

**Formation pratique et développement professionnel chez les
futurs enseignants franco-ontariens**
Élaboration du savoir-enseigner en contexte de stage

Athanase Simbagoye

Numéro 33, 2008

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/019788ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/019788ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Institut franco-ontarien

ISSN

0708-1715 (imprimé)

1918-7505 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Simbagoye, A. (2008). Formation pratique et développement professionnel chez les futurs enseignants franco-ontariens : élaboration du savoir-enseigner en contexte de stage. *Revue du Nouvel-Ontario*, (33), 133–170.
<https://doi.org/10.7202/019788ar>

Formation pratique et développement professionnel chez les futurs enseignants franco-ontariens : élaboration du savoir-enseigner en contexte de stage¹

Athanase Simbagoye

École des sciences de l'éducation

Université Laurentienne

Le développement du savoir professionnel en enseignement est toujours l'objet d'une préoccupation importante dans les milieux universitaires chargés de la formation initiale des maîtres². Dans ces programmes de formation, qu'ils soient offerts en ligne ou non, comme c'est le cas en Ontario français, les ÉM³ doivent effectuer, sous l'encadrement d'un superviseur et d'un enseignant d'expérience œuvrant dans une école, un stage de pratique à l'enseignement. Comme l'indiquent plusieurs écrits portant sur la professionnalisation de l'enseignement, le stage a longtemps été considéré comme un lieu de transfert des connaissances acquises dans les

¹ Cette recherche sur le savoir-enseigner en contexte de stage a été entamée en 2003 avec Pounthioun Diallo, ex-professeur à l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne, décédé en février 2006. Ce texte est donc le fruit de nos échanges et réflexions sur les apprentissages des futurs enseignants en contexte de stage.

² Marc Boutet et Nadia Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision des stages*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2002; Maurice Tardif *et al.*, *Savoirs professionnels et formation à l'enseignement*, Rapport de discussion présenté au conseil des ministres de l'éducation (Canada) sur la formation des enseignantes et des enseignants au Canada, 28 décembre 1998. En ligne : www.cmec.ca/stats/pcera/ompaper/98-85fr.pdf, site consulté le 5 septembre 2005; Philippe Perrenoud, « Peut-on réformer le système scolaire? », dans Diane Biron, Monica Cividini et Jean-François Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2005, p. 37-58.

³ Dans cette recherche, l'abréviation ÉM est utilisée à la place d'étudiant-maître; ce terme est utilisé sans distinction de genre.

institutions universitaires⁴. L'idée de transfert s'inscrit dans un paradigme épistémologique qui considère que la pratique de l'enseignement est un produit du raisonnement logique et cartésien⁵.

Dans les épistémologies positivistes, être individu, c'est être raisonnable, moral et membre productif de la société. Dans ce sens, l'individu est considéré comme un sujet autonome⁶. Un modèle de formation relevant de ce paradigme fait plus de place à l'effort individuel. L'application d'un tel modèle à la formation à l'enseignement sous-tend donc l'idée de transfert des connaissances, c'est-à-dire que la théorie enseignée à l'université donne une juste représentation du contexte de pratique en milieu scolaire grâce à la raison de l'individu. En conséquence, les concepteurs de programmes de formation initiale aménagent les cours universitaires et planifient le stage et sa supervision selon une logique d'application⁷ où les profils et les objectifs sont clairement identifiés et définis. D'un autre côté, les dispositifs d'accueil, d'encadrement et d'évaluation dans les lieux de stage émanent de l'université⁸. Au Québec, par exemple, Gervais et Desrosiers soulignent le fait que la vision du superviseur de stage, l'accompagnateur en titre du stagiaire, « prime sur celle de l'enseignant qui

⁴ Heinrich Bauersfeld, « Réflexion sur la formation des maîtres et sur l'enseignement des mathématiques au primaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XX, n° 1, 1994, p. 175-198.

⁵ Lee S. Shulman, « Knowledge and Teaching : Foundation of a New reform », *Harvard Educational Review*, vol. 57, n° 1, 1987, p. 1-22; Gary D. Fenstermacher et Virginia Richardson, « The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 25, n° 2, 1993, p. 101-114.

⁶ Luis Radford, « Communication, apprentissage et formation du je communautaire », dans *Proceedings of the 20th National Italian Conference. Incontri con la Matematica*, Bologna, novembre 2006.

⁷ Tardif *et al.*, *Savoirs professionnels...*

⁸ Denise Normand-Guérette, « La formation des enseignants associés. Des stratégies pour mieux les outiller dans leur rôle d'enseignant et de formateur », dans Daniel Raymond et Yves Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, Paris – Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1998, p. 103-121.

accompagne pourtant le stagiaire au quotidien »⁹. C'est aussi le cas en Ontario et ailleurs au Canada, et même ailleurs dans le monde¹⁰. Cependant, les réformes actuelles tendent à rompre cette tradition de transmission des savoirs. Par ailleurs, de plus en plus de recherches montrent que certaines connaissances acquises en stage pratique ne peuvent l'être en classe. De surcroît, le développement de toute compétence est toujours contextualisé; le savoir-enseigner ne peut se développer qu'en situation d'enseignement. Néanmoins, beaucoup de savoirs appris en classe restent des préalables pour le développement des compétences chez le futur enseignant.

Dans la plupart des pays occidentaux, les programmes actuels de formation des maîtres revêtent un caractère professionnel¹¹. Comme l'écrivent Mellouki et Gauthier¹², la professionnalisation du métier d'enseignant répond à une demande sociale. Cette dernière exige l'adoption d'un modèle de formation axé sur la construction de connaissances et le développement des compétences reliées à la profession. Ainsi, « l'autonomie de l'enseignant dans ses prises de décision ainsi que sa responsabilité s'exercent en lien avec un geste professionnel spécifique »¹³. Partant de cette idée, cette recherche décrit les apprentissages en se basant sur les

⁹ Colette Gervais et Pauline Desrosiers, *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*, Saint-Nicolas (Québec), Les Presses de l'Université Laval, 2005, p. 139.

¹⁰ Jean-François Desbiens, Diane Biron et Monica Cividini, « L'enseignement au temps des réformes : trouver un équilibre dans le changement », dans Biron, *La profession enseignante...*, p. 9-24.

¹¹ Colette Gervais, « Rapport au savoir et à l'expérience dans le discours d'un enseignant associé sur sa pratique », dans Biron, *La profession enseignante...*, p. 299-312; Thierry Karsenti, « Les TIC et les futurs enseignants : les facteurs qui influencent leur utilisation », dans Biron, *La profession enseignante...*, p. 263-280.

¹² M'hammed Mellouki et Clermont Gauthier, *Débutants en enseignement : quelles compétences? Comparaison entre Américains et Québécois*, Saint-Nicolas (Québec), Les Presses de l'Université Laval, 2005, 112 p.

¹³ Nadine Bednarz *et al.*, « Que pensent les futurs enseignants du primaire et du secondaire de leur future profession », dans Gohier *et al.*, (dir.), *L'enseignant. Un professionnel*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1999, p. 82.

gestes que les stagiaires interviewés affirment avoir posés en contexte de formation pratique.

Comme tout projet éducatif, le stage de pratique à l'enseignement est intrinsèquement porteur d'une maîtrise. Cette dernière sous-tend l'adoption d'un modèle de formation axé sur le développement des compétences caractérisant la profession. Avant de présenter la méthodologie et les résultats de la recherche, voici un résumé des aspects essentiels du cadre théorique ayant guidé l'analyse des données.

Cadre théorique

Cette recherche se situe dans la perspective du paradigme constructiviste concernant la question épistémologique générale du rapport de l'être humain à son monde et du mode de constitution des connaissances chez les humains. Dans ses versions autant psychologique que sociologique, le constructivisme concède à l'être humain le rôle premier dans la construction de ses connaissances. Selon quelques-unes de ses traditions, le constructivisme soutient que le sujet humain crée son monde tout en se créant lui-même¹⁴. À cet égard, considérons deux indications. La première, c'est que, et lui seul, est responsable de sa pensée, de sa connaissance et, donc, de ce qu'il fait. L'individu est le dépositaire du savoir et celui-ci ne peut émaner, par conséquent, d'aucune autre source en dehors de l'action du sujet. La deuxième indication est celle selon laquelle la construction de son monde par l'humain procède d'une organisation d'actions, c'est-à-dire d'un processus au cours duquel l'être et son monde émergent

¹⁴ Ernest Von Glasersfeld, « Introduction à un constructivisme radical », dans Philippe Jonnaert et Dominico Masciotra (dir.), *Constructivisme : choix contemporains. Hommage à Ernst Von Glasersfeld*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 12-36; Ernest Von Glasersfeld, « Pourquoi le socioconstructivisme doit-il être radical? », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 2, 1999, p. 21-29; Philippe Jonnaert, « Adaptation et non transfert », dans Jonnaert et Masciotra, *Constructivisme : choix contemporains...*, p. 197-204; Humberto Romesin Maturana, « Reality : The search for objectivity or the quest for a compelling Argument », *The Irish Journal of Psychology*, vol. 9, n° 1, 1988, p. 25-82.

ensemble¹⁵. Le sujet humain trouve dans cette émergence les conditions de s'actualiser et de se produire par le biais de sa disposition d'esprit, de sa réflexion dans l'action et de son savoir-agir¹⁶. Vu sous l'angle de ces premières indications, la présente recherche veut explorer la manière dont chaque stagiaire tente de donner du sens à sa présence à l'école comme milieu de pratique ainsi que la « débrouillardise » dont il a fait preuve au cours de son expérience.

Cette recherche emprunte aussi à la version plus sociologique du constructivisme. En partant du point de vue Vygotskien concernant le caractère social de l'apprentissage et de son inévitable détermination culturelle, on tire profit de deux orientations principales, à savoir l'idée de l'apprentissage situé¹⁷ et celle de la communauté de pratique¹⁸.

Toutefois, cette recherche ne se limite pas uniquement à l'épistémologie constructiviste ou socioconstructiviste; elle explore également les aspects importants de la théorie de l'activité de Léontiev à laquelle font écho les travaux de Radford et de ses collaborateurs¹⁹.

Le caractère situé de l'apprentissage réfère à l'idée que la cognition, l'activité du sujet et le contexte de l'apprentissage sont inséparables : autant d'éléments fortement contextualisés,

¹⁵ Wolf-Michael Roth et Dominico Masciotra, « Apprendre, c'est faire émerger », dans Jonnaert et Masciotra, *Constructivisme : choix contemporains...*, p. 225-253.

¹⁶ Dominico Masciotra, « La formation à un esprit constructiviste », dans Jonnaert et Masciotra, *Constructivisme : choix contemporains...*, p. 119-142.

¹⁷ John S. Brown, Allan Collins et Paul Duguid, « Situated Cognition and the Culture of Learning », *Educational Researcher*, vol. 18, n° 1, 1989, p. 32-42; Jean Lave, « Acquisition des savoirs et pratiques de groupe », dans *Sociologie et sociétés*, vol. 23, n° 1, 1991, p. 145-162; Jean Lave et Étienne Wenger, *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, University of Cambridge, 1991.

¹⁸ Étienne Wenger, *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

¹⁹ Pour plus de détails sur les publications de Radford, voir <http://laurentian.ca/educ/lradford/PUBLIC.HTML>

culturellement du moins²⁰. Vu sous cet angle, les savoirs enseignés aux ÉM à l'université portent la marque du contexte scolaire et restent viables dans les limites de celui-ci, et ne peuvent pas, par conséquent, expliquer ce qui se passe durant le stage. On considère ici le stage comme un espace relativement autonome au sein du mécanisme de la formation des maîtres. En effet, les stages donnent lieu à des apprentissages complexes qui résultent d'une dynamique propre à l'inscription de l'action du stagiaire dans le contexte particulier de la salle de classe et de l'école. Par conséquent, cet apprentissage se présente comme une suite d'événements parfois désordonnés et souvent improvisés qui rendent compte de la négociation, voire du dialogue entre le stagiaire, les élèves, l'enseignant associé et le programme de formation intériorisé. C'est à l'intérieur de cet espace quadrangulaire que le stagiaire élabore, en contexte, son savoir professionnel qui est un processus à caractère social éminemment situé²¹.

Théoriquement, le savoir ne peut pas être *indépendant des situations* dans lesquelles il est appris. Selon Collins, Brown et Duguid, « activité et contexte sont partie intégrante de la cognition et de l'apprentissage »²². Quant au concept de « communauté de pratique », il réfère au fait que le sujet humain n'apprend jamais seul. Il appartient toujours à une communauté avec laquelle il se co-produit, et c'est par ce

²⁰ Luis Radford et Athanase Simbagoye, « The Self and the Social : Are constructivism and activity theory talking about the same things? », *Seminar of the Graduate Studies in Mathematics*, University of Turin, Italy, 2 novembre 2006; Luis Radford *et al.*, « On embodiment, artifacts, and signs : A semiotic-cultural perspective on mathematical thinking » dans Helen L. Chick, Jill L. Vincent (dir.), *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, University of Melbourne, Australia, vol. 4, 2005, p. 113-120; Luis Radford et Serge Demers, *Communication et apprentissage. Repères conceptuels et pratiques pour la salle de classe de mathématique*, Ottawa, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 2004, 206 p.

²¹ Clermont Gauthier, Jean-François Desbiens et Stéphane Martineau, *Mots de passe pour mieux enseigner*, Saint-Nicolas (Québec), Les Presses de l'Université Laval, 2003.

²² John S. Brown, Allan Collins et Paul Duguid, « Situated Cognition and the Culture of Learning », dans *Educational Researcher*, vol. 18, n° 1, 1989, p. 34.

processus de co-production que peuvent s'expliquer les connaissances du sujet humain. Les connaissances ne sont donc jamais une émanation individuelle, mais une création commune des membres d'une communauté sur une longue durée. Les pratiques de la communauté constituent le savoir de la communauté et c'est en prenant part à la vie de celle-ci que le sujet accède à certaines formes de compétences qui sont toujours des propriétés distinctives du groupe²³. En contexte de stage, les ÉM construisent donc leur savoir professionnel dans un espace social constamment négocié et ce, de façon dynamique et continue. C'est ce que montrent des écrits portant sur les pratiques enseignantes²⁴ et sur le « professionnalisme de l'enseignement » examinés sous l'angle des savoirs-enseignants²⁵. À la lumière de ces publications, cette étude a pour but de décrire les apprentissages réalisés en contexte de stage en tant que processus de professionnalisation.

²³ Lave et Wenger, *Situated Learning...*

²⁴ Marc Bru, « Étudier les pratiques enseignantes : les raisons d'un choix », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, vol. 5, 2001, p. 5-7, cité par Monique Brodeur, Colette Deaudelin et Marc Bru, « Le développement professionnel des enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXI, n° 1, 2005, p. 5-14; Colette Deaudelin, Monique Brodeur et Marc Bru, « Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXI, n° 1, 2005, p. 177-185; Colette Deaudelin *et al.*, « Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXI, n° 1, 2005, p. 79-110; François Tochon, *Tropics of teaching. Productivity, warfare, and priesthood*, Toronto, University of Toronto Press, 2002; Lee S. Shulman, « Knowledge and Teaching... », p. 1-22.

²⁵ Marguerite Altet, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France, 1994; Philippe Perrenoud, *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994; Philippe Perrenoud, *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html; Maurice Tardif et Claude Lessard (dir.), *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Saint-Nicolas (Québec), Les Presses de l'Université Laval, 2004; Jean-Marie Van der Maren, « Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, 1993, p. 153-172.

Même si le concept de professionnalisation de l'enseignement n'est pas encore stabilisé, les experts s'entendent sur le fait que « tous les candidats enseignants sont amenés à maîtriser le métier, à se responsabiliser et à s'approprier tous les enjeux de la profession pour ainsi agir comme des professionnels compétents »²⁶. Durant le stage, on s'attend à ce que stagiaire pose des gestes professionnels et cela, même dans leur caractère inachevé²⁷. Les formateurs ontariens veulent donc que les futurs enseignants soient capables de mobiliser une série de savoirs et de ressources (capacités, habiletés, savoirs disciplinaires, ressources affectives, sociales et contextuelles, stratégies, *etc.*) pour traiter avec succès des situations d'enseignement/apprentissage. Ils veulent qu'ils soient professionnellement compétents comme l'écrivent Bélair et ses collègues²⁸. Selon Bednarz, « [l']enseignement s'inscrit dans une dynamique sociale que le professionnel de l'enseignement doit apprendre à décoder et à orienter en exerçant une fonction critique au sein de ses groupes d'appartenance et de référence »²⁹. C'est dans ce sens que le « savoir professionnel d'enseignement » est compris dans le développement de ce texte.

²⁶ Angélique Uwamariya et Joséphine Mukamurera, « Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXI, n° 1, 2005, p. 140.

²⁷ Gilles Baillat, « Ambiguïtés et tensions dans la professionnalisation de l'activité enseignante », dans Biron, *La profession enseignante au temps des réformes...*, p. 219-241.

²⁸ Louise Bélair *et al.*, *Les normes d'exercice de la profession enseignante : un rationnel entourant les compétences de l'enseignant et de l'enseignante*, Toronto, Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2001; Ann-Louise Davidson, « La réforme Harris et la professionnalisation de l'enseignement en Ontario : un processus controversé », dans Hermann Duschesne (dir.), *Recherche en éducation francophone en milieu minoritaire : regards croisés sur une réalité mouvante*, Winnipeg, Presses Universitaires de Saint-Boniface, 2003, p. 147-174.

²⁹ Bednarz, « Que pensent les futurs enseignants... », p. 115.

Méthodologie

Participants

Les données utilisées dans la présente recherche proviennent exclusivement d'entrevues réalisées en mars 2004 auprès de 23 étudiants (15 filles et huit garçons) de l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne (Sudbury). Les participants se préparaient à enseigner dans les écoles élémentaires ou secondaires francophones de l'Ontario. Ils étaient inscrits au programme intensif d'une année, durant laquelle ils ont effectué quatre stages successifs de formation pratique en milieu scolaire. Les entrevues ont eu lieu après le troisième stage. Les personnes interviewées avaient répondu à un appel de volontaires désireux de partager leur expérience de stage avec le chercheur. Chaque personne a été rencontrée et interviewée individuellement.

Collecte des données

Les entrevues visaient à cerner deux ou trois importants savoirs ou habiletés que les stagiaires estimaient avoir acquis ou développés et sur la manière avec laquelle ils l'avaient été. Comme le soutient Shulman³⁰, la meilleure façon de savoir si les étudiants comprennent ce qu'on leur enseigne est de les faire écrire ou raconter ce qu'ils ont appris³¹. En suivant l'exemple de Martine Lani-Bayle³² qui a invité des enseignants d'expérience à raconter la généalogie de leurs savoirs-enseignants, cette recherche tente, à partir des récits des ÉM, de faire émerger leur rapport au savoir en tant que pivot de l'exercice professionnel. Dans cette démarche, l'étude s'appuie sur les indications formulées par

³⁰ Lee S. Shulman, « Teacher Development : Roles of domain expertise and pedagogical knowledge », *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 21, n° 1, 2001, p. 129-135.

³¹ Citation en langue anglaise : « *The only way as teachers know whether our students understand something is by getting them to write or talk about it* » p. 133.

³² Martine Lani-Bayle, *Généalogie des savoirs enseignants*, Paris, L'Harmattan, 1996.

Vermersch³³ à propos de l'entretien d'explicitation. Selon lui, la description de l'acte tel que vécu a une existence et une accessibilité indépendantes de sa verbalisation. C'est donc à partir des traces verbales que le chercheur peut accéder à l'objet de recherche. Ces traces verbales sont des mises en mots de l'expérience vécue par le stagiaire. S'il en parle, c'est qu'elle existe, et ce qu'il en dit informe le chercheur sur les caractéristiques de cet « objet de recherche ».

Durant les entrevues semi-dirigées qui ont été enregistrées et transcrites, les questions se basaient sur l'importance des éléments soulevés par les ÉM durant les échanges dialogiques entre eux et le chercheur. Lors de la transcription, l'interviewé recevait un code d'identification composé de lettres et de chiffres afin d'assurer la confidentialité des informations. Les lettres « ÉM » réfèrent à « étudiant-maître » (fille ou garçon) alors que les chiffres correspondent à un simple numéro d'ordre attribué aux personnes interviewées.

Respectant la logique de recherche propre à l'explicitation, l'analyse s'est référée aux situations d'apprentissage, aux contextes ou aux interactions en classe spécifiés par les stagiaires. Même si ces situations ne constituent pas des moments authentiques où l'ÉM construit son savoir-enseigner, elles sont, du moins en partie, des occasions où se manifestent des croyances, des décisions et des actions que les ÉM qualifient de savoir-enseigner, c'est-à-dire des apprentissages faits à propos de leur profession. À cet effet, huit des 23 stagiaires ont été rencontrés une deuxième fois afin de vérifier si le sens donné à certains de leurs apprentissages avait été bien compris par le chercheur.

Analyse des données

Pour analyser les narrations des stagiaires, nous avons utilisé la méthode d'analyse de contenu suggérée par des

³³ Pierre Vermersch, *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*, Paris, ESF, 1994.

publications portant sur l'analyse qualitative³⁴. La lecture des transcriptions a permis de dégager des énoncés significatifs (mots, groupes de mots, phrases, paragraphes, *etc.*) qui ont été consignés sous forme de mémentos. De ces énoncés, nous avons dégagé le sens émergeant (voir le tableau de l'appendice à la fin du texte) sur lequel se base la description des différents thèmes comme unités de signification³⁵ (voir le tableau récapitulatif). Comme l'indiquent les énoncés illustrant le discours des ÉM, les unités les plus significatives ont été retenues (sans toutefois faire disparaître les éléments répétitifs), ce que Bardin appelle « dégraisser le texte ». Ensuite, la catégorisation des unités de sens a permis d'affiner la description des actions, des situations, des contextes ou des ressources considérés comme objets de savoirs par les ÉM. Ainsi, chaque catégorie a été définie à partir des narrations des ÉM en essayant, autant que possible, de la situer dans l'« unité de contexte » ou dans l'ensemble de l'entrevue.

Le but de l'analyse de contenu servait donc à élucider le sens que les ÉM donnaient à leurs apprentissages et à identifier les pratiques d'enseignement ou autres moments (de réflexion, d'échanges, de collaboration, *etc.*) à la base de ces apprentissages. *A posteriori*, on a voulu avoir l'opinion de quatre professeurs œuvrant en formation initiale à l'enseignement sur certains commentaires des étudiants puisque certains *verbatim* semblaient remettre en question l'enseignement universitaire dispensé en formation initiale. Nous avons utilisé leurs explications pour enrichir l'interprétation des résultats de l'étude.

³⁴ Barney G. Glaser et Anselm L. Strauss, *The discovery of grounded theory: Structure for qualitative research*, Chicago, Aldine Publication, 1967; Roger Mucchielli, *L'analyse de contenu des documents et des communications : connaissance du problème, applications pratiques*, Issy-les-Moulineaux, ESF, Collection « Formation permanente en sciences humaines », 1988; Mathew B. Miles et A. Michael Huberman, *Qualitative data analysis*, Thousand Oaks, CA, SAGE, 1994; Laurence Bardin, *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France, collection « Le Psychologue », 1986, 4^e édition.

³⁵ *Ibid.*, p. 104.

Description des résultats de la recherche

Les résultats s'articulent autour de trois principales catégories qui découlent de notre cadre théorique : a) les objets d'apprentissage; b) les ressources et investissements; c) les pratiques d'élaboration du savoir en contexte scolaire. En fait, ces catégories se recoupent et sont toutes reliées aux principales catégories des savoirs enseignants³⁶ et aux compétences professionnelles définies par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario³⁷. Ainsi, elles sont en lien avec la connaissance (des élèves, du *curriculum*, du milieu scolaire et de l'enseignement dans ses dimensions didactiques et pédagogiques), avec les habiletés et les attitudes ou les valeurs qui caractérisent l'enseignant professionnel.

Les objets d'apprentissage

Les objets d'apprentissage ne se réduisent pas aux connaissances ou aux routines que les stagiaires acquièrent durant leur séjour dans les écoles. Il faut les voir d'abord comme des objets de pratique³⁸ qui relèvent de l'expérience des stagiaires. À ce titre, ils englobent les éléments qui, dans le répertoire des pratiques des stagiaires, symbolisent ce que les stagiaires désignent comme des acquis quand ils parlent de leur savoir professionnel. Ce sont les différentes étiquettes de ces apprentissages. Ce sont souvent des savoirs nouveaux constituant l'interface entre les expériences de stage et le savoir spécifique développé (langage, outils, documents, images, critères et règles, procédures, régulations, ententes, contrats, conventions tacites ou implicites, non-dits, intuitions, sous-entendus, faits, situations, relations, comportements, usages, codes, interdits, etc.). Chacun de ces savoirs particuliers est toujours négocié et localisé, ce qui signifie qu'il est inséparable des pratiques dont il émerge.

³⁶ Shulman, *Teacher Development...*; Maurice Tardif et Claude Lessard, *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions sociales*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1999.

³⁷ Bélair *et al.*, *Les normes d'exercice...*; Davidson, « La réforme Harris... »

³⁸ Wenger, *Communities of Practice...* »

Voici, à présent, quelques procédures et modes d'intervention appris dans certaines situations d'initiation à la pratique de l'enseignement.

L'apprentissage de procédures et d'intuitions

Examinons la situation où l'ÉM-02 réagit à propos de son expérience d'animation d'une intervention pédagogique. Dans cet exemple, l'ÉM-02 reconnaît avoir appris un certain mode de régulation de son enseignement. Plus exactement, il s'agit d'une intuition de planification en contexte, en lien avec le temps didactique.

*Bien, gérer le temps... Quand on a appris comment faire nos plans de leçons, tu sais, on dit bien l'amorce, ça prend à peu près cinq minutes, l'objectivation ça prend cinq minutes, bien dans la réalité, parfois, là, t'as pas le temps de faire l'objectivation. Tu ne peux pas te rendre là. Tu sais, les élèves qui finissent le travail puis là, il faut que tu changes de sujet donc ça aussi c'était quelque chose à apprendre. Tu sais, **la transition d'un sujet à l'autre que j'ai jamais, comme, je n'ai jamais pensé que ça serait un problème, mais ça l'est parce que les élèves commencent à se parler puis ils n'arrêtent pas; donc, j'ai appris avec le temps de l'amorce de le garder vraiment bref, comme moins que cinq minutes, deux minutes max, puis là aller dans ma leçon** (ÉM-02).*

Le problème auquel l'ÉM apporte ici une solution est celui de la gestion du temps et de la discipline en classe. L'interprétation du contexte lui a permis de se rendre compte que son savoir pédagogique appris à l'université était peu viable en dehors du contexte de pratique. À son avis, l'idée de la planification du temps d'enseignement apprise à l'université ne correspond pas à la réalité de l'activité en salle de classe. Toutefois, cet écart entre ce qui est appris en formation et ce qui est vécu en stage ne doit pas être interprété comme une remise en question de la formation théorique. C'est pour souligner le caractère situé des compétences professionnelles en émergence chez les stagiaires. Comme le

souligne un professeur de la formation initiale : « C'est quand tu as la chance de mettre en pratique ce que tu apprends dans le milieu de la formation que ceci devient réel ».

Théoriquement, les ÉM savent bien que toute intervention professionnelle exige de planifier des actions et d'élaborer des séquences se succédant, dans le temps, les unes par rapport aux autres. Cependant, la mise en œuvre de ces séquences s'avère parfois problématique lorsqu'il s'agit de le faire en salle de classe. Cet apprentissage de l'ÉM-02 à propos de *l'amorce d'une leçon* met en lumière le manque de viabilité des connaissances théoriques apprises en dehors du contexte de pratique en salle de classe. Ces connaissances sont bousculées, sinon transformées par la pratique (« j'ai appris avec le temps de l'amorce de le garder vraiment bref, [...] »). Comme l'écrit Tochon³⁹, les interactions pédagogiques entraînent des modifications susceptibles de désorganiser les activités didactiques les mieux préparées.

En ce qui concerne les savoirs pédagogiques et contextuels⁴⁰, beaucoup de stagiaires affirment avoir appris énormément au sujet de l'« organisation globale » qui comprend la maîtrise de routines (qui déstabilisent les élèves quand elles sont modifiées), la planification (journalière, hebdomadaire, annuelle) et la gestion de la discipline qui permet aux enseignants de mieux s'acquitter de leur tâche. Savoir gérer l'imprévu relève aussi de cette organisation globale. Voici, à ce sujet, un des extraits les plus représentatifs :

[...] **organisation** c'est de s'assurer que t'as **une planification journalière** qui est assez détaillée, **une organisation hebdomadaire** qui est quand même assez détaillée parce que tu as quand même les attentes à atteindre de septembre jusqu'au mois de juin puis, **l'organisation de l'année** en ce qui concerne pas seulement un cours, mais tous les cours, français, études sociales, mathématiques, sciences,

³⁹ François V. Tochon, « Planifier l'oral », dans François V. Tochon et Isabelle Druc (dir.), *Oral et intégration des discours*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Éditions du CRP, 1992, p. 29-42.

⁴⁰ D'après la typologie des savoirs-enseignants de Shulman (1986).

*donc à un moment donné, c'est pas juste une petite composante, c'est **l'organisation globale de tout** [...] une autre composante au niveau d'organisation aussi, c'est **les imprévus** dans une journée (ÉM-18).*

En découvrant, en contexte, les relations entre les différents facteurs qui fondent la pratique de l'enseignement en milieu scolaire, les ÉM en arrivent à comprendre qu'une meilleure planification (au plan théorique) d'un contenu ne garantit pas nécessairement un succès sur le plan de l'enseignement et de l'apprentissage.

La découverte de critères d'une pratique professionnelle contextualisée

Dans l'exemple qui suit, on voit comment l'ÉM acquiert une compréhension de la qualité des apprentissages comme critère d'une pratique professionnelle contextualisée.

Puis ça m'a arrivé pour les deux stages où j'avais préparé ma première leçon [situation d'apprentissage] et puis ça m'a duré une semaine puis je croyais que c'était pour me durer une leçon. Donc, c'était vraiment voir que les jeunes, si tu les bourres d'informations, ils ne vont rien se souvenir. Bien si tu prends le temps pour avoir des discussions puis quelque chose d'interactif, c'est là où est-ce qui, que ça vaut beaucoup plus la peine que plus les bourrer d'informations. Donc, ça c'était la plus grande chose que j'ai apprise (ÉM-01).

L'ÉM-01 identifie ici une expérience déstabilisante qui l'a amené à s'interroger davantage sur son savoir théorique. Comme l'affirment Tardif et Lessard⁴¹ et Tardif *et al.*⁴², de telles expériences doivent être intégrées dans la formation des ÉM, au retour des stages ou durant les cours théoriques, pour s'assurer que le développement des connaissances se lie à la pratique de l'enseignement.

⁴¹ Tardif et Lessard (dir), *La profession d'enseignant aujourd'hui...*

⁴² Tardif *et al*, *Savoirs professionnels...*

Dans l'exemple suivant, l'ÉM-04 témoigne de l'apprentissage d'une démarche de concrétisation des apprentissages, comme critère de leur qualité :

On étudiait le flux de circulation du trafic. Ils comprenaient rien là-dedans, je les ai apportés dehors, voir le trafic qui passait, puis ils avaient tout divisé comme le quartier en segments de rues; j'avais fait des groupes puis ils avaient tous assigné des segments. Après ça on a rentré dans l'école puis on a fait des tableaux, des calculs, voir combien de voitures passent par heure dans leur quartier puis c'est quoi un segment de haut trafic, de moyen, de bas trafic (ÉM-04).

Pour donner plus de sens aux concepts visés par l'enseignement, l'ÉM-04 découvre la pertinence de trouver une situation authentique comme point de départ des apprentissages. C'est à partir de cette situation qui rend l'apprentissage plus tangible et concret pour les élèves qu'il a saisi le caractère continu et situé de son propre apprentissage professionnel. Tel est pour lui un apprentissage à propos d'un critère pour l'élaboration d'une situation d'apprentissage signifiante et authentique.

L'apprentissage à propos d'un savoir incorporé dans l'activité et non dans la théorie ou le langage ordinaire du métier

Lors des entrevues, beaucoup de stagiaires ont affirmé avoir beaucoup appris durant leurs stages. Ce point de vue relève de l'interprétation générale de leur expérience dans les écoles. L'extrait suivant témoigne de la teneur de cette observation.

[...] j'ai appris comment gérer du temps dans une salle de classe, comment vraiment appliquer les plans de leçons [situation d'apprentissage], les évaluations, vraiment comment ça fonctionne. Tu sais, c'est beau et bien de dire ça va comme ça comme ça comme ça, mais de le faire, c'est différent. C'est plus clair quand tu le fais dans la salle de classe (ÉM-02).

Ainsi, l'ÉM-02 affirme avoir mieux appris comment procéder pour gérer le temps efficacement. Cet acquis est un savoir-faire et non un simple savoir ou une simple représentation d'une pratique professionnelle. Ici, l'ÉM-02 remet en question les principes directeurs à la base de son action (« *Tu sais, c'est beau et bien de dire ça va comme ça comme ça comme ça, mais de le faire c'est différent* »).

Par ailleurs, le fait d'avoir vécu une expérience d'enseignement au niveau universitaire ne suffit pas. Il faut accepter l'aide des collègues ou de l'enseignant associé. C'est ce que soutient l'ÉM-01 dans l'extrait suivant :

[...] je n'avais pas terminé ma leçon, j'avais de la difficulté à faire la gestion du temps, donc mon enseignante m'a pris de côté par la suite puis elle m'a expliqué que, elle savait que j'avais de l'expérience à l'université puis elle m'avait expliqué que, tu sais, ici c'est plutôt la qualité pas la quantité (ÉM-01).

Le savoir didactique ou pédagogique de l'enseignant est donc, pour les stagiaires interviewés, un savoir d'action et non un savoir théorique décontextualisé. Qu'en pensent les professeurs en formation initiale? Selon eux, la plupart des savoirs provenant du milieu de formation portent sur des concepts, des théories, des études de cas ou des démarches pédagogiques simulées. Dans ces situations, les étudiants ne sont pas aussi actifs qu'en situation de stage. Ce sont leurs « actes performatifs » en tant que stagiaires qui leur permettent de s'apercevoir qu'ils ont appris à planifier, à gérer le temps ou, tout simplement, à apprendre à enseigner en tenant compte des exigences du milieu scolaire. « Le stage est plus immersif que la formation théorique puisque les étudiants sont confrontés directement à la réalité de la salle de classe » affirme un professeur universitaire interviewé *a posteriori*. Il y a des connaissances qui sont construites en stage et qu'on ne peut pas construire en formation théorique. C'est le cas des conventions sociales.

La découverte des conventions sociales implicites

Par ailleurs, les ÉM révèlent que leurs apprentissages prennent parfois la forme d'un contrat, d'une convention tacite qui s'exprime dans le non-dit ou dans les sous-entendus qui structurent leurs relations avec les élèves. L'ÉM-11 témoigne de ce fait avec une grande clarté; il s'agit de la réaction des élèves comme échelle de mesure de leur adhésion à ce qui leur est enseigné. Examinons ses propos : « *Comme si tu voyais des gros sourires, bien là tu vois qu'ils aiment ça, c'est évident. Des fois tu vois des faces un petit peu, qui démontrent qu'ils n'ont pas compris* » (ÉM-11). Ainsi, l'ÉM a beaucoup appris au sujet de son enseignement en étant attentif à la réaction des élèves. La façon dont ces derniers réagissaient à ses interventions lui permettait de voir leurs difficultés ou leur satisfaction. C'est aussi ce qu'affirme l'ÉM-20 :

Ah comment j'ai appris ça? Quand tu vois des petites têtes qui te regardent puis les yeux sont dans, comme on dirait sont pas, tu les as perdus. Sont complètement perdus, tes ah... ah, il faut je me répète là, il faut je le dise d'une autre façon, je l'ai perdu. [...] puis de là, j'ai pu me mettre à leur niveau (ÉM-20).

Dans ces deux cas, il s'agit d'une véritable situation de communication langagière où l'émetteur du message (ÉM ou enseignant) et le récepteur (élève) sont en simultanéité d'attitudes ou en décalage l'un par rapport aux autres. Ce rapport interactif, basé uniquement sur des échanges non verbaux, est culturellement marqué. Il n'est porteur de sens que pour des gens appartenant à la même sphère culturelle (élèves et enseignant ou ÉM).

De même, le rapport qu'il faut établir avec ses élèves relève parfois du conventionnel.

[...] une chose que je retiens le plus que j'ai appris c'est comment communiquer avec les élèves, être respectueuse en tant que discipline puis quand que tu fais une leçon [situation d'apprentissage], de garder un respect entre les élèves et toi quand que tu fais ta

*leçon, quand tu fais ta discipline. Parce que vraiment c'est ça tu sais, **la discipline directe, la discipline honnête, c'est le respect envers toi.** C'est ça que j'ai appris (ÉM-02).*

On voit comment cet ÉM établit un lien direct entre la gestion de classe (discipline) et le respect envers soi. La gestion de classe n'obéit pas seulement à la logique de la rationalité et de l'ordre. Par conséquent, les formateurs de futurs enseignants devraient sensibiliser ces derniers aux avantages qu'un apprenant peut tirer de sa propre culture sociale (dans le sens vygotsien du terme) et de la réorganisation d'éléments apparemment désordonnés⁴³.

Dans la section qui suit, nous présentons différents objets d'apprentissage fixés sur des supports matériels qui ont été identifiés dans les narrations des stagiaires.

Les outils ou artefacts comme objets appartenant à une culture donnée

Parmi les objets de savoirs décrits par les ÉM, il y aurait certains outils dont ils ont compris le caractère profondément marqué par la culture propre à leur contexte d'usage⁴⁴. Ainsi, selon l'ÉM-03, les planifications de situations d'apprentissage sont à la fois une des composantes essentielles de la formation initiale et un outil utilisé au quotidien par les enseignants en classe.

*Les plans de leçons [situations d'apprentissage] aussi c'était très utile mais j'en avais déjà une idée, on avait déjà fait plusieurs leçons [situations d'apprentissage] **mais ce n'est pas la même chose ici** [le milieu de formation où l'entrevue avait lieu] **qu'en salle de classe** (ÉM-03).*

Pour l'ÉM-03, les planifications de situations d'apprentissage apprises et développées à l'université traduisent d'abord des préoccupations professionnelles de type académique. Elles seraient peu fonctionnelles en salle de classe. Cela est également vrai des multiples ressources

⁴³ Tochon, *Planifier l'oral...*

⁴⁴ Radford et al, *On embodiment, artifacts, and signs...*

que mentionnent les ÉM comme les grilles d'évaluation, les vidéocassettes de même que les nombreuses autres procédures mémorisées, *etc.* Cela ne signifie pas nécessairement que ces ressources sont inutiles, mais qu'il faut les transformer pour les adapter au contexte scolaire.

Dans d'autres cas, les ÉM relèvent les écarts entre les apprentissages réalisés dans le contexte universitaire et ceux qui le sont dans le vécu de la salle de classe. « *J'ai appris autant des élèves que de mes ressources. J'ai appris comment faire la recherche pour les ressources encore davantage en salle de classe. Ça m'a apporté beaucoup parce que j'ai appris plus lors de mon stage, qu'en salle de classe* (ÉM-10).

En se basant sur ces représentations, les ÉM affirment qu'ils développent leur savoir-enseigner grâce aux activités menées dans l'école. En effet, la réalité de la salle de classe dépend de plusieurs facteurs qui font que le transfert des apprentissages réalisés en milieu universitaire devient impossible. Les stagiaires doivent donc composer avec les données du terrain en utilisant les ressources à leur disposition.

Après avoir fait le tour des objets d'apprentissage, qu'en est-il des ressources et des modes d'investissement du stagiaire dans son développement professionnel? Les sections qui suivent apportent une réponse à cette question.

Les ressources et autres modes d'investissement

Les ressources sont, entre autres, des objets tant physiques que mentaux et des modèles⁴⁵ en rapport avec le processus de développement professionnel du stagiaire. Quant aux investissements, ce sont des formes d'actions contribuant à l'épanouissement de la personne du stagiaire, à son « autoréalisation »⁴⁶ ainsi qu'à son développement professionnel. Ressources et investissements sont interdépendants; les ressources sont toujours fonction des investissements ou modes d'action.

⁴⁵ Wenger, *Communities of practice...*

⁴⁶ Radford et Simbagoie, *The Self and the Social...*

Selon Wenger⁴⁷, le concept de « ressource » comprend des éléments tels que le contexte, les pratiques partagées, les symboles, les concepts produits par le milieu ou par le stagiaire, les outils, les emprunts, *etc.* Toujours selon cet auteur, la notion d'investissement englobe, généralement, les modes d'actions comme les interactions avec les collègues, les routines, les expressions, les actions, les discours, les styles, les manières de faire, les réifications (le fait de concevoir le monde de l'expérience comme étant le produit du travail individuel), *etc.*

Analysons maintenant comment les ÉM agissent en tenant compte des ressources et des modes d'action.

Le contexte comme ressource de l'étudiant-maître

L'énoncé ci-après illustre le lien que le stagiaire entretient avec le contexte au sujet des ressources nécessaires à son développement professionnel. Dans ce cas-ci, le contexte fait référence à la culture du milieu avec ses us et coutumes. L'ÉM doit donc en connaître les caractéristiques tant au point de vue des valeurs que des pratiques acceptées, tolérées ou honnies. « *Il a fallu que j'envoie des élèves au bureau. Je n'ai pas eu de choix ... Au bureau, voir le directeur* » (ÉM-12).

L'ÉM connaît une ressource viable (adaptée) à la situation qu'il vit en classe et dans le contexte général de l'école. De plus, il explore les modalités d'utilisation de cette ressource. L'extrait présenté permet de voir que l'enseignant agit au sein d'une communauté qui dispose de ressources qu'il convient de connaître ainsi que les modalités de leur utilisation. Le rapport que l'ÉM établit ici avec la ressource du milieu ne peut se comprendre totalement en dehors du cadre scolaire, le contexte de pratique où il prend naissance. Cela signifie que le milieu social scolaire n'est pas neutre. Il constitue une ressource importante pour le développement du savoir professionnel de l'ÉM, au même titre que le personnel de l'école, les élèves et toute autre ressource relevant de l'infrastructure pédagogique.

⁴⁷ Wenger, *Communities of practice...*

*Le discours comme mode d'investissement ou mode d'action
pédagogique (en gestion de classe)*

Dans l'exemple qui suit, le stagiaire recourt au discours comme mode d'action dans son rapport à la prise en charge des élèves aux comportements perturbateurs.

Je les envoyais en bas, « vas-y, comme j'pu [je ne suis plus] capable d'enseigner là, j'pu [je ne suis plus] capable. » Évidemment, il avait des avertissements, tu sais, du non-verbal, toutes sortes de choses là. Passer à côté du pupitre là puis : « arrête, arrête, s.v.p. » (ÉM-12).

Ici, le stagiaire pose des actions réfléchies en fonction de l'effet attendu sur l'élève. L'ÉM-12 a essayé, en vain, « toutes sortes de choses [...] » provenant probablement de l'enseignement universitaire en gestion de classe « [...] des avertissements, tu sais, du non verbal, toutes sortes de choses là. Passer à côté du pupitre là [...] ». Il se rend compte qu'il n'est pas en mesure d'imposer des choix aux élèves choisis *a priori*, d'utiliser des recettes, de faire le transfert de savoirs relevant de la culture « académique ». Les connaissances construites dans cette culture peuvent être plus utiles lors d'un examen et s'avérer peu viables en contexte de stage.

L'ÉM-12 se rend compte aussi de l'importance de recourir à ses propres ressources, de tenir compte de sa sensibilité et de l'exprimer ouvertement afin de communiquer avec les élèves. Cela est, en quelque sorte, une manifestation de l'exercice de l'autorité de l'ÉM. Il accepte d'assurer un rôle que lui reconnaît la culture du milieu : « *Je les envoyais en bas, vas-y, comme j'pu [je ne suis plus] capable d'enseigner là, j'pu [je ne suis plus] capable* ». Un tel discours traduit le pouvoir auquel cet ÉM accède *ipso facto* en exerçant son autorité sur sa classe. Après avoir compris les us et coutumes de la classe, il gère un système de règles et prend des décisions qui rendent possible le fonctionnement de la relation didactique⁴⁸.

⁴⁸ Philippe Jonnaert et Cécile Vander Borgh, *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, 2^e édition, Bruxelles, De Boeck, 2003, 434 p.

Les us et coutumes utilisés comme ressources dans l'école

Dans ce cas-ci, le « vas-y » fait référence aux ressources auxquelles les enseignants recourent pour résoudre certains problèmes dans leur pratique quotidienne du métier : la direction scolaire ou le centre de soutien, la direction adjointe, le centre de ressources, *etc.* Les ÉM apprennent à les utiliser judicieusement, sans rejeter leur propre responsabilité sur les autres membres de la communauté de pratique. Ils apprennent à respecter les règles du contrat didactique indispensable à la relation didactique sujet/objet/agent (sujet = élève; objet = objet d'apprentissage; agent = enseignant). Pour Jonnaert et Vander Borght, le contrat didactique permet de « créer un espace de dialogue, de mettre en interaction, de prendre en considération la coutume de classe et de gérer des règles et des décisions »⁴⁹. Il serait absurde de croire que les ÉM peuvent apprendre théoriquement le fonctionnement du contrat didactique sans en vivre l'expérience dans la salle de classe.

Dans le contexte du stage, l'utilisation des ressources varie en fonction de l'interaction d'une *personnalité singulière* (l'ÉM) avec *une personnalité plurielle*⁵⁰ (une classe avec ses traditions, ses coutumes et ses règles de fonctionnement). La salle de classe, comme l'école, est un milieu de vie doté de sa propre culture; c'est donc un espace socioculturel, aux dimensions réduites certes, mais dont l'histoire est enracinée dans le patrimoine communautaire, au sens anthropologique du terme. L'activité en salle de classe, qu'elle soit amorcée par l'ÉM ou par l'enseignant qui l'encadre, est toujours « caractérisée par un *but* global (en l'occurrence, le contenu d'apprentissage) qu'il atteint par l'entremise d'outils culturels (symboles, objets, *etc.*) qui médiatisent l'activité... »⁵¹.

Voici, par exemple, ce que soutient l'ÉM-08 à propos du stage même : « [...] *en tant que stagiaire, un bon stage pour faire un bon stage, il faut aussi avoir un bon enseignant. Si vous n'avez pas un bon enseignant associé, votre stage est un échec.* »

⁴⁹ *Ibid.*, p. 215.

⁵⁰ Nous empruntons la terminologie à Jonnaert et Vander Borght, *Créer des conditions d'apprentissage...*

⁵¹ Radford et Demers, *Communication et apprentissage...*, p. 13.

Sur le plan pédagogique, l'enseignant ou l'ÉM doit donc articuler la gestion des apprentissages et celle de la classe ainsi que ses propres engagements à agir en fonction des normes et des ressources en sa possession. En général, ces ressources sont des instruments nécessaires à l'accomplissement du travail du stagiaire dont la réussite dépend d'un ensemble de facteurs qui impliquent nécessairement une coopération ou une collaboration entre l'individu (l'ÉM) et la communauté (l'école, le conseil scolaire, le directeur, l'enseignant, les parents, les élèves, *etc.*). Les ressources sont donc des moyens ou des procédures par lesquels les ÉM rendent viable leur présence dans la communauté de pratique⁵²; elles sont porteuses de signification pour les étudiants en formation initiale. Comme le soutient Vygotsky⁵³ en distinguant deux types d'instruments, il n'y a pas de pensée sans instrument et l'instrument n'est jamais un véhicule amorphe. Or, tout artefact culturel est institué en instrument par le sujet qui lui donne le statut de moyen de son action. Quelle que soit, donc, sa nature — psychologique ou physique —, l'instrument change le monde et la personne qui l'utilise. Voilà pourquoi les ressources permettent à l'ÉM de s'inscrire dans l'agir professionnel comme on le montre dans la section qui suit.

Les pratiques d'élaboration du savoir professionnel

En se référant aux études sur les communautés de pratique⁵⁴, on peut dire que ces pratiques concernent des actions comme l'engagement, la participation, l'appartenance, la négociation, l'alignement, les conversations, les interprétations, les réifications, l'imagination, les stratégies, le raisonnement, *etc.* Pour comprendre la manière dont se manifestent ces

⁵² Wenger, *Communities of practice...*

⁵³ Selon L.S. Vygotsky, dans *The instrumental method in psychology* p. 224-231. From *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii (The development of higher mental functions)*. Moscow, 1960 : « *The most essential feature distinguishing the psychological tool from the technical tool is that it directs the mind and behaviour whereas the technical tool, which also inserted as an intermediate link between human activity and the external object is directed toward producing one or another set of changes in the object itself* ».

⁵⁴ Wenger, *Communities of practice...*

pratiques, analysons quelques exemples tirés du corpus des verbalisations recueillies.

Imagination, réflexion et stratégies de résolution de problèmes

D'emblée, il faut dire que l'idée selon laquelle « *l'impact des expériences qu'ont vécues les étudiants pendant une douzaine d'années lorsqu'ils étaient eux-mêmes des élèves* »⁵⁵ s'est avérée, dans certains cas, pertinente. En voici quelques exemples.

J'ai réfléchi beaucoup, j'ai commencé à feuilleter quelques livres que j'avais de l'école aussi pour la motivation. Je m'ai [suis] mis, comme je te dis, je m'ai [suis] mis à leur niveau. Si moi j'avais 6 ans puis j'étais en classe puis la maîtresse me parlait, puis après j'ai commencé à penser à même qu'est-ce que d'autres maîtresses qui m'ont enseigné quand moi j'étais jeune, qu'est-ce qui ont fait, puis qu'est-ce que j'ai aimé puis qu'est-ce que j'ai pas aimé. Donc c'est de là d'où ce que j'ai tiré mes conclusions pour être capable de...créer (ÉM-20).

Ici, l'ÉM s'investit dans une intense réflexion sur son action : « *J'ai réfléchi beaucoup...* ». Cette action réflexive et métacognitive se fait également dans l'action : « *[...] j'étais en classe puis la maîtresse me parlait [...]* ». Cette succession d'actions explique la simultanéité de comportements et d'attitudes que l'ÉM exprime et qui s'inscrivent dans l'histoire même du sujet (l'ÉM) qui recourt à la pensée réflexive, à l'écoute, au rappel ou à l'évocation, à la pensée critique et à l'inventivité afin de résoudre un problème de motivation en classe de mathématiques. Cela révèle l'aspect créatif des ÉM qui élaborent leurs théories personnelles afin de résoudre des problèmes auxquels ils font face dans le contexte de stage. Cette démarche réflexive montre aussi que les récits de vie sous forme d'images visuelles constituent d'importantes ressources pour la résolution de problèmes chez les ÉM.

⁵⁵ Bauersfeld, *Réflexion sur la formation des maîtres...*, p. 177.

Dans l'énoncé qui suit, par exemple, l'ÉM décrit une stratégie qui lui a permis de rendre un contenu mathématique plus intéressant tout en suscitant de l'intérêt pour la situation d'apprentissage chez les élèves. En apportant, en salle de classe, un outil utilisé dans le domaine de la construction, L'ÉM-10 s'inspire, dans son activité, de l'inventivité ou de l'imagination qui caractérisent les activités des gens ordinaires et des professionnels.

J'ai comparé que moi je travaillais avec l'aire et le périmètre. Je leur ai demandé : où est-ce qu'on se servirait de ça, dans la communauté? Donc, j'ai apporté un outil en salle de classe, puis j'ai fait cette association-là. J'ai dit bien pourquoi on se servirait de ces mesures-là? Comment est-ce qu'on mesure la salle pour peindre les murs, les toits, les planchers. J'ai fait des comparaisons comme ça, et donc ça leur[sic] a intéressés plus parce que là, ah bon, mon papa travaille là dedans. Mon papa peinture. Donc, ils ont fait une association personnelle (ÉM-10).

Il est évident que, dans sa représentation didactique, cet ÉM écarte le recours automatique à des stratégies de résolution de problèmes reposant sur un savoir scolaire abstrait ou décontextualisé⁵⁶. Cela constitue également un alignement sur des pratiques authentiques, car l'ÉM ne se contente pas uniquement du scénario d'enseignement et d'apprentissage élaboré lors de la planification. Il veut réellement repenser, lui-même, son acte pédagogique. Sa démarche, basée sur l'imagination et le raisonnement sur son action future, résulte de sa prise de conscience de la dimension socioculturelle de l'acte pédagogique. De telles pratiques sont surtout l'apanage d'enseignants d'expérience ou chevronnés⁵⁷ qui recourent à l'approche analogique pour résoudre des problèmes d'ordre didactique ou pédagogique.

Par ailleurs, dans sa relation pédagogique avec les élèves, on observe que l'ÉM-10 est centré sur une intervention didactique où l'élève est non seulement motivé par l'intérêt

56 Brown *et al.*, *Situated cognition...*

57 Shulman, *Teacher development...*

de l'activité, mais où il est également valorisé du fait qu'on lui donne l'occasion de partager sa compréhension subjective de l'objet ou du sujet. Le fait de relier les nouveaux apprentissages à du déjà connu et familier et de favoriser des échanges sur un sujet potentiellement émotif (« [...] *papa travaille là-dedans* [...] ») constitue une pratique professionnelle qui permet l'intégration des apprentissages.

La contextualisation des apprentissages contribue à les rendre signifiants pour l'apprenant⁵⁸. En effet, en partageant leur compréhension subjective du sujet déjà connu, les élèves s'approprient facilement l'objet d'apprentissage. L'ÉM est ici le médiateur de l'action orientée vers l'intersubjectivité. Or, cette dernière est la base même de la pédagogie de l'échange qui valorise le processus de construction de la connaissance. Par conséquent, un concept ou une notion abstraite devient compréhensible grâce à l'utilisation des exemples et du raisonnement par analogie. Selon Barth⁵⁹, les exemples remplissent trois fonctions : *multiplier les expériences avec le nouveau savoir; servir d'instrument de la pensée pour faire exprimer et évoluer le savoir provisoire des apprenants; aider l'apprenant à exprimer le savoir dans sa forme globale et sa complexité*. En même temps, on ne peut pas écarter l'idée selon laquelle la médiation de l'activité de l'ÉM se fait par des outils, des symboles et artefacts provenant de la culture⁶⁰ et de l'environnement social.

Interprétations, appropriation, adaptation aux contextes et collaboration avec d'autres

En plus des pratiques s'interprétant comme des stratégies, la capacité d'adaptation aux situations vécues par le stagiaire lorsqu'il fait face aux comportements perturbateurs des élèves

⁵⁸ Jonnaert et Vander Borght, *Créer des conditions d'apprentissage...*; Jerome S. Bruner, *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses universitaires de France, 1983; Jerome S. Bruner, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 1983.

⁵⁹ Brit-Mari Barth, *Le savoir en construction*, Paris, Éditions Retz, 1993, p. 123.

⁶⁰ Radford *et al*, *On embodiment, artifacts, and signs...*; Radford et Simbago, *The self and the social...*

et lorsqu'il gère le temps ou le contenu d'enseignement a aussi retenu notre attention. Cette forme de pratique apparaît dans certains gestes que plusieurs ÉM ont posés dans des contextes précis. Résumons le cas de l'ÉM-01.

*J'ai remarqué, puis elle m'avait dit qu'elle avait fait la même erreur dans sa première année, elle voulait absolument tout couvrir les attentes, tous les contenus d'apprentissages et puis, c'est avec les années qu'elle a changé et puis c'est vraiment avec ses consignes que j'ai pu adapter puis j'ai réalisé par après, **juste en voyant les yeux des élèves là**, que c'était pas juste tu sais, bien de l'information... Donc, c'est vraiment avec son aide que j'ai réalisé par moi-même après la leçon que Wow, j'ai bien trop d'informations pour une leçon premièrement, mais je n'étais pas certain de quelle façon m'approcher et puis c'est avec ses consignes **que j'ai pu m'adapter** (ÉM-01).*

Dans cet extrait, l'ÉM découvre, grâce au soutien de l'enseignant associé, les limites de l'application directe des connaissances apprises à l'université. Il voit surtout comment tenir compte du contexte dans son enseignement. En se basant sur la possibilité de transfert, il apparaît ici que la plupart des stagiaires entretiennent l'illusion d'une transposition didactique. Or, cela n'est malheureusement pas toujours possible. En effet, la recherche sur la formation des enseignants montre que l'enseignant construit son action didactique en contexte, c'est-à-dire qu'il se préoccupe moins d'objectifs que de lier les contenus de manière viable dans le contexte⁶¹.

Pour l'ÉM-01, le passage vers une conception plus viable de sa pratique d'enseignement se fait au moyen d'une interprétation faite en *collaboration* avec l'enseignant : « [...] **c'est vraiment avec son aide que j'ai réalisé par moi-même après la leçon que Wow, j'ai bien trop d'informations pour une leçon [...]** ». Un tel recadrage de sa représentation didactique de

⁶¹ Gaea Leinhardt et James G. Greeno, « The Cognitive Skill of Teaching », *Journal of Educational Psychology*, vol. 78, n° 2, 1986, p. 75-95.

la situation d'apprentissage s'accompagne donc de nouveaux apprentissages. Selon Barthes⁶², toute construction de sens est le fruit d'ajustements et de négociations entre des personnes. Ainsi, cette construction se forge dans le discours d'autrui. En éducation, on valorise fortement la collaboration qui s'inscrit au cœur de la professionnalisation de l'enseignement en Ontario. Selon le MÉO, « [...] *le gouvernement aimerait explorer le besoin d'un encadrement formel... Un programme d'initiation pourrait donner lieu à une collaboration naturelle entre les facultés d'éducation et le système d'éducation* »⁶³.

Dans le même récit, il se dégage une autre forme de pratique : celle de l'**appropriation** du caractère relatif du contenu d'enseignement. La littérature portant sur la compétence des enseignants experts montre que ces derniers se fient peu au matériel d'enseignement : ils l'utilisent librement et le reconstruisent selon leurs propres représentations. En cela, ils ont un point de vue critique, ce qui, dans le cas étudié, relève encore de l'impossible pour le débutant qu'est l'ÉM-01 (« [...] *j'ai bien trop d'informations pour une leçon premièrement, mais j'étais pas certain de quelle façon m'approcher [...]* »). Pour Schön⁶⁴, les praticiens experts vont directement aux éléments essentiels de la situation et agissent spontanément. Dans ce cas-ci, l'ÉM n'était « [...] *pas certain de quelle façon [s]'approcher [...]* ». On peut clairement parler ici d'une certaine inadéquation entre les intentions de l'ÉM, ses représentations de la situation d'apprentissage et celles du contexte de la classe. Cela nous amène à examiner une autre forme d'apprentissage qui s'acquiert dans la pratique : la négociation et l'alignement sur les valeurs des autres membres de la profession.

⁶² Roland Barthes, « Introduction à l'analyse structurale des récits », *Communications*, vol. 8, 1981, 2^e édition, p. 7-33.

⁶³ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *L'excellence du personnel enseignant. Réaliser le plein potentiel des élèves grâce au perfectionnement professionnel continu*, Document de discussion préparé par la Table ronde de partenariat en éducation, 16 août 2004, p. 3. En ligne <<http://www.edu.gov.on>>. Site consulté le 12 juin 2006.

⁶⁴ D.A. Schön, *Le praticien réflexif*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994.

Négociation et alignement sur les normes ou valeurs de la profession

Dans un autre ordre d'idées, certaines narrations des ÉM montrent qu'il existe des pratiques de nature subjective. Dans beaucoup de cas, des commentaires expriment un alignement, une prise de conscience professionnelle, une forme de négociation dictée, par exemple, par la peur d'être jugé, *etc.* Dans d'autres cas, ce sont des situations peu transparentes, estimées difficiles, ou même des façons d'exprimer des états d'âme. Voici comment l'ÉM-11 inscrit son action dans la relation qu'il entretenait avec deux classes différentes.

*Quand tu rencontres une personne, tu fais l'effort d'aller te présenter; puis tout ça, puis en 5 et 6, c'était facile à faire et je me sentais confortable de « m'imposer », en leur faisant des sourires. Par contre, en 8^e année, ce n'est pas quelque chose que je ferais. Je ne me sentais pas confortable de le faire. Pourtant je suis une personne qui est assez, qui aime s'approcher des gens, puis tout ça, mais là je sentais qu'il fallait que je les laisse eux, venir à moi. Alors ce n'est pas les affaires, c'est difficile à expliquer, mais **c'est beaucoup de petites affaires que j'apprends.** (ÉM-11)*

Dans cet extrait, l'ÉM-11 tient compte des contextes en s'investissant dans une espèce de négociation avec lui-même, en réfléchissant à sa manière d'être et en la modifiant selon le groupe d'âge auquel il s'adresse. Cela l'amène, dans le cas de la 8^e année (chez les plus grands), à se distancier de sa propre façon d'être et d'agir (« [...] *je sentais qu'il fallait que je les laisse eux, venir à moi.* »). Un tel compromis dénote une prise de conscience professionnelle qui aide l'ÉM à comprendre dans quel but on adopte certains comportements. Dans le vécu de la salle de classe, il découvre également comment agir comme médiateur de l'action d'apprentissage chez l'élève. Plus qu'un simple agent de l'action, il apprend à réguler les stratégies relationnelles propres à une intervention pédagogique réussie. C'est ce que l'ÉM présente comme étant « [...] *beaucoup de petites affaires que j'apprends.* » En cela,

l'aide de l'enseignant associé agissant comme co-médiateur de l'action y est pour beaucoup. Ainsi, l'interaction avec l'enseignant ainsi qu'avec les différents groupes d'élèves l'amène à s'interroger sur ses propres façons de faire, tant au niveau de la planification qu'à celui de la gestion de la classe. Voici une réflexion faite à la suite de l'observation d'une approche utilisée par un enseignant associé.

Bien, là disons que j'ai vu un fonctionnement, une façon de faire qui fonctionne. Puis j'ai réalisé que c'est beaucoup plus simple que je pensais. Je pense que j'ai tendance à me compliquer les choses. Puis aussi j'ai réalisé que peut-être que, moi, mon idée d'enseigner par exemple, l'histoire, c'est peut-être pas aussi profond que je pense. C'est peut-être pas aller dans la matière aussi profond, parce que des fois tu entends, comme ils doivent connaître le Moyen Âge, quoi! C'est en 4^e année, le Moyen Âge! Alors le Moyen Âge, c'est vaste. Alors il faut se limiter en ce qui concerne la profondeur (ÉM-11).

De façon générale, le discours qui précède dénote une sorte d'alignement (effort de rapprochement dans une quête d'appartenance) sur les pratiques courantes dans le milieu. Sur le plan didactique, le problème soulevé par l'ÉM-11 est relié au débat portant sur le passage du *cursus* formel au *cursus* réel. Diverses questions se posent ici à l'ÉM. La première consiste à déterminer si, dans l'enseignement d'un objet quelconque, les activités doivent refléter tout le savoir accumulé sur cet objet d'étude. La deuxième question concerne les stratégies à privilégier pour réaliser l'intention de l'enseignant. Ici, les observations relèvent d'études portant sur la pensée des enseignants, études qui jettent un doute sur les modes de formation théorique inspirés des modèles linéaires⁶⁵. Ces modèles considèrent l'enseignant comme un « technicien rationnel » qui a accumulé suffisamment de compétences pour exécuter n'importe quelle tâche dans son domaine d'intervention. Ces modèles survalorisent le concept

⁶⁵ Leinhardt et Greeno, *The cognitive skill of teaching...*; Shulman, *Knowledge and teaching...*

de représentation (école, enseignement, élèves) dans l'agir professionnel de l'ÉM. Les écrits portant sur les pratiques d'enseignement et sur la pensée des enseignants montrent bien que l'acte d'enseigner n'est pas une simple application rationnelle de connaissances.

Les conditions réelles de l'intervention en salle de classe, les besoins des élèves ainsi que les autres paramètres de l'environnement scolaire exigent des ajustements, souvent faits inconsciemment, de la part des praticiens⁶⁶. Dès lors, le savoir à développer en formation doit être repensé en termes de contextualisation des pratiques pour favoriser l'éveil et le développement d'un regard réfléchi de l'ÉM sur sa propre expérience⁶⁷. La pratique réflexive engage ainsi l'étudiant en formation initiale à s'impliquer dans l'action et l'écoute des actions des autres. Il devient alors possible d'établir un lien entre la pratique réflexive et les changements identitaires qui se manifestent dans l'agir professionnel en émergence chez l'étudiant en formation initiale. Même si le présent article n'a pas privilégié cet aspect de l'apprentissage en contexte de stage, on peut formuler quelques observations à ce sujet.

Selon Hébert⁶⁸, « l'identité d'un individu a trait à ce qu'il est et à ce qu'il n'est pas, développée en interaction dynamique entre le *Soi* et l'*Autre* ». Le discours des ÉM montre comment ils saisissent les changements qui lentement les affectent. Le stagiaire a une certaine idée de sa transformation, en référence à ce qu'il était et par rapport à sa communauté de pratique. Dans ce sens, le concept de changement identitaire recouvre, du point de vue de la théorie sociale de l'apprentissage⁶⁹,

⁶⁶ Schön, *Le praticien réflexif...*

⁶⁷ Bednardz et al., *Que pensent les futurs enseignants...*; Gervais et Desrosiers, *L'école, lieu de formation d'enseignants...*; Mellouki et Gauthier, *Débutants en enseignement...*

⁶⁸ Yvonne Hébert, « Changement de frontières identitaires et citoyennes : vers un programme de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences humaines en milieu francophone minoritaire », *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et perspective*, Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), Moncton, CRDE, 2000. En ligne : www.acef.ca. Site consulté le 25 septembre 2006.

⁶⁹ Wenger, *Communities of practice...*; Lave et Wenger, *Situated learning...*

les catégories suivantes : les rites de passage, la création et l'usage des marques de connaissance de soi, des marques d'appartenance par association, par catégorisation ou par différenciation.

Dans cette recherche, les ÉM n'ont pas mentionné avoir participé ou avoir appris quelque chose en rapport avec les rites initiatiques. Néanmoins, certains décrivent quelques expériences de développement professionnel au plan identitaire, comme on l'a déjà constaté à partir des extraits précédemment analysés. On y décèle une certaine émergence de la double identité sociale et psychologique du futur professionnel de l'enseignement. Les ÉM apprennent à se comporter en professionnels en réfléchissant dans et sur l'action afin de s'adapter au milieu scolaire. Cette idée est corroborée par des études portant sur la professionnalisation de l'enseignement et sur la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant⁷⁰.

Tableau 1
Récapitulatif des apprentissages,
en milieu de stage, des étudiants-maîtres interviewés

Catégories d'apprentissages	Description des caractéristiques essentielles
Les objets d'apprentissage <i>Procédures et intuitions/ Critères d'une pratique contextualisée/ Savoirs d'action/Implicites de la pratique/Outils et artefacts</i>	Ce sont des savoirs nouveaux constituant l'interface entre les expériences de stage et le savoir spécifique développé.

⁷⁰ Léopold Paquay, « Approche de la construction de la professionnalité des psychopédagogues, formateurs de futurs enseignants », dans Marguerite Altet, Léopold Paquay, Philippe Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?*, Bruxelles, Édition De Boeck, 2002, p. 133-154.

<p>Les ressources et autres modes d'investissement</p> <p><i>Contexte/ Discours comme mode d'action/ Ressources du milieu</i></p>	<p>Les ressources sont, entre autres, des objets mentaux et des modèles en rapport avec le développement professionnel. Les investissements sont des formes d'action en rapport avec le développement professionnel.</p>
<p>Les pratiques d'élaboration du savoir professionnel</p> <p><i>Engagement /Participation/ Appartenance/ Négociation/ Alignement/ Dialogues ou conversations/ Interprétation et adaptation/ Réifications/ Imagination ou stratégies de résolution de problèmes</i></p>	<p>Selon Wenger⁷¹, les pratiques concernent des actions comme l'engagement, la participation, l'appartenance, la négociation, l'alignement, les conversations, les interprétations, les réifications, l'imagination, les stratégies, le raisonnement, etc.</p>

Conclusion

Cette recherche examine le rapport du stagiaire à son savoir professionnel. Il décrit l'élaboration de ce savoir dans les lieux de pratique que sont les écoles, selon le point de vue des étudiants. Dans l'analyse de leurs apprentissages, on a insisté sur l'importance des contextes de formation pratique ainsi que sur le rôle déterminant de l'ÉM dans son apprentissage professionnel. Les trois catégories d'apprentissages décrites regroupent des savoirs relatifs à l'acte d'enseigner, à des ressources mobilisables (en tenant compte de la culture de la classe et de l'école) et à des pratiques d'enseignement sous forme d'expériences originales pour le stagiaire. Les résultats de cette étude montrent que les stagiaires ont acquis des savoirs propres à leur future profession et qu'ils considèrent leurs pratiques à l'enseignement comme des actes professionnels inscrits dans un cadre institutionnel comportant ses règles, ses contraintes et ses exigences⁷².

Le savoir ne peut, théoriquement, être indépendant des situations dans lesquelles il est appris⁷³. Dans ce sens, l'activité

⁷¹ Bednardz et al., *Que pensent les futurs enseignants...*

⁷² *Ibid.*

⁷³ Brown, Collins et Duguid, *Situated cognition and the culture of learning...*

du stage et son contexte sont partie intégrante de la cognition et de l'apprentissage. Le stage de pratique à l'enseignement permet donc aux stagiaires d'accéder à la culture des professionnels de l'enseignement. Ils y développent des apprentissages à la manière de tout sujet humain qui, devant l'urgence d'exister et de vivre, crée son propre monde tout en se créant lui-même. De récentes publications scientifiques comme celles de Gervais et Desrosiers⁷⁴ ou de Bednarz *et al.*⁷⁵ vont dans le même sens que les résultats de cette étude.

Ces résultats font ressortir le fait que la salle de classe et l'école où séjourne l'ÉM fonctionnent comme des communautés de pratique où les membres partagent un même idéal et une même vision de l'avenir.

Par ailleurs, la perspective constructiviste adoptée et la méthodologie, qui privilégie le point de vue des acteurs principalement concernés, en l'occurrence les ÉM, se sont avérées particulièrement fécondes. Les propos des étudiants ont permis d'entrevoir, d'une part, ce que signifie « apprendre le métier » quand on séjourne dans les milieux de pratique. D'autre part, comme le montrent les recherches portant sur la formation à l'enseignement, il faut distinguer les fonctions différentes, mais complémentaires, qu'assument les programmes universitaires et le milieu de stage⁷⁶. En formation à l'enseignement, la préoccupation majeure consiste donc à trouver des moyens d'établir un lien entre la théorie et la pratique, ce que certains des ÉM de notre étude ne semblent pas reconnaître. Des commentaires du genre : « C'est plus clair quand tu le fais en salle de classe » ou « [...] ce n'est pas la même chose ici [le milieu de formation où l'entrevue avait lieu] qu'en salle de classe » ou encore « [...] j'ai appris plus lors de mon stage qu'en salle de classe », *etc.* montrent que certains ont tendance à minimiser l'importance de la formation reçue à l'université.

⁷⁴ Bednarz *et al.*, *Que pensent les futurs enseignants...*

⁷⁵ *Ibid.* ; Gervais et Desrosiers, *L'école, lieu de formation...*

⁷⁶ Bednarz *et al.*, *Que pensent les futurs enseignants...*; Gervais et Desrosiers, *L'école, lieu de formation...*; Mellouki et Gauthier, *Débutants en enseignement...*; Tardif et Lessard (dir.), *La profession d'enseignant aujourd'hui...*

De l'avis de quelques professeurs en formation initiale interrogés *a posteriori* sur cet aspect précis, il y a trois raisons fondamentales pour lesquelles certains étudiants accordent plus de mérite à leur stage qu'à la formation universitaire.

D'abord, contrairement à ce qui se fait en stage, les étudiants seraient relativement passifs en salle de classe. Ils sont souvent assis et écoutent ce que dit leur professeur. De spectateurs, ils deviennent acteurs sous les feux de la rampe en stage. Ensuite, les ressources présentées en formation revêtent parfois un caractère général ou théorique. Tout ce qui s'enseigne à l'université ne trouve pas nécessairement une application dans le contexte scolaire. Enfin, le savoir théorique ne peut pas être utilisé en stage sans qu'il y ait des adaptations. C'est ainsi que certains aspects de l'enseignement universitaire peuvent être mal interprétés par les étudiants qui ne parviennent pas toujours à leur trouver une application directe en salle de classe. L'enseignement universitaire ne se réduit pas à des recettes applicables en stage; plusieurs autres facteurs entrent en jeu. D'où l'importance d'adapter les ressources de la formation en tenant compte des contraintes telles que l'horaire des activités parascolaires, les difficultés ou les besoins des élèves, les consignes de la personne responsable de la matière, la disponibilité des ressources matérielles, *etc.* S'ajoutent à cela les contraintes liées aux épreuves d'évaluation provinciales, la hantise de l'échec scolaire⁷⁷ et le manque de formation aux enseignants qui supervisent les stages. Ce sont là des facteurs qui font que les préoccupations du terrain de pratique occultent la place des savoirs acquis en milieu de formation universitaire.

Comme le montrent d'ailleurs Bednadz *et al.*, « [l']objet par lequel l'enseignant construit son identité professionnelle est plutôt celui de la relation à l'enfant »⁷⁸. Les futurs enseignants sont donc séduits par le travail relationnel. Ainsi, bien que cet aspect n'ait pas été abordé dans cette recherche, on peut penser que la motivation de l'étudiant en formation est

⁷⁷ Yvon Gauthier, « L'échec scolaire : un phénomène de la psychologisation de l'école », Essai. *Revue du Nouvel-Ontario*, vol. 23, 1999, p. 93-109.

⁷⁸ Bednarcz *et al.*, *Que pensent les futurs enseignants*, p. 114.

plus élevée quand il vit l'expérience pratique d'enseignement que lorsqu'il est en formation théorique.

Par ailleurs, l'analyse des résultats n'a pas présenté l'apprentissage de ce savoir professionnel dans ses aspects évolutifs. Deaudelin, Brodeur et Bru⁷⁹ pensent que la façon dont les enseignants apprennent et dont évoluent leurs pratiques et leur pensée demeure à élucider. Dans le contexte ontarien, il serait peut-être intéressant d'aborder cet aspect de la « professionnalité des enseignants »⁸⁰ en recourant à une méthodologie s'appuyant sur le traitement de données empiriques étalées dans le temps.

En conclusion, cet article ne prétend pas avoir abordé tous les apprentissages qui peuvent être réalisés en contexte de stage. L'analyse s'est limitée à l'explicitation des points de vue des étudiants sur leurs conceptions de leurs apprentissages durant leur stage. L'article ne présente donc que les catégories d'apprentissages ayant été jugées les plus importantes pour caractériser le savoir enseigner encore en émergence chez les stagiaires.

⁷⁹ Deaudelin, Brodeur et Bru, « Un portrait caractéristique de la recherche... », p. 177.

⁸⁰ D'après la terminologie utilisée par Paquay dans *Approche de la construction de la professionnalité*.

APPENDICE 1

Exemple d'analyse de sens émergeant des énoncés transcrits

Figures de pratiques d'élaboration du savoir professionnel en contexte de stage : interprétation		
Énoncé	Sens émergeant...	Implications...
<p>Tu sais, la transition d'un sujet à l'autre que j'ai jamais, comme, je n'ai jamais pensé que ça serait un problème mais ça l'est parce que les élèves commencent à se parler puis ils n'arrêtent pas, donc, j'ai appris avec le temps de l'amorce de le garder vraiment bref, comme moins que cinq minutes, deux minutes max, puis là aller dans ma leçon (EM-02).</p>	<p>Situation : l'ÉM apprend le sens de la planification en contexte en lien avec le temps didactique</p> <p>Temps didactique réinterprété</p>	<p>Intégrer dans la formation des moments de mise en perspective (retour des stages, cours) des expériences déstabilisantes</p> <p>Mettre l'accent sur l'apprentissage, sur la complexité et la variance du temps didactique</p>