

Éléments conceptuels présents dans les représentations des acteurs d'un stage d'enseignement

Colette Gervais

Volume 25, numéro 2, 1999

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/032001ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/032001ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gervais, C. (1999). Éléments conceptuels présents dans les représentations des acteurs d'un stage d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 271–291. <https://doi.org/10.7202/032001ar>

Résumé de l'article

Ce texte traite des représentations de personnes engagées dans un stage d'enseignement, en relation avec la place importante qu'accordent aux stages les nouveaux programmes de formation à l'enseignement. Une étude, menée au moyen d'entrevues de groupes et réalisée auprès de stagiaires, d'enseignants et de superviseurs universitaires, a permis d'identifier certaines composantes présentes dans la définition d'un stage et de les situer en référence à diverses conceptions de la formation. Les résultats serviront au développement d'un instrument destiné à permettre aux différents acteurs d'un stage d'explicitier leurs représentations.

Éléments conceptuels présents dans les représentations des acteurs d'un stage d'enseignement

Colette Gervais
Professeure

Université de Montréal

Résumé – Ce texte traite des représentations de personnes engagées dans un stage d'enseignement, en relation avec la place importante qu'accordent aux stages les nouveaux programmes de formation à l'enseignement. Une étude, menée au moyen d'entrevues de groupes et réalisée auprès de stagiaires, d'enseignants et de superviseurs universitaires, a permis d'identifier certaines composantes présentes dans la définition d'un stage et de les situer en référence à diverses conceptions de la formation. Les résultats serviront au développement d'un instrument destiné à permettre aux différents acteurs d'un stage d'explicitier leurs représentations.

Introduction

Dans les programmes de formation professionnelle, les stages occupent une part privilégiée pour les étudiants, ces derniers étant enfin confrontés aux situations réelles de la pratique. On peut se demander si les divers acteurs engagés dans cette expérience partagent une même représentation de ce qu'est un stage d'enseignement. À quoi se réfèrent ces acteurs lorsqu'ils définissent un stage d'enseignement? Le but de cette étude¹ est d'identifier les composantes de leurs représentations et de mettre en lumière les conceptions de la formation auxquelles elles renvoient. Dans cet article, nous identifions des éléments conceptuels qui contribuent à la définition d'un stage d'enseignement, selon ses acteurs. Ces données permettront, dans un deuxième temps, d'élaborer un instrument portant sur la représentation des stages qui pourrait s'avérer utile dans cette situation de partenariat en aidant les divers partenaires à expliciter les divergences et les points communs

de leurs représentations. Une telle explicitation pourrait être utile pour clarifier la compréhension des visées des stages et pour préciser les rôles respectifs.

La formation pratique, plus particulièrement celle acquise par les stages, est une dimension essentielle de la formation initiale des enseignants. Le Conseil supérieur de l'éducation proposait en 1991 la mise en place de stages plus longs et plus efficaces et le rapprochement des milieux universitaire et scolaire. La tendance en formation des enseignants, au Québec comme ailleurs, est d'augmenter le nombre et la durée des expériences de stage, bien que les études sur le sujet ne soient pas concluantes quant à la portée réelle de cette augmentation, selon Goodman (1985).

La récente réforme des programmes de formation de maîtres au Québec (Ministère de l'Éducation du Québec, 1994) accentue l'importance de la composante des stages en milieu professionnel et veut valoriser davantage le rôle joué par les enseignants, dans le cadre d'un partenariat qu'on veut plus étroit entre les milieux de formation universitaire et de pratique professionnelle. Ainsi, tous les nouveaux programmes doivent consacrer un minimum de 700 heures aux stages. Ces derniers doivent être davantage définis en partenariat avec les enseignants en exercice et privilégier une démarche réflexive. Dans le document *Les stages* qui fait suite aux recherches menées en écoles associées, le ministère de l'Éducation du Québec (1994) propose que, dorénavant, les enseignants collaborant aux stages reçoivent une formation spécifique à la supervision afin que les expériences de stages soient encadrées de façon professionnelle.

L'augmentation des occasions de pratique en stage n'assure pas en soi une meilleure formation des futurs enseignants. Pour une formation cohérente et de qualité, il est essentiel, selon Perrenoud (1994), que tous les acteurs de cette formation aient une représentation claire du plan de formation et qu'ils y travaillent en étroite collaboration avec les autres formateurs. Il importe donc que les enseignants (ou «formateurs de terrain») se perçoivent comme de véritables formateurs de maîtres, «même si ce n'est pas leur identité principale» (Perrenoud, 1994).

Dans des expériences en partenariat, chacun se fait une représentation de l'action à mener et «il est inévitable que ces représentations soient en contradiction les unes avec les autres et engendrent des malentendus» (Zay, 1994, p. 19). Le partenariat, toujours d'après Zay, signifie la reconnaissance à la fois des différences et d'un but commun. Il apparaît ainsi essentiel d'examiner les représentations que se font les partenaires de la situation. La confrontation des cultures est généralement vécue comme un choc, selon Zay (1994), comme un élément déstabilisant pour chacun des partenaires. Les résultats d'analyse montrent que les attentes contradictoires des différents partenaires, le plus souvent non explicites, constituent le facteur prédominant des problèmes de collaboration rencontrés. Or, plusieurs expériences de partenariat ont été décrites, entre autres par Dixon et

Ishler (1992), comme étant de qualité « *oil and water* » : après un *brassage* initial, chacun retourne à son état premier. Les partenaires agissent souvent indépendamment les uns des autres jusqu'à ce qu'une exigence du moment nécessite une forme ponctuelle de communication (Lasley, Marczynski et Williams, 1992). Les situations de stage, comme l'indiquent Rushcamp et Roehler (1992), sont des occasions de confrontation de cultures dans lesquelles l'interprétation des concepts et des situations peut constituer l'un des principaux obstacles à la collaboration efficace.

Toute tentative d'explicitation des représentations est susceptible d'aider chacun des partenaires à se définir, à préciser son domaine de compétence dans le projet commun, ce qui est un facteur essentiel à la constitution d'une identité de formateur. Les situations complexes vécues en partenariat peuvent s'avérer très formatrices :

Une socialisation professionnelle est toujours au confluent d'influences multiples. [...] il n'est pas étonnant que la socialisation des formés s'effectue sous les espèces de la diversité des angles de vue qui, loin d'être domma-geable, peut s'avérer elle-même formatrice si elle est intégrée par un sujet exercé au jugement critique (Robert, 1994, p. 76).

Malgré une longue tradition de stages nécessairement vécus dans le cadre d'un certain partenariat, les attentes non explicitées entraînent régulièrement des incompréhensions et des pratiques autres que celles souhaitées : non-respect des conditions du stage, problèmes d'évaluation, remise en question par les enseignants de l'obligation pour les stagiaires de rédiger un rapport de stage, etc. Sauf exception, par exemple dans les projets en écoles associées, on ne peut décrire les rapports vécus jusqu'à présent entre les partenaires du stage comme ayant été très étroits.

Zay (1994) suggère l'élaboration d'outils permettant d'explorer les représentations conscientes et inconscientes des partenaires. On peut se demander s'il existe un écart entre l'expérience du stage d'enseignement, telle qu'elle est conçue par un enseignant, un stagiaire ou un superviseur universitaire. L'objectif de cette étude est l'élaboration d'un instrument qui permettra de répondre à cette question. La première étape de l'étude, qui constitue l'objet de cet article, consiste en la mise à jour des concepts présents dans les définitions du stage proposées par les partenaires.

Cadre conceptuel de la recherche

L'étude des représentations

L'étude des représentations individuelles et sociales, s'appuyant particulièrement sur une conception constructiviste de la connaissance, a pris ces dernières années une importance marquée en sciences de l'éducation. Selon Charlier (1989),

Les acteurs du système éducatif [...] ont des représentations des variables qui le composent et de leur propre fonctionnement dans le système. Ces représentations jouent un rôle important dans les décisions qu'ils prennent et dans les comportements qu'ils adoptent. On peut faire l'hypothèse qu'une meilleure connaissance du rôle des représentations peut aider les formateurs à gérer de façon plus efficace l'environnement éducatif (p. 46).

Dans une revue de la documentation scientifique bien étayée, Charlier (1989) précise que les représentations ont été étudiées sous les angles de la psychologie sociale (Moscovici), de la psychologie clinique (Kelly) et des théories du traitement de l'information (Lindsay et Norman). Les représentations constituent des filtres à travers lesquels l'individu appréhende et construit le monde; elles sont déterminées par la pratique quotidienne, le discours idéologique et les matrices culturelles. Charlier met en évidence une dimension importante des représentations, celle de leur dualité sociale, idiosyncrasique. D'une part, les représentations s'incarnent à travers des perceptions individuelles et dépendent de l'histoire et de l'expérience de chaque sujet et, d'autre part, elles se développent au sein d'un groupe, sont liées à des pratiques sociales de telle sorte que certains aspects des représentations sont partagés par les membres du groupe. Dans cette deuxième perspective, les représentations sociales permettent d'assurer la communication entre membres d'une communauté en fournissant un code pour les échanges.

Ainsi, au-delà des perceptions individuelles, on peut s'attendre à ce que des acteurs d'une situation de stage partageant des éléments d'une même culture, les stagiaires par exemple, aient une certaine représentation « sociale » de la situation différente de celle d'un autre groupe, celle des enseignants ou celle des superviseurs.

L'expérience de stage

Souvent décrit par les enseignants comme la seule expérience valable de leur formation, fortement valorisé par les stagiaires, le stage constitue un élément de formation parmi d'autres; il pose le problème de la cohérence entre des éléments souvent hétérogènes. Villeneuve (1994) définit le stage comme

une période de formation pratique qui s'insère dans le cours d'un programme d'études et qui s'effectue dans un milieu de travail préalablement choisi. C'est une expérience d'apprentissage supervisé visant l'acquisition des connaissances, habiletés et attitudes nécessaires à l'exercice d'une profession (p. 19).

Pour sa part, Pelpel (1989) définit le stage comme une période de formation sur le terrain qui permet au stagiaire de découvrir les caractéristiques du milieu professionnel auquel il se destine et de se préparer à y faire face dans un contexte

aménagé, et qui permet à l'institution de vérifier sa capacité à prendre en charge, à un niveau réputé satisfaisant, les rôles correspondant à son activité future. Un stage a donc ainsi, selon Pelpel, une double finalité : d'une part, expérience éducative d'ouverture contrôlée sur le milieu, complémentaire à la formation en institution d'enseignement; d'autre part, expérience préprofessionnelle de préparation à l'exercice de la profession. Un stage se vit donc le plus souvent à la fois comme une expérience de formation en même temps qu'une épreuve. Il fait partie des épreuves qui permettent de décider si la personne possède les capacités requises pour occuper les fonctions : il s'agit de la fonction probatoire du stage qui se traduit par la mise en œuvre de procédures d'évaluation.

À cet égard, un stage se définit comme un séjour d'une durée limitée, connue à l'avance, dans un « ailleurs » (*Le Petit Robert*, 1997; Legendre, 1993). Il y a rupture dans l'expérience de l'individu, tant par le passage d'un milieu protecteur à un autre moins connu, même si dans la formation à l'enseignement, le stagiaire a l'impression de bien connaître ce milieu dont il est issu, que par le changement de statut d'étudiant à celui de travailleur potentiel. « Dans tous les cas, on ne revient pas à la case départ » (Pelpel, 1989, p. 4). Le stage constitue, pour l'étudiant, une situation de déséquilibre.

Une dimension importante à prendre en compte lors d'un stage est le processus de socialisation vécu par le stagiaire. Selon Pelpel (1989), le développement du stagiaire se fait à la fois sur le plan social par un changement de statut, sur le plan professionnel par l'acquisition de capacités et les contacts avec le milieu, et sur le plan personnel par la recherche d'identité et le processus de maturation. Le rôle des stages est alors d'assurer le passage, de servir de rite de passage équivalent à l'initiation. Cette situation constitue une occasion irremplaçable de construction de l'identité professionnelle. Costa et Garmston (1987) insistent sur l'importance du modelage inhérent à cette situation, étant donné qu'une bonne partie des acquisitions faites par le stagiaire, que ce soit un comportement, une attitude, ou un élément culturel, se réalisent de façon inconsciente.

Le stage met également en contraste les logiques de formation des partenaires, celles de l'établissement de formation et du milieu de pratique. La distinction entre l'enseignement et le travail productif ne se réduit pas, selon Pelpel, à l'opposition entre théorie et pratique, mais fait appel à des logiques, des normes de fonctionnement et des objectifs différents qui parfois s'opposent. Il s'agit d'une situation particulièrement complexe :

Un stage n'est donc pas le moment où l'on passe d'une logique à l'autre, ni celui de la domination absolue d'une logique sur les autres : c'est le moment fugitif où elles sont toutes impliquées dans un processus de formation dont la finalité ne correspond à aucune d'entre elles prise isolément (Pelpel, 1989, p. 15).

Toujours selon Pelpel, le stage est une occasion de contact avec la pratique et la justification de ce contact n'est pas la production mais la formation. Le simple fait de voir ou celui de faire ne sont pas formateurs en eux-mêmes. Traditionnellement, le rôle des enseignants en stage a été conçu comme la démonstration d'une pratique maîtrisée, en espérant que le stagiaire s'approprie cette pratique par imprégnation et imitation (Perrenoud, 1994). Pour le stagiaire, il ne s'agit pas seulement de vivre l'expérience mais de l'interpréter: il faut, pour apprendre, vivre des expériences significatives et avoir des moyens de prendre une distance pour en rechercher le sens.

Kyriacou (1993) rapporte des études qui font ressortir à quel point les visées de l'université, celles des écoles et celles des étudiants en formation à l'enseignement peuvent être en compétition. Un exemple que citent Winitzky, Stoddart et O'Keefe (1992): l'approche constructiviste est actuellement privilégiée en formation des maîtres; or, en stage, les étudiants peuvent se retrouver avec des enseignants qui ont une vision plus proche d'un style « transmission d'informations ». Selon Laferrière (citée dans Martin, 1992), tout porte à croire que les stagiaires doivent assumer d'entendre leurs éducateurs universitaires et scolaires « tasser l'expérience de l'autre milieu ».

Dans une formation professionnelle articulant théorie et pratique, le pire serait qu'une partie des formateurs soit entièrement du côté de la théorie, les autres entièrement du côté de la pratique. Il importe au contraire [que] chacun se sente responsable de l'articulation entre théorie et pratique, et non d'une composante seulement (Perrenoud, 1994, p. 13).

Zeichner (1986) s'inspire des concepts d'écologie pour décrire un stage en considérant sa nature multidimensionnelle et l'ensemble complexe d'interactions parmi les caractéristiques de l'expérience, l'environnement et les personnes concernées.

La documentation scientifique sur les stages met en lumière plusieurs éléments en opposition: la dualité formation-épreuve, la confrontation théorie-pratique, un processus de socialisation vécu en présence d'un « compagnon » susceptible de favoriser (ou d'y nuire), la quête d'une identité professionnelle, etc. Dans un programme de formation, un stage est une situation dans laquelle les sources potentielles de confrontation sont nombreuses. Auxquels des éléments évoqués ci-dessus se réfèrent spontanément les partenaires appelés à définir une expérience de stage? Y a-t-il d'autres éléments auxquels ils font référence? Comment ces éléments sont-ils articulés?

Diverses conceptions de l'enseignant et de la formation à l'enseignement

Paquay (1993) et Paquay et Wagner (1996), s'appuyant sur plusieurs auteurs, proposent diverses conceptions de l'enseignant et de la formation des enseignants.

Chacune de ces conceptions est révélatrice du mode d'action qui sera privilégié par les formateurs. Le tableau 1 permet de voir la place occupée par les stages dans chacune de ces conceptions: application de la théorie pour former un maître instruit; développement de savoir-faire pour former un technicien; compagnonnage pour former un artisan; exploitation des situations de stage pour former un praticien réfléchi; projet pour former un praticien-chercheur; projet collectif pour former l'acteur social; développement personnel, en accompagnement personnalisé, pour former la personne de l'enseignant.

Tableau 1
Stratégies privilégiées pour chaque conception de la formation
des enseignants (résumé tiré de Paquay, 1993)

| Conception de l'enseignant | Stratégies privilégiées en formation |
|---|--|
| 1. Maître instruit relativement aux a) contenus b) principes d'enseignement | a) priorité aux cours et aux travaux pratiques b) priorité à la théorie, ensuite à la pratique |
| 2. Technicien | priorité à une structure modulaire, aux exercices progressifs, aux savoir-faire techniques |
| 3. Professionnel a) artisan b) praticien réfléchi c) praticien-chercheur | a) priorité aux stages en compagnonnage avec un maître b) priorité aux études de cas, au questionnement des pratiques observées, à la préparation et à l'exploitation des stages c) priorité à la production: stages à projets, travaux de fin d'étude |
| 4. Acteur social a) partenaire engagé b) citoyen lucide | a) priorité à la réalisation de projets collectifs, à la gestion démocratique des cours, de la classe et de l'établissement b) priorité à des séminaires de sciences humaines et à la formation générale (débat, études de cas) |
| 5. Personne a) qui communique positivement b) en cheminement de développement personnel | a) priorité aux ateliers de communication b) priorité aux stages de développement personnel, à l'accompagnement personnalisé |

Ces conceptions, assez similaires à celles que présente Zeichner (1983), peuvent être utiles pour comprendre et interpréter les propos des répondants, particulièrement en ce qui concerne les actions de formation privilégiées. Notons toutefois que, dans le cadre de notre étude, ces conceptions ne sont pas présentées comme une grille d'analyse préalable des représentations des acteurs. Il s'agit plutôt de points de repères déjà identifiés dans la documentation pouvant mettre en perspective les représentations des acteurs du stage. On peut ainsi se demander dans quelle mesure certaines de ces conceptions se retrouveront dans les définitions du stage proposées.

Les objectifs de cette étude sont donc, d'une part, d'identifier les composantes de la représentation d'un stage d'enseignement chez les acteurs qui sont appelés à le définir et, d'autre part, de mettre à jour des conceptions de l'enseignant et de la formation à l'enseignement retrouvées dans les définitions proposées.

Méthodologie

Les données recueillies lors d'entrevues semi-dirigées et par l'analyse conceptuelle de contenu permettent l'étude des croyances et des représentations des sujets sans leur imposer de concepts théoriques préalablement définis. Anderson, Avery, Pederson, Smith et Sullivan (1997) et Zay (1994) suggèrent une démarche par étapes pour étudier les représentations. Dans notre étude, il s'agit d'une étape préliminaire qui conduira à l'élaboration d'un instrument (de type Q-sort). Ce dernier prendra la forme d'une série d'énoncés représentatifs des éléments de définition proposés par les sujets rencontrés en entrevue. Précisons que, lors de l'administration de l'instrument, la tâche des répondants sera de classer des énoncés en se référant à leur compréhension personnelle du concept, ce qui devrait permettre de dégager les perspectives réciproques des groupes d'acteurs et de les comparer.

Afin d'identifier les éléments qui composent la définition d'un stage d'enseignement chez les différents partenaires engagés dans cette expérience, nous avons choisi de procéder à des entrevues collectives de sujets de chaque catégorie d'acteurs directement concernés, soit des stagiaires, des enseignants et des superviseurs universitaires. Nous avons retenu l'entrevue collective semi-dirigée afin de permettre l'explicitation des idées émises, ce qu'un questionnaire écrit n'aurait pas permis d'obtenir, et la confrontation des idées pour en permettre la clarification, ce que des entrevues individuelles auraient moins favorisé. Le but recherché ici n'est pas d'obtenir un consensus à l'intérieur de chacun des groupes, mais au contraire de recueillir un grand nombre d'idées explicites et claires. Dans une entrevue collective, les idées émises peuvent en effet être validées par le groupe, il y a possibilité d'exprimer son accord ou son désaccord et l'animateur de l'entrevue se doit d'être sensible aux expressions non verbales d'accord, de confusion, de désaccord, de même qu'il fait expliciter les idées émises (Van der Maren, 1996).

Une série d'énoncés sur la nature des stages a donc été ainsi recueillie auprès de sujets de chacun des groupes d'acteurs impliqués dans un programme de formation à l'enseignement secondaire. La question principale de l'entrevue était la définition que les participants pouvaient donner d'un stage d'enseignement² dans un programme de formation initiale. Selon l'orientation que prenaient les discussions et afin de rendre les propos plus explicites, des sous-questions ouvertes

étaient posées aux participants: quelle est leur image du stage? À quoi sert un stage? Quel lien a-t-il avec la réalité de l'enseignement, leur idée de la profession, la formation universitaire? Ces sous-questions, non orientées, ont permis d'explorer et de faire préciser les idées émises par les répondants.

Pour le choix des sujets, nous avons d'abord fait appel à des volontaires, enseignants et superviseurs expérimentés, ayant déjà exprimé clairement des idées ou des points de vue sur les stages lors de rencontres tenues à l'université ou dans des milieux de stage. Leur sélection s'est effectuée avec l'aide de la responsable des stages, à partir d'une liste des collaborateurs réguliers du programme de formation. Pour sélectionner des stagiaires parmi ceux qui avaient déjà réalisé un stage d'enseignement, nous avons fait appel aux superviseurs en leur demandant d'identifier des stagiaires qu'ils jugeaient aptes à discuter et à commenter leurs expériences de stage. Il ne s'agissait pas de chercher à former des groupes nécessairement représentatifs de l'ensemble de la population concernée (environ 200 stagiaires, 200 enseignants et 30 superviseurs), mais capables d'émettre des opinions cohérentes, contextualisées et variées sur un stage. C'est la variété des points de vue clairement définis qui est recherchée à cette étape de l'étude afin de prendre en compte le plus grand nombre d'éléments pouvant caractériser une expérience de stage. Lors de la prochaine étape de l'étude, le choix des sujets sera aléatoire pour permettre d'identifier ce qui est le plus représentatif de chacun des groupes concernés.

Dans chacun des trois groupes d'acteurs, nous avons retenu les trois premières personnes contactées qui se sont montrées intéressées et disponibles. La cueillette des données s'est effectuée lors d'entrevues menées auprès de groupes appartenant à une même catégorie d'acteurs du stage. Les entrevues, qui ont eu lieu à un moment rapproché d'une période de stage, ont été conduites par la même personne qui, en plus d'enregistrer et d'animer, a fait chaque fois un résumé du déroulement et de ses principales observations: points faisant l'unanimité, divergences, éléments de l'entrevue posant problème, etc. Ce mémo a été utilisé pour compléter les données et pour aider à leur interprétation (Huberman et Miles, 1991).

Nous avons procédé à l'analyse de contenu des données des entrevues retranscrites selon les procédures de l'analyse qualitative (Huberman et Miles, 1991; Glaser et Strauss, 1967). Nous avons découpé le texte en unités de sens, chacune correspondant au plus petit segment discriminable, c'est-à-dire susceptible de contribuer à la définition d'un stage d'enseignement. Nous avons utilisé un processus inductif pour élaborer deux grilles permettant de traiter les représentations du stage, l'une portant sur les composantes caractérisant un stage, la deuxième portant sur les conceptions de la formation identifiables dans les propos des sujets. Pour chacune de ces grilles, nous avons examiné les énoncés des sujets pour ensuite les regrouper en fonction de thématiques similaires. Une étiquette, accompagnée d'une définition et d'un énoncé type, a été attribuée à chacune des catégories

induites. Deux codeurs ont confronté leurs interprétations respectives au fur et à mesure de l'élaboration de la grille, ce qui a permis de discuter les divergences et de clarifier l'interprétation.

La validation de ces grilles a été réalisée en deux étapes. Dans un premier temps, les composantes caractérisant la définition d'un stage et les conceptions identifiées ont été soumises à un jury de quatre experts du domaine, soit des spécialistes universitaires des stages. Leur tâche a été de classer l'ensemble des énoncés types retenus selon les deux grilles. Cette étape a permis un resserrement des catégories à la fois par une définition plus précise et par l'abandon d'éléments de la grille sur lesquels il n'y avait pas de consensus interjuges ou d'éléments jugés trop vagues ou multidimensionnels. Dans un deuxième temps, nous avons demandé à des représentants de nos trois catégories d'acteurs, c'est-à-dire à des stagiaires, à des enseignants et à des superviseurs, choisis au hasard dans leur population respective, de réagir à l'interprétation que nous avons faite des énoncés de leurs collègues. Cette étape n'a pas contribué à modifier les grilles proposées, les participants se disant d'accord avec l'interprétation présentée et reconnaissant leur propre conception du stage dans les énoncés.

Résultats

La version finale de la grille portant sur les éléments de définition du stage est présentée dans le tableau 2 alors que celle de la grille portant sur les conceptions de la formation est rapportée dans le tableau 3.

Tableau 2
Grille de catégorisation des énoncés
relative aux composantes caractéristiques de la définition d'un stage

| Catégorie | Description |
|---|---|
| Expérience de mentorat | Le stage est l'occasion de vivre une relation significative avec un mentor qui peut servir de modèle, guider, commenter les situations et les interventions. |
| Expérience d'apprentissage | Le stage est l'occasion de comprendre la spécificité de la profession, de développer des habiletés, d'expérimenter. |
| Situation de questionnement quant aux rapports théorie-pratique | Le stage est un révélateur des liens entre théorie (ce qui est appris à l'université) et pratique (pratique de l'enseignement); ces liens prennent différentes formes: intégration, complément, confrontation, ou encore, absence de liens. |
| Événement d'évaluation | Le stage est un moment de validation, de vérification des compétences, de confirmation du choix professionnel. |
| Occasion de développement d'une identité professionnelle | Le stage est un moment de passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant, l'identification au groupe d'enseignants, l'occasion d'un travail d'appropriation de son propre modèle. |

Tableau 3
Grille de catégorisation des énoncés
relative aux conceptions de la formation par les stages

| Catégorie | Description |
|--------------|---|
| Socialisante | Le stage est une expérience d'acculturation au milieu de la pratique; il s'agit de se familiariser avec ce milieu, d'apprendre à y fonctionner, de se conformer aux attentes, avec une part de risque d'imitation des comportements observés. |
| Humaniste | Le stage est une expérience qui renvoie à soi comme personne, un travail d'affirmation de soi, l'occasion de découvrir sa personnalité d'enseignant. |
| Technique | Le stage est une occasion d'appliquer ce qui a été appris précédemment, de développer de nouvelles habiletés, d'apprendre des moyens et des trucs favorisant l'accomplissement de la tâche. |
| Réflexive | Le stage, c'est le début d'une pratique réflexive, l'occasion de se poser des questions, de faire des liens, de prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses, de faire des choix. |

« Le stage, c'est peut-être un miroir où on n'a pas tout à fait le contrôle de l'ajustement de ce que l'on voit. » (sta 61)³

Les conditions de recueil des données ne permettent pas de comparer les représentations des trois catégories de répondants, une plus grande fréquence d'énoncés ne signifiant pas nécessairement une position privilégiée par l'un ou l'autre groupe, seulement un constat d'évocation spontanée plus fréquente pour certains éléments. C'est toutefois l'un des objectifs de l'ensemble de l'étude que d'identifier les objets qui font consensus ou divergence dans les définitions du stage retenus par les divers partenaires. Il sera intéressant, dans une phase ultérieure de l'étude, de voir la part des cultures spécifiques de chaque groupe et celle des perceptions individuelles. Les résultats de la première étape de la recherche sont donc présentés ici pour l'ensemble des répondants.

L'analyse du contenu des entrevues réalisées avec les trois sous-groupes d'acteurs partenaires du stage permet d'identifier des éléments de la représentation qu'ils se font de cette expérience: d'une part, cinq composantes caractéristiques d'un stage et, d'autre part, quatre conceptions différentes de la formation d'un enseignant. Ainsi, comme le rapporte le tableau 2, les répondants conçoivent le stage d'enseignement, dans leur discours, comme une expérience de mentorat, une expérience d'apprentissage, une situation de rapports plus ou moins confrontants ou féconds entre la théorie et la pratique, un événement d'évaluation et une occasion de développement de l'identité professionnelle. Le discours des répondants permet également de relier ces dimensions caractéristiques à quatre conceptions de l'enseignant ou de la formation à l'enseignement, tel qu'on peut le voir dans le tableau 3. Des énoncés renvoient à une conception socialisante de la formation par

les stages; d'autres, à une conception humaniste; d'autres encore, à une conception technique; enfin, certains, à une conception réflexive.

Cinq dimensions définissant un stage

Pour les répondants, un stage d'enseignement se caractérise par une expérience qui permet un contact privilégié avec un formateur. Le fait d'avoir presque continuellement une personne-ressource disponible est perçu comme une caractéristique de la situation de stage. Cela apparaît manifeste, entre autres, dans les propos de certains stagiaires et enseignants.

Un stage, c'est toujours avoir un «coach» à côté. (ens 31)

L'image qui me vient quand on parle du stage, c'est celle du mentor. (sta 24)

Cette caractéristique est toutefois susceptible de faire surgir des points de vue divergents et même des situations de confrontation; ce qui est vu comme un avantage par l'enseignant est parfois perçu comme une contrainte par le stagiaire.

Eux, ils entrent dans nos balises, ce n'est pas la même chose que s'ils étaient tout seuls, ils savent qu'on est toujours en arrière. (ens 29)

L'expérience de stage est difficile dans la mesure où on a beaucoup moins de pouvoir, on est assujéti à toutes sortes de choses qui ont été mises en place avant qu'on arrive et il faut prendre soin de ce qui va se passer après; on a un peu les mains et les pieds liés. (sta 27)

Le stage est également défini par les trois catégories de répondants comme une expérience d'apprentissage. Le stage est la période de la formation qui permet au stagiaire de découvrir les caractéristiques du milieu professionnel, comme le définit Pelpel (1989).

Le stage m'a permis effectivement de me faire une idée beaucoup plus précise de ce que c'est que la profession, puis de voir la complexité de ce travail. (sta 38)

C'est également l'occasion «d'apprendre ou de développer ses capacités d'enseignement» (ens 4), comme l'exprime Villeneuve (1994), et de réfléchir à la construction de ses apprentissages.

En stage, tu te fixes un objectif; ce qui est important, si tu ne l'atteins pas, c'est de savoir pourquoi, être capable de l'expliquer [...] et de dire ce que tu sais de plus que tu ne savais pas ce matin. (sup 40)

Une autre composante identifiée lors des entrevues est la relation entre la théorie et la pratique. Ce rapport s'exprime parfois en termes de tentatives d'intégration. « Par le stage, note un stagiaire (42), on peut nous-mêmes faire le lien entre les cours à l'université et l'enseignement. » Parfois, il se manifeste sous la forme d'absence de liens entre les deux volets de la formation; ainsi, le dit un stagiaire (51), « j'ai comme l'impression d'avoir suivi des cours qu'on dit théoriques à l'université, et d'être entré en stage en laissant ces cours-là à l'université. » Ce rapport peut aussi s'exprimer sous une forme d'enrichissement des aspects plus théoriques de la formation :

le stagiaire amorce une démarche qui fait que, par la suite, lorsqu'il va retourner en théorie, il ne la verra plus de la même manière. (sup 10)

ou de complément essentiel à la formation reçue à l'université :

Je vois plutôt ça comme un volet complètement différent, qui est inconnu de l'étudiant qui fréquente l'université. (ens 3)

Bien que les données ne nous permettent pas de l'affirmer de manière catégorique, il semblerait que les rapports entre la théorie et la pratique soient définis différemment selon les trois catégories de répondants.

Dans le discours des enseignants et des stagiaires, plus particulièrement, le stage est aussi défini en termes de situation d'évaluation. Cette évaluation peut prendre le sens d'une épreuve :

On valide notre compétence par le stage. (sta 9)

C'est une mini-probation à passer. (sta 37)

Le dernier stage, je le vois comme l'évaluation, [...] il faut vraiment que l'étudiant soit apte à enseigner. (ens 8)

L'évaluation prend également la signification d'une validation de son choix professionnel :

C'est là qu'on vérifie si, personnellement, on est bien à notre place. (sta 7)

C'est vraiment aller vérifier: est-ce que je vais aimer ça? (ens 23)

Pour les répondants, le stage est aussi une occasion de développer d'une identité d'enseignant.

Le stage a raison d'être aussi pour permettre à l'étudiant de s'identifier comme praticien. (sup 16)

Il y a une grosse différence, en stage, d'étudiant tu passes à enseignant. En l'espace de pas grand temps, tu traverses la clôture. (ens 51)

Quatre conceptions de la formation identifiées dans la définition du stage

À quelles conceptions de l'enseignant et de la formation à l'enseignement font appel les représentations? Le stage est d'abord décrit, par les répondants, en termes d'expérience de socialisation au milieu de la pratique professionnelle.

Un premier contact avec le milieu réel, les professeurs, les directeurs. (sta 3)

Une familiarisation avec un milieu particulier. (sta 14)

Le stage est l'occasion d'apprendre à fonctionner dans un milieu:

Je pense que ça leur permet, tranquillement pas vite, de s'habituer au milieu de l'enseignement. (ens 18)

Cette adaptation au milieu va parfois jusqu'à une conformité obligatoire:

Le plus dur pour le stagiaire, c'est d'aller dans la classe d'un autre, il faut lui faire plaisir, il faut agir comme lui l'entend, il faut se conformer à ses attentes. (sup 34)

La conception humaniste fait une place importante à la personne qui vit l'expérience de stage. Il s'agit par exemple de profiter de la situation pour vérifier si on a des affinités avec ce qui est attendu d'un enseignant:

Lorsqu'il est dans le bain, c'est là qu'il va voir s'il aime ça (ens 16), c'est là qu'on vérifie si nous, personnellement, on est bien à notre place. (sta 7)

Il peut s'agir aussi d'une prise en compte de toute la personne dans l'expérience, ce qui se rapproche également d'une conception réflexive:

En stage, il faut partir de soi, se dire: moi là-dedans, comment je me sens? (sup 20)

La conception technique, plus particulièrement retrouvée dans le discours des enseignants, fait référence à l'aspect instrumental du stage.

Moi je pense qu'il existe des moyens, des trucs, des techniques, pour rendre la tâche plus facile (ens 45). Ces trucs-là, c'est notre rôle de les donner. (ens 46)

Enfin, une bonne partie du discours des stagiaires et des superviseurs relève d'une conception réflexive dans le sens d'une remise en question de ses idées et de ses connaissances dans la perspective de ce que la pratique nous apprend.

Il (le stagiaire) va aller chercher d'autres connaissances qui vont originer sur cette expérience-là. (sup 11)

Expérience qui va influencer aussi sa théorie. (sup 14)

Il y a la confrontation parce qu'en observant différentes façons d'enseigner, d'agir, on est confronté avec les idées qu'on avait avant et des notions qu'on a apprises ici (à l'université). (sta 22)

Il ne s'agit pas de se limiter à confronter des points de vue mais bien du «début d'une démarche réflexive», comme l'a fait remarquer un superviseur.

Même si certaines positions ont été plus volontiers évoquées spontanément par l'un ou l'autre groupe d'acteurs du stage lors des entrevues, rappelons que la façon d'obtenir ces énoncés ne permet pas de conclure pour le moment à des positions caractéristiques de ces groupes.

Un stage: une expérience complexe faisant appel à plusieurs conceptions de la formation

L'analyse des propos des sujets de l'étude fait ressortir la nature multidimensionnelle du stage, ainsi que diverses conceptions de la formation qui influencent leur façon de concevoir cette expérience. Tout en mettant en évidence la complexité d'une telle entreprise, les résultats montrent des zones d'ambiguïté éventuelles de la situation.

On retrouve ainsi chez les répondants la dualité formation-épreuve inhérente à la situation de stage; elle se présente sous la forme de nombreux commentaires faisant appel à la fois à une expérience d'apprentissage et à une situation d'évaluation. Ces deux volets paraissent nécessaires parce qu'il s'agit de formation professionnelle. Cette double finalité risque toutefois, selon Pelpel (1989), de dénaturer l'expérience vécue: il est difficile de faire état de ses questions, de ses interrogations, de ses craintes ou de ses difficultés quand l'enjeu semble être une performance à la hauteur. Nul ne niera que la situation de stage en soi est modélisante: il peut être difficile pour le stagiaire de prendre ses distances face au formateur alors qu'il y a évaluation. On peut présumer que le stagiaire comprend vite qu'il a intérêt à se conformer. Abraham (1972) pose le problème de la construction de l'identité professionnelle et de la découverte de soi dans un tel climat.

Une caractéristique importante de la situation du stage est celle de l'impact de la présence individualisée d'un formateur. Ce qui se veut une présence rassurante, formatrice, est parfois perçu comme une contrainte par le stagiaire. La modalité qu'on voulait aidante peut se révéler source de conflits. Ceci s'expliquerait,

selon Pelpel (1989), par le fait que « les enseignants ont l'impression de beaucoup donner, et les stagiaires de peu recevoir. Y compris sur des aspects quantifiables, comme le temps consacré par semaine au travail en commun » (p. 141) sur lesquels il y aurait des différences d'appréciation importantes d'après des données quantitatives obtenues par Pelpel.

Une autre source de complexité et de difficulté lors d'un stage est la nature du rapport théorie-pratique. Alors qu'il s'agit d'un enjeu fondamental d'un stage dans un programme de formation professionnelle, cette dimension est parfois exprimée sous la forme de deux entités complètement séparées, pas même en dissonance (Cochran-Smith, 1991). On retrouve exprimée la « rupture » entre les milieux de formation, qui peut être vue comme une conséquence au fait d'avoir tenu les enseignants d'expérience à l'écart du champ de leur formation (Tardif, 1993). Selon Barbier (1996), la distinction théorie-pratique continue d'être surinvestie par un paradigme de pensée construit autour d'une bipolarisation; c'est souvent une grille intellectuelle obligée par rapport à laquelle les acteurs sociaux sont invités à situer leurs actes et même leur identité. Les entrevues semblent confirmer ce point de vue. Il y a là un défi de taille en formation des enseignants. Charles (1985) remarque :

Même si la théorie et les méthodes enseignées sont en parfaite harmonie avec les pratiques professionnelles, ce n'est qu'en passant à l'expérience que l'importance, le relief de certains aspects apparaîtront clairement à l'individu, ce qui lui fera dire qu'il y a un fossé entre la théorie et la pratique (p. 306).

Le partage de la responsabilité de la formation d'articuler théorie et pratique, comme le souhaite Perrenoud (1994), ne semble pas être une réalité pour plusieurs des personnes interrogées dans notre étude.

Nous avons retrouvé dans les propos des sujets de l'étude certaines conceptions de l'enseignant proposées par Paquay (1993). Sans qu'on puisse présumer pour le moment de conceptions dominantes chez l'un ou l'autre groupe, il semble que la situation de stage soit à l'intersection d'influences diverses. Les participants aux entrevues ont décrit le stage comme une occasion de s'inscrire dans un milieu professionnel social défini, de se développer sur le plan personnel, comme technicien et comme praticien réfléchi. Les conceptions de maître instruit et d'acteur social proposées par Paquay n'ont pas été retrouvées dans les propos des personnes interrogées, ni les conceptions du professionnel chercheur ou artisan.

Nous avons nommé socialisante l'approche la plus fréquente identifiée dans les propos des répondants pour qualifier l'expérience du stage. L'apprentissage des habitudes du milieu, l'initiation aux pratiques de ce milieu et l'acquisition du langage de la pratique enseignante constituent les expressions les plus fréquemment

utilisées par les sujets de l'étude. Cette conception nous a paru distincte de la conception de l'artisan de Paquay par l'accent mis par les sujets sur l'effet socialisant du stage et par les divergences de vue exprimées sur le compagnonnage.

Cette perspective est d'autant plus socialisante que le modèle évalue, selon Pelpel (1989) pour qui il y aurait tendance socialisante lorsque l'évaluation prend le pas sur l'apprentissage, les nécessités du service; celles-ci l'emportent toujours sur les exigences de la formation. On l'a vu dans le discours des sujets, l'évaluation est une dimension fortement présente dans l'expérience de stage. Ce contexte peut avoir une influence certaine chez les stagiaires: il n'est probablement pas facile de développer une pratique autonome dans ces conditions (Blake, Hanley, Jennings et Lloyd, 1996). Il n'est pas surprenant de constater, à l'instar de Hawkey (1996), la tendance des stagiaires à se conformer aux normes de l'école, ces dernières devenant le modèle de leur développement.

Les résultats de la recherche à cet égard sont toutefois divergents. Alors que certaines études concluent à l'influence prépondérante de l'enseignant formateur en stage et à un « effet de tunnel » réducteur (Joyce, 1988), d'autres font valoir que ce ne sont pas tous les débutants qui correspondent au scénario de perte d'idéalisme, que des différences dépendent des étudiants, qu'il n'existe pas une culture uniforme qui socialise (Zeichner et Tabachnick, 1985). Ainsi, Ross (1988) croit les étudiants actifs dans le processus: ils résistent aux contraintes, ils médiatisent les forces de socialisation entre les cours et les stages. Goodman (1985) signale que les étudiants font des choix, tiraillés qu'ils sont entre les objectifs institutionnels, les pressions externes et les attentes. Leur fort besoin de sécurité et celui de se faire accepter dans la profession n'excluent pas leur besoin de créer et d'essayer leurs propres idées, les expériences de stage ne sont pas que coercitives.

Dans les opinions des répondants relativement au stage, des indices de pratique réflexive sont présents sous la forme d'apprentissages réalisés par expérimentation et par réflexion sur la pratique. Cette approche définit un professionnel comme celui qui réfléchit avant, pendant et après l'action, et qui, au cours de sa réflexion, mobilise, selon Perrenoud (1994), des représentations et des savoirs de sources diverses. Mentionnons toutefois que cette perspective n'a pas été retrouvée dans le discours des enseignants rencontrés dans l'étude. Il y a lieu d'être prudent ici: il peut s'agir de l'expression d'éléments d'un discours universitaire dans lequel baignent les stagiaires en formation et les superviseurs mais non les enseignants. Ce qui ne veut pas dire que les enseignants n'ont pas de pratique réflexive: peut-être ne la nomment-ils pas! Ici prend peut-être tout le sens de la nécessité de l'explicitation des représentations sous la forme de concepts communs qui permettent la communication entre les individus (Moscovici, dans Charlier, 1989).

La conception humaniste de la formation, celle qui privilégie la personne qui se forme, est présente dans le discours des sujets. Carbonneau (1993) constate que le nouveau contexte de formation, dans le mouvement de professionnalisation, redonne une voix aux modèles humanistes adaptés aux réalités nouvelles. Breuse (1984) propose une formation initiale centrée sur la personne, une formation qui prend en compte toutes les composantes de la personne dans un schéma dynamique, à l'instar de Pickle (1985) qui inclut la dimension personnelle dans le développement de la maturité professionnelle de l'enseignant, au même titre que les dimensions de processus et professionnelles.

Conclusion

Quelles représentations les principaux acteurs construisent-ils des stages d'enseignement? À quels éléments recourent-ils pour élaborer leur définition? Afin de répondre à ces questions, nous avons interrogé des acteurs des stages et analysé leur discours. L'analyse a permis de faire ressortir cinq composantes caractéristiques d'un stage: expérience de mentorat, expérience d'apprentissage, événement d'évaluation, situation de rapport entre théorie et pratique, occasion de développement de l'identité professionnelle; elle a aussi permis de rattacher ces composantes à quatre conceptions de l'enseignant ou de sa formation: socialisante, humaniste, technique et réflexive. Les représentations du stage retrouvées chez les sujets de l'étude mettent en évidence la nature multidimensionnelle d'une telle expérience, ainsi que l'influence de diverses conceptions en formation des enseignants. Les résultats ne peuvent prétendre à l'exhaustivité ou à la généralisation, l'étude ayant été menée auprès d'un nombre restreint de sujets. Il est toutefois rassurant de constater que des groupes élargis des mêmes catégories de répondants, choisis aléatoirement pour la validation des résultats, se soient reconnus dans les énoncés proposés par le premier groupe de sujets.

L'étape suivante de notre étude consiste en l'élaboration d'un instrument, actuellement en cours de validation, à partir des énoncés types produits par les répondants. La tâche des répondants sera de classer les énoncés par ordre de priorité, ce qui rendra possible la discussion sur les positions privilégiées par les uns et par les autres. Notre objectif est de produire un instrument qui soit utilisable dans cette situation de partenariat, permettant de faire ressortir les consensus, les éléments de contraste et les sources potentielles de conflit entre les acteurs (Shaw et Gaines, 1989; Zay, 1994), ce que n'a pas permis la méthodologie utilisée dans la première phase de l'étude. Bien qu'on n'ait pu mettre en évidence les positions plus caractéristiques de l'un ou l'autre groupe de répondants, les résultats des entrevues laissent entrevoir certaines différences qu'il sera intéressant d'explorer lors de la mise à l'essai de l'instrument. Mentionnons, à titre d'exemple, certaines diver-

gences observées entre les conceptions de la formation chez divers groupes d'acteurs: la conception technique est très présente dans le discours des enseignants, beaucoup plus que chez les autres répondants, alors que c'est la situation inverse en ce qui regarde les conceptions réflexive et socialisante. Le discours sur l'une ou l'autre conception semble également différer selon les catégories d'acteurs. Ainsi, la conception socialisante chez les superviseurs et les stagiaires prend principalement la forme d'une appréhension à l'égard d'une forte influence à se conformer aux normes du milieu d'accueil en stage.

NOTES

1. Cette étude se rattache aux travaux du LABRIPROF-CREFPE interuniversitaire (Laboratoire de recherche sur le changement social, l'analyse des politiques et des professionalités en éducation) et a été réalisée grâce à une subvention CAFIR, un fonds interne de soutien à la recherche de l'Université de Montréal. Je tiens à souligner la contribution importante de Patrick Viau, étudiant au Ph. D. en psychopédagogie à l'Université de Montréal, lors de la cueillette et de l'analyse préliminaire des données.
2. Nous avons exclu les autres types de stages (sensibilisation, observation, etc.) pour que tous les répondants se centrent sur un même type d'expérience.
3. Les codes des énoncés correspondent à la catégorie de répondants (stagiaires, enseignants ou superviseurs) et à l'ordre d'apparition de l'énoncé dans l'entrevue de groupe.

Abstract – This article describes representations of those involved in a teaching practicum within the context of the new teacher training programs where this activity plays a major role. A study using group interviews of student teachers, teachers, and university supervisors identified various components within the definition of practicum as related to various representations of training. The results will be used to develop an instrument whereby various actors involved in a practicum could define their representations.

Resumen – El presente trabajo trata sobre las representaciones de las personas implicadas en una pasantía de enseñanza, en relación con la importancia que acordan a estas los nuevos programas de formación a la docencia. Un estudio llevado a cabo por medio de entrevistas de grupo y realizado con estudiantes en pasantía, educadores y supervisores universitarios, ha permitido identificar ciertos elementos presentes en la definición de una pasantía y de situarlos con referencia a las diversas concepciones de la formación. Los resultados servirán al desarrollo de un instrumento que permitirá a los diferentes actores implicados en una pasantía de explicitar sus representaciones.

Zusammenfassung – Dieser Text handelt von den Ansichten verschiedener Teilnehmer eines Lehrpraktikums im Hinblick auf die wichtige Rolle von Praktika in den neuen Lehrerausbildungsprogrammen. Eine Studie, die in Form von Gruppeninterviews bei Praktikanten, Lehrern und Führungskräften der Universität durchgeführt wurde, hat es möglich gemacht, einige konstituierende Elemente von Praktika zu identifizieren und diese zu verschiedenen Ausbildungskonzepten in Beziehung zu setzen. Die Resultate werden dazu dienen, ein Instrumentarium zu erarbeiten, das künftigen Praktikanten erlauben wird, ihre Ansichten besser zu artikulieren.

RÉFÉRENCES

- Abraham, A. (dir.) (1972). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris: Épi.
- Anderson, C., Avery, P. G., Pederson, P. V., Smith, E. S. et Sullivan, J. L. (1997). Divergent perspectives on citizenship education: A Q-method study and survey of social studies teachers. *American Educational Research Journal*, 34(2), 333-364.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses universitaires de France.
- Blake, D., Hanley, V., Jennings, M. et Lloyd, M. (1996). Change in teacher education: Interpreting and experiencing new professional roles. *European Journal of Teacher Education*, 19(1), 19-34.
- Breuse, É. (1984). Formation des enseignants centrée sur la personne. In A. Abraham (dir.), *L'enseignant est une personne* (p. 144-153). Paris: ESF.
- Carbonneau, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, numéro thématique «La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants», XLIX(1), 33-57.
- Charles, R. (1985). Relations entre les «modèles» scolaires et les «modèles» professionnels. In J.-P. Boutinet (dir.), *Du discours à l'action. Les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes* (p. 305-310). Paris: L'Harmattan.
- Charlier, É. (1989). *Planifier un cours c'est prendre des décisions*. Bruxelles: De Boeck.
- Cochran-Smith, M. (1991). Reinventing student teaching. *Journal of Teacher Education*, 42(2), 104-118.
- Conseil supérieur de l'éducation (1991). *La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social. Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Costa, A. L. et Garmston, R. J. (1987). Student teaching: Developing images of a profession. *Action in Teacher Education*, 9(3), 5-11.
- Dixon, P. H. et Ishler, R. E. (1992). Professional development schools: Stages in collaboration. *Journal of Teacher Education*, 43, 28-34.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.
- Goodman, J. (1985). Field-based experience: A study of social control and student teachers' response to institutional constraints. *Journal of Education for Teaching*, 11(1), 26-49.
- Hawkey, K. (1996). Image and the pressure to conform in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 99-108.
- Huberman, M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes* (traduction C. De Backer et V. Lamongie de l'Association ERASME). Bruxelles: De Boeck-Wesmäel.
- Joyce, B. R. (1988). Training research and preservice teacher education: A reconsideration. *Journal of Teacher Education*, 39, 32-36.
- Kyriacou, C. (1993). Research on the development of expertise in classroom teaching during initial training and the first year of teaching. *Educational Review*, 45(1), 79-87.
- Lasley, T. J., Marczyński, T. J. et Williams, J. A. (1992). Collaborative and noncollaborative partnership structures in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 43, 257-261.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal: Guérin éditeur.
- Le Petit Robert (1997). *Dictionnaire de la langue française*. Paris: LiRiSinteractive.
- Martin, D. (1993). Formation professionnelle en éducation et savoirs enseignants: analyse et bilan des écrits anglo-saxons. In É. Mainguy, R. Toussaint et H. Ziarko (dir.), *Compétences et formation des enseignants?* (p. 289-303) Trois-Rivières: Publications du Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *La formation à l'enseignement, les stages*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Paquay, L. (1993). Quelle priorité pour une formation initiale des enseignants? *Pédagogies*, 6, 113-151.
- Paquay, L. et Wagner, M.-C. (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p.153-179). Paris/ Bruxelles: De Boeck/Larcier.
- Pepel, P. (1989). *Les stages de formation*. Paris: Bordas.
- Perrenoud, Ph. (1994). *Du maître de stage au formateur de terrain: formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique?* Genève: Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation et Service de la recherche sociologique, Université de Genève.
- Pickle, J. (1985). Toward teacher maturity. *Journal of Teacher Education*, 36(4), 55-59.
- Robert, A. (1994). Les enseignants français et les enjeux de la professionnalisation. *European Journal of Teacher Education*, 17(1/2), 73-77.
- Ross, E. W. (1988). Becoming a teacher: The development of preservice teacher perspectives. *Action in Teacher Education*, 10(2), 101-109.
- Rushcamp, S. et Roehler, L. R. (1992). Characteristics supporting change in a professional development school. *Journal of Teacher Education*, 43, 19-27.
- Shaw, M. L. G. et Gaines, B. R. (1989). A methodology for recognizing conflict, correspondence, consensus and contrast in a knowledge acquisition system. *Knowledge Acquisition*, 1(4), 341-363.
- Tardif, M. (1993). Savoirs et expérience chez les enseignants de métier. In H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* (p. 53-86). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal: Éditions Saint-Martin.
- Winitzky, N., Stoddart, T. et O'Keefe, P. (1992). Great expectations: Emergent professional development schools. *Journal of Teacher Education*, 43(1), 3-18.
- Zay, D. (dir.) (1994). *Enseignants et partenaires de l'école – Démarches et instruments pour travailler ensemble*. Bruxelles: De Boeck.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K. M. (1986). Content and contexts: Neglected elements in studies of student teaching as an occasion for learning to teach. *Journal of Education for Teaching*, 12(1), 5-24.
- Zeichner, K. M. et Tabachnick, B. R. (1985). The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11(1), 1-25.