

Cahiers de la recherche en éducation

Pratiques d'enseignantes associées au primaire

Daniel Martin

Volume 4, numéro 2, 1997

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1017328ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1017328ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (imprimé)

2371-4999 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Martin, D. (1997). Pratiques d'enseignantes associées au primaire. *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(2), 205–222. <https://doi.org/10.7202/1017328ar>

Résumé de l'article

Cet article résulte d'une récente étude qui a examiné comment sept enseignantes de l'ordre primaire avaient travaillé avec leurs stagiaires. Des vidéocassettes des pratiques des stagiaires, les conversations entre les enseignantes et les stagiaires ainsi que des entrevues avec les enseignantes constituent les données de base de la recherche. Les données ont permis de catégoriser les interventions des enseignantes auprès de leurs stagiaires et soulignent le caractère centrifuge du stage qui accroît la complexité du travail des enseignantes.



Pratiques d'enseignantes associées au primaire

Daniel **Martin**

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Résumé – Cet article résulte d'une récente étude qui a examiné comment sept enseignantes de l'ordre primaire avaient travaillé avec leurs stagiaires. Des vidéocassettes des pratiques des stagiaires, les conversations entre les enseignantes et les stagiaires ainsi que des entrevues avec les enseignantes constituent les données de base de la recherche. Les données ont permis de catégoriser les interventions des enseignantes auprès de leurs stagiaires et soulignent le caractère centrifuge du stage qui accroît la complexité du travail des enseignantes.

Introduction

Les nouveaux programmes de formation des maîtres ont accru l'espace de travail entre les enseignantes et les stagiaires. L'intuition n'était pas mauvaise, mais sait-on seulement ce qui se passe entre elles au cours d'un stage? Cet article découle d'une récente étude qui a permis d'examiner comment sept enseignantes du primaire avaient travaillé avec leurs stagiaires. Elle s'appuyait sur plusieurs années de collaboration entre des enseignantes, des stagiaires et l'université, collaboration qui a fait mieux comprendre les rapports de formation que les enseignantes et leurs stagiaires établissent ensemble.

En souhaitant maximiser le rôle des enseignantes associées, la réforme de la formation des maîtres reconnaissait l'influence déterminante qu'elles exercent auprès des stagiaires. Même si certains travaux dont ceux de Zeichner, Tabachnick et Densmore (1987) ont montré que des stagiaires ressortaient de leurs stages relativement peu transformées, d'autres ont signalé l'impact des enseignantes associées (Martin, 1997; McNamara, 1995). Une étude de Calderhead (1988) signalait même qu'en certaines circonstances, les stagiaires préféraient tenir compte des conseils de leurs enseignantes associées plutôt que de ceux de leurs superviseurs universitaires.

Pourtant, il semblerait aussi que le rôle des enseignantes associées comporte des embûches. Les travaux de recherche les concernant ont presque toujours été très critiques au regard de l'aide qu'elles apportent aux stagiaires (Zeichner, 1987). Par exemple, on constate que les contenus curriculaires et les apprentissages des enfants sont souvent esquivés au cours des conversations entre les enseignantes associées et leurs stagiaires (Collison, 1995), conversations tenant plus d'un rapport de neutralité que d'un rapport de formation (Brouillet et Deaudelin, 1994). D'autres travaux, comme ceux de Lemma (1993), soulignent que les enseignantes seraient portées à se retirer du processus de supervision. On pourrait penser que les conditions d'exercice des stages (Goodman, 1988) ou, encore, le peu d'informations dont les enseignantes disposent à propos de leur rôle (Grimmett et Ratzlaff, 1986) pourrait expliquer en partie ces résultats plutôt inquiétants. En revanche, force est de constater que les études les plus critiques ont rarement tenté de donner raison ou de comprendre les pratiques en observation. À l'aube de cette recherche, il est apparu important d'examiner des éléments de contexte¹ (au sens de Chaiklin et Lave 1993) dans lesquels s'actualise le travail de l'enseignante associée afin justement d'enrichir notre compréhension de leur contribution au développement professionnel des stagiaires.

1. Méthode

Les études qui portent sur les enseignantes associées ont utilisé plusieurs méthodes de recherche (Martin, 1997); elles mettent en évidence trois composantes

1 Par contexte, il faut souligner principalement les pratiques de la stagiaire et les comportements du groupe-classe, mais aussi bien sûr l'organisation de la classe ainsi que les tâches dévolues à la stagiaire (Martin, 1996).

de la pratique des enseignantes associées : c'est une pratique visible, faite d'éléments identifiables, intentionnée et située.

1.1 Des pratiques visibles

Le chercheur peut examiner méticuleusement les actes et les signes de la compétence de l'acteur dont il étudie les pratiques. Appartenant à cette catégorie, plusieurs travaux récents (Martin, 1997; Borko et Mayfield, 1995; Haggerty, 1995) ont scruté les conversations entre les stagiaires et les enseignantes associées. En effet, il est logique de penser que le contenu de ces conversations révèle des éléments de formation et ce que les enseignantes estiment important de transmettre à leurs protégées. Parmi les travaux de cette première catégorie, certains ont cherché à faire ressortir non plus les contenus caractéristiques mais plutôt la nature de la relation stagiaire – enseignante associée (par exemple, voir Brouillet et Deaudelin, 1994).

1.2 Des pratiques intentionnées

Le chercheur peut aussi mettre l'accent sur la structure conceptuelle des enseignantes associées en révélant leurs intentions, leurs motifs, leurs pensées, leurs images (Elliott et Calderhead, 1993), leurs métaphores; bref, en quelque sorte, leurs théories de l'action. Il est de plus en plus reconnu (Brown et McIntyre, 1993) qu'il est extrêmement difficile d'étudier une pratique de l'extérieur, c'est-à-dire sans avoir accès aux intentions qui la précèdent et la fondent. Par exemple, dans l'examen des conversations des enseignantes associées, il pourrait être tout aussi intéressant de savoir ce dont l'enseignante a décidé de ne pas parler et pourquoi elle en a décidé ainsi. Dans cette catégorie de recherche, il faut faire attention à une prémisse douteuse qui nous amènerait à croire que ce qu'une personne dit correspond à ce qu'elle fait. À cet égard, l'article d'Hargreaves (1996) jette un regard critique pertinent sur ce genre d'études qu'il a d'ailleurs lui-même conduites. Ce n'est pas la même chose d'être convaincu qu'une pratique ne peut se comprendre qu'à partir des représentations de l'acteur que d'être convaincu qu'auxdites représentations correspondent des pratiques réelles et que, partant, on pourrait, à partir de ces représentations, élaborer des constructions conceptuelles robustes qui auraient une validité écologique.

1.3 Des pratiques situées

Le chercheur peut aussi centrer son attention sur le contexte et examiner comment ce dernier structure les pratiques de l'enseignante (Chaiklin et Lave, 1993; Doyle, 1983; Lave, 1988; Zeichner, 1986; voir aussi certains sociologues britanniques, Nias, 1989, Woods, 1978). Par contexte, rappelons-le, il faut entendre principalement les pratiques de la stagiaire et les comportements du groupe-classe; on comprend facilement qu'une stagiaire en difficulté ou un groupe classe perturbant risquent d'imposer à l'enseignante un programme de formation différent que s'il s'agissait d'une stagiaire compétente et d'un groupe classe «facile» et performant. De plus, l'organisation de la classe ainsi que les tâches dévolues à la stagiaire (Martin, 1996, 1998) apparaissent d'entrée de jeu comme des éléments pouvant façonner les pratiques de l'enseignante.

C'est pourquoi d'ailleurs une partie importante des données de cette recherche est constituée des vidéocassettes des pratiques des stagiaires. Il était en effet important de connaître la pratique (celle de la stagiaire) sur laquelle allait se construire et s'actualiser l'autre pratique, c'est-à-dire celle de l'enseignante. Cette approche a l'avantage de prendre en compte non seulement la pratique de l'enseignante, mais aussi le contexte qui prévaut au moment de la pratique et qui la déclenche. Elle permet aussi de mettre en lumière des aspects subtils de la contribution des enseignantes qui n'apparaissent pas nécessairement dans leurs conversations formelles et de dégager ainsi des horizons de sens (Bjerrum-Nielsen, 1995) éclairants et utiles.

En revanche, cette approche est fragile sur le plan méthodologique. Dans le cas particulier d'études portant sur les pratiques d'enseignantes associées, les types de données peuvent varier beaucoup d'un site à l'autre; les données elles-mêmes sont très nombreuses et difficilement gérables. De plus, la portée de chacune n'est pas toujours claire. Aussi est-il souvent difficile d'en faire découler des énoncés propositionnels qui ont un certain degré de certitude.

En somme, nous avons respecté ici l'essence des propos de Yinger qui avait fait, en 1986, une synthèse critique des méthodes utilisées pour analyser l'intervention pédagogique en classe (*interactive teaching*). Comme l'indique le tableau 1, cette recherche-ci a épousé les trois approches à des degrés divers.

Tableau 1 – Apport de chaque source de données en relation avec les trois composantes d'une pratique

Composante d'une pratique	Vidécassettes des pratiques des stagiaires	Conversation entre enseignante et stagiaire	Discussions entre chercheur et enseignante
Une pratique visible : des actes et des signes.	Apporte un peu d'informations, surtout sur la relation entre l'enseignante et la stagiaire, mais aussi sur les tâches déléguées à celle-ci.	Une donnée très importante pour décrire la partie explicite de la supervision.	Peut parfois compléter ce qui n'apparaît ni sur les vidéocassettes ni dans les conversations comme celles de «cadre de portes» lorsque le magnétophone ne fonctionnait pas...
Une pratique intentionnée : des motifs et des intentions.	Renseigne peu sur les intentions de l'enseignante.	Renseigne substantiellement, mais seulement lorsque l'enseignante prend soin d'explicitement sa pratique à la stagiaire.	Renseigne énormément sur les conceptions que l'enseignante se fait de son rôle, de l'apprentissage à l'enseignement, etc. Contribue aussi à valider les constructions conceptuelles développées à partir des conversations.
Une pratique située : des éléments du contexte.	Très riche pour ce qui est de comprendre la classe ainsi que la compétence de la stagiaire; compétence sur laquelle se construit la pratique de l'enseignante.	Renseigne, mais seulement dans la mesure où l'enseignante explique sa classe, sa pédagogie, sa délégation des tâches, etc.	Apporte beaucoup d'informations sur la classe; enrichit celles obtenues à propos des pratiques de la stagiaire, du partage des responsabilités, bref du quotidien de l'activité de supervision.

Les vidéocassettes des pratiques des stagiaires, en fournissant de l'information sur les compétences de chaque stagiaire ainsi que sur le système de la classe, ont été particulièrement utiles pour comprendre le contexte de la pratique de l'enseignante. Les conversations, quant à elles, ont apporté beaucoup d'informations sur le contenu de la supervision. Enfin, les discussions avec les enseignantes ont aidé à comprendre les fondements de leurs pratiques de supervision. Ces discussions regroupaient souvent trois ou quatre enseignantes associées; leur contenu émergeait de l'examen des *verbatim* des conversations enseignantes-stagiaires. La trame de la discussion se déroulait autour de deux questions générales suivantes posées aux enseignantes :

- Quel est l'extrait de la conversation dont tu es particulièrement satisfaite ou qui caractérise le mieux ta pratique de supervision?
- De quoi as-tu décidé de ne pas parler à ta stagiaire et pourquoi?

Dans le cas de cette étude-ci, les données ainsi recueillies étaient traitées de la façon suivante. Chaque conversation et chaque vidéocassette faisaient l'objet d'une caractérisation, à mi-chemin entre d'un côté ce qui serait une interprétation et de l'autre ce que les écopsychologues américains (Doyle, 1986) appellent une «chronique» et que certains ethnographes appellent aussi une *thick description* (Lincoln et Guba, 1985). Les conversations que nous avons ensuite avec les enseignantes, mais parfois aussi avec les stagiaires, venaient enrichir les données et «se placer par dessus» les sens que nous avons préalablement dégagés. Une «caractérisation» correspondait donc à un niveau d'analyse intermédiaire entre, d'une part, les données brutes les résultats ou les conclusions. Ces caractérisations, il est important de le souligner, n'étaient pas toujours validées par les enseignantes. La validation par les répondants n'est d'ailleurs pas le test ultime de la validité. Toutefois, d'une caractérisation à l'autre, il était possible d'accumuler des événements semblables, de rechercher des cas contraires et de parvenir à une corroboration structurelle (Eisner, 1991). De plus, un va-et-vient continu entre les données et les théories disponibles venait orienter la construction d'hypothèses et de propositions provisoires.

Tableau 2 – Sommaire descriptif des sept sites

	Période de la recherche	Année scolaire des élèves	Année académique des stagiaires	Durée du stage
Site 1	automne	1 ^{re}	finissante, 3 ^e	20 jours
Site 2	automne	1 ^{re}	finissante, 3 ^e	20 jours
Site 3	automne	6 ^e	2 ^e année	20 jours
Site 4	automne	1 ^{re}	2 ^e année	20 jours
Site 5	hiver	3 ^e -4 ^e	1 ^{re} année	10 jours intermittents
Site 6	hiver	1 ^{re}	1 ^{re} année	10 jours intermittents
Site 7	hiver	4 ^e	1 ^{re} année	10 jours intermittents

L'étude a rassemblé sept enseignantes associées réparties en sept sites (tableau 2) : quatre lors de la session d'automne et trois lors de la session d'hiver.

2. Résultats

L'intention pratique de cette recherche qui s'est inscrite à l'intérieur des programmes de formation des enseignantes associées, était de documenter ces activités de formation. D'un côté, il fallait reconnaître les acquis, c'est-à-dire faire ressortir les pratiques actuelles des enseignantes et, de l'autre côté, il fallait que les pratiques ainsi ressorties puissent servir de pistes de développement pour les autres enseignantes. Le premier type de résultats concerne le développement professionnel des enseignantes associées.

2.1 Résultats visant le développement professionnel des enseignantes

Une préoccupation majeure de la recherche était de produire un savoir sous une forme qui serait immédiatement utile pour les enseignantes associées. Les données de la recherche et la collaboration des enseignantes ont permis de catégoriser les types d'interventions qui apparaissent dans les conversations entre enseignantes et stagiaires (voir le tableau 3).

Tableau 3 – Les caractéristiques des interventions des enseignantes associées

La nature de l'intervention soutenir ———> remettre en question
Le niveau de l'intervention opérationnel ———> réflexif
La proximité de l'intervention tutelle proche ———> tutelle éloignée
Le moment de l'intervention avant ———> pendant ———> après
L'objet de l'intervention technique ———> relationnel ———> notionnel ———> pédagogique ———> personnel ———> gestion de classe

Les catégories de ce tableau sont le produit du va-et-vient continu entre les théories et les données. Par exemple, la catégorie «nature de l'intervention», qui focalise l'attention sur le type de support et de remise en question offert par

l'enseignante, est le prolongement des nombreuses études qui ont questionné cette dimension de la contribution des enseignantes associées. D'une autre façon, la catégorie «proximité de la tutelle» puise dans les travaux de Bruner et de Vygotsky (Wood, 1988). L'intention ici était d'enrichir les heuristiques avec lesquelles nous examinons le travail des enseignantes. Dans une perspective de développement professionnel, ces heuristiques constituent des références pour stimuler et pour orienter la réflexion ainsi que les pratiques.

Tableau 4 – Postiches d'intervention pour la catégorie :
«Niveau de l'intervention»

Réflexif	Opérationnel
Les interventions de cette colonne reconnaissent l'importance de rendre un stagiaire réflexive. De plus, chacune de ces interventions contribue aussi à étayer l'intégration des savoirs de la stagiaire.	Les interventions de cette colonne reconnaissent l'importance de rendre un stagiaire opérationnelle. De plus, chacune de ces interventions véhicule un sens profond qui va au-delà de sa structure de surface.
Qu'est-ce que tu peux faire quand un élève te dérange? Pourquoi agirais-tu ainsi? À part ton seuil de tolérance à toi-même, peut-il exister d'autres raisons qui t'amèneraient à intervenir?	À la fin de l'activité, tu fais un retour avec les élèves pour vérifier ce qu'ils ont compris; tu peux leur dire : «Donne-moi un exemple de services qu'on se rend entre nous?»
Au sujet de ton activité sur le cycle de l'eau, comment peux-tu l'amener pour qu'elle intéresse les enfants dès le départ?	Quand un élève ne comprend pas le problème, tu lui demandes d'abord de le relire, puis de t'expliquer ce qui est recherché, puis de souligner les données importantes.
À quoi ça sert, les transformations géométriques?	Pour les transformations géométriques, on prend du papier calque.
As-tu remarqué comment je fonctionne quand je fais une activité de lecture? Es-tu capable de m'expliquer pourquoi je fonctionne ainsi? Qu'est-ce que tu ferais d'autre, toi?	Tu commences ton activité par des questions comme : «À quoi ça sert, l'eau, dans votre maison?»
Comment peux-tu savoir si ton activité a été un succès?	Quand un élève dérange, cela, ils le savent, tu marques son nom au tableau; la deuxième fois, il perd sa période de jeux libres.

Les catégories ne sont pas mutuellement exclusives, on l'aura noté. Certaines sont dichotomiques (par exemple : tutelle proche et tutelle éloignée) alors que d'autres ne le sont pas : par exemple si une intervention s'éloigne de la remise en question, cela ne signifie pas nécessairement qu'elle s'approche du soutien. On peut en effet concevoir une relation de supervision «haute» en soutien et «haute» en remise en question alors qu'une autre relation pourrait être «basse» à la fois en ce qui concerne le soutien et la remise en question.

La perspective de développement professionnel nous a ensuite conduit non pas à définir théoriquement chacune de ces catégories, ce à quoi on se serait attendu d'une recherche plus classique, mais plutôt à produire des postiches d'intervention pour chacune de ces catégories. Il nous semblait que ces postiches véhiculeraient plus adéquatement le sens profond de chaque catégorie. Ainsi, le tableau 4 donne des exemples de ce que sont des interventions de niveau opérationnel et de niveau réflexif. Ces niveaux, que nous avons trouvés dans les conversations enseignantes-stagiaires reprennent, pour l'essentiel, le débat entre une vision instrumentale et une vision intellectuelle de la supervision (voir Martin, 1998).

Les résultats qui visent le développement professionnel, rappelons-le, demeurent des produits de la recherche. Toutefois, ils diffèrent des résultats qui sont habituellement destinés à la communauté des chercheurs et dont nous allons maintenant parler.

2.2 Résultats visant à mieux comprendre la complexité de la tâche de l'enseignante associée

Les résultats de cette partie visent principalement à accroître notre compréhension du travail des enseignantes associées. Les données de cette recherche confirment que la tâche de l'enseignante associée n'est pas facile. Plusieurs éléments des sept stages étudiés ont exercé d'importantes contraintes sur le travail des enseignantes associées. Pour faire image, on les appelle des forces centrifuges, car elles attirent de tous côtés, contribuant à évacuer le stage de sa dimension d'apprentissage, risquant de faire éclater la relation de formation. Dans cette partie, nous en examinons quatre qui ont coloré de façon particulière le travail des enseignantes.

Premièrement, dans cette recherche-ci, trois stagiaires se sont retrouvées en grande difficulté. Cette problématique est difficile à gérer pour les enseignantes probablement parce qu'elle les oblige à une réévaluation de leurs attentes et à une restructuration de l'offre de service. Dans un cas, la distance qui s'est créée entre l'enseignante et la stagiaire était si grande que l'enseignante n'était plus capable d'aider sa stagiaire. La composante évaluative du stage, voire certificative, accroît la difficulté du rôle de l'enseignante, une difficulté encore accrue à cause du caractère privé et dense des relations qui s'établissent durant les stages. Dans les deux autres cas, il y a eu une continuation du processus de formation parce que les deux enseignantes ont été particulièrement sensibles à leur rôle de formatrice à un moment où il était encore possible d'ajuster leurs attentes. Ceci nous amène à parler des conceptions des enseignantes associées.

Deuxièmement, les conceptions de certaines enseignantes associées à l'égard de l'apprentissage de l'enseignement ne les aident pas toujours à donner une formation; ces conceptions peuvent même légitimer leur retrait du processus de formation. Ainsi, au cours de cette recherche, deux stagiaires ont été laissées pour compte durant le stage, à peu près sans supervision. Dans un cas, par exemple, la stagiaire avait prouvé qu'elle était minimalement opérationnelle dans la classe. L'enseignante, de son côté, estimait qu'enseigner est un geste personnalisé et improvisé qu'on apprend en enseignant. Son travail a consisté alors à indiquer brièvement à sa stagiaire, souvent le matin même, les tâches qui lui seraient déléguées. De même, les conversations de fin de journée se sont résumées souvent à un échange minimal d'information, du genre de celui qu'on pourrait imaginer entre une enseignante qui s'est absentée et sa suppléante. Lorsqu'une enseignante concevait sa stagiaire comme une apprenante et qu'elle se sentait responsable non seulement de l'accueil mais aussi de la formation, les contenus des échanges étaient plus substantiels.

Troisièmement, les stagiaires elles-mêmes contribuent probablement à accroître le caractère centrifuge du stage. Ainsi, sauf dans un cas, les stagiaires n'ont pas semblé souhaiter plus de remises en question ou plus de supervision. En revanche, dans au moins deux cas, les stagiaires en auraient souhaité moins. L'idée selon laquelle «enseigner, c'est personnel et ça s'apprend en enseignant» aurait la vie dure même chez les stagiaires. Il arrive aussi que la stagiaire interprète les prétentions de l'enseignante non pas comme une attention de formation mais comme un manque de confiance. Puisqu'un stage rend la stagiaire très vulnérable (Calderhead, 1991) et puisque que ce stage se déroule dans une culture

où les relations interpersonnelles ont pris d'importantes dimensions, il se peut que des stagiaires aient de la difficulté à réguler émotivement les soubresauts que cette expérience impose à leur ego². Il arrive aussi que des stagiaires agissent stratégiquement afin de tenir l'enseignante associée à l'extérieur de la classe³. Ainsi, il pourrait arriver que les stagiaires soient tentées de déplacer sur le terrain de la relation ce qui pourrait (devrait?) être traité comme une difficulté de pratique. Ce faisant, elles accroissent sans doute la tâche de l'enseignante. Si on acquiesce à cette intuition, on peut alors mieux comprendre que des enseignantes et des stagiaires accordent beaucoup d'importance à créer un climat d'harmonie dans leur relation au point, peut-être, de provoquer l'escalade de la neutralité dont parlent Brouillet et Deaudelin (1994).

Dans le même sens, dans au moins un cas, la stagiaire a contribué de façon notable à afficher sa compétence et elle a ainsi signalé à l'enseignante que les remises en question et les conseils n'étaient pas nécessaires. Fréquemment, les entrevues étaient ponctuées de commentaires de l'enseignante à peine esquissés, mais suivis aussitôt d'un signe de compréhension en provenance de la stagiaire du genre : «O.K.» ou «Hum Hum».

- E- *Demain, on va travailler les homophones. C'est pas toujours facile pour les enfants!*
 S- *Pour les enfants! Ouan, y a des homophones pas mal mélangéant.*
 E- *C'est important que les enfants les voient dans des contextes de...*
 S- *Des contextes de phrases!*
 E- *Ça les aide à com...*
 S- *O.K. à comprendre! O.K. ça va aller, je vois ce que je peux faire.*

Edwards (1995) avait, elle aussi, constaté que les stagiaires souhaitaient être perçues comme «opérationnelles» dans la classe. Ce besoin de signifier qu'on a compris les consignes de l'enseignante ou ses commentaires n'est pas de nature à inciter l'enseignante à intensifier son rôle de formatrice auprès de sa stagiaire. De même que Doyle (1986) avait observé chez les élèves que répondre aux questions était une tâche importante en classe, quelle que soit la nature ou la

2 Je rappelle ici les résultats préliminaires forts intéressants que rapportait Feiman-Nemser. Ses résultats indiquaient que 25 % du contenu des conversations enseignante-stagiaire aux États-Unis ainsi qu'en Angleterre portaient sur les émotions et le senti des stagiaires alors que ce pourcentage passait à 1 % en Chine.

3 J'avoue qu'ici je vais au-delà des données de cette recherche et que je puise aussi dans mes expériences de superviseur de stage; des travaux supplémentaires seraient les bienvenus pour étayer ces intuitions.

compréhension de la réponse, peut être pourrait-il en être de même en stage : la stagiaire serait peut-être tentée de montrer qu'elle a compris plutôt que d'approfondir ce que l'enseignante vient de lui présenter. Est-ce là l'effet d'un métier performatif? Est-ce un effet de l'extrême vulnérabilité dans laquelle se retrouvent les stagiaires? Ou est-ce une conséquence d'une conception du stage qui amène la stagiaire à voir ce dernier comme un test qu'elle doit passer plutôt que comme une situation d'apprentissage?

Quatrièmement, un stage est un stage, pourrait-on dire pour évoquer l'étonnante variété des contextes de chaque site de stage. Au cours de cette recherche, trois classes étaient extrêmement faciles à gérer au point où cela a pu amener les stagiaires à penser qu'elles étaient compétentes, un peu comme Sue dans l'allégorie de Feiman-Nemser et Buchmann (1985). Dans ces classes, pour reprendre ici les concepts de la magistrale synthèse que Doyle (1986) a faite de la gestion de classe, les élèves ne mettaient tout simplement pas en péril le programme d'action de la stagiaire, soit que ce programme d'action était simple ou soit que les élèves avaient déjà acquis les habiletés nécessaires pour s'y sentir à l'aise. Dans ces classes, il était relativement aisé d'obtenir la collaboration et l'engagement des élèves (Durand, 1996).

Une organisation de classe représentait un degré de difficulté élevé pour la stagiaire : les formats d'activités qu'elle devait gérer étaient complexes, les exigences de l'enseignante étaient élevées au regard des liens à faire entre les éléments du curriculum vus à travers les activités de la classe et au regard de l'attention individualisée qu'elle devait apporter à chaque élève. Enfin, les autres classes étaient «plutôt faciles» à gérer.

À l'intérieur de chaque site, certaines activités n'exerçaient aucune pression sur la tâche de la stagiaire alors que d'autres étaient beaucoup plus exigeantes. Ainsi, le curriculum réel de chaque stage variait-il énormément d'un site à l'autre, imposant à chaque enseignante un contexte de pratique différent. Cette variété des contextes contribue à l'éclatement du stage. Il n'est pas facile pour l'enseignante de réagir en pondérant ou en calibrant les types de tâches confiées à la stagiaire et le soutien pour les réaliser. Rappelons, en effet, que l'intention première de l'enseignante est souvent de rendre la stagiaire performante dans sa classe. Il n'est pas facile non plus de prendre appui sur les expériences précédentes de sa stagiaire.

En effet, la stagiaire, qui comme toute novice éprouve des difficultés à repérer les éléments caractéristiques d'une situation, a néanmoins construit sa propre réalité à partir des interprétations de ses stages antérieurs. Il se peut, par exemple, qu'elle estime avoir très bien réussi ses stages antérieurs soit parce que les élèves et la classe étaient «faciles», soit encore parce que l'enseignante associée était plus complaisante qu'exigeante. Pour l'enseignante, il n'est pas facile d'aider sa stagiaire à réfléchir sur un stage antérieur alors qu'elle a peu d'informations sur la complexité du site dans lequel il s'est déroulé, sauf les représentations de la réalité que s'est tissées la stagiaire. En somme, la multiplicité des contextes de stages rend plus problématique le soutien à l'intégration des expériences.

En revanche, deux autres éléments apparaissent avoir renforcé la dimension de formation et d'apprentissage et avoir eu un impact structurant sur le travail des enseignantes associées.

Premièrement, au moins trois enseignantes entretenaient des prétentions (au sens d'ambitions et de visées) à l'endroit des pratiques de leurs stagiaires. D'un côté, elles avaient une idée assez claire de ce que leurs pratiques recelaient d'exemplaire. De l'autre, elles avaient aussi une idée assez claire des pratiques pédagogiques qu'elles souhaitaient voir s'exercer dans leurs classes. Elles avaient donc tendance à discriminer les «bonnes» pratiques des «mauvaises» et à le signaler aux stagiaires : une façon d'enseigner à lire, une façon d'illustrer l'aire d'un solide, etc. Ces prétentions pourraient avoir un effet inhibiteur dans la mesure où les enseignantes seraient dogmatiques; par ailleurs, il semblerait que ces prétentions ont aussi un effet productif. En effet, elles permettent à l'enseignante d'intervenir avec suffisamment d'assurance et de conviction dans un contexte où il est souvent problématique de le faire.

Pour faire contraste, d'autres enseignantes étaient plus conciliantes, c'est-à-dire qu'elles acceptaient qu'une pratique puisse être très différente d'une autre et qu'elle pouvait être quand même tout aussi «bonne», le risque d'une telle attitude étant alors de signifier à la stagiaire que toutes les pratiques se valent, «parce qu'on enseigne comme on est», par exemple!

Deuxièmement, dans deux sites, j'ai assisté à une supervision simple et conviviale. Le ton et le contenu des conversations suggèrent que la relation y était symétrique; l'enseignante et la stagiaire avaient établi quelque chose entre un

rapport de marrainage et un rapport de collègue à collègue. Il n'y avait pas ou presque pas de remises en question de la stagiaire. Tout au plus, l'enseignante indiquait-elle à la stagiaire les informations nécessaires pour préparer et exécuter le travail : le matériel, les élèves, les échéances, les routines etc. Les échanges qui s'ensuivaient étaient sobres et portaient sur des sujets divers. Ensemble, autour de la table, on fabriquait du matériel pédagogique tout en placotant des élèves, de l'activité de patin, de la vente des chocolats, de la visite de l'hygiéniste dentaire, du récent livre de Caron, etc. Une enseignante a même invité sa stagiaire à faire partie de son équipe de ballon-volant!

Durant les conversations avec leurs stagiaires, ces enseignantes ne poursuivaient pas de pistes de formation précises comme revenir sur un incident dans le but de faire prendre conscience de telle ou telle chose. Les stagiaires concernées n'étaient pas en difficulté et se sont senties à l'aise et bien accueillies. Dans au moins un de ces deux cas, ce rapport convivial caractérisait nettement la pratique de l'enseignante avec ses élèves. Ce genre de supervision me semble correspondre à un type particulier qu'on rencontre assez fréquemment dans les stages. Pour cette raison et aussi par ce que le rapport que j'en fais ici me semble plutôt insuffisant, il m'apparaîtrait important d'en poursuivre l'examen avec d'autres données mais aussi avec d'autres perspectives théoriques.

Conclusion

Cette recherche poursuivait un double objectif; aussi, les résultats ont-ils été scindés en deux parties. La première partie avait pour but de donner des exemples de retombées qui peuvent être immédiatement utiles pour les enseignantes associées dans leurs pratiques d'enseignante associée. Les catégories d'intervention et les postiches qui les accompagnent ont d'ailleurs été produits au cours de la recherche avec l'aide d'un groupe d'enseignantes participant au projet. Au cours de la deuxième partie, ont été insérés de nouveaux horizons de savoir qui peuvent aider à comprendre le stage et le rôle des enseignantes associées. Ont aussi été relevés des éléments caractéristiques du contexte dans lequel travaillent les enseignantes associées. Certains de ces éléments contribuent à faire du stage une activité aux multiples centres de gravité; ce sont par exemple les images et les croyances épistémologiques des acteurs, les stratégies de la stagiaire et notamment celle qui l'amène à adopter une posture d'opérante, la multiplicité des situations de classes et, enfin, les exigences anthropologiques de la supervision d'une stagiaire, exigences qui accentuent la pression au maintien de la relation.

Il serait important à cette étape-ci de dégager quelques pistes de travail pour la formation des maîtres et plus particulièrement pour notre partenariat avec les enseignantes associées. Les résultats de cette recherche font voir la complexité du travail des enseignantes; ils soulignent aussi qu'il est important que les enseignantes aient l'occasion de discuter et d'enrichir leurs conceptions et leurs pratiques de formation afin de pouvoir faire face à cette complexité. Simultanément, il est aussi important que les partenaires universitaires reconnaissent la richesse des pratiques qui existent déjà chez bon nombre d'enseignantes.

Du travail peut aussi se faire auprès des stagiaires. Compte tenu du caractère centrifuge des stages, il est évident que ces derniers constituent à tout le moins une socialisation à l'ambiguïté⁴. Si les acteurs de la triade reconnaissent les enjeux et les contraintes de cette socialisation et des jeux d'acteurs, cela pourrait-il amener la stagiaire à réduire la dimension stratégique du stage au profit des composantes d'apprentissage? Des interventions dans les programmes institutionnels pourraient peut-être réduire les jeux d'acteurs et le souci qu'ont les stagiaires à adopter une posture d'opérante plutôt qu'une posture d'apprenante. Par exemple, pourquoi faut-il que chaque stage comporte une étape d'évaluation sommative où les formateurs jouent aussi le rôle de certificateurs? Qu'advendrait-il si on réussissait à dissocier un peu plus formation et certification?

Pour le développement de la recherche en formation des maîtres, cette étude permet d'identifier quelques voies. Sur le plan des objets étudiés, cette recherche-ci n'a pas examiné le rôle ni l'impact du troisième acteur de la triade, le superviseur universitaire, ni l'effet d'ailleurs de l'engagement de l'université ou de son non-engagement, ce qu'on appellerait ces jours-ci, le degré de partenariat effectif. Beaucoup de travail reste à faire de ce côté. Dans le volet méthodologique, il faut signaler l'extrême complexité du genre d'études rapportées ici : la quantité de niveaux institutionnels avec lesquels transiger, l'étonnante fragilité des rôles, la variété et la quantité des données, sans compter les problèmes techniques! Il faut aussi signaler l'extrême utilité d'avoir accès aux intentions des acteurs de même qu'au contexte qui structure les pratiques ou en détermine la complexité. Sur le plan de l'éthique, mentionnons seulement la difficulté de trouver la ligne fine qui existe entre tromper les personnes avec lesquelles on travaille et tromper la communauté des chercheurs. Comme le suggérait Hargreaves (1996), la solution ne consiste pas simplement à rechercher la pratique de ceux qui nous sont sympathiques : les voix dissonantes sont aussi importantes! La solution se trouve-t-elle alors vraiment du côté de la recherche collaborative?!

4 J'emprunte l'expression au collègue André Beauchesne.

Références

- BJERRUM-NIELSEN, H. (1995).
Seductive texts with serious intentions. *Educational Researcher*, 24(1), 4-12.
- BORKO, H. et MAYFIELD, V. (1995).
The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501-518.
- BROUILLET, M-I. et DEAUDELIN, C. (1994).
Étude écosystémique d'un entretien de supervision de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(3), 443-466.
- BROWN, S. et MCINTYRE, D. (1993).
Making sense of teaching. Buckingham : Open University Press.
- CALDERHEAD, J. (1988).
The contribution of field experiences to student primary teacher's professional learning. *Research in Education*, 40, 33-49.
- CALDERHEAD, J. (1991).
The nature and growth of knowledge in student teaching. Communication présentée au congrès annuel de l'«American Educational Research Association» (AERA), Chicago, Massachussets.
- CHAIKLIN, S. et LAVE, J. (1993).
Understanding practice : Perspectives on activity and context. Cambridge [MA] : Cambridge University Press.
- COLLISON, J. (1995).
How mentors support student teachers in the application of subject matter knowledge in infant classrooms. Communication présentée au 1^{er} congrès de la «European Educational Research Association», Bath, Grande-Bretagne, 14-17 septembre.
- DOYLE, W. (1983).
Academic work. *Review of Educational Research*, 53, 159-199.
- DOYLE, W. (1986).
Classroom organization and management. In M. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd., p. 392-431). New York [NY] : Macmillan.
- DURAND, M. (1996).
L'enseignement en milieu scolaire. Paris : Presses universitaires de France.
- EDWARDS, A. (1995).
What do student teachers want from teacher-mentors? Communication présentée au 1^{er} congrès de la «European Educational Research Association», Bath, Grande-Bretagne, 14-17 septembre.
- EISNER, E. (1991).
The enlightened eye. New York [NY] : Macmillan.
- ELLIOTT, B. et CALDERHEAD, J. (1993).
Mentoring for teacher development : Possibilities and caveats. In D. McIntyre, H. Hagger et M. Wilkin (dir.), *Mentoring : Perspectives on school based teacher education* (p. 190-205). Londres : Kogan Page.
- FEIMAN-NEMSER, S. et BUCHMAN, M. (1985).
Pitfalls of experience in teacher preparation. *Teachers College Record*, 87(1), 53-65.

- GOODMAN, J. (1988).
University culture and the problem of reforming field experiences in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 29(5), 45-53.
- GRIMMETT, P. P. et RATZLAFF, H. C. (1986).
Expectations for the cooperating teacher role. *Journal of teacher education*, 37, nov.-déc., 41-50.
- HAGGERTY, L. (1995).
The use of content analysis to explore conversations between school teacher mentors and student teachers. *British Educational Research Journal*, 21(2), 183-197.
- HARGREAVES, A. (1996).
Revisiting voice. *Educational Researcher*, 21(1), 12-19.
- LAVE, J. (1988).
Cognition in practice. Cambridge : Cambridge University Press.
- LEMMA, P. (1993).
The cooperating teacher as a supervisor. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(4), 329-342.
- LINCOLN, Y. S. et GUBA, E. G. (1985).
Naturalistic inquiry. Newbury Park [CA] : Sage Publications.
- MARTIN, D. (1996).
Les ressources structurantes de la classe et le développement des pratiques de stagiaire : une étude à l'aide de rétroactions vidéoscopiques. *Revue des sciences de l'éducation*, XXII(3), 551-576.
- MARTIN, D. (1997).
Mentoring in one's own classroom : An exploratory study of contexts. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 29-44.
- MARTIN, D. (1998).
Des contextes de stage et la mise en scène des savoirs. In D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale* (p. 195-222). Paris/Bruxelles : De Bœck.
- MCNAMARA, D. (1995).
The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice : An exploration study. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 51-61.
- NIAS, J. (1989).
Primary teachers talking : A study of teaching as work. Londres : Routledge.
- WOOD, D. (1988).
How children think and learn. Oxford : Blackwell.
- WOODS, P. (1978).
Negotiating the demands of school work. *Journal of curriculum studies*, 10, 309-327.
- YINGER, R. (1986).
Examining thought in action : A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 263-282.
- 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. (1987).

The ecology of field experience : Toward and understanding of the role of field experience in teacher development. In M. Haberman et J. M. Backus (dir.), *Advances in teacher education* (p. 99-117). Norwood : Ablex.

ZEICHNER, K. M., TABACHNICK, B. R. et DENSMORE, K. (1987).

Individual, institutional, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. In J. Calderhead (dir.), *Exploring teachers thinking* (p. 21-59). Londres : Cassell.

Abstract – This article is the result of a recent study that examined the way seven elementary-school teachers worked with their student teachers. Videotapes of student teachers' practices, conversations between supervising teachers and student teachers, and interviews with supervising teachers constituted the basic data for the study. The data allowed for the classification of the actions taken by supervising teachers towards their student teachers and emphasizes the centrifugal nature of practicums, which increase the complexity of teachers' responsibilities.

Resumen – Este artículo resulta de un reciente estudio que examinó como siete docentes de educación primaria habían trabajado con sus practicantes. Grabaciones en video de las prácticas de los pasantes, conversaciones entre los docentes y los pasantes así como entrevistas con los docentes, constituyen los datos de base de la investigación. Los datos han permitido categorizar las intervenciones de los docentes con sus practicantes y destacan el carácter centrífugo de los segundos que incrementa el trabajo de los primeros.

Zusammenfassung – Dieser Artikel geht aus einer Untersuchung vor, die bei sieben Grundschullehrerinnen während ihrer Arbeit mit Praktikanten vorgenommen wurde. Benutzt wurden dabei Videoaufnahmen von arbeitenden Praktikanten, Unterhaltungen zwischen den Lehrerinnen und den Praktikanten und Gespräche mit den Lehrerinnen. Auf Grund dieses Materials konnten die Eingriffe der Lehrerinnen in das Vorgehen der Praktikanten kategorisiert werden; dabei kam der zentrifugale Charakter des Praktikums, durch das die Arbeit der Lehrerinnen an Komplexität zunimmt, besonders zum Vorschein.