'enseignement. La présentation du contexte de l'étude et du cadre de référence sur lequel l'analyse des données prend appui ainsi que de quelques éléments méthodologiques est suivie de l'exposé des principaux résultats de notre investigation.

## **1. MISE EN CONTEXTE**

Une réforme ne peut atteindre son but que si elle entraîne des changements dans les pratiques des enseignants (Whitty et Power, 1998). Dans une dynamique de changement, les enseignants associés sont interpellés, à la fois comme praticiens et comme formateurs d'enseignants. Leur rôle de formateur peut s'avérer déterminant, soutenant les stagiaires dans la compréhension des fondements de ces orientations et dans la mise en place d'innovations pédagogiques appropriées et accordant une légitimité à ces nouvelles orientations. Les moments de stages sont souvent anticipés par les enseignants comme des occasions de développement professionnel (Tatel, 1993; Gouvernement du Québec, 2002; Gervais et Desrosiers, 2005; Portelance, 2005), que ce soit par le contact indirect avec ce qui s'enseigne dorénavant à l'université ou le recul sur sa pratique que permettent l'observation d'un stagiaire et les discussions sur l'enseignement. Un partage et une coconstruction de savoirs peuvent se réaliser dans la complémentarité des rôles, le stage devenant un lieu de formation mutuelle (Pelpel, 1991), l'enseignant, spécialiste de la transposition pédagogique, rendant explicite

sa façon de rapprocher les concepts nouveaux du vécu des élèves et le stagiaire, exposant et justifiant sa compréhension plus théorique des concepts. Le contexte d'une réforme paraît donc particulièrement favorable à une mise en relation des savoirs de l'enseignant associé et de son stagiaire (Stevens et Demirezen, 2002 ; Portelance, 2005).

L'actualisation de la réforme québécoise du curriculum a des incidences sur les pratiques pédagogiques, requérant des enseignants l'appropriation de concepts nouveaux (Lessard et Portelance, 2001). L'approche culturelle de l'enseignement constitue une orientation nouvelle de la formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001). Les futurs enseignants doivent s'approprier le sens de cette orientation et être préparés à enseigner en en tenant compte. De plus, on attend des futurs enseignants qu'ils développent la compétence : *Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions* (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 137). Signalons toutefois que les écrits ministériels sur le sujet sont peu nombreux. En effet, la présentation de l'approche culturelle de l'enseignement occupe une dizaine de pages et la compétence professionnelle qui lui est rattachée, sept autres pages dans le document relatif à la formation des enseignants (Gouvernement du Québec, 2001a). Cette présentation inclut les composantes spécifiques de la compétence et le niveau de maîtrise attendu à la fin de la formation. Il y a, de plus, un document de référence consacré à l'intégration de la dimension culturelle de l'école (Gouvernement du Québec, 2003), mais sa diffusion n'a pas été faite à large échelle. Ajoutons que l'expression "approche culturelle" n'est pas utilisée dans les programmes de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001b, 2004, 2007), quoiqu'il soit question de la culture et de l'ouverture sur le monde. Ce manque de précisions des attentes ministérielles incite à se demander si le stage peut représenter un lieu de mise en relation des savoirs relatifs à l'approche culturelle de l'enseignement chez l'enseignant associé et son stagiaire.

## 2. SURVOL DE LA LITTÉRATURE

Un survol de la littérature permet de constater que de nombreux auteurs s'intéressent au concept de culture et à la dimension culturelle de l'école. Peu d'écrits, cependant, portent sur des résultats de recherches. Nous exposons néanmoins l'essentiel du contenu des textes

consultés en ce qui concerne, en premier lieu, les liens entre l'école et la culture et, ensuite, les pratiques pédagogiques qui démontrent la prise en compte de ces liens par les enseignants.

## **2.1. Les liens entre l'école et la culture**

Étant donné que les conceptions de la culture influencent les représentations de la dimension culturelle de l'école et d'une approche culturelle de l'enseignement, nous indiquons d'abord brièvement le sens donné par certains penseurs au terme culture.

### **2.1.1. Le concept de culture : un concept polysémique**

Selon Forquin (1989), cinq acceptions peuvent être relevées dans les usages les plus répandus du vocable culture. Il y a, en premier lieu, l'ensemble des dispositions et des qualités caractéristiques de l'esprit cultivé, qui correspond à une définition normative de la culture. En deuxième lieu et comparativement à cette description «perfective traditionnelle» du mot culture, l'acception «positive ou descriptive des sciences sociales» désigne l'ensemble des traits caractéristiques du mode de vie d'une société, d'une communauté ou d'un groupe, y compris les aspects les plus quotidiens, à une époque particulière de son évolution. On peut rapprocher cette acception de la pensée de Dumont (1968). L'auteur fait référence à un ensemble de savoirs, d'œuvres, de symboles et d'outils que les hommes ont conçus suivant leurs intérêts ou leurs besoins et pour mieux comprendre le monde. Cette acception peut aussi être mise en lien avec les idées de Reboul (1992), qui définit la culture en termes de remise en question continue par l'individu de ses savoirs sur le monde. En troisième lieu, l'acception «patrimoniale, différentialiste ou identitaire» est utilisée pour affirmer une identité collective, comme celle d'un groupe ethnique. Forquin (1989) donne en exemple les enseignements de valeurs, de connaissances, de compétences ou de symboles dans une communauté de génération en génération. À ce sujet, Cuche (2001) indique que la culture des jeunes, qui possède ses propres attitudes, comportements et valeurs, témoigne d'une rupture dans la transmission culturelle des anciennes générations. Une quatrième acception se rattache à la transmission d'une culture «universaliste et unitaire», qui dépasse les limites des particularismes et fait partie d'une «mémoire commune à toute l'humanité». La culture commune à l'école pourrait participer de cette acception relative à «l'ensemble des contenus cognitifs et symboliques, qui, sélectionnés,

organisés, normalisés [...] font habituellement l'objet d'une transmission délibérée». Finalement, une explication «philosophique» donne lieu à une cinquième acception. Elle concerne essentiellement la culture en tant qu'un état spécifiquement humain, selon lequel l'homme s'arrache à la nature et se distingue de l'animal. Forquin (1989) précise que ces cinq acceptions peuvent coexister.

Dans une perspective large, Charlot (1997) se représente la culture comme un rapport au monde, à soi et aux autres et pour Simard (2002), elle correspond à une interaction réciproque entre le monde et l'individu. La qualité des apprentissages scolaires dépend de cette interaction et du rapport au savoir entretenu par l'élève et par l'enseignant. Elle est influencée par les liens que l'école, univers social possédant ses propres caractéristiques (Forquin, 1989), entretient avec «la culture».

### 2.1.2. La dimension culturelle de l'école

S'ils reconnaissent que l'école et la culture sont indissociables, plusieurs auteurs, de milieux diversifiés, signalent unanimement que l'école n'a plus le monopole de LA culture (Dumont, 1971 ; Camilleri, 1985 ; Escobar et Ortloff, 2001 ; Simard, 2002 ; Tardif et Mujawamariya, 2002 ; Churkina, 2004). Comme il n'y a plus de repères définis et que les mentalités et les mœurs ont subi des transformations sensibles, il n'existe pas UNE culture que l'école n'aurait qu'à traduire pour la transmettre aux élèves. La fonction de transmission culturelle de l'école est ainsi de plus en plus difficile à saisir et à assurer. D'une part, sans pouvoir s'appuyer sur des traditions, elle doit former des acteurs sociaux, capables de mener une vie autonome. D'autre part, les messages culturels qu'elle transmet entrent en concurrence avec les autres processus éducatifs, auxquels on peut associer la famille, les amis, la communauté culturelle, mais aussi les nombreux outils médiatiques. L'enseignant n'est ainsi qu'un agent de la culture parmi d'autres.

Pourtant, selon plusieurs auteurs, dont Camilleri (1985) et Barrère et Sambel (1998), la culture de l'école devrait être représentative de l'héritage collectif, du patrimoine, de la mémoire commune, des valeurs et des symboles plutôt que de véhiculer les valeurs des classes dominantes. Par exemple, Forquin (1992) affirme que le but de l'éducation scolaire est de permettre aux élèves d'acquérir les qualités, connaissances, compétences et dispositions considérées souhaitables, d'assurer la continuité du monde, de perpétuer l'expérience humaine, de reconstituer la genèse de l'émergence des savoirs. Pour atteindre cette finalité, les



enseignants doivent se livrer à un immense travail de réorganisation, de restructuration et de transposition didactique des savoirs et des matériaux culturels, afin de les rendre effectivement transmissibles aux jeunes générations. Escobar et Ortloff (2001), des chercheurs états-uniens, insistent sur la transmission des valeurs par l'école, telles la sagesse, le courage, la tempérance et la justice, et ils déplorent que celle-ci n'ait pas rempli cette mission de génération en génération. La chercheuse russe Churkina (2004) tient un discours semblable, affirmant que la dimension culturelle de l'école correspond à la transmission des valeurs de respect, de politesse et de bonté et à l'apprentissage des comportements moraux. Les enseignants doivent alors donner l'exemple dans toutes leurs relations.

### 2.1.3. Une approche culturelle à l'école

L'approche culturelle de l'enseignement est associée par des auteurs québécois au rehaussement culturel de l'école et aux concepts de culture première et de culture seconde, introduits par Dumont (1968). Dans ce cadre, Gauthier (2001) voit l'enseignant comme un professionnel « cultivé », médiateur entre la culture première des élèves et la culture seconde proposée dans les programmes de formation et apte à guider les jeunes vers d'autres rives<sup>1</sup>. Cet enseignant doit pouvoir augmenter les connaissances culturelles des élèves en abordant des notions qui enrichissent les contenus des programmes. Mais pour éviter que l'enrichissement culturel soit réduit à l'ajout d'objets culturels, en littérature, en arts et en histoire seulement, Mellouki et Gauthier (2004) estiment qu'une perspective culturelle de l'enseignement doit mettre l'accent sur l'interprétation des œuvres culturelles, tant artistiques que technologiques et scientifiques. Pour sa part, Saint-Jacques (2003) met en garde contre l'enfermement dans la culture seconde et l'éparpillement dans la culture première pour satisfaire à la demande de rehaussement culturel. Selon cette auteure, la demande de culture devrait s'inscrire « comme un projet, engageant l'élève dans un processus, et non comme un objet, de haute culture ou de culture de masse, un objet à consommer » (p. 41). Dans la même

---

1. La culture première renvoie à l'ensemble des productions, savoirs et pratiques, comprenant la culture de masse. La culture seconde a un sens normatif, promotionnel, en rapport avec des productions, savoirs et pratiques valorisés, que certains qualifient d'élitistes (Saint-Jacques, 2003).

veine, Lessard (2000) communique sa réflexion sur la nécessité de permettre aux jeunes, en leur donnant accès à la culture seconde, de comprendre le sens de ce qu'ils vivent au quotidien, de transcender leur univers familier et de se construire ainsi une liberté véritable. Une approche culturelle consisterait alors à préparer les élèves à leur intégration dans la société. Mellouki et Gauthier (2004) insistent sur ce point en affirmant que «l'enseignant demeure [...] le seul à détenir le pouvoir symbolique et institutionnel de façonner les attitudes et les perceptions des jeunes et de modeler, à travers elles, le devenir de la collectivité» (p. 178). Car l'approche culturelle de l'enseignement peut également se conjuguer avec le développement des compétences des élèves. En effet, faisant partie des transformations de la culture scolaire québécoise, la «pédagogie par compétences» rejoint «l'idée de formation générale»; elle «vise à doter les élèves de savoirs généraux, de dispositions culturelles et de valeurs leur permettant de s'insérer dans les réseaux sociaux et professionnels» (Levasseur, 2002, p. 30).

Les propos de Simard (1999) sur la pédagogie et la culture ont le mérite de clarifier «l'activité culturelle» de l'école, que l'auteur juge essentielle à la compréhension du monde par les élèves. Il soutient que l'enseignant doit agir en tant qu'héritier, critique et interprète des savoirs qu'il enseigne. Il précise que, dans cet esprit, le pédagogue doit développer, chez ses élèves, la conscience de l'évolution sociohistorique des savoirs de l'humanité, du caractère passager et remplaçable de ceux-ci et de l'interprétation qu'en font les humains selon les contextes de leur utilisation et de leur transmission.

La perspective culturelle de l'école est abordée sous d'autres angles par des auteurs non québécois. Sensible à la transmission d'un héritage collectif et à la reconstitution de la genèse des savoirs, Forquin (1992) souligne les exigences relatives à «un immense respect du passé» de la part des enseignants. Dans le même sens, Korat (2001), influencé par les travaux de Bruner et de Vygotski, attribue à la culture un rôle majeur dans le façonnement de la pensée de l'enfant et dans la manière dont il construit la réalité. Ainsi, l'enseignement inscrit dans une approche culturelle (*cultural pedagogy*) permettrait de préserver l'identité culturelle d'une société et de consolider l'identité personnelle de l'individu. L'auteur accorde beaucoup d'importance à l'attention que doit porter l'enseignant aux champs d'intérêt des élèves. Mais comme les élèves proviennent de milieux familiaux distincts, la perspective culturelle de l'école doit englober la diversité des cultures (origine

ethnique, religion, etc.). À ce sujet, Allen et Hermann-Wilmarth (2004) croient qu'il faut restructurer les curriculums et modifier les stratégies d'enseignement pour que l'enseignement soit adapté à l'hétérogénéité de la classe. Les auteurs misent sur une plus grande ouverture d'esprit de la part des futurs enseignants, considérant qu'elle s'impose de soi « *as a prerequisite for culturally responsive teaching* » (p. 214). Ils ajoutent qu'il faut offrir aux étudiants des occasions de prendre conscience de leur propre identité culturelle avant de les laisser enseigner à des enfants d'origines diverses.

## **2.2. Des moyens de promouvoir l'approche culturelle dans l'enseignement**

La littérature sur les moyens de promouvoir une approche culturelle de l'enseignement est peu abondante. Certains écrits scientifiques contiennent des pistes d'action pour aider les enseignants à travailler dans une perspective culturelle. Simard (1999) fait des reproches, à mots couverts, aux enseignants qui cherchent à créer des esprits cultivés. Il fait référence à la simple mémorisation, qui produit des apprentissages de surface.

On peut citer par cœur bien des passages littéraires, bien des dates et des titres et ne pas être cultivé. Car la culture ne réside pas d'abord dans ce savoir, dans les frises et l'ornement, dans cette auréole qui nous distingue, mais dans ce qui la met en cause, dans ce sursaut où la conscience se met à distance d'elle-même, dans l'aventure d'un chemin où se risque le pas, où se brouillent les repères familiers. La culture est un ébranlement de soi (p. 204).

L'auteur propose donc à l'enseignant de mettre l'élève à distance des objets d'apprentissage, de lui permettre de participer à la reconstitution des circonstances historiques et culturelles de l'émergence des savoirs. Il lui suggère de présenter objectivement une multitude de courants de pensée pour que l'élève trouve des échos à ses interrogations, des sources de compréhension, des points d'appui essentiels pour la remise en question de ses références. Les propositions de Simard aux enseignants (1999, 2002) concernent davantage les attitudes que les stratégies d'enseignement. Une proposition plus précise, mais qui va dans le même sens, est formulée par Korat (2001). En vue du développement, chez les élèves, d'une identité personnelle et collective forte, l'auteur croit aux impacts positifs des activités de narration, lecture et écriture de contes : « *The ability to tell the story structures the world we live in, helping us define the place we occupy today and the possible*

*worlds we may meet tomorrow* » (p. 229). Dans un monde caractérisé par l'immigration, il suggère de plus d'inclure les sujets d'intérêt des élèves dans des projets à court ou à long terme qui exigent l'usage de la langue écrite, graphique, mathématique, musicale ou une autre voie de communication. Cette pratique d'enseignement peut rejoindre également la concrétisation du concept d'interdisciplinarité dans un enseignement, qui vise, entre autres, la construction de savoirs diversifiés dans l'esprit des élèves.

Parmi les diverses façons d'aborder la perspective culturelle de l'école, nous n'en privilégions aucune en particulier. Nous optons plutôt pour l'ouverture à la grande variété et à la richesse des points de vue.

Rappelons que l'objet de la recherche présentée ici concerne les savoirs des enseignants associés et des stagiaires à propos de l'approche culturelle de l'enseignement ainsi que la mise en relation de ces savoirs au cours du stage. Plus précisément, l'étude vise, d'une part, à explorer les représentations qu'ils ont de cette approche et des dimensions culturelles de l'école. Le sens du terme représentation est emprunté à Garnier et Sauvé (1999). Il s'agit d'un phénomène mental qui correspond à des éléments conceptuels, des attitudes, des valeurs, des images mentales, des connotations, des associations, etc., ce qui inclut les conceptions, les perceptions, les croyances. L'étude vise, d'autre part, à décrire des pratiques pédagogiques que stagiaires ou enseignants disent adopter en lien avec la dimension culturelle de l'école.

### **3. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE**

Une stratégie de recherche qualitative a été retenue afin de se rapprocher des représentations des participants et de leur intentionnalité (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). L'étude a été réalisée avec 12 dyades : des étudiants en stage d'internat au secondaire (quatrième et dernier stage du programme) et leurs enseignants associés, en situation réelle de stage. L'ensemble des participants, volontaires, étaient répartis dans quatre écoles de la Mauricie et trois écoles de Lanaudière. Les disciplines enseignées étaient diversifiées – français, histoire, géographie, éducation économique, mathématiques, chimie et sciences physiques – couvraient de la première à la cinquième année du secondaire. Les données ont été recueillies en décembre 2004 et avril 2005 et en décembre 2005 et avril 2006, soit avant et après le stage d'internat de deux cohortes de sortants.

Deux types d'instruments de collecte des données ont été utilisés : le questionnaire écrit et l'entrevue individuelle semi-dirigée. Le questionnaire avait pour but de connaître les représentations de l'approche culturelle de l'enseignement et les pratiques pédagogiques utilisées pour son actualisation en classe. Les protocoles utilisés pour les entrevues permettaient d'aborder en profondeur les thèmes déjà touchés dans le questionnaire, c'est-à-dire les concepts de culture et d'approche culturelle de l'enseignement, les approches pédagogiques en accord avec l'approche culturelle, la dimension culturelle de l'école, le rôle de l'enseignant à cet égard, les liens entre la culture et les apprentissages scolaires. Aborder les mêmes thèmes dans le questionnaire écrit et l'entrevue favorise aussi l'explicitation de sa pensée. Après le stage, le questionnaire et l'entrevue ont placé les participants en situation de réflexion sur les thèmes déjà abordés avant le stage, mais avec un regard rétrospectif. Ce retour réflexif visait à vérifier si les conceptions et les représentations avaient changé au cours du stage, dans un contexte où une mise en relation de savoirs est possible.

Après la transcription intégrale des énoncés contenus dans les questionnaires et des propos recueillis pendant les entrevues, une codification et une analyse des données ont été effectuées au moyen du logiciel d'assistance à l'analyse qualitative N'vivo<sup>2</sup>. Une structure catégorielle, en vue du codage, a été construite à partir des thèmes du recueil des données : les perceptions des attentes ministérielles relativement à l'approche culturelle de l'enseignement, les représentations personnelles de cette approche et les pratiques pédagogiques qui l'actualisent. Au cours du processus de codification, d'autres catégories et sous-catégories ont émergé, le codage évoluant au fur et à mesure de la progression du travail (Huberman et Miles, 1991). Les obstacles à la prise en compte d'une approche culturelle en constituent un exemple.

#### 4. RÉSULTATS

Nous présentons l'analyse des résultats en tenant compte des deux moments de la collecte des données, c'est-à-dire avant et après le stage, et des deux catégories de participants, les stagiaires et les enseignants

---

2. Le logiciel N'vivo permet, à partir d'une catégorisation préétablie ou non, de découper le contenu d'un discours en unités de sens. L'utilisateur du logiciel code les unités de sens. La codification est présentée sous la forme d'une arborescence.

associés. Cette présentation est faite de manière globale, c'est-à-dire que nous n'exposons pas dans ce texte une analyse des données par dyade<sup>3</sup>, ni par participant. Après avoir exposé les perceptions des attentes ministérielles relativement à une approche culturelle de l'enseignement et les représentations personnelles qu'ont les participants d'une telle approche, nous décrivons les pratiques pédagogiques qui, selon eux, s'inscrivent dans une perspective culturelle. Nous terminons en présentant leurs perceptions des obstacles à une véritable prise en compte d'une approche culturelle.

#### **4.1. Des perceptions vagues des attentes ministérielles à l'égard des enseignants**

Stagiaires et enseignants reconnaissent l'importance de garder l'esprit ouvert et d'intégrer intentionnellement la dimension culturelle de l'école dans leurs activités avec les élèves. Une enseignante l'exprime ainsi : « *Au départ, il faut de l'ouverture.* » Manifester de l'ouverture pour une approche culturelle de l'enseignement revient, entre autres, à prendre connaissance du sens que lui accorde le ministère de l'Éducation et de ses attentes à l'égard des praticiens de l'enseignement. L'analyse des résultats ne révèle rien de surprenant, compte tenu de l'insuffisance des renseignements émis à ce sujet, ce que nous avons déjà signalé dans ce texte.

Avant le stage, les stagiaires s'interrogent sur ce que devrait signifier pour un enseignant une approche culturelle. Ils affirment qu'ils ne croient pas s'être très bien approprié le sens de l'expression. Le doute est illustré dans les propos suivants : « *Je le comprends, mais est-ce que je le comprends de la bonne façon ? Est-ce que je comprends tout ce que ça peut vouloir dire ? Parce que, selon moi, c'est quand même assez large, la définition d'une approche culturelle.* » Après le stage, les futurs enseignants ont le sentiment que le niveau de leur appropriation cognitive du concept a changé. Pour la majorité, il y aurait amélioration sur ce plan. La cause, pour certains, serait le contenu du programme de formation des élèves, qui paraît « axé sur la culture ». Après avoir enseigné pendant près de trois mois au premier cycle du secondaire

---

3. Dans un texte qui sera publié ultérieurement, l'analyse des données tient compte des différentes dyades.

et avoir cherché à approfondir le nouveau programme et le contenu des manuels, certains futurs maîtres disent qu'ils se sont rendu compte qu'une approche culturelle est « reliée à la réforme ». Seule une future enseignante du domaine de l'univers social semble plutôt à l'aise avec cet aspect de la réforme : *« J'en ai une connaissance approfondie. Je n'ai aucun problème avec ça. Je trouve que c'est plus facile, avec le nouveau programme, d'intégrer la culture à peu près à tout ce que tu vois. Tout ce que tu trouves, tu peux le rattacher à la géographie. »*

Tout comme les stagiaires, les enseignants associés manquent d'assurance lorsqu'on leur demande de dire à quoi correspond l'approche culturelle de l'enseignement prescrite par l'État<sup>4</sup>. Ils fournissent des définitions en admettant qu'ils ne croient pas maîtriser la « notion ». Plusieurs propos illustrent ce manque d'aisance : *« ma compréhension est moyenne »*, *« je ne suis pas vraiment au courant »*, *« je ne vois pas très bien le sens de cette notion »* ou encore *« je comprends grosso modo »*. Même si les définitions qu'ils donnent ensuite sont pertinentes, les enseignants associés se sentent peu compétents et doutent de leur compréhension. Après le stage, leur perception persiste. Ces propos d'une participante le démontrent : *« On n'y a pas touché pendant le stage ; il n'y a pas de différence depuis le début. »* Le sentiment d'un manque de compétence explique peut-être la difficulté des enseignants à estimer leur niveau d'appropriation cognitive du concept. Des enseignants croient que leur stagiaire a pu concrétiser l'approche culturelle dans ses interventions pédagogiques, tout en signalant leur inaptitude à identifier celles qui pourraient se situer dans une optique culturelle.

En somme, on se trouve en terrain vague. Aucune perception claire des attentes ministérielles ne ressort chez les enseignants et seule une stagiaire se considère compétente relativement à la mise en œuvre d'une approche culturelle de l'enseignement. Ni la collecte des données ni leur analyse ne nous permettent de mentionner les raisons qui incitent cette stagiaire à se sentir compétente en ce domaine. Par ailleurs, les stagiaires sont d'avis que le stage leur a permis d'améliorer leur appropriation cognitive d'une telle approche. Quant aux enseignants associés, ils ne croient pas qu'ils en saisissent mieux le sens à la fin

---

4. Sur ce plan, les résultats sont similaires aux résultats déjà obtenus auprès de 75 enseignants du secondaire (Portelance, 2005).

du stage. Certains d'entre eux font cependant un lien entre la perspective culturelle dans l'enseignement et les pratiques novatrices de leur stagiaire, celles qui font appel, entre autres, à des mises en situation, des activités en petits groupes ou des projets d'une certaine envergure.

#### **4.2. Des représentations à la fois diversifiées et semblables d'une approche culturelle de l'enseignement**

Leur méconnaissance des attentes ministérielles n'empêche pas les participants de construire et d'exprimer des représentations personnelles d'une approche culturelle de l'enseignement. Ces représentations sont à la fois diversifiées et semblables. Elles demeurent relativement stables, tout autant chez les stagiaires que chez les enseignants, du début à la fin du stage. Rappelons que les mêmes questions ont été posées deux fois aux étudiants et aux enseignants. Au terme du stage, chacun des participants maintient grosso modo la représentation exprimée quelques mois auparavant. Par ailleurs, les stagiaires fournissent des réponses plus explicites à la question posée et les enseignants semblent prendre davantage conscience des exigences rattachées à l'adoption d'une approche culturelle de l'enseignement. Des indices montrent que certains enseignants semblent mieux saisir qu'une approche culturelle nécessite une intentionnalité particulière et l'utilisation effective de moyens de la mettre en œuvre.

Plus précisément, avant le début de leur stage, les stagiaires définissent l'expression avec beaucoup de difficulté ou ils s'abstiennent de le faire. Les idées émises sont diversifiées : ne pas se centrer uniquement sur la matière à enseigner, mais plutôt intégrer ses propres connaissances pour enrichir la culture des élèves ; préparer les jeunes à s'intégrer dans la société en tant que citoyens à part entière ; « *aller chercher* » l'intérêt des élèves « *avec une comparaison* » ; tenir compte des différences entre les élèves ; faire connaître « *d'autres cultures* ». D'une part, toutes ces représentations concernent implicitement la préparation de l'enseignement et l'enseignement proprement dit. D'autre part, elles peuvent révéler des intentions sous-jacentes à l'acte d'enseigner, en concordance avec le sens personnel accordé au concept de culture. Nous pouvons faire des rapprochements avec les acceptions du terme culture proposées par Forquin (1989). Par exemple, intégrer ses propres connaissances et enrichir la culture des élèves ramènent au sens normatif de la culture, c'est-à-dire à la culture considérée comme un bagage de connaissances. Préparer les jeunes à



devenir des citoyens peut renvoyer à l'appartenance à une collectivité et, donc, à une identité collective. Tenir compte des différences et faire connaître d'autres cultures sont des manières d'agir qui peuvent être mises en lien avec les spécificités des modes de vie d'un groupe d'individus et le dépassement des particularismes ethniques, mais aussi avec la culture telle qu'elle est conçue par Charlot (1997) comme un rapport aux autres et au monde.

À la fin de leur stage, la plupart des étudiants déclarent que leurs représentations d'une approche culturelle de l'enseignement n'ont pas changé de façon significative, mais qu'elles sont plus claires dans leur esprit. Seuls quelques-uns disent qu'ils n'ont pas du tout modifié leurs représentations premières. L'approfondissement, par la majorité, du sens de l'expression découle en grande partie de leurs expériences de planification de l'enseignement et des discussions avec l'enseignant associé. Aux yeux de tous, il est reconnu qu'une telle approche peut être mise en place par l'introduction d'éléments « hors programme » dans l'enseignement, ce qui correspond à des « ajouts » aux contenus prescrits. Ils corroborent ainsi les propos de Gauthier (2001) mettant de l'avant la nécessité d'aborder des notions qui enrichissent les programmes. De plus, la majorité des stagiaires insistent sur deux aspects d'une approche culturelle. L'un consiste en « l'exploitation » du vécu des élèves, par l'énoncé de liens entre les notions à enseigner et du sens qu'elles prennent dans leur vie quotidienne. Un stagiaire exprime ainsi l'importance de tenir compte de la « culture » des élèves pour les aider à faire des apprentissages : *« Il faut partir du vécu de l'élève pour qu'il puisse mieux apprendre. Son réseau de concepts est déjà là, mais si tu peux y greffer de nouvelles choses en lien avec son vécu, c'est ça l'essentiel. »* Sa collègue met l'accent sur l'appropriation de la matière et la compréhension de son utilité dans la vie : *« L'approche culturelle, ça veut tout simplement dire que les élèves s'approprient la matière, qu'on ne leur apprend pas telle matière parce qu'on n'a rien d'autre à dire. On leur apprend parce que c'est utile dans la vie. »* Le second aspect d'une approche culturelle, relevé par les stagiaires, réside dans « l'exploitation » de l'actualité par des mises en situation captivantes. Ce rapprochement avec les événements actuels a pour but de *« favoriser la culture générale, [de] ne pas s'arrêter à une petite matière, puis à une petite théorie »*. C'est en quelque sorte une façon d'amener les élèves à « apprendre autrement », en étant intéressés par le contenu. Il s'agit de faire des liens avec l'actualité, des liens avec ce qui se passe dans

la société et, en ce sens, une approche culturelle permet « l'éducation à la citoyenneté », ce que signalent Mellouki et Gauthier (2004) en évoquant le pouvoir qu'a l'enseignant de modeler le devenir de la collectivité. D'autres stagiaires disent qu'ils saisissent mieux le concept d'approche culturelle, « *l'ayant pratiquée pendant le stage* », parfois de façon intentionnelle, mais aussi sans s'en rendre compte, « sans le savoir, en parlant ».

Les représentations d'une approche culturelle de l'enseignement formulées par les enseignants recourent celles des stagiaires en plusieurs points et elles peuvent être rapprochées, comme celles des stagiaires, des acceptions du vocable culture mises au jour par Forquin (1989) ainsi que du concept de rapport à autrui et au monde, élaboré par Charlot (1997). Selon les propos recueillis avant le stage, elles peuvent être réparties globalement en trois catégories. Ainsi, enseigner dans cette perspective signifie pour plusieurs d'amener l'élève à prendre conscience de son identité, de sa « culture » locale, nationale et occidentale. Un enseignant s'exprime en ces termes : « *C'est tout ce qui a rapport à l'identité même d'un pays comme le Québec ou le Canada, ou la perspective du monde occidental. Je veux faire sentir à l'élève son appartenance à notre culture dans ce sens-là.* » Cette insistance sur l'identité rejoint les propos de Korat (2001) sur la préservation de l'identité collective et la consolidation de l'identité personnelle. Pour d'autres, donner une dimension culturelle à l'enseignement consiste à faire apprendre des notions qui ne figurent pas dans le programme « *pour attirer l'attention* » et « *pour aller plus loin* ». La troisième catégorie concerne le fait d'établir des liens concrets entre les cours et la vie quotidienne. Voici les propos d'un enseignant : « *C'est aller chercher l'intérêt de l'élève [...], lui donner des exemples pertinents par rapport à ce qu'on vit en ce moment. Par exemple, en géographie, je parle de catastrophes naturelles comme le tsunami.* »

À la fin du stage, et ce, à l'instar d'une minorité de stagiaires, certains enseignants associés ne signalent aucun changement en ce qui a trait au sens qu'ils accordent à une approche culturelle de l'enseignement. Par exemple, ils la voient toujours comme faisant appel à l'énoncé de liens entre la matière et le vécu quotidien des élèves et à la transmission de connaissances qui enrichissent le programme. Il ressort tout de même de l'analyse de leurs propos que leur vocabulaire a changé. Plusieurs accordent la priorité à certaines attitudes, en particulier celles qui consistent à s'intéresser à la « culture » de

chaque élève et à la culture de la région que l'école occupe, mais aussi à la société en général. Ils souhaitent ainsi aider les jeunes à s'ouvrir sur « *ce qui se passe à l'extérieur* », dans un environnement éloigné. Cet intérêt pour la culture de l'élève concerne peu la diversité des cultures, traitée par Allen et Hermann-Wilmarth (2004). La quasi-unicité des origines ethniques et des religions des élèves fréquentant les écoles où travaillent les enseignants peut expliquer ce constat. Aucune préoccupation à l'égard de la transmission d'une culture commune à tous les élèves, telle qu'elle est souhaitée par Barrère et Sambel (1998), n'a été manifestée ni par les stagiaires ni par les enseignants.

### **4.3. Des pratiques d'enseignement qui intègrent la dimension culturelle de l'école**

Au-delà des représentations d'une approche culturelle de l'enseignement, qu'en est-il de son intégration dans la pratique de l'enseignement? De quelles façons les stagiaires et les enseignants associés actualisent-ils la dimension culturelle de l'école?

Avant le début de leur stage, les stagiaires sont plutôt perplexes quant à leur capacité d'adopter une approche culturelle. Certains admettent qu'ils ne savent pas vraiment comment agir. D'autres pensent pouvoir en tenir compte concrètement en fonction de la représentation qu'ils s'en font, en doutant tout de même de la pertinence de leurs idées. Voici des propos qui attestent de cette prudence : « *Pour moi, ce serait de partir de ce que je connais et d'appliquer mes connaissances à la matière.* » Un autre manifeste peu de certitude : « *J'imagine qu'il faut commencer par connaître ses élèves et puis, après ça, connaître les intérêts de chacun.* » À cette étape, quelques stagiaires seulement s'expriment avec conviction, sans s'interroger sur l'à-propos de leur discours. Par exemple, l'une dit : « *On doit apporter des notions qui ne sont pas nécessairement au programme afin d'élargir les connaissances des élèves. Je déteste les manuels parce que je tiens à faire des liens avec des choses concrètes.* » À la fin du stage, les stagiaires semblent presque tous plus sûrs d'eux. Ils démontrent beaucoup d'intérêt pour les pratiques d'enseignement qui favorisent une approche culturelle, sans toutefois aller jusqu'à se préoccuper des impacts effectifs de ces pratiques sur les apprentissages de leurs élèves. Plusieurs sont en mesure de décrire ce qu'ils ont fait pour exploiter l'aspect culturel de la mission de l'école. Un bon nombre disent avoir débordé du cadre officiel du programme ; ils ont utilisé les mises en situation et les projets. Certains signalent

que, par l'enseignement inductif, ils ont fait émerger la matière du vécu des élèves; d'autres relèvent qu'ils ont fait référence le plus possible aux sujets d'actualité pour «développer la culture générale des élèves». Une stagiaire espère que les élèves poursuivent leurs apprentissages dans leur milieu familial et social: «*On donne des pistes à l'élève et lui, inconsciemment, il va en discuter avec ses parents et ses amis. Il peut même aller voir sur Internet et à la télé.*» Par contre, une minorité de stagiaires ont eu du mal à intégrer une approche culturelle dans leurs pratiques d'enseignement au cours du stage. Deux d'entre eux déclarent avoir manqué de temps et d'énergie. Deux autres affirment qu'ils auraient eu besoin d'une meilleure aide de la part de leur enseignant associé. Notons qu'aucun stagiaire ne mentionne avoir reçu l'aide de l'enseignant pour mieux intégrer l'approche culturelle dans son enseignement.

Les enseignants ont été questionnés, avant le début du stage, sur leurs pratiques pédagogiques habituelles et l'importance qu'ils accordent à l'aspect culturel de l'enseignement. Certains reconnaissent qu'ils n'y portent aucune attention ou qu'ils s'y adonnent sans le savoir. Les propos suivants illustrent cette attitude: «*Ça peut arriver que j'intègre l'approche culturelle sans m'en rendre compte, ce n'est pas intentionnel.*» Plusieurs enseignants manifestent de l'ouverture d'esprit et sont prêts à enseigner dans une perspective culturelle, à condition de se sentir au clair sur le sujet. L'un d'entre eux s'exprime ainsi: «*C'est un peu comme pour la réforme. On ne sait pas comment on va y arriver. On fait notre possible. Je dirais que ça reste vraiment à définir.*» D'autres pensent «faire ce qu'il faut», compte tenu de leur définition personnelle d'une approche culturelle et de leur souci de faire progresser leurs élèves. Une enseignante assure qu'elle «*essaie tout le temps de passer des renseignements sur plein de choses pour essayer d'ouvrir leur esprit*» et pour éviter qu'ils se disent: «*ça, c'est du français et ça, des maths*». Dans son enseignement des mathématiques, une autre «passe» de la culture historique: «*Je parle des chèvres que j'élève. Selon ce qu'on est en train d'étudier, j'explique comment on fait du fil, je parle du rouet, de la corde, du filage de la laine.*» Voici un autre commentaire d'une enseignante de français: «*On l'intègre. Systématiquement, tous les élèves du 4<sup>e</sup> et du 5<sup>e</sup> secondaire vont voir une pièce de théâtre. [...] On leur fait lire les classiques, on leur fait lire de la poésie, on leur montre à écrire. Ce n'est pas pour en faire des poètes, mais pour qu'ils sachent ce que c'est, pour qu'ils soient capables de porter un jugement sur ce qu'ils lisent, ce qu'ils entendent.*»

Ainsi, par rapport aux pratiques d'enseignement, l'approche culturelle semble à la fois rattachée à la culture comme objet de savoir (connaissances diversifiées et enrichissantes) et comme rapport au savoir (ouverture d'esprit et jugement critique). En voulant agir sur le rapport au savoir, les enseignants cherchent-ils à permettre aux jeunes de se construire une véritable liberté, comme le soutient Lessard (2000) ?

Interrogés à la fin du stage sur l'approche culturelle adoptée par leur stagiaire, les enseignants associés émettent des avis partagés. On peut supposer que leurs réponses se situent en lien logique avec leurs représentations d'une approche culturelle. Rappelons que ces représentations varient et que les enseignants n'ont pas tous le même cadre de référence lorsqu'ils se prononcent sur cette question. Entre autres, des facteurs liés au champ disciplinaire d'enseignement peuvent être en cause, ce que, par ailleurs, notre investigation ne nous autorise pas à établir. Une partie des enseignants affirment que leur stagiaire n'a pas enseigné dans une optique culturelle ; une autre avouent ne pas avoir observé de ce point de vue les pratiques pédagogiques de leur stagiaire. En revanche, bon nombre d'entre eux déclarent avoir été témoins de l'actualisation d'une approche culturelle ; ceux-là semblent tous faire des rapprochements avec les pratiques novatrices suggérées dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme. Pour les uns, l'approche culturelle est perceptible lorsque le stagiaire réussit à faire des liens pertinents entre diverses connaissances. Voici le commentaire d'un enseignant à ce sujet : *« Il [le stagiaire] établissait beaucoup de liens. Si je prends toutes les revues qu'il apporte en classe, il a intégré une approche culturelle. »* Pour d'autres, l'intégration s'est manifestée par l'intérêt porté à la culture locale et régionale des élèves et à leurs besoins. Par exemple, une enseignante associée se dit comblée : *« Il y a de tout dans son enseignement. J'ai eu une excellente stagiaire au niveau du culturel, au niveau de la connaissance, de l'apprentissage et tout. »* Sa collègue apprécie fortement l'approche de sa stagiaire : *« Je crois que, dans les années à venir, elle va la réutiliser. C'était plus concret et les élèves ont bien saisi. »* Un autre enseignant se déclare très satisfait, au point de vouloir emprunter des idées à sa stagiaire : *« Je crois qu'avec le stage il y a des choses que je vais changer. J'ai trouvé son approche assez bonne et je vais sûrement m'en inspirer à l'avenir. »*

En résumé, le contact avec un stagiaire a pu permettre aux enseignants de se faire une meilleure idée d'une approche culturelle et de développer leur capacité à la concrétiser sciemment dans leur

enseignement. Certains en voient surtout les avantages, à cause de ses liens avec la réforme et de ses impacts positifs sur l'intérêt des élèves pour les notions scolaires. Par contre, d'autres enseignants, à l'instar de quelques stagiaires, sont portés à rappeler les contraintes quotidiennes de la vie de classe qui sont susceptibles de nuire à son actualisation.

## 5. INTERPRÉTATION

Y a-t-il une mise en relation des savoirs relatifs à l'approche culturelle de l'enseignement au cours du stage ? Bien que les enseignants associés et les stagiaires en aient des représentations différentes à certains égards, la mise en relation de leurs savoirs paraît évidente, tant dans la compréhension qu'ils en ont que dans son intégration réelle (ou probable) dans les pratiques d'enseignement. Si quelques stagiaires attendent une assistance de la part de l'enseignant associé pour les soutenir dans l'adoption d'une approche culturelle, la majorité déclare y parvenir avec une certaine aisance. On peut supposer, même s'ils ne le mentionnent pas, que ces derniers ont pu bénéficier des commentaires pertinents des enseignants. Si une minorité d'enseignants considèrent que leur stagiaire n'a pas fait preuve d'une approche culturelle de l'enseignement pendant son stage, la plupart reconnaissent la valeur de l'apport de leur stagiaire sur ce plan. Un partage des savoirs du formateur et du formé est possible autant pour le cheminement de l'un que pour celui de l'autre. Si l'on compare les représentations qu'ont les enseignants et les stagiaires d'une approche culturelle de l'enseignement, après le stage, on peut affirmer que les premiers ont eu l'occasion de faire une prise de conscience au contact de leur stagiaire. Ils se rendent compte qu'une approche culturelle permet de développer une ouverture sur le monde et que cela s'applique autant à eux-mêmes qu'à leurs élèves. Les stagiaires, pour leur part, ont pris de l'assurance en expérimentant des méthodes qu'ils croient pertinentes, comme les mises en situation, les projets et l'enseignement inductif.

À l'instar des enseignants interrogés par Saint-Jacques, Chené, Lessard et Riopel (2002), les enseignants associés conçoivent l'approche culturelle de l'enseignement en fonction de la formation des élèves surtout. Quant aux stagiaires, ils pensent davantage à leurs méthodes d'enseignement. Avant le stage, ils parlent d'une approche culturelle en se distanciant des élèves, comme si ces derniers étaient des créatures un peu abstraites. Les enseignants, quant à eux, se représentent

l'approche culturelle de leur enseignement en référence à des actions pédagogiques déjà posées dans une classe. Ils ont en tête de vrais élèves et leur esprit est meublé par des buts de formation. Les représentations des stagiaires, caractéristiques des débutants, ont changé après le stage. Ils voient davantage les élèves comme des apprenants ayant des besoins et des intérêts diversifiés. En plus des bénéfices de la confrontation à la réalité et des réflexions sur son propre enseignement, relevés par Gervais, Correa Molina et Lepage (2006), nous croyons que les discussions avec l'enseignant associé et les conseils prodigués par ce dernier ont pu amener le stagiaire à se centrer progressivement sur les apprentissages de ses élèves plutôt que sur le contenu et les modalités de son enseignement.

## CONCLUSION

L'approche culturelle de l'enseignement, une nouvelle orientation de la formation des enseignants, intimement rattachée à la formation par compétences, doit être actualisée en classe dans l'optique de la réussite éducative de tous les élèves, peu importe leur provenance familiale et sociale ou, en d'autres termes, leur culture première. Étant donné ce but prioritaire de l'école actuelle, il est impératif pour les enseignants de tenir compte de la dimension culturelle de l'apprentissage et de l'enseignement.

Les enseignants et les futurs enseignants doivent être amenés à faire une réflexion collective sur le rôle culturel de l'école ainsi que sur la pertinence et la possibilité de proposer une culture commune à tous les élèves, c'est-à-dire un même enseignement pour tous, comme le souhaitent Camilleri (1985) et Barrère et Sambel (1998). Par ailleurs, quelles approches pédagogiques sont susceptibles de favoriser une approche culturelle de l'enseignement? La proposition de Simard (1999) d'une mise à distance de l'élève par rapport aux objets d'apprentissage, pour mieux les situer dans une perspective sociohistorique, nous paraît une voie intéressante à explorer.

Le contexte de cette étude, des échanges entre enseignant associé et stagiaire, semble montrer la pertinence du travail en collaboration pour faire face aux défis que pose une pratique enseignante qui actualise la mission culturelle de l'école. On peut se demander si, dans leurs propres rapports à la formation, les stagiaires et les enseignants ont une conscience plus aiguë de la formation qu'ils peuvent s'offrir mutuellement en contexte de stage.

À ce stade-ci, on peut également se demander s'il est souhaitable d'arriver à un consensus minimal sur la définition d'une perspective culturelle et sur son actualisation dans l'enseignement. Lorsque la diversité des conceptions de la culture et des représentations d'une approche culturelle de l'enseignement sera sensiblement réduite, en raison d'enseignements universitaires semblables et de discours uniformisés chez les agents de formation des enseignants, ne faudra-t-il pas faire le deuil de la richesse inhérente à l'incertitude et aux questionnements de fond ?

## RÉFÉRENCES

- Allen, J. et Hermann-Wilmarth, J. (2004). Cultural construction zones. *Journal of Teacher Education*, 55(3), 214-226.
- Barrère, A. et Sambel, N. (1998). *Sociologie de l'éducation*. Paris: Nathan.
- Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Churkina, L. (2004). The shaping of school students' general culture: Topic of the pedagogical council meeting. *Russian Education and Society*, 46(3), 73-91.
- Cuche, D. (2001). *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris: La Découverte.
- Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*. Montréal: HMH.
- Dumont, F. (1971). *Le rôle du maître aujourd'hui et demain*, Action pédagogique, Corporation des enseignants du Québec, avril.
- Escobar, L.O. et Ortloff, W.G. (2001). *Higher Education and the Transmission of Educational Values in Today's Society*. Communication au congrès annuel du Mid-south Education Research Association. Little Rock, Arizona, 14 au 16 novembre.
- Forquin, J.-C. (1992). *École et culture: Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: De Boeck.
- Garnier C. et Sauvé, L. (1999). Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement – Conditions pour un design de recherche, *Éducation relative à l'environnement – regards, recherches, réflexions*, Arlon: Fondation universitaire luxembourgeoise, p. 65-77.
- Gauthier, C. (2001). Former des pédagogues cultivés. *Vie pédagogique*, 118, 23-25.



- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation des enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gervais C., Correa Molina, E. et Lepage, M. (2006). *Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner? Explicitation de pratiques pendant les stages*. Communication au colloque « Les stages en formation à l'enseignement: pratiques et perspectives théoriques » au 74<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS, Montréal, Université McGill, mai.
- Gouvernement du Québec (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec: Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant.
- Gouvernement du Québec (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*. Document de référence à l'intention du personnel enseignant. Bibliothèque nationale du Québec.  
< [www.mels.gouv.qc.ca/dfgj/projets/pdf/99-6487-02.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dfgj/projets/pdf/99-6487-02.pdf) > .
- Gouvernement du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Huberman, A.M. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Jarvis, T., McKeon, F., Coates, D. et Vause, J. (2001). Beyond generic mentoring: helping trainee teachers to teach primary science. *Research in Science & Technological Education*, 19, 5-24.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Korat, O. (2001). Cultural pedagogy and bridges to literacy: Home and kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 28(4), 225-230.
- Lessard, C. (2000). La réforme du curriculum: une adhésion réfléchie à un changement peu banal, *Vie pédagogique*, 114, 47-52.
- Lessard, C. et Portelance, L. (2001). *Réflexions sur la réforme scolaire au Québec*. Montréal: LABRIPROF-CRIFPE.
- Levasseur, L. (2002). Pressions sociales et transformations de la culture scolaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 21-38.

- Mellouki, M. et Gauthier, C. (2004). L'enseignant, sa formation, sa profession, son rôle : pistes pour une refondation. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 167-191.
- Pelpel, P. (1991). *Conseil et formation : guide pour les conseillers pédagogiques en IUFM*. Paris : Centre régional de documentation pédagogique.
- 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.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Saint-Jacques, D. (2003). L'école entre culture première et culture seconde. *L'autre Forum*, 8(1), 37-42.
- Saint-Jacques, D., Chené, A., Lessard, C. et Riopel, M.-C. (2002). Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 39-62.
- Simard, D. (1999). *Postmodernité, herméneutique et culture : les défis culturels de la pédagogie*. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.
- Simard, D. (2002). Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement? *Vie pédagogique*, 24, 5-8.
- Smith, J.D.N. (2002). The development of tandem teaching placements. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 10(3), 253-275.
- Stevens, D.D. et Demirezen, G. (2002). *Student Teacher Mentors in Turkey: New Program Challenges Traditional Relationships*. Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April 1-5.
- Tardif, M. et Mujawamariya, D. (2002), Introduction : dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire, *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 3-20.
- Tatel, E.S. (1996). Improving classroom practice. Ways experienced teachers change after supervising student teachers. Dans M. McLaughlin et I. Oberman (dir.), *Teacher Learning: New Policies, New Practices*. New York : Teachers College Press, p. 48-52.
- Tatel, E.S. (1993). *Supervising Student Teachers: Perspectives of Selected Middle and High School Cooperating Teachers Regarding Their Own Professional Development*. Thèse de doctorat, University of Maryland.
- Whitty, G. et Power, S. (1998). *Marketization and Privatization in Mass Education Systems*. Communication au Congrès mondial de sociologie.

**UNE COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE  
DÈS LA FORMATION INITIALE**

**Inclusion d'enseignants associés dans  
un groupe de discussion électronique  
pour stagiaires**

**Michel Lepage**

Université de Montréal

**Colette Gervais**

Université de Montréal

## RÉSUMÉ

*La pratique enseignante s'oriente vers une conception plus collective du métier. Est-il possible d'encourager cette orientation dès la formation initiale, en favorisant une présence plus soutenue des enseignants expérimentés auprès des stagiaires ? L'inclusion d'enseignants associés dans un groupe de discussion électronique pendant un stage, groupe animé par le superviseur universitaire, a été expérimentée avec des stagiaires de quatrième année de formation à l'enseignement secondaire. Cette expérience a suscité des réactions contrastées chez les divers acteurs, les superviseurs en particulier, qui y ont vu soit une occasion de développement d'une communauté de pratique ou, au contraire, une intrusion des enseignants dans un espace qui devrait être protégé. Les avantages et inconvénients que comporte cette expérience sont présentés, tels qu'ils ont été perçus par les superviseurs, les stagiaires et les enseignants associés.*

L'une des orientations actuellement préconisées pour l'enseignement consiste en une vision collective de la pratique professionnelle (Gouvernement du Québec, 2001). L'action de l'enseignant ne devrait plus se restreindre à la classe, en présence d'élèves, mais contribuer, de manière collégiale, à diverses décisions relatives à l'enseignement (planifications, choix d'approches, évaluation, etc.). Les programmes de formation initiale doivent contribuer à préparer les futurs enseignants à cette pratique, comme l'exige le référentiel de compétences du ministère de l'Éducation (*ibid.*). Les stages constituent évidemment des moments privilégiés pour des contacts avec des enseignants expérimentés, bien qu'il s'agisse d'abord d'une relation entre deux personnes, sans nécessairement assurer la fréquence des contacts avec les équipes enseignantes en place. Afin de faire participer les étudiants à des communautés de pratique avec leurs futurs collègues, il y a lieu d'explorer des modalités particulières lors des stages.

L'une des communautés de pratique, lors d'un stage, est l'équipe constituée des stagiaires encadrés par un même superviseur. Diverses mesures sont prévues afin de favoriser des occasions de travail collégial. Toutefois, le contexte d'un stage prolongé ne facilite pas ces échanges entre les stagiaires, ces derniers étant souvent répartis dans plusieurs lieux différents. Même lorsqu'ils sont regroupés dans une école, les conditions propices aux échanges professionnels ne sont pas souvent réunies : lieux et moments disponibles ou même valorisation de ces échanges par les enseignants associés (McIntyre, Byrd et Foxx, 1996). Des séminaires réunissant les stagiaires et leur superviseur ont été mis en place, mais ils ne peuvent être fréquents étant donné le déplacement qu'ils nécessitent de la part des stagiaires et leur manque de temps puisqu'ils doivent assumer une pleine tâche d'enseignement, avec les obligations que cela suppose : planification, interventions en classe, corrections, activités de récupération d'élèves en difficulté, réunions diverses.

Le groupe de discussion électronique paraît un moyen de réduire l'état d'isolement dans lequel se retrouvent plusieurs stagiaires et de favoriser la création d'une communauté de pratique (Wenger, 1998). Des enquêtes réalisées auprès des stagiaires, depuis l'instauration de ces groupes, permettent d'attester de leur satisfaction : ils apprécient l'accès à leurs collègues pour le partage d'expériences, le soutien et la recherche de solutions aux difficultés de leur pratique professionnelle (Karsenti, Lepage et Gervais, 2002). Les stagiaires en retirent aussi

un fort sentiment de valorisation professionnelle, étant en mesure de témoigner, auprès de leurs pairs, de leur expertise grandissante : écrire pour des collègues stimule les stagiaires qui préfèrent cette formule à la rédaction de carnets individualisés de stage (Gervais, Pelletier, Dupuis, Fortin, et Junquet, 2002). Sans ces discussions par moyen électronique, les contacts entre stagiaires sont moins nombreux et se limitent souvent aux initiatives individuelles. Les superviseurs de stage sont témoins de ces réflexions continues sur la pratique et ont le sentiment de mieux connaître leurs stagiaires et le contexte dans lequel chacun évolue, ce qui facilite le suivi. Selon l'expression d'un superviseur, les stagiaires ont alors l'impression de vivre un *séminaire prolongé* (Gervais *et al.*, 2002).

Un tel groupe de discussion devrait-il être ouvert aux enseignants associés ? Les avis ne sont pas unanimes, ni chez les stagiaires, ni chez les superviseurs, dont certains craignent une modification de la teneur des échanges si les enseignants associés y sont invités. D'un autre côté, exclure de ces échanges « professionnels » les enseignants associés, considérés comme les premiers formateurs lors d'un stage, paraît contradictoire. Dans ce chapitre, nous présentons le contexte d'une expérience d'inclusion d'enseignants associés à un groupe de discussion et examinons les réactions des principaux acteurs du stage à cette inclusion.

## **1. UNE EXPÉRIENCE DE FORMATION EN COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE**

Comme toute formation professionnelle, la formation à l'enseignement doit à la fois être construite sur une base solide de connaissances et être sensible à la façon de penser des enseignants, au sens qu'ils donnent à leurs expériences (Sprinthall, Reiman et Thies-Sprinthall, 1996). Le stage en milieu de pratique constitue un moment fort de cette formation, pour diverses raisons dont la confrontation avec la réalité et le contact avec des futurs collègues expérimentés. Examinons d'abord la notion de communauté de pratique, puis le rôle attendu des formateurs.

### **1.1. Une appartenance à diverses communautés**

Même si habituellement on ne parle pas de la pratique d'un métier ou d'une profession en termes d'apprentissage, les expériences vécues au quotidien par un praticien sont pourtant des occasions d'élargir son répertoire d'actions en s'inspirant des autres, de comprendre différemment sa pratique ou ses enjeux, de développer un discours partagé

avec les autres membres de la profession. Cela est particulièrement évident pour des personnes qui s'insèrent dans la pratique professionnelle, dans notre cas, des stagiaires. À la suite d'études réalisées dans divers milieux professionnels, Wenger (1998) a proposé une théorie sociale de l'apprentissage qui prend en compte certains éléments : la pratique elle-même, le sens dégagé de la pratique, la communauté où se développe cette pratique ainsi que l'identité en construction des membres. Il propose la définition suivante de *communauté de pratique* : « [...] lieu d'engagement dans l'action, les relations interpersonnelles, le savoir partagé et la négociation des entreprises [qui sont] la clé des transformations réelles – c'est-à-dire qui ont un effet réel sur la vie des gens » (p. 85 ; traduction libre). Les échanges entre les participants d'une communauté les engagent ainsi dans un processus de négociation de sens qui leur permet de dégager la signification de leurs pratiques, ayant recours notamment au décodage ou au recadrage.

Pour Wenger (1998), l'apprentissage des nouveaux arrivants dans une profession est favorisé non parce qu'il s'agit d'idées pédagogiques meilleures que celles vues en formation « théorique », mais, plus fondamentalement, parce que ces idées sont « épistémologiquement correctes » (p. 101), puisqu'elles correspondent à la façon de penser des professionnels. Il semble donc important de voir à ménager, pour les stagiaires, des occasions de contact avec les praticiens. Ainsi, développer des dispositifs d'interaction ou des tâches conjointes comme occasions de partage d'expériences ou d'idées contribue à la formation. L'instauration de groupe de discussion (sous forme de séminaire en présentiel ou sous forme électronique, avec des praticiens expérimentés) va dans ce sens. L'appartenance à une communauté de pratique aiderait donc à dégager du sens de sa propre pratique, en même temps qu'à raffermir son identité professionnelle.

À l'occasion des stages, le futur enseignant se retrouve membre de plusieurs communautés.

- L'équipe formée de l'enseignant associé et de son stagiaire constitue en soi une communauté de pratique, les deux partenaires étant engagés mutuellement, partageant en partie un répertoire de pratiques (Wenger, 1998) et contribuant à leur développement professionnel respectif (Gervais, 2005).

- Comme on l'a relevé ci-dessus, le superviseur universitaire de stage, dans ses activités de supervision, organise son équipe de stagiaires en communauté de pratique : les stagiaires participent à des échanges professionnels dans le cadre de séminaires et d'un groupe de discussion électronique. Des témoignages recueillis chez des étudiants quant aux apprentissages réalisés dans ces contextes font état de résolution de problème de la pratique, de réflexions approfondies et de confirmation de leur identité professionnelle (Gervais *et al.*, 2002).
- Lors des stages, les étudiants deviennent également membres de la communauté de pratique des enseignants, une forme de communauté nécessairement source d'apprentissages pour ses membres, selon Wenger (1998). Lors d'une étude d'analyse de pratiques réalisée avec des futurs enseignants en fin de formation, en stage dans une même école, et l'équipe de leurs enseignants associés (Gervais et Correa Molina, 2005), un développement professionnel important a été observé chez les stagiaires, particulièrement en regard de leur engagement dans la profession. En plus d'un fort sentiment d'appartenance à la communauté des enseignants et d'une identité professionnelle bien assumée, les stagiaires ont développé, au contact du groupe d'enseignants, une meilleure compréhension du sens de leurs pratiques et ont eu accès à un répertoire d'enseignement plus vaste que s'ils avaient été limités à leur seul enseignant associé.

Il faut toutefois noter que les conditions de pratique des enseignants, particulièrement au secondaire, sont rarement propices aux échanges de nature professionnelle; ces échanges sont d'ailleurs souvent peu valorisés par les enseignants eux-mêmes. Pour Fullan (1993), une organisation apprenante passe par la modification de la culture professionnelle traditionnellement individualiste des enseignants et par l'instauration de lieux d'interactions entre partenaires. La proposition de former une communauté dans le cadre d'un groupe de discussion va dans ce sens.

Le passage de communautés d'apprentissage formalisées pendant la formation initiale à la communauté de pratique des enseignants peut être favorisé, en particulier au moment du dernier stage. Le modèle d'apprentissage de Wenger (1998) incite à examiner les questions du sentiment d'appartenance, du travail sur le sens et de la construction de



l'identité. Dans notre contexte, nous pouvons nous demander ce qu'apporte le groupe de discussion incluant les enseignants associés quant à l'une ou l'autre de ces dimensions, et nous interroger sur le niveau de construction de connaissances (Campos, 2006) qui peut y être observé. Pour cet auteur, il y aurait trois types de communautés : 1) des communautés de *diffusion* où une coprésence permet certes de faire connaître son point de vue, mais sans l'argumenter ou le confronter ; 2) des communautés *collégiales et interprétatives* qui peuvent résulter en changements conceptuels, à un plan individuel ; 3) des communautés de *construction de connaissances* où les participants font progresser l'état des connaissances par leurs échanges et confrontations.

## **1.2. Des changements de rôle pour les formateurs d'enseignants**

En contexte de formation visant le développement de compétences professionnelles, Perrenoud (2002) relève un certain nombre de changements de rôle pour les formateurs d'enseignants : l'enseignant-chercheur de l'université ne peut plus se contenter d'enseigner des savoirs, il doit contribuer à la construction de compétences ; le maître de stage, ou enseignant associé doit « jouer dans un orchestre » (p. 229), un travail plus encadré mais aussi plus valorisant qu'auparavant ; le superviseur, ce « médiateur qui navigue entre le terrain et la théorie » (p. 225), acquiert une importance accrue dans la formation tout en voyant son autonomie limitée. Il faut donc développer des modalités pour que ces différents acteurs puissent assumer adéquatement leur rôle dans la formation.

Pour faciliter l'insertion du stagiaire dans sa future communauté de pratique, il convient de lui proposer des modalités de formation qui vont encourager son engagement dans la communauté et favoriser son sentiment d'appartenance. La création de liens formels entre les deux communautés inhérentes aux stages (celle des stagiaires et du superviseur, d'une part, et celle de leurs futurs collègues enseignants, d'autre part) peut-elle avoir des conséquences positives ? Comme on a souvent rapporté des écarts entre les attentes des formateurs universitaires et scolaires à l'égard du stagiaire, y a-t-il des risques à introduire les enseignants dans cet espace protégé de formation ? Ce texte explore les résultats d'une expérience d'inclusion d'enseignants associés dans une activité habituellement réservée aux stagiaires et à leur superviseur : le groupe de discussion électronique.

## 2. MÉTHODOLOGIE

À l'hiver 2005, neuf superviseurs expérimentés étaient chargés d'encadrer un groupe d'étudiants du stage de quatrième année du programme de formation à l'enseignement secondaire. Les activités reliées au stage comportent, outre les visites en classe effectuées par le superviseur, des rencontres collectives sous forme de séminaires ainsi qu'un groupe de discussion asynchrone. Pendant les dix semaines que dure le stage, les stagiaires doivent soumettre au moins deux réflexions au groupe et réagir aux propos d'un de leurs collègues. Habituellement, ces interventions portent sur des éléments généraux reliés à la pratique en stage et il n'y a pas de thèmes imposés; on y retrouve des commentaires sur la gestion de classe et la planification, mais aussi parfois des réflexions sur le métier d'enseignant et sur l'école, en général. En fait, la participation des stagiaires à ces groupes de discussion a remplacé les travaux qui prenaient jadis la forme de carnets de stage remis aux superviseurs universitaires et dans lesquels les stagiaires rapportaient des éléments de réflexion à la suite de retours systématiques sur leurs activités en stage.

Un seul superviseur a accepté la proposition du responsable des stages d'inclure les enseignants associés au groupe de discussion électronique. Pour justifier leur réponse négative, certains superviseurs ont invoqué l'importance de la libre expression dans le groupe de discussion, arguant que la présence des enseignants obligerait les stagiaires à cacher les vrais problèmes par crainte du jugement qui pourrait être porté à leur égard, surtout s'ils éprouvent des difficultés au plan des relations interpersonnelles avec leur propre enseignant associé.

Deux groupes de dix stagiaires ont fait l'objet de notre étude: un premier (groupe A), composé d'un superviseur et de ses stagiaires; un second (groupe B), incluant le superviseur, les stagiaires et leurs enseignants associés: ces derniers ont été invités, par le superviseur, à réagir aux échanges du groupe de discussion électronique. Le contenu intégral des échanges électroniques des deux groupes a été transcrit et analysé, ainsi que celui d'entrevues individuelles réalisées auprès des deux superviseurs, d'une enseignante associée et d'une stagiaire du groupe B. Ces entrevues semi-structurées visaient le recueil des perceptions et des impressions sur cette expérience, en réponse à des questions ouvertes. Ce type d'approche a été privilégié en lien avec les objectifs de la recherche qui visait à connaître les réactions des

participants aux situations vécues : il permet un questionnement plus large qui peut laisser apparaître, au fil de l'entretien, d'autres thèmes associés, une perspective nouvelle ou une dimension qui n'était pas prévue au départ. La grille d'analyse de contenu s'est inspirée de catégories déjà utilisées dans des études similaires (Karsenti *et al.*, 2002) et le résultat a été validé par comparaison des analyses faites indépendamment par les deux chercheurs.

### **3. RÉSULTATS**

Une première analyse du contenu des groupes de discussion reflète ce qui a déjà été révélé ailleurs sur l'utilité des groupes de discussion et l'intérêt qu'ils présentent pour le développement d'un sentiment d'appartenance chez les futurs enseignants, tels les échanges vus comme soutien supplémentaire lors des moments difficiles (Des Lierres et Fortin, 2006; Karsenti *et al.*, 2002; Nepner, 1997). L'inclusion des enseignants associés a toutefois permis de faire un pas de plus et d'élargir la communauté d'apprentissage des stagiaires.

#### **3.1. Premiers constats**

Le tableau 2.1 ci-après illustre la répartition des types de messages dans les deux groupes. Les messages sont classés comme des « réflexions », lorsqu'ils représentent l'introduction, dans le groupe, d'une idée originale d'un participant, ou des « réactions », s'ils font écho aux commentaires d'un autre membre du groupe. Les messages sont dits « personnels » s'ils s'adressent à un individu à propos d'un élément précis le concernant ou d'un problème soulevé par ce stagiaire dans les discussions. Les messages « administratifs » traitent simplement des structures de l'organisation pratique du stage et des activités qui y sont reliées : horaire, calendrier, dates des réunions, échéance de remise des travaux, etc.

**Tableau 2.1****Répartition des messages dans les deux groupes de discussion**

Type de messages	Groupe A Stagiaires et superviseur seulement (n = 11)	Groupe B Stagiaires, superviseur et enseignants associés (n = 11)
Administratifs	22	36
Personnels	4	4
Réflexions des stagiaires	22	25
Réactions des stagiaires aux réflexions des collègues	23	14
Réactions du superviseur aux réflexions	1	3
Réactions d'enseignants associés aux réflexions des stagiaires	–	14
Réflexions d'enseignants associés	–	3
Messages d'enseignants aux stagiaires	–	9

Un premier constat : le nombre de messages est de 50, excluant ceux à teneur administrative, dans le groupe constitué uniquement du superviseur et de ses stagiaires ; il s'élève à 72 dans le groupe B qui inclut les enseignants associés. L'apport quantitatif des enseignants aux réflexions n'est donc pas négligeable.

Un deuxième constat : les messages administratifs en provenance du superviseur sont beaucoup plus nombreux dans le groupe B. Il s'agit de gérer la participation générale au groupe de discussion, à la fois des stagiaires et des enseignants associés. Notons que le superviseur ne fait pas d'appel direct aux enseignants pour qu'ils proposent leurs réflexions, se contentant de mots d'encouragement général sur l'évolution des stagiaires : « Tout le monde semble bien en selle maintenant. Courage et persévérance ! » Enfin, un troisième constat peut être fait : les deux superviseurs réagissent peu aux réflexions collectives, peut-être à cause de la conscience qu'ils ont que leurs interventions peuvent éteindre les discussions en cours, les étudiants ayant alors l'impression qu'une « bonne réponse » a été fournie au problème présenté, comme l'a déjà souligné Boutet (2000) dans son étude.

### 3.2. Thèmes de discussion privilégiés par les deux groupes

Lieu d'expression d'inquiétudes, d'angoisses et d'encouragement mutuel, les deux groupes de discussion contiennent plusieurs récits d'expériences en classe parfois complétés par de simples demandes d'informations sur un sujet en particulier, de conseils ou d'avis professionnels : « *Je vous écris pour vous demander conseil... Je sens que mes élèves ont de la difficulté à m'accepter comme enseignant...* » Les réponses ne se font pas attendre, appuyées sur les expériences vécues pendant ce stage ou lors d'un stage précédent : « *C'est normal et c'est dans la logique des choses : les élèves commencent seulement à te connaître. Nous sommes tous dans la période d'appropriation. Après ce sera plus facile pour nous.* » Un stagiaire se permet quelques messages à caractère « politique » en discutant de la pertinence de la grève étudiante tout en dénonçant le manque de ressources spécialisées dans les écoles. Dans les deux groupes, des stagiaires semblent très à l'aise dans leurs propos et produisent parfois des textes comptant plusieurs pages alors que la participation demandée n'est que d'une vingtaine de lignes. D'autres, plus réservés, se contentent de quelques brèves descriptions du quotidien, parfois même avec une certaine candeur : « *Aujourd'hui, je me suis trouvée plate...* » Dans les deux groupes, on retrouve des messages concernant l'attitude de certains enseignants, principalement au sujet de leur résistance à la réforme curriculaire en cours ou de l'absence de solidarité chez les enseignants. Les propos des stagiaires semblent spontanés et non censurés, malgré la présence des enseignants associés, ceux-ci réagissant d'ailleurs plutôt positivement aux points de vue exprimés par les stagiaires. Par ailleurs, dans le groupe A, cinq commentaires portent sur des difficultés d'encadrement par l'enseignant associé : l'un déplore l'attitude générale dénigrante de son enseignante associée ; un autre se désole de la non-confirmation de son autorité auprès des élèves par l'enseignant ; un troisième décrit sa déception de se voir imposer une façon de faire qu'il juge non rigoureuse et peu exigeante envers les élèves. Deux stagiaires réagissent à ce dernier commentaire. Pour l'un, dans cette situation, on ne développe peut-être pas sa personnalité comme enseignant, « [...] *mais on apprend!* ». Pour l'autre, l'enseignant associé a probablement d'autres priorités, comme la motivation des élèves ou leur assiduité au cours. Comme il n'apparaît aucun commentaire de ce type dans le deuxième groupe, on peut supposer que les stagiaires se sont abstenus de s'exprimer à propos de cette dernière catégorie de messages. Cela semble déjà constituer l'une des différences entre les échanges relevés dans les deux groupes.

La place des enseignants associés dans les échanges du groupe B n'est pas vraiment définie. Ils se présentent au groupe, au début, dans un court message : « *Bonjour, mon nom est MM et j'aurai la chance de travailler avec NN pour les prochaines semaines dans une aventure qui sera riche en émotions.* » Pour certains, ce sera leur dernière intervention. Comme c'est le cas pour les stagiaires, quelques enseignants semblent plus à l'aise pour participer aux échanges : trois d'entre eux rédigeront plus de quatre textes. Ceux-ci tentent de répondre aux questions posées par des stagiaires en faisant référence à leur expérience de vie professionnelle : « *Après 30 ans de carrière, je peux te dire que...* » Les textes comportent aussi parfois des rappels à caractère pédagogique : « [...] *l'élève est au centre de son apprentissage et toi, tu es le guide...* » Les messages se terminent habituellement sur une note d'encouragement, avec des commentaires positifs sur « un métier difficile », mais qui demeure « le plus beau métier du monde ». D'autres messages sont plus personnels, destinés à louer le travail d'un stagiaire, par exemple, ou encore à l'aider à résoudre un problème particulier. Le tableau 2.2 présente un résumé des principales catégories des thèmes privilégiés par les participants des deux groupes. À première vue, il ne semble exister que peu de différences entre le groupe de discussion traditionnel (entre stagiaires) et celui qui inclut des enseignants associés mis à part, bien sûr, les commentaires des enseignants qui n'apparaissent que dans le groupe B. Aussi, certaines réflexions des stagiaires quant à l'encadrement déficient de leur enseignant associé sont absentes des échanges du groupe B.

**Tableau 2.2**

**Thèmes de discussion privilégiés dans les groupes**

Thèmes spécifiques au groupe A	Thèmes spécifiques au groupe B	Thèmes communs aux groupes A et B
Messages à caractère politique	Présentation des enseignants	Demande, par les stagiaires, d'avis professionnels et de conseils
Descriptions de difficultés de certains stagiaires eu égard à l'encadrement de leur enseignant associé	Rappels à caractère pédagogique par les enseignants	Description du quotidien d'un enseignant-stagiaire
	Encouragement des enseignants envers les stagiaires	Commentaires des stagiaires sur l'attitude de certains enseignants à l'égard du renouveau pédagogique

### 3.3. L'avis des participants

Des entrevues réalisées auprès des participants permettent d'apporter certaines nuances à cette première analyse. En premier lieu, une enseignante associée qui a participé au groupe de discussion ainsi qu'une stagiaire de ce même groupe livrent leurs impressions sur cette expérience. Puis l'on retrouve l'opinion des deux superviseurs : le premier qui a refusé que les enseignants puissent intervenir dans son groupe de discussion avec les stagiaires ; le second qui a vu la participation des enseignants comme un enrichissement à la formation des étudiants.

#### *Une enseignante associée du groupe B*

Pour l'enseignante, l'occasion qui lui était donnée d'échanger avec des stagiaires a représenté un moment fort de son expérience d'enseignante associée. C'est d'ailleurs avec enthousiasme qu'elle a accepté d'y participer : « [...] *d'abord par curiosité... puis parce que les échanges étaient très sympathiques et basés sur l'encouragement, dès le départ* ». Pour la première fois, elle pouvait participer à une activité universitaire se déroulant pendant le stage et contribuer à l'accompagnement de quelques autres stagiaires : « [...] *de voir aussi que mes conseils pouvaient amener quelque chose de plus aux stagiaires, ça me rassurait dans mon rôle* ». Un grand avantage pour elle fut aussi de se sentir membre à part entière d'une équipe de formateurs avec, comme corollaire, une valorisation dans son rôle et une reconnaissance de sa place dans le travail effectué : « *On se sent apprécié, faire partie d'une équipe. Je trouve ça bien, le lien avec la superviseuse... on la sentait très présente, on voyait qu'elle lisait nos commentaires.* » Un seul doute lui reste quant à la pertinence d'un tel exercice : c'est le jugement ou le regard que les autres peuvent avoir sur la qualité de son encadrement si, par exemple, sa stagiaire fait état de certaines préoccupations en dévoilant au grand jour des éléments précis du quotidien, par l'intermédiaire du groupe de discussion. Elle se croit tout de même prête à prendre à nouveau le risque d'une participation à une expérience semblable, en faisant confiance à l'intelligence et à l'honnêteté des participants du groupe. De toute manière, à son avis, cet instrument précieux ne devrait pas servir de lieu de règlements de comptes ou de défoulement collectif, mais demeurer un espace privilégié de communication entre professionnels.

### *Une stagiaire du groupe B*

La première réaction de la stagiaire, lorsqu'on lui a présenté le projet de la participation des enseignants associés au groupe de discussion, en fut une de scepticisme : les stagiaires s'exprimeront-ils spontanément et franchement comme à l'habitude, ou feront-ils preuve de retenue, de peur de présenter une image négative à leur « mentor » ? Son cas était d'autant plus délicat que son enseignant associé parlait peu et faisait preuve de beaucoup de réserve dans sa rétroaction, en général. Pourtant, lorsqu'elle lui a fait part de la possibilité de s'intégrer au groupe de discussion, il a montré un certain intérêt pour y faire une visite. Par la suite, il s'est contenté d'être un observateur attentif et fidèle, mais sans jamais participer lui-même activement aux échanges du groupe. Selon la stagiaire, cette ouverture du groupe a eu un effet très positif sur ses relations professionnelles avec l'enseignant : « À un moment donné, il m'a dit : *“Veux-tu que je mette des commentaires sur toi dans le groupe de discussion ?”* Je lui ai dit : *“Non mais j'aimerais peut-être juste les connaître...”* Cela a déclenché un peu le contact, le fait qu'il soit là-dessus. Ça ne lui a pas donné le choix de me donner du feedback, parce qu'il voyait que les enseignants associés faisaient des commentaires sur leur stagiaire dans le groupe de discussion. » Malgré cela, elle n'est pas prête à suggérer que cette façon de faire soit adoptée de façon systématique. Dans l'énoncé de ses réserves sur le sujet, elle partage les appréhensions avancées par certains superviseurs sur la présence d'étrangers sur un site d'abord conçu pour des échanges entre pairs. Même si les conseils des enseignants associés peuvent s'avérer utiles en plusieurs circonstances, il reste que certains propos – entre autres ceux qui traitent des relations entre enseignant associé et stagiaire – ne gagnent pas à être ébruités : « *On en a parlé entre stagiaires dans nos différents groupes de séminaire. Il y en a beaucoup qui ont dit : “Je ne suis pas sûr que j'aurais aimé que mon enseignant associé soit là-dedans...” J'y réfléchirais énormément, à savoir si c'est vraiment ce que les étudiants souhaitent.* »

### *Les superviseurs*

Ce dernier commentaire rejoint précisément le point principal d'objection du superviseur du groupe A qui n'était pas d'accord pour inclure les enseignants associés dans le groupe de discussion. Même s'il avoue que cette participation peut être très formatrice pour eux, pouvant contribuer positivement à leur intégration dans une communauté de



pratique élargie, il estime qu'ils n'ont pas leur place dans ce lieu d'échanges, «*conçu d'abord pour la formation des stagiaires*», rappelle-t-il, en insistant sur chacun des mots. Son principal argument tient à sa certitude que leurs commentaires et leurs évaluations des situations, basés sur une vaste expérience de la pratique, contribuent certainement à freiner les élans souvent naïfs des futurs maîtres : «*Les stagiaires se sentent plus libres d'affirmer quelque chose, parce que ce sont des pairs qui sont avec eux, alors que s'il y a un enseignant associé qui ose affirmer quelque chose ou donner une réflexion, il y aura toujours le complexe un peu atavique de dire : moi, je n'ai pas son expérience...* » Le superviseur du groupe B rétorque que ces avis provenant de plusieurs enseignants sont autant de ressources extraordinaires pour les stagiaires qui peuvent y puiser pour enrichir leur pratique : «*ils ne sont pas là pour juger les jeunes, mais bien pour les aider*». Afin d'éviter cette confusion des rôles, elle suggère d'ailleurs une rencontre, en début de stage, qui fournirait des pistes aux enseignants ainsi qu'un cadre d'intervention approprié. Son collègue superviseur du groupe A demeure perplexe quant à l'apport de cette aide : quel stagiaire aurait l'audace d'aller exposer un problème à tout un groupe pour trouver des solutions, alors qu'il a déjà un enseignant tout près de lui chargé de l'encadrer ? Et quelle serait la pertinence de cette intervention à distance, hors contexte ? «*C'est un peu comme un médecin qui soignerait par la télévision ou par e-mail... Je ne crois pas à ça.* »

La question de l'autocensure dans les commentaires des stagiaires demeure présente chez les deux superviseurs qui n'y accordent toutefois pas la même importance. Pour le premier, il est clair que les enseignants associés viennent freiner l'expression des stagiaires qui n'osent pas commenter, devant le groupe, des relations souvent tendues avec eux : deux mois de cohabitation créent forcément des inconforts, des mésententes même mineures, mettant au jour des visions des choses différentes qui font souvent l'objet des interventions sur le groupe de discussion en temps normal. Possible, répond la superviseuse du groupe B, mais il y a d'autres lieux pour ce genre de discussion. Le groupe se veut une ouverture manifestée par des professionnels pour sortir de l'isolement et contribuer à cette communauté de pratique souhaitée par le renouveau pédagogique : «*Enlever l'esprit d'individualité pour trouver qu'on est une équipe. Je pense que c'est le but du renouveau pédagogique de travailler en équipe. C'est de développer des habiletés de travail d'équipe, de soutien, de support, d'échange...* »

#### 4. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Cette étude exploratoire du fonctionnement du groupe de discussion électronique a permis de cerner certains enjeux pour les acteurs du stage se rapportant aux territoires de formation partagés ou exclusifs, ce qui a un impact à la fois sur l'étendue de la communauté de pratique proposée aux stagiaires et sur l'inclusion des formateurs provenant de la pratique.

En effet, deux points de vue opposés apparaissent ici : un premier se portant à la défense des groupes de discussion (et séminaires de stage) comme espace protégé où le stagiaire peut s'exprimer sans retenue, sans crainte d'être jugé et d'être moins bien évalué ; un second soutenant l'apport que représente un tel groupe comme ouverture à la communauté de pratique et aux échanges professionnels avec d'autres enseignants, dès la formation initiale. La réticence des superviseurs (et de certains stagiaires) est-elle justifiée si l'on considère qu'il existe d'autres lieux ou moments protégés où les stagiaires peuvent s'exprimer librement, entre pairs ? Par ailleurs, la différence essentielle entre les points soulevés par les stagiaires des deux groupes porte justement sur une « censure » de ses participants en contact avec les enseignants, les stagiaires évitant d'aborder les difficultés relationnelles avec leur enseignant associé. Il s'agit donc là d'un aspect non négligeable à envisager si l'expérience prétend à une certaine généralisation : comment contourner cette crainte ? Le superviseur aurait-il alors un rôle particulier à jouer dans ce contexte ?

La lecture des transcriptions des échanges du groupe B ainsi que de celles des entrevues réalisées auprès de certains participants a révélé des indices d'une communauté de pratique. Que ce soit dans le partage ouvert d'un répertoire de connaissances et de ressources, dans la manifestation claire d'un sentiment d'appartenance à un même groupe, ou dans le simple échange d'expériences et d'outils pratiques, il y a bien plus qu'un intérêt commun qui émerge : c'est une passion qui transparait et qui se communique. Nos résultats laissent supposer que la communauté de pratique vécue dans le groupe de discussion élargi a été caractérisée par la coprésence des acteurs et la diffusion des divers points de vue, sans qu'il y ait eu nécessairement confrontation des perspectives des uns et des autres. Il s'agirait du premier type de communauté proposé par Campos (2006), un type assez limité quant à la coconstruction de connaissances. Malgré ses limites,

l'expérience de ce groupe de discussion composé de pairs et d'enseignants associés a permis aux stagiaires d'avoir un contact privilégié avec leur future communauté. De plus, des enseignants associés ont pu se sentir acceptés et valorisés non pas simplement en tant qu'accompagnateurs de stagiaire, mais aussi comme formateurs à part entière tout au long du stage, dans une activité de première ligne.

Dans un programme de formation visant le développement de compétences professionnelles, les institutions de formation doivent concevoir divers dispositifs d'articulation entre théorie et pratique, d'intégration entre formateurs et lieux de formation. L'animation de certaines de ces «unités d'intégration» (Perrenoud, 2002, p. 241) semble naturellement revenir au superviseur de stage, assumant un rôle de médiateur. En outre, notre analyse montre que ce rôle vient limiter la marge de manœuvre habituelle du superviseur. Représentants officiels de l'université et, à ce titre, responsables des conditions dans lesquelles se déroule le stage et garants de l'évaluation finale, certains superviseurs voient peut-être l'intervention des enseignants associés dans une activité d'encadrement universitaire comme une invasion de leur domaine et de leurs compétences propres. Celles-ci devraient donc, dans un premier temps, être redéfinies et recadrées, entre formateurs, dans le meilleur intérêt des stagiaires.

## CONCLUSION

Dans le cadre de cette étude, nous avons voulu intégrer des enseignants associés à une activité universitaire se déroulant pendant le stage de quatrième année, activité autrement réservée aux seuls stagiaires. Cette expérience a suscité un grand intérêt chez de nombreux participants, qu'ils soient stagiaires, superviseur ou enseignants associés. La manifestation d'un sentiment d'appartenance à une communauté de pratique élargie, intégrant futurs maîtres et professionnels d'expérience, constitue déjà, en soi, une conséquence fort positive. Cependant, plusieurs acteurs ont clairement formulé leurs réserves sur la pertinence de l'utilisation d'une ressource telle que le groupe de discussion comme lieu d'intégration des formateurs, ce moyen de communication étant considéré par certains comme un sanctuaire d'échanges entre pairs. Sont-ce là des positions irréconciliables? Peut-être faudrait-il alors songer à aménager deux groupes fonctionnant parallèlement, un premier pour les seuls stagiaires et un autre pour les enseignants associés? Si l'on considère

que ceux-ci sont les premiers formateurs avérés, il appartient aux responsables de la formation pratique de voir à les intégrer à des activités hautement signifiantes de la formation universitaire et professionnelle, sans qu'ils y soient perçus comme des intrus. D'une part, une place doit être faite aux enseignants afin d'éviter qu'ils ne soient perçus uniquement comme des partenaires obligés, incontournables forcément pour l'encadrement dans le milieu scolaire, mais à qui l'on fait peu référence lorsqu'il s'agit de formation. D'autre part, des activités spécifiques devraient être offertes aux superviseurs universitaires, mais aussi aux stagiaires eux-mêmes, afin de les sensibiliser à la richesse d'un accompagnement professionnel varié et complémentaire.

D'autres études sont nécessaires pour documenter les avantages potentiels de l'inclusion d'enseignants associés à un tel groupe de discussion. Plusieurs questions restent en effet à étudier à propos de la pertinence de leur participation à ces groupes : quels sont les apports des enseignants aux stagiaires dans ce contexte ? L'expérience d'inclusion des enseignants associés au groupe de discussion résulte-t-elle en une plus grande reconnaissance et une valorisation du rôle joué par les enseignants associés dans la formation de leurs futurs collègues ? Y a-t-il des impacts en termes d'identité professionnelle partagée ?

## RÉFÉRENCES

- Boutet, M. (2000). *Analyse du contenu réflexif de discussions d'étudiantes en formation initiale à l'enseignement dans le contexte de séminaires de formation à la didactique de l'éducation relative à l'environnement*. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.
- Campos, M.N. (2006). Des communautés de pratique aux communautés épistémiques. Dans S. Proulx, L. Poissant et M. Sénécal (dir.), *Communautés virtuelles. Penser et agir en réseau*. Québec : Presses de l'Université Laval, 319-334.
- Des Lierres, T. et Fortin, T. (2003). *Le forum électronique et les stages en éducation*. Rismouki : Éditions GREME.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces. Probing the Depth of Educational Reform*. Londres : The Palmer Press.
- Gervais, C. (2005). Se former en formant les autres. *Vie pédagogique*, 137, 45-48.

- Gervais, C. et Correa Molina, E. (2005). *The Impact of Teaching Approach on Learning within a Community of Practice*. Communication à la 11<sup>e</sup> Conférence biennale de l'EARLI, Nicosie, août.
- Gervais, C., Pelletier, P., Dupuis, R., Fortin, N. et Junquet, B. (2002). Le forum électronique, un outil de supervision? Dans G. Boutin (dir.), *Formation pratique des enseignants et partenariat*, Montréal: Éditions Nouvelles, 117-130.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Karsenti, T., Lepage, M. et Gervais, C. (2002). Accompagnement des stagiaires à l'heure des TIC: forum électronique ou groupe de discussion? *Formation et profession*, 8(1), 7-12.
- McIntyre, D.J., Byrd, D.M. et Foxx, S.M. (1996). Field and laboratory experiences. Dans J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.) *Handbook of Research on Teacher Education* (2<sup>e</sup> éd.). New York: Macmillan, 514-534.
- Perrenoud, P. (2002). 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, 221-245.
- Sprinthall, N., Reiman, A. et Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher professional development. Dans J. Sikula, T. Buttery et E. Guyton (dir.) *Handbook of Research on Teacher Education* (2<sup>e</sup> éd.). New York: Macmillan.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Nepner, S.B. (1997). You can never run out of stamps: Electronic communication in field experiences. *Journal of Educational Computing Research*, 16(3), 251-268.



# PARTIE 2

**IDENTITÉ  
PROFESSIONNELLE  
ET PERSPECTIVES  
THÉORIQUES**





**L'ALTERNANCE  
COMME ESPACE DE TRANSITIONS  
ET DE TENSIONS IDENTITAIRES**

**Mokhtar Kaddouri**  
CNAM-Paris

## RÉSUMÉ

*Dans ce chapitre, l'auteur analyse la formation en alternance comme espace d'une double transition fonctionnelle et identitaire. L'apprenant y est soumis à une multitude d'offres d'identités qui créent, en lui, des tensions identitaires. Ces tensions sont analysées dans le cadre d'une formation initiale préparatoire au métier d'inspecteur du travail. L'auteur met en évidence l'existence de deux types de tensions intra- et intersubjectives. Dans les premières, l'apprenant est confronté à la compatibilité entre ses identités antérieures, actuelle et visée. Dans les secondes, il est confronté à la compatibilité entre l'identité revendiquée (projet de soi sur soi) et l'identité attribuée (projet de soi pour autrui).*

Si l'apparition du terme « alternance » date de 1830, son usage dans le champ de la formation est beaucoup plus récent. André Geais le fait remonter à 1937, où les maisons familiales rurales l'ont instauré comme mode d'organisation de la formation. Plus récemment encore, sa forte impulsion en France peut être attribuée à trois principaux facteurs. Tout d'abord, les événements de 1968 ont mis au jour la coupure entre les milieux éducatifs et les milieux professionnels, entre le caractère « abstrait » de la théorie enseignée à l'école et le « concret » dans la vie quotidienne. Ils ont contribué à exacerber le rejet des modes traditionnels d'organisation des enseignements et des formations. La crise économique des années 1970, quant à elle, a mis en évidence le chômage massif des jeunes sortis du système scolaire sans qualification et sans diplôme. C'est pour eux en particulier et plus généralement pour les chômeurs de longue durée que les formations en alternance ont été conçues comme l'un des moyens de traitement social des situations de précarité. S'est construite ainsi une représentation sociale associant alternance et publics dits en échec. La remise en cause du taylorisme a, de son côté, montré les limites des savoirs spécialisés et spécifiques. Les exigences, notamment, de la compétitivité économique et de la complexité des activités de production et d'organisation ont mis en évidence l'importance du décloisonnement des savoirs et des disciplines auxquelles ils sont rattachés. Ce facteur a probablement contribué à la valorisation de l'image de l'alternance comme mode de formation des publics dits en réussite.

L'objectif de cette contribution n'est pas l'analyse des raisons sociohistoriques, ni celles des facteurs politico-économiques à l'origine des dispositifs et des pratiques de l'alternance. Elle vise, à la suite d'autres enseignants-chercheurs (Chaix, 1993, 1996 ; Cohen-Scali, 2000, 2001), à situer l'alternance comme espace de transition et de construction des identités professionnelles et à analyser les effets d'une telle transition sur le rapport qu'établissent les apprenants avec les savoirs qui y circulent. L'hypothèse générale qui sous-tend cette analyse est que la formation en alternance (et plus globalement les dispositifs de professionnalisation) comporte un double objectif. Le premier concerne l'acquisition des capacités et des compétences nécessaires pour l'exercice des activités professionnelles, le second vise l'intériorisation d'un modèle de comportement professionnel et culturel et, pour tout dire, d'un modèle identitaire (Kaddouri, 2002a). La spécification de cette hypothèse générale se fera au moment de la présentation du contexte de la recherche.

Nous allons, dans une première partie, analyser la formation en alternance comme espace de transition et de tensions identitaires engendrées par la pluralité des projets d'identité qui y circulent. Dans une deuxième partie, nous présenterons le contexte de la formation étudiée et la méthodologie déployée pour le recueil des données mobilisées. Dans une troisième partie, nous aborderons les résultats de la recherche en mettant l'accent sur les tensions identitaires vécues par un groupe d'inspecteurs élèves du travail dans le cadre de leur formation initiale organisée pour les préparer à l'exercice de leur futur métier.

## **1. L'ALTERNANCE ENTRE TRANSITION, PLURALITÉ ET TENSIONS IDENTITAIRES**

Il sera question ici, nous l'avons dit, des tensions identitaires qu'engendre la pluralité des figures identitaires offertes à l'apprenant dans le cadre de cet espace de transition que constitue la formation en alternance.

### **1.1. L'alternance comme espace de transition identitaire**

Selon le *Petit Robert*, la transition est « ce qui constitue un état intermédiaire » ou un « passage d'un état à un autre, d'une situation à une autre ». Elle ne peut être, par définition, que provisoire et limitée dans le temps et dans l'espace. En référence à cette définition, nous analysons, ici, la formation en alternance comme situation de transition. Il s'agit d'un mode d'organisation des articulations entre deux espaces de socialisation distincts. Celui-ci mobilise des acteurs multiples et confronte, de fait, l'apprenant à des expériences socialisatrices sous-tendues par des valeurs et des cultures différentes voire, parfois, antagoniques. C'est dans cet espace de transition que l'apprenant est censé se construire en « passant » d'une identité professionnelle antérieure à une identité à venir. Mais ce passage d'une identité que l'apprenant souhaite « quitter » vers une identité qu'il cherche à acquérir ne peut s'effectuer que dans un présent qui constitue un entre-deux identitaire (identité d'apprenant). La qualité et la nature de cet entre-deux dépendent de plusieurs facteurs parmi lesquels comptent, d'une part, les dispositifs d'accompagnement mis en place par les « passeurs » de la transition, d'autre part, le degré de compatibilité entre les projets d'identités qu'ont les passeurs sur et pour l'apprenant et le projet identitaire que l'apprenant a sur et pour lui-même. Mais de quelle transition est-il question ?

Il s'agit d'une double transition dont les éléments sont, malgré leurs différences, intimement indissociables et solidaires. La première est une transition fonctionnelle, logique et cohérente avec le principe même de la formation par alternance. Elle fait transiter l'apprenant d'un lieu à un autre, d'une temporalité à une autre, d'une logique de formation à une autre, d'un type de savoir à un autre, d'un type d'acteurs à d'autres. Mais au-delà de son caractère fonctionnel, cette transition nous intéresse parce qu'elle génère, convoque ou actualise une deuxième transition qui, elle, est de nature identitaire. Les incessants allers-retours entre centre de formation et situation de travail ne peuvent avoir lieu sans que l'apprenant n'en soit affecté tant les contextes culturels, les logiques de fonctionnements et de positionnements sont différents. Alors qu'il vit cette transition d'un lieu à un autre comme transplantation, ses formateurs et ses tuteurs quant à eux restent dans leur lieu de fonctionnement habituel<sup>1</sup>. Il s'agit pour les apprenants, et de façon répétitive, de reprendre et d'endosser successivement de nouveaux rôles, ce qui peut expliquer les difficultés qu'ils éprouvent à chacun de leurs retours dans l'un ou l'autre espace de socialisation. Ils se trouvent, de façon récurrente, interrogés à différents niveaux de leur identité. La transition constitue pour eux une réelle épreuve. L'observation empirique montre qu'en fonction des ressources cognitives, affectives et matérielles dont ils disposent celle-ci n'a pas les mêmes effets sur eux. Certains, à défaut de perspectives rassurantes, s'enferment dans leurs identités antérieures qu'ils croient garantes de stabilité et d'équilibre. Mais le risque du désenchantement est probable car ces identités antérieures ne sont pas opérationnelles dans le contexte transitoire et le seront encore moins dans les futures situations professionnelles auxquelles ces apprenants seront confrontés. D'autres se figent dans l'entre-deux de la transition en s'interdisant tout retour en arrière (vers l'identité antérieure) et toute avancée vers l'avant (identité en projet). Le risque ici est la paralysie et le renforcement de la vulnérabilité dans laquelle l'alternance devient synonyme de « non-lieu » (Chaix, 2002). Cela engendre de la souffrance qu'alimente une visualisation négative quant à la possibilité de s'en sortir. D'autres enfin s'ouvrent sur les éléments que leur offre le nouveau contexte de

---

1. Cela ne veut nullement dire que le formateur et le tuteur ne sont pas affectés par les situations d'alternance et d'accompagnement de l'apprenant. Ils le sont mais autrement. Mais là n'est pas le propos de cette contribution.

la transition. Mais cette ouverture n'est pas synonyme de tranquillité. Ici également, le risque est grand car l'apprentissage des nouveaux modèles culturels nécessite, le plus souvent, l'abandon des anciens repères ainsi que la disponibilité affective et cognitive pour l'accueil et l'élaboration de nouveaux repères. Il nécessite des « désétayages », au profit de nouveaux étayages, pour que se construisent les ingrédients de la nouvelle identité visée.

Si toute formation, quelle que soit sa nature, est un lieu où les processus identitaires sont à l'œuvre, ces processus sont encore plus renforcés dans le cadre de la formation en alternance. C'est pourquoi nous partageons le point de vue de Chaix (1994, p. 166) qui considère les formations en alternance « comme des lieux privilégiés d'observation de la construction identitaire [...] ». En effet, celles-ci constituent une situation de transition éprouvante qui met l'apprenant devant une pluralité de projets d'identités génératrice de réelles tensions identitaires.

## **1.2. L'alternance comme espace de pluralité de projets d'identités**

Pour les différents acteurs (formateurs, tuteurs et apprenant), la formation en alternance n'est pas une fin en soi, mais constitue le support par lequel, d'une part, le métier se transmet et s'apprend, d'autre part, le lieu où des offres et des demandes d'identités se rencontrent et s'entrecroisent. Ici, l'intention formative se double d'une intention identitaire à travers notamment la diffusion des normes et des valeurs qui modélisent les rôles que l'apprenant doit assumer et exprimer dans des comportements institutionnellement valorisés. En effet, « toutes les activités éducatives sont des activités de socialisation, c'est-à-dire qu'elles conduisent vers des places et des rôles dans l'organisation sociale et indiquent les comportements acceptables dans l'environnement » (Bercovitz, 1982, p. 162). Ces activités engagent l'apprenant dans ses différentes dimensions cognitives, affectives et socioprofessionnelles.

Dans une formation en alternance, les professionnels en situation de travail ainsi que les professionnels de la formation sont porteurs de projets d'identités sur l'apprenant. Ces projets s'expriment notamment à travers les conditions organisationnelles, humaines et matérielles de la formation ; dans le choix des situations professionnelles et pédagogiques dans lesquelles le formateur et le tuteur positionnent l'apprenant ; dans le type de relation interpersonnelle qu'ils établissent avec lui pour accompagner ses progressions, ses difficultés et ses doutes. C'est

à partir de l'ensemble de ces paramètres que l'apprenant saisira subjectivement la nature du projet que le tuteur et le formateur ont à son sujet. Perçoit-il, chez eux, une autorisation qui le légitime dans les actes qu'il pose pour apprendre? Ou ressent-il, au contraire, une censure explicite ou implicite qui le conduit à une autocensure et probablement à un blocage dans le rapport aux situations de travail et par là même à l'apprentissage<sup>2</sup>?

On vient de le dire, la nature du rapport qu'établissent le tuteur et le formateur avec l'apprenant est capitale dans l'engagement de ce dernier dans l'apprentissage. L'accompagnement des professionnels dans l'analyse de leurs pratiques en alternance nous a permis de repérer une diversité de configurations<sup>3</sup> de rapports possibles entre les trois principaux acteurs de l'alternance, à savoir le formateur, le tuteur et l'apprenant. En effet, au regard de leurs propres enjeux identitaires dans le contexte d'une formation en alternance, ces trois acteurs se situent différemment les uns vis-à-vis des autres. Cinq types de configurations se dégagent.

La première configuration est caractérisée par la cohérence entre la demande d'identité de l'apprenant et les offres identitaires provenant du centre de formation et du milieu professionnel. Celles-ci sont complémentaires. Elles favorisent l'implication et l'engagement de chaque acteur vis-à-vis des autres en lui donnant le sentiment de participer à la réalisation d'un projet commun sous-tendu par des valeurs et des postures partagées. Cette situation se rencontre dans le

- 
2. C'est le cas notamment quand l'apprenant pressent que le projet que le tuteur et le formateur ont à son sujet, s'exprime en négatif, c'est-à-dire, dans le refus implicite ou dans la résistance déclarée à l'accueillir et à l'accompagner dans son apprentissage. Ce qu'il ne manquerait pas d'interpréter comme un refus de son «être» en formation: il entend «Tu n'as pas de place ici.» C'est ce qu'exprime avec amertume cet interviewé quand il parle de son tuteur: «La première fois où l'inspecteur était malade, j'ai trouvé *in extremis* un autre inspecteur, il m'a dit: "J'avais été sollicité pour prendre un stagiaire, mais moi ça ne m'intéresse pas".» L'interviewé poursuit en disant: «J'ai rencontré un désintéret des inspecteurs du travail pour la formation de leurs collègues, alors que quand même, on peut penser qu'ils s'y associent. Ils sont individualistes au point qu'il n'y a qu'eux. Je ne vais pas généraliser parce que c'est une poignée. J'aurais pu demander: "Est-ce que je peux rédiger la lettre d'observation?" Mais quand on me dit: "Là je vais rédiger la lettre d'observation", je ne sais pas ce que tu peux faire...»
  3. Cette typologie a été enrichie par des travaux de recherche consultés, notamment ceux de Chaix et de Cohen-Scali déjà citées.

cadre de certaines formations destinées à des jeunes en difficulté d'insertion sociale et professionnelle. Désireux de cette insertion, certains jeunes s'inscrivent dans des formations en alternance dans l'espoir de se sortir de leur précarité. Des formateurs, issus le plus souvent du milieu associatif et engagés dans des pratiques éducatives, font de l'insertion des jeunes une priorité de leur engagement professionnel. Dans le cadre de l'alternance, ils cherchent des partenariats avec des patrons d'entreprises dites « citoyennes », censés détenir une « fibre sociale ». Dans ce cas précis, nous pouvons parler d'adéquation entre les trois projets d'identités dont l'objectif est l'insertion sociale et professionnelle du jeune.

Dans la deuxième configuration, les deux offres identitaires sont complémentaires, mais présentent des incompatibilités avec le projet de l'apprenant. Le formateur et le tuteur véhiculent les mêmes figures identitaires qu'ils offrent à l'apprenant dans lesquelles celui-ci ne se reconnaît pas. On assiste dans ce cas à une alliance entre formateur et tuteur, parfois au détriment du projet que l'apprenant conçoit pour lui-même. Nous avons rencontré cette situation, notamment, dans la formation des inspecteurs élèves du travail. C'est le cas de certains stagiaires inscrits dans une conception militante de l'inspection du travail. Ils s'engagent dans l'apprentissage du métier d'inspecteur pour la défense de la cause des salariés contre le patronat. Leur projet d'identité est en totale incompatibilité avec l'offre identitaire que leur font certains responsables de formation et certains tuteurs, défendant, les uns comme les autres, une conception managériale de l'inspection du travail.

Dans la troisième configuration, l'offre identitaire provenant du centre de formation et la demande d'identité du stagiaire sont complémentaires mais en incompatibilité, l'une et l'autre, avec l'offre émanant du tuteur. En divergence avec eux, le tuteur pourra se donner comme mission de corriger « les choses » et d'orienter le stagiaire vers le modèle professionnel qui lui semble le plus légitime à défendre. Remettant en cause les figures identitaires véhiculées par le tuteur, le formateur et son allié le stagiaire sont conduits à chercher, quand cela leur est possible, un autre lieu de stage dont le tuteur partage les mêmes idéaux qu'eux.

Dans la quatrième configuration, l'offre identitaire provenant du milieu professionnel et la demande du stagiaire sont complémentaires, mais le formateur ne s'y reconnaît pas. Il est remis en cause par les



deux autres acteurs de l'alternance, d'où toutes les critiques contre les formateurs et le centre de formation. La formation est rejetée pour cause de décalage avec le réel des situations professionnelles.

Dans la cinquième configuration, personne ne partage l'attitude de l'autre. Il y a, d'une part, incompatibilité entre les deux offres identitaires, d'autre part, entre chaque offre identitaire et la demande d'identité de l'apprenant. Dans cette situation, les apprenants risquent de faire l'objet d'injonction paradoxale de la part du tuteur et du formateur et d'être obligés « d'assumer dans leur comportement la lutte pour la reconnaissance de groupes professionnels en conflit » (Chaix, 1996, p. 104).

Par l'abord de ces différentes configurations, notre objectif était de mettre l'accent sur la pluralité des projets identitaires en présence et de poser, plus globalement, la question du rapport entre offres et demandes d'identités dans le cadre des formations par alternance. Nous le verrons, cette pluralité engendre des tensions identitaires chez les apprenants et structure ainsi leur rapport aux savoirs en circulation et aux acteurs qui les transmettent.

### **1.3. L'alternance comme espace d'expression de tensions identitaires**

Nous avons déjà eu l'occasion de le dire (Kaddouri, 2002b), l'identité est une complexité faite d'une multiplicité de composantes en interactions permanentes et variées. En fonction des contextes qui les engendrent, ces interactions peuvent être complémentaires ou conflictuelles. Quand elles sont en conflit, elles donnent lieu à des tensions identitaires. Nous considérons qu'il y a tensions identitaires lorsque deux composantes (au moins) de l'identité, convoquées dans un même contexte d'interaction sociale, ne peuvent pas s'exprimer de façon simultanée. Si l'interaction sociale du moment ne peut supporter que l'expression exclusive d'une seule composante, au détriment des autres, il y a alors une tension identitaire. Ces tensions sont de deux types : intra- et intersubjectives.

Les tensions intrasubjectives sont internes à l'individu et se manifestent dans le rapport à « soi-même ». Ces tensions s'expriment sur l'axe temporel de l'identité. Située dans une temporalité avec un passé, un présent et un devenir, toute personne vit avec des identités héritées, des identités actuelles et des identités qu'elle vise. À différents

moments de son existence, ces différentes identités peuvent être en incompatibilité et créent, en elle, des tensions identitaires parfois difficilement surmontables. Ces mêmes tensions peuvent s'exprimer sur l'axe spatial de l'identité. Elles concernent la multitude des dimensions identitaires qui sont construites en lien avec les différents espaces investis (espace professionnel, social, familial, de formation...). C'est le cas lorsqu'une personne impliquée dans une formation conduisant à l'obtention d'un diplôme (le soi en formation) fait face à des urgences et à des engagements professionnels (le soi professionnel) qui la mettent dans l'obligation institutionnelle de quitter une formation à laquelle elle tient. Il y a alors tension entre le « soi » professionnel et le « soi » en formation. Ce type de tensions peut également être engendré par l'incompatibilité entre le « soi » en formation et le « soi » familial. C'est le cas de certains adultes qui, après avoir abandonné, des études universitaires ou professionnelles, les reprennent en vue d'une transformation identitaire. Si la conjointe ou le conjoint est inscrit dans une autre dynamique incompatible avec l'engagement en formation en question, des écarts se creusent et font que le « soi » familial et le « soi » en formation se trouvent en incompatibilité. Ce qui peut conduire soit à un divorce, soit à un renoncement à l'une ou l'autre dimension de l'identité afin de rétablir l'équilibre menacé.

Les tensions intersubjectives, quant à elles, s'expriment dans le rapport à autrui et concernent l'axe relationnel de l'identité. Celui-ci met en présence deux subjectivités dont la rencontre s'effectue dans le cadre d'une situation d'interaction sociale donnée. Ici, les tensions identitaires naissent lorsque les personnes en relation présentent des intentionnalités incompatibles l'une à l'égard de l'autre. C'est l'exemple d'un salarié qui se trouve inscrit dans une dynamique de transformation identitaire alors que son responsable hiérarchique cherche à le maintenir dans son identité actuelle. L'inverse se produit également lorsqu'un responsable hiérarchique cherche à transformer l'identité actuelle de son salarié alors que ce dernier est inscrit dans une dynamique d'entretien ou de préservation de son soi actuel. Combien de fois, dans une situation professionnelle, un salarié s'inscrit dans une dynamique de changement en l'exprimant par un projet de mobilité (déplacement d'un service à un autre par exemple), alors que le hiérarchique, celui qui a le pouvoir de décision, refuse ce changement? Au-delà du refus du déplacement professionnel, il s'agit bien du refus d'un déplacement identitaire. Il y a confrontation entre deux

personnes concernant l'orientation identitaire de l'une d'entre elles. Le projet de soi sur soi et le projet de soi pour autrui sont incompatibles, d'où la tension identitaire intersubjective. C'est ce type de tensions que nous avons observé au sein de la formation initiale étudiée dans le cadre de cette contribution. Avant de les aborder, nous présentons, tout d'abord, le contexte qui, institutionnellement, a surdéterminé l'organisation de la formation et, subjectivement, orienté le sens que les inspecteurs élèves du travail lui ont attribué.

## **2. LE CONTEXTE DE FORMATION EN ALTERNANCE ÉTUDIÉE**

L'inspection du travail française a été créée en 1892 avant même l'apparition du ministère du Travail et de la Prévoyance auquel elle a été rattachée, à sa création en 1906. Jusqu'au début des années 1990, elle avait pour mission l'exercice de la fonction originelle du corps, à savoir la défense des travailleurs exploités et mis en danger par de mauvaises conditions de travail. Dans un premier temps, au XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècle, cette mission a consisté en la lutte contre l'exploitation des enfants et des femmes au travail, pour s'étendre par la suite à la protection de l'ensemble des travailleurs. Dès sa naissance, cette charge a été conçue « comme un service de contrôle et de coercition destiné à assurer l'application des dispositions, tant légales que réglementaires, concernant la protection des travailleurs [...] » (Prévesteau, 1998, p. 67).

En 1992, en raison d'un chômage galopant, la volonté de mieux informer les employeurs des dispositifs d'aide au soutien de l'emploi a mené le gouvernement à instituer au sein du corps de l'inspection du travail une nouvelle fonction : celle visant la promotion des multiples mesures d'aide de l'État à la création de nouveaux emplois. Une division sociale du travail a vu ainsi le jour entre inspecteurs dits « en section » ayant la charge du contrôle de l'application de la législation du travail et inspecteurs dits « en hors section » ayant, au contraire, la charge de la mise en œuvre des politiques d'emploi et de la formation professionnelle. Ce deuxième type d'inspecteur est né d'un plan ministériel dit « plan de transformation des emplois ». Ce plan, mis en place par le Ministère en 1992, a eu d'énormes répercussions sur l'identité des inspecteurs du travail, sur l'organisation de leurs activités ainsi que sur la conception de leur formation initiale. Tout d'abord, au plan

identitaire, le plan a fortement contribué à « brouiller » la mission originelle de l'inspection du travail. Il a consisté en la transformation de 325 postes d'agents de catégorie B (contrôleurs du travail) auxquels il a permis l'accès à la catégorie A (inspecteurs du travail) en trois ans, sous condition de réussir à un concours interne exceptionnel ou de bénéficier d'une promotion au choix, sur liste d'aptitudes. Ces 325 postes ont été dénommés, par défaut, « inspecteur de travail hors section » ou « inspecteur dit non inspectant ». Ensuite, le plan en question s'est traduit de fait par une réorganisation de l'inspection du travail et par une nouvelle culture professionnelle au sein des services du ministère du Travail. En effet, si la « section » a historiquement constitué la circonscription territoriale de l'inspection du travail, avec la mise en place du plan de transformation des emplois, la « hors section » est apparue comme un nouvel espace d'exercice professionnel pour une partie des inspecteurs. Enfin, le plan a également eu des répercussions sur la conception de la formation initiale. Il convient tout d'abord de rappeler qu'à la suite du plan en question un certain nombre de choix ont orienté les principes d'organisation de celle-ci. Il a été décidé, en particulier, que les inspecteurs du travail exerçaient un même métier au sein d'un même corps de catégorie A atypique. En cohérence avec ces choix, l'Institut national du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (INTEFP<sup>4</sup>, sigle que nous utiliserons dans la suite de cette contribution) a mis en place un projet pédagogique dont l'objectif était double. Il s'agissait, d'une part, de permettre aux inspecteurs élèves du travail l'acquisition des capacités nécessaires à l'exercice de la nouvelle définition de leur métier, d'autre part, de garantir la construction d'une identité commune entre eux indépendamment de leur affectation en section ou en hors section. Nous le verrons ci-dessous, l'affirmation institutionnelle d'une identité commune à ces deux types d'inspecteurs du travail pose problème. En effet, la majorité de ces derniers voit cette affirmation d'un mauvais œil. C'est, en partie, ce qui les oppose à l'institution et structure leurs rapports à la formation qu'elle leur propose<sup>5</sup>. D'où notre hypothèse spécifique

---

4. Il s'agit de l'organisme de formation des personnels du ministère du Travail dont font partie les différents inspecteurs du travail.

5. La formation en question comportait, avant la réforme de 2000 (Kaddouri, 1999), un tronc commun de douze mois et une spécialisation de six mois. La spécialisation visait, selon les cas, une préparation spécifique de chaque type d'inspecteurs au regard de l'affectation qui leur était proposée, pour ne pas dire imposée.

que nous rappelons maintenant : le rapport des inspecteurs élèves du travail à l'offre de formation dépend de la cohérence ou de l'incohérence entre le modèle identitaire que celle-ci véhicule et la dynamique identitaire individuelle et collective dans laquelle eux-mêmes sont inscrits au moment où ils y accèdent. Ainsi la cohérence entre l'offre et la demande permet un investissement et une implication dans la formation, alors que l'incohérence fait naître des tensions identitaires dont le vécu subjectif oriente significativement leurs rapports à l'égard des apprentissages et des acteurs qui les proposent (que ce soient les formateurs en organisme de formation ou les tuteurs en situation professionnelle).

### 3. MÉTHODOLOGIE

Les données empiriques mobilisées dans le cadre de cet article proviennent des résultats d'une étude commanditée, en 1998-1999, au Centre de recherche sur la formation du CNAM (Conservatoire national des arts et métiers), par l'Institut national du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (INTEFP). Cette étude avait pour objectif l'évaluation de la formation initiale des inspecteurs du travail en vue d'une refonte en profondeur, afin de répondre aux nombreux retours négatifs à son égard de la part des différents acteurs concernés et en premier lieu les inspecteurs élèves du travail eux-mêmes. À cette occasion, nous avons effectué une série d'interviews collectives et d'entretiens individuels avec les divers acteurs de la formation : les différentes administrations centrales du Ministère, les organisations syndicales représentatives du personnel, des directeurs régionaux et départementaux, des directeurs adjoints, des maîtres de stage, des inspecteurs du travail en fonction, des chefs de projets, des formateurs et des inspecteurs élèves du travail en formation à l'INTEFP. Avec l'accord des différents acteurs, deux types d'informations avaient été recueillis. Le premier type de données collectées concernait l'évaluation des différentes composantes du dispositif de la formation initiale au métier d'inspecteur du travail ; il a donné lieu à un document qui a servi de base à la refonte de la formation en question et, par la suite, à l'accompagnement de ses acteurs dans le processus de sa conception (Kaddouri, 1999). Le deuxième type de renseignements rassemblés était relatif aux dynamiques identitaires des inspecteurs du travail, à la conception qu'ils avaient de leur métier, au processus de leur professionnalisation et, plus particulièrement, à leurs attitudes à l'égard de

leur formation initiale. Ce deuxième type d'information a fait l'objet d'une exploitation tardive et conduit à la rédaction d'un rapport de recherche (Kaddouri, 2007) dont sera tirée la partie des résultats qui nous intéresse ici. Rappelons que ces résultats partiels ne concernent que les inspecteurs élèves du travail en formation initiale en alternance à l'INTEFP et que, parmi eux, certains sont issus du concours interne. C'est le cas d'ex-contrôleurs du travail ou d'agents du Ministère occupant d'autres fonctions que celles du contrôle. Les autres sont issus du concours externe. Il s'agit d'agents d'autres administrations publiques et privées ou d'étudiants fraîchement sortis de l'université et des grandes écoles. Au moment de l'enquête se trouvaient en formation une vingtaine d'inspecteurs élèves du travail (IET, Inspecteur élève du travail, sigle que nous utilisons dans la suite de la contribution). Les résultats partiels que nous présentons ci-dessous proviennent de neuf entretiens effectués auprès des membres de la promotion en formation. Parmi les neuf interviewés figuraient deux IET (hommes) issus du concours externe et sept IET issus du concours interne (quatre hommes et trois femmes). Parmi les sept internes figurent six anciens contrôleurs du travail et un ancien informaticien provenant d'une direction départementale.

Deux types d'exploitation ont été faites des données recueillies. Une analyse typologique des neuf entretiens nous a permis de dégager quatre types de dynamiques identitaires engendrant quatre attitudes à l'égard de la formation initiale (Kaddouri, à paraître, 2008). Une analyse transversale des mêmes entretiens laisse apparaître des critiques assez négatives et unanimes concernant les objectifs, les contenus et le déroulement de la formation en question. Elle permet de repérer un vécu identitaire partagé, et ce, quelle que soit l'origine de l'interviewé (femme, homme, interne, externe). C'est de ce vécu que nous rendons compte maintenant.

### **3.1. Les inspecteurs élèves du travail : de quelques tensions identitaires partagées au sein de la formation en alternance**

En cohérence avec les repères théoriques présentés dans la première partie de cette contribution, les résultats partiels seront exposés selon les trois axes de l'identité (Dubar, 1991), c'est-à-dire les axes temporel, spatial et relationnel. Ils seront, de façon particulière, centrés sur la présentation des tensions identitaires vécues par les inspecteurs élèves du travail sur chacun de ces trois axes.

### 3.2. Des tensions sur l'axe temporel de l'identité

Ce qui est en jeu ici pour les différents IET (inspecteurs élèves du travail) interviewés, c'est la place de l'identité actuelle (identité d'apprenant) dans le cadre du rapport entre identité antérieure et identité visée. Trois principaux sentiments se dégagent des entretiens : la perte de l'identité antérieure, l'incapacité à se projeter dans une identité à venir, la difficulté à endosser l'identité de l'entre-deux (celle d'apprenant).

#### *Le sentiment de perte de l'identité antérieure*

Les apprenants ont l'impression que la formation les déqualifie en suscitant, en eux, le sentiment de perdre leur identité professionnelle antérieure. C'est ce qu'exprime l'un d'eux en nous disant : « *Je ne suis plus un professionnel, alors que jusque-là, j'avais la prétention de me considérer comme un contrôleur confirmé et reconnu.* » Ce sentiment de perte d'identité antérieure est accompagné d'un jugement sévère concernant la formation suivie. Celle-ci les « gave » de connaissances difficiles à mémoriser et contribue à les faire régresser. Ils associent implicitement savoir et identité professionnelle car la formation leur fait perdre leurs compétences antérieures. C'est ce que signifient certains d'entre eux en déclarant : « *Nous, nos acquis, on a l'impression de les perdre* », « *Ça fait onze mois qu'on est en formation, la seule chose que l'on a vue, c'est la perte de notre savoir-faire et de nos connaissances* », « *Tous nos acquis de contrôleur sont en train de partir.* » L'un d'eux ajoute : « *On a une trouille énorme à l'heure actuelle au niveau des internes, c'est qu'on est en train de se vider la tête, je suis en train de perdre un certain professionnalisme* », « *On perd ses sensations professionnelles, ses acquis professionnels, ses réflexes de professionnel* ». Ils attribuent cette déqualification à plusieurs facteurs et notamment au contenu et aux conditions de déroulement de leur formation. Ils sont mis dans une posture passive d'apprentissage « ingurgitant » ce qu'on leur « inculque » sans agir. C'est ce que dit cet IET : « *On nous gave de savoir qui sera utilisable beaucoup plus tard, mais dans ce laps de temps, qu'est-ce qu'on fait ? On attend.* »

#### *L'incapacité à se projeter dans une identité à venir*

Le désarroi est encore plus grand quand ils se rendent compte de la distance qui les sépare de l'identité visée : celle d'un inspecteur du travail en exercice. Ils ont la conviction que leur formation non seulement les prive de leur identité antérieure, mais que de surcroît elle ne

les prépare pas à leur futur métier et encore moins à la construction de l'identité professionnelle qu'ils visent. Ils l'évaluent négativement puisque, à leurs yeux, celle-ci ne leur donne pas «les ingrédients et les ficelles du métier». Elle reste très théorique et coupée des réalités professionnelles qui seront les leurs, dans un futur proche. Ils plaident pour une «formation plus pratique», capable de les préparer à «aborder correctement le métier». L'un des interviewés nous dit: «*Au bout d'un an de formation, je me sens incapable d'aller dans une entreprise faire un contrôle. On a la matière, et encore, on est censé l'avoir mais le jour où l'on va se retrouver devant un employeur et qu'il faudra faire un contrôle, franchement, je ne sais pas du tout comment je vais m'y prendre, et je trouve ça un peu désolant au bout d'un an de formation.*» Pour eux, l'appropriation du métier ne peut se faire que par les mises en situations réelles ou simulées. C'est pourquoi ils jugent que le temps passé à recevoir des cours «théoriques» est un temps perdu qu'ils préfèrent passer sur le terrain pour se préparer à l'exercice de leur métier. C'est ce que signale l'un d'entre eux: «*Je crois que c'est plus l'acquisition de pratiques, des ficelles pour pouvoir bien faire un procès-verbal, pour pouvoir bien percevoir, résoudre des conflits, assister à des négociations pour savoir ce qu'on entend par négociations collectives, assister à des commissions mixtes paritaires, des choses vraiment concrètes.*» Certains affirment qu'ils savaient déjà, avant même de rejoindre la formation, que l'INTEFP était incapable de leur permettre l'acquisition du métier d'inspecteur du travail. C'est ce qui apparaît dans les propos de cet IET: «*Sur le fonctionnement de l'INTEFP, j'avais effectivement des a priori. On m'avait dit de toute façon ce n'est pas l'INTEFP qui te fera devenir un bon inspecteur du travail et ce n'est pas l'INTEFP qui va te préparer à ce que tu vas trouver réellement après quand tu vas prendre ton poste. Ça, c'est sûr que j'y étais déjà préparée. C'est ce qu'on m'avait dit et c'est ce que je constate par moi-même.*» Il y a également la nature de la formation qui est incriminée: «*La formation, ce n'est pas du pratico-pratique, c'est du généraliste, c'est des cours... on n'en voit pas toujours l'application dans ce qu'on va faire par la suite.*»

### *La difficulté à vivre l'identité (actuelle) d'apprenant*

Cette difficulté s'exprime dans le vécu tensionnel de l'entre-deux. Nous venons de le voir, les inspecteurs élèves du travail concernés ont l'impression de perdre leur identité antérieure sans s'inscrire dans la perspective d'un projet d'identité visée. C'est pourquoi ils



appréhendent la transition en cours. C'est ce que résume de façon pénétrante les extraits suivants : « *C'est simple, on n'est plus des contrôleurs et on n'est pas des inspecteurs, on nous appelle des inspecteurs élèves, mais autrement dit, on n'est rien, c'est une parenthèse qui est remplie de vide.* » « *Tu as perdu tes acquis, tu n'as pas acquis la totalité des trucs, tu es déstabilisé et à la limite il faudrait tout revoir, tu es dans une situation instable.* » L'identité de l'entre-deux donne lieu à un sentiment d'inexistence : « *on n'est rien, c'est une parenthèse qui est remplie de vide* » ou encore « *pendant dix-huit mois, on est élève, on a aucune existence sociale, on n'a aucune responsabilité* ». Ils se sentent humiliés par le qualificatif « élève » qui sert à les identifier. « *Je suis, nous dit un interviewé, non seulement traité comme élève mais en plus on me fait passer des interrogations écrites.* » Pour certains, ce sentiment se trouve renforcé quand leurs anciens collègues participent à les former : « *J'ai même des collègues qui viennent m'apprendre certaines choses que je sais déjà.* » Ce sentiment d'humiliation est accompagné d'un sentiment d'infantilisation qu'ils dénoncent à travers la critique des modalités de l'évaluation. Ils ont l'impression d'être évalué sur l'empilement d'un certain nombre de connaissances, sur leur capacité à retenir par cœur des « tonnes d'articles » du code du travail et à pouvoir les ressortir à l'écrit devant un jury. Ils se plaignent de la masse d'information « à digérer », du nombre de connaissances et de savoirs à sédimenter. C'est pourquoi ils plaident pour le renforcement du caractère professionnalisant de leur formation en dénonçant son côté scolaire.

### **3.3. Des tensions sur l'axe spatial de l'identité**

Rappelons qu'il s'agit d'une formation qui comporte un tronc commun et une période de spécialisation qui durent respectivement douze et six mois. Elle est entrecoupée de différents stages pratiques qui se déroulent, en partie, dans des structures du ministère du Travail et, en partie, dans des entreprises ou dans des structures comme des tribunaux.

L'INTEFP se situe à plusieurs kilomètres de la ville de Lyon. En dehors de quelques voitures personnelles, les moyens de transport (autobus exclusivement) ne permettent pas un accès commode à la ville. Ceux-ci se raréfient la nuit et ne permettent donc pas un retour tardif au centre. Les modules de formation à l'INTEFP sont regroupés en plusieurs semaines de présence au centre, et les IET (inspecteurs

élèves du travail) logent dans des petites chambres individuelles au sein de l'Institut. Nous insistons sur ces conditions matérielles car elles ont une incidence forte sur le vécu individuel et collectif de la formation. Elles sont souvent à l'origine de tensions entre les différentes dimensions de l'identité, notamment entre le « soi » en formation, le « soi » professionnel et le « soi » familial.

### *Tensions entre le « soi » en formation et le « soi » familial*

C'est ce que nous dit l'un des IET : « *En tant qu'individu, on a aussi une vie familiale, tu arrives le vendredi soir et tu repars le lundi matin, tu arrives, tu vides ton sac, il reste dans l'entrée...* » Pour eux, les stages pratiques constituent, dans ce contexte, une opportunité qui leur permet de quitter l'institut de formation et de s'approcher de leur famille. Cette logique met à mal la logique pédagogique poursuivie par l'équipe. Pour cette dernière, les stages sont un moment d'apprentissage et d'appropriation des savoirs acquis en situation de formation alors que chez les apprenants, ce qui semble primer, c'est la proximité géographique avec la famille. C'est pourquoi, nous dit l'un d'entre eux, « *On s'est tous débrouillés à faire un stage dans un département limitrophe de celui où l'on habitait et rentrer le soir chez nous* ».

### *Tensions entre le « soi » individuel et le vécu collectif*

Pour faire face à l'ennui que cause la vie en collectivité, l'éloignement de la famille et du centre de la ville, certains IET prennent l'initiative d'organiser des loisirs tels que fêter les anniversaires des uns et des autres, d'organiser des soirées dansantes... Mais la pesanteur du mode de vie décrit plus haut est plus forte. C'est ce qu'exprime cet inspecteur élève du travail : « *Ça s'essouffle à force, on n'a même plus envie de faire des fêtes, on n'a même plus envie de sortir...* » ; et un autre ajoute : « *Même si les stages sont pris comme n'étant pas des pseudo congés, mais une façon de pouvoir un peu se sortir la tête de l'INTEFP, s'aérer au sens propre comme au sens imagé, il faut aussi avoir des congés, pour pouvoir s'arrêter, souffler, des périodes de six mois sans congé, sans pouvoir souffler, on baigne, on macère dans cette formation.* » L'alternance, « *Ça permet de réoxygéner, de relancer la machine, il n'y a pas qu'un intérêt professionnel dans l'alternance, c'est surtout le fait de pouvoir recharger les batteries pour revenir ici.* » On l'imagine bien, dans ce contexte, l'alternance est utilisée comme moyen de gestion des tensions au sein du groupe. En effet, le « vivre-ensemble », dans le cadre d'une formation longue et

dans des conditions de vie en collectivité, provoque des tensions au sein du groupe. Ici, les apprenants ont l'impression d'être les uns sur les autres. Ils plaident pour le maintien, voire pour le renforcement des périodes d'alternance en situations professionnelles. De leur point de vue, cela leur permettrait de tenir et de résister aux répercussions négatives de la vie en communauté imposée. C'est ce qu'exprime l'un d'entre eux dans ces propos : *« Cela fait du bien de repartir au bout de cinq semaines et de ne plus voir les mêmes têtes et de décompenser par rapport à cette ambiance ici qui devient un peu malsaine parce qu'on vit en vase clos, c'est les cancans... c'est le pensionnat mais on n'a plus l'âge... »* Pour certains, ce mode de vie contribue à accumuler les tensions et l'agressivité à l'égard des autres. C'est de cela que témoigne avec amertume cet interviewé : *« Au bout d'un moment, on ne peut plus, ce n'est pas la peine d'arriver à une ambiance insupportable pour nous, on est ensemble en cours, on est ensemble à midi pour manger, le soir, on se retrouve et après manger, à part rentrer dans nos chambres et travailler, on peut aller à la cafété boire un verre on est encore ensemble, on dit du mal sur les uns, sur les autres, ça devient absolument insupportable... après ça prend des proportions assez incroyables. »*

### **3.4. Des tensions sur l'axe relationnel de l'identité**

Ici, les tensions ont pour origine les différentes incompatibilités dont l'apprenant peut faire l'expérience dans son rapport avec les formateurs et les tuteurs. C'est l'incompatibilité entre projet de soi sur soi et projet de soi pour autrui dont il s'agit. Ces tensions sont repérables, dans la formation étudiée, à travers le rejet de l'identité attribuée et de la conversion identitaire supposée.

#### *Le rejet de l'identité attribuée ou l'incompatibilité entre identité pour soi et identité pour autrui*

Ici, la tension s'exprime par la revendication d'une identité de professionnel en formation (identité pour soi) et le rejet de l'identité d'élève que leur attribue l'institution de formation (identité pour autrui). Il s'agit plus particulièrement d'anciens contrôleurs du travail issus du concours interne. Ceux-ci sont révoltés contre leur traitement comme élève. Ils revendiquent d'être considérés « comme des professionnels », ou des « futurs professionnels », en tout cas, « en adultes ». Leurs critiques sont, dans l'ensemble, dirigées contre les contenus de la formation qui se déroule à l'INTEFP, contre les formateurs et les

intervenants qui l'assurent. Ils rejettent, plus particulièrement, le fait d'être notés. La notation réactualise, chez eux, le sentiment d'une identité rejetée, celle d'élève, et constitue « une perversion » car elle crée de « la surenchère entre les IET ». Le qualificatif « élève » leur donne l'image d'être inscrits dans « une formation infantilisante », dans laquelle « on dénigre totalement la personne, on dénigre totalement le professionnel ». Ils refusent cette identité et se justifient en signalant qu'ils ont déjà fait leurs preuves en ayant réussi le concours d'entrée et qu'ils sont motivés à devenir inspecteur du travail. Ils prennent la formation au sérieux car, comme l'affirme l'un d'entre eux, « *On n'a pas envie d'être légers sur le terrain* », « *On veut faire ce métier et on veut bien le faire* », « *Parce qu'on a besoin de maîtriser ces compétences, pour ne pas être un blaireau sur le terrain* ». Pour toutes ces raisons, ils demandent que l'institution leur fasse confiance, les traite en professionnels et non comme des élèves. Dans les rapports qu'ils entretiennent avec leur environnement, l'identité attribuée leur colle à la peau et leur donne le sentiment d'être diminués. C'est le cas, notamment, quand ils sont en situation de stage pratique. C'est ce que nous rapporte cet interviewé qui a eu du mal à accepter que son tuteur le présente comme élève : « *Le chef d'entreprise ne comprenait pas bien. Il croyait que j'étais élève pour passer le concours, en fait ce n'est pas le cas, on a déjà le concours, on est déjà inspecteur, on est en formation.* » Ils trouvent désolant d'être obligés de justifier leur statut et demandent à leur tuteur de les présenter comme des inspecteurs stagiaires. « *Moi, je disais à mon maître de stage de ne pas dire élève parce que quand même à mon âge.* » Certains prennent les devants et se présentent eux-mêmes à leurs interlocuteurs : « *C'est vrai que moi je me présentais en tant que stagiaire parce que je ne me sens pas élève de l'inspection du travail parce que j'ai eu le concours interne, je ne me sens pas élève de l'inspection du travail* » ; et un autre IET ajoute : « *Je suis contre le statut d'élève. Il n'y a pas à être élève puisqu'on a réussi un concours, on est là en tant que stagiaire.* » Pour eux, le qualificatif d'élève « rime » bien avec une formation très scolaire, des examens en fin d'année, des notes et des rangs de classement. Il est antinomique avec une formation professionnalisante.

### *Le refus du projet de conversion identitaire*

Rappelons que jusqu'au début des années 1990, l'inspection du travail avait pour raison d'être l'exercice de la mission originelle du corps, à savoir la défense des exploités et des plus défavorisés. Le plan de transformation d'emploi mis en place par le Ministère en 1992 a

fortement contribué à «brouiller» cette mission. Ce plan avait un double objectif : répondre aux revendications de carrières des contrôleurs du travail et accompagner la politique gouvernementale en matière d'emploi et de formation professionnelle. Depuis 1992, l'organisation de la formation initiale des inspecteurs est surdéterminée par les conséquences de ce plan. Celui-ci, nous venons de le dire, a permis l'émergence d'un nouveau type d'inspecteurs qui, au lieu de contrôler les entreprises, sont chargés de la mise en place de partenariats avec les entreprises, parfois au détriment de l'application du droit du travail. C'est ce qui pousse les inspecteurs élèves du travail à réagir négativement contre des modules dont les contenus sont axés sur la gestion des ressources humaines, les politiques de l'emploi... Ils les vivent comme une tentative institutionnelle de les détourner de leur vrai métier et de les éloigner de l'identité professionnelle qu'ils visent à acquérir ou à confirmer dans le cadre de la formation. Ils ont le sentiment que la formation est volontairement construite de manière à les éloigner de la section, c'est-à-dire de l'espace où sont affectés les inspecteurs qui contrôlent l'application du droit du travail au bénéfice des salariés. De leur point de vue, celle-ci est conçue pour les orienter vers la hors section, c'est-à-dire vers les lieux où sont affectés les inspecteurs qui distribuent l'argent public pour résorber le chômage en conseillant les chefs des entreprises dans la gestion de leurs ressources humaines. C'est ce que laissent entendre ces différents extraits d'entretien : *« On n'aborde pas l'hygiène et la sécurité, mais on nous apprend à lire un bilan comptable. À la veille de rentrer en stage en entreprise, on prétend nous faire connaître l'entreprise et on n'a parlé que de comptabilité, on a vu des DRH<sup>6</sup>, on n'a pas vu un seul syndicaliste, on n'a pas vu un ouvrier. »* C'est la même critique qu'ils expriment à l'égard des rapports de stage : *« On a fait un mémoire en entreprise en nous disant : attention, jamais avec une étiquette et des yeux d'inspecteur du travail, vous allez faire de la sociologie. C'est intéressant, oui, mais quand on a au moins appris le métier pour lequel on est rentré, mais on aurait envie de dire : je ferai de la sociologie, d'accord, mais j'aimerais bien déjà faire de l'inspection du travail, donc on fait ça, mais au moins ça va avoir un avantage, on va enfin voir une entreprise, on va voir des ouvriers, on va voir un employeur, on va voir les deux pensées. »*

---

6. Directeurs des ressources humaines

Cette réaction contre les tentatives de conversion identitaire supposée se manifeste également contre le discours des responsables du ministère du Travail qui viennent leur présenter les orientations gouvernementales en matière d'emploi et de lutte contre le chômage. Pour eux, ces discours sont difficiles à accepter au regard des pratiques des chefs d'entreprises qui ne respectent pas la dignité humaine et qui n'appliquent pas le droit du travail. C'est ce que soutient cet IET : « *On a eu des gens de l'administration centrale, c'est des gens qui ne sont pas du tout du terrain, et qui franchement nous ont profondément ennuyés parce qu'ils essayaient de nous faire passer leur message, tout en sachant que nous, si nous étions nommés inspecteurs à l'emploi, c'est pas du tout comme ça qu'on pourrait voir les choses...* »

## EN GUISE DE CONCLUSION

L'engagement dans une formation en alternance est éprouvant pour l'apprenant. Celui-ci s'y trouve dans une situation de transition identitaire, c'est-à-dire dans un entre-deux qui, malgré son apparence de passage à vide, constitue bien un moment d'une identité en gestation génératrice de tensions. Nous l'avons dit, ces tensions résultent, en grande partie, des conflits d'identification aux différentes figures identitaires en circulation tout autant en situation professionnelle qu'au centre de formation. Se pose alors la question de la façon dont l'apprenant vit subjectivement la transition en question. Constitue-t-elle pour lui, au regard de son identité antérieure, un moment de rupture, de continuité ou de redéfinition de soi ?

Souvent source de déséquilibre et de perte de repères habituels, ces moments posent la question des étayages sur lesquels s'appuie l'apprenant pour se construire face à la pluralité identitaire à laquelle il est soumis. En fonction des ressources affectives, cognitives et matérielles disponibles pour chacun, le vécu de cette identité de l'entre-deux se présente de façon différente. Pour certains, elle constitue une véritable stimulation pour mettre en place des stratégies de construction de soi, pour d'autres, elle est à l'origine d'interrogations angoissantes, pour d'autres encore, elle engendre de la souffrance. D'où l'importance de l'accompagnement des apprenants pour qu'ils optimisent leur apprentissage et traversent cet entre-deux dans des conditions favorables à la construction de leur identité professionnelle. Mais là n'est pas l'objet de cette contribution.

## RÉFÉRENCES

- Bercovitz, A. (1982). Alternance et construction d'une identité professionnelle de formateur. Dans A. Bercovitz, J.-F. Chosson, L. Crayssac *et al.*, *Éducation et alternance*. Paris: Edilig, coll. « Théories et pratiques de l'éducation permanente », 159-172.
- Chaix, M.-L. (1993). *Se former en alternance*. Paris: L'Harmattan.
- Chaix, M.-L. (1994). Des conditions pour apprendre dans les dispositifs de formation école-entreprise. *Éducation permanente*, 119, 165-175.
- Chaix, M.-L. (1996). L'alternance enseignement-travail comme lieu d'observation privilégié des processus de construction identitaire. *Éducation permanente*, 128, 103-115.
- Chaix, M.-L. (2002). Du technicien à l'ingénieur, les transitions identitaires dans les nouvelles formations d'ingénieurs. *Recherche et formation*, 41, 83-101.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris: Presses universitaires de France.
- Cohen-Scali, V. (2001). Socialisation professionnelle et transformation identitaires chez les jeunes. *Psychologie du travail et des organisations*, 7(3-4), 257-276.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Kaddouri, M. (1999). Redéfinition du dispositif de formation initiale des inspecteurs du travail, rapport d'étude réalisé à la demande l'INTEFP (Institut national du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle) et de la DAGEMO (Direction des affaires générales et de la modernisation), 46 pages.
- Kaddouri, M. (2002a). La formation des adultes en entreprise: entre compétences et assignation identitaire. *Éducation et francophonie*, < [www.acelf.ca/revue/XXX-1/index.html](http://www.acelf.ca/revue/XXX-1/index.html) > .
- Kaddouri, M. (2002b). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche et formation*, 41, 31-47.
- Kaddouri, M. (2007). Dynamiques identitaires, engagement dans le métier et en formation: le cas des inspecteurs du travail en France. Rapport rédigé à la demande de l'INTEFP, Ministère du Travail, 66 pages.
- Kaddouri, M. (2008). Dynamiques identitaires et professionnalisation. Dans M. Dadoy et M. Kaddouri (dir.), *Métier et formation à l'épreuve de la notion d'identité professionnelle*. Paris: L'Harmattan.
- Prévosteau, P. (1998). *Conceptions et mutations de l'inspection du travail*, Paris: Ministère de l'Emploi et de la Solidarité.





**LES COMPÉTENCES PRÉALABLES  
À LA CONSTRUCTION  
DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE  
CHEZ LES FUTURS ENSEIGNANTS  
EN ADAPTATION SCOLAIRE<sup>1</sup>**

**Sylvie Ouellet**

Université du Québec à Trois Rivières

---

1. Ce texte a été écrit en collaboration avec Simon Langlois et Berthe Kayitesi, étudiants à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

## RÉSUMÉ

*Ce chapitre présente une étude exploratoire réalisée auprès de 50 étudiants de première année universitaire en enseignement en adaptation scolaire et sociale dans une université du Québec. L'objectif principal est de vérifier les dispositions à entreprendre des études en adaptation scolaire en vérifiant les acquis préalables au développement de l'identité professionnelle des futurs enseignants. Cette étude nous a donné la possibilité de mieux connaître les perceptions, les représentations ainsi que les connaissances de la profession enseignante de certains étudiants en adaptation scolaire. L'étude a aussi permis de faire ressortir quelques enjeux plus spécifiques à la formation et de réfléchir à l'accompagnement proposé lors des stages et, en particulier, pendant les séminaires de stages.*

Le présent chapitre concerne le début de la construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants en adaptation scolaire, et ce, à partir des compétences préalables à ce développement identitaire. En principe, on s'identifie aux valeurs qui portent en elles-mêmes un sens pour soi. Ces valeurs proviennent de la communauté d'appartenance, de l'origine culturelle, ethnique ou religieuse. Dans la même perspective, le choix de carrière devrait s'inspirer de ce qui renvoie aux aspirations profondes en dehors des récompenses externes. Car, à ce moment-là, l'engagement serait sain et le développement des compétences relatives à la profession se ferait dans l'enthousiasme dans la mesure où il correspondrait aux buts et aux projets de vie. Nous présenterons, dans la première section, une réflexion sur l'identité professionnelle en établissant des liens avec les compétences à développer par les futurs enseignants en adaptation scolaire et à mobiliser lors des stages. Dans la deuxième section, nous rapporterons les résultats d'une étude exploratoire effectuée auprès des stagiaires de première année inscrits au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale dans une université au Québec.

## **1. LA RÉFLEXION DE DÉPART**

### **1.1. L'identité professionnelle des enseignants**

L'identité d'une personne répond à la question « Qui suis-je ? » qui se pose dans divers contextes qui interagissent avec cette personne. Dès la première session d'une formation, les défis et les connaissances du domaine professionnel choisi sont l'objet d'une réflexion quant à la pertinence du choix professionnel en fonction des expériences antérieures de l'étudiant. Le processus d'ouverture nécessaire à l'engagement et à la persévérance de l'étudiant dans son développement professionnel met en cause plusieurs facteurs liés à la réussite des études et à la construction identitaire. Notre réflexion repose sur la compréhension des aspects suivants de l'étudiant : sa disposition à s'engager dans ses études, sa préconception du domaine professionnel convoité, ses acquis d'apprenant, ses motivations ainsi que ses repères culturels. Indirectement, cette étude met en lumière l'amorce d'une démarche réflexive et les prises de conscience de la nécessité de s'attarder au concept d'identité professionnelle en enseignement en adaptation scolaire dès le début de la formation.

Comme le mentionne Gohier (1993), la notion de l'identité est complexe et recouvre plusieurs dimensions. L'auteure souligne que l'identité répond à la question du double statut constitutif de la personne, qui est à la fois individu et être social. Celle-ci définit l'identité par « une singularité qui ne peut se construire qu'au sein du réseau de relations qui forme le tissu social » (p. 22). Selon Gohier (1993), l'identité ne se perçoit pas uniquement sur le mode du *Je* ou du *Nous*, mais aussi sur celui des rapports qu'entretient le *Je* avec divers *Nous* auxquels la personne participe. De cette manière, l'auteure explique l'importance de prendre en considération les dimensions psychologique et sociale dans les rapports que la personne entretient avec ses différentes communautés d'appartenance. Par ailleurs, la construction de l'identité est « un processus continu, dynamique, interactif, reposant sur une dialectique identisation (singularisation) – identification (appartenance) faisant appel à une dimension psychologique aussi bien que sociale de la personne » (Gohier et Anadón, 2000, p. 26). D'un point de vue complémentaire, Gentili (2005) précise que l'identité est une synthèse des aspects personnel et social de la personne. Il soutient que l'identité est déterminée par quatre éléments essentiels dont la confiance en soi, le caractère stable des éléments individuels, l'intégration du moi et l'adhésion aux valeurs d'un groupe et à son identité. Plusieurs auteurs abondent dans le même sens tout en précisant que la question de l'identité dans une perspective interactionniste est liée à la notion de rôle (Martineau et Gauthier, 2000; Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 2001). Cette notion de rôle correspond à un statut et, par conséquent, appartient à une catégorie sociale (ethnique, socioéconomique, professionnelle, régionale et autres). Ces auteurs soulignent que la notion de rôle sous-entend des attentes de la part des autres et que c'est dans l'exercice de rôle que l'individu construit son identité, alors l'identité apparaît comme un processus plutôt qu'un produit (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001). Il serait donc pertinent d'établir un lien avec le début de cette construction à travers la formation en milieu de pratique, soit le stage.

Comme nous l'avons vu, l'identité se développe selon la façon dont la personne se définit en relation avec divers contextes avec lesquels elle interagit et compte tenu de son statut et des rôles qu'elle est appelée à jouer dans ces divers contextes. Gohier et Anadón (2000) précisent que l'« identité professionnelle de l'enseignant en tant qu'identité narrative et réflexivement construite est définie comme la représentation

que l'enseignant élabore de lui-même dans son rapport à son travail, à ses responsabilités, aux apprenants et aux collègues ainsi qu'au corps enseignant et aux autres acteurs impliqués dans l'école comme institution sociale» (p. 26). Pour leur part, Duchesne et Savoie-Zajc (2005) affirment que l'engagement au travail est relié à des facteurs psychologiques, sociaux et existentiels répondant aux besoins de la personne de s'identifier à l'organisation ou à sa profession, d'être en relation avec celles-ci et de vivre une expérience d'accomplissement de soi lui permettant de trouver un sens à sa vie. Ces propos laissent présager que la recherche de sens est au centre de l'identification à une carrière et que, par conséquent, ce processus commence par le choix des études universitaires orientant dans tel ou tel domaine de travail. C'est ce que relève Lamarre (2004) quand elle mentionne que, mis à part l'accueil réservé aux enseignants débutants lors de leur première année d'enseignement, leur expérience antérieure et leur histoire personnelle représentent les constituantes de leur être au monde qui les prédisposent ou non à vivre sereinement les aléas de la profession. Eu égard à cette recherche de sens, Duchesne et Savoie-Zajc (2005) précisent, d'après les résultats de leur recherche auprès des enseignants, que s'engager n'est pas une fin en soi, mais un moyen de vivre une expérience d'actualisation personnelle et professionnelle. En effet, l'engagement professionnel permet de se construire personnellement et professionnellement, de se sentir important et utile par sa contribution auprès d'autrui et, finalement, de donner un sens à sa vie. Les auteurs signalent que ce processus évolue de l'action vers l'état d'être une personne engagée dans son travail et que, par conséquent, cette condition exhorte l'enseignant à observer, à juger, à évaluer et à prendre position quant aux composantes de sa profession et aux individus qui en font partie. Selon Duchesne et Savoie-Zajc (2005), cet engagement fait référence à plusieurs composantes telles qu'une forte identification de la personne aux buts, aux valeurs de l'école, à la profession ainsi qu'aux activités qui y sont associées. L'identité professionnelle ne pourrait se développer sans l'acquisition des compétences liées à la profession visée et dans un contexte social donné.

## **1.2. Les compétences professionnelles en enseignement**

Située dans cette perspective de construction d'identité, associée à la notion de rôle et d'attentes, apparaît la notion de compétences permettant à l'individu d'accomplir les tâches liées à son rôle et à son

statut. Gentili (2005) mentionne cinq aspects significatifs permettant de cerner les enjeux de la profession enseignante en les situant dans le contexte des rééducateurs, domaine qui peut être connexe à l'adaptation scolaire.

1. Le savoir professionnel articule une double compétence. La première est théorique (acquise après une longue formation et sanctionnée par un diplôme) et la seconde est pratique (ancrée dans l'expérience d'une relation bienveillante).
2. La compétence du professionnel offre une double capacité. Sa technique est spécialisée et son autorité s'exerce sur un domaine fondant son pouvoir de prescription.
3. L'intérêt du professionnel est détaché. Le professionnel est neutre affectivement. Son intérêt est empathique pour le client et son attente est inconditionnelle. Il en est de même pour le rééducateur qui, par sa mission d'enseignant public et son éthique, se doit d'accueillir toutes les personnes, d'une manière inconditionnelle.
4. Le rôle du professionnel se réalise dans l'interaction avec son client.
5. Le professionnel équilibre les motivations (p. 22).

Dans ce même courant de pensée, Martineau et Gauthier (2000) soutiennent que la question des savoirs et des compétences joue un rôle central dans la construction de l'identité professionnelle. Ils notent que ces compétences s'acquièrent en relation avec autrui au sujet d'un travail. Ces propos montrent que l'identité professionnelle renvoie, entre autres, au développement de compétences qui supposent la maîtrise de l'acte professionnel, mais aussi la reconnaissance par les autres de cette maîtrise. Donc, les compétences des enseignants ne se réduisent pas aux comportements mécaniques, elles requièrent la présence de l'autre. Cette reconnaissance par autrui est aussi relevée par Lamarre (2004) quand elle note le sentiment d'appartenance, la reconnaissance d'autrui, la confirmation par une autre personne de la justesse de leurs décisions, la présentation de leurs réalisations, leur apport personnel dans une équipe parmi les éléments qui contribuent au développement de l'identité professionnelle des enseignants lors de leur première année d'enseignement.

En ce qui concerne le développement des compétences professionnelles en enseignement, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS<sup>2</sup>) soutient l'idée d'autonomie et de responsabilité de la part des enseignants par rapport à leur profession tout en mettant l'accent sur une solide culture générale et une aptitude à la réflexion critique qui serviraient grandement l'évolution de la pratique de l'enseignement (MEQa, 2001). Ainsi, le savoir-enseigner ne consiste pas tant à discourir sur le métier qu'à savoir agir, c'est-à-dire à utiliser l'ensemble des ressources au service de l'action pédagogique et des finalités qu'elle poursuit. Ainsi, le stagiaire développe par l'expérience de la formation en milieu de pratique une habitude réflexive, et cela dès le stage de la première année de sa formation initiale.

### **1.3. Les stages en formation initiale**

Lamarre (2004) fait valoir que la construction identitaire des futurs enseignants se manifeste progressivement dans et par le rapport entretenu avec leur propre représentation d'eux-mêmes et celle qu'ils ont de la profession en fonction de ce qu'ils vivent. Cependant, en complémentarité, Martineau et Gauthier (2000) indiquent que la formation initiale conserve son importance puisque les nouveaux programmes de formation laissent une place beaucoup plus grande à la pratique et qu'ainsi les stages fournissent une occasion de mise en contact avec la pratique enseignante concrète dans les écoles. L'importance de la formation initiale est aussi soulignée par Gentili (2005) qui précise que «Le temps de formation constitue une période essentielle dans ce processus de construction identitaire» (p. 21). Bagnoud (2005) abonde dans le même sens et soutient l'orientation vers la qualification professionnelle à travers la mise en place de stages en milieu professionnel accompagnés de moments importants consacrés à la réflexion sur le devenir. Cette pratique réflexive renvoie à la compétence à analyser sa pratique. Les stages rendent bien compte de ce principe: «l'acte de travail devient acte de formation lorsqu'il s'accompagne d'une activité d'analyse, d'étude ou de recherche sur lui-même» (Barbier, 1996, p. 3).

---

2. Le sigle MEQ est utilisé pour les publications d'avant 2005.

En adaptation scolaire, le MEQ (1996) insiste sur le fait que les stages doivent être l'occasion d'appriivoiser toutes les facettes de la fonction enseignante, notamment les tâches liées à la planification du plan d'intervention, à la relation privilégiée avec les parents, à la collaboration avec les collègues et les autres éducateurs. De plus, les stages doivent être rigoureusement encadrés, tant par l'université que par les milieux scolaires. La formation initiale est essentielle au développement de l'identité professionnelle, et les personnes qui forment les étudiants devraient en tenir compte au cours de la formation qu'elles donnent. Le MEQ (1996) signale que la formation en adaptation scolaire est d'abord une formation de base en enseignement; elle doit favoriser l'acquisition des compétences d'ordre personnel ainsi que des compétences en psychopédagogie et dans la discipline à enseigner. Elle doit aussi viser le développement de compétences spécifiques afin de pouvoir adapter l'enseignement aux élèves qui présentent des handicaps ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage et de comprendre ces difficultés et ces problèmes cognitifs, affectifs, sociaux et physiques.

Brunet (1996) souligne qu'en plus des compétences d'ordre technique, les enseignants en adaptation scolaire doivent posséder une souplesse multithéorique qui leur permet de travailler avec différents autres spécialistes et divers types d'élèves ayant des besoins particuliers. Ils doivent posséder les habiletés pour concevoir les adaptations si importantes à la participation aux activités de l'école et de la communauté des élèves. Ils doivent être en mesure de résoudre les problèmes de façon créative. Ces compétences fondamentales en recouvrent de nombreuses autres, dont la capacité d'adaptation qui permet de faire face à des situations complexes et de surmonter des difficultés, de rendre service tout en réduisant les effets négatifs du stress associé aux situations habituellement délicates de l'adaptation scolaire. Brunet (1996) avoue que cette compétence est facile à nommer, mais incroyablement difficile à définir.

Une autre compétence que mentionne l'auteur concerne la capacité de communication qui requiert des habiletés interpersonnelles de communication de la part des enseignants de l'adaptation scolaire (la capacité d'écoute, le partage de l'information et le respect de l'autre). Rappelons que cette compétence est qualifiée de transversale dans le programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001b). Les enseignants de l'adaptation scolaire doivent aussi posséder une bonne capacité d'analyse



afin de résoudre les différents problèmes qu'ils rencontrent. Cette activité d'analyse et de réflexion a un rapport étroit avec les décisions qu'ils auront à prendre ainsi qu'avec les actions qu'ils auront à entreprendre. Brunet (1996) soutient que, dans un contexte de collaboration, cette capacité d'analyse et de réflexion est indispensable. De fait, les enseignants en adaptation scolaire doivent avoir développé cette capacité de reconnaître leur apport personnel à la profession et s'autoanalyser de manière à gérer leur perfectionnement professionnel et ainsi à développer leur identité professionnelle.

Bref, la formation initiale devrait permettre aux futurs enseignants en adaptation scolaire et sociale de développer les habiletés et les attitudes leur permettant d'aider efficacement tous les élèves présentant un handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Le MEQ (2001) soutient aussi que les enseignants en adaptation scolaire doivent témoigner, par leurs attitudes d'ouverture et de tolérance à l'égard de tous les élèves, une capacité de collaborer avec l'ensemble du personnel de l'école. Outre la compétence à enseigner, ils doivent avoir acquis un profond respect de la dignité humaine, une sensibilité aux valeurs des individus et des groupes avec lesquels ils travaillent. La réflexion critique et un aspect pratique systématique sont également mis en évidence dans le référentiel des compétences professionnelles (MEQ, 2001a). Celles-ci conduiraient les enseignants à examiner leurs propres théories pédagogiques et à améliorer leurs pratiques par une auto-régulation continue dans l'action.

En résumé, la construction de l'identité professionnelle est identifiée à un processus plutôt qu'à un produit. Elle se construit à partir des éléments individuels et de l'adhésion à l'identité et aux valeurs d'un groupe. Elle est aussi associée à une recherche de sens et à l'histoire personnelle du stagiaire, façonnant ainsi ses premières représentations du métier. Les compétences préalables ou le développement des compétences professionnelles sont liées aux premières étapes de ce processus. C'est dans cette perspective que cette étude s'est imposée en raison des difficultés vécues par les étudiants de première année, soient : le peu de connaissance du milieu de l'adaptation scolaire, le manque de repères pour mobiliser les acquis, la méconnaissance de la nécessité de construire une identité professionnelle. Notre but était donc de définir et de mieux comprendre les enjeux liés à cette étape cruciale de la formation et, par association, à l'accompagnement de l'étudiant dans ce processus.

## 2. L'ÉTUDE EXPLORATOIRE

### 2.1. Contexte, problématique et questions de recherche

L'entrée dans la formation en enseignement en adaptation scolaire suscite des craintes et des doutes de la part des étudiants. Selon les commentaires des principaux intéressés, ils connaissent peu le « monde » de l'adaptation scolaire, plusieurs problèmes vécus par les élèves leur sont totalement étrangers, comme l'autisme, la déficience intellectuelle ou encore les difficultés graves d'apprentissage. Par ailleurs, la professionnalisation en enseignement exige des compétences de plus en plus définies et axées sur une démarche professionnalisante de l'acte d'enseigner (MEQ, 2001a). Ces aspects incitent les formateurs à se pencher sur les dimensions de l'accompagnement du stagiaire dès la première expérience de formation en milieu de pratique, c'est-à-dire le stage I.

L'objectif principal de l'étude vise la compréhension du cheminement du stagiaire dans la construction de son identité professionnelle d'enseignant en adaptation scolaire. Sur quelle base peut-il amorcer cette construction ? Par ricochet, deux sous-objectifs sont concernés, il s'agit de comprendre comment se vit l'étape de l'ouverture à l'apprentissage et de réfléchir à l'accompagnement de ce dernier dans l'ouverture à la construction identitaire. Cette étape d'ouverture, selon plusieurs auteurs, joue un rôle déterminant au début de la construction identitaire de l'enseignant (Côté, 1998; Gohier *et al.*, 2001; Ouellet, 2007). Comme déjà mentionné, la première étape du processus vécue par le stagiaire serait de comprendre, ou du moins d'entrevoir, les défis liés à la profession en fonction des questionnements sur ses propres représentations (Gohier *et al.*, 2001). L'ouverture implique l'introspection et l'évaluation des motivations, des motifs et des repères (Côté, 1998). Selon Denis et Azrour (2000), les compétences transversales, les stratégies d'apprentissage et les différents indicateurs liés aux compétences préalables à la formation sont à mettre en contexte. Il s'agit ici de porter une attention sur « l'apprendre à apprendre ».

Pour cette étude exploratoire, trois questions de recherche ont retenu notre attention.

Voici la première question générale : Comment l'étudiant se prépare-t-il à construire son identité professionnelle ?

Et les deux questions spécifiques: Quelles compétences préalables sont mobilisées dès le début des études universitaires? Quelles sont les représentations des stagiaires quant à leur choix d'études ou de carrière?

## **2.2. Méthode de l'étude exploratoire**

Cette recherche est une étude de type exploratoire. Sur une base volontaire, 50 stagiaires de première année du programme en enseignement en adaptation scolaire et sociale de l'Université du Québec à Trois-Rivières, volets primaire et secondaire, ont participé à l'étude. La cueillette des données s'est effectuée lors d'une rencontre collective en novembre 2005, soit avant le début du stage I. Le questionnaire, divisé en quatre activités, avait pour but d'amener l'étudiant à réfléchir sur les compétences préalables et les représentations de la profession enseignante en lien avec sa formation universitaire. Le questionnaire a été validé par deux groupes externes. Un premier groupe de cinq superviseures de stage en adaptation scolaire ont vérifié et validé le document au plan du vocabulaire utilisé et ont donné des recommandations quant à la clarté et la précision des énoncés; des changements ont été apportés. Un deuxième groupe de cinq étudiants inscrits en maîtrise en éducation à l'UQTR ont rempli le questionnaire. Selon les résultats obtenus, nous avons ajusté quelques énoncés qui n'ont pas été compris par l'ensemble des répondants.

Le traitement des données a été réalisé à l'aide du logiciel N'Vivo. La classification s'est élaborée à partir de thèmes prédéterminés, présents dans le questionnaire, et de thèmes qui ont émergé lors du traitement des données.

Le questionnaire comprenait quatre sections distinctes présentées sous l'angle de quatre activités. La première section permettait à l'étudiant de décrire des stratégies d'apprentissage et de faire part de ses principales conceptions d'apprenant, touchant ainsi les compétences d'ordre méthodologique. La deuxième section traitait des préconceptions sur l'apprentissage à partir d'expériences scolaires, faisant ainsi référence au vécu de l'étudiant. La troisième section visait à recueillir les perceptions de ce dernier concernant les différents handicaps ou incapacités des enfants fréquentant les classes d'adaptation scolaire. Finalement, la quatrième section se rapportait à la profession enseignante en adaptation scolaire, abordant les connaissances des programmes

de formation au primaire et au secondaire, les 12 compétences professionnelles et les principaux aspects de la tâche de l'enseignant en adaptation scolaire. Les résultats des sections 2 et 3 seront publiés ultérieurement. Ce texte présente uniquement les résultats de la section 1 portant sur l'étudiant en tant qu'apprenant en lien avec la mobilisation de ses acquis, et la section 4 touchant aux connaissances et à la motivation à entreprendre des études en enseignement en adaptation scolaire.

### 2.2.1. Analyse et résultats de l'Activité 1

La section Activité 1 du questionnaire vise à prendre conscience des acquis et à identifier la méthode de travail ou l'organisation des études, des étudiants de première année. Cette activité propose un questionnaire de 10 énoncés, issus du document *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université; Actualiser mon potentiel intellectuel pour des études de qualité* de Ruph (2003). Les principaux thèmes abordés sont : le but des études, la planification du travail, la préparation aux examens et la gestion mentale. Le questionnaire a été rempli par tout le groupe de stagiaires ( $n = 50$ ). L'ensemble des données comprend 499 unités de sens (us) regroupées en sept thèmes prédéterminés et émergents : attitude, perception, motivation, stratégies personnelles, stratégies de travail, planification et le concept de gestion mentale. Les thèmes sont présentés sous quatre catégories correspondant aux trois étapes de l'ouverture (Ouellet, 2007 ; Côté, 1998 ; Steinaker et Bell, 1979) et une comprenant les aspects négatifs et difficilement classifiables. Nous avons tenu à garder cette catégorie parce qu'elle réunissait un nombre important d'unités de sens, soit près de 30 % des énoncés. De plus, nous tenons à souligner que la technique choisie pour classer les unités de sens permet de les placer dans deux catégories différentes, par exemple une unité pourrait être classée dans les thèmes Attitude et Stratégies. Par conséquent, la somme de pourcentage ne représente pas 100 %, l'importance étant accordée au sens des énoncés en lien avec le thème. La prochaine partie présente les résultats dans les quatre catégories : 1) Attitude, perception et motivation, 2) Stratégies personnelles, de travail et planification, 3) Concept de gestion mentale et 4) Aspects négatifs.

### *Attitude, perception et motivation*

Les attitudes et les objets motivationnels des stagiaires sont centrés majoritairement sur les résultats scolaires et le rendement. Ce sont 52 unités de sens qui ont été classées dans cette catégorie, représentant 10,4 % des énoncés. Son objectif est davantage l'obtention d'un diplôme. Peu d'étudiants mentionnent des motifs professionnels pour justifier la poursuite des études en adaptation scolaire. Aucun exemple ne fait référence à leurs expériences antérieures, études de niveau collégial, ni à leur cheminement d'apprenant (primaire ou secondaire) ou à leur identité professionnelle. Deux exemples illustrent cette catégorie : *Je suis parfois pessimiste face à l'avenir* [a1.q2.s19]. *Je prends la vie comme elle vient* [a1.q2.s26].

### *Stratégies personnelles, stratégies de travail et planification*

Cent unités de sens (us) ont été classées dans cette catégorie, soit 20 % des énoncés. Les stratégies correspondent à un modèle appris, soit celui de la mémorisation. La planification du travail est quasi inexistante. Plusieurs énoncés font référence au moyen, soit à l'utilisation d'un agenda comme outil de planification. Leur compréhension de la compétence « Planifier » est peu présente dans les réponses. La plupart des étudiants mentionnent ne pas avoir de temps ou attendre à la dernière minute. Extrait des verbatims : *Je planifie selon mon humeur* [a1.q4.s27]. *Je travaille mieux sous pression* [a1.q4.s13]. *J'ai une mauvaise gestion du temps* [a1.q4.s23]. *Je suis malheureusement à la dernière minute* [a1.q7.s20].

### *Concept de gestion mentale*

Pour les étudiants, le concept de gestion mentale est associé à l'imagination ou à l'image. Ce sont 51 unités de sens représentant 10,4 % de l'ensemble des unités qui ont été classées dans ce thème. Le concept est imprécis pour la majorité des répondants. Ceux-ci mentionnent des trucs mnémotechniques, quelques réponses portent sur des stratégies, faire des tableaux, trouver la meilleure façon de comprendre l'information, réécrire les notes de cours importantes en fin de journée. Aucune réponse ne fait référence à un processus d'apprentissage ou à la compréhension de cette notion. De plus, 24 us nous semblaient peu ou non pertinentes; ces unités ont tout de même été classées dans cette catégorie. Voici quelques exemples de réponses : *Je mémorise en*

*me donnant des trucs [a1.q6.s25]. Je ne m'imagine pas de façon pour mieux comprendre [a1.q6.s18]. Je lis les choses et les apprends, mais je ne me les représente pas [a1.q6.s8].*

### *Aspects négatifs des unités de sens*

Les stagiaires se décrivent négativement dans les différents thèmes concernant leur autoévaluation comme apprenant. En effet, 141 réponses, soit près de 30 % des énoncés, sont formulées de façon négative. Cet aspect nous a beaucoup interpellée en tant que responsable pédagogique de stage et superviseure de stage. Tout ce qui concerne le manque – manque de vision ou de but ou encore manque de temps et de confiance en soi – a été mentionné fréquemment. ... *mais je suis consciente qu'il ne faut pas viser la perfection [a1.q1.s8]. Je ne me fixe pas de notes trop hautes ou trop basses [a1.q1.s6]. Je me décourage souvent devant une plus grande charge de travail [a1.q2.s11].*

Les résultats sur les compétences d'ordre méthodologique préalables en lien avec l'apprentissage tendent à montrer que les étudiants débutant leur formation initiale ont des méthodes de travail ou des ressources satisfaisantes. Cependant, si l'on s'attarde aux indicateurs que sont l'attitude, la perception et la motivation, on ne peut que se questionner sur les dispositions réelles poussant les nouveaux étudiants universitaires à poursuivre dans cette discipline et sur le type d'accompagnement qu'ils auront besoin pour les soutenir dans cette démarche.

### **2.2.2 Analyse et résultats de l'Activité 4**

La section de l'Activité 4 examine trois aspects : le premier [4a] sert à vérifier les connaissances des stagiaires sur les publics d'élèves en adaptation scolaire, les compétences professionnelles en enseignement, les programmes de formation de l'école québécoise, la formation à l'enseignement et, finalement, les aspects de la profession enseignante en général. Le deuxième aspect [4b] s'attarde à la motivation intrinsèque de l'étudiant et veut vérifier ses motifs liés à la poursuite des études. Finalement, le troisième [4c] vise à définir un objectif précis, soit les difficultés anticipées ou les défis personnels à relever pour réussir ses études.

### *La sous-activité 4a: Ce que je sais...*

Cette section est structurée à partir de cinq thèmes prédéterminés. Les 377 unités de sens (us) ont été classées dans les 18 catégories. Ces unités peuvent être placées dans plus d'une catégorie selon le sens de l'énoncé ou de la phrase.

Le premier thème, *Apprenant (publics d'élèves) en adaptation scolaire*, comprend trois catégories: besoins, particularités et types de difficulté. En général, le stagiaire nomme certains besoins des élèves (12 us), besoins d'attention, d'affection et d'empathie. Il note des particularités (11 us), les élèves en adaptation scolaire sont rejetés ou exclus des groupes réguliers. Le stagiaire possède une certaine connaissance des principaux types de difficultés, par exemple le handicap ou les limitations, le trouble de l'attention, l'autisme ou encore la déficience intellectuelle, et précise qu'il n'a jamais été en contact avec ces enfants.

Le deuxième thème, *Enseignement et compétences*, concerne trois catégories: les qualités humaines (92 us), intellectuelles (7 us) et professionnelles (37 us) associées à la profession. L'enseignant est perçu par les stagiaires de première année comme une «*Super-Personne*». Presque toutes les qualités d'un individu sont mentionnées. Le stagiaire définit l'enseignant compétent comme une personne intègre, patiente et généreuse.

Le troisième thème abordé, *Programme de formation de l'école québécoise*, permet de faire ressortir la mission de l'école (3 us), les connaissances sur le renouveau pédagogique (55) et le point de vue de l'étudiant sur la transmission des savoirs (1 us). Sa connaissance du *Programme de formation de l'école québécoise* et du fondement du renouveau pédagogique se résument à «développer des compétences» et «faire des projets». Une seule étudiante nomme correctement la mission de l'école. Dans l'ensemble des commentaires, la majorité des répondants place l'élève au centre de ses apprentissages.

Le quatrième thème, *Formation à l'enseignement*, s'intéresse à la connaissance même de l'étudiant sur sa propre formation universitaire. Les catégories sont les compétences professionnelles en enseignement (10 us), la grille de cheminement du programme BEASS (20) et l'acte d'enseigner (5 us). La compréhension de la formation à l'enseignement est assez faible; elle est surtout axée sur la relation d'aide. Quelques commentaires mentionnent les 12 compétences sans pour autant préciser leur définition. Il n'y a pas de lien entre l'enseignement et

l'apprentissage, ce lien n'est pas indiqué clairement ou, encore, il est tout simplement absent. *Je vais être honnête, je ne croyais pas, d'après le titre du baccalauréat, que nous étions appelés à être enseignant. Je mélangeais sa signification avec le rôle de psychoéducateur* [a4.q23.p7]. Plusieurs étudiants relèvent des qualités propres au domaine de l'éducation spécialisée ou de la psychoéducation.

Le cinquième thème, *Profession enseignante*, comprend deux catégories : Pédagogue (32 us) et Vision positive du rôle de l'enseignant (41 us). Bien que la majorité des stagiaires aient écrit «*La profession enseignante est le plus beau métier du monde*», leurs connaissances de ce métier sont imprécises. Ainsi, l'identité propre à cette profession semble inconnue, bien que plusieurs en aient une vision positive, envisageant la création d'un monde meilleur.

La sous-activité 4b porte sur la motivation intrinsèque de l'étudiant stagiaire. À partir de 67 réponses, deux catégories ont été créées : Aide et relation d'aide (53 us) et Développement personnel (5 us). Un seul commentaire vise l'apprentissage, les autres énoncés sont inclassables. L'ensemble des stagiaires est principalement motivé par la relation d'aide. En effet, l'étudiant souhaite aider les enfants ayant des difficultés. À cette partie, il n'y a aucune mention de l'élève comme apprenant, ni de son processus ou d'un lien avec «*devenir enseignant*». La motivation est principalement orientée vers la relation d'aide ; le stagiaire voit l'élève ayant des besoins criants plutôt qu'une personne en apprentissage. L'étudiant fait part de sa volonté de «*créer un monde meilleur*». Il perçoit donc son rôle selon une perspective sociale qui l'amènerait à se porter à la défense des droits humains.

La sous-activité 4c concerne le thème «*Mes difficultés et mes défis*» et vise à dégager un objectif personnel pour l'ensemble de la formation. Tous les stagiaires ont défini un objectif personnel. Les catégories qui ont émergé sont : Exigence des cours (9 us), Profession et compétences (14 us), Personnalité (*timidité*) (19 us), et conciliation Travail-Études (16 us). Le stagiaire a mentionné, en priorité, des traits de sa personnalité. La timidité est apparue pour la majorité comme le principal défi à relever. Pour le stagiaire, l'enseignement exige de vaincre la timidité. Les inquiétudes les plus souvent évoquées sont : s'adresser à un groupe et s'affirmer devant des décisions à prendre dans la profession enseignante. Ces aspects sont relevés dans près de 33 % des énoncés. Le stagiaire a aussi des préoccupations de conciliation



travail-études. Selon la nature des commentaires, le travail semble important tout autant que les études. L'intention d'accorder une importance au processus personnel de développement de soi est exprimée par l'ensemble des étudiants.

### *Brève discussion*

Un retour à nos questions de départ s'impose pour conclure cette partie. Trois questions étaient soulevées au départ. La première concerne la préparation à la construction de son identité. L'étudiant, en général, doit être accompagné pour amorcer la construction de son identité professionnelle. La phase d'ouverture doit faire partie d'un projet précis et les formateurs devraient accorder une attention particulière à cette étape. Tout comme le soutient Gentili (2005), cette étape, correspondant à la synthèse personnelle et sociale, doit mettre en perspective les valeurs et faire les liens avec les expériences et le vécu de l'étudiant. Eu égard aux acquis à mobiliser, les compétences d'ordre méthodologique sont incontournables pour amorcer des études en général, ce qui rejoint le constat de Denis et Azrour (2000) et Ruph (2003). De plus, les compétences d'ordre personnel sont principalement nécessaires pour le début de la construction identitaire en enseignement. Sur ce point, il est important de considérer les propos de Gohier et Anadón (2000) qui affirment que la personne élabore elle-même son identité. Finalement, la question sur les représentations de la profession pour permettre à l'étudiant de faire un choix de carrière éclairé a permis d'obtenir des réponses sur les «Comment» accompagner. Le stagiaire doit être en mesure de connaître la base des exigences de la profession et du rôle de l'enseignant en adaptation scolaire. Il doit être accompagné afin de revoir ses préconceptions de l'enseignement et de découvrir les différentes facettes et valeurs communes aux enseignants œuvrant en adaptation scolaire. Par conséquent, dès le stage I, le concept de construction identitaire devrait être abordé dans les séminaires de stage.

## **CONCLUSION**

Afin d'aider le futur enseignant dans sa construction identitaire, cette étude exploratoire se veut le début d'une réflexion et ne peut être généralisée. Elle nous a donné la possibilité de mieux connaître certains stagiaires en adaptation scolaire quant à leurs perceptions, leurs représentations ainsi que leurs connaissances de la profession

enseignante. L'étude a aussi permis de réfléchir aux principaux enjeux de l'accompagnement proposé lors des stages et, en particulier, pendant les séminaires de stages. À l'instar de plusieurs auteurs cités au début de ce chapitre, pour favoriser le développement des compétences professionnelles chez les futurs enseignants, il convient de considérer les compétences acquises et d'établir lesquelles sont à développer.

Une réflexion s'impose quant à l'accompagnement à ce processus de développement. Côté (1998) et Gohier *et al.* (2001) suggèrent de s'attarder à cette dimension au début de la formation et de la construction de l'identité professionnelle. Les résultats obtenus lors de cette étude démontrent la même préoccupation de la part des stagiaires. Il sera donc important de tenir compte de ces résultats dans l'accompagnement tout au long des stages en enseignement. Nous retenons prioritairement l'idée de Lamarre (2004) que nous reprenons en conclusion : l'expérience antérieure des stagiaires et leur histoire personnelle représentent les constituantes de leur être au monde qui les prédisposent, ou non, à vivre sereinement les aléas de la profession.

## RÉFÉRENCES

- Bagnoud, D. (2005). Le travail collectif, enjeu du processus de professionnalisation de l'enseignement. Dans J.F. Marcel et T. Piot (dir.), *Dans la classe et hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnelle des enseignants*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique, 45-70.
- Barbier, J.-M. (1996). *Situation de travail et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Brunet, J.P. (1996). *Les rôles et les compétences des enseignantes et des enseignants de l'adaptation scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Côté, R.L. (1998). *Apprendre, formation expérientielle stratégique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Denis, B. et Azrou, H. (2000). *Réapprendre à apprendre, au collège, à l'université et en milieu de travail : Théorie et pratique pour maîtriser les compétences transversales*. Montréal : Guérin.
- Duchesne, C. et Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : Une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25(2), 69-95.
- Genzili, F. (2005). *L'identité professionnelle des éducateurs en question*. Paris : Érès.

- Gohier, C. (1993). Études des rapports entre les dimensions psychologique et sociale de l'identité chez la personne : Implication pour l'éducation interculturelle. Dans C. Gohier et M. Schleifer (dir.), *La question de l'identité: qui suis-je? Qui est l'autre?* Montréal: Éditions Logiques, 21-40.
- Gohier, C. et Anadón, M. (2000). *Le sujet, une posture épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant. Au-delà d'un modèle sociologique du sujet*. Colloque «La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant: postures épistémologiques et méthodologiques», 68<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS, Québec, mai.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), 3-32.
- Lamarre, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.
- Martineau, S. et Gautier, C. (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. Recherche et formation*. Paris: L'Harmattan, 85-110.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *La formation des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001a). *La formation à l'enseignement, Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001b). *Le programme de formation de l'école québécoise, volet primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ouellet, S. (2007). Autoévaluation des compétences préalables en adaptation scolaire et sociale. Dans L.M. Bélair, D. Laveault et C. Lebel, *Valider une professionnalité: quel(s) rôle(s) pour l'évaluation? Le cas de la profession en éducation*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa, coll. «Questions en éducation».
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies, quelles compétences*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Ruph, F. (2003). *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université: actualiser mon potentiel intellectuel pour des études de qualité*. Rouyn-Noranda: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Steinaker, N.W. et Bell, M.R. (1979). *The Experiential Taxonomy: A New Approach to Teaching and Learning*. New York: Academic Press.



**LE STAGIAIRE  
COMME PRATICIEN RÉFLEXIF**

**Un point de vue constructiviste  
et non déficitaire du développement  
du savoir professionnel en enseignement**

**Annie Malo**

Université de Montréal

## RÉSUMÉ

*Les deux dernières décennies ont été marquées par un essor de la recherche sur la formation à l'enseignement et par l'augmentation des stages dans les programmes de formation à l'enseignement au Québec. Cependant, les conclusions des recherches ne sont pas probantes en ce qui concerne l'apport des stages à l'apprentissage des futurs enseignants. Dans ce chapitre, une revue critique du champ de recherche sur la formation à l'enseignement permet de faire le point sur l'état des connaissances au sujet du développement du savoir professionnel des stagiaires, tout en relevant certaines voies encore peu explorées. À la lumière de ces pistes, une nouvelle perspective de recherche est dégagée. Cette perspective repose sur l'hypothèse qu'on peut considérer le stagiaire comme un praticien réflexif à part entière et s'intéresser à sa compétence d'acteur social, c'est-à-dire à ses raisons d'agir, à ses logiques d'action. Les postulats épistémologiques, les concepts et les contributions théoriques et pratiques de cette perspective sont examinés.*

Un vent de réformes a soufflé, en 1994-1995 au Québec, sur la formation à l'enseignement (Ministère de l'Éducation du Québec, 1994a, 1994b). Ces réformes ont promu l'idée d'une formation professionnelle basée sur la maîtrise de l'intervention pédagogique, non plus seulement sur la bonne compréhension des disciplines et du contexte de l'enseignement. En outre, les stages ont acquis, avec ces réformes, une reconnaissance particulière à titre de pierre angulaire d'une formation professionnelle en enseignement, reconnaissance qui s'est maintenue lors de la réforme de 2001 (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001).

Cet intérêt manifesté sur le plan social trouve un écho du côté de la recherche, dans la mesure où le champ de recherche sur la formation à l'enseignement a connu un essor à la même époque aux États-Unis, comme en fait foi la publication en 1990 d'une première synthèse de recherches sur le sujet (Houston, 1990). Ce mouvement se confirmera par la suite, au Québec au cours des années 1990, avec l'accroissement de la recherche sur la formation à l'enseignement (Vanhulle et Lenoir, 2005). Pourtant, en consultant les recherches dans le champ de la formation à l'enseignement, on constate que peu de travaux avant ces réformes ont été consacrés à décrire les apprentissages effectués en stage, et ceux qui l'ont fait arrivaient à des résultats contradictoires. Tandis que certains chercheurs avançaient que les stages contribuaient favorablement aux apprentissages des stagiaires, d'autres concluaient que les stages ébranlent peu les conceptions des stagiaires ou favorisent leur conformité à des pratiques traditionnelles.

Dans la section qui suit, le paysage de la recherche sur la formation à l'enseignement des années 1990 est dépeint, ce qui permet de découvrir des voies encore peu explorées. Dans la deuxième section, ces voies d'exploration serviront d'assise à la présentation de la perspective théorique élaborée afin de documenter le processus d'apprentissage des stagiaires.

## **1. REVUE CRITIQUE DU CHAMP DE RECHERCHE SUR LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT**

Avant les réformes de la formation à l'enseignement, on observe une activité croissante de la recherche sur la formation à l'enseignement. Cette activité est marquée également par une variété d'angles d'approche, d'objets de recherche et de méthodologies.

Une première remarque générale s'impose au sujet des diverses recherches menées dans le domaine. Elles sont le plus fréquemment désignées par l'expression «recherches sur la formation à l'enseignement» (*research on teacher education*, dont plusieurs éditions de synthèses états-uniennes, *Handbook*, ont porté le titre). Cette appellation montre que le point d'intérêt est davantage la formation des enseignants, c'est-à-dire tout ce qui est mis en place et qui peut contribuer à former les enseignants. Un angle d'approche un peu différent de celui-ci, et qu'on retrouve parfois dans les synthèses, concerne les recherches sur «l'apprentissage à enseigner» (*research on learning to teach*). Ces recherches abordent davantage la question à partir du point de vue ou de l'expérience des apprenants. Il faut noter au passage que le terme *apprenants* désigne non seulement ceux qui sont en formation initiale (incluant la formation pratique et les expériences précédant l'entrée en formation), mais également ceux en poste et qui continuent à apprendre à enseigner tout au long de leur carrière (Borko et Putnam, 1996; Carter, 1990).

Quelles sont ces recherches sur l'apprentissage à enseigner, que nous apprennent-elles au sujet du développement du savoir professionnel en contexte de stage et de quelle perspective théorique s'inspirent-elles pour y parvenir? Il faut préciser que ce bref survol est principalement basé sur les synthèses nord-américaines anglophones parues, notamment dans les «*Handbooks*», au moment où les stages se voient reconnaître une importance accrue au sein de la formation universitaire (*Handbook of Educational Psychology*, Berliner et Calfee, 1996; *Handbook of Research on Teacher Education*, Houston, 1990; *Sikula, Buttery et Guyton*, 1996; *Handbook of Research on Teaching*, Wittrock, 1986; Richardson, 2001; ainsi que les synthèses de Calderhead, 1997, et de Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998).

Les synthèses de recherche ont proposé différentes façons de regrouper les recherches s'intéressant à l'apprentissage à enseigner<sup>1</sup>, mais on retrouve généralement quatre principaux types définis selon les perspectives théoriques adoptées. En effet, comme le souligne Calderhead (1997), les recherches sur la formation des enseignants

---

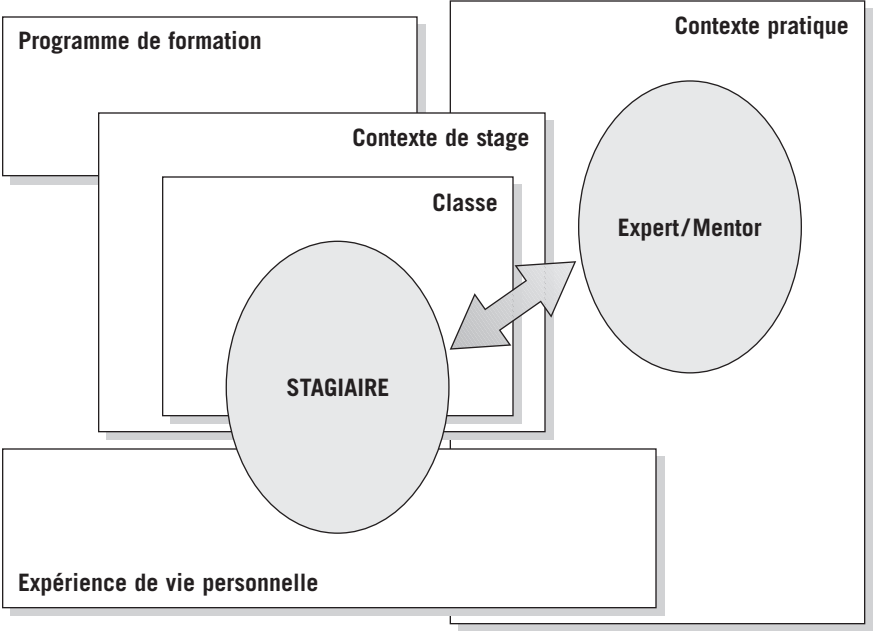
1. Pour un aperçu de différentes façons de définir les recherches sur l'apprentissage à enseigner, consulter, entre autres, Borko et Putnam (1996), Calderhead (1997), Carter (1990) et Feiman-Nemser (1983).



ne reposent pas sur une seule et unique théorie du développement professionnel orientant la conception et la gestion de la formation des enseignants. Ainsi, chacun des types de recherche présentés ci-après met l'accent sur certains aspects de l'apprentissage à enseigner, comme l'illustre la figure 5.1 : le programme de formation, le contexte de stage, la classe de stage, l'expérience de vie personnelle du stagiaire, le contexte de pratique de l'enseignement et l'enseignant qui accompagne le stagiaire à titre de mentor. De plus, chacun de ces types de recherche aborde l'apprentissage à enseigner à partir d'une perspective particulière, soit à partir du courant de la psychologie cognitive, d'une perspective d'inspiration sociologique, des approches expérientielles et transpersonnelles ou de la théorie de l'agir professionnel.

**Figure 5.1**

**Portrait du champ de recherche sur la formation à l'enseignement**



### **1.1. Une vision déficitaire du développement du savoir professionnel du stagiaire : les recherches s'inscrivant dans le courant de la psychologie cognitive**

De nombreuses recherches sur l'apprentissage à enseigner, développées à partir du milieu des années 1980, ont été largement influencées par le courant de la psychologie cognitive<sup>2</sup> qui s'intéresse à l'expertise (Carter, 1990). L'apprentissage à enseigner est défini comme l'acquisition des comportements efficaces observés chez les enseignants d'expérience. Ces recherches ont bien documenté le chemin à parcourir, autrement dit l'écart entre un enseignant novice et un enseignant d'expérience. Par exemple, l'enseignant d'expérience a une planification plus souple et globale, le novice plus rigide et détaillée. L'enseignant d'expérience a des façons de penser et d'agir généralement plus économiques (en temps, en énergie) et plus cohérentes que celles des enseignants novices, qui manqueraient de structures conceptuelles pour donner sens aux événements de la classe et pour ainsi guider leurs décisions (*ibid.*). En fait, l'inconvénient de ces recherches, c'est qu'elles montrent ce que les stagiaires ne savent pas ou ne savent pas encore faire, elles désignent le point de départ, par rapport au point d'arrivée ; elles montrent les déficits des stagiaires par rapport à des enseignants experts. C'est en ce sens qu'on peut dire que ces recherches abordent l'apprentissage à enseigner du novice à partir d'une perspective déficitaire. Cependant, entre le moment où l'enseignant ne sait pas et le moment où il sait, entre un statut de novice et d'expérimenté, on sait encore peu de chose. Surtout, on ne sait pas comment un novice parvient à ce statut d'expérimenté, comment il vient à être reconnu compétent ou expert.

Toutefois, quelques remarques intéressantes peuvent être faites à propos de ces recherches. D'abord, elles soulignent le caractère contextualisé, propre à l'acte d'enseigner, et la nature tacite du savoir des enseignants (*ibid.*). Par ailleurs, les conclusions de certaines recherches amènent à s'interroger sur la notion d'expertise attribuée,

---

2. Les recherches de ce courant sont parfois regroupées avec d'autres recherches dénommées « du modèle technique » qui se sont intéressées à la planification, à la prise de décision impliquée dans l'enseignement, au savoir pédagogique de la matière et à la base de connaissances en enseignement (Calderhead, 1997). Malgré leur diversité, ces recherches ont toutes pour objectif d'identifier les comportements (physiques ou mentaux) des enseignants d'expérience afin de concevoir des programmes de formation qui favorisent l'acquisition de ces habiletés par les futurs enseignants.

de façon quasi automatique, à l'enseignant d'expérience. Autrement dit, elles conduisent à se demander si les différences observées entre les « experts » et les « novices » sont dues à la seule expérience ? À ce sujet, Carter (1990) suggère qu'on oriente l'étude de l'expertise sur la manière dont celle-ci est acquise de l'expérience. Si l'on reprend cette suggestion, on peut se demander ce que les stagiaires apprennent de cette expérience. Que s'y passe-t-il ? Si les enseignants, suivant les résultats des recherches sur la pensée des enseignants, sont producteurs d'un savoir spécifique au contexte d'enseignement, quand ce savoir se développe-t-il ? Peut-on penser que ce développement se met en branle dès le moment du stage, dès qu'un novice commence à enseigner ? Comment alors aborder ce développement ? Ces recherches font réaliser qu'il peut être intéressant d'adopter un point de vue non déficitaire, c'est-à-dire non normatif, non comparatif, pour comprendre le processus d'apprentissage des stagiaires, afin de pouvoir documenter comment une même personne passe de l'état de novice à celui d'experte.

## **1.2. Une vision déterministe du développement du savoir professionnel du stagiaire : les recherches d'inspiration sociologique**

Un deuxième type de recherches, d'inspiration sociologique, a, quant à lui, mis au jour les différents facteurs de socialisation qui influencent – ou non – le développement du savoir professionnel. Selon ce courant de recherche, l'apprentissage à enseigner est conceptualisé comme un processus d'initiation aux valeurs et aux pratiques institutionnelles, aux différentes façons de penser et d'agir qui prédominent dans le milieu pratique (Calderhead, 1997). Cette initiation peut se produire lors de trois phases (préformation, formation et postformation) qui comportent diverses contraintes reliées aux ressources matérielles et à l'organisation du travail qui agissent sur les futurs enseignants et influencent leur socialisation à cette pratique.

Les recherches de ce groupe se sont intéressées aux expériences scolaires vécues à titre d'élève avant la formation, au programme de formation et aux caractéristiques du stage, et, finalement, à la pratique de la profession. Par exemple, certaines recherches ont souligné la grande influence de l'expérience vécue à titre d'élève sur les apprentissages réalisés par les futurs enseignants pendant ou après la formation. Autrement dit, les résultats de ces recherches mettent en évidence la stabilité des modèles intériorisés par les novices sur une très longue

période avant la formation (Zeichner et Gore, 1990). D'autres recherches ont, quant à elles, insisté sur le fait que, lors des stages, les étudiants ont tendance à se conformer aux pratiques des enseignants (Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998; Zeichner, 1980). Ainsi, la socialisation des étudiants serait caractérisée par un certain conformisme, soit envers les pratiques traditionnelles des enseignants, soit envers les attentes de formation du milieu universitaire. En effet, il semblerait que les étudiants deviennent plus libéraux pendant leur formation à l'université, mais qu'ils adoptent une vision plus conservatrice quand ils sont en stage (Zeichner et Tabachnick, 1981).

Ce type de recherche met davantage l'accent sur les conceptions ou les pratiques qui ne changent pas chez les stagiaires. Le contexte de la pratique de l'enseignement résisterait aux tentatives d'innovation des stagiaires et, par conséquent, les amènerait à se conformer aux pratiques traditionnelles en place. De plus, ces recherches véhiculent souvent l'idée que le savoir des stagiaires est déterminé par des facteurs extérieurs à eux, comme s'ils n'étaient que passifs dans leur processus d'apprentissage, comme s'ils étaient « marionnettes sociales » (Zeichner, 1980). C'est en ce sens qu'on peut dire que ces recherches abordent l'apprentissage à enseigner des novices à partir d'une perspective déterministe. Pourtant, malgré la multiplicité de ces sources d'influence, les résultats de ces recherches démontrent que les stagiaires modifient peu leurs prédispositions acquises par la socialisation réalisée avant leur formation.

Toutefois, certaines recherches de ce groupe offrent quelques pistes intéressantes pour documenter l'apprentissage des stagiaires. Il faut noter que ces recherches se sont intéressées à la socialisation lors de la phase postformation (entre autres, Doyle, 1979; Pollard, 1982). Elles ont constaté qu'un des facteurs les plus influents sur la socialisation, lors de cette phase, est l'écologie de la classe. Il semble que plus l'enseignant prend de l'expérience, plus il est influencé par ses élèves; cela est compréhensible car, d'une part, l'enseignant est de plus en plus préoccupé par les élèves et, d'autre part, le travail de l'enseignant est isolé de celui d'autres acteurs (collègues, directeur) (Zeichner et Gore, 1990). En suivant cette piste, peut-on étudier comment l'apprentissage à enseigner des novices se produit en fonction de l'écologie de la classe et donc des interactions qui s'y produisent? Ces recherches font réaliser que, pour comprendre ce qu'apprennent les stagiaires, il peut être intéressant de s'attarder plus particulièrement aux apprentissages

provoqués par les situations rencontrées en contexte de classe ainsi qu'à la marge de manœuvre des stagiaires, aux choix qu'ils font, aux buts qu'ils poursuivent dans ce contexte.

### **1.3. Une vision singulière du développement du savoir professionnel du stagiaire : les recherches de type expérientiel, transpersonnel**

Un troisième groupe de recherches, proche des recherches précédentes, a souligné le rôle des expériences personnelles, autres que scolaires, sur le développement du savoir d'une personne enseignante. Selon ce courant de recherche, l'apprentissage à enseigner est conceptualisé comme un processus de compréhension, de développement et de mobilisation efficace de soi (Feiman-Nemser, 1990). Ces recherches portent sur les métaphores et les images développées par les enseignants novices. Elles s'intéressent à l'individu, à son histoire, à ce qui est unique chez lui<sup>3</sup> (Calderhead, 1997; Clandinin, 1986; Clandinin et Connelly, 1985). Par exemple, l'enseignant peut voir sa classe comme une famille. Autour de cette métaphore, il définit son rôle et celui des élèves, la nature des relations qu'il veut voir prendre place dans sa classe, les idéaux éducatifs poursuivis, etc. Ces recherches mettent en relief le rayonnement du cheminement individuel et de la vie personnelle sur les pratiques des enseignants. En ce sens, les recherches de ce courant se sont intéressées aux croyances et principes généraux et englobants qui guident la pratique de l'enseignant, l'instauration et le maintien de ses relations avec son groupe d'élèves, etc. D'une part, le savoir des novices est abordé en fonction de ce qui est propre à chacun, de ce qui est unique dans leur expérience. D'autre part, comme ces recherches s'intéressent à ce qui compose une cohérence entre l'évolution de la pratique professionnelle et de la vie privée d'un enseignant, elles illustrent davantage l'unification de la pratique autour de cette métaphore, ce qui en démontre davantage la stabilité que l'évolution, du moins dans sa représentation métaphorique.

---

3. Dans les programmes de formation, il existe une approche voisine des recherches sur l'interrelation du personnel et du professionnel (voir, entre autres, Legault et Paré, non daté). Cette approche, appelée transpersonnelle, conçoit le développement de la pratique de l'enseignant dans son rapport à l'intuition, à soi, au senti (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997).

En outre, en s'intéressant à la singularité de chacun, stipulant que chaque pratique est différente et unique, ces recherches laissent entendre que le savoir des enseignants est personnel et singulier. C'est en ce sens qu'on peut dire que ces recherches abordent l'apprentissage à enseigner à partir d'une perspective singulière. Ainsi, ce courant de recherche a pour effet de souligner l'impact durable de l'expérience personnelle sur ce qu'apprennent les stagiaires, davantage que l'impact du contexte dans lequel ils font des apprentissages, soit l'école et la classe. Cependant, on peut penser que le contexte de la classe, ses caractéristiques particulières (cette classe) et ses caractéristiques typiques (un enseignant, un groupe d'élèves, etc.)<sup>4</sup> amènent les enseignants à agir d'une certaine façon, et les stagiaires se retrouvant dans ce contexte n'y échappent pas. Autrement dit, l'enseignant est actif, mais dans un contexte déterminé. Son action est en quelque sorte médiée par les composantes du contexte de l'enseignement, lesquelles influencent l'enseignant dans la construction de son savoir (Doyle, 1986; Durand, 1996; Gauthier *et al.*, 1997; Van der Maren, 1990).

Tout en s'apparentant aux recherches sur la socialisation qui s'opère avant la formation, les recherches de ce courant s'en distinguent dans la mesure où elles n'endossent pas la vision de l'enseignant comme un récepteur passif des normes sociales. L'enseignant est reconnu comme un acteur social qui donne sens à son action. Ces recherches font réaliser qu'il peut être intéressant de se centrer sur le sens donné aux situations du contexte par les stagiaires au fur et à mesure de leur expérience.

#### **1.4. Une vision dépendante du développement du savoir professionnel du stagiaire : les recherches puisant à l'épistémologie de l'agir professionnel**

Un quatrième type de recherches, inscrites dans la perspective de l'épistémologie de l'agir professionnel, a éclairé le processus de mobilisation du savoir dans l'action, la réflexivité des enseignants au moment de résoudre des problèmes pratiques. Les problèmes, et le

4. La situation d'enseignement est définie par huit caractéristiques fondamentales : (1) une personne (adulte) censée savoir (2) en contacts réguliers (3) avec un groupe (4) de personnes (enfants) censées apprendre (5) dont la présence est obligatoire (6) pour lui enseigner (7) un contenu socialement donné (8) par une série de décisions prises en situation d'urgence (Van der Maren, 1990, en mariant les observations de Herbert, 1966, et de Bolster, 1983). On retrouve des caractéristiques similaires soulignées par Postic (1979/2001, en s'inspirant de Herbert, 1966, et Giriat, 1970).

processus déclenché, sont donc sources de développement professionnel. À cet égard, apprendre à enseigner consiste à devenir un praticien réflexif, capable d'agir en contexte et d'élargir son contrôle réflexif sur celui-ci. Cet apprentissage ne peut, par conséquent, se réaliser en dehors du contexte de la pratique. De plus, ce contexte de pratique oriente la réflexion des praticiens d'une certaine façon, de telle sorte qu'une communauté de pratique partage de façon générale un type particulier de réflexion, un certain nombre d'artefacts symboliques pour soutenir cette réflexion et des interventions distinctes à sa pratique. Ainsi, apprendre à enseigner consiste, pour les débutants, à s'initier aux façons de penser et d'agir des enseignants plus expérimentés. Sur ce plan, ce type de recherches s'apparente beaucoup aux recherches sur la socialisation des enseignants qui se sont penchées sur l'influence de l'enseignant associé sur l'apprentissage des stagiaires. Le développement du savoir professionnel du stagiaire est étroitement lié à son initiation à un certain savoir, à un certain mode réflexif par un praticien expérimenté, un mentor. C'est en ce sens qu'on peut dire que ces recherches abordent l'apprentissage à enseigner du novice à partir d'une perspective dépendante.

Les recherches du modèle réflexif ont amplement exploré le mentorat, les rencontres se déroulant entre un enseignant débutant et un enseignant expérimenté. Bien que s'intéressant aux deux acteurs du mentorat (le novice et le mentor), les recherches du courant réflexif ont mis l'accent sur le rôle du mentor, les modalités de son influence, les contextes privilégiés du mentorat, etc. Plusieurs recherches ont examiné, par exemple, le rôle du mentor (Maynard et Furlong, 1993), les types d'influence que le mentor pouvait avoir sur l'expérience pratique des stagiaires (Calderhead, 1997, 1998), les caractéristiques que le mentorat ou l'accompagnement réflexif devrait posséder (Beauchesne, Garant, Lane et Dumoulin, 2001 ; Martin, 1996), les conversations entre mentors et stagiaires (Haggarty, 1995). On commence à peine à se questionner sur la réflexion du stagiaire et sur l'apport de celle-ci à son développement professionnel.

Par ailleurs, la mise en lumière des apprentissages se fait parfois, ici aussi, à partir d'une vision déficitaire où le stagiaire n'a pas encore de répertoire, n'est pas encore réflexif. Ces recherches font réaliser que, pour comprendre ce qu'apprend le stagiaire et comment il l'apprend, il peut être intéressant de se pencher sur ses façons de définir un problème pratique et de le résoudre, bref, sur la réflexivité du stagiaire.

## 2. PRÉSENTATION DE LA PERSPECTIVE THÉORIQUE ADOPTÉE

Au terme de cette revue des travaux issus de la recherche sur la formation à l'enseignement, force est de constater que les différentes perspectives adoptées pour documenter l'apprentissage des stagiaires n'ont pas permis d'obtenir de résultats probants, notamment en ce qui concerne l'apport de la formation pratique au développement du savoir professionnel des stagiaires (pour un rappel des perspectives, voir la partie gauche du tableau 5.1).

En outre, il a été possible de pressentir certaines avenues encore peu explorées qui permettraient d'aborder autrement la question du développement du savoir professionnel des stagiaires en enseignement (comme le présente la partie droite du tableau 5.1). En résumé, cette perspective pourrait se caractériser comme suit :

- adopter un point de vue *non déficitaire* à l'égard des stagiaires, par rapport à ce qu'ils savent au départ ;
- se centrer sur leur *marge de manœuvre* dans la construction de leur savoir ;
- s'attarder plus particulièrement aux apprentissages effectués en *contexte* de classe ;
- se pencher sur leur propre réflexivité, au moment où ils sont en *interaction* avec la situation et les acteurs du contexte, au moment où ils tentent eux-mêmes de définir un problème pratique et de le résoudre.

Tableau 5.1

### Caractéristiques des perspectives de recherche sur la formation à l'enseignement et celles de la nouvelle perspective proposée

Des recherches offrant une vision...	À une nouvelle perspective proposant une vision...
• déficitaire	• non déficitaire
• déterministe	• axée sur la marge de manœuvre
• singulière	• contextualisée
• dépendante	• interactive



Les caractéristiques de la perspective à adopter pour tenter de documenter l'apprentissage des stagiaires en enseignement ont été précisées. Il faut maintenant chercher des concepts permettant d'aborder la question du développement du savoir professionnel des stagiaires dans cette perspective non déficitaire. Deux concepts sont au centre de cette perspective, l'un tiré de la théorie de l'agir professionnel de Schön (1983, 1987) et l'autre inspiré d'une perspective interactionniste stratégique développée par Pépin (2000, 2004) s'appuyant sur une conception constructiviste de l'apprentissage (Glaserfeld, 1988; Pépin, 1994; Piaget, 1936/1971). Dans cette perspective, le concept de savoir professionnel est défini comme un répertoire constitué dans l'action, mobilisé par un praticien au moment, notamment, d'interpréter et de résoudre des problèmes pratiques. L'apprentissage, quant à lui, est défini en termes de transformations apportées au répertoire lors des tentatives de s'adapter au contexte. Reprenons ces deux concepts de façon plus élaborée dans le cadre des théories qui leur donnent sens.

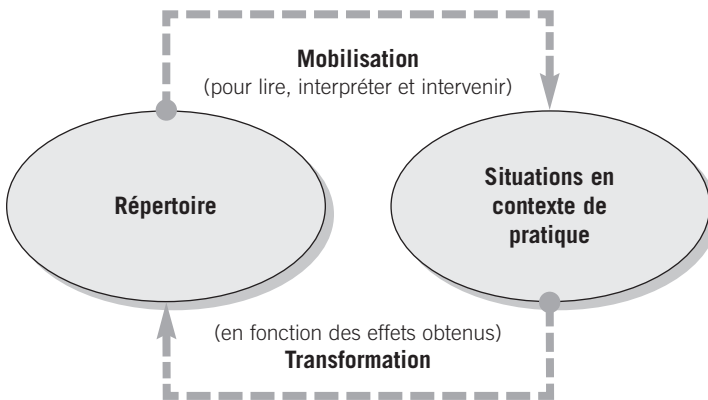
### **2.1. Le concept de savoir professionnel et la théorie de l'agir professionnel: un point de vue non déficitaire**

Dans la théorie de l'agir professionnel de Schön (1983, 1987), l'épistémologie du praticien, de celui qui agit en contexte, est regardé de l'intérieur et non pas par rapport à l'épistémologie du scientifique; en fait, si elle y est comparée, c'est pour mieux en reconnaître la spécificité et non pas pour établir un lien hiérarchique. Schön a défini des critères de rigueur propres au contexte de la pratique professionnelle. Selon ce chercheur, un praticien appliquerait rarement une solution toute faite à un problème donné, comme le suppose la rationalité technique. L'agir du praticien consisterait plutôt à «bricoler» une solution au fur et à mesure qu'il interprète la situation problématique. Les critères de rigueur de la pratique professionnelle correspondent à ajuster la solution aux caractéristiques particulières de la situation (et non pas à appliquer une solution générique à un problème typique). Le processus de réflexion en cours d'action et sur l'action, mis en lumière par Schön, permet d'accéder à ce bricolage, du point de vue des praticiens. Il permet de conceptualiser la *mobilisation* du savoir professionnel. En effet, c'est au cours du processus de réflexion que le praticien mobilise son répertoire.

En suivant Schön, on peut définir le répertoire comme étant une construction, par l'action, d'un ensemble de référents propres au contexte de la pratique, qui permettent de lire, d'interpréter l'expérience actuelle et de l'intégrer. Le répertoire est constitué des expériences passées et il est mobilisé, dans l'action, pour lire et interpréter l'expérience actuelle, la situation à résoudre. Toutefois, l'expérience actuelle peut aussi influencer, constituer, restructurer, transformer le répertoire. Cette interinfluence du répertoire et de la situation est illustrée par la figure 5.2.

**Figure 5.2**

**Interinfluence du répertoire et de la situation**



Schön a bien illustré comment le passé, le répertoire constitué, permet de lire le présent, la situation à résoudre ; il a peu exploré comment, concrètement, le présent, la situation à résoudre, peut transformer le passé, le répertoire constitué. Si le répertoire est en quelque sorte le produit de l'adaptation du praticien aux différentes situations rencontrées dans le cadre particulier de sa pratique, de quel répertoire dispose-t-il à son entrée dans cette pratique, alors que, théoriquement, il n'a pas encore été confronté à des situations spécifiques à ce contexte ? Ces concepts de réflexion et de répertoire, tels qu'ils sont définis et illustrés par Schön, ne permettent pas de comprendre de façon satisfaisante la question du *développement* du savoir professionnel, notamment chez les novices, en l'occurrence chez les stagiaires.

Schön restreint la définition du répertoire aux référents qui sont propres au contexte de la pratique. Il est aussi possible de faire l'hypothèse que les stagiaires disposent tout de même d'un certain répertoire, constitué d'expériences plus ou moins proches du contexte de la pratique d'enseignement, qu'ils mobilisent pour lire, interpréter l'expérience actuelle, autrement dit pour interpréter une situation problématique. Cette conception moins restrictive du répertoire permet de suivre l'évolution du répertoire des novices au fur et à mesure qu'ils interprètent et résolvent les situations problématiques se présentant dans le contexte particulier de la classe. Une telle hypothèse permet de regarder se construire les compréhensions de l'enseignant novice au sujet de sa pratique, de le suivre dans son apprentissage, mais aussi de le considérer dans sa compétence à s'ajuster au contexte au fur et à mesure qu'il résout les situations problématiques s'y présentant.

S'intéresser aux raisons d'agir du novice permet de le regarder dans ce qu'il est, ce qu'il pense, ce qu'il fait. Ainsi, au lieu de s'intéresser à ce que ne fait pas le novice par rapport à un expérimenté quand il réfléchit en cours d'action et sur l'action, ou à ce qu'il fait mal, il peut être intéressant de considérer ses raisons d'agir et les ressources dont il dispose, et de voir comment elles évoluent à mesure qu'il les mobilise. En suspendant le jugement extérieur, le regard déficitaire, il est possible d'observer comment il utilise la marge de manœuvre en fonction des contraintes du contexte dans lequel il évolue et avec lesquelles il doit composer. Autrement dit, il s'agit de faire l'hypothèse qu'on peut aborder le stagiaire comme un praticien réflexif à part entière, comme un acteur compétent, tel que l'entend Giddens (1984/1987), c'est-à-dire qui poursuit des buts et qui est capable d'explicitier ses raisons d'agir quand il est appelé à le faire.

## **2.2. Le concept d'apprentissage et la perspective interactionniste stratégique: un point de vue constructiviste**

Afin de compléter la vision axée sur la marge de manœuvre et contextualisée du répertoire du praticien, comme le propose Schön, c'est une conception de l'apprentissage en contexte, du développement du répertoire qu'il faut maintenant aborder. La perspective interactionniste stratégique de Pépin (2000, 2004) fournit des outils pour aborder l'apprentissage d'un point de vue non déficitaire. Dans cette perspective, on s'attarde à la résolution de problèmes dans le contexte de la vie quotidienne, à la «tentative constante, à la fois consciente et inconsciente,

[de chacun] de comprendre et d'agir sur l'existence dans le but de maintenir, de restaurer ou d'améliorer son sentiment de s'adapter» (Pépin, 2004, p. 76). Le «sentiment de s'adapter» ne renvoie pas à une évaluation jugée d'un point de vue extérieur, mais bien à la propre évaluation de la personne au sujet du résultat de son adaptation telle qu'elle est vécue et perçue par elle.

En outre, pour maintenir, restaurer ou améliorer le sentiment de s'adapter, tout être humain donne obligatoirement un sens aux situations. Cette affirmation s'appuie sur des postulats constructivistes qui stipulent que pour «percevoir» le monde, il faut *préalablement* lui donner une forme (Pépin, 2004, se référant à von Foerster, cité dans Segal, 1990, et à Maturana et Varela, 1987). On peut établir un parallèle entre cette obligation de donner un sens aux situations pour pouvoir s'y adapter et le fait, chez Schön, de mobiliser un «répertoire» afin d'interpréter une nouvelle situation. Dans les deux cas, il y a un processus d'interprétation du présent à partir d'expériences antérieures. Chez Schön, cela s'exprime par les processus de «*seeing-as*» et «*doing-as*» (Schön, 1983, p. 139) ou encore, dans la version en français, par l'expression «voir le présent comme une variante du passé» (Schön, 1983/1994, p. 176-177). Pépin, de son côté, en puisant directement dans le constructivisme radical, évoque ce processus de la façon suivante: «l'organisme [...] donn[e] au flux de l'expérience des formes qu'il est en mesure de manipuler» (Pépin, 1994, p. 65). En ce sens, tout en rejoignant certains aspects de la théorie de l'agir professionnel, la perspective interactionniste stratégique de Pépin insiste davantage sur l'idée que toute personne dispose d'un répertoire pour donner sens aux situations.

Par contre, ce qui peut varier, c'est la viabilité de ce répertoire. En effet, puisque le répertoire se développe en réponse à des contextes particuliers et en fonction de certains buts, il peut arriver que sa généralisation à d'autres contextes ne donne pas les résultats attendus ou généralement obtenus. Le concept de viabilité permet d'aborder la question de la transformation du répertoire d'un acteur. Le savoir professionnel se transformera en fonction des échecs subis parce que le répertoire mobilisé ne permet pas au praticien d'obtenir les résultats escomptés, de maintenir son sentiment de s'adapter.

Dans le dessein de s'adapter, la personne cherche à obtenir les bénéfices les plus importants à ses yeux en évitant le plus possible des coûts inacceptables pour elle. La viabilité du répertoire est donc comprise dans le sens du maintien du sentiment de s'adapter, celui-ci influencé par les effets retirés et évités, par les bénéfices et les coûts obtenus. Autrement dit, pour comprendre le développement du savoir professionnel à partir d'une perspective constructiviste et non déficitaire, on doit s'intéresser à ce qui éprouve la viabilité du répertoire des stagiaires, à partir du point de vue de celui qui agit, et non d'un point de vue normatif externe.

Avec la conception de l'apprentissage de la perspective interactionniste stratégique, il est possible d'étudier l'apprentissage des stagiaires à partir d'un point de vue non déficitaire, axé sur la marge de manœuvre, contextualisé et interactif. Cette perspective permet de documenter non pas des apprentissages effectués, lorsqu'ils correspondent à la norme retenue, mais, les apprentissages effectués par les stagiaires, c'est-à-dire les transformations apportées à leur répertoire parce que ce dernier ne leur a pas permis d'atteindre les buts poursuivis. Cette perspective permet de documenter ce qui se transforme chez un stagiaire, à partir de son répertoire actuel dans un contexte de stage particulier, et ce, peu importe ce qui se transforme.

## **CONCLUSION : QUELQUES CONTRIBUTIONS DE LA PERSPECTIVE**

Les recherches menées au cours des deux dernières décennies dans le champ de la formation à l'enseignement, et plus particulièrement celles sur l'apprentissage à enseigner, sont arrivées à des résultats contradictoires au sujet de l'apport des stages au développement du savoir professionnel des stagiaires. Ces résultats contradictoires peuvent s'interpréter à la lumière des cadres théoriques empruntés par les recherches. Quatre principaux courants ont dominé le champ de recherche sur l'apprentissage à enseigner durant cette période, offrant des apports mais présentant aussi des limites à la compréhension du développement du savoir professionnel des stagiaires. Les recherches inspirées du courant de la psychologie cognitive ont contribué à reconnaître l'enseignant d'expérience comme producteur de savoir tout en adoptant un point de vue déficitaire au sujet du savoir du novice.

Les recherches ayant porté sur la socialisation des débutants ont souligné les facteurs, dont l'écologie de la classe, qui influencent le développement du savoir professionnel tout en suggérant une vision déterministe du phénomène, dans la mesure où les facteurs externes auraient plus d'impact que la marge de manœuvre des stagiaires sur leur apprentissage. Les recherches de type expérientiel ont reconnu l'enseignant comme un acteur qui donne sens à son expérience tout en considérant chaque expérience unique et singulière, faisant du développement du savoir professionnel du stagiaire un phénomène s'appréhendant davantage à la lumière de la vie personnelle que du contexte professionnel. Finalement, les recherches puisant à l'épistémologie de l'agir professionnel se sont intéressées aux façons de poser et de résoudre un problème pratique par un praticien, mais ont conçu le développement du savoir professionnel dans une relation de dépendance à l'accompagnement qu'offrirait un praticien expérimenté au novice.

Ainsi, à la lumière des travaux menés dans le champ de recherche sur l'apprentissage à enseigner, on en vient au constat que l'apprentissage des stagiaires est peu documenté de leur point de vue. Une perspective non déficitaire et constructiviste propose certaines orientations pour tenter de surmonter les limites relevées afin de documenter le développement du savoir professionnel des stagiaires. Il s'agit d'une perspective non déficitaire dans la mesure où les apprentissages des stagiaires ne sont pas définis en termes d'écart ou de concordance entre ce qu'ils font et ce que les enseignants d'expérience font. Il s'agit d'une perspective constructiviste dans la mesure où c'est le point de vue des stagiaires, le sens qu'ils donnent aux situations qui constituent l'angle privilégié, et les obstacles qu'ils rencontrent qui contribuent à leur apprentissage, c'est-à-dire à la transformation de ce qu'ils ont mobilisé en matière de façons de penser et d'agir.

La perspective non déficitaire et constructiviste s'inspire largement de la théorie de l'agir professionnel, tout en l'enrichissant sur le plan théorique. En considérant le stagiaire comme un praticien réflexif à part entière, c'est-à-dire en s'intéressant au processus de réflexion en cours d'action et sur l'action mené par le stagiaire, c'est davantage le processus de transformation du répertoire que celui de sa mobilisation qui est mis en lumière. En plus des deux étapes du processus de réflexion bien documentées par Schön, soit celle de la problémation et de la résolution d'une situation problématique, la perspective non déficitaire et constructiviste permet d'éclairer une troisième étape du

processus de réflexion, soit celle de l'appréciation des résultats obtenus, qui était mentionnée, mais peu documentée par Schön (1983). Cette dernière est des plus révélatrices de la délibération des stagiaires et du processus de développement du savoir professionnel. En effet, c'est à cette étape qu'on a accès aux raisons d'agir des stagiaires pour poursuivre ou interrompre une intervention, pour maintenir ou modifier une composante de leur répertoire.

Cette perspective contribue également à la compréhension du développement du savoir professionnel des stagiaires en maintenant l'attention sur leur point de vue à l'étape de l'appréciation des résultats. Trois critères sont évoqués par les stagiaires pour apprécier les résultats obtenus et pour juger de leurs apprentissages en termes de transformations apportées à leur répertoire (Malo, 2005, 2007). Il s'agit des critères d'efficacité, de confort et de certitude. En d'autres termes, la transformation de leur répertoire des stagiaires dépend de la considération des stagiaires au sujet 1) de l'efficacité des composantes du répertoire mobilisées à produire les effets désirés, 2) du confort ressenti à mobiliser de telles composantes et 3) de la possibilité de légitimer les actions posées. Tant que le stagiaire lui-même jugera que les composantes mobilisées sont viables, qu'elles lui apportent une balance satisfaisante de coûts et de bénéfices, qu'il les jugera efficaces, confortables et légitimes, il les conservera dans son répertoire.

Que nous indique cette reconnaissance du stagiaire en tant que praticien réflexif et d'acteur social à part entière, au même titre que les autres acteurs de sa formation, c'est-à-dire capable de livrer ses raisons d'agir et d'explicitier ses logiques d'action? Plutôt que d'imposer un modèle de formation basé sur l'adhésion des stagiaires à une norme (d'expérience ou théorique), sans tenir compte de leur point de vue, cette perspective nous lance sur des pistes d'accompagnement des stagiaires (Malo et Bourassa, 2008) axées sur la négociation des buts, des points de vue et des projets de formation, qui tiennent compte des problèmes réels rencontrés, des tentatives d'intervention déjà effectuées et des critères d'appréciation considérés par les stagiaires.

## RÉFÉRENCES

- Beauchesne, A., Garant, C., Lane, J. et Dumoulin, M.-J. (2001). Accompagnement réflexif et raisonnement pédagogique : perspectives d'enseignants expérimentés des milieux universitaire et scolaire. Dans A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement des pratiques professionnelles*. Sherbrooke : CRP, 97-112.
- Berliner, D.C. et Calfee, R.C. (dir.). (1996). *Handbook of Educational Psychology* (1<sup>re</sup> éd.). New York : Macmillan.
- Borko, H. et Putnam, R.T. (1996). Learning to teach. Dans D.C. Berliner et R.C. Calfee (dir.), *Handbook of Educational Psychology* (1<sup>re</sup> éd.). New York : Macmillan.
- Calderhead, J. (1997). *Understanding Teacher Education: Case Studies in the Professional Development of Beginning Teachers*. Londres : Falmer.
- Calderhead, J. (1998). Reform in teacher education: Lessons from the United Kingdom. Dans M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales*. Paris : Presses universitaires de France, 87-103.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. Dans W.R. Houston (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (1<sup>re</sup> éd.). New York : Macmillan, 291-310.
- Clandinin, D.J. (1986). *Classroom Practice: Teacher Images in Action*. Londres : Falmer.
- Clandinin, D.J. et Connelly, F.M. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning. Dans E. Eisner (dir.), *Learning and Teaching the Ways of Knowing*. Eighty-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education (Tome 2). Chicago : University of Chicago Press, 174-198.
- Doyle, W. (1979). Classroom effects. *Theory into Practice*, 18, 138-144.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (3<sup>e</sup> éd.). New York : Macmillan, 392-431.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. Dans L.S. Shulman et G. Sykes (dir.), *Handbook of Teaching and Policy*. New York : Longman, 150-170.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation : Structural and conceptual alternatives. Dans W.R. Houston (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York : Macmillan, 212-233.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval et de Boeck.



- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société: éléments de la théorie de la structuration* (trad. M. Audet). Paris: Presses universitaires de France.
- Glaserfeld, E. von (1988). Introduction à un constructivisme radical. Dans P. Watzlawick (dir.), *L'invention de la réalité*. Paris: Seuil, 19-43.
- Haggarty, L. (1995). The use of content analysis to explore conversations between school teacher mentors and student teachers. *British Educational Research Journal*, 21(2), 183-197.
- Houston, W. R. (dir.). (1990). *Handbook of Research on Teacher Education* (1<sup>re</sup> éd.). New York: Macmillan.
- Legault, M. et Paré, A. (non daté). *Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles*. Document inédit.
- Malo, A. (2005). *Parcours évolutif d'un savoir professionnel: une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants de secondaire en stage intensif*. Thèse de doctorat, Québec: Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Malo, A. (2007). *The World of Student Teachers' Professional Development: Appreciating their Reflection-in-and-on Action*. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association, Chicago.
- Malo, A. et Bourassa, B. (2008). « Développer les compétences en formation initiale ou continue: comment concevoir l'accompagnement? », Communication présentée au congrès annuel de l'Association mondiale des sciences de l'éducation, dans le cadre du colloque *Formation initiale des enseignants: amorcer le développement des compétences et la construction identitaire pour faire face à la complexité du métier*, Marrakech, Maroc.
- Martin, S. (1996). Support and challenge: Conflicting or complementary aspects of mentoring novice teachers? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2(1), 41-56.
- Maynard, T. et Furlong, J. (1993). Learning to teach and models of mentoring. Dans D. McIntyre, H. Hagger et M. Wilkin (dir.), *Mentoring: Perspectives on School-based Teacher Education*. Londres: Kogan Page, 69-85.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994a). *La formation à l'éducation pré-scolaire et à l'enseignement primaire: orientations et compétences attendues*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994b). *La formation à l'enseignement: les stages*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires: une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20, 63-85.

- Pépin, Y. (2000). *La perspective interactionniste stratégique: fondements théoriques, illustrations et interventions*. Document inédit. Québec: Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Pépin, Y. (2004). *Intervention psychosociale: recueil de textes*. Québec: Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Piaget, J. (1971). *La construction du réel chez l'enfant* (5<sup>e</sup> éd.). Neufchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Pollard, A. (1982). A model of classroom coping strategies. *British Journal of Sociology of Education*, 3, 19-37.
- Postic, M. (2001). *La relation éducative* (9<sup>e</sup> éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Richardson, V. (dir.). (2001). *Handbook of Research on Teaching* (4<sup>e</sup> éd.). Washington: American Educational Research Association.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (trad. J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal: Logiques.
- Sikula, J. Buttery, J. et Guyton, E. (dir.). (1996). *Handbook of Research on Teacher Education* (2<sup>e</sup> éd.). New York: Macmillan.
- Van der Maren, J.-M. (1990). Les savoirs et la recherche pour l'éducation. Dans G.R. Roy (dir.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation*. Actes du 2<sup>e</sup> colloque des sciences de l'éducation de la langue française du Canada: Tome 3. L'enseignement et l'apprentissage. Sherbrooke: CRP, 1025-1027.
- Vanhulle, S. et Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement: vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke: CRP.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. et Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- Wittrock, M.C. (dir.). (1986). *Handbook of Research on Teaching* (3<sup>e</sup> éd.). New York: Macmillan.
- Zeichner, K.M. (1980). Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 31(6), 45-55.
- Zeichner, K.M. et Gore, J.M. (1990). Teacher socialization. Dans R. Houston (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (1<sup>re</sup> éd.). New York: Macmillan, 329-348.
- Zeichner, K.M. et Tabachnick, B.R. (1981). Are the effects of the university teacher education «washed out» by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32(3), 7-11.

**PRINCIPALES ACTIVITÉS COGNITIVES  
RAPPORTÉES PAR LES FUTURS  
ENSEIGNANTS DANS LE CADRE DE LEUR  
APPRENTISSAGE DE L'ENSEIGNEMENT  
EN CONTEXTE DE STAGE**

**Julien Mercier**

Université du Québec à Montréal

**Monique Brodeur**

Université du Québec à Montréal

**Colette Deaudelin**

Université de Sherbrooke

## RÉSUMÉ

*Plusieurs aspects de la psychopédagogie de la formation initiale en enseignement gagneraient à être configurés selon la recherche sur l'apprentissage de la pratique enseignante dans une perspective cognitive. L'élaboration d'un modèle plus prescriptif de formation des enseignants dans une perspective cognitive nécessite un examen plus approfondi des objets, processus et contextes d'apprentissage de l'enseignement. L'échantillon comprend 16 futurs enseignants volontaires inscrits en troisième année d'un programme de baccalauréat de quatre ans en adaptation scolaire. L'objet, le processus et le contexte d'apprentissage ont été examinés au moyen d'une entrevue d'explicitation et d'un réseau conceptuel. En suggérant que les futurs étudiants en stage sont plus préoccupés par leur enseignement que par leur apprentissage de l'enseignement, l'étude permet d'envisager la modulation de la formation à l'enseignement notamment en fonction d'un modèle explicite des connaissances du domaine et en fonction de situations d'apprentissage et d'évaluation axées sur l'acquisition de ces connaissances.*

Plusieurs aspects de la psychopédagogie de la formation initiale en enseignement gagneraient à être configurés selon la recherche sur l'apprentissage de la pratique enseignante dans une perspective cognitive, à l'image de ce qui est réalisé avec la formation initiale en médecine (Koschmann, Hall et Miyake, 2002 ; Shulman, 1998). Ainsi, un programme de recherche pourrait mener à articuler des activités d'apprentissage en un système intégré. Un tel système permettrait de soutenir et d'évaluer l'apprentissage des futurs enseignants et pourrait constituer la base d'un mécanisme de certification encore plus valide et équitable. Le but du présent chapitre est de cerner certaines activités cognitives impliquées dans l'autorégulation des apprentissages réalisés en contexte de stage d'enseignement dans la formation initiale. Cette description nous apparaît comme étant l'une des étapes préalables à l'élaboration d'un modèle plus prescriptif de formation des enseignants dans une perspective cognitive, et dont l'efficacité sera vérifiée empiriquement ultérieurement.

## 1. PROBLÉMATIQUE

L'étude de l'enseignement, dans une perspective cognitive, vise à produire des modèles analytiques des décisions prises et des actions réalisées par les enseignants dans leur pratique professionnelle (Schoenfeld, 2000). Le développement de tels modèles demeure embryonnaire pour plusieurs raisons. En mettant l'accent sur le traitement de l'information, la perspective cognitive prend généralement appui sur une conceptualisation des connaissances du domaine concerné. Toutefois, examiner le traitement de l'information nécessite, d'une part, de mettre le participant dans un contexte de « performance » où celui-ci mobilise ses ressources cognitives et, d'autre part, d'avoir la possibilité de mettre en place une tactique pour avoir accès au traitement de l'information et recueillir des données adéquates. Or, ce dernier aspect pose problème pour la recherche en enseignement aux trois moments qui composent la pratique pédagogique : la phase préactive, anticipation de l'action par l'enseignant ; la phase interactive, l'action proprement dite avec les élèves ; et la phase postactive, retour sur l'action (Gauthier, Desbiens, Martineau et Presseau, 2003). Ces problèmes sont liés au flou temporel entourant les phases préactive et postactive de l'enseignement et aux difficultés que pose la collecte de données à la phase interactive de l'enseignement, précisément à cause du caractère interactif de la tâche. Pour ces raisons,

les connaissances issues de la recherche dans une perspective cognitive ne sont pas encore de nature à orienter de façon optimale les programmes de formation à l'enseignement.

Ainsi, formuler et circonscrire l'objet de recherche, le phénomène à l'étude, c'est-à-dire l'autorégulation de l'apprentissage en stage, de manière à pouvoir l'étudier dans la perspective cognitive, représente un défi auquel les écrits disponibles ne répondent que partiellement. Il semble donc souhaitable, en préambule à de prochaines études cognitives, de tenter de répondre empiriquement, à partir d'autres approches théoriques, à la question suivante : quelles sont les principales activités cognitives rapportées par les futurs enseignants dans le cadre de leur apprentissage de l'enseignement en contexte de stage ?

Il est possible d'élaborer des éléments de réponse à cette question au moyen d'un cadre théorique et d'une méthode qui mettent l'accent sur un processus d'apprentissage, un domaine d'apprentissage, ainsi qu'un contexte d'apprentissage. La présente étude se situe dans le cadre d'une recherche sur l'autorégulation de l'apprentissage. L'autorégulation de l'apprentissage, telle qu'elle est articulée dans la perspective sociocognitive, s'avère un construit suffisamment englobant pour répondre à la question.

## **2. Cadre de référence**

Cette section décrit un modèle de l'autorégulation de l'apprentissage. Elle présente aussi le stage comme milieu d'apprentissage de l'enseignement, en insistant sur les caractéristiques qui en font un contexte dans lequel l'autorégulation de l'apprentissage est susceptible de s'opérer. Enfin, les caractéristiques des connaissances des enseignants sont décrites. Ainsi, les trois composantes de ce cadre de référence permettent de caractériser et de mettre en relation la nature de l'apprentissage (la nature des connaissances en enseignement), un des mécanismes de cet apprentissage (son autorégulation par l'apprenant) et le contexte de cet apprentissage (le stage d'enseignement).

### **2.1. L'autorégulation de l'apprentissage**

L'autorégulation de l'apprentissage, en tant que mécanisme d'optimisation de l'apprentissage en réponse à un ensemble de contraintes, fonctionne à vide quand on ne la situe pas dans un contexte et un domaine d'apprentissage. Le modèle choisi (Zimmerman, 1998) repose

sur la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1986). Dans cette perspective, l'autorégulation de l'apprentissage consiste en une interaction entre le contexte, l'apprenant et son comportement. L'autorégulation de l'apprentissage est ainsi considérée non pas comme un état interne ou un trait de personnalité, mais bien comme un processus contextualisé pouvant être utilisé pour la poursuite de buts personnels. Ce processus inclut des aspects cognitifs et métacognitifs, mais aussi des aspects affectifs et comportementaux. Selon Zimmerman (1998), l'autorégulation s'exerce en trois phases cycliques : la planification, le contrôle d'exécution et l'autoréflexion. La planification influence le contrôle d'exécution, qui, à son tour, influe sur l'autoréflexion. Enfin, l'autoréflexion aura un impact sur la planification lors d'un prochain épisode d'apprentissage dans un contexte similaire.

La phase de planification fait référence aux croyances et aux processus d'influence qui précèdent les efforts d'apprentissage (établissement des buts, planification stratégique, croyances d'autoefficacité, orientation des buts, intérêt intrinsèque) et permettent de créer les conditions nécessaires à l'apprentissage. La phase de contrôle d'exécution articule des processus qui surviennent lors des efforts d'apprentissage et affectent la concentration et la performance. L'autoréflexion fait appel à des processus intervenant après les efforts d'apprentissage (autoévaluation, attributions, autoréactions, adaptativité) et influençant les réactions de l'apprenant par rapport à cet apprentissage. Cette évaluation, que l'autoévaluation implique, influence en retour la planification relative aux efforts subséquents d'apprentissage, complétant ainsi le cycle de l'autorégulation.

## **2.2. Le stage comme milieu d'apprentissage de l'enseignement**

L'apprentissage en stage peut être caractérisé comme expérientiel (Kolb, 1984; Sweitzer et King, 2004) et situé (Lave et Wenger, 1991), c'est-à-dire relié à des situations problématiques survenant dans la classe et auxquelles le futur enseignant doit réagir ou s'adapter (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf et Wubbels, 2001). De telles situations peuvent varier selon le type de classe, la présence d'élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage ou encore les caractéristiques du maître associé. Conséquemment, les connaissances acquises lors de cette expérience d'enseignement varient d'un étudiant à l'autre, précisément en raison de ces variations contextuelles, et ce, sans compter les variations d'un stagiaire à l'autre. Les connaissances

potentiellement mobilisées dans le processus d'apprentissage sont tirées du domaine de l'éducation dans son entièreté, dans toute sa complexité. Par exemple, l'expérience du futur enseignant en stage peut comprendre une majorité de préoccupations concernant, par exemple, la gestion de classe, la motivation des élèves, l'organisation de l'école, les relations parents-enseignant ou l'utilisation pédagogique des TIC.

Selon Pelpel (2001), quatre principes caractérisent les contraintes inhérentes aux stages comme milieu d'apprentissage et permettent de discuter des enjeux relatifs à l'apprentissage de l'enseignement : productivité, réalité, identité et déontologie. Les deux pôles du principe de productivité sont le « constructivisme », qui met l'accent sur la prestation du service optimal, et l'aventurisme, qui favorise l'apprentissage au détriment du service. Le principe de réalité implique, à un pôle, le protectionnisme visant à protéger le stagiaire des dangers inhérents à la situation de stage, et à l'autre pôle, l'hyperréalisme, qui consiste à immerger le stagiaire dans la situation réelle de pratique. Le principe d'identité est le degré de correspondance entre la situation de stage et la situation de pratique réelle, dont les pôles sont l'isomorphisme et l'hétéromorphisme. Enfin, le principe déontologique concerne l'autonomie du stagiaire, dans une tension entre la dépendance et la responsabilité relativement à ses actes.

### **2.3. Les connaissances des enseignants**

Les principaux concepts en sciences cognitives concernant les connaissances des enseignants et leur utilisation dans la pratique professionnelle sont les buts, les plans d'action et les schémas. Leur étude dans l'enseignement par Schoenfeld (2000) et Sherin, Sherin et Madanes (2000) est particulièrement intéressante en raison de la qualité des définitions fournies. Selon Schoenfeld (2000), les buts peuvent être orientés selon l'épistémologie de l'apprentissage, c'est-à-dire ce que veut dire apprendre pour l'apprenant, le contenu des domaines à enseigner et l'aspect social de la classe. Ils peuvent être prédéterminés ou émergents. Enfin, plusieurs buts peuvent être poursuivis en concomitance, en raison de leur organisation hiérarchique. Par exemple, un enseignant peut viser à réaliser la routine de correction des devoirs et en même temps conserver un climat de classe favorable.



Les plans d'action sont des mécanismes prospectifs visant l'atteinte des buts. Dès que plusieurs plans d'action peuvent conduire à l'atteinte d'un but donné, les plans d'action sont contingents de la situation de classe, c'est-à-dire qu'ils sont tributaires d'éléments circonstanciels préexistants (temps, climat de classe, etc.). À l'image des buts, les plans d'action peuvent être nichés dans d'autres plans d'action de plus haut niveau de granularité. Schoenfeld (2000) analyse l'enseignement en postulant qu'à chaque plan d'action mis en œuvre correspond au moins un but, puisque l'enseignant doit avoir une raison pour faire ce qu'il fait.

Dans leur synthèse sur le sujet, Sherin, Sherin et Madanes (2000) définissent un schéma comme « une structure générique de connaissances comportant des éléments par défaut ou fixes et des espaces vides qui sont remplis au moment de l'utilisation » (p. 365 ; traduction libre).

En médecine, un domaine appliqué similaire à celui de l'enseignement à certains égards, la compréhension actuelle du développement de l'expertise peut être synthétisée en trois principaux aspects : « une base de connaissances pertinentes, des règles pour accéder aux connaissances et les appliquer, et des prototypes pour classifier les instances » (Elstein, Shulman et Sprafka, 2000, p. 20 ; traduction libre).

Afin de caractériser l'apprentissage des futurs enseignants en stage, l'objectif de la présente recherche est de relever : des activités cognitives impliquées dans l'apprentissage de l'enseignement ; des caractéristiques du contexte d'apprentissage auxquelles les futurs enseignants portent attention ; des caractéristiques thématiques et relatives à l'organisation des connaissances entourant l'apprentissage de l'enseignement.

### **3. MÉTHODE**

Dans cette section, nous présentons l'échantillon, le domaine d'apprentissage, les instruments, la procédure, le devis et le cadre d'analyse des données.

#### **3.1. Échantillon**

L'échantillon est composé de 16 futurs enseignants volontaires (15 femmes et un homme) inscrits en troisième année du programme de baccalauréat de quatre ans en adaptation scolaire d'une université québécoise. Le recrutement a été réalisé auprès de toute la cohorte ( $n = 101$ ) par l'équipe de chercheurs dans le cadre d'un cours de tronc commun.

### 3.2. Domaine d'apprentissage

Le domaine de connaissances visé par les instruments de mesure est l'intégration pédagogique des TIC, en raison de son importance dans le stage, tel qu'elle est prescrite dans le référentiel des compétences du MEQ (Ministère de l'Éducation, 2001). Il s'agit d'un domaine complexe, c'est-à-dire que les problèmes y sont généralement flous et que la solution d'un problème typique requiert une grande quantité de connaissances (Clark et Peterson, 1986).

### 3.3. Instruments

Dans le cadre de cette étude, deux instruments ont été utilisés pour la collecte des données liées aux activités cognitives. Il s'agit d'une entrevue d'explicitation et d'un réseau conceptuel. Ces deux instruments sont choisis au regard des difficultés présentées en introduction relativement à la collecte de données.

#### 3.3.1. Entrevue d'explicitation

Les processus et les contextes d'apprentissage ont été examinés au moyen d'entrevues d'explicitation de Vermersch (2003). La démarche vise à aider le participant à raconter son vécu dans une situation particulière, en mettant l'accent sur les actions qu'il a réalisées. Plus précisément, l'entretien facilite la verbalisation des actions élémentaires, les constituantes du domaine procédural. Ces actions peuvent être des comportements (directement observables) ou des processus cognitifs, reliés notamment à l'apprentissage ou à l'autorégulation de celui-ci.

Le protocole d'entrevue ne comprend aucune question prédéterminée. Ainsi, le succès de l'entrevue dépend de la formation des interviewers. L'entrevue débute par un dialogue de mise en confiance. L'explicitation est initiée par la proposition suivante : « Je te propose d'évoquer une situation où tu as appris à intégrer les TIC à ton enseignement. Rappelle-toi une situation en particulier, comme si tu y étais... » Par la suite, comme le propose Vermersch, quatre principaux types d'intervention sont utilisés sur la base du jugement de l'interviewer : la réinitialisation, la focalisation, l'élucidation, la régulation.

La réinitialisation consiste à orienter l'activité et à instaurer la communication. Une intervention typique prend la forme suivante : « Si tu es d'accord, nous allons ... »

La focalisation vise à guider le participant dans le déroulement chronologique des événements et à le centrer sur les éléments les plus pertinents pour lui. Pour focaliser le participant sur le déroulement chronologique de la situation d'apprentissage, les affirmations suivantes sont fréquemment utilisées: «Qu'est-ce que tu as fait en premier?» Puis: «Qu'est-ce que tu as fait ensuite?» Dans la recherche de pertinence, les interventions suivantes sont typiques: «Choisis ce qui est important pour toi, la situation qui te vient à l'esprit en premier.» Et «Tu me parles de ce que tu appris... décris-moi comment tu as appris cela...»

Élucider vise à obtenir la description la plus complète possible des actions. Il convient alors de laisser du temps et de ne pas précipiter les questions. L'élucidation est soutenue par des interventions telles que: «Si tu es d'accord, on va approfondir ce que tu faisais. Qu'est-ce que tu faisais? Comment ça se passait? Décris-moi ce que tu étais en train de faire. Peut-être que tu te revois, ou que tu entends les bruits, les sons, ou des odeurs... Peut-être que non?»

La régulation vise à aider le participant dans sa verbalisation de l'action: «Qu'est-ce que tu faisais? Comment as-tu su que ça allait mal? Qu'est-ce qui se passe quand ça va mal? Quand tu es en train de..., qu'est-ce qui se passe dans ta tête? Quand tu intervies comme tu le fais, est-ce que tu es en train d'apprendre à intégrer les TIC? Si oui, comment tu fais pour apprendre?... Si non, choisis une situation où tu es en train d'apprendre...» Dans le cas de doute persistant, l'interviewer demande: «Est-ce que tu es certain qu'il n'y avait pas...?»

### 3.3.2. Réseau conceptuel

Les connaissances des futurs enseignants ou stagiaires ont été examinées au moyen d'une situation d'élaboration d'un réseau conceptuel. Le réseau a pour thème l'intégration pédagogique des TIC. À partir de ce concept principal, les participants élaborent un réseau hiérarchique (du général au particulier) qui comporte des concepts et des liens les unissant. Cette méthode est inspirée de Deaudelin, Richer et Dusseault (2005), dont certaines propriétés métrologiques ont été vérifiées (Mercier, Deaudelin et Brodeur, soumis). Selon ces auteurs, l'élaboration d'un réseau implique la manipulation, au plan cognitif, de connaissances déclaratives. Les connaissances déclaratives peuvent être conceptuelles, c'est-à-dire «savoir que», et procédurales, c'est-à-dire

«savoir comment», et peuvent inclure des procédures, des événements vécus et des structures de tâches complexes (Frederiksen et Breuleux, 1990).

### **3.4. Procédure**

Tous les étudiants de la cohorte ont été rencontrés au début de leur troisième année, pour l'élaboration du réseau conceptuel. Les participants ont par la suite été contactés et invités à étendre leur participation à l'étude dans le cadre des entrevues. Le réseau conceptuel était considéré comme une activité d'apprentissage évaluée et comme un outil de collecte de données. Ainsi, tous les futurs enseignants devaient élaborer un réseau, mais seuls les réseaux des participants volontaires ont été utilisés pour l'étude. Ces réseaux ont été réalisés en septembre et décembre, c'est-à-dire avant et après la période de prise en charge d'une classe dans une école. Les entrevues ont été réalisées en décembre. L'échantillon présenté plus haut comprend les participants pour lesquels les données des entrevues et des réseaux sont disponibles.

### **3.5. Devis**

L'analyse des données est basée sur un devis à méthodes mixtes de type séquentiel exploratoire (Creswell, 2003), avec prise de données quantitatives préalables à la collecte qualitative. Dans cette étude, les participants aux entrevues ont été sélectionnés sur la base de leur score à un questionnaire d'autorégulation (Brodeur, Mercier, Deaudelin, Dussault et Richer, 2006). Cette procédure visait à constituer un échantillon représentant toute l'étendue possible de compétence initiale d'autorégulation de l'apprentissage. Les données qualitatives sont interprétées de façon disjointe des données quantitatives dans la présente étude, bien que ce devis implique aussi une interprétation intégrée des données quantitatives et qualitatives, interprétation qui n'est pas présentée ici.

### **3.6. Analyse des données**

Précisons d'abord qu'un épisode d'apprentissage est défini comme l'ensemble des unités de sens se rapportant à un même objet d'apprentissage. Le système catégoriel permettant de traiter les données relatives à l'autorégulation est présenté dans l'annexe. L'examen des unités de

sens associées à chaque catégorie vise à déterminer la nature de l'auto-régulation dans le contexte étudié de même que les activités cognitives dont les participants ont conscience.

Les contextes d'apprentissage sont codés dans les entrevues à l'aide de catégories émergentes. L'identification de ces catégories constitue l'essentiel des résultats relatifs au contexte d'apprentissage. Les catégories sont donc présentées dans les résultats.

Les connaissances relatives au domaine visé sont examinées en considérant, d'une part, l'aspect thématique et, d'autre part, leur organisation. Les thématiques sont identifiées dans les entrevues et les réseaux. L'examen des thématiques des connaissances repose sur une démarche émergente qui vise à détecter la présence de buts, d'actions et de rationnels entourant l'acte d'enseigner et à identifier les thématiques entourant les connaissances évoquées. L'organisation des connaissances est examinée dans les réseaux. À cette fin, un ensemble de critères est appliqué; ils sont présentés dans le tableau 6.1.

**Tableau 6.1**  
**Critères d'évaluation d'un réseau**

<b>Critère</b>	<b>Définition</b>	<b>Références</b>
<b>1. Concepts</b>	Quantité de concepts dans le réseau	Beyerbach et Smith (1990); Markham <i>et al.</i> (1994); Jacobs-Lawson et Hershey (2002); Deaudelin <i>et al.</i> (2005)
<b>2. Relations</b>	Validité de la relation entre deux concepts	Novak et Gowin (1984); Beyerbach et Smith (1990); Markham <i>et al.</i> (1994); Dorsey <i>et al.</i> (1999); Shavelson et Ruiz-Primo (2000); Jacobs-Lawson et Hershey (2002); Deaudelin <i>et al.</i> (2005)
<b>3. Branches</b>	Ramifications du concept principal	Beyerbach et Smith (1990); Markham <i>et al.</i> (1994); Jacobs-Lawson et Hershey (2002); Deaudelin <i>et al.</i> (2005)
<b>4. Niveaux</b>	Niveaux hiérarchiques des concepts	Novak et Gowin (1984); Beyerbach et Smith (1990); Markham <i>et al.</i> (1994); Dorsey <i>et al.</i> (1999); Jacobs-Lawson et Hershey (2002); Deaudelin <i>et al.</i> (2005)
<b>5. Liens croisés</b>	Lien entre deux branches	Novak et Gowin (1984); Dorsey <i>et al.</i> (1999); Jacobs-Lawson et Hershey (2002);
<b>6. Brisures</b>	Invalidité dans la hiérarchie	Deaudelin <i>et al.</i> (2005)

## 4. RÉSULTATS

Les résultats sont présentés selon l'objectif de la recherche. Ils font état des activités cognitives impliquées dans l'apprentissage de l'enseignement chez des futurs enseignants en stage. Puisque l'apprentissage opère dans un contexte et au regard d'un domaine de connaissances donnés, des éléments typiques des contextes d'apprentissage sont dégagés et la thématique ainsi que l'organisation des connaissances concernant le domaine ciblé sont illustrées.

### 4.1. Résultats : activités cognitives reliées à l'autorégulation de l'apprentissage

Les résultats relatifs aux activités cognitives qui entrent en jeu dans l'apprentissage de l'enseignement sont présentés selon les trois phases de l'autorégulation de l'apprentissage : la planification, le contrôle d'exécution et l'autoréflexion.

#### 4.1.1. Phase de planification

Relativement à l'établissement des buts, les données d'entrevue révèlent que les étudiants poursuivent généralement des buts distaux. À l'occasion, ils évoquent des buts proximaux, qui demeurent flous. En aucun temps, ils n'évoquent une hiérarchisation des buts. Les participants mentionnent des objets d'apprentissage isolés, souvent sous la forme d'intentions qui sous-tendent les activités pédagogiques avec leurs élèves. Concernant la planification stratégique, les données montrent qu'à travers tout le corpus on retrouve un éventail réduit de stratégies. À travers un discours peu élaboré sur leur façon d'apprendre, les participants rapportent essentiellement leur utilisation de l'essai et erreur et la formulation de demandes d'aide à un pair plus « expert » et souvent au maître associé. Un participant déclare ne pas savoir comment apprendre. Au sujet de l'autoefficacité, on observe une variation notable de cette dimension dans l'échantillon, certains énoncés faisant état d'un fort sentiment d'autoefficacité et d'autres exprimant un sentiment d'autoefficacité beaucoup plus faible. S'agissant de l'orientation des buts d'apprentissage, les rares exemples retrouvés dans les données concernent des buts de compétition : « *C'est sûr que ça ne sera pas aussi beau que ce qu'elle a fait.* » Les buts associés à la compétence sont absents du discours des participants. Du côté de l'intérêt intrinsèque, les participants expriment seulement des manifestations d'intérêt :

«*C'était motivant, je voulais faire quelque chose de beau.*» Aucune manifestation explicite de désintérêt ou d'absence d'intérêt n'a été observée.

#### 4.1.2. Phase de contrôle d'exécution

Afin de bien faire comprendre les résultats reliés au contrôle d'exécution, il convient de mentionner que les actions typiquement rapportées sont les suivantes : l'interaction avec le maître associé, l'observation des élèves ou du maître associé, l'interaction avec des sources d'information (livres, Internet), l'essai de matériel pédagogique et la description de processus cognitifs (faire les liens, écouter, formuler des questions, se souvenir, se questionner sur soi-même). C'est dans ce contexte que surviennent, s'il y a lieu, la centration de l'attention, l'auto-instruction et l'imagerie, ainsi que le monitoring. Au plan de la centration de l'attention, celle-ci ne semble pas présente dans les données, à l'exception de cette unique citation : «*Pas vraiment, parce que j'étais vraiment concentrée sur ce qu'elle me disait.*» Pour ce qui est de l'auto-instruction, le corpus ne comporte pas beaucoup de données non plus. À titre indicatif, une manifestation d'auto-instruction recueillie est la suivante : «*Je disais "câline, pourquoi ça ne marche pas?"* [rires] *Je me disais, ok, je vais essayer d'autre chose.* » Il n'est pas possible d'apprécier la fréquence et la granularité, c'est-à-dire à quel point l'auto-instruction concerne une fragmentation fine de la tâche, de ce processus chez les participants. En ce qui a trait au monitoring, celui observé présente un degré de granularité variable ; il est le plus souvent grossier, dans le sens où les manifestations concernent un épisode d'apprentissage entier plutôt que les éléments qui le composent, comme par exemple : «*Bien là quand je vois que ça ne fonctionne pas* » ou encore «*je faisais fermer, j'essayais d'ouvrir, et je me disais, ah ça ouvre ! et des fois, ah, je ne me souviens plus de ce que j'ai fait, alors je recommençais.* » Aucun énoncé n'a pu être relevé concernant l'utilisation de l'imagerie.

#### 4.1.3. Phase d'autoréflexion

À propos de l'autoévaluation, les participants témoignent tantôt d'une autoévaluation productive, comme par exemple «*J'ai pas appris autant qu'à ce stage-ci* », tantôt d'une autoévaluation improductive : «*Je ne pourrais pas te dire ce que j'ai appris.* » Dans ce cas-ci, l'autoévaluation ne concerne pas, minimalement, un objet d'apprentissage précis. Dans les données, l'autoévaluation consiste en un jugement sur l'utilité

de l'apprentissage, un jugement sur la difficulté reliée à l'apprentissage d'un objet d'apprentissage, un jugement sur la maîtrise d'un objet d'apprentissage, ou encore un jugement sur les connaissances antérieures. Dans le cas des attributions, les participants formulent des attributions externes et internes, bien que la majorité soient des attributions externes. Les citations suivantes présentent un exemple d'attributions externes: «*J'ai pas été dans des situations qui ont vraiment favorisé ça*» et internes: «*J'ai l'impression que si j'avais exploré ça plus jeune, ça m'aurait beaucoup aidée.*» Du côté des autoréactions, celles rapportées font état exclusivement d'affects positifs chez les participants, comme par exemple: «*Je me souviens, j'étais vraiment contente*» ou encore «*Ça m'a pris vraiment du temps mais j'ai été étonnée parce que j'ai aimé ça faire ça.*» Enfin, aucun énoncé n'a pu être relevé concernant l'adaptativité.

#### **4.2. Caractéristiques des contextes d'apprentissage**

L'apprentissage de l'enseignement en stage est décrit par les futurs enseignants en lien avec les aspects suivants: 1) le contexte de stage incluant la classe, l'école, le matériel, les élèves et leurs compétences, l'enseignant associé, 2) les réactions affectives face au contexte de stage ou en classe; 3) l'efficacité d'une activité pédagogique auprès des élèves.

#### **4.3. Connaissances entourant l'apprentissage de l'enseignement en contexte de stage**

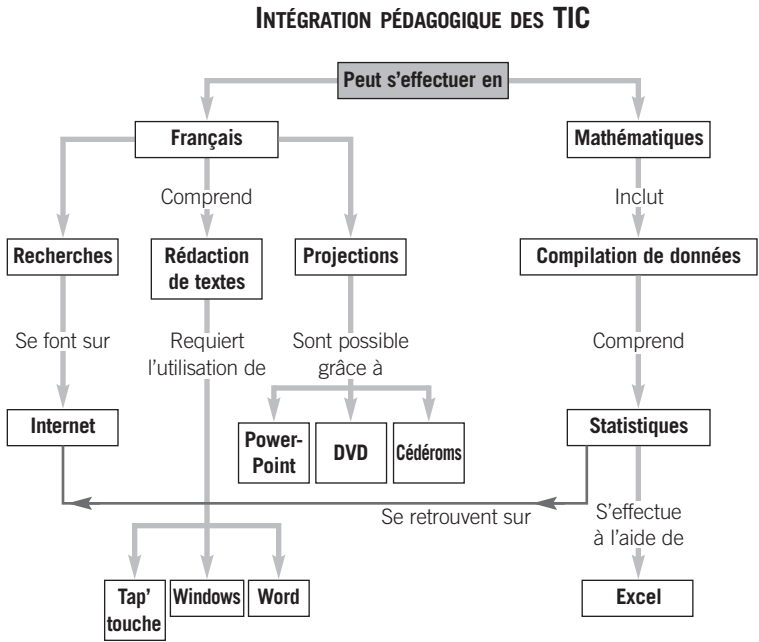
Les connaissances entourant l'apprentissage de l'enseignement peuvent être examinées en considérant les concepts évoqués et leur organisation. Au plan thématique, les connaissances mises à profit dans les stages visent principalement la connaissance des élèves et des clientèles, la didactique des matières enseignées, la prise de position critique face aux activités pédagogiques, ainsi que la connaissance d'un domaine d'apprentissage académique (essentiellement les contenus des programmes de formation à l'enseignement). Les données issues des entrevues d'explicitation rendent compte de buts et d'actions explicites et reliés, mais de liens ténus avec les connaissances qui motivent ceux-ci. Par ailleurs, la grande majorité des buts et des actions rapportés concernent l'enseignement, et non l'apprentissage du stagiaire.



Dans les réseaux, on découvre des réseaux sémantiques présentant des connaissances déclaratives dont la structure n'est pas stable plutôt que des schémas qui articulent des buts, des actions et des justifications déclaratives. C'est donc dire qu'en termes de nature des connaissances, les réseaux sont si idiosyncrasiques qu'il n'est pas possible de dégager de généralités. Des essais en cours laissent croire que les futurs enseignants ne sont pas en mesure, lors de l'élaboration d'un réseau, d'établir correctement si les concepts qu'ils incluent dans leur réseau constituent un but, une action ou une justification. De plus, ils ne sont pas en mesure d'élaborer un réseau correspondant à une structure prescrite telle que buts, actions, justifications, ou n'importe quelle combinaison possible. Enfin, lorsque l'organisation de buts, actions et justifications demeure libre, aucune structure ne semble privilégiée. La structure du réseau présenté à la figure 6.1, choisi en raison de sa relative cohérence, pourrait être décrite en débutant par le plus haut niveau comme matière-objet d'apprentissage-application. Selon cette interprétation, le concept de projections apparaît comme une incohérence.

Figure 6.1

Exemple de réseau conceptuel



Au regard de l'organisation des connaissances, les scores obtenus aux critères utilisés révèlent une grande variation de la qualité structurelle des réseaux. Le tableau 6.2 présente les scores moyens et les écarts types pour chaque critère. Le réseau typique comporte 14 concepts et 12 relations, c'est-à-dire qu'un concept est généralement relié au réseau par une seule relation. Le réseau possède généralement deux ou trois branches, et les branches s'étalent sur trois niveaux hiérarchiques. Un réseau sur trois comporte une relation qui relie deux branches et un réseau sur dix contient une brisure.

**Tableau 6.2**

**Scores moyens et écarts types pour chaque critère ( $n = 90$ )**

Critères	Pondération	Moyennes	Écarts types
Concepts	1	14,04	8,53
Relations	1	12,13	11,50
Branches	Première branche 1 Branche subséquente 3	5,83	2,76
Niveaux hiérarchiques	5	18,22	6,76
Relations croisées	10	3,33	7,93
Brisures	-5	-0,50	3,52
Score total		53,07	27,11

Comme on peut le voir dans ce tableau, les écarts types sont plutôt substantiels en comparaison des moyennes. Cela indique que les critères semblent avoir un pouvoir de discrimination remarquable entre les réseaux de bonne qualité et de mauvaise qualité. Le critère des brisures semble le plus discriminant, suivi par les relations croisées, les relations, les concepts, les branches et les niveaux hiérarchiques. La variation associée se traduit par un écart considérable du score total. S'il est plutôt aisé de saisir la discrimination des critères, interpréter leur signification n'est pas aussi facile. Nous offrons dans la discussion une interprétation basée sur les processus cognitifs de production du discours.

## 5. DISCUSSION

La discussion présente les implications des résultats, selon les objectifs, pour des études sur l'apprentissage de l'enseignement dans une perspective cognitive, puis les pistes futures en termes de construits théoriques pouvant être mis à profit dans l'étude sur l'apprentissage de l'enseignement en stage.

Selon nos analyses, l'objectif de l'étude a été atteint. L'étude rapportée visait à faire ressortir des activités cognitives impliquées dans l'apprentissage de l'enseignement, des caractéristiques du contexte d'apprentissage auxquelles les futurs enseignants portent attention et des caractéristiques thématiques et de l'organisation des connaissances entourant l'apprentissage de l'enseignement en stage.

Les résultats concernant les activités cognitives impliquées dans l'apprentissage de l'enseignement en stage, vues à travers l'autorégulation de l'apprentissage, montrent une autorégulation de l'apprentissage suboptimale par rapport à l'ensemble des dimensions considérées. Toutefois, au lieu de tirer des conclusions au sujet, par exemple, de l'autonomie des étudiants, il semble plus juste de se demander à quel point l'apprentissage en stage préoccupe les futurs enseignants. Les résultats révèlent que les futurs enseignants en stage sont plus préoccupés par la qualité de leur enseignement que par celle de leur apprentissage.

En effet, les caractéristiques du contexte de stage rapportées par les futurs enseignants semblent davantage liées à l'enseignement et représentent ainsi un système de contraintes pour l'enseignement plutôt que pour l'apprentissage de l'enseignement. Les futurs enseignants ne renseignent pas sur les aspects du contexte de stages plus ou moins facilitants pour leur propre apprentissage.

Les résultats concernant l'organisation des connaissances illustrée dans les réseaux conceptuels indiquent que cette organisation est peu complexe à en juger par le faible nombre de relations par rapport au nombre possible, le faible nombre de branches et de niveaux, et le faible nombre de relations croisées entre les branches. La tâche de construction d'un réseau conceptuel peut être comprise comme un processus qui possède des caractéristiques communes avec la production du discours, tant au regard de l'information (c'est-à-dire les symboles manipulés) qu'à celui du traitement de cette information. En effet,

ces deux processus impliquent la manipulation cognitive de connaissances déclaratives. Les connaissances déclaratives peuvent être conceptuelles (c'est-à-dire «savoir que») ou procédurales (c'est-à-dire «savoir comment»), ce qui inclut des procédures, des événements vécus et des structures de tâches complexes (Frederiksen et Breuleux, 1990). Selon Kintsch (1998), les connaissances déclaratives sont emmagasinées en mémoire sous la forme de représentations propositionnelles. Les réseaux conceptuels représentent des propositions et la production de discours crée aussi des propositions.

En ce qui concerne la façon dont les réseaux et le discours sont construits, on peut supposer que les deux processus partagent des mécanismes de construction de propositions. La distinction entre micropropositions et macropropositions (Kintsch, 1998) permet de caractériser les propositions. Les micropropositions représentent des concepts et leurs relations tandis que les macropropositions organisent ces micropropositions de façon hiérarchique, déterminant ainsi leur niveau de généralité ou de spécificité par rapport à la totalité des propositions (telles qu'elles apparaissent dans un texte ou un réseau). Dans ce cadre, les concepts, relations et brisures représentent des micropropositions et les branches, niveaux hiérarchiques et liens croisés, des macropropositions. Groupés de cette façon, ces critères évaluent, d'un côté, la qualité de l'organisation d'éléments de connaissances très spécifiques et, d'un autre côté, l'organisation générale des connaissances.

### **5.1. Implications des résultats pour des études sur l'apprentissage de l'enseignement en stage dans une perspective cognitive**

Au regard des activités cognitives associées à l'apprentissage de l'enseignement en stage, l'analyse des données montre que l'apprentissage des futurs enseignants en stage d'enseignement s'inscrit dans une dynamique d'action (l'enseignement) plutôt que d'apprentissage (apprendre à enseigner) ou encore qu'il repose sur le «constructivisme» plutôt que sur l'aventurisme, dans les mots de Pelpel (2001). Si l'on considère que le stage est un lieu privilégié d'apprentissage qui met l'accent sur la formation d'un futur enseignant plutôt que sur la prestation d'un service, il conviendrait alors d'orienter les futurs enseignants vers une démarche d'apprentissage ancrée dans une dynamique d'action, ou encore dans un aventurisme au sein d'un constructivisme. Cela nécessite de repositionner les stages sur le continuum du principe de réalité de Pelpel (2001) en prévoyant un plus grand nombre d'activités

d'apprentissage en stage centrées sur l'acquisition et la mobilisation des connaissances du stagiaire et non sur son enseignement. Puisqu'elle vise une plus grande centration sur l'apprentissage de l'enseignement plutôt que sur l'enseignement en soi, cette suggestion implique de reconsidérer, dans la formation initiale, le rôle de la pensée réflexive dont l'objet est essentiellement l'enseignement, au profit de l'autorégulation de l'apprentissage, dont l'objet est essentiellement l'apprentissage, afin notamment de rendre les futurs enseignants aptes à se former de façon continue. Il semble prometteur de considérer une approche équilibrée et synergique entre les deux processus où l'autorégulation de l'apprentissage représenterait un outil supplémentaire pour l'enseignant qui vise à améliorer son enseignement par la pratique réflexive.

Une telle entreprise nécessite un modèle précisant la forme et le contenu des connaissances dans l'enseignement, dans la foulée de Sherin, Sherin et Madanes (2000). Enfin, une telle réflexion souligne l'importance de s'intéresser aux modalités de configuration du contexte de stage, notamment au regard des principes de productivité et de réalité (Pempel, 2001).

Notre analyse des connaissances des futurs enseignants conduit à penser, à l'instar de plusieurs études antérieures, que les connaissances appliquées en contexte de pratique sont de nature différente de celles apprises dans les cours à l'université. Alors que les futurs enseignants évoquent principalement des buts et actions d'enseignement lorsqu'on leur demande ce qu'ils apprennent en stage, les réseaux conceptuels qu'ils produisent articulent des connaissances déclaratives, en dépit du fait que l'élaboration d'un réseau conceptuel devrait en principe permettre d'examiner des schémas reliant les buts, les actions et les connaissances déclaratives des enseignants. Au regard de la notion de cognition située (Lave et Wenger, 1991), suivant laquelle le fonctionnement cognitif est fortement modulé par le contexte, il semble souhaitable de modifier les consignes entourant l'élaboration d'un réseau pour dégager des schémas. Ainsi, afin de favoriser l'activation des connaissances qui nous intéressent, il est possible d'imaginer l'élaboration d'un réseau dans le cadre d'une procédure de rappel stimulé visant une situation d'apprentissage de l'enseignement antérieure ou alternativement l'élaboration d'un réseau dans le cadre d'une simulation d'une situation d'enseignement au moyen d'une étude de cas (fictif ou tiré du milieu de stage).

L'absence de buts et d'actions dans les réseaux conduit à formuler l'hypothèse selon laquelle les consignes utilisées ne permettent pas de faire ressortir les schémas impliqués dans l'enseignement ou encore dans l'autorégulation de l'apprentissage de l'enseignement. L'absence de stabilité dans la structure des réseaux élaborés vient corroborer cette hypothèse, laissant supposer que ces réseaux concernent davantage les connaissances déclaratives dont l'organisation est idiosyncrasique chez les participants. Il est possible que le niveau de généralité du domaine visé contribue à cet état de chose et qu'un domaine plus restreint permettrait d'avoir accès aux schémas.

En outre, les liens entre les composantes dégagées des données demeurent difficiles à établir. À la lumière du cadre conceptuel et des résultats obtenus, il semble plus probable que cette absence de liens soit due aux stratégies de collecte et d'analyse des données qu'à une incompatibilité conceptuelle. Afin d'observer ces liens, il conviendrait d'une part de modifier les consignes d'élaboration du réseau afin de susciter l'illustration de schémas. Ainsi, il semble prometteur de demander aux futurs enseignants d'inclure dans leur réseau les buts poursuivis, les actions à entreprendre et les justifications qui appuient leurs choix. D'autre part, il convient d'élaborer une stratégie de codage des entrevues qui permet, lors de l'analyse, d'établir ces liens. On peut penser qu'une telle stratégie repose sur une segmentation des unités de sens qui met en évidence des relations d'inclusion entre des segments se rapportant à différents construits, comme par exemple un système catégoriel dont les segments relatifs au contexte englobent les segments portant sur l'activité cognitive. Une stratégie d'analyse visant à déceler les relations de dépendance entre les différents construits, sur la base de la structure du contenu des entrevues, pourrait aussi être mise à profit.

## **5.2. Pistes pour des études futures**

Certains écrits dans la perspective cognitive fournissent des éléments de réponse à la question de recherche énoncée plus haut qui peuvent être vus comme complémentaires aux résultats empiriques présentés.

Schoenfeld (1992) présente un système de codage axé sur l'autorégulation dans des situations d'apprentissage. Ce système met l'accent sur la prise de décision au plan exécutif, dans le cadre de six composantes de la tâche : 1) lire le problème, 2) analyser le problème de manière structurée, 3) explorer le problème de manière moins

structurée, 4) planifier une solution ou une partie de solution, 5) mettre un plan en œuvre, et 6) vérifier une solution. Le codage de la résolution de problème est complété par l'identification de l'apparition de nouvelles informations et de comportements d'autorégulation. Schoenfeld (1992) souligne que les données d'observation non interventionniste conduisent à l'appréciation de l'importance de l'autorégulation car il est possible d'observer ses conséquences, sans fournir d'information sur les mécanismes d'autorégulation qui nécessitent une collecte de données interventionniste basée sur le questionnement mais qui affectent le déroulement de la résolution de problème et son issue naturelle.

Schoenfeld (2000) propose le modèle analytique de l'enseignement le plus achevé parmi ceux recensés dans une perspective cognitive. Il s'agit d'un modèle descriptif et non prescriptif, en ce sens qu'il décrit l'enseignement plutôt que de favoriser un type d'enseignement particulier. Ce modèle vise à répondre à trois critères: 1) être applicable à n'importe quel enseignement, 2) s'appliquer à tous les niveaux de granularité et 3) expliquer comment et pourquoi un enseignant fait ce qu'il fait. Le modèle stipule que les croyances, les buts, et les connaissances d'un enseignant, qu'ils soient conscients ou non, sont des facteurs clés de la prise de décision de cet enseignant. À travers des données recueillies, il est possible d'attribuer à un enseignant des croyances, des buts et des connaissances qu'il ne soupçonne pas entretenir ou posséder ou qui sont en contradiction avec ce qu'il rapporte. Articulant ces éléments, le modèle illustre comment les croyances, buts, et connaissances, de même qu'un mécanisme de prise de décisions, déterminent ce que l'enseignant fait dans une situation donnée. Dans l'élaboration de tels modèles, Schoenfeld (2000) suggère de considérer les écrits sur les connaissances des enseignants, leurs buts, leurs croyances et les mécanismes de prise de décision.

## **CONCLUSION**

La complexité de l'apprentissage de l'enseignement représente un défi important pour son étude scientifique, notamment en termes méthodologiques. Une méthode efficace devrait fournir des données et comporter un système de codage qui représente bien, dans le domaine de l'enseignement, les relations entre les contextes d'apprentissage (Pempel, 2001), les processus d'apprentissage chez l'apprenant (Zimmerman, 1998; Clark et Peterson, 1986) et les connaissances acquises et utilisées

par celui-ci (Sherin, Sherin et Madanes, 2000; Shoenfeld, 2000). L'étude de l'apprentissage de l'enseignement dans la perspective cognitive semble nécessiter de tenir compte plus généralement de l'acte d'enseigner.

À l'instar de Shulman (1998), nous sommes d'avis que l'apprentissage de l'enseignement comporte nombre de similitudes avec l'apprentissage d'autres professions, ces similitudes étant tributaires notamment de caractéristiques communes dans la nature des domaines d'apprentissage. Compte tenu de l'importance de la recherche concernant la formation des médecins, il serait intéressant d'examiner la possibilité d'en réinvestir les retombées dans la formation des maîtres.

Les études les plus convaincantes dans une perspective cognitive sont celles impliquant un modèle fonctionnel des connaissances, des tâches décontextualisées, des tâches techniques (par exemple en électronique). Dans des domaines complexes tels que l'enseignement, des modèles dont aurait avantage à tenir compte la recherche en éducation sont les statistiques (Mercier et Frederiksen, 2007) et le diagnostic clinique en médecine, des domaines dans lesquels la base de connaissances est relativement consensuelle.

La perspective cognitive fournit des théories concernant des aspects importants pour l'étude de l'apprentissage de l'enseignement, tant au regard des processus cognitifs reliés à l'apprentissage qu'à celui des connaissances impliquées. Toutefois, plusieurs éléments font partiellement défaut. Afin de tirer profit du potentiel de cette approche, il conviendrait de mettre en place des tactiques de collecte de données significatives pour la triangulation des résultats. Il conviendrait de plus d'élaborer des définitions opérationnelles issues des cadres théoriques, adaptées à plusieurs sources de données. Des études visant à la fois des avancées méthodologiques et empiriques sont donc toujours requises, 15 ans après le même constat par Schoenfeld (1992).

La perspective cognitive peut permettre de comprendre les mécanismes d'acquisition de compétences et d'élaborer des dispositifs d'enseignement et d'évaluation efficaces. Par contre, cette perspective ne permet pas de déterminer les contenus des programmes de formation à l'enseignement en termes de connaissances ou de savoirs. D'autres perspectives sont nécessaires à cette fin, dans la foulée des travaux de Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard (1997). De plus, cette perspective ne permet pas de déterminer les rôles que devraient



assumer les principaux acteurs de la formation des enseignants (maître associé, superviseur, direction d'école, etc.) bien qu'elle puisse les renseigner sur les éléments à mettre en place pour favoriser l'apprentissage du futur enseignant. Enfin, cette perspective ne permet pas de proposer des modèles de fonctionnement interactif des organisations concernées par la formation des enseignants: universités, commissions scolaires, écoles, ministère de l'Éducation, etc.

La poursuite des travaux dans la perspective cognitive apparaît souhaitable, malgré le défi que pose la collecte de données de qualité attribuable notamment, on l'a vu, à la complexité de l'enseignement. Une stratégie potentiellement prometteuse consisterait à élaborer des activités d'apprentissage sur la base de théories cognitives (apprentissage, psychopédagogie, etc.) dans le cadre des programmes de formation à l'enseignement et de les utiliser, parallèlement aux visées pédagogiques, comme outils de collecte de données. Dans ce contexte, des données processuelles peuvent être recueillies auprès d'un sous-échantillon au moyen des mêmes activités d'apprentissage, réalisées en laboratoire. En favorisant le lien entre les retombées d'apprentissages académiques et les retombées scientifiques, l'application de cette stratégie constitue une valeur ajoutée pour la formation à l'enseignement et l'étude du développement de l'expertise en enseignement. En définitive, la perspective cognitive semble avoir une importance légitime dans la formation à l'enseignement, aux côtés d'autres perspectives complémentaires.

## ANNEXE

## Définitions opérationnelles reliées à l'autorégulation de l'apprentissage

DIMENSION	DÉFINITION
<b>Planification</b>	
<b>L'établissement des buts</b>	Avant les efforts d'apprentissage, l'étudiante nomme un apprentissage qu'elle vise, relié à l'enseignement avec les TIC (l'énoncé doit comporter une action par rapport à un objet d'apprentissage).
<b>La planification stratégique</b>	Avant les efforts d'apprentissage, l'étudiante sélectionne des stratégies ou des méthodes d'apprentissage permettant d'atteindre les buts fixés (nommer les stratégies ou justifier leur choix).
<b>Les croyances d'autoefficacité</b>	L'étudiante s'exprime à propos de sa propre capacité d'apprendre.
<b>L'orientation des buts</b>	Maîtrise. L'étudiante fixe un seuil de réussite de son apprentissage basé sur une appropriation adéquate de l'objet d'apprentissage. Compétition. L'étudiante fixe un seuil de réussite de son apprentissage basé sur une performance supérieure à celle d'autres personnes (stagiaires, enseignant associé, élèves, direction, conseillers pédagogiques).
<b>L'intérêt</b>	L'étudiante s'exprime à propos de sa motivation, plus précisément, à propos de ses sources de motivation. Intrinsèque : ces sources sont liées au plaisir d'apprendre. Extrinsèque : ces sources sont reliées aux récompenses subséquentes à l'apprentissage. Amotivation : l'étudiante s'exprime à propos d'une absence de motivation. Indéterminé : l'étudiante s'exprime à propos de sa motivation, sans mention des sources.
<b>Contrôle d'exécution</b>	
<b>La centration de l'attention</b>	L'étudiante décrit comment elle a réduit ou éliminé les distractions pendant sa tâche d'apprentissage.
<b>L'auto-instruction</b>	L'étudiante fait part de ce qu'elle s'est dit mentalement pendant sa tâche d'apprentissage.
<b>L'imagerie</b>	L'étudiante rapporte son utilisation d'images mentales pendant sa tâche d'apprentissage.
<b>Le monitoring</b>	L'étudiante décrit ses prises de conscience concernant ses progrès pendant qu'elle procédait à sa tâche d'apprentissage. Autre méthode d'apprentissage : l'étudiante relève d'autres méthodes d'apprentissage utilisées pendant sa tâche d'apprentissage.
<b>Autoréflexion</b>	
<b>L'autoévaluation</b>	L'étudiante rapporte avoir comparé l'information issue de son monitoring avec les buts qu'elle poursuivait, des standards ou, en l'absence de tels standards, elle déclare s'être comparée aux autres. Succès : l'étudiante rapporte avoir appris, en lien ou non avec son ou ses buts. Échec : l'étudiante rapporte ne pas avoir appris, en lien ou non avec son ou ses buts. Indéterminé : l'étudiante n'informe pas sur son autoévaluation.
<b>Les attributions</b>	L'étudiante donne la ou les causes des résultats de sa performance. Internes : l'étudiante évoque des façons de faire ou des caractéristiques personnelles pour expliquer ses résultats. Externes : l'étudiante attribue ses résultats à des éléments, facteurs ou caractéristiques de son environnement. Aucune : l'étudiante ne donne aucune information relative au lien entre ses résultats et les causes possibles.
<b>Les autoréactions</b>	L'étudiante manifeste des réactions affectives devant ses résultats.
<b>L'adaptativité</b>	L'étudiante rend compte des modifications prévues pour améliorer sa performance ultérieure.

## RÉFÉRENCES

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Beyerbach, B.A. et Smith, J.M. (1990). Using a computerized concept mapping program to assess pre-service teachers' thinking about effective teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(10), 961-971.
- Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M., Deaudelin, C. et Richer, J. (2006). Élaboration et validation de l'échelle d'autorégulation de l'apprentissage de l'intégration pédagogique des TIC. *Revue canadienne des sciences du comportement/Canadian Journal of Behavioural Science*, 38(3), 238-249.
- Clark, C.H. et Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. Dans M.C. Wittrock et M. Amarel (dir.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Creswell, J.W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Deaudelin, C., Richer, J. et Dussault, M. (2005). Changement conceptuel chez des enseignants en situation de développement professionnel: une méthode d'analyse. [*Teachers' conceptual change in the context of professional development: a method of analysis*] *Les Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 169-185. URL: < ncre.educ.usherbrooke.ca/articles/v8n1/10\_Deaudelin.pdf > .
- Dorsey, D.W., Campbell, G.E., Foster, L.L., et Miles, D.E. (1999). Assessing knowledge structures: Relations with experience and post-training performance. *Human Performance*, 12(1), 31-57.
- Elstein, A.S., Shulman, L.S. et Sprafka, S.A. (2000). Medical problem solving: A ten-year perspective. *Evaluation and the Health Professions*, 13(1), 5-36.
- Frederiksen, C.H. et Breuleux, A. (1990). Monitoring cognitive processing in semantically complex domains. Dans N. Frederiksen, R. Glaser, A. Lesgold et M. Shafto (dir.), *Diagnostic Monitoring of Skill and Knowledge Acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 351-392.
- Gauthier, C., Desbiens, J.F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie: Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C., Desbiens, J.F., Martineau, S. et Presseau, A. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner* (2<sup>e</sup> éd.). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Jacobs-Lawson, J.M. et Hershey, D.A. (2002). Concept maps as an assessment tool in psychology courses. *Teaching of Psychology*, 29(1), 25-29.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Korthagen, J., Kessels, B., Koster, B., Lagerwerf, T. et Wubbels, A. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koschmann, T., Hall, R. et Miyake, N. (2002). *CSCL II: Carrying forward the Conversation*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Markham, K.M., Mintzes, J.J., et Jones, M.G. (1994). The concept map as a research and evaluation tool: Further evidence of validity. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(1), 91-101.
- Mercier, J. et Frederiksen, C. (2007). Individual differences in graduate students' help-seeking process in using a computer coach in problem-based learning. *Learning and Instruction*, 17(2), 184-203.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Novak, J.D. et Gowin, D.B. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pelpel, P. (2001). *Apprendre et faire: vers une épistémologie de la pratique?* Paris: L'Harmattan.
- Schoenfeld, A.H. (1992). On paradigms and methods: What do you do when the ones you know don't do what you want them to? Issues in the analysis of data in the form of videotapes. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 179-214.
- Schoenfeld, A.H. (2000). Models of the teaching process. *Journal of Mathematical Behaviour*, 18(3), 243-261.
- Shavelson, R.J. et Ruiz-Primo, M.A. (2000). On the psychometrics of assessing science understanding. Dans J.J. Mintzes, J.-H. Wamhersee, et J.D. Novak (dir.), *Assessing Science Understanding: A Human Constructivist View*. New York: Academic Press.
- Sherin, M.G., Sherin, B.L. et Madanes, R. (2000). Exploring diverse accounts of teacher knowledge. *Journal of Mathematical Behaviour*, 18(3), 243-261.
- Shulman, L.S. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526.
- Sweitzer, F.H. et King, M.A. (2004). *The Successful Internship: Transformation and Empowerment in Experiential Learning*. Belmont: Brooks/Cole.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation* (4<sup>e</sup> éd. enrichie d'un glossaire). Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Zimmerman, B.J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. Dans D.H. Schunk et B.J. Zimmerman (dir.), *Self-regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*, New York: The Guilford Press, 1-19.

# PARTIE **3**

## **DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES**



**COMMENT SE CONSTRUISENT  
LES COMPÉTENCES LIÉES À  
L'ACTE D'ENSEIGNER ?**

**Explicitation de pratiques  
pendant les stages**

**Colette Gervais**

Université de Montréal

**Enrique Correa Molina**

Université de Sherbrooke

**Michel Lepage**

Université de Montréal

## RÉSUMÉ

*Au Québec, la formation à l'enseignement s'étale sur plusieurs années, tout au long d'un programme comportant quatre stages, et visant le développement de compétences professionnelles. Lorsqu'on s'interroge sur la construction de ces compétences, la seule observation d'actions de stagiaires ne peut suffire à en rendre compte : il faut avoir accès au raisonnement pédagogique qui les sous-tend. Nous avons utilisé l'approche de l'argumentation pratique (Fenstermacher, 1994) avec 22 stagiaires répartis de la deuxième à la quatrième année de formation à l'enseignement secondaire, leurs enseignants associés et leurs superviseurs universitaires. Cette approche cherche à rendre explicites les prémisses d'action des praticiens et la mobilisation plus ou moins consciente des ressources dans l'action. L'analyse de l'ensemble des données recueillies permet d'explorer le processus à l'œuvre dans la mobilisation et l'organisation de ressources chez les stagiaires et de dégager certaines phases dans la construction des compétences.*



C'est le propre d'une formation professionnelle de mettre l'accent sur l'acquisition et le développement de compétences. Plusieurs auteurs (Paquay, 1994; Perrenoud, 1996) et divers organismes dont le ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 2001) ont proposé des référentiels basés sur le concept de compétence permettant de préciser les compétences attendues des enseignants. Mais comment se construisent ces compétences tout au long de la formation initiale?

Ce texte présente les résultats d'une étude<sup>1</sup> réalisée en contexte de stages en formation initiale à l'enseignement secondaire. Nous avons travaillé avec des stagiaires, des enseignants associés et des superviseurs afin de dégager des indices du parcours de construction de compétences chez le stagiaire au fur et à mesure de sa progression en formation initiale, plus particulièrement au moment des stages de la deuxième, troisième et quatrième année. Des 12 compétences proposées dans le référentiel du ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 2001), nous avons retenu, pour les besoins de cette étude, celles qui sont liées à l'acte d'enseigner.

## 1. PROBLÉMATIQUE

On sait peu de chose à propos de la construction des compétences. Les auteurs du référentiel (Gouvernement du Québec, 2001) et Le Boterf (2001) précisent que la littérature actuelle sur cette question fait état de travaux réalisés en situation de travail ou de formation continue, mais non dans un environnement d'apprentissage initial. La compétence étant définie comme la mobilisation, en contexte professionnel réel, de ressources permettant de répondre adéquatement aux besoins de la situation (Le Boterf, 2001), les périodes de stage représentent un moment propice pour en étudier la construction. Toutefois, les ressources mobilisées dans la pratique ne sont pas directement observables.

L'expérience de stage pose plusieurs défis aux formateurs: une subjectivité inhérente à l'observation et à l'évaluation des pratiques, souvent tributaires d'impressions générales (Alexander, 1996), le rôle

---

1. Étude subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

joué par les valeurs dans la définition d'une bonne pratique (Myers, 1996) ou la difficulté de définir précisément le seuil de maîtrise attendu des compétences (Ilott et Murphy, 1997). Peut-être cela explique-t-il, en partie, la difficulté, rapportée dans de nombreuses études, qu'éprouvent des enseignants associés à faire des commentaires critiques aux stagiaires sur leurs activités (Boutet, 2002; Chaliès et Durand, 2000; Martin, 2002; McIntyre, Byrd et Foxx, 1996; Pelpel, 1991). Il nous paraît donc important de mieux comprendre le processus de construction des compétences afin de guider les apprenants et d'outiller les formateurs universitaires et scolaires dans l'accomplissement de leur rôle.

Actuellement, au Québec, les enseignants associés et les superviseurs universitaires qui accompagnent des stagiaires doivent attester la maîtrise des compétences du référentiel avant l'entrée dans la profession, sans qu'ils sachent précisément quels indices relever. Les stages étant étalés sur quatre années, à raison d'un stage par année de formation, une difficulté importante apparaît aux formateurs : comment bien cerner et reconnaître ce qui peut être manifesté par un stagiaire à divers moments de son parcours de formation ? Quels repères peut-on fournir aux formateurs qui ont à guider et à porter un jugement lors de chacun des stages ? La seule observation d'actions de stagiaires en classe ne peut suffire à rendre compte du développement de leurs compétences. Il faut avoir accès à leur raisonnement pédagogique sous-jacent. Tardif (2006) énonce certains principes à mettre en œuvre dans une formation axée sur le développement de compétences « [...] en raison de l'étalement même du développement de chaque compétence » (p. 95) : déterminer les ressources qui ont été mobilisées et combinées dans la situation ainsi que celles qui auraient dû être mobilisées, et documenter la trajectoire de développement permettant de circonscrire le degré de maîtrise attendu à chaque étape. Cela signifie que les formateurs doivent avoir une idée claire des ressources mobilisables et combinables dont dispose l'apprenant dans ce contexte. Il nous a donc semblé important de connaître à quelles ressources les stagiaires disent faire appel dans leur agir en classe et comment ils organisent ces ressources pour agir.

Si la construction de compétence ne peut s'abstraire du contexte, elle ne peut non plus ignorer la position de l'acteur, d'où l'importance de documenter la complexification progressive des compétences chez ce dernier. Dans le cadre de cette étude, nous voulons comprendre comment se construisent certaines compétences professionnelles pendant

la formation. Il s'agit de compétences liées à l'acte d'enseigner du référentiel, soit concevoir des situations d'enseignement/apprentissage, piloter ces situations et gérer le fonctionnement du groupe-classe. Dans ce texte, nous explorons les processus à l'œuvre dans la mobilisation et l'organisation des ressources chez les stagiaires et dans ce qui est attendu de ceux-ci par les formateurs.

## **2. LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES ET LEUR DÉVELOPPEMENT**

«Une personne compétente [...] sait agir avec pertinence dans un contexte particulier, en choisissant et en mobilisant un double équipement de ressources : des ressources personnelles (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, ressources émotionnelles...) et des ressources de réseaux (banque de données, réseaux documentaires, réseaux d'expertise, etc.)» (Le Boterf, 2002, p. 46). La personne compétente sait donc choisir, organiser et mobiliser certaines ressources pour gérer les situations de la pratique professionnelle. Il s'agit d'un acteur qui va au-delà du prescrit, qui décide et met en œuvre des actions et qui réagit à des événements. Développer des compétences peut donc être conçu comme la construction progressive d'une combinatoire qui va exiger du temps, des expériences pratiques et une réflexion sur la pratique.

### **2.1. Les expériences pratiques et le développement de compétences**

Une première dimension de la construction de compétences à examiner est la sélection que fait le stagiaire de ressources de diverses natures en vue d'agir dans un contexte donné. Ce recours à certaines ressources est le plus souvent tacite, même pour le stagiaire, le choix opéré pour l'action reposant sur sa compréhension de la situation, sur des anticipations quant aux réactions des élèves, sur des expériences antérieures fondatrices. La pratique de l'enseignant puise à diverses sources, certaines théoriques, souvent hétérogènes, dont le praticien n'a pas forcément gardé mémoire (Chartier, 1998). Tardif et Lessard (1999) illustrent comment les enseignants hiérarchisent les savoirs en fonction de leur pertinence et de leur utilité dans la pratique quotidienne. Bien qu'habituellement passées sous silence dans le discours des praticiens, les notions dites théoriques constituent des ressources pour l'action en se révélant des outils de compréhension, d'analyse et

d'interprétation (Legendre, 1998). Le stagiaire peut les utiliser pour trier l'information jugée pertinente, confronter ses propres cadres d'interprétation des situations issus de ses expériences antérieures ou de ses croyances, en un mot, définir son propre référentiel (Theureau, 2000).

Certains savoirs se présentent donc sous la forme de connaissances formalisées, codifiées, décontextualisées, alors que d'autres prennent la forme de savoirs tacites, ancrés dans l'action, dans les routines. Comment ces connaissances et ces savoirs peuvent-ils s'articuler en contexte, lorsque la situation commande de faire des choix, de prendre des décisions rapides? Un deuxième aspect de la construction de compétences est constitué par l'organisation des ressources sélectionnées en vue de leur mobilisation dans l'action. Un praticien organise les ressources dont il dispose, à partir de schèmes d'analyse et d'action développés dans l'expérience. La recherche a montré que les novices n'ont qu'une vision partielle de la classe, qu'ils ont de la difficulté à distinguer l'essentiel de l'accessoire (Kagan, 1992). On peut penser que chez un novice, les ressources sont plutôt déconnectées les unes des autres, qu'elles ne sont pas encore organisées en blocs facilement mobilisables (Le Boterf, 2002), les procédures ou règles d'organisation de ces ressources étant plus ou moins adaptées. Une forme d'intériorisation de séquences d'actions doit s'amorcer, en une combinaison répondant aux exigences de la situation selon la compréhension qu'en a l'acteur à ce moment-là. On peut présumer que les automatismes sont peu disponibles chez le stagiaire, son agir dépendant de l'interprétation qu'il fait des signaux qu'il perçoit, de sa capacité à modifier et à adapter ce qu'il a prévu faire.

## **2.2. Une pratique réflexive par l'explicitation de pratique**

Les programmes de formation à l'enseignement s'appuient sur le développement d'une posture réflexive. Des dimensions intellectuelles sont sollicitées pendant la construction des compétences, en particulier la métacognition liée à la capacité à réfléchir sur ses propres actions qui suppose la compréhension à la fois de la situation et de la manière dont la personne s'y prend pour être efficace dans cette situation. Ce travail réflexif ne s'effectue pas spontanément; son apprentissage et sa réalisation requièrent bien souvent l'intervention de formateurs. Ces derniers, selon Le Boterf (2001), auraient un rôle à jouer à divers moments du processus: la conceptualisation (identification des

démarches mises en œuvre, repérage des difficultés), l'acquisition et la mise en relation de ressources, l'entraînement dans l'action et la capitalisation (bilan de la démarche et de la progression).

L'explicitation de pratique privilégiée dans cette étude permet d'initier cette pratique réflexive à partir d'exemples précis de la pratique même du stagiaire (situations de classes enregistrées sur vidéo) et de susciter chez lui des prises de conscience propres à lui permettre de progresser tant au plan de la pratique qu'au plan conceptuel. Pour tenter d'avoir accès au raisonnement pédagogique, pris dans le sens de processus argumentatif (Garant et Beauchesne, 2000), nous avons utilisé avec les stagiaires une approche inspirée de l'argumentation pratique, proposée par Fenstermacher (1987), qui vise à rendre explicites les prémisses d'action des praticiens, ou les ressources qu'ils mobilisent plus ou moins consciemment dans l'action. Pour Fenstermacher (1994), « [...] l'argument pratique représente l'élaboration formelle du raisonnement pratique » (p. 161), c'est-à-dire l'explication d'une action à partir d'une « [...] série de raisons considérées comme des prémisses » (*ibid.*, p. 161) liées à l'action. Ces prémisses d'action peuvent être constituées des valeurs des praticiens, de savoirs théoriques qu'ils ont acquis, de connaissances tirées de l'expérience ou d'éléments du contexte dont ils tiennent compte pour intervenir. Pour Fenstermacher (1994), les praticiens ne sont pas nécessairement conscients de ce qui fonde leur action au moment où ils interviennent, ni souvent d'ailleurs au moment où ils entreprennent l'analyse de leur action. La présence d'un « autre », lors de cette analyse, aide à la prise de conscience et à la verbalisation des motifs d'action. Cette approche permet aux acteurs d'une situation de rendre intelligibles et communicables les savoirs de leur action.

Dans ce contexte, notre étude a voulu tenter de relever une séquence appréhendée de développement des compétences, à partir du bagage de ressources que transportent les stagiaires au cours de leurs différents stages. Le compte rendu d'expériences pratiques vécues par les stagiaires eux-mêmes et leur explicitation nous sont apparus comme étant un moyen d'y parvenir. Il était irréaliste d'étudier le développement des 12 compétences du référentiel qui visent l'ensemble de la tâche de l'enseignant, en classe et hors classe. Cette étude a plutôt privilégié<sup>2</sup> des

---

2. Bien sûr, d'autres compétences ont été évoquées en lien avec les compétences ciblées, notamment l'évaluation de la progression des apprentissages des élèves et l'adaptation aux caractéristiques des élèves.

compétences du référentiel (Gouvernement du Québec, 2001) relatives à l'acte d'enseigner : concevoir des situations d'enseignement-apprentissage, les piloter et gérer le fonctionnement de la classe. Les participants stagiaires ont été invités à commenter des situations correspondant à ce qu'ils vivent de plus significatif pendant l'expérience. Nous avons expérimenté cette façon de procéder dans une étude précédente (Gervais et Correa Molina, 2004) et avons pu constater l'impact positif du choix de situations signifiantes par l'acteur lui-même sur la qualité de l'explicitation de sa pratique.

Ce texte explore le processus de construction de certaines compétences professionnelles au moment des stages, privilégiant la position des acteurs (enseignants en formation et formateurs, enseignants associés et superviseurs), leurs pratiques et discours, dans la compréhension du processus. La recherche a été menée avec des acteurs de la formation pratique à l'enseignement secondaire.

### 3. MÉTHODOLOGIE

L'étude de situations de classe, dans toute leur complexité, nécessite le recours à des méthodes qualitatives mettant au cœur de la démarche les acteurs et leur interprétation des situations, afin d'avoir une compréhension plus fine des comportements, discours et attitudes (McIntyre, Byrd et Foxx, 1996). Mentionnons que cette étude s'inspire également de la théorisation ancrée de Glaser et Strauss (1967), la démarche visant à faire émerger des actions et des discours observés une nouvelle compréhension/explication du processus de construction de compétences professionnelles. Après avoir présenté les participants de l'étude, nous décrivons les moyens de collecte puis d'analyse des données.

#### 3.1. Les participants

Les participants sont des étudiants en formation à l'enseignement secondaire, au moment de leur stage, à trois<sup>3</sup> niveaux de formation : stage en deuxième, troisième et quatrième année<sup>4</sup>. Ces stages correspondent

---

3. Nous n'avons pas inclus les stages de première année, ces derniers ne requérant pas d'interventions d'enseignement du stagiaire.

4. Il n'était pas possible de faire une étude longitudinale avec les mêmes participants, tout au long de leur formation. Il s'agit de groupes d'étudiants différents pour chaque stage.

à des expériences progressives de prise en charge d'enseignement. Un total de 22 stagiaires ont participé à l'étude, de même que la plupart de leurs enseignants associés (15 des 19 enseignants pressentis<sup>5</sup>) et leurs superviseurs universitaires (6). Travailler avec les équipes de supervision a permis de respecter l'écologie naturelle des expériences de stage, la participation à la recherche modifiant peu les modalités habituelles de travail.

### **3.2. La collecte des données**

Deux types de moyens ont été retenus pour recueillir les données : des séances d'explicitation de pratiques vidéo-enregistrées et des entrevues collectives semi-structurées.

#### *Pratiques réflexives in vivo*

Les stagiaires ont enregistré sur vidéo des segments de leur enseignement en classe et choisi des extraits à commenter, en lien avec les compétences ciblées. Pour un stage donné, les séances d'analyse se déroulaient sur les lieux mêmes du stage et regroupaient tous les stagiaires d'une même école (entre trois et cinq stagiaires), leurs enseignants associés, le superviseur universitaire et les chercheurs. Ces séances ont eu lieu vers la fin du stage. Chaque stagiaire présentait ses séquences ; les interventions du groupe l'amenaient ensuite à dégager les raisons – ses prémisses d'action – pour lesquelles il avait agi de telle manière. La rétroaction vidéo amène le stagiaire à expliciter et argumenter le pourquoi de son action, selon une approche s'inspirant de celle développée par Fenstermacher (1987). Ce chercheur s'intéresse, comme mentionné plus haut, aux arguments que développent les enseignants pour expliquer leur pratique. Il utilise pour ce faire des enregistrements vidéo d'enseignement du praticien à titre de déclencheur d'un dialogue entre le praticien et lui-même (qu'il appelle : l'*autre*). Son approche comporte deux phases : 1) l'explicitation, dans laquelle l'enseignant tente de rendre explicite ce qui fonde son action (les prémisses de son action) et de développer un argument cohérent pour l'expliquer ; et 2) la reconstruction, dans laquelle l'enseignant évalue la justesse

---

5. Les stages de deuxième année se font parfois en dyades, deux stagiaires étant jumelés au même enseignant associé, ce qui était le cas de six stagiaires parmi les participants de cette étude.

ou la valeur de l'argument qu'il a développé. Précisons que nous n'avons utilisé qu'une partie de la première phase de l'approche de Fenstermacher (1987), l'explicitation, sans viser à faire énoncer et réviser des arguments pratiques complets aux participants. La verbalisation des prémisses d'action du stagiaire, selon l'approche de Fenstermacher, nous a semblé très propice à l'évocation des ressources auxquelles il a recours dans la manifestation des compétences étudiées.

### *Entrevues semi-structurées*

Une entrevue collective de type semi-structuré a été menée, après le stage, avec chaque groupe de participants (stagiaires, enseignants associés et superviseurs). Les questions portaient alors sur les aspects des compétences qui avaient été développés lors du stage, les ressources qui avaient permis ce développement, ce qui restait à travailler à l'égard de chaque compétence et, enfin, sur les difficultés ou obstacles rencontrés. Ces entretiens visaient à faire le bilan de la démarche, à compléter la collecte des données et à valider des éléments d'interprétation.

### *L'analyse des données*

Les séances d'analyse *in vivo* et les entrevues semi-structurées ont été audio-enregistrées et transcrites littéralement. Ces transcriptions ont ensuite été soumises à une analyse de contenu. La stratégie d'analyse tient compte de la production de sens par les acteurs, dans le contexte de leurs actions. Il s'agit de dégager graduellement la signification d'un discours par un processus d'analyse qualitative continue (Huberman et Miles, 1991). Le recours à divers acteurs (les stagiaires et leurs formateurs, enseignants associés et superviseurs) permet de trianguler les données et de valider les interprétations. Les propos des stagiaires au sujet des compétences peuvent ainsi être confrontés à ceux de leurs formateurs, que ce soit sous l'angle des degrés de maîtrise démontrés, d'éléments contextuels ou autres. La grille qui s'est construite, tout au long du processus d'analyse, est multidimensionnelle, comprenant les ressources, leurs modes d'association (types de ressources évoquées, types de situations qui interpellent, principes qui orientent les décisions et actions, etc.), les caractéristiques de leurs liens (continuité/discontinuité, simultanité).



## 4. RÉSULTATS

Afin de répondre à la question « Comment se construisent les compétences? », nous décrivons la manifestation de chacune des trois compétences étudiées chez les stagiaires de la deuxième à la quatrième année de formation. Nous tentons, dans un deuxième temps, de dégager des phases d'un processus de construction des compétences permettant d'illustrer la mobilisation et l'organisation des ressources.

### 4.1. Progression dans la manifestation des compétences

Rappelons que, même si d'autres compétences ont été évoquées par les participants lors des séances d'analyse, l'étude s'est limitée à certaines compétences de l'acte d'enseigner du référentiel (Gouvernement du Québec, 2001), soit la conception de situations d'enseignement-apprentissage, le pilotage de ces situations et la gestion du fonctionnement du groupe-classe. Nous présentons la progression dans la manifestation de chacune des trois compétences tout en soulignant que des liens ont été faits explicitement entre ces compétences. À titre d'exemple, plusieurs participants ont souligné l'impact de la conception des activités sur la gestion du groupe, ou encore l'effet de certaines expériences de pilotage de situations d'enseignement sur la conception des activités futures.

#### 4.1.1. Conception de situations d'enseignement-apprentissage

Ce que les stagiaires acquièrent d'un premier stage d'enseignement, réalisé en deuxième année de formation, c'est une nouvelle compréhension de la compétence. Planifier est plus complexe que ce qu'ils croyaient: il faut prévoir les questions à poser aux élèves, sélectionner et faire à l'avance les exercices à leur donner, anticiper leurs questions. Les stagiaires n'arrivent pas nécessairement à le faire, mais sont conscients de la nécessité de le faire. Ils font preuve de réalisme: il faut avoir un plan B! Les formateurs ont des attentes précises pour ce stage. Ainsi, les stagiaires doivent percevoir les liens entre ce qu'ils ont planifié et ce qui se passe en classe: à la suite de leur enseignement, les élèves ont-ils appris, ont-ils compris? Les formateurs exigent que les stagiaires préparent systématiquement leurs activités en prenant appui sur ce que les élèves savent déjà, en faisant respecter les consignes qu'ils leur donnent.

Lors du stage suivant, en troisième année, cette compétence ne semble pas poser de difficulté. Les stagiaires arrivent bien préparés, ils connaissent le programme, ont de belles idées d'activités. Certains

se disent soucieux de proposer des activités qui auront du sens pour les élèves et ils ont davantage confiance en eux pour le faire. Ils sont capables d'ajuster leur planification en fonction du groupe d'élèves et du temps dont ils disposent (au secondaire, un même cours est souvent répété pour plusieurs groupes, mais les conditions sont différentes). La plupart planifient systématiquement des activités supplémentaires. Ils sont parfois en mesure d'anticiper certaines difficultés qu'auront les élèves. Ils introduisent des éléments d'évaluation des apprentissages au moment de planifier et ils peuvent relever des liens entre leur conception des activités et la gestion du groupe à faire, ce qui semble indiquer la manifestation d'une combinatoire.

Pour plusieurs, cette compétence est dite maîtrisée avant même le début du dernier stage du programme, en quatrième année. Ce qui caractérise la façon de concevoir les situations d'enseignement-apprentissage lors de ce dernier stage, c'est la flexibilité : les stagiaires prévoient des questions qu'ils peuvent poser, pensent à des activités supplémentaires, mais pas dans les détails. Comme l'exprime l'un d'eux : « *C'est plus de savoir que j'ai une alternative, un plan B, mais si le plan A n'a pas marché, peut-être que le plan B ne marchera pas non plus.* » Ils vont tenter, en situation, de s'adapter aux réactions des élèves plutôt que de tout prévoir d'avance. Ils sont conscients qu'on leur laisse beaucoup d'autonomie, les enseignants associés supervisant de manière générale leur planification sans aller dans les détails comme lors des stages précédents. Les attentes des formateurs reflètent dorénavant davantage une préoccupation éthique : il y a problème si les stagiaires ne se préparent pas à l'avance ou s'ils n'essaient pas de s'appropriier en profondeur le contenu à traiter dans les situations d'enseignement-apprentissage. Les stagiaires font un travail important d'appropriation des contenus, comme l'illustre cette stagiaire en enseignement du français : « *On ne voit pas tout ça à l'université, je dois aller chercher la matière, le récit narratif, le conte, le roman policier [...]* » Avant de commencer leur carrière, certains stagiaires sont conscients qu'ils auront beaucoup de travail de conception de situations d'apprentissage, de matériel à renouveler, en fonction des caractéristiques des tâches qui leur seront offertes.

Nos résultats semblent indiquer que cette compétence se développe de manière progressive. Les stagiaires prennent rapidement conscience de l'importance non seulement de planifier et de concevoir des activités, mais de préparer un plan alternatif au cas où ce qui avait été initialement planifié ne se produirait pas selon ce qui était attendu. Leur

planification prend en compte de plus en plus d'éléments, devient de plus en plus flexible, visant vraiment à faire réaliser des apprentissages aux élèves.

#### 4.1.2. Pilotage de situations d'enseignement-apprentissage

Ce que les stagiaires développent de la compétence à piloter des situations d'enseignement-apprentissage, pendant le stage de deuxième année, c'est une habileté à interagir avec les élèves et à s'adapter à eux. Ils deviennent, peu à peu, moins intimidés par les adolescents et se montrent habiles à les interroger, devenant capables, par exemple, de leur faire justifier leurs réponses. Ils assument une certaine gestion du temps ; par exemple, ils vont réussir à couper des activités planifiées qui prennent trop de temps en classe. Ils n'en sont toutefois qu'à l'amorce en ce qui concerne l'encadrement des apprentissages des élèves, étant encore très centrés sur eux-mêmes et sur le contenu à passer. Les formateurs attendent d'eux une certaine réflexion sur leur pratique d'enseignement : qu'ils soient capables de l'objectiver et qu'ils fassent preuve d'ouverture à l'égard des critiques. Les formateurs veulent les voir faire des tentatives pour s'améliorer, pour s'adapter aux situations. On attend d'eux qu'ils perçoivent les réactions des élèves, qu'ils voient des signes que les élèves sont, par exemple, perdus ou démotivés. Avant la fin de ce stage, ils doivent commencer à développer une vision globale de la classe.

Selon un enseignant associé, les stagiaires réussissent à dépasser, pendant le stage de troisième année : « [...] *la centration sur la matière, le tableau, le devant de la classe* », et ils élargissent leur champ de vision, bien qu'ils ne voient pas encore la classe en entier. Ils sont beaucoup plus clairs dans les consignes présentées aux élèves. Ils sont également soucieux de varier les activités pendant un cours, ils savent qu'ils ne peuvent pas laisser de temps mort car ils en voient clairement l'impact sur les comportements des élèves. Par ailleurs, ils n'ont pas le réflexe de vérifier systématiquement si les élèves ont compris ou de tenter d'expliquer autrement ce qui n'a pas été compris. Ils ne sont donc pas encore en mesure d'assurer totalement l'encadrement des apprentissages. Ils voient que leur compétence devant la classe dépend des situations pédagogiques (laboratoire ou exposé, par exemple), du nombre d'élèves par groupe, etc. Ils n'ont pas encore la maîtrise de la gestion du temps pour s'adapter à ce qui se passe dans le groupe. Parce que les élèves ont besoin d'être guidés dans leurs apprentissages, leurs formateurs attendent des stagiaires des objectifs clairs pour

leurs activités et des consignes précises présentées aux élèves. Ils doivent être capables de se remettre en question et de tenir compte de leurs réussites et de leurs difficultés, ainsi que de la rétroaction donnée.

Plusieurs participants à l'étude considèrent qu'un bon niveau d'atteinte de cette compétence est préalable au stage de quatrième année. On l'a vu ci-dessus, tout en préparant systématiquement les situations d'apprentissage, les stagiaires vont moins dans les détails pour laisser plus de place aux réactions des élèves, pour s'adapter à leur rythme. Il ne s'agit plus pour eux de passer la matière prévue, coûte que coûte, ou de montrer qu'ils sont compétents dans la matière, mais de développer une relation avec les élèves, comme l'exprime un enseignant associé : « *La différence entre livrer la matière et être avec les humains qui sont devant nous, vérifier si c'est bien saisi [...], je pense que c'est surtout là-dessus que l'évolution s'est faite.* » Ils assument l'encadrement des apprentissages des élèves, planifiant des évaluations, assurant les activités de récupération. Ils se montrent capables de mener toute une séquence d'enseignement, pas seulement un cours à la fois. Selon un superviseur, « [...] *leur personnalité d'enseignant apparaît* ». Les stagiaires savent qu'ils devront s'adapter au contexte de l'emploi qu'ils décrocheront, mais ils sont conscients qu'ils ont encore bien des situations à découvrir : divers types d'écoles et d'élèves, des classes différentes, des moments particuliers de l'année scolaire, des matières à enseigner, etc. Les attentes exprimées par certains formateurs sont de bonnes indications qu'on les considère dorénavant comme des professionnels responsables.

Les enseignants associés sont très clairs dans leurs attentes à l'égard des stagiaires : un passage progressif d'un « passer » des contenus à « faire apprendre » les élèves qui sont devant eux. Les stagiaires, pour leur part, affirment être conscients du développement de la compétence, mais ils savent aussi que celle-ci continuera à évoluer au fil des diverses expériences qu'ils devront faire une fois insérés dans la profession. Il est intéressant (et rassurant à la fois) de noter que les formateurs se situent, dans leurs commentaires, au-delà des clichés souvent entendus, par rapport à cette compétence, par exemple : « *on voit qu'il ne l'a pas* » ou « *il n'est pas fait pour ça* ». Ils se situent davantage dans une perspective de développement professionnel, où la manifestation d'une compétence est l'effet d'un travail progressif de construction et d'une réflexion sur sa pratique soutenue par des regards aidants.

### 4.1.3. Gestion du fonctionnement du groupe-classe

Lors du stage de deuxième année de formation, cette compétence n'est pas travaillée de manière formelle, les enseignants associés assumant, en principe, la gestion des comportements des élèves. Les stagiaires commencent toutefois à noter des liens avec d'autres compétences : un manque de planification peut occasionner des problèmes de comportements chez les élèves.

En stage de troisième année, les stagiaires sont plus conscients des comportements des élèves dans la classe. L'un d'eux avoue : « *Au début, je ne les voyais pas !* » Ils disent se concentrer moins sur le contenu, davantage sur les élèves : est-ce qu'ils suivent ? Ont-ils compris ? Ont-ils des comportements appropriés ou inadaptés ? Les stagiaires commencent à développer des stratégies ou des routines : se déplacer dans le groupe, attendre le silence, changer un élève de place, créer des liens avec les élèves en se racontant un peu, par exemple, faire des rencontres individuelles pour mieux comprendre le comportement d'un élève, etc. Leurs consignes, quant aux comportements attendus, sont plus claires. Ils commencent à doser leurs réactions : « *Parfois, je laisse aller parce que les élèves ont besoin de se défouler un peu. Mais quand je veux le silence parce qu'on doit travailler, j'obtiens leur collaboration.* » Ils n'interviennent toutefois pas toujours au bon moment ou n'ont pas toujours les réactions appropriées. Un enseignant associé commente : « *Ma stagiaire sentait qu'il fallait qu'elle intervienne [un élève couché sur le pupitre], elle a alors vérifié s'il prenait des notes. Ça n'avait aucun rapport avec les notes ! Ce qui la dérangeait, c'était la posture.* » Les stagiaires sont très conscients que leur gestion dépend d'un grand nombre de facteurs, plus ou moins sous leur contrôle : les types de groupes, l'âge des élèves, la classe, le nombre d'élèves en difficulté, la matière enseignée... « *Ce n'est pas vrai que je suis capable d'être pareil avec toutes les classes.* » Les formateurs s'attendent à voir les stagiaires faire des efforts, progresser, en arriver à une certaine aisance. Ils n'accepteraient pas un stagiaire qui ne saurait jamais quoi faire. Les stagiaires doivent réussir à contrôler une majorité des élèves. Cela requiert de savoir se remettre en question, d'être ouvert, de construire à partir de la rétroaction reçue.

En stage de quatrième année, les stagiaires se sentent directement responsables de la gestion de classe, le stage étant suffisamment long. Une stagiaire précise : « *En stage de troisième année, je ne me sentais pas concernée ; mais là, c'est toute une étape scolaire que tu passes avec*

*eux, tu tiens à ce qu'ils réussissent et s'ils ne réussissent pas, c'est peut-être de ta faute.* » Les stagiaires ont confiance en eux pour « affronter » une classe car ils savent gérer les devoirs, les absences, etc. Selon un enseignant associé, ils développent une relation « pédagogique » avec les élèves : *« Je lui ai dit, tu es un prof, pas leur ami. »* Les stagiaires sont conscients que cette compétence va continuer à se construire et qu'elle sera directement liée à leurs conditions d'emploi. Une stagiaire avoue ne pas se sentir autonome, qu'elle devra « demander de l'aide » pour y arriver.

En fin de formation, les stagiaires ont encore de la difficulté à anticiper les problèmes de gestion qui peuvent survenir, ou les contenus particulièrement difficiles qui risquent d'engendrer des problèmes de comportement chez certains élèves. Selon un enseignant associé, ils n'ont pas toujours les bons réflexes : « [Plutôt que de faire comme la stagiaire] *je serais allé dans le dossier disciplinaire de l'élève et j'aurais réglé ça tout de suite...* ». Les formateurs s'attendent qu'à la fin de ce dernier stage les stagiaires aient atteint un niveau minimal de compétence en gestion de groupe, qu'ils aient progressé, par exemple, en ne répétant pas des interventions inefficaces. Comme il a été dit pour le stage de troisième année, un étudiant sortant doit avoir conscience des problèmes et se remettre en question.

Après une prise de conscience claire des effets du type de gestion sur leur enseignement auprès d'un groupe, les stagiaires développent graduellement diverses habiletés qui leur permettent, lors du dernier stage, d'assumer la responsabilité des apprentissages des élèves en étant généralement capables de maintenir un climat de classe propice.

Au-delà des manifestations de la progression des compétences d'un stage à l'autre, nous avons tenté de dégager des étapes qui marqueraient la complexification des changements observés. La prochaine section présente les phases qui ont été dégagées de l'étude.

#### **4.2. Des phases dans la construction des compétences**

Nos résultats nous conduisent à poser l'hypothèse de l'existence de phases, chez les participants à notre étude, dans la construction des trois compétences professionnelles retenues de l'acte d'enseigner : concevoir des situations d'enseignement-apprentissage, piloter ces situations, ainsi que planifier, organiser et superviser le fonctionnement de la classe. Ces phases sont présentées ci-dessous, illustrées par des exemples.

#### **4.2.1. Phase 1 – Renouveau de la compréhension de la compétence**

Dès la première expérience en stage d'enseignement, il semble y avoir un renouvellement de la compréhension de la compétence. Ainsi, concevoir des situations d'enseignement-apprentissage, ce n'est pas qu'organiser un contenu à faire apprendre, c'est aussi prévoir les questions à poser aux élèves, anticiper leurs réactions et difficultés ; c'est bien préparer les travaux et exercices, faire à l'avance les devoirs à leur donner, etc. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage, ce n'est pas qu'exposer le contenu, c'est interagir avec des élèves et donc s'adapter au groupe. Gérer le fonctionnement d'un groupe-classe suppose d'aller au-delà d'une simple réaction aux problèmes ou d'une gestion générale du niveau de bruit dans la classe. C'est anticiper les problèmes, créer des liens pédagogiques avec les élèves, assurer la gestion des absences et des devoirs, etc. Ce qui contribue à cette actualisation et cette complexification du sens des compétences semble être un déséquilibre cognitif, dans le sens piagétien, qui résulte d'une confrontation à la réalité. Ce déséquilibre pourrait s'expliquer par une assimilation de nouvelles données contextuelles issues du milieu de pratique. Outre cette confrontation, les exigences et attentes explicites des formateurs, enseignant associé et superviseur universitaire, contribuent-elles à une tentative d'accommodation progressive de la part des stagiaires, une tentative qui soutiendrait la coordination et possiblement le début de combinaison de plusieurs compétences ? On peut résumer cette première phase, chez les stagiaires par une prise de conscience qui naît d'une abstraction à partir des premières pratiques analysées.

#### **4.2.2. Phase 2 – Développement de schèmes d'action<sup>6</sup> et de routines et décentration du contenu à enseigner**

Cette première étape, le renouvellement de la compréhension des compétences, est suivie d'une phase durant laquelle se développent des routines puis des schèmes d'action, en concomitance avec une décentration graduelle du contenu. L'expérience en classe auprès des

---

6. Le « schème d'action » n'est pas réduit ici à une compréhension prédéterminée du concept de schème, tel qu'il est véhiculé par la psychologie cognitive du traitement de l'information, par exemple (pour qui le schème serait prédéterminé à l'action pédagogique située en milieu de pratique), mais il est compris dans un sens piagétien de structure des actions qui se transforme ou se généralise.

élèves permet des ajustements graduels et le développement d'habiletés à travailler avec eux. À titre d'exemples, les stagiaires présentent des consignes plus claires pour inciter les élèves à se mettre au travail, ou interrogent davantage les élèves, essaient d'anticiper leurs questions. Dans leur agir, ils se montrent capables de coordonner et de combiner diverses habiletés. Ce qui permet de développer des schèmes d'action, ce n'est pas seulement l'expérience vécue mais également l'expérience analysée, souvent avec l'aide de l'enseignant associé ou du superviseur. Ce développement paraît indissociable d'une démarche de décentration : d'abord préoccupés par le contenu, les stagiaires en viennent à développer une perception de plus en plus fine des réactions des élèves. Leur plus grande aisance s'accompagne ainsi d'une meilleure conscience de la présence des élèves, d'une vision de la classe qui s'élargit, d'une adaptation de ce qu'ils avaient prévu faire. Les stratégies et les habiletés développées par les stagiaires semblent graduellement résulter en une nouvelle structure majorée par les accommodations progressivement construites, une structure à laquelle contribueraient la coordination et la combinaison de ressources. Les stagiaires semblent alors acquérir des blocs de ressources mobilisables dans l'action, comme le dit Le Boterf (2002).

#### **4.2.3. Phase 3 – Consolidation et compréhension raffinée de la compétence**

L'étape suivante correspond à la fois à une consolidation et à une compréhension raffinée des compétences. Une illustration intéressante est celle de la conception de situations d'enseignement-apprentissage qui, bien que réalisée systématiquement, comprend dorénavant moins de détails, résultat d'une conviction maintenant acquise par le stagiaire de sa responsabilité dans l'encadrement des apprentissages des élèves : l'important n'est pas de « passer » la matière planifiée mais de s'adapter aux réactions des élèves pour les faire apprendre. Cette étape s'accompagne d'une conscience claire que le développement des compétences ne s'arrête pas avec la formation initiale. Les stagiaires sont en effet capables d'une autoévaluation très précise de ce qui leur reste à développer et des facteurs qui proviennent d'eux et de ceux qui relèvent du contexte (classe des groupes qu'on leur confiera, matière à enseigner, etc.). Cette étape est atteinte à la fin du dernier stage du programme et semble se manifester par une identité professionnelle assumée : les stagiaires ont acquis le sens du travail enseignant et leurs formateurs disent voir émerger des personnalités d'enseignant.



Ces étapes correspondent à peu près aux trois stades d'enseignement du programme étudié, tout en admettant des variantes parfois importantes entre les individus. Cependant, les conditions mêmes des trois formules de stage semblent produire des effets : la prise en charge complète de l'enseignement et la durée du dernier stage provoquent la prise de conscience de la responsabilité dans l'encadrement des apprentissages des élèves.

## 5. DISCUSSION

Ce que nous pouvons dégager des résultats de notre étude, c'est d'abord (cela n'est pas une surprise) la part indispensable, dans le développement des compétences, de l'expérience en contexte qui permet une confrontation à la réalité de la pratique de l'enseignement. À titre d'exemple, la première expérience d'enseignement en contexte réel est l'occasion pour les stagiaires de progresser en prenant conscience des contingences de la réalité du métier et surtout, de la nécessité de s'y adapter. Une « intelligence de la situation » (Le Boterf, 2001) qui se développe tout d'abord et se poursuit dans les stages ultérieurs par la prise en compte d'autres dimensions. En effet, les tentatives du stagiaire sont suivies de résultats chez les élèves, ce qui lui permet de développer une perception de plus en plus juste des conséquences de son action. Il apprend graduellement, dans un mouvement de décentration, à prélever des indices et à traiter cette information (Faingold, 1996). Cela constitue un facteur puissant d'apprentissage, selon les tenants des théories sociales de l'apprentissage. Par ailleurs, il est intéressant de noter que cette confrontation ne contribue pas seulement à des interventions de plus en plus adaptées au contexte mais également à une compréhension de plus en plus raffinée et pertinente de chacune des compétences. Se produirait alors une réorganisation cognitive qui conduit à des changements majeurs soutenant la génération de nouvelles manifestations encore plus adaptées de la compétence (Tardif, 2006).

L'expérience seule n'est pas suffisante pour permettre la construction des compétences, elle doit s'accompagner d'une démarche réflexive. Une compétence se définissant comme l'orchestration de ressources diverses, en situation (Perrenoud, Altet, Charlier et Paquay, 1996), sa construction suppose une capacité de régulation à partir de l'expérience, à la fois par les rétroactions perçues de la situation elle-même, les rétroactions d'observateurs ainsi que par l'analyse que peut

en faire le stagiaire lui-même. Ce passage d'un niveau de manifestation à un autre, cette évolution à partir de la réalité du métier expérimentée au cours des stages, cette construction des compétences, semblent liés aux possibilités d'analyse et de recul, à travers diverses ressources auxquelles le stagiaire fait appel. La démarche réflexive exigée d'une analyse de la pratique semble constituer une métacompétence (Altet, 1996) essentielle à la construction des compétences professionnelles.

Quelles ressources évoquent les stagiaires pour expliquer leurs actions? Principalement, le contact avec une diversité d'élèves (d'écoles ou de classes différentes), les interventions de l'enseignant associé (la supervision des planifications, ses suggestions, questions et rétroactions) et les interventions du superviseur (les échanges et occasions de partage d'expériences, les nouvelles pistes proposées, ses rétroactions, les constats sur l'évolution de sa pratique). Certaines modalités du projet de recherche ont aussi été mentionnées par plusieurs: l'occasion de se voir sur vidéo, d'observer d'autres stagiaires en action et d'échanger sur les pratiques des uns et des autres (ce que ne permet pas souvent la pratique des enseignants). Les cours théoriques ont aussi leur place dans la réflexion des stagiaires, mais sont surtout mentionnés lors des premiers stages, moins spontanément lors du dernier. Un stagiaire sortant affirme pour sa part: «*C'est la formation théorique qui m'a amené à me poser ces questions. Mais, je ne me souviens pas exactement dans quel cours j'ai appris ça ou quelle est la théorie reliée à ça.*» Ces futurs diplômés ont un rapport aux savoirs qui se rapproche de celui des enseignants expérimentés qui ne gardent pas forcément en mémoire des diverses sources de leur pratique, dans une forme d'oubli fonctionnel de ce qui fonde leur action, comme l'exprime Chartier (1998).

## CONCLUSION

Les compétences de l'acte d'enseigner se construisent initialement tout au long de la formation à l'enseignement, leur développement se poursuivant par la suite dans l'exercice de la profession. Cette étude a tenté de mieux comprendre le processus par lequel se construisent ces compétences au moment de trois stages d'enseignement d'une formation initiale à l'enseignement secondaire. Le nombre limité de participants et de situations analysées empêchant toute prétention à la généralisation des résultats, il semblerait intéressant que le processus de construction de compétences dégagé de l'étude soit validé et précisé

pour d'autres compétences ou dans d'autres contextes. Par ailleurs, l'approche méthodologique utilisée dans cette étude semble avoir un bon potentiel pour permettre l'accès aux compétences en cours de construction en amenant les stagiaires à verbaliser à propos des ressources qu'ils mobilisent et leur combinaison dans l'action.

Les résultats nous suggèrent des pistes pour la formation en stage, en particulier à propos de la pratique réflexive. Les formateurs auraient avantage à orienter les réflexions des stagiaires sur l'évolution de leur compréhension des compétences et une verbalisation explicite des ressources mobilisées dans leur pratique. Cette conscience des ressources mobilisées paraît importante dans le développement de la compétence (Tardif, 2006). Leur permettre de décrire ce qui les aide dans le développement des compétences ou ce qui fait obstacle à ce développement serait utile pour outiller leur démarche réflexive et serait susceptible de les engager plus activement dans la poursuite de leur formation. Il y aurait également lieu, dans les programmes de formation, de faire un inventaire plus précis des ressources théoriquement disponibles aux étudiants, à chacun des stages effectués dans le milieu scolaire.

## RÉFÉRENCES

- Alexander, H.A. (1996). Physiotherapy student clinical education: The influence of subjective judgments on observational assessments. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21(4), 357-366.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck, 27-40.
- 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, 81-95.
- Chaliès, É. et Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et formation*, 35, 145-180.
- Chartier, A.M. (1998). L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et formation*, 27, 67-82.
- Faingold, N. (1996). Du stagiaire à l'expert: construire les compétences professionnelles. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck, 137-153.

- Fenstermacher, G.D. (1987). Prologue to my critics, and a reply to my critics. *Educational Theory*, 3, 357-360, 413-422.
- Fenstermacher, G.D. (1994). The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching. Dans L. Darling-Hammond (dir.), *Review of Research on Education*. Washington: American Educational Research Association, 1-54.
- Garant, C. et Beauchesne, A. (2000). Perspectives sur l'accompagnement réflexif dans une recherche collaborative en enseignement. Site de la 5<sup>e</sup> Biennale de l'Éducation, < [www.inrp.fr/access/Biennale/5biennale/contrib/](http://www.inrp.fr/access/Biennale/5biennale/contrib/) > .
- Gervais, C. et Correa Molina, E. (2004). L'argumentation pratique comme accompagnement réflexif du stagiaire. Site de la 7<sup>e</sup> Biennale de l'Éducation, < [www.inrp.fr/acces/Biennale/Biennale./Contrib/](http://www.inrp.fr/acces/Biennale/Biennale./Contrib/) > .
- Glaser B.G. et A.L. Strauss (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Huberman, A.M. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- Ilott, I. et Murphy, R. (1997). Feelings and failing in professional training: The assessor's dilemma. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 22(3), 307-316.
- Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels* (4<sup>e</sup> éd.). Paris: Éditions d'Organisation.
- Legendre, M-F. (1998). Pratique réflexive et études de cas: quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV, 379-406.
- Martin, D. (2002). Terrain et théories dans la réforme de la formation des maîtres. Dans M. Carbonneau et M. Tardif (dir.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école*. Sherbrooke: Éditions du CRP, 95-109.
- McIntyre, D.J., Byrd, D.M. et Foxx, S.M. (1996). Field and laboratory experiences. Dans J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 171-193.
- Myers, C.B. (1996). *University-school Collaboration: A Need to Reconceptualize Schools as Professional Learning Communities Instead of Partnerships*. Communication présentée à l'American Educational and Research Association, New York.

- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et formation*, 15, 7-38.
- Pepel, P. (1991). *Conseil et formation : guide pour les conseillers pédagogiques en IUFM*. Paris : CDRP.
- Perrenoud, Ph. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles : De Boeck, 181-207.
- Perrenoud, Ph., Altet, M., Charlier, É. et Paquay, L. (1996). Fécondes incertitudes. Ou comment former des enseignants avant d'avoir toutes les réponses. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles : De Boeck, 240-253.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. *Éducation et formation : L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : Presses universitaires de France, 171-211.



**L'EXPÉRIENCE À LA CLINIQUE**  
**PIERRE-H.-RUEL**

**Une formation à la pratique collaborative**

**Enrique Correa Molina**

CRIFPE-Université de Sherbrooke

**Claudia Sanchez**

Université Laval

**Christiane Fryer**

Université de Sherbrooke

## RÉSUMÉ

*Au Québec, les programmes universitaires de formation initiale des maîtres visent le développement de 12 compétences professionnelles dont quelques-unes sont liées au travail en collaboration et en équipe (Gouvernement du Québec, 2001). Dans ce sens, le Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale de l'Université de Sherbrooke a mis sur pied une activité formative d'ordre pratique, la Clinique Pierre-H.-Ruel. Celle-ci prévoit une collaboration entre les étudiants de 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale qui, guidés par un superviseur, travaillent auprès d'un élève à risque. Les étudiants assument tout au long de la formation différentes fonctions (évaluation, élaboration d'un plan d'intervention, observation, intervention), nécessitant une concertation les préparant à leur futur rôle. Nous présentons ici le contexte de l'activité comme lieu de formation et d'intégration de savoirs, ainsi que les résultats d'une analyse de données recueillies au moyen d'entrevues et de questionnaires auprès des différents acteurs qui y participent. Des résultats préliminaires laissent entrevoir une perception positive de l'activité sur le plan de la formation et de la collaboration entre les pairs.*



La formation professionnelle à l'enseignement, telle qu'elle se vit actuellement, vise, d'une part, à développer chez les futurs enseignants des compétences nécessaires à l'enseignement et, d'autre part, à les encourager à faire l'analyse critique de leur pratique professionnelle. En ce sens, les programmes de formation à l'enseignement prônent le développement de ces compétences en stimulant la pratique réflexive, les prises de conscience et l'analyse de la pratique professionnelle (Altet, 2000; McIntyre, Byrd et Foxx, 1996; Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2001; Zeichner, 1996). C'est donc par un apprentissage en contexte réel d'intervention auprès d'un élève en difficulté d'apprentissage que les futurs maîtres exercent ces aptitudes qui leur permettront de développer leurs compétences professionnelles.

La compétence exercée et développée dans la pratique à l'enseignement se traduit par un «savoir agir» prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace des ressources de la personne pour traiter une situation déterminée avec succès dans un contexte donné (Jonnaert, 2002; Le Boterf, 2002; Tardif, 2006). C'est donc dire que la pratique semblerait être une façon privilégiée pour mettre en action les compétences d'un professionnel.

Dans le référentiel de compétences développé par le MEQ (2001), la compétence «s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel» se définit entre autres comme une réflexion sur sa pratique, un réinvestissement des résultats dans l'action, une participation avec ses pairs à des démarches de recherche liées aux compétences visées, à un échange d'idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix. Elle met donc en évidence le rôle pédagogique des expériences de terrain qui se construit tout au long de la formation initiale. De plus, deux autres compétences se rattachent au développement de la collaboration professionnelle. La compétence *coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école* (MEQ, 2001) s'exprime, entre autres, par la coordination de ses interventions avec les différents partenaires, par une invitation proposée aux parents afin de les amener à participer et à les informer sur les événements de l'école et par le soutien donné aux élèves dans leur participation dans leur milieu scolaire. La collaboration professionnelle s'exprime également dans la compétence *travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce,*

*en fonction des élèves concernés* (MEQ, 2001). Être capable de discerner les situations qui nécessitent une collaboration, de définir un projet selon des objectifs définis par l'équipe-cycle, de participer activement aux travaux des équipes pédagogiques qui œuvrent auprès des mêmes élèves sont des principes à développer pour l'apprenant en formation.

Cette aptitude, qui est de collaborer, ne s'exerce pas seulement individuellement. Elle est le fruit d'un travail collectif et se manifeste sur une base d'échanges constructifs et respectueux (Goulet, Krentz et Christiansen, 2003). La collaboration s'inscrit dans une démarche par laquelle savoir, pouvoir et vouloir collaborer sont manifestés par les membres faisant partie d'un même groupe (Le Boterf, 2004). Les capacités individuelles de chaque individu prennent place au sein du groupe et les membres doivent s'assurer que celles-ci s'harmonisent bien. Les partenaires tiennent de nombreux échanges et partagent leurs intérêts de façon à apporter plusieurs informations selon les différents sujets abordés (Pléty, 1996). Savoir collaborer (Le Boterf, 2004) se manifeste, entre autres, par une actualisation des représentations partagées, par une appropriation collective des leçons de l'expérience des autres partenaires et par une anticipation et évaluation des possibilités de collaboration. La compétence à collaborer réside dans la mobilisation des ressources primaires et individuelles (Dumoulin, Dumont, Bross et Masclat, 2003; Le Boterf, 2004), telles que les connaissances de l'individu, ses expériences, ses valeurs, ses qualités et sa personnalité. Pouvoir collaborer, c'est également reconnaître la pertinence dans la variété des ressources, la faculté de travailler en équipe, la prise en compte de la question de statut hiérarchique et l'adhésion au groupe. Plusieurs membres composent un groupe de travail et le rôle de chacun est défini afin de reconnaître la densité des compétences de l'individu et la pertinence des différentes ressources possibles (*ibid.*). Cependant, les membres sont soumis à certaines pressions personnelles ou professionnelles et les responsabilités et les rôles de ceux-ci sont appelés à changer afin d'assurer une continuité dans le projet mis en place (Goulet *et al.*, 2003). Vouloir collaborer repose, entre autres, sur la question suivante : quel est le bénéfice de travailler en collaboration, tant pour l'individu que pour l'équipe? (Le Boterf, 2004.)

C'est par un travail d'analyse continu que prennent forme ces diverses composantes de la collaboration. Chaque membre expose ses données, ses valeurs, ses apprentissages, ses stratégies au sein de l'équipe. La collaboration s'inscrit automatiquement dans un processus d'analyse qui permet d'échanger, d'agir et de réfléchir. Cette démarche

s'actualise envers chaque individu faisant partie du groupe pour ainsi faire émerger des savoirs et réaliser des apprentissages (Goulet *et al.*, 2003). Le travail de collaboration a pour but la résolution d'un problème et il impose donc une certaine méthode dans l'organisation du travail (Pléty, 1996).

Cette collaboration met en parallèle un travail d'analyse réflexive entre les pairs qui favorise une contribution de ceux-ci sans qu'il y ait de rapport de jugement des uns vis-à-vis des autres (Martin et Double, 1998). L'analyse et les discussions, à la suite d'une observation des pratiques des autres membres, permettent de mieux comprendre ses propres pratiques qui resteraient incompréhensibles et inatteignables d'une autre façon (*ibid.*). Ce partage de réflexion entre pairs en formation permet d'approfondir les fondements de l'action entreprise et de comprendre l'importance d'établir un climat de confiance envers les autres (Peel et Shortland, 2004). Cette perspective d'analyse de pratiques éducatives nécessite donc la présence d'un groupe de pairs pour que l'acteur prenne conscience de son implication et puisse s'assumer en tant qu'auteur responsable de sa pratique.

## 1. LE PROBLÈME

Le rôle de l'enseignant en adaptation scolaire et sociale (ASS) est appelé à changer. Cette redéfinition du rôle à jouer dans le milieu scolaire exige une connaissance des diverses clientèles, de leurs besoins et des particularités des différents acteurs interagissant avec elles. Les connaissances spécifiques à construire par les futurs maîtres sont souvent acquises dans des contextes tels que les cours universitaires ou lors des stages de formation. Néanmoins, plusieurs connaissances émergent aussi à partir de discussions formelles entre pairs (Racine, 2000) autour de cas précis réfléchis en profondeur et sous plusieurs angles d'analyse. C'est le contexte qu'offre la Clinique Pierre-H.-Ruel.

Cette clinique est un centre de formation, d'intervention et de recherche relevant du Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Les services dispensés à la Clinique lui confèrent un statut unique au sein de l'institution, ce qui en fait un volet de formation originale par rapport à la formation à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale. Cette clinique offre aux étudiants du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale (BASS) un contexte particulier qui permet de mener une réflexion approfondie sur l'action pédagogique en considérant

l'interaction entre les particularités de la personne à servir (sujet réfléchissant dont les caractéristiques spécifiques sont à l'étude du dossier), l'objet d'apprentissage (mathématique ou français) et un contexte à créer, à inventer par les étudiants afin d'intervenir au juste niveau du développement conceptuel que le sujet (enfant ou adulte) manifeste en français ou en mathématique.

C'est dans un cadre socioconstructiviste, considérant le sujet, l'objet et le contexte à construire, que la Clinique Pierre-H.-Ruel devient un contexte de formation des maîtres répondant authentiquement aux exigences imposées par les réformes des programmes de formation à l'enseignement (MEQ, 2001). En effet, non seulement du point de vue de la personne à servir, mais également de celui du futur maître en formation, la Clinique est un contexte réel qui amène l'étudiant en adaptation scolaire à réfléchir sur son action pédagogique en étant soutenu dans l'exercice de ses fonctions d'enseignant et à articuler et étayer les liens entre cette pratique et les théories étudiées au baccalauréat en adaptation scolaire et sociale (l'objet d'apprentissage des futurs maîtres).

Les activités de formation implantées à la Clinique Pierre-H.-Ruel s'inscrivent comme un complément nécessaire à la formation traditionnelle et cadrent avec les orientations du Ministère (MEQ, 2001) quant au développement de compétences et à la mise en œuvre d'activités de formation novatrices. En effet, elles offrent une formation : 1) axée sur la résolution de problèmes insérée dans un contexte authentique d'apprentissage et 2) assortie d'une supervision pluridisciplinaire *in vivo*. Ces deux caractéristiques ont pour effet de permettre aux étudiantes et aux étudiants de dépasser les catégories diagnostiques compartimentées et d'avoir accès à une vision holistique de l'élève et de l'intervention. Dans cette optique, la Clinique constitue un endroit privilégié de formation pour les étudiantes et les étudiants du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale.

C'est dans un contexte signifiant pour l'apprenant que la Clinique cherche à susciter le développement de compétences qui l'amèneront notamment à collaborer, à travailler en équipe et à réfléchir sur sa pratique. Si nous considérons que ces aspects sont importants pour le rôle que les étudiants devront assumer dans le cadre de leur profession, il est primordial de se demander si les activités instaurées à la Clinique Pierre-H.-Ruel favorisent le développement de ces compétences professionnelles chez les apprenants en formation.

## 2. UNE DESCRIPTION DES ACTIVITÉS À LA CLINIQUE

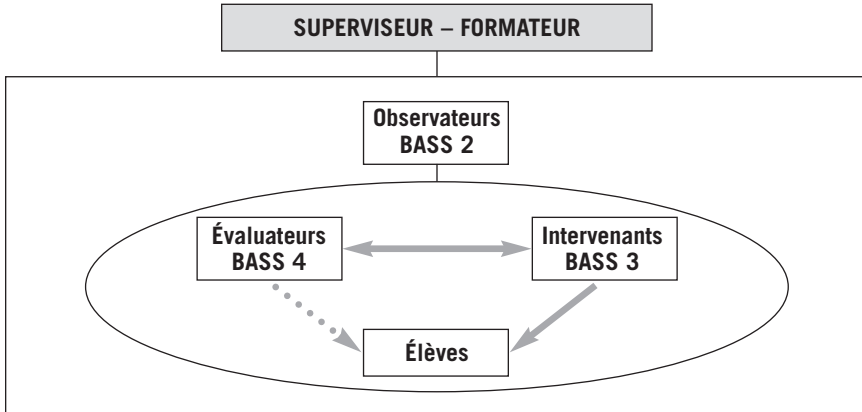
Cette clinique a été mise sur pied en 1997 à la suite d'une série de constats, de réflexions et de recherches de solutions pour venir en aide aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation socioaffective provenant, généralement, de familles ayant un statut socioéconomique peu élevé. En 2003, de nombreux travaux y sont réalisés afin de permettre le passage obligatoire des activités cliniques pour une formation permettant la confrontation entre la théorie et la pratique, et ce, en situation authentique pour favoriser le développement optimal des compétences professionnelles prônées par le ministère de l'Éducation (MEQ, 2001). C'est la raison d'être des deux grands objectifs poursuivis par la Clinique, à savoir ceux de formation et ceux d'intervention.

Depuis, les services offerts à la Clinique se sont diversifiés afin de répondre aux besoins de la communauté. C'est ainsi que, depuis deux ans, en plus de l'aide individualisée aux enfants en difficulté d'apprentissage, la Clinique offre d'autres services tels que ceux de soutien à la famille (en collaboration avec le programme de psychoéducation) et de soutien aux adultes en difficulté d'apprentissage ayant fait un retour aux études.

Les équipes de travail qui participent aux activités offertes par la Clinique sont constituées par des étudiants de la 2<sup>e</sup> année qui assument le rôle d'observateurs, des étudiants de la 3<sup>e</sup> année qui assument le rôle d'intervenants, des étudiants de la 4<sup>e</sup> année qui assument un rôle de soutien à l'évaluation et d'un superviseur qui assure le fonctionnement responsable et professionnel de chaque membre de l'équipe. Le rôle du superviseur formateur est primordial dans cette organisation puisqu'il dirige ce travail de collaboration en animant les rencontres réflexives avec les étudiants afin que les informations circulent entre eux et qu'il puisse suggérer des voies de travail. Ce formateur laisse les collaborateurs échanger sur les points de discussions et prendre des décisions qui s'y rattachent. Ces rencontres d'échanges sont réalisées en deux temps (pré-intervention et post-intervention), ce qui permet de mettre à profit les rôles assumés par les étudiants et les interventions à prioriser pour faire progresser l'enfant ou l'adulte en question. La figure 8.1 schématise cette organisation.

Figure 8.1

## Fonctionnement de l'équipe clinique autour d'une intervention



C'est pendant les interventions que les observateurs (étudiants de 2<sup>e</sup> année) sont appelés à repérer, par l'entremise de l'observation et la prise de notes, certains aspects susceptibles de cerner la problématique du jeune. Les évaluateurs (étudiantes et étudiants de 4<sup>e</sup> année), pour leur part, soutiennent l'aspect évaluatif qui permet d'établir les besoins de l'élève tout en se basant sur les faits, les observations et les discussions apportées en post-intervention. Le superviseur-formateur est donc amené à susciter les discussions entourant les pratiques des apprenants en formation en lien avec la problématique de l'élève.

En ce qui concerne directement les activités liées à la Clinique, les interventions, avec le consentement des parents, sont filmées et enregistrées. Les observations se font en direct par l'entremise des caméras et les rétroactions s'exercent immédiatement à la suite de la séance, à travers les observations et les faits annotés. Les enregistrements restent disponibles à l'ensemble de l'équipe travaillant sur le sujet. Les intervenants (étudiants de 3<sup>e</sup> année) sont les seuls à entrer directement en contact avec l'élève. C'est donc à travers ce processus et en tenant ces nombreux rôles que les étudiants du BASS s'exercent à lier théorie et pratique et à collaborer pour intervenir en fonction des besoins de l'élève dont, en tant qu'équipe, ils ont la charge.

## 2.1. Le cadre référentiel de la clinique

La programmation des activités de formation et d'intervention de la Clinique Pierre-H.-Ruel est guidée largement par une épistémologie socio-constructiviste de l'apprentissage et du développement de l'enfant. Cette perspective repose sur le postulat que l'individu se développe en interaction avec son milieu, et que la construction des connaissances et des savoirs passe par l'interaction constante entre l'individu, les ressources et les contraintes offertes par les environnements dans lesquels il gravite. Ce postulat s'applique aussi aux étudiants qui interviennent auprès de ces élèves. Dans ce cas, il s'agit d'une coconstruction des compétences professionnelles puisqu'ils sont appelés à travailler en équipe autour d'un cas d'élève.

S'il est vrai que la construction de connaissance chez l'enfant prend naissance dans l'interaction entre l'objet, le sujet et le contexte (Glaserfeld, 1983, 1994; Wells, 2004), le corps professoral du Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale croit que cela est également le cas pour l'apprenant adulte qu'est l'étudiant au baccalauréat en ASS. Ainsi, la Clinique offre un contexte réel de réflexion pédagogique authentique autour d'un cas d'élève (ou de petits groupes d'élèves). Ce contexte situé favorise l'intégration des savoirs théoriques des cours universitaires sous la guidance d'un expert en adaptation scolaire et sociale, à savoir un superviseur clinique qui suit l'ensemble des interventions déployées et des réflexions pédagogiques inhérentes.

Ces interventions permettent d'adapter l'intervention pédagogique au juste niveau de développement de la personne en difficulté. En ce sens, l'intervention rejoint l'une des visées de la réforme du système scolaire québécois, soit de proposer un virage vers le succès: le succès du plus grand nombre (MEQ, 1999). Parmi ce plus grand nombre se retrouve la clientèle que reçoit la Clinique depuis son ouverture. La plupart des services offerts sont dirigés vers la clientèle la plus importante dans le champ de l'adaptation scolaire, celle qui est confrontée à des difficultés d'apprentissage ou à des difficultés d'adaptation socioaffective. Donc, les services alternatifs dispensés à la Clinique Pierre-H.-Ruel tiennent compte de la diversité des besoins et des capacités d'une clientèle scolaire considérée comme la plus lourdement touchée par un faible taux de réussite, le décrochage scolaire ainsi que par les difficultés d'intégration professionnelle et d'insertion sociale. Le bien-fondé de cette offre de services alternatifs trouve appui dans l'argument du document – *Une école adaptée à tous ses élèves* – qui précise que «[...] les services dont les élèves handicapés ou en difficulté peuvent avoir besoin ne se trouvent pas seulement à l'école» (MEQ, 1999, p. 27).

Notre approche de formation et d'intervention est aussi une démarche interdisciplinaire. Les regards portés sur l'apprentissage scolaire et l'adaptation socioaffective des élèves à risque et sur l'apprentissage des étudiants du BASS qui feront un passage à la Clinique ne sont pas cloisonnés par champ disciplinaire. Nous avons réussi à développer, dans nos programmes de formation, un décloisonnement des apprentissages propres à chaque activité de formation prise individuellement afin de faciliter la mobilisation efficace des connaissances dans différents contextes. À la Clinique, les étudiants sont appelés à réinvestir de manière concrète des ressources telles que des connaissances, des habiletés, des attitudes et des principes d'évaluation ou d'intervention orientés vers une approche holistique de l'élève. Ainsi, nous favorisons une approche globale à la compréhension de l'apprentissage et du développement particulier de ces élèves par l'établissement de liens entre les disciplines (français, mathématiques) et les caractéristiques socioaffectives, ainsi qu'entre les disciplines elles-mêmes, particulièrement le français et les mathématiques.

Si l'on considère la réflexion pédagogique au centre de cette démarche de formation, et si cet exercice réflexif se fait à partir de la discussion entre pairs autour de l'évaluation et de l'intervention d'un cas d'élève, il est fondamental de s'interroger sur le rôle de la collaboration entre les étudiants qui construisent conjointement diverses compétences en lien avec leur future profession. En effet, comme nous l'avons mentionné précédemment, la collaboration entre les membres de l'équipe pédagogique constitue l'une des compétences visées par le ministère de l'Éducation du Québec (2001). Nous nous demandons alors quelle est la perception des étudiants de 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année du BASS et de leurs superviseurs concernant le rôle de la Clinique par rapport à la collaboration entre les membres de l'équipe? C'est la question à laquelle nous avons tenté de répondre dans cette étude.

### **3. LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE**

En 2004, le passage à la Clinique est devenu obligatoire pour les étudiants de 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année inscrits au BASS. Afin de connaître l'appréciation de ces étudiants et de leurs superviseurs de différents aspects de la formation à la Clinique pour les interventions individualisées 2004-2005, dont la collaboration entre pairs, nous avons construit divers outils d'évaluation dans le but d'adapter l'activité aux objectifs de formation et de service à la communauté. Dans les sections qui suivent, nous présentons les sujets participants et les outils de collecte de données.



### 3.1. Les sujets

Des données ont été recueillies au moyen des différents outils d'évaluation auprès des étudiants et des superviseurs qui ont participé à la Clinique pour les interventions de 2004-2005. Le tableau 8.1 présente un portrait des étudiants de 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année et des superviseurs qui ont participé à la recherche. Toutes les informations recueillies auprès de ces participants ont été traitées et soumises à une analyse de contenu.

**Tableau 8.1**

#### **Évaluation de la formation à la Clinique *Projet régulier 2004-2005* auprès des étudiants et des superviseurs**

Sujets	Outil d'évaluation	Date			
		Automne		Hiver	
		Mi-session	Fin session	Mi-session	Fin session
<b>Superviseurs (N = 21)</b>					
	<b>Entrevue de groupe 1</b>				
Groupe 1 (avec 1 équipe)					
Groupe 2 (avec 2 équipes)		★			
Groupe 3 (avec 3 équipes)					
	<b>Entrevue de groupe 2</b>				
Tous les superviseurs				★	
<b>Étudiants</b>					
	<b>Questionnaire d'appréciation</b>				
Observateurs (2 <sup>e</sup> année) (N = 65)			★		
Intervenants (3 <sup>e</sup> année) (N = 65)					★
Évaluateurs (4 <sup>e</sup> année) (N = 66)			★		
	<b>Évaluation de l'enseignement</b>				
Observateurs		★	★		
Intervenants		★	★		★
	<b>Entrevue de groupe</b>				
<b>Groupe 1</b>					
Observateurs (N = 2)					
Intervenants (N = 3)					
Évaluateurs (N = 2)			★		
<b>Groupe 2</b>					
Observateurs (N = 2)					
Intervenants (N = 5)					
Évaluateurs (N = 1)					

### **3.2. Les outils d'évaluation**

Trois outils d'évaluation ont été utilisés auprès des étudiants de 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année: *a)* des entrevues de groupe, *b)* des questionnaires d'appréciation et *c)* des évaluations de l'enseignement (voir le tableau 8.1). Toutefois, le degré d'appréciation des superviseurs n'a été évalué seulement qu'à partir des entrevues de groupe.

#### ***a) Les entrevues***

Comme le montre le tableau 8.1, les entrevues auprès des superviseurs ont été effectuées en deux moments différents au cours de l'année scolaire. Pour la première entrevue, les superviseurs ont été placés en groupe selon le nombre d'équipes qu'ils supervisaient (1, 2 ou 3 équipes). Pour la deuxième, tous les superviseurs ont fait partie du même groupe de discussion.

Pour ce qui est des étudiants, à la fin de la session d'automne, quelques représentants (observateurs, intervenants, évaluateurs) ont été choisis au hasard pour participer à une entrevue de groupe. Ainsi, deux groupes d'étudiants ont été formés pour discuter des sujets ciblés (voir le tableau 8.1).

Les aspects abordés lors des entrevues, avec les étudiants ou les superviseurs, étaient essentiellement en lien avec: 1) des éléments généraux de la formation, 2) l'organisation des activités à la Clinique, 3) le matériel mis à leur disposition et 4) la pédagogie.

#### ***b) Questionnaires d'appréciation***

Différents questionnaires ont été conçus pour connaître l'appréciation des étudiants de 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année en ce qui concerne leur expérience à la Clinique en lien avec l'élève, la supervision, le travail en équipe et le nombre d'équipes supervisées ainsi que leur appréciation générale de l'activité. Par ailleurs, il y avait des questions concernant des aspects de la formation à maintenir, à améliorer ou à éliminer ainsi qu'au regard des apprentissages effectués par les étudiants selon leur rôle à l'intérieur de l'équipe. À la fin de la session (d'automne ou d'hiver), une invitation a été lancée aux participants pour solliciter leur participation. Comme l'indique le tableau 8.1, 196 étudiants y ont participé (65 étudiants de 2<sup>e</sup> année, 65 de 3<sup>e</sup> année et 66 de 4<sup>e</sup> année).

#### ***c) Évaluation de l'enseignement***

Comme pour les autres activités de formation au BASS, tous les étudiants de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année ayant participé à la Clinique dans le cadre des interventions individualisées de 2004-2005 ont dû évaluer le cours clinique à différents moments de l'année (voir le tableau 8.1). L'évaluation

de l'enseignement comprend, en effet, trois questions ouvertes qui concernent respectivement les aspects positifs du cours, les aspects à améliorer ainsi que la proposition de moyens concrets et de solutions pour bonifier les aspects du cours qui apparaissent négatifs aux étudiants.

## 4. RÉSULTATS

Les résultats préliminaires qui découlent des évaluations effectuées auprès des étudiants et des superviseurs font référence à divers aspects de la formation à la Clinique. Toutefois, étant donné notre intérêt particulier pour la collaboration entre pairs, nous présenterons seulement les éléments qui y sont rattachés ainsi qu'un portrait global de la perception qu'ont les participants de la formation.

### 4.1. Étudiants

Une analyse préliminaire des données recueillies à partir des différents outils utilisés auprès des étudiants (2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année) laisse entrevoir une perception positive de la contribution de la Clinique à la formation, plus précisément en ce qui concerne la collaboration et la formation professionnelle. En effet, même si quelques sujets déplorent certains aspects négatifs en lien avec l'organisation, la gestion de trois équipes par un même superviseur et l'importante charge de travail, la majorité des étudiants trouve la formation satisfaisante ou très satisfaisante. En outre, les difficultés soulevées par les étudiants au regard de l'organisation, telles que le manque de clarté dans les consignes du départ (exigences, travaux, planifications, évaluations, etc.) et dans la définition des rôles des étudiants, seraient liées à l'implantation de la Clinique comme activité obligatoire au BASS pour la première fois.

#### *Entrevues, questionnaires et évaluations*

Les étudiants (observateurs, intervenants ou évaluateurs) considèrent la collaboration entre les membres de l'équipe clinique comme étant un aspect très important de leur formation. À titre d'exemple, voici quelques extraits de leurs propos :

- *Le rôle de chaque étudiant est important et les rôles sont complémentaires ;*
- *Il est intéressant d'entendre des points de vue différents ;*
- *Permet d'apprendre à entretenir des discussions professionnelles ;*
- *Permet de développer un bon esprit d'équipe ;*

- *Les échanges de groupe sont très enrichissants;*
- *Permet de développer nos compétences en collaboration;*
- *Les retours en grand groupe sont très constructifs;*
- *Permet un partage d'expertise.*

S'agissant de la formation professionnelle, les étudiants sont d'avis que certains aspects de l'expérience vécue à la Clinique leur offrent l'occasion, d'une part, d'établir des liens entre la théorie abordée lors des cours universitaires et la pratique et, d'autre part, d'expérimenter des situations qui se rapprochent considérablement de celles de leur future profession :

- *Permet de mettre en pratique des notions vues dans d'autres cours, de faire des liens, d'intégrer;*
- *Permet de réinvestir nos connaissances acquises durant les cours;*
- *On apprend à agir en tant que professionnels;*
- *Permet de comprendre ce qu'est un rôle de soutien.*

## 4.2. Superviseurs

Les résultats des entrevues effectuées auprès des superviseurs rejoignent ceux des étudiants. Indépendamment du nombre d'équipes supervisées (1, 2 ou 3), lors des entrevues, les superviseurs se disent satisfaits de la contribution de la Clinique à la formation des étudiants. Par rapport à la collaboration, ils mentionnent :

- *Il y a formation d'une vraie équipe de travail (1 équipe);*
- *Expérience qui favorise l'intégration chez les étudiants (1 équipe);*
- *Ils (les étudiants) apprennent à travailler en collaboration; (2 équipes);*
- *Aussi enrichissant à trois équipes qu'à une seule. Beaucoup de collaboration, de discussions et d'échanges (3 équipes).*

Au plan de la formation professionnelle, un superviseur souligne : « Cette expérience permet aux étudiants de voir les différentes facettes de la profession enseignante. Au-delà de l'enseignement, il y a la relation, le contact avec les parents, la planification, le plan d'intervention et tellement plus... »

Effectivement, les superviseurs considèrent que la Clinique contribue à développer l'aspect collaboratif qui est essentiel dans le milieu scolaire et auquel les étudiants seront confrontés en tant qu'enseignants en adaptation scolaire.

Toutefois, tout comme les étudiants, certains superviseurs relèvent un manque de clarté dans la définition des rôles chez les étudiantes et étudiants. Enfin, ils considèrent qu'il faut favoriser davantage l'harmonisation entre les demandes des cours de l'Université et la pratique à la Clinique.

## 5. DISCUSSION

Dans le contexte actuel de la recherche sur la formation professionnelle, la Clinique Pierre-H.-Ruel a mis en place un programme qui privilégie l'analyse réflexive de l'activité professionnelle et la construction de compétences chez le futur maître. Étant donné que la collaboration entre les membres de l'équipe pédagogique est l'une des compétences visées par le ministère de l'Éducation du Québec (2001), ainsi qu'un aspect central de l'activité réflexive sur les pratiques professionnelles entre pairs, il est fondamental de s'interroger sur le rôle de celle-ci au sein de l'équipe étudiante à la Clinique, et ce, selon la perception des principaux acteurs: les étudiants de 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année du BASS et leurs superviseurs.

Inscrite dans une plus vaste recherche ayant comme objectif de connaître le degré d'appréciation des étudiants et des superviseurs relativement à différents aspects de la formation à la Clinique pour les interventions de l'année 2004-2005, la collaboration serait considérée par les étudiants et les superviseurs comme un aspect de la formation jouant un rôle primordial.

En effet, les résultats préliminaires montrent une perception positive de la part des étudiants quant à la contribution de la Clinique à la formation et, plus précisément, au regard de la collaboration. L'un des étudiants mentionne, par exemple, l'importance d'avoir des rôles complémentaires à l'intérieur du groupe (observateurs, intervenants et évaluateurs). Selon Le Boterf (2004), chaque membre du groupe doit mettre ses capacités individuelles au profit de tous et c'est la responsabilité de chaque individu de s'assurer que celles-ci soient en harmonie.

Si, comme le suppose Le Boterf (2004), la volonté de collaborer repose sur la question « quel est le bénéfice de travailler en collaboration, tant pour l'individu que pour l'équipe? », il convient de connaître la perception des étudiants à ce sujet. Pour les participants, la collaboration, dans le contexte de formation à la Clinique, permet : d'entendre des points de vue différents, d'entretenir des discussions professionnelles, de développer un bon esprit d'équipe et un partage d'expertise. Par ailleurs, les échanges de groupe sont perçus par ces étudiants comme étant très constructifs et très enrichissants. De plus, selon eux, cette pratique collaborative permettrait de développer des compétences en collaboration. Comme Peel et Shortland (2004) le soulignent, l'analyse en groupe après l'observation d'une intervention effectuée par un pair permettrait de comprendre une dimension de ses propres pratiques qui serait inaccessible autrement.

Les commentaires émis par les superviseurs sur la collaboration rejoignent ceux des étudiants. Les superviseurs considèrent que ceux-ci ont la possibilité de travailler au sein « *d'une vraie équipe de travail* ». Cela devient fondamental puisque les étudiants, futurs enseignants, doivent être capables de développer des principes en lien avec la compétence : « travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés » (MEQ, 2001).

D'après quelques superviseurs, à la Clinique, les étudiants apprennent à travailler en équipe : « *Il y a beaucoup de collaboration, de discussions et d'échanges.* » Selon d'autres, cela favoriserait également l'intégration de connaissances chez les étudiants rendus à divers stades de leur cursus (2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année). Dans la réflexion sur les pratiques pédagogiques pour que l'étudiant (intervenant) puisse s'assumer comme auteur responsable, le groupe de pairs est nécessaire. Cependant, cette réflexion conjointe sur les interventions observées doit se dérouler dans le cadre d'échanges constructifs et respectueux (Goulet *et al.*, 2003); cela constitue l'un des rôles du superviseur-formateur.

## CONCLUSION

Le ministère de l'Éducation du Québec (2001) propose un référentiel de 12 compétences professionnelles qui oriente la formation à l'enseignement. Au regard de ce référentiel, le Département d'études sur

l'adaptation scolaire et sociale de l'Université de Sherbrooke offre à ses étudiantes et ses étudiants une formation de nature pratique où, entre autres, la compétence à la collaboration est grandement sollicitée : la Clinique Pierre-H.-Ruel.

Des équipes de travail formées par des étudiants de 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année du BASS travaillent de concert sur des cas d'élèves en difficulté d'apprentissage, inscrits au primaire, au secondaire ou au secteur des adultes. En vue de l'implantation de cette Clinique, devenue obligatoire dans le contexte du programme renouvelé de formation à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale, nous nous sommes interrogés sur la perception que la population étudiante et leurs superviseurs entretenaient par rapport à la compétence de la collaboration professionnelle. Pour ce faire, nous avons réalisé des entrevues, distribué des questionnaires et avons eu recours à l'instance d'évaluation que la population étudiante effectue sur toute activité pédagogique.

L'analyse de contenu réalisée à partir des données obtenues nous permet de conclure que, de manière générale, la formation à la Clinique est perçue par les étudiants et les superviseurs du BASS comme une activité favorisant **la collaboration entre les pairs** et **l'aspect pratique**, elle est donc perçue très positivement et considérée comme étant très formatrice. Compte tenu du contexte d'implantation du programme de formation renouvelé en adaptation scolaire et sociale, cette étude présente évidemment des limites. Ainsi, elle n'offre que des résultats préliminaires basés sur des données recueillies auprès de la cohorte 2004-2005. L'analyse des données recueillies à chaque année scolaire pourra nous donner des indices sur les possibles modifications à apporter afin d'améliorer cette activité formative.

## RÉFÉRENCES

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques. *Recherche et Formation*, 35, 25-41.
- Dumoulin, P., Dumont, R., Bross, N. et Masclet, G. (2003). *Travailler en réseau : Méthodes et pratiques en intervention sociale*. Paris : Dunod.
- Glaserfeld, E. (1983). L'apprentissage en tant qu'activité constructive. Dans J. Bergeron et N. Herscovics (dir.), *Actes de la cinquième rencontre annuelle PME-NA* (North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education) (p. 70-101). Montréal.
- Glaserfeld, E. (1994). *L'interprétation constructiviste de l'épistémologie génétique*. III<sup>e</sup> Symposio de Epistemologia Genetica, Aguas de Lindoia, Brazil, 28 août-2 septembre.

- Goulet, L., Krentz, C. et Christiansen, H. (2003). Collaboration in education: The phenomenon and process of working together. *Alberta Journal of Education Research*, 49(4), 325.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels* (4<sup>e</sup> éd. revue et mise à jour de *Compétence et navigation professionnelle*). Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2004). *Travail en réseau: partager et capitaliser les pratiques professionnelles*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Martin, G.A. et Double, J.M. (1998). Developing higher education teaching skills through peer observation and collaborative reflection. *Innovations in Education and Teaching International*, 35(2), 161-170.
- McIntyre, J., Byrd, D. et Foux, S. (1996). Field and laboratory experiences. Dans J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2<sup>e</sup> éd.), New York: Macmillan, 171-193.
- Ministère de l'Éducation (1999). *Orientations fondamentales et voies d'action. Dans une école adaptée à tous ses élèves: Prendre le virage du succès*. Projet de politique en adaptation scolaire. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Peel, D. et Shortland, S. (2004). Student teacher collaborative reflection: perspectives on learning together. *Innovation in Education and Teaching International*, 41(1), 49-58.
- Pléty, R. (1996). *L'apprentissage coopératif*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Racine, G. (2000). *La production de savoirs d'expérience chez les intervenants sociaux. Le rapport entre l'expérience individuelle et collective*. Montréal: L'Harmattan.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Wells, G. (2004). Narrating and theorizing activity in educational settings. *Mind, Culture and Activity*, 11, 70-77.
- Zeichner, K. (1996). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. Dans K. Zeichner, S. Melnick et M. Gomez (dir.), *Currents of Reform in Preservice Teacher Education*. New York: Teachers College Press, 215-234.



**L'USAGE DU PORTFOLIO DE COMPÉTENCES  
AUTOUR DES STAGES COMME  
CATALYSEUR DE LA RÉFLEXION ET DU  
DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL**

**France Lacourse**

Université de Sherbrooke

**Hélène Hensler**

Université de Sherbrooke

## RÉSUMÉ

*L'étude présentée dans ce chapitre porte un regard critique sur l'usage du portfolio en lien avec un stage en enseignement. Au moyen d'une enquête et de l'analyse de contenu de quatre portfolios, nous avons tenté de voir si ce dispositif atteignait les objectifs pour lesquels il avait été conçu, soit soutenir la réflexion et le développement professionnel des futurs enseignants. Les résultats montrent une perception a priori favorable à l'écriture réflexive. Toutefois, l'écriture gagnerait à être mieux accompagnée. De plus, le besoin de liberté au plan de l'écriture devrait être pris en compte. Pour analyser la perception et le contenu des portfolios, nous nous sommes basées sur le cadre conceptuel de la réflexivité comme démarche, à partir d'un regard sur soi et de la construction dialogique de l'identité professionnelle. Ce chapitre présente des résultats de l'analyse ainsi que quelques pistes pour mieux accompagner les futurs enseignants dans leur réflexion et leur développement professionnel.*

La rénovation des programmes de formation à l'enseignement mise en œuvre à partir de 2003, dans les universités québécoises, a pour but d'améliorer la qualité de la formation des futurs enseignants en vue de mieux soutenir la réussite du plus grand nombre d'élèves du milieu scolaire. Cette transformation prescrite dans le document ministériel sur *La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences* (Gouvernement du Québec, 2001) implique notamment un renforcement de la visée de professionnalisation conçue comme un processus de rationalisation des savoirs et des compétences nécessaires à l'exercice de l'enseignement. Cependant, au-delà d'un certain consensus sur les grandes orientations comme celle de la professionnalisation du métier (Lang, 1999) et de l'insistance sur les compétences, il paraît légitime de s'interroger sur la pertinence des modalités de formation et d'accompagnement retenues pour poursuivre cette visée de professionnalisation. Dans quelle mesure certains dispositifs de formation créés dans cette optique et misant essentiellement sur les démarches réflexives ne contribuent-ils pas à accroître l'écart entre ce qu'on appelle communément la théorie et la pratique au lieu de le réduire? Puisque les dispositifs de formation à la réflexion en enseignement sont en général orientés vers l'analyse des pratiques dans un contexte de stage, ne risquent-ils pas d'amener les futurs enseignants à minimiser, voire à ignorer les savoirs enseignés à l'université? On sait, en effet (Gervais et Desrosiers, 2005), que ces savoirs sont souvent qualifiés de théoriques avant même que l'étudiant n'ait débuté sa formation en raison de la représentation dominante qui établit une dichotomie entre théorie et pratique. Peut-on à la fois favoriser la réflexion sur la pratique et induire une appropriation et une mobilisation des savoirs nécessaires au développement de compétences de haut niveau? Qu'en est-il de la qualité de la réflexion produite pour répondre à des exigences de formation? Permet-elle vraiment au futur enseignant de s'engager personnellement dans sa formation, de construire son identité et d'orienter son développement professionnel?

Bien que les recherches sur l'efficacité des dispositifs de formation à l'analyse réflexive soient relativement peu nombreuses, celles qui ont été réalisées mettent en évidence certaines limites. On relève notamment que ces modalités de formation induisent rarement des réflexions de niveau supérieur, que l'évaluation des réflexions communiquées soulève des résistances tant chez les étudiants que chez les formateurs et que les savoirs formalisés sont rarement mis à contribution par les

étudiants en formation (Dezutter, Desjardins, Hensler, Beauchesne et Garant, 2004; Hensler, Garant et Dumoulin, 2001). Pour surmonter les difficultés relevées et aussi pour mieux répondre aux exigences des nouveaux programmes basés sur un référentiel de compétences clairement défini, de nouveaux dispositifs ont été conçus et expérimentés dans différentes institutions de formation, dès le début des années 1990 dans le monde anglo-saxon et, plus récemment, dans le monde francophone. Parmi ces nouveaux dispositifs, le portfolio de compétences professionnelles a retenu notre attention pour l'élaboration de cet article.

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord les principales caractéristiques du *Portfolio de compétences professionnelles* mis en place parallèlement à chacun des stages prévus dans le cadre des programmes de formation des enseignants<sup>1</sup> au secondaire et en anglais langue seconde, les intentions qu'il poursuit, ses fondements théoriques, les démarches qu'il propose ainsi que les questions qui ont progressivement émergé au cours des quatre premières années de son utilisation. Nous exposons ensuite les principaux constats dégagés à partir des réponses à un questionnaire d'évaluation ainsi que la démarche et les résultats de l'analyse de contenu de quatre portfolios produits par des étudiants de 2<sup>e</sup> année. Enfin, un certain nombre de pistes seront proposées pour l'amélioration du dispositif et l'aménagement des conditions d'accompagnement des étudiants dans l'élaboration de leur portfolio de compétences.

## **1. LE PORTFOLIO DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES : UN DISPOSITIF DE FORMATION ET D'ÉVALUATION AXÉ SUR L'ÉCRIT ET L'ORAL**

Dans le monde contemporain caractérisé par la multiplicité des choix et les pressions au changement qui s'exercent dans tous les domaines d'activités, une des qualités attendues de la part de tout professionnel est la réflexivité, soit la capacité d'analyser ses pratiques avec un recul critique et de les faire évoluer vers plus d'efficacité, voire plus d'équité. En nous inspirant de Schön (1996), nous définissons le professionnel efficace en enseignement comme un individu capable d'expliciter

---

1. Il s'agit du programme de baccalauréat en enseignement au secondaire (BES) et du programme de baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde (BEALS) de l'Université de Sherbrooke.

sa réflexion et de la modéliser pour faire émerger de façon dialogique le savoir inscrit dans son action et ses choix éducatifs. Cette forme de professionnalisation plus interne le conduit vers l'autoévaluation de ses expériences et de son développement, en vue de créer des niveaux de compréhension inédits, susceptibles de guider ses actions futures.

Dans cet esprit et pour soutenir le développement de la réflexivité des futurs enseignants, nous avons conçu et mis en place, pour chacun des quatre stages en enseignement échelonnés sur les quatre années du programme, un dispositif de formation et d'évaluation : le portfolio de compétences professionnelles. Les intentions formulées au moment de la conception de ce dispositif étaient les suivantes :

- soutenir l'engagement du futur enseignant dans sa formation et la prise en charge de son développement professionnel ;
- créer des liens entre « ses acquis », les activités de stage et les activités de cours en suscitant la mobilisation de savoirs pour le développement des compétences ;
- favoriser l'appropriation du référentiel de compétences à la base du programme et exiger un bilan de compétences au terme de chaque année du programme ;
- développer une posture réflexive en enseignement en soutenant la construction de l'identité professionnelle ;
- instaurer un espace de dialogue entre formateurs, d'une part, et entre formateurs et futurs enseignants, d'autre part.

Deux options méthodologiques ont été retenues relativement à ces intentions. Une démarche d'abord individuelle qui pose un regard sur soi, puis collective à l'aide du dialogue confrontant. Elles ont pour ambition de poser des jalons pour amener progressivement les futurs enseignants à entreprendre une démarche réflexive professionnalisante. Ces jalons sont rattachés à la compétence 11 du référentiel du ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2001), soit « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (p. 59).

### **1.1. Une démarche individuelle exigeant un travail sur soi**

Les intentions pédagogiques qui sous-tendent cette démarche individuelle en vue du développement professionnel que l'on tente d'induire par les exigences du portfolio concernent la personne du futur enseignant

qui représente, en quelque sorte, le premier « outil de travail » auprès des élèves. Comme le dit l'adage, on enseigne avec ce que l'on est et ce que l'on sait ! Il faut donc apprendre à se connaître et à cheminer par rapport à chacune des 12 compétences du référentiel de formation en sollicitant des savoirs acquis de différentes sources ainsi que ses propres croyances et ses représentations. La démarche exigée implique un apprentissage continu en spirale. Ainsi, le portfolio de compétences professionnelles de deuxième année est la poursuite et la mise à jour du portfolio de première année. Le portfolio devient alors à la fois un outil de prise en charge et un projet émancipateur, puisqu'il amène le futur enseignant à expliciter et à développer sa propre conception de l'enseignement. Les expériences d'apprentissage réalisées durant l'année, tout comme le jugement porté sur les compétences de départ, les croyances et les valeurs ainsi que les interrogations et les doutes nécessaires sont réexaminés. C'est aussi un outil d'autoévaluation qui amène le futur enseignant à fournir une vue globale des progrès et du développement professionnel réalisés.

À plus long terme, le portfolio de compétences vise à initier le futur enseignant à la réflexion professionnelle en enseignement. Chacun perçoit ici l'idée du retour sur soi que renferme le sens commun du terme *réflexivité*. Pourtant, on lui attribue des significations diverses. S'y trouve l'idée de reflet, de réflexion, de réfléchissement au sens de Piaget en psychologie du développement. Par ailleurs, Giddens (1994), un sociologue anglo-saxon, vers la fin des années 1980, pose lui aussi la question de la *réflexivité* en la formalisant comme une des bases de sa théorie de la modernité réflexive ou de la structuration sociale.

En examinant de plus près le projet de Giddens (1994), on constate qu'il s'intéresse à la réunion des actions et des structures en une dualité où le structurel est un moyen de normaliser les façons de faire d'une communauté de pratique. Le résultat non intentionnel de cette influence sur l'action de la communauté de pratique est qu'elle offre en retour, de façon tacite, de se laisser influencer. Ainsi, le concept de réflexivité prend ici toute son importance, car il joue un rôle intégrateur sur le plan cognitif entre le structurel et les acteurs d'une communauté de pratique. Comme le propose Couturier (2002), dans ce contexte réflexif, l'acteur réalise son projet de soi par une praxis réflexive discursive. « Il s'observe agir et se prolonge dans un projet de soi posant le futur comme trait d'union entre le passé et le présent. Son action tient compte des possibles et s'inscrit dans une trajectoire dont il aura été en gros le pilote » (p. 3). Nous tentons d'induire ce processus chez

les futurs enseignants en exigeant qu'ils mobilisent les connaissances acquises et qu'ils franchissent trois étapes dans la rédaction du bilan de leurs compétences, soit l'autoanalyse, l'autodiagnostic et l'auto-régulation. Ces démarches sont détaillées dans la section 2.3.

La réflexivité chez Giddens (1994) comporte trois dimensions : 1) *discursive*, donc inscrite dans le récit des actions des acteurs, tant à l'écrit qu'à l'oral ; 2) *pratique*, parce qu'inscrite dans la conscience pratique ; 3) *institutionnelle*, avec ses possibilités et ses limites. Selon Couturier (2002), c'est la jonction de ces trois dimensions de la réflexivité qui forme la modernité réflexive, celle attendue de tout professionnel, particulièrement du futur enseignant. Toutefois, il faut noter que la réflexivité est aussi inscrite dans l'existence du futur enseignant ; elle est antérieure au discours. Nous croyons que le futur enseignant est donc capable de réfléchir sur son propre état et de créer des niveaux de compréhension inédits pour se projeter dans le futur. Autrement dit, le dispositif du portfolio de compétences a pour but de soutenir le développement professionnel à partir d'une démarche réflexive organisée, individuelle et collective, inscrite dans nos programmes de formation.

## **1.2. Une démarche collective : la construction dialogique de l'identité professionnelle**

Cette deuxième option méthodologique s'appuie sur le rôle que les autres peuvent jouer dans la formation de chacun. La lecture que l'humain fait de son environnement est teintée de subjectivité et subit les influences de la structuration sociale, comme nous l'avons abordé dans la perspective de Giddens. C'est ainsi que la vision institutionnelle et celle d'autrui nuance, enrichit, change la vision propre à chacun. Le dialogue avec les autres interpelle, choque parfois, élargit sa façon de percevoir ; c'est un processus d'intercompréhension des situations et du monde. Même si ce contact est parfois source de déséquilibre, il permet de cheminer et de mieux se préparer à l'accompagnement de ses futurs élèves. Les élèves aussi, dans le travail coopératif qu'ils vivront en classe, auront à gérer leur propre différence par rapport à autrui. Les intentions pédagogiques qui sous-tendent cette démarche de confrontation sont de susciter des prises de conscience pour soutenir la construction de l'identité professionnelle. Cette démarche se réalise principalement en sous-groupes, dans les cellules d'accompagnement de stagiaires dont les rencontres sont animées par les superviseurs de stage.

### 1.3. Un dispositif fondé sur l'écrit réflexif

Les concepteurs du dispositif ont choisi de faire appel au discours écrit sur support papier, dans les deux premières années de formation des futurs enseignants, en vue de susciter la mise en relation des ressources au moment de l'autoévaluation de leurs savoirs d'expérience, de leurs réalisations et de l'élaboration de leurs conceptions théoriques. Le portfolio de compétences est ainsi structuré à travers la mise en œuvre, par les futurs enseignants, de trois étapes d'analyse critique adaptées de Paquay, Allal et Laveault (1990) et inspirées des travaux de Saussez (Saussez et Ewen, 2002). Les questions suggérées à chaque étape servent d'amorce à la réflexion; les voici.

1. L'autoanalyse (de soi-même, des situations vécues): «Qu'est-ce que j'ai fait, qu'est-ce qui attire mon attention?»
2. L'autodiagnostic (interprétation): «Quelle interprétation puis-je faire en fonction de mes apprentissages au regard du référentiel de compétences?»
3. L'autorégulation (ajustement de l'action): «Qu'est-ce que je veux et peux faire pour m'améliorer? Quelle démarche entreprendre professionnellement? Comment exploiter les ressources à ma disposition pour poursuivre mes apprentissages?»

Cette démarche convie le futur enseignant à se centrer sur son développement professionnel selon trois pôles identitaires: la personne, l'apprenant et le futur professionnel (Vanhulle, 2004). Elle vise donc à soutenir un travail progressif et critique sur la construction de l'identité professionnelle en utilisant l'action à venir comme trait d'union entre le passage de la personne apprenante à celle de professionnelle de l'enseignement. Cette démarche du passage de soi vers le professionnel est complexe; elle exige des capacités d'intériorisation et d'exploration de ses expériences dans divers milieux de formation à partir du référentiel de formation. Il existe donc un cadre institutionnel qui structure la réflexivité. Par voie de conséquence, les futurs enseignants doivent disposer de plusieurs habiletés complexes pour s'appropriier les savoirs acquis et procéder à leur transformation en fonction des contextes et des situations professionnelles rencontrées: ce sont là des conditions nécessaires pour réduire les écarts entre théorie et pratique. En voici des exemples: le sens de l'observation, des capacités d'analyse et de synthèse, le sens de la conceptualisation, de la contextualisation des notions tirées des lectures et des cours pour éviter l'«applicationnisme» ou



le recours à des idées toutes faites. Ils doivent aussi développer des capacités d'écriture réflexive (très peu présentes au début de la formation universitaire), tout en tenant compte des attentes institutionnelles et de celles des formateurs.

À travers la démarche proposée, les futurs enseignants doivent non seulement décrire et analyser leur cheminement de formation en reliant le passé et le présent, mais aussi se projeter dans le futur en s'engageant dans un processus d'autorégulation. Les ressources opératoires, cognitives et affectives mises à disposition dans le contexte de la formation ont un rôle important à jouer dans l'évolution de chaque individu. Toutefois, ce dernier est responsable de son propre développement, personne d'autre ne peut s'y engager à sa place; l'individu au centre de son apprentissage est un élément central et fortement valorisé dans la réforme du curriculum. Les futurs enseignants devront être des modèles dans ce domaine de l'apprentissage et le portfolio de compétences professionnelles pourrait en être le creuset. La démarche d'autorégulation proposée est donc une démarche dynamique qui prend appui sur les actions réalisées par le futur enseignant pour orienter les choix et les expériences à venir.

#### **1.4. UN DISPOSITIF FONDÉ SUR L'ÉVALUATION EN COLLÉGIALITÉ**

Pour soutenir le développement de la réflexion professionnelle, et aussi en raison de l'obligation de certification des futurs enseignants par l'université, une évaluation formative et sommative du portfolio, qui comprend le bilan des compétences et la description de sa conception de l'enseignement, a été prévue. La validation de la démarche de développement des compétences (évaluation sommative) est réalisée au moyen du portfolio de compétences professionnelles présenté par le futur enseignant, oralement et par écrit, au terme de chaque année de formation. Cette validation est faite par un jury composé d'au moins deux formateurs de statut différent (par exemple un superviseur de stage et un professeur ou un chargé de cours). Elle est collégiale en ce sens qu'elle implique différents formateurs susceptibles de porter un jugement pertinent et nuancé. Pour les formateurs, l'intérêt de cette collégialité est de veiller à la mobilisation des différents savoirs pouvant contribuer à un enseignement de qualité et de s'inscrire dans un processus d'amélioration continue du dispositif. Elle permet

aussi d'atténuer les risques de subjectivité, par la conciliation des différents points de vue et l'atteinte d'une intercompréhension du portfolio présenté et défendu par le futur enseignant.

Le portfolio constitue en outre un lieu de consignation de pièces témoins et de traces du développement professionnel des futurs enseignants par rapport à certaines compétences visées pour chaque année de formation. Cet archivage des réalisations vise à induire, chez le futur enseignant, la capacité d'étayer sa réflexion en se référant à des réalisations tangibles, tout en lui permettant de mesurer le chemin parcouru depuis l'initiation à la pratique d'enseignement. Les critères de sélection de la ou des pièces justificatives sont, pour le moment, laissés au choix des futurs enseignants, pourvu que l'exemple retenu témoigne de la progression et de la qualité de la pratique d'enseignement.

### **1.5. Un dispositif qui interpelle tous les formateurs**

Le dispositif dont nous avons décrit les intentions, les fondements et les démarches se veut ouvert et évolutif. Étant donné qu'il occupe un espace central dans la formation, il importe au plus haut point de s'interroger sur son efficacité et sur les conditions de son amélioration. Au terme de chaque année universitaire, les formateurs sont conviés à une rencontre d'échanges en vue de dresser le bilan de l'utilisation du portfolio et de proposer des pistes d'amélioration. Ces rencontres sont d'autant plus fécondes si elles sont alimentées par des investigations plus poussées. Comme l'observent Delandshere et Arens (2003), il est surprenant qu'un outil comme le portfolio soit utilisé à si grande échelle dans les programmes de formation à l'enseignement bien que l'on ne dispose que de peu de données empiriques sur ses effets. Dans un tel contexte, le risque est grand de céder à des effets de mode et de confondre les discours des promoteurs du portfolio avec ses effets réels sur le développement professionnel des futurs enseignants. C'est pourquoi les recherches, même modestes, sont indispensables pour développer le dispositif et reconnaître ses forces et ses limites. Dans la suite du texte, nous présentons succinctement la méthodologie et les principaux résultats d'une enquête par questionnaire et de l'analyse de contenu de quatre portfolios réalisés par des futures enseignantes du secondaire en 2<sup>e</sup> année de formation.

### **1.6. Questions générales à la base de l'enquête par questionnaire et de l'analyse des portfolios**

La première question que nous nous sommes posée concerne les perceptions des futurs enseignants par rapport au dispositif. Comment voient-ils le développement professionnel? Sont-ils conscients du rôle que le portfolio peut jouer dans la prise en charge de leur développement professionnel? Comprennent-ils l'importance de la mobilisation des savoirs de différentes sources dans l'élaboration du portfolio? Ces questions ont guidé la préparation de l'enquête par questionnaire réalisée auprès de deux cohortes d'étudiants.

L'analyse de contenu des portfolios a été initiée par la question générale suivante: dans quelle mesure ce dispositif et les productions auxquelles il donne lieu soutiennent-ils le processus de développement professionnel et permettent-ils de l'explicitier? De façon plus précise, l'analyse a tenté d'apporter des éléments de réponse aux différentes questions qui suivent, lesquelles sont étroitement liées aux intentions à la base du dispositif.

Est-ce que le portfolio stimule la réflexion des futurs enseignants et quelle est la nature des réflexions qui y sont consignées? Dans quelle mesure l'utilisation du portfolio favorise-t-elle la mobilisation des savoirs enseignés dans les cours? Peut-on y trouver des indices de mises en relation des savoirs, notamment ceux issus de l'expérience pratique et ceux qui sont généralement qualifiés de théoriques? Trouve-t-on des traces d'une réelle appropriation de ces savoirs? Quelle est la place des énoncés qui concernent plus particulièrement le développement de l'identité personnelle et professionnelle? Quelles sont les réalisations qui donnent lieu à des pièces justificatives insérées dans le portfolio?

Comment les compétences sont-elles abordées dans le bilan des compétences? Sont-elles traitées globalement ou de façon plus analytique, avec référence à différentes composantes?

## **2. CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES ET ANALYSE DES RÉSULTATS**

D'entrée de jeu, signalons que notre démarche méthodologique est mixte et qu'elle a favorisé l'observation de quelques-unes des multiples composantes de l'objet de recherche. Les approches qualitatives et quantitatives se sont relayées pour le construire et atteindre une certaine

compréhension de l'usage du portfolio en stage comme catalyseur du développement professionnel et comme moyen de favoriser un rapprochement entre la théorie et la pratique.

### **2.1. Enquête par questionnaire**

L'enquête réalisée s'est attachée à connaître, à l'aide d'un questionnaire composé de questions fermées et de questions ouvertes (voir l'annexe I), la perception qu'ont les futurs enseignants de deuxième année du dispositif de formation que constitue le portfolio de compétences professionnelles pour soutenir leur développement. Afin de situer le contexte, il convient de mentionner que les programmes concernés par notre étude sont composés de cours disciplinaires, pédagogiques et didactiques en alternance avec 900 heures de stages réparties sur quatre années de formation, avec une durée plus longue en dernière année. La première population cible en avril 2005 avait complété deux stages et comprenait 96 étudiants dont 62 étudiantes (65 %) et 34 étudiants (35 %). Un an plus tard, en avril 2006, la cohorte cible était arrivée au même point et comprenait 111 étudiants composés de 81 étudiantes (73 %) et de 30 étudiants (27 %). La sélection des participants a été réalisée sur une base volontaire. Le questionnaire proposé aux participants volontaires de ces deux cohortes comprenait deux parties, une avec 12 questions fermées et l'autre avec cinq questions ouvertes. Pour la première cohorte, 12 participants ont répondu aux questions fermées et 20 participants ont répondu aux questions ouvertes. Pour la deuxième cohorte, 18 participants ont répondu aux deux parties du questionnaire. Le faible taux de participation volontaire s'explique en partie par le moment inopportun de la passation, c'est-à-dire juste avant un examen de cycle final. Les réponses obtenues pour les deux cohortes sont, dans l'ensemble, assez convergentes. Par rapport aux questions fermées, il existe quelques écarts types qui permettent parfois de nuancer légèrement l'interprétation des résultats (voir l'annexe II).

Le questionnaire couvrait trois dimensions de l'objet d'étude et visait à recueillir les perceptions des futurs enseignants avec chacune de ces trois dimensions, soit :

1. l'analyse réflexive comme soutien au développement professionnel,
2. l'écriture réflexive pour un destinataire,
3. la structure du processus d'autoévaluation.

Le corpus de données quantitatives a été analysé à l'aide d'un logiciel de compilation de données en vue de présenter, en tableau, la valeur accordée aux réponses, le nombre de répondants, la moyenne et l'écart type (voir l'annexe II).

En examinant les résultats obtenus à la partie du questionnaire comportant les 12 questions fermées, il ressort que les réponses présentent une perception *a priori* favorable à l'écriture réflexive, dans le portfolio, en vue de soutenir le développement professionnel. Selon leurs perceptions, les participants sont en accord avec les idées que le portfolio démontre des capacités d'autoévaluation et de réflexion. En revanche, plusieurs futurs enseignants ne voient pas l'intérêt de recourir à des écrits scientifiques ou textes de références pour approfondir leur réflexion. De même, écrire pour un destinataire ne paraît pas accroître la motivation, ni favoriser la réflexion. Ce constat renforce l'idée d'un rapport à l'écriture *a priori* intéressant et ouvert, en début de formation. À notre étonnement et par rapport à certaines critiques d'étudiants, la majorité des répondants sont d'avis que l'écriture «du regard sur soi» dans le portfolio permet une écriture réflexive authentique.

Le faible intérêt pour le contact avec des savoirs constitués est un résultat également mis en évidence dans l'enquête de Hensler et Dezutter (2003). Il convient donc de se questionner sur la manière dont ces savoirs sont présentés et appris pour que les étudiants les prennent si peu en compte dans leur réflexion. On peut aussi mettre en évidence «la tension entre la nécessité de s'approprier les lectures en les tirant vers le "Je" et celle d'identifier ces sources afin d'en clarifier les usages possibles» (Crinon et Ricard-Fersing, 2003, p. 137).

Dans la partie composée de cinq questions ouvertes (voir l'annexe I), nous observons, selon les perceptions, que la définition donnée au développement professionnel comporte trois articulations: 1) leur propre définition du développement, 2) soit les objectifs poursuivis et 3) les moyens à prendre pour atteindre leurs fins. Voici quelques réponses, tirées du corpus de données sur la question: *Selon ma perception, que signifie le développement professionnel?*

*Avoir une attitude professionnelle, non statique, en progression tout au long de ma carrière. (S 05)*

*L'atteinte de compétences nécessaires pour offrir une éducation adéquate aux élèves. (S 018)*

*M'interroger sur mes pratiques, chercher des conseils, modifier mes pratiques en classe. (S 016)*

En examinant les réponses à la question sur la perception du portfolio pour la prise en charge ou non du développement professionnel, nous constatons que la majorité conviennent que le portfolio soutient leur développement professionnel et que l'accompagnement des formateurs est apprécié :

*Je considère que le portfolio est un outil professionnel permettant de témoigner (pratique réflexive) de mon expérience de stage. (S 013)*

*La personne superviseure pourrait jeter un coup d'œil en cours de rédaction et apporter certains commentaires. (S 018)*

*Il faut du sérieux et l'apport de «vieux routiers» pour nous aider à nous développer. (S 01)*

Par ailleurs, les résultats indiquent que le passage par l'écriture gagne à être soutenu par un certain encadrement des futurs enseignants. Néanmoins, nous observons que des étudiants apprécient à la fois une guidance minimale et la latitude dont ils disposent pour choisir les éléments du portfolio.

## **2.2. Analyse de contenu de quatre portfolios de compétences professionnelles**

Le second volet de notre étude s'est attaché à repérer, dans le contenu du portfolio produit par quatre étudiantes en fin de deuxième année de formation, la nature des réflexions, les tendances dans la mise en relation des savoirs, la présence d'indicateurs du développement professionnel et l'exploitation des réalisations.

Au moment de l'administration du questionnaire, en avril 2006, quatre participantes volontaires avaient accepté de remettre aux chercheuses une copie de leur portfolio, après avoir passé devant le jury d'évaluation des portfolios. Deux participantes sont inscrites dans le profil de l'enseignement de l'anglais langue seconde, la troisième, en enseignement du français et la quatrième, en enseignement des mathématiques au secondaire.

Il convient de préciser que le portfolio de compétences comprend deux parties: 1) la présentation de sa conception de la gestion de classe et de la communication professionnelle, 2) l'autoévaluation approfondie de trois compétences cibles avec la présentation succincte des sept autres compétences à développer tout au long de la deuxième année. En appui à ce travail d'analyse, les futurs enseignants doivent fournir deux documents authentiques par compétences cibles qui témoignent de leur développement. Aucune autre pièce n'est requise pour les sept autres compétences.

Nous nous proposons d'évoquer les résultats issus de la grille d'analyse présentée dans le tableau 9.1 ci-après. Elle couvre les quatre dimensions susmentionnées, à savoir la qualité de la réflexion, en fonction des démarches préconisées, la mise en relation des savoirs de différentes sources, le développement de l'identité professionnelle et l'exploitation des réalisations. Pour faciliter l'analyse et la présentation des résultats, le corpus a été divisé en deux parties. Nous examinerons d'abord les résultats par rapport aux conceptions sur la communication professionnelle en enseignement et la gestion de classe. Ensuite, nous ferons état des données obtenues sur les trois compétences retenues par chacune des participantes. Les sept autres compétences présentées de façon succincte par les auteures du portfolio ne sont pas analysées ici.

**Tableau 9.1**

**Grille d'analyse de la qualité de la réflexion dans des portfolios en deuxième année de formation initiale à l'enseignement**

Objet	Démarches préconisée	Indicateur de qualité	Indicateur de limites
<b>Nature ou qualité de la réflexion</b>	Autoanalyse, ce qui a été fait		
	Autodiagnostic, interprétation		
	Autorégulation, présence d'un questionnement		
	Autorégulation, interrogation et mention de décisions (actions à réaliser)		
<b>Mise en relation des savoirs</b>	<b>Ceux développés dans la pratique</b>		
	Savoir-agir		
	Savoir-faire		
	Savoir-être		
	<b>Ceux développés dans les cours</b>		
	Disciplinaire		
	Didactique		
	Pédagogique		
<b>Développement de l'identité professionnelle</b>	Choix expliqué		
	Valeurs exprimées		
	Reconnaissance par les autres		
	Projection dans le futur		
	Relations avec des pièces justificatives		
<b>Exploitation des réalisations</b>	Nature des pièces		
<b>Cohérence d'ensemble</b>	Structure des idées		
<b>Compétences</b>	Cibles		

### 2.2.1. Nature ou qualité de la réflexion

Le contexte d'intervention éducative en milieu scolaire comporte, pour chaque participante, des obstacles et des contraintes institutionnelles plus ou moins grandes qui modulent la dimension affective, l'action et le développement professionnel. Ces éléments de la situation de stage sont relatés à divers endroits dans le discours réflexif. Par exemple, une future enseignante mentionne sa nervosité car elle enseignera le *Present Perfect Tense* à un groupe d'élèves en anglais enrichi puis reconnaît que la situation lui a permis de se développer : « *It helped me improve my English since I can use these verb tenses correctly and more often.* » Ce passage de la zone à risque vers l'émancipation témoigne de la qualité de la réflexion, principalement au regard de la prise de conscience. Dans la suite du texte, nous aborderons l'autoanalyse, l'auto-diagnostic et l'autorégulation comme stratégie d'autoévaluation et de comparaison entre le passé et l'avenir et organisées autour des objectifs actuels de formation.

Dans l'ensemble, nous observons plusieurs indicateurs de réflexion et relevons des traces d'une implication professionnelle des auteures du portfolio. La mise en discours à la première personne (le je) dévoile leur point de vue, leur appropriation d'un discours professionnel. La préparation de la planification des situations d'enseignement-apprentissage, des outils didactiques comme une mini-anthologie, un questionnaire, une grille d'évaluation orale, des exercices de grammaire, etc., révèlent des réalisations d'outils didactiques professionnels. L'organisation de l'action dans l'interaction suscite des prises de conscience sur la connaissance des intérêts des élèves et les caractéristiques du groupe-classe, sur la communication professionnelle claire et le contrat de communication, en relation avec des forces et des faiblesses à travailler. Toutefois, la comparaison entre les visées de la réforme et la triple mission de l'école québécoise est peu mise en relation dans la création des outils. La hiérarchisation des réalisations par rapport aux compétences transversales à développer manque aussi, tout comme les retours réflexifs sur les leçons mises en œuvre.

Au plan de l'autodiagnostic, les participantes manifestent dans leurs discours le sentiment de contrôle de leur planification et de leur pratique, et ce, de façon évolutive et progressive grâce au soutien de leur enseignante associée. Elles mentionnent l'atteinte des objectifs, et l'une d'entre elles recourt à certaines des composantes de la compétence pour montrer qu'elle a mis ses connaissances en application.



L'interprétation de l'atteinte des objectifs planifiés dans le PAE<sup>2</sup> est présente, particulièrement chez deux stagiaires ; quant aux deux autres, elles ne se réfèrent pas à ces objectifs. Les quatre participantes font peu référence au niveau d'atteinte de la compétence pour se distinguer ou se valoriser au plan de la reconnaissance professionnelle.

Au plan de l'autorégulation, la dimension du doute ou de l'interrogation est totalement occultée pour trois d'entre elles. Quant à la poursuite du développement professionnel, des actions à réaliser, pour trois des participantes, les actions sont opérationnelles et les moyens concrets : utiliser les services de la Clé anglaise (un service offert par des étudiants en études anglaises pour vérifier la qualité de la langue d'un texte), développer des stratégies d'apprentissage, recourir aux notions d'un cours X, se filmer, etc. Pour l'autre participante, les intentions d'actions sont générales et vastes, par exemple « *parfaire mes connaissances théoriques* ».

Nous observons, en général, que les savoirs acquis dans le cours sont peu nommés et que le recours à des éléments de la pièce justificative pour fonder l'argumentation est quasi inexistant. Toutefois, nous constatons qu'en combinant les différentes réalisations au lieu de les considérer individuellement, nous pouvons entrevoir une certaine cohérence dans la nature de la réflexion et sa qualité. Un constat également mis en évidence par la chercheure Martin-Kniep (1999).

### 2.2.2. Mise en relation des savoirs

Il est possible de faire ressortir des savoirs implicites de la pratique. Comme les savoir-faire et savoir-être construisent le savoir-agir en situation, nous observons plus de capacités dans ces dimensions. Le portfolio gagnerait en qualité si les savoirs acquis étaient explicités et reliés entre eux, car ils s'interinfluencent. Si des capacités rudimentaires sont absentes, des compétences plus complexes tarderont à se développer. Les savoirs homologués sont présents en filigrane. Les participantes s'y réfèrent en indiquant le sigle du cours, parfois un élément de contenu, une notion, un auteur. Il existe quelques mises

---

2. Il s'agit du projet de développement de l'apprentissage de l'enseignement où s'inscrivent les objectifs de développement par rapport à certaines compétences de formation.

en relation des cours, par exemple les activités de planification et de didactique se recoupent souvent. Nous constatons que l'exploitation de savoirs homologués reste une dimension relativement peu développée.

### 2.2.3. Développement de l'identité professionnelle

Nous retrouvons des indicateurs d'un fort sentiment de développement professionnel. Il passe par des choix expliqués par rapport aux valeurs et aux principes pas toujours conscients qu'inspire leur point de vue : par exemple, l'affirmation qu'un contrat de communication s'installe en début d'année, qu'il faut de la cohérence entre le dire et le faire, que la confiance en soi se développe avec la maîtrise des notions à enseigner, une activité d'apprentissage réussie et l'installation d'un climat de classe positif.

La construction de l'identité professionnelle passe aussi par la reconnaissance des autres. Les commentaires positifs des formateurs font partie des critères de sélection d'une pièce justificative pour montrer le développement d'une compétence. Par ailleurs, comme le mentionne Salmon (2000), le développement émerge dans le sentiment du devoir accompli, et un bilan d'activité est un moyen qui peut donner naissance à ce sentiment ; la projection du moi professionnel dans le futur est un autre moyen. D'ailleurs, une participante fait part de sa hâte à vouloir quitter l'université pour s'émanciper des limites institutionnelles ; une autre se voit maintenant enseigner au secondaire alors qu'elle préférerait de toute évidence l'enseignement au primaire. L'autre veut influencer la conception de l'apprentissage de ses élèves et la dernière songe à poursuivre des études en développement curriculaire.

Le portfolio de compétences permet sans doute de dresser un portrait plus riche de soi, bien que les participantes n'abordent pas l'identité héritée de leur milieu, ni du passage difficile de son identité d'étudiante à celle de professionnelle. En somme, le moi professionnel s'esquisse dans leurs repères et certains deuils d'identité restent à faire.

### 2.2.4. Exploitation des réalisations

Nous constatons que, dans le développement de l'argumentation contenue dans le portfolio, les relations avec les pièces justificatives sont très rarement relevées. Les critères de sélection ne sont pas mentionnés et le lecteur doit chercher, parmi les annexes archivées, la bonne pièce : à lui de trouver ce qui justifie sa présence en annexe.

La nature des pièces est assez variée, mais la priorité est accordée aux planifications, aux outils didactiques créés, aux grilles d'évaluation et d'autoévaluation.

Si nous considérons qu'un portfolio est un processus dynamique et qu'il est conçu pour répondre à la fois aux besoins de l'auteur et des lecteurs, il gagnerait à être mieux exploité au plan des pièces justificatives, car il a été conçu comme un moyen de documenter l'histoire du parcours de formation professionnelle.

## CONCLUSION

Bien que la portée de notre étude demeure modeste compte tenu de l'échantillon restreint, elle a tout de même permis de mettre en évidence un certain nombre de forces et de faiblesses du dispositif de portfolio de compétences professionnelles tel qu'il est actuellement conçu. Parmi les principales forces, il faut souligner la stimulation de la réflexion portant sur les apprentissages qui jalonnent le parcours de formation, principalement ceux réalisés en stage. On trouve également dans les portfolios différents modes d'expression de l'identité professionnelle en émergence, surtout dans la section consacrée à la présentation de sa conception de la gestion de classe et de la communication professionnelle, section dont l'écriture est guidée par des consignes ouvertes. Le dispositif semble aussi soutenir la compréhension et le développement des compétences du référentiel, à travers un processus d'autoévaluation structuré en trois étapes, sans toutefois favoriser la prise en compte de la complexité de chaque compétence cible.

Quant aux faiblesses qui ressortent de nos analyses, il faut mentionner l'utilisation très restreinte des savoirs homologués issus des sciences de l'éducation. Le portfolio ne parvient pas plus que le journal de stage à amener les futurs enseignants à exploiter et à mobiliser les savoirs issus des différents cours, même si une consigne explicite est formulée dans ce sens. L'utilisation des savoirs de sens commun est beaucoup plus fréquente, même quand les futurs enseignants relatent des phénomènes qu'ils ont étudiés en référence à des concepts et à des modèles particuliers. On sait que les démarches de «subjectivation» des savoirs (Vanhulle, 2004) sont à la fois complexes et singulières et qu'elles devraient être entreprises dans le cadre d'un processus de modelage et d'accompagnement personnalisé. Cependant, elles sont aussi entravées par des représentations fortement ancrées

dans les mentalités concernant la non-pertinence de la théorie pour apprendre à enseigner. Une collaboration plus étroite avec les enseignants associés qui reçoivent les stagiaires constitue certainement un levier intéressant pour faire évoluer ces représentations. Une autre limite a trait à la faible utilisation des pièces justificatives témoignant des principales réalisations dans l'écriture du portfolio. En effet, ces pièces sont rarement utilisées pour étayer l'argumentation. Il est légitime de se demander si les futurs enseignants ne devraient pas être guidés davantage dans le choix de ces documents, afin que les pièces soumises fournissent le meilleur accès possible au processus d'autorégulation et d'autoformation que le dispositif tente de susciter. Enfin, une dernière limite importante à rappeler est la rareté des questions formulées dans le portfolio ainsi que l'absence de perspective critique par rapport aux compétences du référentiel.

Les différents constats issus de notre étude confirment la nécessité d'inscrire le dispositif dans un processus d'évaluation et d'améliorations continues. Ils invitent les formateurs non seulement à revoir le devis du portfolio ainsi que les modalités d'accompagnement et d'évaluation, mais également à recentrer la réflexion sur le type de professionnel qu'ils veulent former, afin de dissiper les ambiguïtés et de faire émerger une vision cohérente et partagée par tous les acteurs de la formation, en commençant par les futurs enseignants eux-mêmes.

## ANNEXE I

### **Questionnaire sur l'évaluation du portfolio de compétences professionnelles, analyse réflexive et soutien au développement professionnel**

#### **Consignes :**

1. Lire attentivement chaque question de la 1<sup>re</sup> partie et utiliser la feuille réponse à lecture optique.
2. Noircir au crayon plomb HB.
3. Utiliser l'échelle suivante et commenter certaines questions, s'il y a lieu :
  - A) Très facilement
  - B) Facilement
  - C) Difficilement
4. Lire attentivement chaque question de la 2<sup>e</sup> partie et répondre dans l'espace prévu sur la feuille.

#### **PREMIÈRE PARTIE**

##### **SELON L'USAGE QUE J'AI FAIT DE MON PORTFOLIO, J'ESTIME QUE :**

1. l'analyse réflexive utilisée dans le portfolio de compétences soutient mon développement professionnel ;

---
2. l'écriture du « regard sur soi » dans le portfolio me permet une réflexion personnelle ;

---
3. l'autoévaluation du niveau d'atteinte des compétences permet de me servir de mes réalisations pour témoigner de ma progression ;

---
4. le fait d'écrire pour un destinataire (personne superviseure, jury d'évaluation) augmente ma motivation à la réflexion ;

---
5. la consultation d'écrits comme ressource soutient mon processus de réflexion ;

---
6. l'utilisation de la démarche en trois étapes : *autoanalyse*, *autodiagnostic*, *autorégulation*, soutient la rigueur de ma réflexion ;

---
7. le portfolio de compétences professionnelles est une démonstration de mes capacités d'autoévaluation ;

---
8. le portfolio de compétences professionnelles est une démonstration de mes capacités de réflexion professionnelle ;

---
9. l'évaluation du portfolio de compétences soutient l'évolution professionnelle dans une approche de formation par compétences ;

---
10. l'évaluation du portfolio de compétences professionnelles par les membres du jury signifie porter un jugement sur mes apprentissages et ma capacité d'autoévaluation ;

---
11. le fait d'écrire pour un destinataire (personne superviseure, jury d'évaluation) augmente ma motivation à l'écriture professionnelle ;

---
12. l'autoévaluation du niveau d'atteinte de mes compétences permet de mobiliser mes ressources pour témoigner de ma progression.

---

**COMMENTAIRES :** \_\_\_\_\_

**DEUXIÈME PARTIE**

- 
13. Selon ma perception, que signifie le *développement professionnel*?
- 
14. Selon ma perception, en quoi l'évaluation du portfolio de compétences professionnelles soutient ou non la prise en charge de mon développement professionnel?
- 
15. Selon ma perception, quel type d'accompagnement idéal soutiendrait le développement professionnel du stagiaire à travers le portfolio de compétences professionnelles?
- 
16. Selon ma perception, est-ce qu'un portfolio de compétences professionnelles non évalué soutiendrait davantage le développement professionnel? Si oui, en quoi? Sinon, pourquoi?
- 
17. Avez-vous déjà passé devant un jury de portfolio? OUI \_\_\_\_\_ NON \_\_\_\_\_
- 

**MERCI DE VOTRE COLLABORATION !****ANNEXE II**

**Évaluation du portfolio de compétences professionnelles (STP200)**  
**Questionnaire n° 153 (12 questions)**  
**Trimestre : Hiver 06**

Question	A	B	C	Total	Manquant	Moy.	ET
<b>Q1:</b> L'analyse réflexive dans portfolio soutient développement.	2	11	5	18	0	1,83	0,62
<b>Q2:</b> L'écriture « regard sur soi » permet réflexion authentique.	5	8	5	18	0	2,00	0,77
<b>Q3:</b> L'autoévaluation témoigne de ma progression.	4	8	6	18	0	1,89	0,76
<b>Q4:</b> Écrire pour un destinataire favorise la réflexion.	3	4	11	18	0	1,56	0,78
<b>Q5:</b> La consultation d'écrits soutient la réflexion.	3	8	7	18	0	1,78	0,73
<b>Q6:</b> La démarche en trois étapes soutient la rigueur.	1	8	9	18	0	1,56	0,62
<b>Q7:</b> Le portfolio démontre mes capacités d'autoévaluation.	3	11	4	18	0	1,94	0,64
<b>Q8:</b> Le portfolio démontre mes capacités de réflexion.	2	11	5	18	0	1,83	0,62
<b>Q9:</b> L'évaluation du portfolio suit formation par compétences.	4	8	6	18	0	1,89	0,76
<b>Q10:</b> L'évaluation par un jury égale porter un jugement...	7	5	6	18	0	2,06	0,87
<b>Q11:</b> Écrire pour un destinataire augmente ma motivation.	4	5	9	18	0	1,72	0,83
<b>Q12:</b> L'autoévaluation permet la mobilisation de mes ressources.	2	9	7	18	0	1,72	0,67

**MOYENNE GLOBALE : 1,81****Légende**

Rép.	Valeur	Définition
A	3	Très facile
B	2	Facilement
C	1	Difficilement

## RÉFÉRENCES

- Couturier, Y. (2002). La réflexivité de l'œuvre théorique de Bourdieu : entre méthode et théorie de la pratique. *Esprit critique*, 4(3), < [www.esprit-critique.org/](http://www.esprit-critique.org/) > .
- Crinon, J. et Ricard-Fersing, É. (2003). Se situer par rapport à la pensée de l'autre : la place des lectures. Dans Jacques Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Delandshere, G. et Arens, S. (2003). Examining the quality of the evidence in preservice teacher portfolios. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 57-73.
- Dezutter, O., Desjardins, J., Hensler, H., Beauchesne, A. et Garant, C. (2004). Le rapport des étudiants à la réflexion et à l'écriture : une réalité à prendre en compte pour installer des dispositifs efficaces en formation initiale à l'enseignement. *Revista pensamiento educativo*, 35, 127-146, Université catholique de Santiago, Chili.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris : L'Harmattan.
- Gouvernement du Québec (2001). La formation à l'enseignement. *Les orientations - Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation, < [www.meq.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation\\_ens.pdf](http://www.meq.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens.pdf) > .
- Hensler, H. et Dezutter, O. (2003). *La réflexion professionnelle, point de rencontre de savoirs multiples : dans quelles conditions ?* Texte soumis au symposium du REF intitulé « Formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle, intégration ou déni mutuel ? ». Genève, 18-19 septembre.
- Hensler, H., Garant, C. et Dumoulin, M.-J. (2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche et formation*, 36, 29-42.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Martin-Kniep, G.O. (1999). *Capturing the Wisdom of Practice. Professional Portfolios for Educators*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Paquay, L., Allal, L. et Laveault, D. (1990). L'autoévaluation en question(s) : propos pour un débat. *Mesure et évaluation en éducation*. 13(3), 5-22.
- Salmon, G. (2000). *E-moderating: The Key to Teaching and Learning Online*. Londres : Kogan Page.

- Saussez, F. et Ewen, N. (2002). *Quelques réflexions sur l'utilisation du portfolio dans le cadre d'un bilan de compétences*. Document de travail CUNLUX mis à jour en 2003.
- Schön, D. (dir.) (1996). *Le tournant réflexif: pratiques éducatives et études de cas*. Montréal: Éditions Logiques. (Traduit et adapté par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon.)
- Vanhulle, S. (2004). Entre interactions sociales et démarches réflexives singulières, le portfolio comme outil de professionnalisation. Dans J.-C. Kalubi et G. Debeurme (dir.), *Identités professionnelles et interventions scolaires. Contexte de formation de futurs enseignants*. Sherbrooke: Éditions du CRP.



**COLLABORER AVEC LES PARENTS**

**Portrait, enjeux et défis de la formation  
des enseignants au préscolaire et au primaire**

**Serge J. Larivée**  
Université de Montréal

## RÉSUMÉ

*Ce chapitre porte sur l'étude de la formation initiale des enseignants à la collaboration avec les parents et se divise en trois parties. Il traite d'abord de la collaboration parents-enseignants et expose divers types d'implication parentale dans le suivi scolaire. Puis, il dresse un portrait de la place accordée aux relations famille-école dans les programmes de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Enfin, il discute des enjeux et défis de la formation des enseignants, notamment dans les stages, en ce qui a trait à la nature des relations parents-enseignants, aux apports, aux obstacles ainsi qu'aux orientations à privilégier.*

La réussite scolaire représente l'un des défis majeurs des milieux d'éducation, et ce, tant au plan national qu'international (OCDE, 2003). Alors que la démocratisation de l'éducation amorcée dans les années 1960 au Québec s'est traduite par une hausse importante de l'accessibilité aux études, il apparaît actuellement que le taux d'obtention de diplôme stagne, voire diminue, et laisse un grand nombre d'élèves sans diplôme d'études secondaires (Gouvernement du Québec, 2004). C'est notamment en s'appuyant sur ce constat que le ministre de l'Éducation, dans le cadre de la récente réforme de l'Éducation, affirme souhaiter « passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre » (Gouvernement du Québec, 1997, p. 1). Dans un contexte social et économique qui se veut de plus en plus complexe, compétitif, interdépendant et mondial, la nécessité d'une main-d'œuvre hautement qualifiée, créative et habilitée à travailler en équipe apparaît incontournable (Ammon, Chrispeels, Safran, Sandy, Dear et Reyes, 1998 ; Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2001). Cela n'est pas sans mettre de pression sur les milieux universitaires qui forment les intervenants de première ligne, soit les futurs enseignants. Alors que les conditions de travail des enseignants en exercice sont de plus en plus difficiles et complexes (implantation d'un nouveau curriculum, intégration croissante d'élèves en difficultés ou handicapés, hétérogénéité des structures familiales, etc.), la formation initiale, tant théorique que pratique, doit s'adapter aux réalités et exigences actuelles.

À cet égard, les modifications apportées dans le cadre de la réforme de l'éducation, initiées à la suite des États généraux sur l'éducation (Gouvernement du Québec, 1996), ont obligé les universités québécoises à revoir leurs programmes de formation des maîtres, notamment au regard du référentiel des compétences professionnelles (Gouvernement du Québec, 2001a). Ce dernier cible 12 compétences professionnelles à développer chez les futurs enseignants dont l'une concerne la coopération avec les parents (et les autres partenaires). Cette orientation, qui s'inscrit en continuité avec les discours et documents gouvernementaux antérieurs (Gouvernement du Québec, 1996, 2001b, 2004) ainsi qu'avec la littérature scientifique et professionnelle (notamment Deslandes et Bertrand, 2001 ; Blain, 2004 ; Epstein, 1992), vise aussi l'amélioration des performances des élèves par la reconnaissance de l'importance de la collaboration entre les parents et les enseignants de laquelle plusieurs enjeux et défis découlent.

Cependant, il semble que la préparation des futurs enseignants aux relations avec les parents, dans le cadre du programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP), ne soit pas satisfaisante. Même dans les stages où les futurs enseignants peuvent avoir l'occasion d'être en contact direct avec des parents, la place accordée à cet aspect de la profession est mince, et ce, lorsqu'on en fait un certain cas. Elle varie particulièrement selon les milieux, l'enseignant formateur qui accueille le stagiaire, le stagiaire lui-même, le type de stage et les occasions d'être en contact avec les parents.

Dans ce chapitre, nous examinons d'abord diverses formes possibles de collaboration avec les parents, notamment la coopération qui est préconisée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ou MELS (Gouvernement du Québec, 2001a). Ce tour d'horizon des relations famille-école, bien qu'il ne porte pas sur les stages comme tels, est important puisqu'il permet par la suite de mettre en évidence les lacunes de la formation des futurs enseignants à cet égard. Puis, nous poursuivons par l'examen des contextes de formation théorique et pratique des étudiants au BEPEP, particulièrement celui de l'Université de Montréal, eu égard à la préparation aux relations avec les familles ou les parents. Enfin, nous terminons par une discussion réflexive sur les enjeux et les défis de la formation initiale des enseignants, notamment dans les stages, en ce qui a trait à la nature des relations parents-enseignants, aux apports, aux obstacles ainsi qu'aux orientations à privilégier. Le présent texte se veut une contribution pertinente en ce sens qu'il questionne l'importance accordée à l'une des compétences professionnelles (Gouvernement du Québec, 2001a) à développer au cours de la formation des maîtres. Alors que les stages constituent le lieu ultime où les futurs enseignants ont la chance d'exercer leurs compétences avant de se retrouver en contexte d'insertion professionnelle, nous souhaitons que la discussion entourant les relations famille-école favorise ultérieurement une meilleure intégration et articulation théorie-pratique dans le programme de BEPEP ainsi que dans les autres programmes de formation des maîtres.

## **1. LA COLLABORATION PARENTS-ENSEIGNANTS**

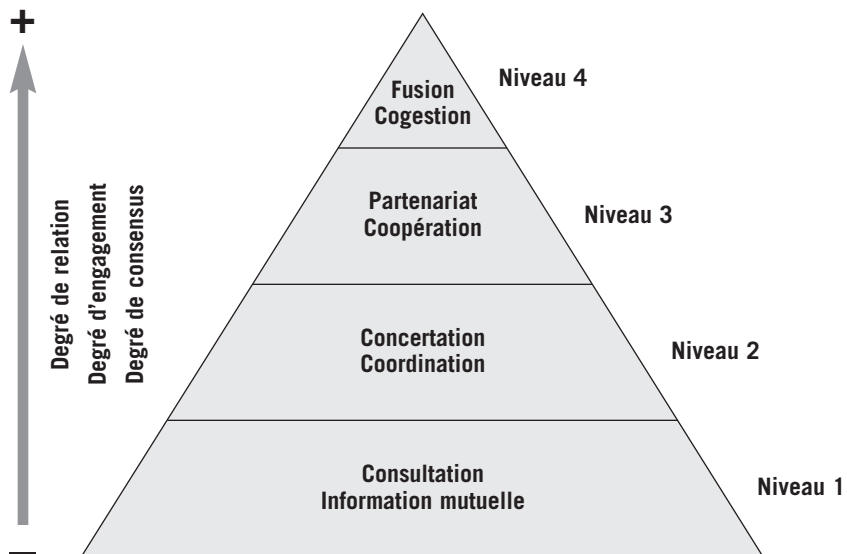
La collaboration entre les parents et les enseignants prend des sens divers dans la littérature, notamment selon les contextes dans lesquels elle est définie (pays, ordre d'enseignement, milieu socioculturel et socioéconomique, etc.). Selon Bouchard, Talbot, Pelchat et Sorel (1996),

la collaboration « correspond à la participation, à la réalisation d'une tâche ou à la prise en charge d'une responsabilité » (p. 22). Alors que dans la littérature anglophone elle est souvent utilisée comme un synonyme de partenariat, elle représente, dans la littérature francophone, un terme relationnel générique qui se précise en adoptant différentes formes selon le degré de relation, d'engagement et de consensus s'établissant entre les collaborateurs (Landry, 1994). Dès lors, il est intéressant de porter attention aux formes de collaboration attendues ou souhaitables puisque, à cet égard, la polysémie est de mise : collaboration, participation, implication, concertation, coopération, partenariat, etc. Une définition des termes couramment utilisés s'impose donc.

En nous inspirant de la typologie de Landry (1994), nous présentons à la figure 10.1 diverses formes de collaboration, celles-ci passant d'un degré de relation, d'engagement et de consensus moins important (niveau 1) à beaucoup plus important (niveau 4). Nous les explicitons en prenant appui sur leur actualisation dans les milieux scolaires bien qu'elles n'y soient pas exclusivement associées.

**Figure 10.1**

**Diverses formes de collaboration**



Source : Larivée, 2003.

À la base de la pyramide, le niveau 1 correspond aux deux formes de collaboration les moins engageantes pour les milieux d'intervention, soit l'information mutuelle et la consultation. Celles-ci, qui sont particulièrement représentatives des formes de collaboration ayant eu cours dans les milieux scolaires durant les années 1970 (Landry, Anadón et Savoie-Zajc, 1996), sont, encore aujourd'hui, parmi les plus répandues. Par exemple, il s'agit des pratiques entourant l'envoi d'informations aux parents par l'école ou l'enseignant, soit de façon ponctuelle (rentrée scolaire, remise des bulletins, etc.) ou périodique (p. ex., journal semestriel); l'envoi d'informations aux enseignants ou à l'école par les parents (avis d'absence, informations sur l'enfant, informations sur la famille, etc.); la consultation des parents sur divers sujets (activités éducatives, projet éducatif, etc.). Quoique ces deux formes de collaboration puissent entraîner un retour d'informations de la part des parents, à ce niveau de la pyramide la communication demeure principalement unidirectionnelle puisque, dans la plupart des cas, il n'y a pas ou peu de rétroactions à la suite de la communication initiale.

Le niveau 2 est représentatif de deux formes de collaboration qui se sont principalement développées au cours des années 1980 (Landry *et al.*, 1996), soit la coordination et la concertation. Des différences existent toutefois entre celles-ci. La coordination consiste en une «harmonisation des actions de deux ou plusieurs individus dans l'exécution d'une tâche commune» (Legendre, 2005, p. 296). Elle suppose un minimum d'échanges entre les individus concernés afin qu'ils soient mutuellement informés des actions des autres et qu'ils puissent adapter les leurs sans obligatoirement se mettre d'accord sur les moyens choisis pour y parvenir. Aussi, la coordination n'implique pas le même niveau d'engagement de la part de tous les acteurs, certains pouvant assurer le leadership nécessaire à l'harmonisation souhaitée. De son côté, la concertation requiert un niveau d'engagement un peu plus grand puisqu'elle «renvoie au processus d'échange d'idées en vue de s'entendre éventuellement sur un objectif, une démarche ou une attitude commune» (Bouchard *et al.*, 1996, p. 22). Pour ce faire, les acteurs doivent discuter et arriver à un accord. Si la coordination met l'accent sur le produit ou le résultat visé au terme de l'harmonisation des actions, la concertation, elle, repose davantage sur le processus relationnel permettant d'y arriver.

Le niveau 3, qui est constitué de la coopération et du partenariat, représente deux types de relation assez similaires au plan consensuel. «La coopération est le processus d'interactions de personnes ou d'un

groupe d'individus qui, par le partage de tâches, de responsabilités ou d'activités, réalisent un objectif spécifique» (Bouchard *et al.*, 1996, p. 22). Quant au partenariat, il repose sur le rapport visant l'égalité entre les parents et les intervenants, la reconnaissance réciproque d'expertises et d'habiletés, la recherche de consensus dans la prise de décision, la confiance mutuelle sur une base d'égalité, l'identification de buts communs, la communication bidirectionnelle ainsi que la complémentarité dans les zones de connaissances et d'expertises (Bouchard *et al.*, 1996; Deslandes, 1999; Pelletier, 1997). De leur côté, Landry *et al.* (1996, se référant à Lévesque et Mager, 1992) mettent en lumière la relation de pouvoir qui existe, à tout le moins implicitement, en soulignant que «le partenariat ne repose pas sur le consensus, mais plutôt sur le compromis entre acteurs et groupes sociaux qui se différencient aussi bien par leur position idéologique que par leur position dans le système de production» (p. 12).

Bouchard *et al.* (1996) soulignent que pour coopérer, il faut d'abord être des partenaires<sup>1</sup> parce que la coopération implique des décisions communes. Nous distinguons toutefois la coopération du partenariat car, quoique la coopération et le partenariat requièrent un consensus décisionnel des acteurs, elle ne possède pas obligatoirement toutes les autres caractéristiques constitutives du partenariat, notamment les principes d'égalité et de partage du pouvoir. C'est pourquoi la coopération se situe au même niveau que le partenariat, tout en présentant un degré de relation, d'engagement et de consensus légèrement inférieur à celui-ci (voir la figure 10.1).

Bien que le partenariat soit fréquemment mentionné comme type de relation à développer, peu d'écoles entretiennent de véritables relations partenariales. Toutefois, les écoles alternatives, où les parents occupent une place très importante au sein du fonctionnement et des prises de décision, sont sûrement celles qui s'en rapprochent le plus. Compte tenu de l'utilisation fréquente de ce vocable, nous pourrions être portés à croire que le partenariat constitue le type de collaboration à privilégier. Deslandes (1999) apporte une nuance en précisant que le partenariat est davantage un idéal à atteindre que le mode de collaboration devant nécessairement être valorisé unilatéralement.

---

1. Le terme «partenaire» est habituellement utilisé pour indiquer l'association entre deux ou plusieurs personnes. Dans certains contextes, il s'agit de personnes travaillant ensemble selon un certain niveau d'engagement et de relation, mais sans nécessairement faire référence au partenariat comme type de collaboration.

Finalement, nous retrouvons au niveau 4 les deux types de relation les plus engageants, soit la cogestion et la fusion. Dans ces deux modes d'organisation et de fonctionnement, les liens entre les acteurs concernés sont très ouverts et les partenaires ne font qu'un sur le plan de la gestion (cogestion) ou en tant qu'entité (fusion). À notre connaissance, il n'existe pas d'écoles ayant adopté ces types de relation dans les milieux scolaires québécois.

Hormis ces modes de collaboration, deux autres termes sont très souvent évoqués: la participation et l'implication parentale (*parental involvement*). Ceux-ci sont intimement liés et mettent en évidence l'action des parents, comme l'indique Legendre (2005): la participation, c'est l'« action de prendre part à une activité. [C'est une] contribution plus ou moins grande de personnes ou de groupes de personnes au fonctionnement d'une organisation » (p. 1004). Migeot-Alvarado (2000) affirme que « par participation des parents, il faut entendre à la fois l'implication collective des familles dans les instances de décision des établissements, la relation individuelle des familles avec les enseignants, mais aussi leur contribution indirecte au fonctionnement des établissements » (p. 36). Plusieurs niveaux d'implication sont donc possibles, passant d'une participation plutôt passive (être informé) à très active (être membre d'un comité, animer une activité, etc.). Quant à l'implication, elle constitue un niveau de participation active qui suppose un certain engagement. À l'instar de la collaboration, la participation et l'implication sont des termes généraux pouvant revêtir des formes diverses selon le contexte sans préciser le niveau d'engagement. Par exemple, en contexte scolaire, la participation et l'implication parentale font référence à des actions concrètes et observables de un ou de plusieurs parents dans un ou plusieurs types de situations ou d'activités en lien avec le cheminement scolaire de leur enfant et qui ont lieu à l'école, à la maison ou dans la communauté.

Les paragraphes précédents ont mis en évidence divers types de collaboration entre les parents et les enseignants. Or, alors que les relations entre ceux-ci sont au cœur des préoccupations actuelles et qu'elles donnent lieu à des pratiques plurielles, une question s'impose: y a-t-il un type de collaboration à privilégier parmi ceux présentés? C'est ce que nous explorons dans la section suivante.



## **2. L'IMPACT DE DIVERS TYPES DE COLLABORATION ENTRE LES ENSEIGNANTS ET LES PARENTS**

D'entrée de jeu, il importe de mentionner que les chercheurs de la communauté scientifique font relativement consensus quant à l'impact positif de l'implication parentale dans le cheminement scolaire de l'enfant (Deslandes et Bertrand, 2001, 2004; Epstein, 1992; Henderson et Berla, 1994; Mapp, 2002; Salomon et Comeau, 1998). À cet égard, Henderson et Mapp (2002) soulignent qu'un niveau élevé d'implication parentale est associé à de meilleures performances scolaires, à une plus grande assiduité à l'école et constance dans la réalisation des devoirs, à l'adoption d'attitudes et de comportements positifs, à un taux plus élevé d'élèves qui obtiennent un DES et qui s'inscrivent à des études postsecondaires. Cela étant, il convient de préciser la ou les formes d'implication qui sont porteuses de réussite ainsi que les conditions dans lesquelles elles peuvent s'actualiser.

Gonzales DeHass (2005) relève que très peu de programmes ou d'activités sont mis en place pour favoriser l'implication parentale, et ce, malgré des orientations gouvernementales allant dans ce sens. De leur côté, Crinon et Doré (1994) affirment que les conditions de mise en application sont peu explicitées et de grandes différences apparaissent entre les milieux scolaires en ce qui a trait à la place qu'ils laissent aux parents (Lopez, Scribner et Mahitivanichcha, 2001).

La documentation professionnelle et scientifique montre que les liens entre l'influence des parents et la réussite scolaire de leur enfant sont plus complexes qu'il n'y paraît, notamment parce que cette dernière n'est pas liée à un type de collaboration en particulier. L'implication parentale est multiforme et met en jeu un grand nombre de variables, comme le révèlent plusieurs études sur le sujet: les caractéristiques familiales (structure de la famille, scolarité des parents, etc.), le style parental (permissif, autoritaire et démocratique), la participation au suivi scolaire, les types d'implication, la motivation et la prise de décision à participer (Deslandes, 1999; 2005; Epstein, 1992; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997). La recherche met ainsi en lumière les impacts de diverses formes de collaboration (consultation, concertation, coopération, partenariat, etc.) selon le lieu de participation (principalement la maison ou l'école mais parfois la communauté), le mode de participation parental (individuel, collectif, institutionnel) ou le type de tâche (supervision et suivi des travaux scolaires de son enfant,

accompagnement lors de sorties éducatives, participation au conseil d'établissement, etc.). Ces caractéristiques ont d'ailleurs donné forme à plusieurs typologies dont celle d'Adelman, (1994), Epstein, (1992), Hoover-Demsey et Sandler (1997) et Landry (1994).

Dans ce chapitre, nous ne pouvons présenter de manière exhaustive les impacts des divers types de collaboration ou d'implication parentale. Nous nous limitons donc à l'identification de quelques constats ou pistes d'intervention.

La communication est l'un des aspects centraux influençant positivement ou négativement les relations entre les enseignants et les parents. Lorsque ces derniers ont une communication constructive avec les enseignants et qu'ils s'impliquent dans les activités scolaires, ils ont habituellement une meilleure compréhension des attentes de l'école envers leur enfant et apprennent souvent comment mieux accompagner et soutenir l'éducation de leur enfant à la maison (Izzo, Weissberg, Kaspro et Fendrich, 1999). Par ailleurs, les parents ont tendance à s'impliquer davantage au début de la scolarisation de l'enfant, leur niveau d'engagement diminuant graduellement au fur et à mesure que l'enfant avance dans son cheminement scolaire (Deslandes et Bertrand, 2001). Il en est de même avec l'enfant qui éprouve des difficultés : plus ses difficultés perdurent dans le temps, moins ses parents demeurent engagés dans son suivi scolaire (Eccles et Harold, 1996).

Quant à la réussite scolaire des élèves, les aspects suivants à propos des relations parents-enseignants peuvent favoriser les performances de ceux-ci : *a)* la fréquence des contacts entre l'enseignant et le parent ; *b)* la qualité de ces interactions ; *c)* la participation dans des activités éducatives à la maison ; *d)* la participation à des activités à l'école (Izzo *et al.*, 1999). Il apparaît aussi que les programmes de formation aux parents, particulièrement ceux montrant comment s'impliquer davantage à la maison ou à l'école, dès la période préscolaire, influencent favorablement la réussite scolaire (Green, 2003 ; Marcon, 1999).

Un autre aspect déterminant de la participation des parents est la perception qu'ont ces derniers de leurs rôles et responsabilités (Deslandes et Bertrand, 2004). Selon qu'ils considèrent leur participation comme étant essentielle ou non à la réussite de leur enfant ou comme faisant partie ou non de leurs responsabilités parentales, le type d'activités dans lesquelles ils s'engageront en sera influencé.

Au regard de ces constatations, nous pouvons affirmer que, en réponse à notre question de départ sur le type de collaboration à privilégier, plutôt que de viser un type particulier de collaboration, il semble préférable d'aborder la collaboration parents-enseignants dans une perspective plus large en mettant l'accent sur les rôles et les responsabilités de ceux-ci, et, à l'instar de Izzo *et al.* (1999), en misant sur la qualité des relations entre les parents et les enseignants tout en poursuivant l'exploration de ce que peut signifier une collaboration parents-enseignants appropriée. La littérature scientifique défend l'idée d'un plus grand partage des pouvoirs entre les parents et les enseignants (ou les milieux scolaires) et d'une implication parentale plus grande, soit davantage de l'ordre de la coopération et du partenariat (niveau 3) que de la consultation (niveau 1) et de la concertation (niveau 2). Il ne s'agit cependant pas de mettre en place de manière uniforme un type de collaboration, mais plutôt de miser sur la responsabilisation éducative des parents (*enabling*) et leur appropriation (*empowerment*) de connaissances et de compétences (Dunst, Trivette et Deal, 1988). Toutefois, cela peut rarement se réaliser sans heurts et sans la prise en compte de nombreux obstacles. Il importe alors de mieux connaître ces difficultés afin d'apprendre à les surmonter.

### *Les obstacles à la collaboration parents-enseignants*

Les parents qui collaborent de façon soutenue avec l'école constituent une minorité et sont, pour la plupart, issus de milieux favorisés (Montandon, 1994). En corollaire, les parents de milieux minoritaires, multiethniques ou défavorisés sont ceux qui s'impliquent habituellement le moins (Gonzales DeHass, 2005).

De nombreuses études ont été menées pour mieux cerner les causes de l'absence ou de la faible participation des parents (Mapp, 2002). Divers facteurs explicatifs ont été relevés, soit d'ordres organisationnel (conciliation travail-famille-école, garde des enfants, etc.), relationnel (accueil à l'école, attitudes des enseignants et du personnel scolaire, etc.) et psychologique (représentation du rôle de l'école, référence à leur propre vécu scolaire et, surtout, sentiment d'incompétence devant la complexité de l'organisation scolaire). D'après plusieurs chercheurs (Moseman, 2003; Sansoucy, 1996), ce dernier facteur serait prépondérant, car de nombreux parents n'estiment pas détenir les compétences nécessaires pour s'impliquer adéquatement dans le cheminement scolaire de leur enfant ou pour décider des orientations

pédagogiques de l'école. Moins les parents sont scolarisés, plus ce sentiment est vif. Mokwety-Alula (2002), qui a étudié les perceptions de l'exercice du pouvoir décisionnel des parents québécois au sein d'un conseil d'établissement, arrive à la même conclusion. Les parents ne se sentent pas compétents et déclarent avoir besoin d'information et de formation pour arriver à jouer pleinement leur rôle. Ces besoins ont été confirmés dans une autre recherche menée récemment au Québec (Terrisse, Larose, Lefebvre et Bédard 2005).

Pour les enseignants, le partage d'un certain pouvoir et la peur d'être critiqué apparaissent comme des obstacles à une plus grande collaboration avec les parents (Ho Sui-Chu, 1997). Par leur formation et leur statut au sein de la société, les enseignants ont longtemps été considérés comme des « professionnels-experts » alors que le contexte actuel les place davantage dans des relations de type « professionnels-partenaires » (Terrisse, Larose, Lefebvre et Larivée, 1999). Dans celles-ci, ils doivent davantage faire des choix, défendre leur point de vue, négocier, manifester leurs compétences, etc. Il n'est pas surprenant que, dans cette perspective, certains enseignants se sentent menacés et cherchent à préserver leur autonomie et leur pouvoir. Il est possible que cela explique pourquoi certains enseignants s'attendent à ce que les parents soient pleinement impliqués dans les activités à la maison (encadrement et supervision des devoirs), mais que, pour plusieurs d'entre eux, ils préfèrent garder le contrôle des activités ayant lieu à l'école (Ho Sui-Chu, 1997). Si une plus grande implication parentale dans les diverses sphères d'activités scolaires exige des compétences particulières de la part des parents (CSE, 1994; Mokwety-Alula, 2002), force est de constater qu'il en est de même pour les enseignants au regard des attentes et exigences actuelles (Terrisse *et al.*, 1999).

En lien avec la réussite scolaire, les différentes formes d'implication parentale n'ont pas toutes le même impact sur les performances des élèves. Ho Sui-Chu (1997) souligne, d'une part, que le fait d'accorder une certaine autorité aux parents ne leur permet pas nécessairement d'avoir une influence réelle sur la prise de décision ou sur l'amélioration des résultats des élèves en général et, d'autre part, que la participation de parents aux instances décisionnelles (conseil d'établissement) ne garantit pas la réussite scolaire de leur enfant.

Enfin, l'un des obstacles maintes fois mentionnés est le manque de formation des enseignants à l'égard des relations école-famille (Deslandes et Bertrand, 2001; Greenwood et Hickman, 1991; Shartrand, Weiss, Kreider et Lopez, 1997). Qu'en est-il de la formation des enseignants à cet égard dans les universités québécoises? C'est ce dont il est question dans les paragraphes suivants.

### 3. LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

Selon les dispositions prévues par le MELs, la formation au BEPEP repose sur un minimum de 120 crédits de cours théoriques et pratiques. Les cours théoriques correspondent à ceux donnés à l'université et préparent les étudiants aux stages (cours pratiques), ces derniers équivalant à un minimum de 700 heures réalisées dans des groupes du préscolaire ou des classes du primaire. Pour dresser un portrait de la place accordée aux relations famille-école dans la formation des maîtres au BEPEP, nous avons procédé, à partir des sites Internet des universités québécoises<sup>2</sup> qui offrent ce programme (automne 2006), à la recension des cours théoriques et pratiques qui mentionnent le mot « famille » ou « parent » dans leur titre ou leur descripteur. La liste des cours répertoriés montre qu'il n'y en a pas ou peu qui portent sur les relations avec les parents (voir le tableau 10.1). Plus précisément, la recension révèle que seulement quatre universités sur douze proposent un cours qui traite des relations entre l'école et la famille. Il s'agit de l'Université de Sherbrooke, l'Université du Québec à Trois-Rivières et de l'Université Concordia, pour lesquelles le cours est obligatoire, et de l'Université du Québec à Montréal, pour laquelle il est optionnel. Dans les autres universités, cette thématique n'est abordée que partiellement, voire brièvement, à l'intérieur de cours obligatoires ou optionnels ayant des thématiques plus larges. En outre, il apparaît que le nombre total de crédits alloués aux cours, tant ceux qui portent entièrement que partiellement sur les relations familles-écoles, varient considérablement d'une institution à

---

2. Les sites Internet des universités suivantes ont été consultés: Université de Montréal, Université Laval, Université de Sherbrooke, Université du Québec à Montréal (UQAM), Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Université du Québec à Rimouski (UQAR), Université du Québec en Outaouais (UQO), Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), Université McGill, Université Concordia et Université Bishop's.

l'autre (voir le tableau 10.1). Dans ces cas, il est difficile de connaître la nature et l'importance réelle accordées à cette thématique, d'une part, parce que cela peut varier selon chaque professeur et, d'autre part, parce que les descripteurs des cours indiquent qu'elles peuvent être abordées selon des perspectives diverses (concertation ou partenariat avec la famille, collaboration école-famille-communauté, communication avec les parents, rôles des différents intervenants, stratégies d'intervention auprès de la famille d'enfants en difficulté, etc.). Au plan de la formation pratique, les dispositifs mis en place varient également. Certaines universités privilégient des stages intensifs alors que d'autres les échelonnent sur un, voire deux trimestres à raison d'une rencontre par semaine. Forcément, les objectifs et compétences visés ainsi que l'impact de ces divers choix sur la préparation des futurs enseignants à collaborer avec les parents ne sont pas du même ordre.

**Tableau 10.1**

**Portrait des cours théoriques portant sur les relations  
parents-enseignants dispensés dans les programmes de BEPEP  
des universités québécoises**

Universités	Nombre de cours portant spécifiquement sur les relations parents-enseignants ou famille-école (obligatoire/optionnel)	Nombre de cours portant partiellement sur les relations parents-enseignants ou famille-école (obligatoire/optionnel)	Nombre de crédits (cours)/nombre de crédits (programme)
U. Laval	0	4 (obligatoires)	9/123
U. de Montréal	0	5 (4 obligatoires, 1 optionnel)	15/120
UQAC	0	5 (obligatoires)	13/120
UQAM	1 (optionnel)	6 (2 obligatoires, 4 optionnels)	21/120
UQAR	0	5 (obligatoires)	15/121
UQAT	0	4 (obligatoires)	12/120
UQO	0	5 (obligatoires)	11/120
UQTR	1 (obligatoire)	6 (obligatoires)	19/120
U. de Sherbrooke	1 (obligatoire)	6 (obligatoires)	15/120
U. Bishop's	0	1 (obligatoire)	3/123
U. Concordia	1 (obligatoire)	9 (7 obligatoires, 2 optionnels)	30/120
U. McGill	0	1 (obligatoire)	3/120

Ce bref portrait mène à questionner l'impact de la formation initiale sur la préparation des futurs enseignants au préscolaire et au primaire à la collaboration avec les parents. Pour ce faire, nous examinerons la situation de l'Université de Montréal. Ce choix est motivé par la connaissance et l'expérience que nous avons de ce milieu, d'une part, parce que nous y intervenons actuellement à titre de professeur régulier dans le programme de formation au BEPEP et, d'autre part, pour y avoir occupé durant quatre années les fonctions de responsable de la formation pratique et assumé le renouvellement des guides de stage au regard du référentiel des compétences professionnelles (Gouvernement du Québec, 2001a).

### **3.1. La formation théorique à l'Université de Montréal**

Dans le programme de BEPEP de l'Université de Montréal, quatre cours traitent d'une forme de collaboration entre les parents et les enseignants. Il se peut que des liens soient aussi faits dans d'autres cours que ceux répertoriés, mais cela n'est pas spécifié dans leur descripteur<sup>3</sup>. En outre, nous observons que la collaboration parents-enseignants est discutée au regard de différents contextes, tels ceux du préscolaire ou du primaire, de la diversité socioéconomique, ethnique et culturelle, de l'animation et de la communication ainsi que de la gestion de classe en contexte d'intégration d'élèves en difficulté.

Dans le cadre de l'évaluation annuelle des programmes en formation des maîtres, l'Université de Montréal procède à un sondage auprès de l'ensemble des étudiants de la Faculté des sciences de l'éducation, notamment ceux du BEPEP (Université de Montréal, 2006a, 2006b). Ces résultats sont satisfaisants pour l'ensemble de la formation, mais le taux de satisfaction est plus élevé envers la formation pratique. Selon les étudiants, un aspect est particulièrement à améliorer : les relations parents-enseignants. L'insatisfaction envers la préparation à travailler avec les parents semble aussi être le cas d'étudiants d'autres universités, notamment ceux de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Dans cette dernière, un cours obligatoire portant spécifiquement sur les relations famille-école-communauté a récemment été intégré au cursus afin d'améliorer la situation (Deslandes, 2005).

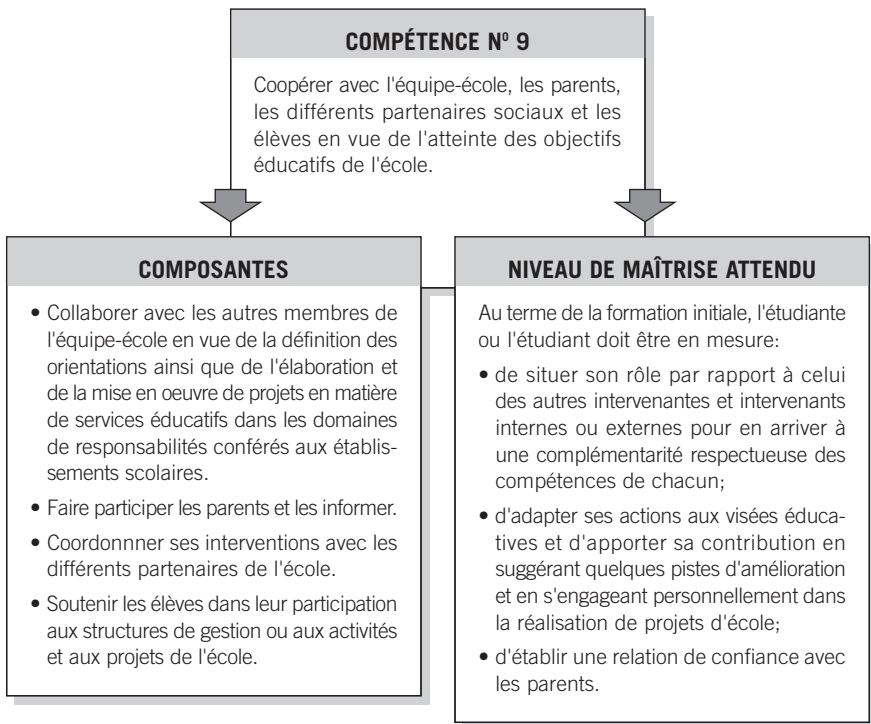
---

3. Cela peut également être le cas pour les cours des autres universités mentionnées antérieurement.

Malgré les différences existant entre les universités, un point demeure commun : l'obligation de développer la compétence 9 du référentiel des compétences professionnelles (Gouvernement du Québec, 2001a). Cette compétence, qui fait désormais partie des cursus de formation des maîtres de toutes les universités québécoises, repose sur quatre composantes ainsi que sur trois indicateurs précisant le niveau de maîtrise attendu au terme des quatre années de formation (voir la figure 10.2).

**Figure 10.2**

**La compétence 9 du référentiel des compétences professionnelles du MEQ**



Source: Gouvernement du Québec, 2001, p. 153.



Dans cette compétence, plusieurs éléments attirent notre attention. Tout d'abord, nous notons qu'une forme particulière de collaboration est privilégiée, soit la coopération qui est clairement énoncée dans le libellé de la compétence. Toutefois, une certaine ambiguïté s'installe lorsque nous observons les composantes de la compétence qui montrent que la coopération s'actualise, entre autres, par la participation et la transmission d'informations aux parents (niveau 1 de la typologie) ainsi que par la coordination (niveau 2 de la typologie) des interventions avec les parents et les autres partenaires. Ces composantes ne sont pas incompatibles avec la coopération, mais elles n'impliquent pas un même niveau d'engagement, de relation et de consensus. Le niveau de maîtrise attendu met cependant en évidence des éléments pouvant correspondre au niveau 3 (coopération et partenariat), tels que la complémentarité et le respect des compétences. Quant à l'établissement de relations de confiance avec les parents, elle n'est pas propre à un seul niveau de collaboration. Enfin, dans ce document d'orientation (Gouvernement du Québec, 2001a), le MEQ fait aussi référence au partenariat en soulignant, d'une part, la difficulté de le définir clairement et, d'autre part, le caractère dynamique des compétences s'y rattachant : « [...] le partenariat est une notion instable mais fondamentale [...] Les compétences des partenaires concernés se construiront donc au fur et à mesure de l'appropriation de leurs mandats, rôles et fonctions » (p. 114). Il privilégie aussi « des liens plus serrés et plus publics avec les parents et la communauté » (p. 114). En outre, plusieurs concepts sont évoqués par le MEQ sans être nécessairement bien définis et mis en parallèle. Considérant ce « flou » ou cette « largesse », il devient difficile de cerner le type particulier de collaboration attendu. Il en ressort cependant l'idée de l'importance de développer des relations avec les parents et les autres partenaires, et ce, peu importe le niveau d'engagement adopté par chacun de ceux-ci.

### **3.2. La formation pratique à l'Université de Montréal**

Dans le cadre des stages du BEPEP, les étudiants doivent mettre en pratique les compétences développées dans les cours. En ce qui concerne la compétence 9, le tableau 10.2 présente les différentes composantes à mettre en œuvre au cours des quatre années de formation (Université de Montréal, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d).

**Tableau 10.2****Les composantes de la compétence 9 à développer au cours des quatre stages de la formation au BEPEP à l'Université de Montréal**

**Compétence 9: Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.**

**Stage 1****EDU 1002: Initiation professionnelle****LE OU LA STAGIAIRE:**

**Composante 1:** SE PRÉSENTE à la direction d'école.

**Composante 2:** COMMUNIQUE avec les différentes personnes concernées (collègues, parents, bénévoles, etc.), S'INFORME des projets pédagogiques ou autres particularités de l'école.

(Guide de stage EDU 1002, 2005-2006, p. 18.)

**Stage 2****EDU 2002 : Intervention pédagogique (centration préscolaire)****LE OU LA STAGIAIRE:**

**Composante 1:** SE PRÉSENTE à la direction d'école.

**Composante 2:** COMMUNIQUE avec les différentes personnes concernées (collègues, parents, bénévoles, etc.), S'INFORME des projets pédagogiques ou autres particularités de l'école.

(Guide de stage EDU 2002, 2005-2006, p. 18.)

**Stage 3****EDU 3002: Intervention pédagogique (centration primaire)****LE OU LA STAGIAIRE:**

**Composante 1:** SE PRÉSENTE à la direction d'école et S'INFORME du projet éducatif et du plan de réussite.

**Composante 2:** DÉMONTRE une ouverture envers les différentes personnes concernées (collègues, parents, bénévoles, etc.).

**Composante 3:** COMMUNIQUE et COLLABORE avec les différentes personnes concernées (collègues, parents, bénévoles, etc.), S'INFORME des projets pédagogiques ou autres particularités de l'école.

(Guide de stage EDU 3002, 2005-2006, p. 19.)

**Stage 4****EDU 4002: Intégration à la profession****LE OU LA STAGIAIRE:**

**Composante 1:** SE PRÉSENTE à la direction d'école et S'INFORME, entre autres, du projet éducatif et du plan de réussite.

**Composante 2:** S'INTÈGRE à l'équipe-école en participant aux comités en place (réunions du personnel, journées pédagogiques, réunions syndicales, rencontres de parents, conseil d'établissement, etc.) et à la réalisation des projets.

**Composante 3:** ÉTABLIT une relation de confiance avec les parents des élèves en utilisant divers moyens de communication (lettre de présentation, appels téléphoniques, agendas, etc.) en concertation avec l'enseignante.

**Composante 4:** SOUTIENT les élèves dans leur participation aux activités et aux projets qui concernent l'ensemble de l'école.

(Guide de stage EDU 4002, 2005-2006, p. 20.)

Cependant, certaines limites organisationnelles (période de l'année, durée du stage, etc.) et conjoncturelles (connaissance du milieu, des parents et des élèves, pratiques de l'enseignant formateur, etc.) entravent ou empêchent l'actualisation de cette compétence en stage. Ces contraintes ne sont pas spécifiques à l'Université de Montréal, chaque établissement de formation y étant confronté selon ses propres réalités. Enfin, bien que l'évaluation des étudiants à propos des stages soit positive (Université de Montréal, 2006a, 2006b), il apparaît que les exigences en termes de collaboration entre les parents et les enseignants sont plutôt minimales. Des ajustements pourraient sûrement être apportés afin de tenter de mieux préparer ceux-ci à assumer cette responsabilité.

#### **4. LES ENJEUX DE LA FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS**

La formation des futurs enseignants n'est pas l'unique facteur contribuant à l'amélioration de la collaboration parents-enseignants, mais les enjeux qui y sont rattachés sont importants. Parmi ceux-ci, trois nous apparaissent incontournables : le type de compétences à développer, le réinvestissement des compétences dans la pratique et l'impact de la collaboration parents-enseignants sur la réussite scolaire.

##### *Le type de compétences à développer*

Hiatt-Michael (2001) soutient que si les futurs enseignants ne bénéficient pas d'une formation sur les relations avec les parents au cours de leur formation initiale, il y a peu de chance qu'ils en bénéficient au cours de leur carrière. Dès lors, les milieux de formation des maîtres doivent s'interroger sur le type de compétences à développer. La compétence 9 relève un certain nombre de composantes à développer, mais il appartient aux universités de les intégrer au cursus de formation en leur accordant la place qu'elles requièrent au regard de l'ensemble des compétences. Ce choix est d'autant plus important qu'il orientera, à tout le moins partiellement, la pratique des futurs enseignants à l'égard des relations qu'ils entretiendront avec les parents. Or, comme nous avons vu que les attentes du MEQ (Gouvernement du Québec, 2001a) à cet égard sont peu élevées, plutôt imprécises et qu'elles ne mettent pas clairement de l'avant une forme de collaboration particulière, la prise en compte des résultats des recherches devrait contribuer à l'identification de compétences spécifiques. La formation doit permettre

une actualisation des connaissances et compétences aux réalités des familles contemporaines. Elle doit développer l'habileté à entrer en relation, à communiquer avec les parents en adoptant une attitude proactive de contact, de reconnaissance et de soutien des compétences et responsabilités parentales (CSE, 1994; Deslandes et Bertrand, 2001, 2004). Il semble aussi nécessaire de favoriser un meilleur arrimage entre les cours théoriques et pratiques de manière à optimiser les liens entre ceux-ci et le transfert des apprentissages en contexte professionnel (Frenay et Bédard, 2005).

### *Le réinvestissement des compétences dans la pratique*

Au-delà de la formation, c'est l'aspect pratique qui exige une attention particulière. Il importe de mieux préparer les futurs enseignants à l'établissement de liens de collaboration avec les parents, mais encore faut-il qu'ils soient en mesure de manifester leurs compétences dans des situations concrètes. Pour ce faire, les futurs enseignants doivent d'abord acquérir une meilleure connaissance de leur milieu de pratique, des élèves et des parents. Il s'agit de l'une des conditions à l'adaptation des attentes et des exigences des parents et des enseignants.

Pour assurer ce transfert entre la théorie et la pratique, un moyen qui pourrait être privilégié est la systématisation de l'exercice d'au moins une forme de collaboration durant les stages. Quoique les conditions d'exercice ne soient pas toujours favorables à une expérimentation soutenue et significative (connaissance du milieu, nombre de jours de stage, etc.), ces premiers contacts avec les parents, sous la supervision du maître formateur, amèneraient les futurs enseignants à observer, à questionner et à réfléchir sur la portée et l'impact de telles relations. C'est par des contacts et des expériences personnelles qu'ils seront amenés à reconsidérer leurs croyances et leurs attitudes (Ammon *et al.*, 1998). Mais, comment travailler ces aspects en stage? Concrètement, nous pensons que, en les adaptant à son contexte et à ses exigences de stages, le ou la stagiaire devrait tenter de suivre les étapes suivantes: 1) apprendre à se connaître et respecter son propre cheminement; 2) s'informer des actions déjà mises en place et y participer; 3) s'adapter aux attentes et aux contraintes du milieu; 4) établir un plan d'action (à court, moyen ou long terme selon les modalités du stage); 5) questionner ses croyances et ses représentations; 6) expérimenter une ou plusieurs formes de collaboration avec les parents en respectant les caractéristiques et besoins du milieu d'intervention (variant du niveau 1 à 3 de la typologie selon les modalités et conditions du stage).

### *La réussite scolaire*

Le développement d'une plus grande collaboration entre les parents et les enseignants ne peut que contribuer à la réussite scolaire. À cet égard, des études ont montré des liens significatifs entre le faible niveau d'attente des parents envers la réussite scolaire de leur enfant et le décrochage scolaire ainsi qu'entre le degré de participation des parents aux activités proposées par l'école et la compétence scolaire de l'enfant (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Finn et Rock, 1997; McNeal, 1999; Pearson *et al.*, 2000; Rumberger, 1995; cités dans Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2005). Le CSE (2004) relève cependant les limites des enseignants à ce sujet et souligne l'importance, pour ces derniers, de s'ouvrir aux autres partenaires, dont les parents, en affirmant que :

De très nombreux facteurs interviennent dans l'apprentissage et nombreux également sont les facteurs sur lesquels l'enseignant n'a absolument aucun contrôle. Qu'on pense, par exemple, à des élèves de milieux défavorisés qui démarrent leur scolarité avec un retard de langage, à des élèves qui vivent des difficultés familiales ou sociales importantes, ou même à la société en général, qui ne valorise pas forcément l'effort, la discipline, la culture, etc. Qu'on pense aussi à l'ensemble des mesures d'encadrement locales, régionales ou nationales qui constituent parfois des leviers, mais parfois aussi des contraintes pour la réussite de certains élèves. Les enseignants ne peuvent être tenus seuls responsables de l'apprentissage des élèves. La réussite de ces derniers relève d'une responsabilité collective, chacun des acteurs (société civile, citoyens, gouvernement, MEQ, universités, commissions scolaires, directions d'école, enseignants, parents, élèves, etc.) portant une part de cette responsabilité. (CSE, 2004, p. 68.)

La réussite scolaire se mesure habituellement par les résultats des élèves aux bulletins ou aux épreuves formelles standardisés, notamment celles du MÉLS. Toutefois, afin de nuancer ce portrait, d'autres aspects sont parfois pris en compte, par exemple « les aspirations scolaires, le temps consacré aux devoirs et le degré d'autonomie de l'élève » (Deslandes, 2005, p. 224). Ainsi, il importe que la formation des maîtres offre les outils nécessaires aux enseignants pour leur permettre de communiquer et de soutenir les parents afin que ceux-ci puissent mieux encadrer et suivre le cheminement scolaire de leur enfant. Ne pas former les enseignants à cet aspect de leur tâche, c'est reconnaître le caractère facultatif de la collaboration parents-enseignants.

## 5. LES DÉFIS DE LA FORMATION INITIALE

Les divers enjeux mentionnés signalent, à leur tour, des défis importants. Nous abordons ici trois principaux défis de la formation, soit ceux liés à la différenciation, aux aspects relationnels et au contexte de l'insertion professionnelle.

### 5.1. La différenciation

Parmi les aspects mentionnés dans la littérature comme étant favorables à l'établissement de saines relations parents-enseignants, voici ceux qui semblent être à privilégier : la communication (par écrit, téléphonique, en personne, individuelle, collective...), la gestion de situations difficiles ou de résolution de conflits, la mise en place d'activités ou de programmes d'activités plus respectueux des différentes structures et cultures des familles (Epstein et Scott-Jones, 1988, dans Ammon *et al.*, 1998)

Les parents ne s'impliquent pas de la même manière dans le cheminement de leur enfant selon leur statut socioéconomique, l'âge de leur enfant, etc. Par conséquent, un enseignant qui choisirait d'orienter sa pratique et ses attentes vers une forme unique d'implication parentale s'exposerait à l'échec, à tout le moins avec un certain nombre de parents. Il importe avant tout de cerner ce qui est bénéfique pour chacun des enfants en fonction de leurs caractéristiques et de leurs dynamiques familiales. Les enseignants doivent donc adapter leurs exigences, leurs attentes ou les modalités de collaboration en fonction du milieu dans lequel ils se trouvent. Pour ce faire, les futurs enseignants doivent, dès leur formation initiale et particulièrement en stage alors qu'ils peuvent avoir des contacts réels avec les parents, être sensibilisés et formés aux types de parent, aux styles parentaux, aux différences selon les milieux, aux types de collaboration, etc., de manière à mettre en place des pratiques collaboratives formelles et informelles différenciées (CSE, 1994). Il ne faut pas oublier que le niveau et les types d'implication varient d'un parent à l'autre. Certains parents décident de s'impliquer au plan collectif (comités, animation, etc.) alors que d'autres privilégient le suivi individuel auprès de leur enfant.

### 5.2. Les aspects relationnels

Pour les futurs enseignants et ceux en exercice, l'un des plus importants défis est de reconnaître les parents comme de réels collaborateurs

(Guerdan, 2002). Les relations famille-école ont changé avec les années et les enseignants doivent maintenant apprendre à transiger avec des parents qui sont plus informés et formés et qui, dans l'ensemble, les appuient moins de manière inconditionnelle (CSE, 1994). Selon Guerdan (2002), voici les principaux défis à relever : le respect des rôles et des territoires ; l'établissement de relations harmonieuses malgré le fait que ni l'un ni l'autre n'ont choisi délibérément de travailler ensemble ; le dépassement des préjugés, des stéréotypes habituels (défavorisation...) ; la reconnaissance des compétences de l'autre, parents comme enseignants ; etc.

Par ailleurs, le CSE (1994) souligne la difficulté des relations parents-enseignants, notamment parce que, autant les premiers que les seconds, adoptent souvent un discours contradictoire en ce qui concerne leurs attentes et exigences mutuelles. Le double discours des milieux scolaires, qui décourage parfois les parents à s'impliquer davantage, cache souvent la difficulté de partager le pouvoir et de reconnaître l'expertise, mais aussi les limites des parents. L'exemple suivant du CSE (1994, p. 39) illustre bien cette situation :

Ainsi, l'école tient souvent un double discours à propos du soutien parental : elle demande par exemple aux parents de l'aider dans sa tâche éducative et de se sentir, eux aussi, responsables de la réussite scolaire des enfants ; mais en même temps elle leur fait souvent sentir qu'ils ne s'y prennent pas « comme il faut », qu'ils ne sont pas compétents et donc qu'ils feraient mieux de ne pas intervenir afin de ne pas semer la confusion dans l'esprit de l'enfant. Elle demande également aux parents de participer collectivement à la vie de l'école, dans le respect des compétences de chacun ; mais elle ne fait pas beaucoup attention au statut qu'elle leur accorde dans les actions qu'ils entreprennent en commun.

En ce sens, restreindre le caractère obligatoire des relations et augmenter la consensualité devrait contribuer à l'établissement de meilleures relations.

### **5.3. L'insertion professionnelle**

Au terme de leur formation initiale, les « nouveaux » enseignants sont confrontés à une situation qu'ils attendent avec impatience, mais qui est porteuse d'anxiété, de stress et d'incertitudes : l'insertion professionnelle. Le défi d'assumer de nouvelles fonctions, de nouvelles responsabilités ainsi qu'une nouvelle identité professionnelle est très stimulant.

Toutefois, le taux important d'abandon de la profession par les novices témoigne de l'ampleur de la tâche et des conditions d'insertion. Si parmi les principaux défis des enseignants en insertion professionnelle il y a la gestion de la discipline et des différences individuelles, l'évaluation ainsi que le manque d'assurance envers leur compétence (Andrews et Martin, 2003 ; Mukamurera, 1998), un autre défi, beaucoup moins apparent, mais constituant l'une des plus grandes sources de stress pour les enseignants (Hargreaves et Fullan, 1998), concerne la nature des relations à développer avec les parents (Andrews et Martin, 2003). Est-ce qu'une plus grande place accordée aux relations avec les parents dans la formation théorique et pratique serait suffisante pour améliorer la rétention des enseignants novices dans la profession ? Nous en doutons, mais cela pourrait certainement y contribuer.

Cela étant, nous pensons qu'une meilleure préparation des futurs enseignants aux types de parents, aux diverses situations de collaboration et aux stratégies de communication pourrait favoriser l'insertion dans la profession ainsi que la mise en place, à court, moyen et long terme, de liens collaboratifs entre parents et enseignants.

## CONCLUSION

Les enseignants et les parents montrent une certaine volonté de travailler en collaboration, mais celle-ci ne se traduit pas toujours dans la pratique. Pour mieux articuler les attentes de chacun, il y a donc nécessité de préciser ou de redéfinir les rôles et les attentes de chacun. Alors que, pour les enseignants, une pratique plutôt singulière et individuelle était de coutume depuis de nombreuses années, les transformations des dernières années ouvrent la voie à une pratique ayant une plus grande portée : les collègues, la famille et la communauté. En ce sens, nous pourrions parler d'une pratique davantage plurielle et collective.

En réponse à ces constats, l'une des pistes à retenir en ce qui concerne la formation initiale est le développement de compétences spécifiques à la collaboration parents-enseignants. Il faut minimalement informer les futurs enseignants des facteurs qui favorisent la collaboration avec les parents ainsi que de ceux qui nuisent à celle-ci en tenant compte de divers contextes et réalités (défavorisation, multi-ethnicité, structure familiale, emploi des parents, etc.), ce qui nécessite une approche différenciée de l'intervention et des relations. En ce sens,



nous pourrions aussi parler de l'importance d'une forme de conciliation école-famille. Enfin, pour favoriser la mise en place de pratiques de collaboration avec les parents, on veillera à : revoir la place des parents dans la formation initiale des futurs maîtres, notamment dans les stages ; amener le futur enseignant à mieux se connaître de manière à lui permettre de prendre conscience des différences entre lui, les élèves et leurs parents ; développer la compétence 9 et ses composantes dans plusieurs cours de manière à l'aborder selon diverses perspectives ; impliquer le futur enseignant dans ses stages dans une démarche de collaboration avec les parents ainsi qu'avec ses pairs, ses superviseurs et enseignants formateurs, ce qui contribuera non seulement au développement de ses connaissances, mais aussi de sa pratique.

## RÉFÉRENCES

- Adelman, H.S. (1994). Intervening to enhance home involvement in schooling. *Intervention in School and Clinic*, 29(5), 276-287.
- Ammon, M.S., Chrispeels, J., Safran, D., Sandy, M.V., Dear, J. et Reyes, M. (1998). *Preparing Educators for Partnerships with Families. Report of the Advisory Task Force on Educators Preparation for Parent Involvement*. Sacramento : California Commission on Teacher Credentialing.
- Andrews, S. et Martin, E. (2003). *No Teacher Left Behind : Mentoring and Supporting Novice Teachers*. St. Simons Island : Georgia Association of Colleges for Teacher Education.
- Blain, F. (2004). Le programme Famille, école, communauté : réussir ensemble. *Vie pédagogique*, 133, 19-20.
- Bouchard, J.-M., Talbot, L., Pelchat, D. et Sorel, L. (1996). Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations ? (2<sup>e</sup> partie). *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 41-48.
- Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Être parent d'élève du primaire : une tâche éducative irremplaçable*. Québec : CSE.
- Conseil supérieur de l'éducation (2001). *La gouverne de l'éducation. Logique marchande ou processus politique ?* Québec : CSE.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Québec : CSE.
- Crinon J. et Doré, A.-M. (1994). Partenariat et échec scolaire. Dans D. Zay (dir.), *La formation des enseignants au partenariat. Une réponse à la demande sociale ?* Paris : Presses universitaires de France, 171-214.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 3(1-2), 31-49.

- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans L. DeBlois et D. Lamothe (dir.), *La réussite scolaire, comprendre et mieux intervenir*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 223-230.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recension des écrits, CQRS-MEQ action concertée, < [www.ulaval.ca/cpires/](http://www.ulaval.ca/cpires/) > .
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXX(2), 411-433.
- Dunst, C.J., Trivette, C.M. et Deal, A.G. (1988). *Enabling and Empowering Families: Principles and Guidelines for Practices*. Cambridge : Brookline Books.
- Eccles, J.S. et Harold, R.D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. Dans A. Booth et J. Dunn (dir.), *Family-school Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* Hillsdale : Lawrence Erlbaum, 3-34.
- Epstein, J.L. (1992). School and family partnerships. Dans M. Alkin (dir.), *Encyclopedia of Educational Research*. New York : Macmillan, 1139-1151.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E. et Potvin, P. (2005). Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. Dans L. DeBlois (dir.), *La réussite scolaire, comprendre et mieux intervenir*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 51-64.
- Frenay, M. et Bédard, D. (2005). Des dispositifs de formation universitaire s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextuel et pour favoriser la construction de connaissance et leur transfert. Dans A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 241-268.
- Gonzalez DeHass, A. (2005). Facilitating parent involvement: Reflecting on effective teacher education. *Teaching and Learning*, 19(2), 57-76.
- Gouvernement du Québec (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec : Commission des États généraux sur l'éducation, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Direction de la formation générale des jeunes, Ministère de l'Éducation.

- Gouvernement du Québec (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2004). *Les indicateurs de l'éducation*. Québec: Bureau de la direction des statistiques et des études quantitatives, Ministère de l'Éducation.
- Green, S. (2003). Reaching out to fathers: An examination of staff efforts that lead to greater father involvement in early childhood programs. *Early Childhood Research and Practice*, 5(2), sp, < [ecrp.uiuc.edu/v5n2/green.html](http://ecrp.uiuc.edu/v5n2/green.html) > .
- Greenwood, G.E., et Hickman, C.W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *Elementary School Journal*, 91(3), 279-288.
- Guerdan, V. (2002). La formation des enseignants au partenariat avec les familles: bilan et perspectives. *Pédagogie spécialisée*, 3, 5-11.
- Hargreaves, A. et Fullan, M. (1998). *What's Worth Fighting For Out There?* Toronto: Ontario Public School Teachers' Federation.
- Henderson, A. et Berla, N. (1994). *A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement*. Washington: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, A.T. et Mapp, K.L. (2002). A new wave of evidence. The impact of school, family, and community connections on student achievement, < [www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf](http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf) > .
- Hiatt-Michael, D. (2001). *Preparing Teachers to Work with Parents*. Washington: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Hoover-Dempsey, K.V. et Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Ho Sui-Chu, E. (1997). *Parental Involvement and Student Performance: The Contributions of Economic, Cultural, and Social Capital* (Thèse de doctorat). Vancouver: The University of British Columbia.
- Izzo, C.V., Weissberg, R.P., Kaspro, W.J. et Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance, *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-839.
- Landry, C. (1994). Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord. Dans C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise. Vers quel partenariat?* Québec: Presses de l'Université du Québec, 7-27.
- Landry, C., Anadon, M. et Savoie-Zajc, L. (1996). Du discours politique à celui des acteurs. Le partenariat en éducation, une notion en construction. *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 9-28.

- Larivée, S.J. (2003). *L'établissement d'une relation partenariale avec les parents: mythe ou réalité?* Communication présentée dans le cadre du 24<sup>e</sup> Congrès de l'Association d'éducation préscolaire du Québec (AEPQ), Sainte-Adèle, QC (Hôtel Le Chantecler), 14-16 novembre.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal: Guérin.
- Lopez, A.C., Scribner, J.D. et Mahitivanichcha, K. (2001). Redefining parental involvement: Lessons from high-performing migrant-impacted schools. *American Educational Research Journal*, 38(2), 253-288.
- Mapp, L. (2002). Ils ont leur mot à dire: une école élémentaire à Boston. *Revue internationale de l'éducation*, 31(2), 81-93.
- Marcon, R.A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance. *School Psychology Review*, 28(3), 395-412.
- Migeot-Alvarado, J. (2000). *La relation école-familles «peut mieux faire»*. Issy-les-Moulineaux: Éditions sociales françaises.
- Mokwety-Alula, A. (2002). *Perception de l'exercice du pouvoir décisionnel des parents au sein d'un conseil d'établissement*. Mémoire de maîtrise non publié, Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Montandon, C. (1994). Les relations parents-enseignants dans l'école primaire: de quelques causes d'incompréhension mutuelle. Dans P. Durning et J.-P. Pourtois (dir.), *Éducation et famille*. Bruxelles: De Boeck, 189-205.
- Moseman, C.C. (2003). Primary teachers' beliefs about family competence to influence classroom practices, *Early Education and Development*, 14(2), 125-153.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat, Québec: Université Laval.
- Organisation pour la coopération et le développement économiques (2003). *Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE*. Paris: OCDE.
- Pelletier, G. (1997). *Le partenariat: du discours à l'action*, < [www.for-res.ch/documents/pelletier-partenariat.htm](http://www.for-res.ch/documents/pelletier-partenariat.htm) > .
- Salomon, A. et Comeau, J. (1998). La participation des parents à l'école primaire trente ans après: un objectif encore à atteindre. *Revue internationale de pédagogie*, 44(2-3), 251-267.
- Sansoucy, A. (1996). *La participation des parents à l'école primaire en milieu socioéconomiquement faible*. Mémoire de maîtrise non publié. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Shartrand, A.M., Weiss, H.B., Kreider, H.M., et Lopez, M.E. (1997). *New Skills for New Schools: Preparing Teachers in Family Involvement*. Cambridge: Harvard Graduate School of Education.

- Terrisse, B., Larose, F., Lefebvre, M.-L. et Bédard, J. (2005). *L'information et la formation à l'exercice des rôles parentaux: les besoins des parents québécois de jeunes enfants (naissance – 12 ans) et adéquation des services offerts*. Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC), Programme d'action concertée sur la famille n° 2002-FR-80474.
- Terrisse, B., Larose, F., Lefebvre, M.-L. et Larivée, S. (1999). *Les compétences professionnelles attendues des intervenants socioéducatifs auprès des jeunes enfants des groupes vulnérables et de leur famille*. Actes du Colloque du Réseau francophone de recherche en éducation et formation, Toulouse: CREFI, Université-Le-Mirail, 26-30 octobre 1998.
- Université de Montréal (2005a). *Guide de stage EDU 1002: Initiation professionnelle*. Montréal: Université de Montréal.
- Université de Montréal (2005b). *Guide de stage EDU 2002: Intervention pédagogique (centration préscolaire)*. Montréal: Université de Montréal.
- Université de Montréal (2005c). *Guide de stage EDU 3002: Intervention pédagogique (centration primaire)*. Montréal: Université de Montréal.
- Université de Montréal (2005d). *Guide de stage EDU 4002: Intégration à la profession*. Montréal: Université de Montréal.
- Université de Montréal (2006a). *Résultats du questionnaire d'enquête auprès des étudiants et des étudiantes de la formation initiale des maîtres 2006, 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années*. Montréal: Université de Montréal.
- Université de Montréal (2006b). *Résultats du questionnaire d'enquête auprès des étudiants et des étudiantes de la formation initiale des maîtres 2006, 4<sup>e</sup> année*. Montréal: Université de Montréal.



**PERSPECTIVES DE RECHERCHE  
SUR LES APPRENTISSAGES EN STAGE**

**Colette Gervais**

Université de Montréal

**Enrique Correa Molina**

Université de Sherbrooke

Les auteurs de cet ouvrage ont utilisé diverses perspectives pour circonscrire la situation de stage. Qu'apprend-on des résultats de leurs études sur la situation de l'apprenant lors d'un stage? Nous présentons dans un premier temps certains constats dégagés des études pour ensuite esquisser de nouveaux horizons de recherche.

## L'APPRENANT EN STAGE

Diverses perspectives théoriques ont été utilisées pour mieux comprendre ce qui est appris pendant un stage. Certains chercheurs doutent d'ailleurs qu'il y ait de véritables apprentissages de la part des stagiaires tellement est forte la pression de performer. À titre d'exemple, Mercier, Brodeur et Deaudelin (chapitre 6) concluent que l'expérience des futurs enseignants lors des stages s'inscrit dans une dynamique d'action, (l'enseignement) plutôt que dans une dynamique d'apprentissage (apprendre à enseigner). Selon ces auteurs, la perspective cognitive a un potentiel important pour l'étude de la situation de stage, en particulier le modèle analytique de l'enseignement proposé par Schoenfeld (1992). En mettant en évidence la réorganisation cognitive qui semble précéder, chez le stagiaire, la construction de ses compétences à l'enseignement, Gervais, Correa Molina et Lepage (chapitre 7) appuient également l'importance de la perspective cognitive dans le développement des compétences. Pour ce faire, il y aurait lieu, selon ces auteurs, de mieux circonscrire les ressources théoriquement disponibles aux stagiaires aux divers moments de leur formation et de les aider à expliciter ce qu'ils mobilisent dans l'action. Une recommandation qui rejoint les résultats de Lacourse et Hensler (chapitre 9) suivant lesquels les stagiaires ont recours, dans leur portfolio professionnel, à des savoirs de sens commun plutôt qu'à des savoirs homologués issus des sciences de l'éducation, malgré des directives explicites.

Pour sa part, Malo (chapitre 5) fait plutôt ressortir les limites des cadres théoriques exploités jusqu'ici pour comprendre le développement du savoir professionnel des stagiaires, qu'il s'agisse de la psychologie cognitive, du processus de socialisation, du courant expérientiel ou de l'épistémologie de l'agir professionnel. Elle innove en proposant une conception non déficitaire et constructiviste du développement des stagiaires, inspirée de la théorie de l'agir professionnel. Les résultats de son étude contribuent à l'enrichissement de cette dernière théorie en mettant en évidence le processus de transformation du répertoire



du stagiaire plutôt que celui de la mobilisation. S'appuyer sur sa position, c'est réviser la façon d'accompagner les stagiaires, non plus dans une démarche d'adoption de normes, qu'elles soient théoriques ou d'expérience, mais selon une approche de négociation des buts, points de vue et projets de formation, en fonction de critères d'appréciation considérés par les stagiaires eux-mêmes.

L'apprentissage en contexte de stage ne serait pas réservé qu'aux stagiaires, selon les résultats de Portelance et Gervais (premier chapitre). En matière de nouvelle orientation ministérielle pour la pratique de l'enseignement telle l'approche culturelle, la collaboration professionnelle permettrait de mieux faire face aux nouveaux défis que pose l'école. Le stage serait alors un lieu de coformation où enseignant associé et stagiaire apprendraient l'un de l'autre, permettant au premier de réaliser des prises de conscience relativement à cette approche et au second, de l'expérimenter au contact des élèves.

Les résultats présentés par divers auteurs permettent également de mieux cerner les conditions d'une expérience formatrice lors des stages. La question identitaire est présente dès les tout premiers débuts de la formation et devrait être abordée de manière spécifique, selon Ouellet (chapitre 4). Pour sa part, Kaddouri (chapitre 3) discute des tensions vécues par les stagiaires lors des transitions entre l'école de formation et le milieu professionnel, des moments propices à une construction de leur identité professionnelle si les conditions d'accompagnement sont favorables. Pour optimiser les apprentissages, il reste à mieux comprendre le vécu subjectif durant ces périodes de transition et à développer des dispositifs d'accompagnement en conséquence. Par ailleurs, Lepage et Gervais (chapitre 2) questionnent l'inclusion d'enseignants associés dans des groupes de discussion des stagiaires et les réactions que cette inclusion suscite chez les superviseurs de stage en particulier et l'impact identitaire de telles expériences de communauté de pratique.

Des auteurs de cet ouvrage ont traité de la compétence professionnelle de la collaboration à développer chez les stagiaires. Dans un cas (Correa Molina, Sanchez et Fryer, chapitre 8), une innovation pédagogique permettant, en contexte d'intervention auprès d'élèves en difficulté, des interactions d'étudiants de divers moments de formation est positivement appréciée par les étudiants et les superviseurs. En effet, selon leurs dires, les analyses collectives des interventions deviennent des

occasions d'échanges professionnels tout à fait privilégiés. Pour sa part, Larivée (chapitre 10) dégage le constat d'un manque de préparation des futurs enseignants à collaborer avec les parents des élèves, même pendant les moments de stage, alors que la demande sociale devient plus exigeante, dépassant les pratiques individuelles pour aller vers des pratiques de plus grand portée.

## DES PISTES DE RECHERCHE

Bien qu'ayant une longue tradition, la formation en stage est toujours en quête de perspectives théoriques pour mieux fonder ses pratiques. Sans faire l'unanimité, les études présentées dans cet ouvrage ont permis de faire voir le potentiel de certaines perspectives pour mieux comprendre ce qui se passe pendant un stage, offrant par la même occasion la possibilité de développer des dispositifs mieux adaptés aux apprentissages visés. Plusieurs questions restent en suspens, nous en résumons quelques-unes.

- Y a-t-il lieu de privilégier une théorie d'apprentissage particulière, cognitiviste, constructiviste ou autre, pour orienter le développement des expériences et dispositifs de stage? Ou cette perspective est-elle à construire, comme semblent le suggérer les résultats de Malo (chapitre 5), les multiples facettes de l'apprentissage de l'enseignement étant difficiles à cerner selon une seule perspective? Quels types de recherches doit-on entreprendre alors?
- L'une des dimensions les plus importantes des situations de stage est la question identitaire. Comment la question identitaire est-elle réellement prise en compte dans les dispositifs de stage, dans l'accompagnement en stage? Avec quels résultats? Selon Kaddouri (chapitre 3), il ne s'agit pas d'un défi à laisser au seul stagiaire.
- La formation à l'enseignement est depuis quelques années orientée vers le développement de compétences, le référentiel du MEQ (Gouvernement du Québec, 2001) ayant un effet structurant sur l'organisation des programmes de formation en imposant un profil de sortie aux universités. La définition de compétence qui fait assez largement consensus (Le Boterf, 2002) attribue aux stages le statut de contexte de formation où les compétences ont l'occasion d'être manifestées, puisqu'il s'agit d'un contexte professionnel réel.

Cette formation aux compétences doit-elle être assortie d'exigences spécifiques? Doit-on alors adopter des perspectives théoriques plus appropriées pour saisir et guider les apprentissages?

- La pratique réflexive est évoquée dans la majorité des textes de cet ouvrage. Elle est au cœur des activités de formation à l'enseignement et des dispositifs de formation en stage, étant l'une des compétences professionnelles du profil de sortie des enseignants. Malgré l'abondance de travaux sur cette question, le concept est loin d'être univoque selon Beauchamp (2006). Une question intéressante à explorer serait celle des représentations respectives des stagiaires et des formateurs quant à cette pratique, de même que l'analyse conceptuelle des dispositifs développés pour la soutenir.

En terminant, sans vouloir imposer de méthodologies de recherche particulières, on ne peut que constater dans les études présentées dans cet ouvrage la prédominance de méthodologies de type qualitatif/interprétatif. Cela peut être le signe qu'il s'agit là d'un domaine encore en exploration, mais on peut également se demander si d'autres types d'études ne pourraient pas être envisagés, de manière à porter des regards différenciés sur la thématique de cet ouvrage.

## RÉFÉRENCES

- Beauchamp, C. (2006). *Understanding Reflection in Teaching: A Framework for Analysing the Literature*. Thèse de doctorat. Montréal: Université McGill.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels* (4<sup>e</sup> éd.). Paris: Éditions d'Organisation.
- Schoenfeld, A.H. (1992). On paradigms and methods: What do you do when the ones you know don't do what you want them to? Issues in the analysis of data in the form of videotapes. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 179-214.





**La** formation en milieu de stage est devenue une voie privilégiée de professionnalisation dans le contexte de formation initiale à l'enseignement. Cette formation est toujours en quête de perspectives théoriques pour mieux fonder la pratique. Les écrits présentés dans cet ouvrage regroupent à la fois ce type de perspectives, qui permettent de mieux comprendre ce qui se passe au cours d'un stage, et des dispositifs mis en place pour développer des compétences professionnelles en contexte authentique de pratique. Les auteurs nous partagent leurs résultats de recherches, que ce soit du point de vue identitaire, de la pratique réflexive, du rôle des formateurs en formation pratique ou du développement de compétences.

Cet ouvrage s'adresse à toute personne intéressée à la formation initiale des enseignants. Tant les formateurs des milieux universitaire et scolaire que les chercheurs ou les enseignants pourront y trouver des sujets de réflexion pertinents à leur fonction ou à leurs intérêts.



*ENRIQUE CORREA MOLINA, professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, est responsable de la formation pratique au Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale. Il est chercheur associé du CRIFPE.*



*COLETTE GERVAIS, professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, est directrice adjointe du Centre de formation initiale des maîtres. Elle est chercheure régulière du CRIFPE.*

*Depuis plusieurs années, ils travaillent ensemble sur des sujets liés à la formation en milieu de pratique et au développement de compétences.*

#### **ONT COLLABORÉ À CET OUVRAGE**

*Monique Brodeur • Enrique Correa Molina • Colette Deaudelin  
Christiane Fryer • Colette Gervais • Hélène Hensler  
Mokhtar Kaddouri • France Lacourse • Serge J. Larivée  
Michel Lepage • Annie Malo • Julien Mercier • Sylvie Ouellet  
Liliane Portelance • Claudia Sanchez*



[www.puq.ca](http://www.puq.ca)

ISBN 978-2-7605-1566-6

