

Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire

Analysis of the supervising teacher's perceptions during teacher training

Análisis de las percepciones del apoyo brindado por un maestro asociado a la formación del practicante

Liliane Portelance

Volume 38, Number 2, Fall 2010

Recherches sur la formation professionnelle en alternance. Repères théoriques et méthodologiques

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1002162ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1002162ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie*, 38(2), 21–38. <https://doi.org/10.7202/1002162ar>

Article abstract

The purpose of this study is to find out what the supervising teacher brings to the student-teacher. Expectations for student-teachers are high, as described in both the scientific literature and Québec's department of education documents. This article presents a case study. It examines the comments of a supervising teacher about his role during the secondary level pedagogical reform period, and his perception of what he contributes to his student-teacher's training. The perceptions of the student-teacher are also analysed. The analysis of the data collected through individual, semi-structured interviews shows little agreement between the perceptions of the two dyad partners. The interpretation of this result is not unequivocal. It gives free rein to many questions on the relational dynamic within the dyad. It also raises questions on the use of the interview as a tool for investigating mental objects, which are ideas and perceptions. Exploring the viewpoints of the research participants is confirmed as a valuable means of doing an in-depth analysis of a situation or phenomenon.

Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire

Liliane PORTELANCE

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

La recherche a pour objet l'apport du formateur de terrain, nommé l'enseignant associé, à la formation du stagiaire en enseignement. Autant selon la littérature scientifique que selon les documents ministériels québécois, les attentes à l'égard de l'enseignant associé sont élevées. Le texte présente une analyse de cas. Il contient l'examen des propos d'un enseignant associé au sujet de son rôle en période de renouveau pédagogique au secondaire ainsi que de la perception qu'il a de son apport à la formation de son stagiaire. Les perceptions du stagiaire sont également analysées. L'analyse des données recueillies au moyen d'entrevues individuelles semi-structurées met en évidence une faible concordance entre les perceptions des deux partenaires de la dyade. L'interprétation de ce résultat n'est pas univoque. Elle laisse libre cours à de nombreuses interrogations sur la dynamique relationnelle au sein de la dyade. Elle comprend également un questionnement sur l'utilisation de l'entretien comme outil d'investigation portant sur des objets mentaux que sont les représentations et les perceptions. La valeur des propos des acteurs est toutefois affirmée comme représentant un moyen valable d'analyser en profondeur une situation ou un phénomène, et ce, en empruntant le regard des participants à la recherche.

ABSTRACT

Analysis of the supervising teacher's perceptions during teacher training

Liliane PORTELANCE

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

The purpose of this study is to find out what the supervising teacher brings to the student-teacher. Expectations for student-teachers are high, as described in both the scientific literature and Québec's department of education documents. This article presents a case study. It examines the comments of a supervising teacher about his role during the secondary level pedagogical reform period, and his perception of what he contributes to his student-teacher's training. The perceptions of the student-teacher are also analysed. The analysis of the data collected through individual, semi-structured interviews shows little agreement between the perceptions of the two dyad partners. The interpretation of this result is not unequivocal. It gives free rein to many questions on the relational dynamic within the dyad. It also raises questions on the use of the interview as a tool for investigating mental objects, which are ideas and perceptions. Exploring the viewpoints of the research participants is confirmed as a valuable means of doing an in-depth analysis of a situation or phenomenon.

RESUMEN

Análisis de las percepciones del apoyo brindado por un maestro asociado a la formación del practicante

Liliane PORTELANCE

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

El objeto de la investigación es la contribución del formador práctico, denominado maestro asociado, a la formación del practicante en educación. Según la literatura científica y los documentos gubernamentales quebequeses, las expectativas respecto al maestro asociado son elevadas. El texto presenta un análisis de caso. Contiene el examen de los propósitos de un maestro asociado sobre su rol en periodo de renovación pedagógica en secundaria, así como de la percepción que tiene de su contribución a la formación de su practicante. Las percepciones del practicante también han sido analizadas. El análisis de los datos recogidos mediante entrevistas individuales semi-estructuradas pone en evidencia una débil concordancia entre las percepciones de los dos integrantes de la díada. La interpretación de dicho resultado no es unívoca, deja libre curso a múltiples interrogaciones sobre la dinámica relacional al interior de la díada. La interpretación incluye asimismo una interrogación sobre la utilización de la entrevista en tanto que herramienta de investigación de los objetos mentales como son las representaciones y las percepciones. El valor de los

propósitos de los actores es sin embargo afirmado en tanto que medio válido para el análisis profundo de una situación o de un fenómeno que adopte el punto de vista de los participantes en la investigación

Introduction

Dans l'ensemble des programmes de formation initiale des enseignants québécois, la formation en milieu de pratique constitue un élément d'une nécessité incontestable (Gouvernement du Québec, 2001a). En effet, les 700 heures de stage sont considérées comme un moyen incontournable d'assurer une formation de qualité aux futurs enseignants. Dans ce contexte, le stagiaire a besoin d'enseignants associés¹ compétents pour soutenir son développement professionnel. Il en découle que, même si le stagiaire demeure au cœur de sa formation, l'enseignant associé représente un acteur clé de la formation professionnelle à l'enseignement. L'importance de son rôle est d'ailleurs largement reconnue (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008). Inscrit dans les orientations actuelles et relativement récentes de la formation des élèves et de la formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001b, 2004), ce rôle est devenu complexe et exigeant. On attend de l'enseignant associé qu'il soit susceptible d'aider les futurs enseignants à exprimer les fondements de leur enseignement et à les actualiser de manière pertinente dans des pratiques pédagogiques novatrices. Il est invité à soutenir la mise en relation consciente des savoirs d'action et des savoirs issus des recherches en éducation. Une question se pose : les enseignants associés sont-ils en mesure de répondre à ces attentes?

Ce texte présente une partie des résultats d'une recherche² ayant pour objectif de connaître et d'analyser l'apport d'enseignants associés à la formation de stagiaires de l'enseignement secondaire relativement à la conception et au pilotage des situations d'enseignement-apprentissage. L'exposé des résultats consiste en une analyse de cas. Il est précédé d'une recension d'écrits portant sur le rôle attendu d'un enseignant associé ainsi que sur l'utilisation de l'entretien comme outil de collecte de données constituées d'objets mentaux, tels les représentations et les perceptions.

Attentes à l'égard d'un enseignant associé

Nous abordons le rôle de l'enseignant associé en nous référant au sens donné par Altet, Paquay et Perrenoud (2002) à l'expression *former* :

-
1. L'expression « enseignant associé » est utilisée au Québec pour désigner le formateur de terrain. Ailleurs, celui-ci est nommé maître de stage ou *cooperating teacher* ou encore *associate teacher*.
 2. La recherche a été financée par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC).

Former [...] c'est aider à construire des compétences, à travailler la mobilisation et le transfert des ressources; c'est cesser de prescrire et favoriser un choix raisonné, éclairé, compte tenu des mandats, du projet personnel, des attentes, des contraintes du métier d'enseignant; c'est aider à construire des modèles d'analyse de la complexité et à vivre avec; c'est pousser à formaliser les savoirs d'action et d'expérience et à les connecter à des savoirs issus de la recherche (p. 269).

En somme, eu égard au développement des compétences professionnelles et à des prises de décision réfléchies, l'enseignant associé est appelé à soutenir le stagiaire dans la mobilisation de ses ressources ainsi que dans l'élaboration et la régulation de savoirs d'action liés à des savoirs de recherche. Plutôt que de se présenter comme un modèle à reproduire, il favorise les choix personnels issus d'un raisonnement éclairé. D'autres chercheurs affirment également que le rôle de l'enseignant associé comprend le soutien à la mobilisation, la construction et la régulation de savoirs par le stagiaire, à la fois savoirs expérientiels et savoirs théoriques.

Le rôle de l'enseignant associé comprend le soutien à la mobilisation, la construction et la régulation de savoirs par le stagiaire, à la fois savoirs expérientiels et savoirs théoriques.

Selon Brau-Antony (2000), en appuyant ses interventions sur son expérience, l'enseignant associé met en mots ses savoirs et ses pratiques et explicite le raisonnement à l'origine de ses décisions. La communication de ses savoirs au stagiaire est marquée par la réflexion sur les actions posées au fil du temps. En communiquant son expérience, l'enseignant se situe donc comme un acteur dans la description des faits et l'énoncé des fondements de ses actions. Toutefois, ses expériences, aussi valables soient-elles, ne suffisent pas en l'absence d'une relation constructive aux savoirs formels et de l'exploitation consciente de ces savoirs (Portelance et Gervais, 2005). En fait, même s'il n'est pas nécessairement conscient d'avoir recours à un répertoire théorique, l'enseignant puise dans l'ensemble de ses savoirs psychopédagogiques et didactiques, dans son répertoire de connaissances des disciplines et du curriculum et dans la panoplie des situations d'enseignement qu'il a conçues et pilotées.

En puisant dans son bagage d'enseignant, l'enseignant associé peut mieux aider le stagiaire à utiliser des méthodes et des stratégies d'enseignement susceptibles de favoriser les apprentissages des élèves. La richesse de son expérience professionnelle fortifie son sentiment de compétence et peut donner lieu à une plus grande ouverture aux idées du stagiaire. Elle lui permet d'accueillir favorablement la créativité et l'innovation (Gervais et Desrosiers, 2005) et d'encourager le stagiaire à prendre des initiatives. Sa capacité à accepter l'imperfection (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002) le rend apte à dédramatiser les erreurs du stagiaire pour en faire des opportunités d'apprentissage. S'il met l'accent sur l'importance d'éclaircir ses pratiques par des apports théoriques, il peut stimuler la compréhension des situations d'enseignement et la construction de savoirs utiles à l'action professionnelle (Beckers, 2007). Gervais et Correa Molina (2004) signalent toutefois que les enseignants n'ont pas l'habitude de communiquer les mobiles qui sous-tendent leur agir.

De nombreux auteurs s'intéressent à l'analyse réflexive de la pratique et interpellent l'enseignant associé pour qu'il encourage le stagiaire à se distancer de sa pratique et à poser un regard critique sur son travail. Une attitude réflexive favorise

l'investissement dans la formation et le développement de l'autonomie professionnelle. Elle fortifie la construction identitaire et la prise de conscience de la singularité professionnelle (Perrenoud, 2001). Correa Molina (2005) souligne que les formateurs sont également appelés à examiner de façon critique leur propre enseignement et à faire preuve d'autorégulation. Dans le même sens, Thornley, Parler, Read et Eason (2004) insistent sur le recours aux savoirs formellement reconnus pour examiner sa pratique. La nécessité de mettre les savoirs et les outils cognitifs au service de l'action et de sa conceptualisation est mise en évidence par Beckers (2007). L'auteure s'intéresse au double mouvement de l'articulation théorie-pratique produit dans un rapport de fonctionnalité réciproque. Dans cette perspective, la théorie sert à élaborer et réguler les processus d'enseignement, alors que la pratique aide à contextualiser, éprouver et réorganiser les contenus théoriques. Beckers (2007) définit les savoirs théoriques comme des savoirs objectivés et destinés à favoriser la compréhension de l'action. L'enseignant associé est invité à soutenir le stagiaire dans la mise en application de tels savoirs et dans leur utilisation pour interpréter les situations et les expériences professionnelles. Il est aussi appelé à intervenir pour lutter contre la pure reproduction de savoirs et encourager une construction identitaire émancipatoire, et ce, en s'adaptant aux besoins et au cheminement professionnel du futur enseignant. Par exemple, au moment de la planification, il favorise les prises de décision délibérées et, au cours de l'entretien de rétroaction et du processus d'analyse, il suscite l'émergence des conditions de réussite de l'action.

Pour soutenir le processus d'analyse et l'interprétation fondée des situations professionnelles, l'enseignant associé se rend disponible, il établit des rapports sains avec le stagiaire, caractérisés par le respect et la confiance (Gervais et Correa Molina, 2004) et accorde de l'importance et du temps à l'observation en classe et à l'entretien de supervision postobservation (Correa Molina, 2005).

Bref, il est attendu de l'enseignant associé qu'il incite le stagiaire à formaliser ses savoirs d'action et d'expérience et à les connecter aux savoirs issus de la recherche. Toutefois, le stagiaire ne progressera dans son cheminement professionnel que s'il s'investit dans sa formation. Son rôle et celui de l'enseignant associé sont interdépendants et s'exercent en complémentarité (Portelance et Tremblay, 2006).

Dans l'optique d'analyser le soutien de l'enseignant associé à la mobilisation et la construction de savoirs par le stagiaire relativement à la préparation de l'enseignement et à l'enseignement proprement dit, nous avons analysé des représentations et des perceptions de l'enseignant associé et du stagiaire. L'analyse porte notamment sur le rôle du premier et sur les ressources théoriques et expérientielles qu'il utilise.

Objets mentaux verbalisés lors d'un entretien

Le concept de représentation peut prendre différents sens. Les chercheurs du domaine de la psychologie sociale abordent la cognition sous l'angle social et s'intéressent aux représentations sociales. Selon les sociologues, les représentations

interviennent dans les rapports sociaux et elles orientent les comportements collectifs. En psychologie cognitive, la représentation est surtout étudiée comme un processus mental mis en lien avec les mécanismes de traitement de l'information. Par exemple, Bonnet (2006) définit les représentations conceptuelles comme des connaissances qui se forment et se modifient avec l'expérience et il associe les représentations pragmatiques à la perception. Pour sa part, Putnam (1998) mentionne que les jugements perceptifs, les appréciations et les évaluations sont impliqués dans les affirmations de connaissance et qu'ils lient les croyances aux expériences.

Nous avons associé le concept de perception aux idées de Putnam (1998) et emprunté à Garnier et Sauvé (1999) le sens du terme représentation. Il s'agit d'un ph n m ne mental qui correspond notamment à des éléments conceptuels, des attitudes, des valeurs, des images mentales, des connotations et des associations. Les représentations sont alors le siège des théories spontanées, des opinions et des décisions, entre autres. En recherche qualitative, l'accès aux représentations et aux perceptions permet de se rapprocher du monde intérieur des participants et de comprendre leur intentionnalité, notamment dans l'étude des phénomènes éducatifs.

Les travaux de Munby, Russel et Martin (2001) indiquent les effets non négligeables des représentations et des conceptions sur les comportements et les stratégies des acteurs. Teulier-Bourgine (1997) s'intéresse également aux représentations et à leurs liens avec l'action. S'appuyant sur les écrits en psychologie cognitive, l'auteure affirme que les représentations sont des constructions circonstancielles, élaborées dans un contexte particulier pour faire face à des exigences. Par définition, elles se prêtent à une évolution continue et leur mobilisation pour l'action constitue une boucle sans fin. Elles sont à la source de l'action et elles la conditionnent.

Les chercheurs qualitatifs utilisent souvent l'entretien comme outil de collecte des représentations et des perceptions des participants, ainsi que d'autres objets mentaux comme les conceptions et les théories personnelles. Saussez et Loiola (2008) se penchent sur les études portant sur les conceptions des professeurs à propos de l'enseignement. Ils font une analyse critique de certains présupposés des chercheurs qui ont adopté l'entretien pour étudier un phénomène. Ils soulignent l'utilisation impressionnante des termes conceptions, croyances, théories personnelles et autres. Notant l'absence de rigueur dans l'emploi du vocabulaire, les auteurs formulent des doutes sur la valeur scientifique de la constitution et de l'analyse des données recueillies au cours d'entretiens et portant essentiellement sur des objets mentaux. L'idée que le langage est un moyen d'accéder aux conceptions et aux représentations et autres objets mentaux est mise en doute, étant donné que la pensée, lorsqu'elle est exprimée, se réorganise et se modifie. Il serait de plus audacieux de prétendre que le récepteur est apte à comprendre le discours de l'autre en extrayant des parties. Finalement, les deux auteurs se demandent si la cognition prédomine sur l'action et si les conceptions déterminent les conduites.

Saussez et Loiola (2008) ne remettent pas en question la recherche qualitative. Ils mettent en évidence les difficultés liées à la collecte et à l'analyse de données constituées d'objets mentaux. Ils incitent les chercheurs à s'assurer du respect des critères de scientificité dans l'utilisation de l'entretien comme outil d'investigation.

L'accès aux représentations et aux perceptions permet de se rapprocher du monde intérieur des participants et de comprendre leur intentionnalité, notamment dans l'étude des phénomènes éducatifs.

Mentionnons que l'analyse approfondie d'un phénomène ou d'une situation ne peut se passer de la parole de l'acteur. Malgré tous les biais pouvant être dus à la transformation de la pensée avant qu'on l'exprime, les propos de l'acteur révélant ses idées, ses croyances, ses valeurs ou ses motivations et son interprétation de ses actions sont essentiels à la compréhension de ses comportements (Wilson, 1977). Ils permettent au chercheur de découvrir la réalité en s'attardant au sens que les individus donnent à leur agir, à leurs activités réflexives (Coulon, 1993), à leur rôle et à leurs fonctions (Savoie-Zajc, 2004). Sans ce discours des acteurs, il n'est pas possible de comprendre la nature et la complexité des interactions dans un environnement spécifique.

Choix méthodologiques

L'objectif général de la recherche est de connaître et d'analyser l'apport de l'enseignant associé à la formation du stagiaire relativement à la conception et au pilotage des situations d'enseignement-apprentissage. Pour atteindre cet objectif, une approche qualitative interprétative a été utilisée. Plus précisément, dans la famille des études descriptives compréhensives, nous avons opté pour l'étude de cas étant donné qu'elle permet une analyse détaillée et complète d'un phénomène ou d'une situation (Fortin, Côté et Filion, 2006) et qu'elle donne accès aux représentations et perceptions des participants par rapport à leur expérience.

La collecte des données s'est déroulée en 2006-2007 pendant le quatrième et dernier stage du programme de baccalauréat en enseignement secondaire, un stage d'internat d'une durée de 12 semaines. Six dyades formées d'un enseignant et d'un stagiaire ont participé volontairement à l'étude. Les stagiaires enseignaient l'histoire, la géographie, la biologie ou les mathématiques, à des groupes d'élèves des quatre premières années du secondaire. Il va de soi que chaque dyade présente des particularités, notamment par les caractéristiques de ses éléments constitutifs ainsi que par les divers aspects contextuels du stage. Toutefois, le déroulement et les objectifs du stage sont globalement semblables pour l'ensemble des dyades.

Nous présentons les résultats de la recherche par rapport à une dyade³. Le stagiaire Julien⁴ enseigne l'histoire et la géographie aux groupes d'élèves de la deuxième secondaire de l'enseignant associé Serge. Ce dernier a déjà encadré d'autres stagiaires au cours des cinq dernières années. Si l'étude multicas procure plus de variabilité, de nuance et d'opposition, l'étude d'un cas unique permet d'analyser en profondeur la singularité d'un cas (Karsenti et Demers, 2004; Roy, 2004). Dans la dyade analysée, les propos de l'enseignant et du stagiaire contiennent un matériau particulièrement riche permettant une compréhension approfondie de la dynamique relationnelle qui colore l'apport de l'enseignant au stagiaire. Nous y reviendrons plus loin. Nous exposons l'analyse de données provenant d'entrevues individuelles semi-structurées d'une durée de 60 à 90 minutes conduites au début et

3. L'analyse de l'ensemble des cas est présentée dans d'autres publications.

4. Pour préserver l'anonymat, les prénoms utilisés sont fictifs.

à la fin du stage avec l'enseignant associé. Les entrevues avec l'enseignant portaient sur son appropriation cognitive de concepts fondateurs du nouveau pédagogique en cours au Québec, en l'occurrence le développement des compétences des élèves, l'évaluation intégrée à l'apprentissage et l'interdisciplinarité, de même que l'intégration de ces concepts dans ses pratiques d'enseignement. En second lieu, les questions d'entrevues nous renseignaient sur ses représentations quant à son rôle auprès du stagiaire et à ses perceptions de son apport à la formation de celui-ci. Également, une entrevue avec le stagiaire à la fin du stage a révélé, entre autres, ses perceptions de l'apport de l'enseignant à sa formation.

Les propos recueillis ont été transcrits intégralement. La codification et la catégorisation des données en unités de sens ont été effectuées au moyen du logiciel Weft QDA. Nous avons ensuite extrait un rapport de codage à partir des propos codés, puis procédé à un sous-codage des principales idées dégagées. La construction de tableaux a permis de clarifier et de peaufiner la catégorisation. La synthèse de l'analyse et l'interprétation des résultats sont issues des regards croisés des membres de l'équipe de recherche, composée de la chercheuse et de deux assistants de recherche.

Résultats: apport possible non avéré du formateur au formé

Nous présentons d'abord l'analyse des propos de l'enseignant associé Serge sur son adhésion aux approches pédagogiques mises en avant ainsi que sur sa manière de tenir compte de trois concepts de base du nouveau pédagogique dans la conception et le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage. Suit l'analyse de ses représentations et de ses perceptions relativement à la formation du stagiaire. Pour compléter notre compréhension de l'objet d'étude, l'apport de l'enseignant associé à la formation du stagiaire relativement à la conception et au pilotage des situations d'enseignement-apprentissage, nous analysons les propos du stagiaire Julien⁵. Dans l'ensemble, les résultats indiquent que l'apport probable du formateur au formé ne s'est pas avéré.

Conceptions, représentations et perceptions de l'enseignant associé Adhésion aux visées de la formation des élèves

Serge refuse de se ranger derrière l'idée que la finalité de l'école consiste avant tout à former de futurs citoyens (Gouvernement du Québec, 2004). Il souhaite que l'accent soit mis sur les matières de base, l'écriture notamment. Néanmoins, tout en affirmant ses réticences, l'enseignant approuve la formation par compétences: « Les compétences, c'est intéressant. Les visées [de la formation], ça pourrait être de préparer les élèves à une meilleure intégration dans la société, mais en les modifiant quelque peu. »

5. Il importe d'ajouter des précisions sur le contexte scolaire québécois. Lorsque nous avons fait la collecte des données, le nouveau pédagogique prescrit par les autorités ministérielles était appliqué pour la première année aux élèves de la deuxième secondaire. Serge avait participé à quelques activités de formation pour mieux comprendre et pouvoir concrétiser les attentes à l'égard d'un enseignant. Quant à Julien, toute sa formation à l'université devait l'avoir préparé à enseigner en fonction du nouveau pédagogique.

Le pédagogue croit nécessaire de varier les méthodes pédagogiques pour susciter la motivation à apprendre. Il privilégie les méthodes qui font appel à la participation active des élèves, tels les travaux d'équipe, les débats, les travaux en grands groupes, « qui sont demandées ou presque imposées par la réforme ou dans le renouveau pédagogique ». Il justifie ainsi son point de vue : « Les élèves savent qu'ils ne rentrent pas dans un cours pour être passifs et écouter, prendre des notes, faire un examen, mais plutôt pour faire des choses, souvent, qui vont amener leur contribution ou les mettre en action. » Par ailleurs, Serge croit que l'enseignement magistral a toujours sa place : « Ça en prend une partie, il ne faut quand même pas perdre de vue qu'il y a des connaissances, même si elles ne sont pas évaluées. » Il prend toutefois le soin de préciser qu'il ne se considère pas comme un distributeur de connaissances, mais comme un guide.

Au sujet des approches d'enseignement proposées par les instigateurs du renouveau pédagogique, l'enseignant associé souligne qu'il est difficile de changer ses pratiques, surtout quand on n'est pas formé à cette fin : « Il m'en reste énormément à apprendre [...] C'est chargé ce renouveau pédagogique-là. Ce n'est pas par dix blocs ou huit blocs [de formation] de trois heures par année qu'on est outillés à cent pour cent. » L'enseignant déplore la complexification de la planification des situations d'enseignement-apprentissage et l'augmentation du temps que cela exige : « Ça demande beaucoup plus de temps qu'avant. Avant, c'était beaucoup plus simple. » Face à ces embûches, Serge réagit tout de même de façon positive. Il mentionne que, pour comprendre les concepts de la réforme, il fait des lectures et discute avec ses collègues. Il ajoute que son stagiaire peut apporter des idées nouvelles et intéressantes. Finalement, il compte sur le travail en collaboration : « Une chance qu'on a ça, parce que les idées se partagent. »

Appropriation et actualisation de concepts nouveaux

Serge résume sa conception du développement des compétences des élèves en quelques mots : « Développer des compétences, c'est les amener à être capables de faire quelque chose plutôt que de connaître quelque chose. » Il complète en disant qu'il incite ses élèves à s'intéresser à l'actualité et aux divers faits historiques, établissant des liens entre le développement des compétences disciplinaires en histoire et une approche culturelle de l'enseignement : « Je parlais tantôt de la culture parce qu'on va toujours faire un lien avec l'actualité d'aujourd'hui. On amène l'élève à réfléchir sur ce qui se passe en ce moment avec un retour dans l'histoire en même temps. » Serge mentionne qu'il tient compte du développement des compétences, « surtout au niveau de la conscience citoyenne ».

Selon l'enseignant, l'évaluation intégrée à l'apprentissage est étroitement associée à l'évaluation des compétences, qu'il définit comme une évaluation constante de la progression de l'élève à partir du plus grand nombre de traces possible. Serge déclare : « Mes élèves sont en constante évaluation [...] Plus on ramasse de traces, plus c'est facile de voir une progression. » L'enseignant se considère en mesure d'identifier les forces et les faiblesses de chacun et de suivre ses progrès : « Je suis capable, avec toutes ces traces, de savoir si l'élève s'est amélioré ou non depuis qu'il est avec moi. »

Nonobstant ce qui précède, l'évaluation des compétences semble une source majeure d'inconvénients pour ce praticien. Il s'interroge sur les façons d'évaluer.

L'interdisciplinarité consiste, d'après Serge, en la création de liens entre les disciplines et elle sert à montrer aux élèves la pertinence des connaissances acquises en classe. Les projets interdisciplinaires «amènent les élèves à toucher deux ou trois contenus en même temps», ce qui leur fait réaliser que, par exemple, les cours de géographie et de français peuvent servir à apprendre l'histoire. Néanmoins, le pédagogue se déclare incapable d'appliquer l'interdisciplinarité dans son enseignement à cause de l'organisation scolaire. Pour le moment, il compense cet inconvénient en enseignant l'histoire et la géographie «en parallèle».

En résumé, selon ses propos au cours de l'entrevue, Serge semble s'être approprié à bon escient le vocabulaire du renouveau pédagogique, notamment par la lecture et les discussions avec ses collègues. Il se dit à l'aise d'enseigner en fonction du développement des compétences des élèves. Il établit des liens pertinents entre l'évaluation intégrée à l'apprentissage et l'évaluation des compétences des élèves et il se dit capable de suivre le développement des compétences de chacun de ses élèves. Avec son bagage théorique et expérientiel, il paraît outillé pour offrir un soutien significatif à la formation de son stagiaire.

Représentations quant à son rôle

Serge se voit comme un accompagnateur dans le cheminement professionnel du stagiaire. Il ne souhaite pas être considéré comme un formateur: «Mon rôle, ce n'est pas de former mon stagiaire. Il est supposé être déjà formé.» En concordance avec sa représentation de son rôle, les principales tâches qu'il effectue consistent à répondre aux questions du stagiaire et à «jeter un coup d'œil sur la classe quinze à vingt minutes». L'enseignant associé dit qu'il n'intervient que par rapport aux «règles de base», c'est-à-dire la discipline en classe. Pour le reste, il respecte les idées et les façons de faire du stagiaire et il intervient peu.

«Je vais lui dire qu'il y a peut-être telle ou telle affaire que je ferais différemment. Mais, par contre, sa façon n'est pas nécessairement mauvaise [...]. J'apporte des points et, s'il veut les utiliser, tant mieux. S'il considère que sa façon est meilleure, au moins il se sent libre dans ce qu'il fait.»

Dans sa relation avec Julien, Serge se sent «au même niveau» que le stagiaire, tout en lui offrant du soutien et de l'assistance.

Considérant le fait que le stagiaire doit assumer toute la charge de l'enseignant et que sa formation initiale arrive à terme, Serge croit que son rôle consiste aussi à évaluer avec justesse les capacités du stagiaire. «Je vérifie si le stagiaire est prêt pour le marché du travail», déclare-t-il, ajoutant qu'il se sent à l'aise d'identifier les forces et les faiblesses manifestées. Son but est d'aider le futur enseignant à faire des progrès, sans perdre de vue que ses élèves doivent avancer eux aussi. Serge explique:

«Je lui dis que, de telle façon, ça fonctionnerait moins bien que de telle autre. On regarde la meilleure façon et ensuite [après l'enseignement du stagiaire], on va faire un retour et il va identifier ce qui était bon, ce qui était

moins bon, ce qui est à corriger, ce qui serait à refaire et à ne pas refaire la prochaine fois.»

Au sujet des entretiens de rétroaction, l'enseignant insiste sur son ouverture aux suggestions du stagiaire: «Il y a plusieurs méthodes différentes, plusieurs formules gagnantes.» Serge aborde aussi la question de l'articulation théorie-pratique: «Je l'aide à passer du niveau théorique à l'application qui n'est pas toujours évidente par rapport à la théorie.»

Selon ce qui précède, l'enseignant ne se considère pas comme un formateur, mais bien comme une personne qui soutient le développement professionnel du stagiaire. Cela signifie qu'il laisse beaucoup d'autonomie et de liberté au futur enseignant. Cette ouverture de sa part concerne la planification de l'enseignement et l'enseignement proprement dit, sauf pour ce qui touche la discipline en classe. Il écoute les suggestions du stagiaire, le laisse faire des expérimentations et juger ensuite de leur pertinence. Cette attitude ne l'empêche pas de vérifier si l'étudiant répond aux exigences et de signaler ses lacunes. Finalement, l'enseignant souligne qu'il doit aider le stagiaire à appliquer la théorie.

Perceptions de son apport à la formation du stagiaire

Serge dit avoir pris connaissance des attentes de son stagiaire Julien avant le début du stage. Or, Julien comptait sur beaucoup de latitude et d'autonomie ainsi que sur la disponibilité de Serge. Estimant que de telles attentes correspondaient à sa propre façon de voir son rôle, l'enseignant associé a cru qu'une entente tacite était établie: «On n'a pas eu à négocier.» À son avis, Julien a été un excellent stagiaire, innovateur, très outillé, impressionnant même, le meilleur de ceux qu'il a reçus. Son stagiaire proposait beaucoup d'idées nouvelles, variait ses méthodes d'enseignement, savait faire travailler les élèves en équipes et développer plusieurs compétences transversales. Il croit que son stagiaire s'est senti en confiance, qu'il n'a pas hésité à expérimenter, sortir de l'ordinaire et être créatif.

Le stagiaire de Serge a produit lui-même tout son matériel d'enseignement. L'enseignant associé dit avoir «regardé avec lui tout ce qu'il faisait et quelles compétences seraient développées avec tel travail». Il affirme qu'il a peu aidé Julien par rapport au développement des compétences des élèves, jugeant que le stagiaire comprenait très bien et savait comment s'y prendre. Concernant l'évaluation, Serge souligne qu'il a appris à Julien comment se centrer sur les compétences et non sur les connaissances: «C'est là-dessus que j'ai travaillé le plus avec lui.» Par rapport à l'interdisciplinarité, Serge considère qu'il n'a pas aidé son stagiaire à faire des apprentissages.

Les perceptions de l'enseignant associé recourent-elles celles de son stagiaire? Quel bilan Julien dresse-t-il de l'aide de Serge à son cheminement pendant le stage?

Regard du stagiaire sur l'apport de l'enseignant associé à sa formation

Julien, le stagiaire de Serge, se déclare globalement insatisfait du soutien de son enseignant associé à sa formation et plus particulièrement à la préparation de cours

et à l'enseignement. «Son apport a été très minime», déclare-t-il sans hésitation. Cette insatisfaction concerne le peu de commentaires de son formateur: «Il me donnait des commentaires positifs, mais il ne rajoutait pas d'autre chose.» L'étudiant affirme qu'il aurait souhaité un enseignant associé «plus présent plus souvent». Il précise: «Ça ne m'aurait pas dérangé qu'il vienne s'asseoir, supposons une demi-période ou une période entière, ça aurait été génial.» Julien ajoute: «Si j'avais des problématiques [de discipline], il s'en rendait compte, mais je n'en avais pas vraiment.» En fait, Julien considère que Serge l'a laissé à lui-même: «C'est beau vouloir donner l'autonomie, puis la latitude au stagiaire. Ça veut pas dire qu'il faut s'effacer totalement.» Tout en dénonçant ce manque d'encadrement, le stagiaire se voyait en quelque sorte comme le collègue de son formateur: «On avait peut-être des approches différentes, mais on se rejoignait sur certains aspects. Il me laissait libre. On a nos façons de faire: lui a les siennes, j'ai les miennes.»

À la question concernant l'apport de l'enseignant associé à la compréhension théorique et pratique du concept de développement des compétences, le stagiaire est ferme: «Là-dessus, j'avais déjà ma vision de la chose. Nous en avons très peu discuté.» Par ailleurs, Julien ajoute: «C'est sûr que j'aurais aimé que mon enseignant associé puisse m'outiller, mais c'est dur d'en exiger autant d'une personne qui, elle-même, est en train de faire ses premières armes [comme enseignant] dans ce monde-là.» L'étudiant corrobore le point de vue de l'enseignant associé quant à son manque de préparation pour l'implantation du renouveau pédagogique.

Les perceptions de Julien au sujet du soutien relatif à l'évaluation intégrée à l'apprentissage sont similaires. Selon lui, Serge ne l'a pas aidé à s'approprier le concept ni à l'actualiser dans son enseignement. Par rapport à l'interdisciplinarité, ses propos sont comparables. Il complète toutefois son affirmation négative en signalant que Serge l'a exhorté à saisir l'occasion de préparer un projet interdisciplinaire avec d'autres enseignants.

En somme, le stagiaire a une perception passablement négative du soutien de son enseignant associé à sa formation en ce qui concerne notamment les «façons d'aborder la matière». Il croit que d'autres enseignants associés auraient pu répondre à ses attentes, «comme le prof [qu'il a] eu en stage 2». Son jugement est toutefois nuancé par une attitude compréhensive à l'égard des enseignants qui, selon lui, ne reçoivent pas le soutien nécessaire à la mise en œuvre du renouveau pédagogique.

L'analyse des propos de Serge et de Julien conduit au constat suivant. Même si l'enseignant associé semble posséder un bon bagage de ressources théoriques et expérientielles, le stagiaire ne lui reconnaît pas un apport significatif à sa formation en ce qui concerne le développement de compétences des élèves, l'évaluation intégrée à l'apprentissage et l'interdisciplinarité. Leurs conversations sur la préparation de son enseignement et sur son enseignement proprement dit ayant été plutôt rares, l'enseignant associé ne l'aurait pas aidé à verbaliser les fondements de son enseignement et à les actualiser dans des pratiques pédagogiques novatrices. Notons au passage que les responsabilités de l'enseignant associé sont précisées dans le guide de stage. De plus, il est généralement demandé aux deux membres de la dyade de communiquer leurs attentes à leur partenaire.

Même si l'enseignant associé semble posséder un bon bagage de ressources théoriques et expérientielles, le stagiaire ne lui reconnaît pas un apport significatif à sa formation.

En somme, malgré son bagage de connaissances et de compétences, l'enseignant associé aurait peu aidé son stagiaire à formaliser ses savoirs expérientiels et à faire une utilisation délibérée de savoirs formels pour analyser ses actions professionnelles.

Des pistes d'interprétation

L'analyse de ce cas conduit à deux pistes d'interprétation. L'une se rapporte aux liens entre les propos des deux partenaires de la dyade. L'autre consiste en un questionnement sur les outils méthodologiques.

Au sujet de la concordance des propos analysés

La mise en relation des représentations et des perceptions de l'enseignant associé avec les perceptions du stagiaire met en évidence un défaut de concordance sur quelques points. Le cas peut être résumé comme suit : l'enseignant associé se représente son rôle comme celui d'un guide laissant beaucoup de liberté au stagiaire et ce dernier ne perçoit pas l'apport de l'enseignant associé à sa formation. Selon Serge, son rôle se caractérise par une grande ouverture aux idées du stagiaire et par la volonté de ne pas lui imposer ses idées et ses façons d'enseigner, ce qu'encourage d'ailleurs Gervais et Desrosiers (2005) en vue de laisser libre cours à la créativité et à l'innovation du stagiaire. Julien signale, en le déplorant, que Serge a fait peu d'observations en classe et peu d'interventions à caractère formateur sur sa planification et son enseignement. L'enseignant croit pourtant avoir répondu globalement aux attentes du stagiaire, lequel aurait surtout demandé une marge d'autonomie. Leurs représentations du rôle de l'enseignant associé ne semblent pas concorder. Le niveau de satisfaction du stagiaire aurait-il été plus élevé s'il avait manifesté plus explicitement ses attentes?

L'enseignant associé a agi en harmonie avec les représentations qu'il se fait de son rôle. Julien le confirme en mentionnant que Serge lui a laissé beaucoup de latitude. Pour reprendre les termes de Teulier-Bourgine (1997), les représentations de l'enseignant associé semblent avoir conditionné ses comportements et ses attitudes. Ce constat ne peut pas s'appliquer au stagiaire. En effet, Julien croyait avant le stage que, faute de connaissances et de compétences, Serge ne pouvait pas agir comme un formateur. Il se considérait comme l'égal de l'enseignant au regard de l'implantation du renouveau pédagogique, chacun ayant ses « façons de faire ». Serge confirme en quelque sorte ce jugement en déclarant que son stagiaire était excellent. Il semble que Julien ne se soit pas comporté comme un apprenant. L'étudiant déplore pourtant après le stage que l'enseignant n'ait pas agi comme un formateur. Il formule en quelque sorte ses attentes à l'égard d'un enseignant associé. Quelles sont les raisons de cette apparente rupture entre sa représentation du rôle d'un enseignant associé et ses attitudes de partenaire égalitaire? Le stagiaire manifeste-t-il sa résistance à habiter son rôle d'apprenant?

Par rapport au rôle de l'enseignant relativement à l'utilisation des savoirs théoriques pour soutenir le stagiaire dans l'analyse de ses actions, comme le suggèrent

Jusqu'à quel point les attentes du stagiaire à l'égard de l'enseignant associé ont-elles influencé sa perception du rôle effectivement joué par ce dernier?

Thornley, Parler, Read et Eason (2004), il serait hasardeux de tirer des conclusions. D'une part, l'enseignant indique que l'une des facettes de son rôle consiste à aider le stagiaire à appliquer la théorie. Il déclare avoir vérifié tout le matériel pédagogique préparé par Julien et l'avoir aidé à mieux comprendre comment évaluer les compétences des élèves. D'autre part, le stagiaire ne reconnaît aucune aide de l'enseignant en ce qui concerne la compréhension des concepts et leur actualisation dans la pratique. Comment expliquer ces propos contradictoires? Jusqu'à quel point les attentes du stagiaire à l'égard de l'enseignant associé ont-elles influencé sa perception du rôle effectivement joué par ce dernier? Une dynamique relationnelle favorable aux apprentissages du stagiaire a pu être difficile à établir. Selon les entrevues avec l'enseignant associé, cette situation n'est pas due à l'insuffisance de son bagage de connaissances. Peut-elle découler du manque de périodes d'échanges et de discussions avec le stagiaire? Selon ce dernier, Serge et lui ont rarement discuté ensemble et l'enseignant ne s'est pas montré disponible pour rencontrer son stagiaire. Rappelons, à la décharge de l'enseignant associé, que les enseignants n'ont pas l'habitude de communiquer les fondements de leurs actions professionnelles (Gervais et Correa Molina, 2004).

Les considérations précédentes aident à approfondir l'analyse des résultats sans toutefois faire sortir de l'ombre tous les constats. Il peut être judicieux de poser un regard critique sur les outils et les objets d'investigation de l'étude.

Au sujet de l'entrevue comme outil d'investigation d'objets mentaux

À ces pistes d'interprétation, ajoutons des considérations d'ordre méthodologique. Notre étude de l'apport d'un enseignant associé à la formation d'un stagiaire, à l'instar des autres études portant sur un phénomène, révèle le sens que les participants donnent à leurs expériences. Les entrevues ont mis au jour des objets mentaux, à savoir les représentations et les perceptions des partenaires de la dyade. Conduites dans le respect des règles et analysées avec rigueur scientifique, elles ont mené à un contact étroit avec la pensée des acteurs. Même si le langage ne représente pas le moyen parfait pour accéder aux représentations et aux perceptions des individus, la pensée étant filtrée ou transformée au cours du processus de son expression (Saussez et Loiola, 2008) et le discours spontané ne pouvant pas révéler la complexité des représentations (Flament, 1994), il reste que le discours constitue une source solide de données, surtout quand le chercheur partage le langage commun des participants. Cette connaissance du milieu investigué le rend apte à interpréter les propos des participants selon le code interne de la culture professionnelle (Coulon, 1993). Néanmoins, l'entrevue ne permet pas d'être en contact direct avec les situations, les comportements et les attitudes des participants. En ajoutant l'enregistrement de quelques-unes de leurs conversations au cours du stage, la compréhension de l'objet de recherche aurait été meilleure. Même si le choix des extraits du discours peut représenter un défi pour le chercheur, moins de questions sur la concordance des propos des partenaires seraient restées en suspens.

Soulignons également que de nombreuses variables peuvent affecter les représentations et les perceptions. Pensons, entre autres, à la composition des dyades.

Avec un autre stagiaire, Serge aurait pu agir différemment. Inversement, avec un autre enseignant associé, Julien aurait pu adopter d'autres attitudes. Il importe de mentionner également que l'analyse des autres dyades a débouché sur des constats différents.

Conclusion

Nous avons étudié, en nous penchant sur des représentations et des perceptions, l'apport d'un enseignant associé à la formation de son stagiaire relativement à la conception et au pilotage des situations d'enseignement-apprentissage. L'analyse des résultats permet d'enrichir la compréhension du rôle effectivement exercé par un enseignant associé en ce qui concerne, entre autres, la mise en relation consciente des savoirs d'action et des savoirs issus des recherches en éducation. Nous avons constaté que la connaissance et la compréhension des fondements théoriques de la formation des élèves et leur actualisation dans ses pratiques d'enseignement ne constituent pas une garantie du soutien de l'enseignant à la formation du stagiaire. Selon le stagiaire, l'enseignant associé n'a pas réellement contribué à sa formation. Pourtant, il possédait les savoirs nécessaires. De plus, l'ouverture d'un enseignant aux idées et aux suggestions novatrices du stagiaire n'entraînerait pas à coup sûr un apport significatif à la formation de ce dernier. Elle ne donnerait pas nécessairement lieu à une démarche d'analyse et à l'utilisation délibérée des ressources théoriques pour expliquer ses actes professionnels. Devant de tels constats, il y a lieu de souligner la nécessité d'une formation qui favorise le développement des compétences attendues d'un enseignant associé et la construction d'une professionnalité rattachée à un rôle de formateur du futur enseignant.

L'analyse des résultats nous autorise à affirmer également que les perceptions du stagiaire, relativement à l'apport de l'enseignant à sa formation, dépendent de ses attentes, de ses attitudes et de son rapport à la formation et que celles de l'enseignant associé sont influencées par sa représentation de son rôle. Dans une dynamique relationnelle où le stagiaire ne se voit pas comme un apprenant et l'enseignant associé comme un formateur, le soutien effectif à la formation du stagiaire peut être entravé. Un entretien mettant en présence l'enseignant associé et le stagiaire aurait été pour eux une occasion d'exprimer et de confronter leurs représentations et leurs perceptions respectives.

Pour approfondir davantage cet objet d'étude, il serait pertinent de s'attarder plus précisément à certains facteurs qui interviennent dans la formation du stagiaire, comme le rapport à la formation et le rapport au savoir des deux membres de la dyade. Malo (2005) s'interroge sur l'adhésion du stagiaire aux savoirs normatifs proposés. Une adhésion réfléchie et critique à de tels savoirs peut favoriser le développement de la confiance en ses capacités de devenir un bon enseignant et contribuer à la construction d'une identité professionnelle émancipatoire (Beckers, 2007) et

La connaissance et la compréhension des fondements théoriques de la formation des élèves et leur actualisation dans ses pratiques d'enseignement ne constituent pas une garantie du soutien de l'enseignant à la formation du stagiaire.

singulière (Perrenoud, 2002). Finalement, le choix d'étudier des objets mentaux a des conséquences sur le choix des dispositifs de recherche. Plusieurs chercheurs font appel à l'entretien pour connaître les représentations, les conceptions ou les perceptions d'un phénomène ou d'une situation. Il serait intéressant et même essentiel de poursuivre une réflexion collective sur les outils d'investigation et d'analyse des données qualitatives d'une recherche empirique et sur les fondements théoriques de leur utilisation.

Références bibliographiques

- ALTET, M., PAQUAY, L. et PERRENOUD, P. (2002). La professionnalisation des formateurs d'enseignants : réalité émergente ou fantasme? Dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?* (p. 261-274). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- BECKERS, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- BONNET, C. (2006). La perception. Dans J.-L. Roulin (dir.), *Psychologie cognitive* (p. 70-111). Paris : Bréal.
- BRAU-ANTONY, S. (2000). Évaluer des enseignants d'éducation physique : une question de normes et d'éthique professionnelles. *Recherche et formation*, 35, 181-194.
- CORREA MOLINA, E. (2005). Les savoirs du superviseur lors de l'entretien postobservation. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 289-304). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- COULON, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- FLAMENT, C. (1994). Aspects périphériques des représentations sociales. Dans C. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 85-118). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- FORTIN, M.-F., CÔTÉ, J., et FILION, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.
- 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. Dans *Éducation relative à l'environnement – regards, recherches, réflexions* (p. 65-77). Arlon : Fondation universitaire luxembourgeoise.

- GERVAIS, C. et CORREA MOLINA, E. (2004). *L'argumentation pratique comme accompagnement réflexif du stagiaire*. Institut de recherche pédagogique (INRP), 7^e Biennale de l'éducation et de la formation. [En ligne]. [<http://www.inrp.fr/biennale/7biennale>].
- 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.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire 1^{er} cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- KARSENTI, T. et DEMERS, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zjac (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 209-233). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- MALO, A. (2005). Parcours d'un stagiaire en enseignement secondaire : adhésion ou déviance par rapport à des savoirs proposés. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 65-84). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- MUNBY, H., RUSSELL, T. et MARTIN, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. Dans V. Richardson (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (4^e éd.) (p. 877-904). Washington, DC : American Educational Research Association.
- PERRENOUD, P. (2001). *Dix défis pour les formateurs d'enseignants. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- PORTELANCE, L., GERVAIS, C., LESSARD, M. et BEAULIEU, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence*. [En ligne]. [www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_dep-ste/documents/Rapport_Cadre_reference_2009.pdf].
- PORTELANCE, L. et TREMBLAY, F. (2006). Les responsabilités complémentaires de l'enseignant associé et du stagiaire au regard de la formation à l'enseignement. Dans J. Loisel, L. Lafortune et N. Rousseau (dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement. Pistes de réflexion et d'action* (p. 41-54). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- PORTELANCE L. et GERVAIS, C. (2005). Conclusion. Au sujet des savoirs des acteurs de la profession enseignante : constats et questions en suspens. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 443-450). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- PUTNAM, R. A. (1998). Perceiving facts and values. *Philosophy*, 73(283), London, Royaume-Uni : Cambridge University Press, p. 5-19.
- ROY, S. N. (2004). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 159-184). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SAUSSEZ, F. et LOIOLA, F. A. (2008). Les conceptions des professeurs d'université à propos de l'enseignement, sous la lunette de la psychologie culturelle. D'une analyse critique des écrits à des perspectives pour la recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 569-599.
- SAVOIE-ZJAC, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- TEULIER-BOURGINE, R. (1997). Les représentations : médiations de l'action stratégique. Dans M.-J. Avenier (coord.), *La stratégie « chemin faisant »*. Paris : Economica.
- THORNLEY, C., PARKER, R., READ, K. et EASON, V. (2004). Developing a research partnership: teachers as researchers and teacher educators. *Teachers and Teaching*, 10(1), 7-20.
- WILSON, S. (1977). The use of ethnographic techniques in educational research. *Review of Educational Research*, 47(1), 245-265.