Document généré le 3 juin 2025 02:41

Revue des sciences de l'éducation

Les ressources structurantes de la classe et le développement des pratiques de stagiaires : une étude à l'aide de rétroactions vidéoscopiques

Daniel Martin

Volume 22, numéro 3, 1996

La rétroaction vidéo en recherche et en formation

URI : https://id.erudit.org/iderudit/031893ar
DOI : https://doi.org/10.7202/031893ar

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

Martin, D. (1996). Les ressources structurantes de la classe et le développement des pratiques de stagiaires : une étude à l'aide de rétroactions vidéoscopiques. *Revue des sciences de l'éducation*, *22*(3), 551–576. https://doi.org/10.7202/031893ar

Résumé de l'article

Cet article rapporte des résultats d'une recherche ethnographique1 dans laquelle le développement des pratiques de stagiaires a été examiné à l'aide de rétroactions vidéoscopiques. Cette recherche s'appuie sur des études qui traitent du savoir enseignant et sur d'autres études relatives aux stages. Aussi a-t-elle puisé d'abord dans l'anthropologie sociale, notamment dans les travaux de Jean Lave, puis dans ceux de Walter Doyle qui abordent la tâche scolaire et le fonctionnement des groupes classes. L'auteur décrit enfin les ressources structurantes qui sont imbriquées dans le contexte de la classe de stage et analyse leur rapport avec le développement des pratiques des deux stagiaires participantes.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1996

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXII, n° 3, 1996, p. 551 à 576

Les ressources structurantes de la classe et le développement des pratiques de stagiaires: une étude à l'aide de rétroactions vidéoscopiques

Daniel Martin
Professeur
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Résumé – Cet article rapporte des résultats d'une recherche ethnographique[1] dans laquelle le développement des pratiques de stagiaires a été examiné à l'aide de rétroactions vidéoscopiques. Cette recherche s'appuie sur des études qui traitent du savoir enseignant et sur d'autres études relatives aux stages. Aussi a-t-elle puisé d'abord dans l'anthropologie sociale, notamment dans les travaux de Jean Lave, puis dans ceux de Walter Doyle qui abordent la tâche scolaire et le fonctionnement des groupes classes. L'auteur décrit enfin les ressources structurantes qui sont imbriquées dans le contexte de la classe de stage et analyse leur rapport avec le développement des pratiques des deux stagiaires participantes.

Introduction

Cet article traite du développement des pratiques de stagiaires en formation initiale au primaire. À l'heure où, au Québec comme ailleurs, on augmente considérablement la portion consacrée à la pratique en matière de formation des maîtres, n'était-il pas souhaitable que la communauté des chercheurs et des formateurs examine de près ce qu'on peut attendre des séjours que les étudiantes font en stage? Pour mieux comprendre ce que les stagiaires apprennent en stage et comment elles l'apprennent, deux étudiantes ont été suivies pendant les deux dernières années universitaire de leur formation initiale, période au cours de laquelle chacune d'elles a suivi un stage de plus de 50 jours. Durant chaque jour de stage, l'étudiante filmait deux heures de sa pratique en classe. De plus, elle enregistrait les conversations de supervision qu'elle avait avec son enseignante associée. Les résultats présentés ici sont tirés de ces données.

Au début de cette recherche, deux champs de connaissances offraient des pistes substantielles qui aidaient à mieux comprendre ce que les étudiantes seraient susceptibles d'apprendre lors de leurs stages. Premièrement, la recherche sur le savoir ensei-

gnant, depuis déjà deux bonnes décennies, nous présentait un éventail de travaux fort intéressants (Carter, 1990; Gauthier, Mellouki et Tardif, 1993; Martin, 1994). Nous savions (Elbaz, 1983) que la pratique de l'enseignement comporte une dimension affective et individualisée et que, conséquemment, une part du développement de la stagiaire risque de concerner les images qu'elle a d'elle-même et de sa pratique, et risque alors de la solliciter comme personne. Nous savions aussi (Shulman, 1987; Wilson, Shulman et Richert, 1987) que la pratique comporte une dimension curriculaire: il y a des savoirs à enseigner et des auteurs (Grossman, Wilson et Shulman, 1989) suggèrent que la connaissance de ces savoirs a un impact sur la pratique, c'est-à-dire sur la ou les façons de transformer ces savoirs en activités scolaires pour les élèves.

On pouvait donc s'attendre à ce que, en stage, les apprentissages de la stagiaire concernent aussi la substance à enseigner. Enfin, l'apprentissage de la pratique avait aussi été étudié en termes de schèmes perceptuels et de schèmes d'action. Un très vaste ensemble de travaux en psychologie cognitive (voir la recension de Borko, Livingston et Shavelson, 1990, ou la recherche classique de Leinhardt et Greeno, 1986) indiquait que passer de novice à expert consiste à acquérir de nouveaux schèmes et à optimaliser ou à raffiner ceux dont on dispose déjà. En somme, bien avant que nous nous investissions dans cette recherche, les travaux sur les savoirs enseignants suggéraient déjà que l'étude du développement des pratiques de stagiaire nous amènerait sans doute à devoir prendre en compte des savoirs de diverses natures, des savoirs qui se manifestent différemment et pour lesquels il faudrait probablement utiliser des méthodes d'investigation différentes.

Le deuxième champ de connaissances concernait les stages. Là encore, les écrits sont nombreux, mais, aussi, quelque peu disparates, du moins si l'on se fie à ceux qui les ont analysés (Guyton et McIntyre, 1990; Zeichner, 1987). Une bonne part des écrits de ce deuxième champ concerne soit les conditions d'exercice et la culture institutionnelle des stages, soit le rôle des trois acteurs de la triade que constituent l'enseignante, la stagiaire et le superviseur de stage. Ces travaux soulignent la complexité des multiples enjeux qui se tissent autour du stage (voir Borko et Mayfield, 1995; Calderhead, 1988). Parmi ces écrits, certains concernent plus spécifiquement l'objet de notre étude, soit le développement des stagiaires. S'inspirant souvent de l'interactionnisme symbolique ou de la phénoménologie, ils nous renseignent sur les préoccupations des stagiaires (Veenman, 1984), sur leurs perspectives (Zeichner, Tabachnick et Densmore, 1987), sur leurs images (Calderhead et Robson, 1991) ou sur leurs perceptions (Legros et Tochon, 1994). S'ils se révèlent éloquents à propos des représentations des stagiaires, ce qui est déjà fort important, ils disent peu ou rien sur leurs pratiques réelles, sauf dans le cas récent de l'étude de McNamara (1995). Cela est fort inquiétant, d'autant plus que les travaux cognitivistes ont montré qu'il est extrêmement difficile pour un profane d'identifier les éléments caractéristiques d'une situation donnée. Comment croire alors ce que nous rapportent les stagiaires à propos de leurs pratiques? Pour mieux comprendre le stage et le développement des pratiques de stagiaire, il fallait donc prendre appui sur ces recherches, mais aussi les dépasser. Quelle orientation fallait-il cependant donner à nos travaux?

En réponse à cette question, nous avons trouvé quelques convergences intéressantes, mais qui ne se sont cristallisées qu'en cours d'analyse. D'abord Zeichner (1986), commentateur fort respecté de ce domaine de recherche, suggérait que la recherche sur les stages soit plus attentive aux contenus et aux contextes de stage. Plus près de nous, Lessard (1990) et Tardif (1993) indiquaient qu'il fallait se préoccuper du système d'action auquel se destinent les étudiantes.

Enfin, et dans le même sens, les travaux de Lave et de ses collègues (Chaiklin et Lave, 1993; Lave, 1988; Lave et Wenger, 1991), bien qu'ils n'aient pas concerné le domaine de la pratique de l'enseignement, fournissaient tout de même un solide ensemble conceptuel qui justifiait une analyse du contexte dans lequel les pratiques se développent (voir aussi Brown, Collins et Duguid, 1989; Leinhardt, 1988; Packer et Winne, 1995). Après avoir examiné pendant plusieurs années les pratiques mathématiques de gens ordinaires dans les contextes de la vie de tous les jours, Lave avait remarqué que, selon les contextes dans lesquels elles se trouvaient, les mêmes personnes résolvaient de façon différente les mêmes problèmes. De nombreux travaux ont suivi dans des sphères très variées et ils ont contribué à reformuler une compréhension de la pratique et de l'apprentissage. Ainsi, le concept de transfert cognitif, à lui seul, ne pourrait plus expliquer une pratique. Pour Lave et ses collègues, un apprentissage ou une pratique sont des phénomènes situés; qu'est-ce à dire? Lave explique que les contextes créeraient des champs d'action et que des composantes constitueraient, en quelque sorte, des agents médiateurs qui étayent alors le développement d'une pratique. Ce sont ces agents médiateurs que Lave appelle «ressources structurantes». Celles-ci constitueront le point d'ancrage principal de l'analyse des données.

En somme, ces convergences nous incitaient à examiner comment évoluaient les stagiaires dans leurs contextes. C'est pourquoi la cueillette des données s'est faite directement sur le terrain, afin de saisir le contenu et le contexte du stage. Comme le suggère Lave, la théorisation a été portée sur les lieux mêmes qu'elle est censée expliquer. Pour comprendre le développement de la stagiaire, nous sommes allé, avec l'aide de la vidéoscopie, dans la classe de stage voir et entendre ce que la stagiaire apprenait et comment elle l'apprenait.

Porter ainsi la recherche sur les lieux qu'elle est censée expliquer pose toutefois, d'entrée de jeu, de sérieux problèmes éthiques et politiques: on n'examine pas aisément une pratique en milieu de travail, surtout dans le domaine scolaire. Car, superviser une stagiaire c'est aussi s'immiscer dans la pratique expérimentée de l'enseignante associée (Richardson-Koehler, 1988), ce qui est fort délicat. De plus, l'enseignement, peut-être plus que ne le fait toute autre profession, d'ailleurs, expose et révèle des facettes privées et intimes de la personne qui s'y livre (Calderhead, 1988). Cela est d'autant plus difficile pour la stagiaire qui doit, à chaque instant, établir et rétablir sa légitimité dans un contexte où elle est considérée comme novice (Fuhrer, 1993). Ces brefs exemples montrent à quel point il était important, dans le devis de la recherche, de s'assurer de la collaboration des participantes.

En outre, dans une telle démarche, de sérieux problèmes méthodologiques et épistémologiques sont apparus: qu'est-ce que l'on doit observer[2]? Pourquoi? Comment peut-on s'assurer qu'il s'agit là d'un phénomène caractéristique? Et encore, caractéristique de quoi au juste? Pour assurer la bonne marche de la cueillette et de l'analyse des données, les méthodes utilisées dans cette recherche se sont inspirées de deux approches. D'abord, le cadre général de l'investigation devait s'inscrire dans une tradition nettement ethnographique (Burgess, 1984; Hammersley, 1990; Woods, 1985) puisqu'il fallait descendre des arbres et gagner le terrain de la pratique, pour reprendre ici une métaphore de Lave. Ainsi, lors d'une présence prolongée sur un site, en additionnant des cas semblables, en les comparant avec des cas contraires et avec d'autres données ainsi qu'en recherchant l'interprétation des «natifs», l'ethnographe parvenait à reconnaître des signes et des récurrences.

Ensuite, les méthodes utilisées découlaient aussi des propositions de Yinger (1986). Selon lui, la recherche sur la pratique de l'enseignement (*interactive teaching*) devait utiliser plusieurs méthodes. Il fallait dès le départ se consacrer à une description minutieuse des pratiques en observation. Ensuite, ce que l'on reconnaît aujourd'hui dans le domaine de l'enseignement (Brown et McIntyre, 1993), il fallait aussi avoir accès au système cognitif de la personne dont on étudiait les pratiques, puisque décrire une pratique de l'extérieur sans tenir compte également des motivations et des intentions de l'auteur ne pouvait qu'offrir un pâle reflet de la complexité de cette pratique. Enfin, on devait de surcroît prendre en compte la complexité des contextes qui déclenchaient ou préexistaient aux pratiques examinées.

Des problèmes pratiques faisaient aussi surface. Par exemple, puisque environ la moitié du travail de la stagiaire (comme celui d'une enseignante, d'ailleurs) consistait en interactions semi-privées avec un élève ou un petit groupe d'élèves, comment aller saisir ce qui se passe tout en laissant le site le plus neutre possible? Parce que cette étude portait sur les pratiques de deux stagiaires, comment pouvait-on pallier l'impossibilité d'observer les deux sites en même temps? Compte tenu que les cycles scolaires et universitaires sont différents, comment pouvait-on concilier les exigences de tous et de chacun tout en se réservant du temps pour interroger les stagiaires sur leurs pratiques?

Il fallait donc mettre en place un dispositif de recherche complexe qui permettrait de saisir les pratiques réelles des stagiaires, de connaître leurs intentions et leurs réflexions et, aussi, de voir et de sentir le site pour s'en imprégner et pouvoir rendre compte de l'évolution d'une pratique, tout cela, rappelons-le, en laissant le site le plus naturel possible. C'est en ayant en tête l'ensemble de ces considérations que nous avons construit le devis de cette recherche. Il est donc, en quelque sorte, le produit d'une synthèse non seulement des problèmes qu'on vient d'évoquer, mais aussi des atouts que le chercheur avait en main et qu'il a décidé d'optimaliser, atouts tels que sa connaissance des sites, le temps et les ressources à sa disposition, la confiance des enseignantes, etc.

Devis de la recherche

En résumé, signalons que pour mieux comprendre ce que les stagiaires apprennent en stage et comment elles l'apprennent, deux stagiaires ont été suivies pendant une période de deux ans au cours de laquelle, chacune d'elles a cumulé plus de 50 jours de stage dont une trentaine étaient répartis en trois blocs de dix jours consécutifs, ce qui correspond à peu près au cycle des stages de l'université qu'elles fréquentaient alors.

Les deux classes de stage ont été choisies parce que la nature des rapports entretenus avec les deux enseignantes associées assurait leur collaboration. Il y avait une classe de première année et une classe de sixième année. À la fin de la première année de la recherche, les stagiaires se sont échangé leur site dans le but de mieux comprendre les contrastes liés à des contextes de classe différents.

Il fallait que les stagiaires sélectionnées soient de bonnes étudiantes, capables de mener la recherche pendant deux ans et de ne pas la transformer en processus de relation d'aide personnelle. Des collègues avaient suggéré quelques noms; certaines de ces étudiantes étaient déjà placées en milieu de stage et n'étaient donc pas disponibles. Quelques-unes ont préféré ne pas s'engager dans une pareille aventure. Les deux premières qui ont accepté ont été retenues. Et jusqu'à la fin!

À tous les jours, la stagiaire devait filmer deux heures de sa propre pratique. La présence prolongée sur le site s'est donc faite par l'entremise de la caméra qui a été un outil souple et précieux, comme on le verra plus loin. Nous avions fixé au mur une caméra VHS, dans un coin stratégique de la classe. La vue globale ainsi obtenue rendait compte d'environ 90 % de l'environnement. Les stagiaires auraient pu déplacer la caméra, mais, en général, ne l'ont point fait. Pour les élèves, la caméra devenait rapidement un objet familier qu'on oubliait. Un microphone sans fil assurait une prise de son généralement excellente et on ne peut plus appropriée aux situations d'aide individuelle.

La stagiaire devait aussi enregistrer, sur audiocassettes, ses conversations avec l'enseignante. Quatre-vingt-trois vidéocassettes et une soixantaine d'heures de conversation ont constitué les données de base de cette recherche. Ces deux types de données ont été traités par blocs, mais différemment. Lorsqu'un bloc de stage était terminé, ce qui correspondait à une fin de session universitaire, la stagiaire était retirée du site et nous passions ensemble à l'analyse des vidéocassettes.

Chaque vidéocassette était analysée de la façon suivante. Le chercheur rédigeait une description (*thick description*) de la cassette. La stagiaire, de son côté, faisait de même. Les incidents critiques n'étaient pas les seuls à être considérés importants. L'hypothèse était qu'on pouvait quand même apprendre des choses sur le développement de la stagiaire en examinant une activité qui semblait, *a priori*, facile et fluide.

L'intention était plutôt de se laisser intégrer dans le site vidéoscopé, en notant, ça et là, des «irritants», des comportements, des contextes qui devenaient ensuite des entrées pour la discussion à venir avec la stagiaire. L'initiative était offerte aux stagiaires: dans le tiers des cas, environ, elles orientaient elles-mêmes la discussion sur tel événement ou sur tel aspect de leur pratique.

Cette discussion, d'environ une heure, donnait accès à la pensée de la stagiaire et avait pour objet d'enrichir la description initiale à l'aide de ce que la stagiaire avait elle-même compris et senti ou, encore, grâce à ce qu'elle se rappelait. En effet, souvent, même si la scène étudiée avait été filmée parfois plus de deux mois auparavant, la stagiaire se souvenait de ce qui s'était passé et des pensées qu'elle entretenait alors. Parfois, comme l'une et l'autre le disaient d'ailleurs, ce rappel était facile parce que l'événement sous étude avait été abondamment discuté avec l'enseignante associée. À certains moments, la stagiaire pouvait même expliquer pourquoi elle avait aidé tel élève de telle façon et pour quelle raison elle l'aiderait autrement maintenant. Enfin, et c'était souvent le cas, même lorsqu'elle ne se rappelait pas ce qui s'était passé, elle pouvait décrire et commenter la scène, spéculer sur les raisons motivant sa pratique ou bien dire ce qu'elle ferait maintenant.

Il est important de rappeler ici que la prétention de la recherche n'était pas de rapporter avec exactitude ce que la stagiaire avait pensé au moment où l'action s'était déroulée. Ce n'était donc pas une procédure stricte de «rappel stimulé» (Calderhead, 1981; Yinger, 1986). La rétroaction vidéoscopique servait autant à comprendre un contexte qu'à comprendre le développement même de la stagiaire.

Cependant, si ces entretiens étaient peu structurés, ils étaient tout de même balisés. Ainsi, certaines questions que le chercheur posait à la stagiaire comme «Qu'est-ce qui se passe là?» sollicitaient une description. D'autres sollicitaient une analyse, par exemple «Pourquoi les enfants sont-ils assis?» ou encore une évaluation comme c'est le cas dans la question suivante: «Es-tu satisfaite de cette activité?» De plus, puisqu'il fallait minimiser l'effet du chercheur, les questions étaient graduées afin d'éviter, le plus longtemps possible, d'informer la stagiaire de ce qui serait perçu comme une évaluation de sa pratique. Imaginons qu'en première analyse, une activité ait semblé hors-champ, c'est-à-dire qu'en dépit de ce que la stagiaire annonçait aux élèves par l'énoncé: «là, on va faire une activité sur les formes géométriques», il n'y ait pas, à première vue, d'intentions mathématiques ou d'interventions mathématiques de la part de la stagiaire. Imaginons donc que, pendant 25 minutes, à peu près toutes les interventions de la stagiaire aient concerné uniquement les ciseaux, la pâte à modeler, les pailles et que, pendant tout ce temps, la totalité des rétroactions de la stagiaire aient porté seulement sur la cordialité et l'engagement des élèves comme dans les interventions postiches suivantes: «c'est beau, tu travailles bien... continues... débrouille-toi...»[3]. C'est dans de telles situations que la rétroaction avec la stagiaire permettait de sonder les fondements de cette pratique pédagogique. Ainsi, les premières questions que le chercheur posait à la stagiaire étaient

générales, par exemple: «Explique-moi un peu cette activité» ou bien «Trouves-tu que ça c'est bien passé?» Puis, si les réponses offertes par la stagiaire semblaient indiquer qu'elle n'avait pas constaté que son activité était hors-champ, nous passions à une deuxième batterie de questions plus précises: «Y a-t-il des aspects qui te déplaisent, des choses que tu ferais autrement?» ou «Pourquoi as-tu choisi cette activité?»

Au cours d'une même entrevue, au début de la recherche, les questions n'allaient pas plus loin. Le doute du chercheur était alors consigné dans la description finale de cette bande vidéoscopique et ne serait réinvesti que plus tard dans l'analyse. En effet, la longue durée de cette recherche était un de ses atouts majeurs: au fil des vidéocassettes, on pouvait prévoir qu'une situation semblable se reproduirait, qu'il y aurait, par exemple, une activité de sciences où on n'aurait d'attention que pour les verres de plastique, les cubes de glace qui tombent par terre, le partage équitable des graines de tomate, etc. La solidité de ce genre d'analyse qualitative repose, en partie, sur la possibilité d'additionner des cas semblables et de les comparer à des cas contraires. Il était important de vérifier si cette activité hors-champ était exceptionnelle ou caractéristique, limitée à une discipline ou généralisée à l'ensemble, acceptée ou critiquée par l'enseignante, etc. Ce n'est que plus tard qu'il serait temps de passer à une troisième batterie de questions où alors le chercheur demanderait à la stagiaire d'expliquer ce que les enfants avaient appris durant cette activité ou d'expliquer sur ce qu'ils doivent apprendre en mathématiques.

Cette attitude attentiste et cette pratique de hiérarchiser ainsi les questions réconciliaient, d'une part, la connaissance que le chercheur avait de l'école, des valeurs et des contenus véhiculés par les programmes scolaires et, d'autre part, l'importance de «donner raison» (Brown et McIntyre, 1993; Shulman, 1988) à la pratique observée et ce, pour des raisons à la fois épistémologiques et éthiques.

Immédiatement après chaque entrevue avec la stagiaire, les éléments discutés conduisaient à la rédaction d'une description finale qui intégrait alors les analyses initiales du chercheur et de la stagiaire ainsi que les inférences provisoires du chercheur. Et ainsi, l'une après l'autre, toutes les vidéocassettes du bloc qui venait de se terminer étaient analysées. Les stagiaires pouvaient ensuite reprendre leurs activités de stage. Pendant celles-ci, ni l'enseignante ni la stagiaire n'étaient distraites par les interventions du chercheur. La vidéoscopie permettait ce compromis intéressant, mais incompatible avec l'observation directe: en effet, il était possible d'analyser une pratique en tenant compte du système cognitif de la stagiaire, tout en laissant le site le plus naturel possible. Lorsque les stagiaires retournaient en classe de stage, les conversations entre les enseignantes et les stagiaires avaient été transcrites et il était alors possible de les analyser.

Ces conversations ont été traitées de différentes façons. La première façon a consisté en une tentative de réaliser une analyse de contenu en catégorisant les unités sémantiques. En suivant les procédures de la théorisation ancrée, tracées par Glaser

et Strauss (1967), une trentaine de catégories conceptuelles ont émergé du contenu et ont permis d'identifier ce dont il était question dans ces conversations. Toutefois, les résultats ainsi obtenus étaient insatisfaisants. Il était extrêmement difficile de ranger une unité dans une seule catégorie sans laisser échapper du sens. Par exemple, une catégorie concernait le rapport affectif que la stagiaire entretenait avec le groupe d'élèves. Cependant, il était aussi important de considérer le contexte d'énonciation des unités sémantiques qui faisaient partie de cette catégorie. Ce contexte pouvait indiquer qu'une unité sémantique avait été initiée par l'enseignante plutôt que par la stagiaire, ou qu'elle s'insérait dans une conversation de planification plutôt que dans un retour sur l'action ou encore qu'elle s'inscrivait dans un rapport enseignante-stagiaire plus asymétrique que symétrique. En somme, les canons de l'analyse de contenu et ceux de la théorisation ancrée amenaient une déperdition du sens symbolique des conversations entre l'enseignante et la stagiaire (voir Goetz et LeCompte, 1981). Même si cette première étape se révélait cruciale pour connaître et pour comprendre la nature et les contenus des mentorats en cause, elle soulignait la fragilité d'une analyse qui aurait une prétention ethnographique mais qui ne saurait prendre en compte les contextes des conversations entre les enseignantes et les stagiaires. Des études récentes (Brouillet et Deaudelin, 1994; Collison, 1995; Edwards, 1995; Haggerty, 1995) ont confirmé que l'analyse des conversations entre enseignantes et stagiaires est une opération complexe qui peut difficilement se limiter à une simple liste des objets discutés.

Les entrées de la pratique

Cette première façon d'analyser les conversations posait deux problèmes supplémentaires. D'abord, elle ne permettait pas facilement de marquer l'évolution des pratiques même si chaque unité sémantique conservait une référence chronologique. Or, pour faire une recherche centrée sur le développement des pratiques, il s'agissait là d'un écueil majeur! Ensuite, l'analyse des conversations, par sa nature et parce qu'elle s'était réalisée dans une phase distincte, ne permettait pas facilement un jumelage avec les données des vidéocassettes. Il fallait trouver des entrées dans la pratique des stagiaires qui faciliteraient l'analyse conjointe des deux types de données et qui parcourraient le paysage de la pratique réelle de chaque stagiaire avec suffisamment de représentativité.

Pour identifier ces entrées caractéristiques, il a fallu procéder à un va-et-vient dialectique entre, d'une part, les données de la recherche et, d'autre part, la somme des connaissances dont la communauté des chercheurs dispose sur les stagiaires, sur la tâche scolaire et sur la gestion de classe. En analysant le fonctionnement de classes, Doyle (1983, 1986*a*, 1986*b*) avait proposé un ensemble d'outils conceptuels qui offrent des ancrages, des voies d'accès ou des entrées pour examiner et pour comprendre le fonctionnement de ces systèmes complexes. C'est à partir de ces outils que trois entrées ont été retenues pour les fins de cette recherche.

La première entrée correspond à environ 50 % des pratiques des deux stagiaires et consiste en un format d'activités que Doyle appelle *seatwork*. En français, ce terme correspond à peu près à ce que les enseignantes nomment «le travail individuel ou en équipe»; il comprend les parties d'activités ou de leçons où les enfants travaillent à leur propre rythme et où les interventions de l'enseignante sont privées ou semi-privées comme pour les ateliers d'un tableau de programmation ou comme pour l'écriture d'un texte. Ce format de travail exclut donc les activités dirigées au cours desquelles la stagiaire s'adresse à tous les élèves à la fois telles une leçon, une récitation, un conseil de classe ou un cercle magique. Cette première entrée dans la pratique de la stagiaire est cruciale. En effet, elle correspond très bien au concept de participation légitime périphérique proposé par Lave et Wenger (1991): elle permet à la stagiaire de réguler le rythme et le caractère public de ses interventions. En revanche, ce format d'activités peut toucher à tous les contenus scolaires. De plus, il place la stagiaire en situation de rapports avec les enfants: elle sera sollicitée pour identifier ou pour maintenir des exigences au sujet des contenus et des interactions sociales.

La deuxième entrée qui permettra d'examiner le développement de la pratique des deux stagiaires concerne la discipline. Nous savons tous que ce que les stagiaires et les enseignantes appellent la discipline est perçu comme un enjeu majeur par ceux qui débutent dans l'enseignement (Veenman, 1984). La première étape de l'analyse des conversations avait confirmé que c'était aussi le cas dans cette recherche avec toutefois quelques nuances importantes que nous examinerons plus loin.

La troisième entrée, celle du message, est une activité de lecture en première année. Elle porte sur un contenu curriculaire de première importance dans la vie de cette classe de première année et, plus généralement, pour ce niveau d'études. C'est un contenu largement documenté et pour lequel il existe une substance théorique solide et généralement partagée par les didacticiens (voir Giasson, 1995). On dit souvent que l'enseignement est une pratique indéterminée où plusieurs comportements sont possibles et acceptables. En revanche, il existe aussi des domaines de la pratique, comme celui de l'apprentissage de la lecture, où les recherches en didactique ont fait émerger un ensemble de prescriptions didactiques. De plus, si on tient compte des travaux des didacticiens dans d'autres disciplines et si, en même temps, on considère les propositions de Shulman (1987) et la tendance internationale à renforcer la dimension curriculaire de l'enseignement, il y a lieu, alors, de voir dans le message une activité typique qui pourrait représenter l'essentiel de la pratique d'enseignement. C'est d'ailleurs ce que laissent entendre de récents travaux de recherche en formation des maîtres (Borko et Mayfield, 1995; Collison, 1995; Maynard, 1996). Finalement, le message est une activité pour laquelle nous disposions de plusieurs données: au-delà de dix messages vidéoscopés pour chacune des stagiaires et plusieurs références dans les conversations entre l'enseignante et ses stagiaires. Le message permettait donc de faire une analyse plus microscopique d'un mode de la pratique des stagiaires.

Ces trois entrées ne couvrent pas toute la pratique comprise dans les vidéocassettes et dans les conversations. De plus, ces trois entrées ne sont pas mutuellement exclusives: des problèmes de discipline se posent durant le message tout comme on fait de la lecture en format de travail individuel ou en équipe. Certains peuvent s'étonner qu'il en soit ainsi et estimer qu'il eût plutôt fallu isoler des éléments qu'on aurait souhaité indépendants et qu'on aurait analysés séparément. Il faut plutôt voir dans ce chevauchement un reflet de l'aspect multidimensionnel et de la simultanéité de la pratique enseignante (Doyle, 1986*b*). Rappelons-le, l'objectif des trois entrées était de montrer des segments caractéristiques de la pratique des stagiaires qui permettraient d'en connaître davantage sur ce que les étudiantes apprennent en stage et comment elles l'apprennent.

Après avoir fait ce choix pratique et conceptuel, une deuxième ronde d'analyse a été entamée. Entrée par entrée, les données des vidéocassettes ont été jumelées à celles des conversations. Pour cela, les entrevues ont été relues afin d'identifier les segments où on parlait de travail individuel ou en équipe, ceux où on parlait de discipline et, enfin, ceux où on parlait du message. Ces segments étaient triangulés avec les données des vidéocassettes. Dans le cas du message qui nécessitait une analyse plus minutieuse, dix messages ont été revisionnés avec l'aide de l'enseignante de première année. Ici encore, la vidéoscopie s'est avérée un outil souple sans lequel il aurait été très difficile de procéder à un réexamen de cette activité et de la pratique des stagiaires lors de cette activité.

Comme on le verra dans la prochaine section, les balises conceptuelles présentées en début de ce texte ont encadré l'analyse des trois entrées. Premièrement, les pratiques ont été analysées en tenant compte du contexte cognitif, c'est-à-dire des intentions des actrices en place. Deuxièmement, le contexte d'actualisation de ces pratiques a été considéré, c'est-à-dire que, en s'appuyant sur les travaux de Doyle, une attention spéciale a été portée aux éléments du contexte qui semblaient expliquer le développement ou la continuité dans les pratiques des stagiaires. Pour chacune des trois entrées, l'analyse a suivi la même ligne de conduite méthodologique: l'addition d'événements semblables, la recherche de cas contraires, la triangulation avec les données provenant des autres sources, soit les conversations, soit les entrevues ou, soit encore, les vidéocassettes et, finalement, la confrontation des interprétations du chercheur avec celles des participants. De nouvelles structures de sens (Bjerrum-Nielsen, 1995) ont ainsi été dégagées. Nous y arrivons.

On l'a vu, les trois entrées retenues sont de différentes natures. Les résultats qui suivent concernent chacune de ces trois entrées. On constatera dans la prochaine section que les «ressources structurantes», c'est-à-dire les ressources contextuelles qui structurent l'apprentissage de la stagiaire, varient d'une entrée à l'autre. Mais rappelons que, pour chacune des entrées, l'objectif était de décrire et de comprendre le développement des pratiques de la stagiaire.

Résultats

Le travail individuel ou en équipe: seatwork

La première entrée, où se manifestait le développement des pratiques de la stagiaire, concerne le travail individuel ou en équipe. Ce format incluait toutes les activités où l'élève suit un rythme dans son travail, seul ou en équipe, et où l'enseignante et la stagiaire ne s'adressent pas à tout le groupe à la fois. On pourrait regrouper dans ce format trois types d'activités apparaissant dans les vidéocassettes. Premièrement, il y avait les ateliers du tableau de programmation: ceux-ci étaient fréquents en première année, mais plus rares en sixième. Deuxièmement, il y avait ces courts segments qui ponctuent parfois les leçons de groupe et au cours desquels les élèves retournent seuls ou en équipe afin de travailler quelque chose de précis puis, reviennent ensuite en grand groupe afin de poursuivre la leçon sous la direction de l'enseignante. Troisièmement, il y avait, surtout en sixième année, de longs segments qui duraient parfois plus d'une heure. Ils regroupaient plusieurs types de tâches. Par exemple, il pouvait s'agir de la composition d'un texte écrit, d'une activité en arts ou d'une étape dans un projet d'écologie. Mais il pouvait tout autant s'agir d'un segment au cours duquel les élèves ne font pas tous la même chose comme durant ces longs segments intercalaires où quelques-uns recorrigent leur texte écrit ou leur test de mathématiques, où d'autres préparent une présentation orale pendant que d'autres cherchent peut-être quelque chose d'autre à faire...

On constate qu'il peut exister plusieurs réalités sous un même format appelé «travail individuel ou en équipe», c'est-à-dire plusieurs programmes d'action et plusieurs structures de participation qui venaient alors façonner la tâche de la stagiaire et le développement de ses pratiques, comme on le verra plus loin. Pour aider à mieux comprendre les contextes de ce format, il faut retourner aux travaux de Doyle (1983) concernant la tâche scolaire. Ainsi, généralement, durant les ateliers du tableau de programmation ou durant les courts segments, la tâche scolaire des élèves était connue et simple plutôt que nouvelle et ambiguë. Très souvent, les élèves étaient immédiatement imputables pour le travail qu'ils venaient de faire. Enfin, la justesse de leurs réponses était facile à déterminer; on le sait, certains contenus, mais surtout la façon dont on les transforme en activités scolaires, prêtent moins à interprétation lorsqu'il s'agit d'évaluer.

Par ailleurs, les longs segments, fréquents en sixième année, plaçaient souvent les élèves dans des situations où ils avaient à déterminer non seulement les réponses au travail, mais aussi les différentes procédures pour réaliser le travail. Ainsi, leurs tâches étaient plus souvent ambiguës. En outre, peut-être à cause de l'enseignante associée, les tâches que la stagiaire présentait aux élèves sortaient de l'ordinaire: ceux-ci avaient alors à apprendre la nouvelle routine, ce qui est toujours plus difficile à gérer pour la personne qui enseigne. Les élèves étaient imputables, mais à plus long

terme. Enfin, certaines activités étaient en soi complexes d'autant plus que, dans la classe de sixième année, les contenus étaient moins soumis à des procédures. Par exemple, lorsque les élèves produisaient un texte écrit, leur travail était moins fréquemment régulé par une suite de procédures qu'il ne l'aurait été en classe de première année. L'absence de procédures et de paramètres pour aider les élèves rendait la tâche de la stagiaire plus ardue: en effet, avant d'intervenir, elle avait à transformer les savoirs savants beaucoup plus que lors de son séjour en première année. Par exemple, les conversations avec l'enseignante précisaient les objectifs à atteindre à l'écrit, mais c'était la stagiaire qui devait en saisir l'essence, anticiper les méprises des élèves, générer des interventions calibrées à ces méprises, structurer les divers segments de l'activité, inventer du matériel, etc.

En somme, on peut dire que le défi de la stagiaire, en première année, était, d'une part, de se familiariser avec les exigences scolaires et d'apprendre à les maintenir et, d'autre part, de diagnostiquer les difficultés de chaque enfant et de calibrer l'aide à apporter. Les ateliers du tableau de programmation étaient conçus par l'enseignante comme un format d'apprentissage privilégié. En première année, la culture d'aide à l'élève individualisée et calibrée, véhiculée par un ensemble d'activités familières et formalisées soutenues par un système d'imputablité serré et immédiat, a semblé faire office de ressources structurantes à l'égard de l'apprentissage des deux stagiaires durant leur séjour dans cette classe. La tâche scolaire des élèves et les règles de participation rattachées à ces tâches constituaient une sorte de mouvement dont la force d'inertie happait la stagiaire. La supervision de l'enseignante associée était aussi serrée et instrumentale que la pédagogie en usage dans la classe. Nos données montrent que, après quelques jours de présence en classe, les stagiaires ont vite atteint un niveau de maîtrise acceptable de ces «figures imposées». Quelques jours ont suffi à connaître les élèves, les règles et les routines du tableau de programmation, les exigences scolaires des divers ateliers, les procédures relatives aux divers contenus, la sémiotique des pancartes, des cordes à linge, des marionnettes et des autres artefacts de la classe, les liens entre les diverses activités de la classe, etc., de telle sorte qu'au début du stage en continu, les stagiaires étaient devenues efficaces. Par exemple, quand un élève avait une difficulté avec un problème précis, la stagiaire était beaucoup moins hésitante et beaucoup plus rapide à poser la bonne question pour diagnostiquer le problème et à calibrer adéquatement son aide.

En sixième année, le défi était surtout de transformer le programme scolaire en activités faciles à gérer par les enfants et par la stagiaire. Dans la classe de sixième, il y avait aussi des ressources structurantes comme des contenus curriculaires, du matériel ou une culture pédagogique. Mais la culture d'autonomie et de responsabilité ainsi que l'ambiance conviviale et spontanée offraient moins d'emprise instrumentale pour les stagiaires et moins d'impératifs d'aide: rappelons-le, l'intention souvent sous-jacente à ce format, en sixième année, était de laisser les élèves se débrouiller. La supervision de l'enseignante portait moins sur les détails et l'instrumentation de sorte que les stagiaires pouvaient structurer leurs interventions et orga-

niser la tâche des élèves. Les prétentions que l'enseignante entretenait à l'égard de la pratique de ses stagiaires étaient moins grandes et ne contraignaient donc pas autant les stagiaires à s'appuyer sur des routines ou sur du matériel connus des élèves. Aussi arrivait-il que les stagiaires présentent aux élèves des tâches inhabituelles aux contenus ambigus; durant ces occasions, la gestion de classe était nettement plus ardue. Les stagiaires ont peut-être appris au cours de ces «figures libres»; elles ont sans doute pu donner libre cours à leur créativité et à leur autonomie. En revanche, les données dont nous disposons, peut-être à cause du peu de récurrence des activités ou peut-être à cause de la nature des apprentissages du programme de sixième année, ne permettent pas d'identifier un développement des pratiques aussi remarquable qu'en classe de première.

La deuxième entrée: la discipline

La deuxième entrée caractéristique de la pratique des stagiaires concerne la discipline. Contrairement à l'entrée précédente, elle ne constitue pas un format d'activité. En effet, les problèmes de discipline peuvent se produire aussi bien durant une dictée que durant un cercle magique ou des ateliers de géométrie. De plus, la discipline ne se limite pas à un seul contenu curriculaire comme c'est le cas pour la troisième entrée qui est le message.

Tout comme nous avons décrit le format de travail individuel ou en équipe, commençons maintenant par décrire ce que représente la discipline. Doyle (1986*b*) rapporte qu'il y a problème de discipline quand un comportement menace la poursuite du programme d'action principal de l'enseignante. Un comportement, comme une tape dans le dos d'un copain, peut être acceptable dans un contexte et menaçant dans un autre, acceptable pour une enseignante et inacceptable pour une autre. Un problème de discipline c'est aussi, dans une certaine mesure, un problème d'engagement dans la tâche. C'est ce que proposent Brown et McIntyre (1993) lorsqu'ils rapportent que les enseignants sont soucieux de maintenir un «état désirable d'activité» (EDA) dans la classe. Et cet EDA peut varier d'une activité à l'autre et d'une enseignante à une autre.

Mais, pour les deux stagiaires, le problème de la discipline s'est d'abord manifesté comme un problème de relations avec un enfant ou les enfants de la classe. À cet égard, les toutes premières vidéocassettes, au cours desquelles les stagiaires tentaient ostensiblement de socialiser, sont limpides. De plus, les conversations entre les enseignantes et les stagiaires confirment l'importance de créer un rapport avec l'élève-individu et les élèves en groupe. En fait, les données indiquent que cet enjeu se pose à la stagiaire surtout comme un besoin de se sentir à l'aise et pertinente, c'est-à-dire en accord avec sa vision du monde et à l'aise avec le genre d'activités, le genre d'engagement et le genre de rapport enfant-enfant et enfant-enseignante. En effet, et c'est très visible dans la gestion des problèmes d'indiscipline, la stagiaire souhaite que

son intervention de contrôle contribue à améliorer la situation et qu'elle soit cohérente avec ce que Desgagné (1994) a appelé son «modèle d'interaction désirable» (MID). La stagiaire veut bien modifier le climat de la classe ou rectifier le comportement d'un élève, mais elle ne veut pas intervenir de n'importe quelle manière. Serait-ce qu'au regard de la discipline, les ressources qui structurent le développement de la stagiaire soient moins dans le contexte que dans la personne même de la stagiaire?

Pour répondre à cette question, disons que, dès le début de la recherche, nous avons été confronté à un paradoxe intéressant. Dans la classe de sixième année, la stagiaire n° 2 n'avait aucun problème de discipline. Comme c'est le cas pour toute débutante, ses leçons pouvaient connaître des dérapages et des longueurs à un point où la stagiaire elle-même, au cours d'une entrevue avec le chercheur, s'inquiéta en ces termes de ce que le niveau d'engagement (EDA) des élèves était insuffisant: «il me semble qu'il y a quelque chose qui ne se passe pas». Toutefois, jamais au cours de plus de quarante heures de vidéocassettes et autant d'heures de conversations et d'entrevues nous n'avons vu ou entendu parler d'un problème de discipline. Jamais cette stagiaire, durant son séjour en sixième année, n'a eu à se préoccuper vraiment de contraindre un enfant, de le confronter ou d'aller au-delà de son MID. Les enfants qui s'ennuyaient prenaient leur mal en patience et ne menaçaient pas le programme d'action de la stagiaire même s'il s'enlisait; ils demeuraient cordiaux entre eux et avec la stagiaire. Ce groupe d'enfants était extrêmement sympathique. La stagiaire, comme Sue dans le texte de Feiman-Nemser et Buchmann (1985), a même pensé pendant quelques instants qu'elle avait réussi, alors que c'était plutôt la facilité du contexte qui ne l'avait pas amené à résoudre des problèmes complexes.

En même temps, dans la classe de première année, l'autre stagiaire, que nous appellerons la stagiaire n° 1, avait parfois peine à protéger son intégrité. La gestion de cette classe était très complexe. L'écart entre, d'un côté, les habiletés sociales des enfants et, de l'autre, les impératifs de la structure de participation que le modèle pédagogique de l'enseignante exigeait d'eux requérait une main très experte. D'entrée de jeu, la stagiaire n'était peut-être pas en situation d'échec, mais elle était certainement en situation de difficultés. Comment cette stagiaire s'est-elle développée dans ce contexte?

Deux caractéristiques de cette stagiaire aideront à comprendre l'évolution de ses pratiques. D'abord, elle n'était pas fondamentalement convaincue que des enfants ont besoin de structure ou d'aide pour se structurer et elle ne se voyait pas encore comme une adulte responsable d'aider des enfants à se structurer. Aussi, en situation d'exiger, que ce soit une exigence scolaire ou comportementale, elle se défilait souvent, incapable de légitimer l'exercice de son autorité. Lorsqu'elle était mal disposée ou lorsque son programme d'action était menacé, elle n'était pas prête à ajuster son MID; elle aurait voulu que les enfants comprennent et s'autodisciplinent sans qu'elle soit obligée de prendre un ton autoritaire ou d'imposer une conséquence. Lorsque l'indiscipline était dirigée vers elle, elle se laissait «marcher sur les pieds» et elle terminait sa journée attristée d'autant plus, et c'est là sa deuxième caractéristique, qu'elle y «avait mis tout

le paquet»! En effet, cette stagiaire imaginait sa classe comme un lieu enjoué qui fourmille d'activités. En rapport avec cette image (Elbaz, 1983) et encouragée par l'enseignante à stimuler les élèves, cette stagiaire «chauffait» les enfants, utilisant les mimes, les chansons, les chuchotements, bref, l'imaginaire. Ainsi, elle haussait le niveau d'engagement des élèves tout autant que le niveau d'excitation qu'elle devait ensuite contrôler au profit de son programme d'action, ce qui augmentait la difficulté de sa tâche. De telles stratégies positives, comme l'enseignante les appelait, connaissaient, certes, de fabuleux résultats... lorsque les enfants s'engageaient dans la tâche. En revanche, lorsque quelques individus cassaient le rythme et l'humeur joyeuse, la stagiaire était incapable d'imposer des conséquences ou de les prolonger dans l'action.

Au milieu du stage, la stagiaire était bien consciente de cette difficulté. Elle avait même modifié sa perception des conséquences négatives ou des punitions, admettant qu'elles sont utiles, voire nécessaires. Elle a réussi à modifier ses pratiques, mais pas de façon consistante. Aussi, sa fin de stage a connu des hauts et des bas.

On aurait pu penser que l'histoire des rapports que cette stagiaire entretenait avec les élèves de cette classe agissait comme une force d'inertie qui l'empêchait de changer le jeu interactionnel; l'historicité, suggère Doyle (1986*b*), c'est ce qui fait que, dans une classe, les actions de la journée structurent celles du lendemain... Pourtant, l'année suivante, lorsque cette stagiaire s'est retrouvée en stage dans la classe de sixième année, avec un groupe d'élèves nouveaux, sa difficulté à se constituer une légitimité d'intervention a provoqué, quoique dans une moindre mesure, des situations similaires. Cependant, il est intéressant de noter que les situations d'indiscipline se produisaient surtout durant les longs segments au cours desquels les tâches des élèves étaient moins précises, moins soumises à des procédures et pour lesquelles ils étaient moins imputables.

Revenons à la stagiaire n° 2 que nous avions laissée à la fin de son premier stage sans aucun problème de discipline, du moins semblait-il... et qui a connu un certain choc à son arrivée en classe de première, l'année suivante. Cette stagiaire ne semblait pas avoir de problèmes à se constituer une légitimité d'intervention. Aussi, il lui était relativement facile de maintenir des exigences, par exemple, en demandant à un enfant de reprendre un travail ou de s'asseoir à sa table et cela, de façon à la fois autoritaire et cordiale. Par ailleurs, la difficulté de cette stagiaire se situait plus au plan de ces stratégies positives qui consistaient soit à prévenir les problèmes d'indiscipline en augmentant le degré d'engagement des enfants, soit à endiguer ces problèmes en les récupérant au profit de son programme d'action. En effet, en situation d'indiscipline, cette stagiaire avait tendance à s'appuyer sur un répertoire punitif plutôt que sur un répertoire de stratégies de stimulation. Même si, dans la classe, la stagiaire était en contact avec ces stratégies de stimulation ou ces stratégies positives, et qu'elle pouvait alors les copier ou les emprunter, il semble que quelque chose de plus profond l'inclinait à privilégier un rapport d'autorité.

D'ailleurs, les conversations et les entrevues avec cette stagiaire confirment l'importance, chez elle, de valeurs et de comportements de politesse et de respect de l'autorité.

Nonobstant la thèse centrale de cet article, concluons provisoirement que l'analyse de l'évolution des pratiques des deux stagiaires en ce qui concerne la discipline, semble plutôt montrer que le développement de leurs pratiques aurait échappé au contexte et résiderait plutôt dans la personne même. Mais nous y reviendrons en conclusion.

Le message

Le message constitue la troisième entrée au regard de laquelle nous allons examiner le développement des deux stagiaires. Le message est une activité de lecture en première année. Un message, lorsqu'il est géré par l'enseignante de première année, dure généralement de 10 à 12 minutes. Les enfants sont assis par terre, face au tableau et proches les uns des autres. Au tableau est écrit un texte de 20 à 60 mots dont la complexité évolue en cours d'année selon le développement des élèves. Le contenu du message reprend ou introduit des activités, des thèmes et des faits divers touchant la vie des élèves. Un enfant est désigné pour lire une phrase du message; la tâche des autres consiste alors à écouter et, le cas échéant, à la demande de l'enseignante ou de la stagiaire, à aider le lecteur désigné. Le message est une activité d'apprentissage qui ne consiste pas seulement à vérifier si l'enfant saura lire tel ou tel mot. L'objectif pédagogique du message est de faire apprendre de nouveaux mots, mais, surtout, d'aider les enfants à autoréguler le recours à différentes stratégies de lecture. Ces stratégies sont transformées en procédures qui scandent le message et définissent en retour la tâche de la stagiaire. Voici donc ces procédures.

1) Les élèves doivent d'abord se faire une idée du contenu du message. Aussi, la stagiaire doit en faire prévoir la teneur. Elle se sert d'abord du titre du message. Elle procède ensuite à une lecture silencieuse en touchant chaque mot du message, à une vitesse de lecture moyenne. Puis, à l'aide des quelques mots que des enfants ont pu décoder ainsi qu'à l'aide du titre, la stagiaire sollicite quelques hypothèses relatives au contenu du texte. Celles-ci sont préalables à la lecture systématique des phrases, lecture qui va suivre.

Ensuite, pour chaque phrase, la stagiaire désigne un lecteur et procède de la façon suivante.

2) L'enfant désigné suit le doigt de la stagiaire qui pointe chaque mot et il lit à voix haute ceux qu'il reconnaît (globalisation); la stagiaire les encercle. À cette étape, la stagiaire invite l'enfant à passer les mots inconnus afin de ne pas ralentir la lecture au point où le sens de la phrase serait perdu. Si la lecture de la phrase a été trop facile, le rôle de la stagiaire est de comparer les mots lus ou complexes

avec d'autres mots; on fait ressortir les bizarreries ou bien, on explique les stratégies utilisées par l'élève.

3) L'enfant qui n'a pas lu tous les mots de la phrase doit ensuite considérer les mots connus car, pour lire ceux qui restent sibyllins, il devra d'abord s'appuyer sur le sens des premiers ainsi que sur le sens de la phrase. La stagiaire pose des questions sur le sens et elle aide l'enfant à relire la séquence des mots connus.

4) Puis, si la phrase n'est toujours pas comprise, on passe à une autre stratégie. La stagiaire aide l'enfant à penser d'utiliser les icônes qui, au début de l'année, accompagnent certains types de mots.

5) Ensuite, on passe encore à une autre stratégie qui consistera peut-être, selon le mot recherché, à le comparer avec d'autres mots connus qui sont souvent exposés quelque part dans la classe. Le rôle de la stagiaire est de fournir des exemples, d'aller chercher des pancartes de mots et de souligner les ressemblances et les différences.

6) On passe enfin à la dernière stratégie, celle d'utiliser les lettres du mot.

7) Pendant tout ce temps, la stagiaire peut solliciter l'aide d'un autre enfant pour un mot ou une stratégie, mais elle doit ensuite revenir à l'enfant désigné pour qu'il utilise le sens de la phrase.

Si l'objectif du message n'est pas uniquement de réussir à lire son contenu, mais aussi à développer chez le lecteur désigné tout autant que chez les lecteurs à l'écoute, le recours à des stratégies métacognitives, la tâche de la stagiaire ou de l'enseignante est alors extrêmement complexe. Cela, les didacticiens (Giasson, 1995) le savent! La stagiaire doit se préoccuper simultanément de l'inhérente complexité du mot ou du groupe de mots à déchiffrer ainsi que de ce qui se passe dans la tête de l'enfant désigné. Pour cela, elle doit apprendre à connaître les stratégies spontanées de Mathieu, celles de Maryse et celles de tous les autres enfants. Elle doit aussi réguler la participation des autres enfants, maintenir leur engagement sans qu'ils perturbent le lecteur désigné, sans qu'ils soufflent le mot, sans qu'ils jouent des coudes, etc. Une telle activité pourrait devenir trop simple si l'enfant désigné ne rencontrait aucune difficulté. La tâche de la stagiaire est de désigner l'enfant susceptible d'être confronté à quelques difficultés. Toutefois, ces difficultés ne doivent pas être trop grandes au point qu'elles mettraient en péril la fluidité de l'activité ou le sens du texte.

En première année, bien avant l'arrivée des stagiaires, le message était déjà une activité récurrente et importante. Aussi, elle est devenue une «figure imposée» pour les deux stagiaires. Examinons succinctement ce que les données suggèrent à propos du développement de leurs pratiques.

Lors de ses premières interventions dans le message, la stagiaire n° 1 avait de la difficulté à utiliser l'entrée sémantique en lecture. En effet, lorsqu'un enfant s'interrompait, elle avait très ou trop souvent recours au décodage des lettres du mot. Elle ne pensait pas à stimuler l'usage du sens soit en demandant à l'enfant: «Qu'est-ce qu'il peut bien avoir mis dans son pied?» quand le mot à déchiffrer était «botte», soit encore en amenant l'enfant à relire sa phrase depuis le début. La stagiaire n° 1 parvint à un équilibre plus judicieux au bout de cinq ou six messages. Il est important de noter qu'elle avait, à ce moment-là, acquis une meilleure connaissance des enfants et de leurs habiletés respectives. De plus, parce que le stage était alors devenu intensif, la stagiaire était plus facilement au fait des derniers développements dans la vie de la classe. Alors, trouver des exemples pour comparer des mots semblables, choisir de recourir à une stratégie plutôt qu'à une autre et désigner l'enfant approprié devenaient de plus en plus facile. Le principal problème des messages qui suivirent reste la discipline. Cette stagiaire, en dépit d'habiletés et d'attitudes remarquables, ne réussissait pas toujours à maintenir le climat intellectuel requis pour cette activité. Il est intéressant de noter que la présence ou l'absence de l'enseignante avait peu d'effet sur le climat du message. C'est ainsi que la fin du stage a été jalonnée de messages réussis et calmes qui alternaient avec des messages plus turbulents. De son enseignante, la stagiaire a réussi à emprunter les routines d'aide en lecture et ses routines de stimulation positive, mais elle n'est pas parvenue à emprunter ses routines autoritaires. Nous reviendrons sur ces emprunts de routines au moment de conclure.

La stagiaire n° 2, quant à elle, a entamé son stage en première année avec une meilleure connaissance des entrées en lecture. Elle était déjà acquise à l'usage du sens et connaissait certaines routines d'aide. Toutefois, ses difficultés d'animation et d'autorégulation ont entraîné des longueurs lors de ses premiers messages, mais elle est parvenue rapidement à une maîtrise technique. Même si les données relatives aux messages de la stagiaire n° 2 sont moins nombreuses, celles dont nous disposons permettent quand même de noter une progression constante de sa pratique au message. Il faut toutefois ajouter que le maintien du climat intellectuel de la classe reposait davantage sur des mesures répressives que sur des mesures de stimulation de l'engagement. Dans ce cas-ci, la stagiaire a réussi à emprunter les routines techniques de son enseignante, mais elle n'est pas parvenue à emprunter les mesures de stimulation qui étaient, pourtant elles aussi, visibles et encouragées.

Pour mieux comprendre le développement des pratiques au message, il faut cependant dépasser les cas individuels des deux stagiaires et essayer plutôt d'identifier des convergences. Celles-ci amènent à penser que le développement des pratiques au message était étayé (*scaffolding*) par cinq ressources structurantes du contexte: l'existence de nombreuses autres activités de lecture, les démarches mises en évidence par l'enseignante lorsqu'elle faisait elle-même le message, les tâches que l'enseignante allouait à la stagiaire, le degré élevé de formalisation du message et les ressources physiques impressionnantes.

Premièrement, le message n'était pas la seule activité de lecture. Pour la stagiaire, le développement de ses habiletés à aider les élèves à recourir aux stratégies était amorcé au cours des ateliers de lecture apparaissant au tableau de programmation. La structure des ateliers permettait à la stagiaire de réduire sa tâche: elle n'avait plus à gérer la discipline et elle pouvait alors se concentrer sur la lecture. Les stagiaires ont dû prouver à l'enseignante qu'elles connaissaient suffisamment les routines d'aide en lecture avant de se voir confier leur premier message.

Deuxièmement, le développement des pratiques était étayé par les exemples de l'enseignante. Les conversations entre l'enseignante et les stagiaires indiquent que l'enseignante faisait délibérément le message pour illustrer certaines pratiques. Il semble (Glaser, 1991) qu'avoir accès à un riche répertoire accroîtrait la palette des éventualités possibles ainsi que la possibilité de conflits sociocognitifs: loin d'imiter ou de copier l'enseignante, la stagiaire entreprendrait plutôt un processus plus complexe d'appropriation des pratiques. Nous y reviendrons en conclusion.

Troisièmement, le développement des pratiques était étayé par un calibrage de la tâche de la stagiaire. L'enseignante décidait d'attribuer un message à la stagiaire après avoir tenu compte de la complexité de son contenu ainsi que de la difficulté des autres tâches de la journée. Les contenus du message étaient étudiés afin de prévoir les problèmes des élèves; l'enseignante et la stagiaire préparaient des scénarios et des réparties.

Quatrièmement, la tâche du message était routinière et bien découpée. Elle était routinière parce qu'elle était imbriquée dans les pratiques des enfants qui avaient déjà une connaissance collective des stratégies de lecture, des règles de participation en usage ainsi que des procédures. Elle était solidement équilibrée parce que, justement, la tâche de la stagiaire pouvait être soumise à des paramètres. À chaque procédure correspondait une raison pédagogique ou une entrée en lecture. Les procédures et leurs raisons pédagogiques soutenaient le travail de réflexion et d'intervention de la stagiaire.

Finalement, le développement des pratiques était étayé par un système physique complexe. Par exemple, juste à côté du message étaient affichées des pancartes de mots qu'on déplaçait pour les comparer avec les mots du message. Était affichée, aussi, la liste des stratégies vers laquelle parfois les yeux d'un élève se tournaient avant même que la stagiaire y ait pensée, ce qui l'incitait à rendre visible, pour les autres, le mécanisme utilisé spontanément par l'élève. Sur la corde à linge de la classe, il y avait des dessins avec des sons complexes, etc. Ainsi, les savoirs nécessaires à la conduite du message n'étaient pas tous dans la tête de la stagiaire: ils étaient distribués par différents systèmes parallèles (Yinger et Hendricks-Lee, 1991) qui venaient étayer le développement des pratiques.

Discussion et conclusion

Au terme de la présentation des résultats de cette recherche, il convient de dépasser les trois entrées, de revenir à la question initiale et de se demander à nouveau ce que ces résultats apportent de singulier à notre compréhension des stages et des apprentissages des stagiaires. Pour structurer cette discussion-conclusion, posons-nous deux questions: 1) Qu'avons-nous appris sur l'enseignement? 2) Qu'avons-nous appris sur l'apprentissage de l'enseignement?

Enseigner: une activité instrumentale

Avant de discuter des apprentissages des stagiaires, les données recueillies dans cette recherche nous amènent à un détour obligatoire qui consiste à discuter d'abord de ce qui était objet d'apprentissage, soit enseigner. Avant cette recherche, les écrits d'inspiration phénoménologiques, qui abondent dans ce domaine de recherche, avaient tendance à faire porter l'attention principale sur les dimensions personnelles de l'acte d'enseigner. Aussi, nous étions souvent amené à voir l'enseignement comme une activité individuelle, collée aux valeurs et aux représentations de la personne qui enseigne. La première contribution de cette recherche est d'avoir ajouté à cette conception. Porter la théorisation sur les sites mêmes de la pratique a rappelé avec acuité la composante instrumentale de l'enseignement. Enseigner, c'est aussi organiser des objets, mettre en place des situations, agencer des routines.

Le développement des pratiques des stagiaires, leurs préoccupations et celles des enseignantes associées, particulièrement celles de l'enseignante de première année, ont porté sur l'organisation concrète de la classe. Par exemple, l'expertise, dans les ateliers de mathématiques en première année, était subordonnée à la maîtrise de la balance mathématique. La maîtrise de la gestion du tableau de programmation était subordonnée à la connaissance des routines, du système d'imputabilité et des objets liés au cheminement des élèves. La maîtrise d'une activité de transformations géométriques, en sixième année, était liée à l'usage du papier calque. La maîtrise de la gestion d'une activité d'écriture en sixième année était liée à la présence de moyens et de procédures pour soutenir le travail des élèves et pour réduire la tâche de la stagiaire. La maîtrise du message était liée à la capacité de comprendre et d'utiliser les artefacts disponibles. De même, de nombreuses conversations de planification entre enseignantes et stagiaires soulignent le caractère instrumental de l'enseignement: leur discours progresse en spirale au travers des contraintes, des enjeux et des ressources pendant que lentement se tisse l'activité qui sera ensuite exécutée.

Bien sûr, cette composante instrumentale peut surprendre, voire choquer. Nous, les membres de la culture universitaire contemplative, avons eu tendance à déprécier ce qui pouvait sembler trop technique dans l'enseignement de peur, peut-être, de rendre la profession moins «intellectuelle». Cependant, dans ces données, le recours

à «l'instrumental» n'évacue pas la sémiotique des objets dont il est principalement question. Comme le soulignait Nias (1989), les routines, les objets, les mots, les événements véhiculent un sens profond que décodent les membres de la culture, un sens, toutefois, qui reste souvent sibyllin pour les autres.

Les données, c'est-à-dire le contenu des vidéocassettes, les conversations entre les enseignantes et les stagiaires, tout comme les commentaires des stagiaires montrent que, à plusieurs reprises, les pratiques des stagiaires se sont développées au fur et à mesure qu'elles devenaient capables de reconnaître les ressources structurantes de la classe telles les élèves, leurs tâches, le système d'imputabilité, les structures de participation, l'environnement physique, etc. et ensuite d'interagir intentionnellement avec elles. Ce qui nous amène maintenant à notre deuxième question.

Apprendre à enseigner: une activité contextualisée

Apprendre à enseigner durant un stage, c'est un peu apprendre à agir à partir d'un contexte, un contexte monté sur une trame d'objets et des matériaux concrets. Au cours de cette recherche, les données concernant le travail individuel et celles concernant le message suggèrent qu'apprendre à enseigner a été façonné par le contexte dans lequel cette activité s'est produite. Le contexte du stage est constitué de ressources qui structurent l'activité et l'apprentissage de la stagiaire. Certaines de ces ressources concernent le contenu à enseigner, le système d'imputabilité et les tâches scolaires des enfants. D'autres sont constituées par l'environnement physique. Ces ressources agissent comme des marqueurs et des médiateurs de savoirs. Ils sont un peu comme ces phares qui indiquaient jadis la route des marins la nuit; ils ne sont donc pas une carte ni ne représentent le rivage réel, mais ils étayent (*scaffold*) néanmoins la route du marin.

Apprendre à enseigner lors des stages, c'est aussi apprendre à enseigner dans la classe d'une autre personne (Martin, à paraître). Une bonne partie des ressources structurantes existent déjà à l'arrivée de la stagiaire, car elles ont été initialement mises en place par l'enseignante. Certaines de ces ressources sont culturelles comme les idées que l'enseignante se fait de la lecture ou de la discipline. D'autres sont constituées du matériel pédagogique, des routines de la classe et des systèmes de participation et d'interaction. D'autres enfin concernent la nature et la quantité d'aide que l'enseignante apporte à sa stagiaire.

Ces ressources peuvent être plus ou moins structurantes selon les prétentions que l'enseignante associée entretient à l'endroit de la pratique de sa stagiaire. Dans les deux cas étudiés, même si cette prétention s'est exprimée avec une intensité plus grande dans la classe de première année, les contextes mis en place par les deux enseignantes n'en sont pas moins restés importants et visibles. Ainsi, le climat convivial de la classe de sixième, l'imputabilité moins serrée ainsi que la culture du recours à la

maturité et à la responsabilité des enfants, constituent des exemples de contextes qui ont ainsi structuré le développement des stagiaires. Convergence intéressante de cette recherche, bien que l'activité de chacune des enseignantes associées ait été différente, elle indiquait néanmoins un point commun majeur: l'enseignante supervise de la même façon qu'elle enseigne[4]!

Bien sûr, apprendre à enseigner n'est pas réductible aux ressources structurantes qui existent dans la classe. Comme d'autres travaux (Zeichner *et al.*, 1987) l'ont d'ailleurs montré, la personne de la stagiaire est une variable importante. Ainsi, dans notre analyse de la discipline, nous avons vu que le rapport à l'autorité de la stagiaire avait une importance déterminante dans le développement de ses pratiques. En effet, il ne suffisait pas que les modèles d'intervention de l'enseignante associée soient présents pour que la stagiaire les imite puis les adopte. Le processus était plus subtil. Nos données montrent que les deux stagiaires essaient ces modèles, mais ne les adoptent pas toujours. Ainsi, la stagiaire n° 1 a puisé dans le répertoire d'interventions plus sévères alors que la stagiaire n° 2 a puisé dans le répertoire d'interventions moins autoritaires. Mais ni l'une ni l'autre n'ont vraiment adopté ces routines avec la même aisance qu'elles ont adopté les routines plus instrumentales, comme celle du message par exemple. Il semblerait donc qu'emprunter une routine consiste plutôt à vérifier l'adéquation entre le sens profond de cette routine et ce qu'on est vraiment comme personne. C'est beaucoup plus que copier ou imiter!

Toutefois, les stagiaires ne pratiquent pas dans un univers éthéré dépourvu d'une réalité ontologique. En ayant ouvert une fenêtre sur le développement des pratiques des stagiaires, la contribution majeure de cette recherche est sans doute d'avoir enrichi et documenté l'idée que le développement de ces pratiques était contextualisé, c'est-à-dire qu'il s'appuyait sur les ressources structurantes du contexte. La section qui concerne le message est intéressante à cet égard parce que l'analyse, plus minutieuse, a permis de cartographier les ressources structurantes qui semblent avoir facilité le développement des pratiques des deux stagiaires.

Même si les données n'ont porté que sur deux cas et que toute tentative d'en faire découler des propositions est donc hasardeuse, on peut néanmoins spéculer un peu. Pour la recherche de même que pour la formation des maîtres, on peut penser que l'idée de se préoccuper des systèmes d'action est une voie prometteuse. Dans le même sens, pour mieux comprendre les apprentissages des stagiaires, il faut peut-être s'éloigner du modèle du traitement de l'information ou du modèle de développement de la personne et se rapprocher un peu plus du modèle de participation à une culture. Le premier présuppose que le développement professionnel repose sur des savoirs qui sont dans la tête des apprenants alors que l'autre suggère plutôt que le développement professionnel s'appuie aussi sur un ensemble de ressources structurantes qui font partie du contexte de stage.

À cet égard, la vidéoscopie et la rétroaction vidéoscopique se sont révélées des moyens de recherche appropriés pour tenir compte à la fois des actions, mais aussi des contextes dans lesquels elles s'intégraient. Les caméras ont été plus discrètes que l'observateur humain qui, avouait Jackson (1968), demeure un étranger dans la classe, un étranger dont on se préoccupe des éternuements même après une présence d'une année entière. Dans cette recherche, de près de deux ans, l'usage des vidéocassettes a facilité l'alternance entre la pratique et la rétroaction en atténuant l'effet du chercheur. Shulman (1987) se plaignait de ce que la performance enseignante ne laisse pas de traces aussi précises et indélébiles que l'architecture ou la musique par exemple. La mémoire des vidéocassettes a pallié ce problème. Dans le cas précis du «message» par exemple, les vidéocassettes ont permis un revisionnement avec l'aide de l'enseignante; grâce à ce revisionnement, les intentions, les pratiques et les exigences de l'enseignante, éléments qui font partie du contexte d'apprentissage de la stagiaire, ont pu être explicités.

Notes

1 Cette recherche a été menée dans le cadre d'un doctorat (Martin, 1996). Il convient donc d'en remercier le superviseur, le professeur James Calderhead. Il faut aussi remercier l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue qui a permis des conditions de recherche exceptionnelles: l'ampleur des données et leur traitement en témoignent. Il faut remercier les gens du milieu scolaire et, en particulier, les deux enseignantes et les deux stagiaires.

2. Rappelons ici que le concept de ressources structurantes ne constituait pas une hypothèse de départ et qu'il s'est imposé au fur et à mesure que la théorisation était portée sur le terrain de la pratique.

3. Mentionnons tout de suite qu'une telle pratique peut être parfaitement légitime, c'est-à-dire qu'on peut imaginer d'excellentes raisons pour agir ainsi. C'est justement pourquoi il est crucial d'avoir accès aux intentions de la praticienne.

4. Le climat convivial et la culture du recours à la responsabilité de l'enseignante de sixième année caractérisaient aussi sa relation avec la stagiaire. Tandis que la supervision serrée et instrumentale de l'enseignante de première année ainsi que ses exigences caractérisaient autant ses rapports avec les enfants que ceux avec ses stagiaires. Pour plus de détails et pour une discussion, voir Martin (1994, 1996).

Abstract – This article presents the results of an ethnographic research examining the development of teacher interns practices through videotape feedback. The theoretical frame includes studies of teacher knowledge and teacher internship, and well as studies in social anthropology, specifically the works of Jean Lave and Walter Doyle who examine school tasks and classroom group dynamics. The author describes the structural resources involved in the classroom context and analyses their relationship to the development of practices for two interns involved in this study.

Resumen – Este artículo reseña los resultados de una investigación etnográfica en la que se examinó, con ayuda de retroacciones videoscópicas, el desarrollo de la prática de internos.

Esta investigación se apoya en estudios del saber docente y sobre los internados; se apoya también en la antropología social, particularmente en los trabajos de Jean Lave y de Walter Doyle sobre el trabajo escolar y el funcionamiento de clases. El autor describe los recursos estructurantes contenidos en el contexto de la clase-internado y analiza sus relaciones con el desarrollo de la práctica de dos internos.

Zusammenfassung – Dieser Artikel legt die Ergebnisse einer ethnographischen Forschungsarbeit vor, bei der die Entwicklung der Verhaltensweisen von Praktikanten mit Hilfe der Methode des Video-Feedbacks untersucht wurde. Diese Arbeit beruft sich auf die Studien, die von den vom Lehrer verlangten Kenntnisse handeln, und auf andere, die sich mit dem Praktikum befassen. Außerdem stützte sie sich auf die soziale Anthropologie, vor allem auf die Arbeiten von Jean Lave, dann auch auf die von Walter Doyle, die die den Schülern aufgegebene Arbeit und das Vorgehen der Klassen/Gruppen behandeln. Schließlich beschreibt der Verfasser die strukturierenden Mittel, die den Hintergrund der Praktikumsklasse markieren, und deren Einfluß auf die Verhaltensweisen der Praktikanten.

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.

Borko, H., Livingston, C. et Shavelson, R. J. (1990). Teacher's thinking about instruction. *Remedial and Special Education, 11*(6), 40-49, 53.

Brouillet, M. et Deaudelin, C. (1994). Étude écosystémique d'un entretien de supervision de stage. *Revue des sciences de l'éducation, XX*(3), 443-466.

Brown, J. S., Collins, A. et Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher, 18*(1), 32-42.

Brown, S. et McIntyre, D. (1993). *Making sense of teaching.* Buckingham: Open University Press.

Burgess, R. (1984). *In the field.* Londres: Routledge.

Calderhead, J. (1981). A psychological approach to research on teachers' classroom decision-making. *British Educational Research Journal, 7*, 51-57.

Calderhead, J. (1988). The contribution of field experiences to student primary teacher's professional learning. *Research in Education, 40*, 33-49.

Calderhead, J. et Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education, 7*(1), 1-8.

Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. *In* R. Houston (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 291-310). New York, NY: Macmillan.

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 1er congrès de la «European Educational Research Association», Bath, Royaume-Uni, 14-17 septembre.

Desgagné, S. (1994). *À propos de la discipline de classe: analyse du savoir professionnel d'enseignantes et enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants.* Thèse de doctorat non publiée, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Sainte-Foy.

Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research, 53*, 159-199.

Doyle, W. (1986*a*). Content representation in teachers' definitions of academic work. *Journal of Curriculum Studies, 18*(4), 365-379.

Doyle, W. (1986*b*). Classroom organization and management. *In* M. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 392-431). New York, NY: Macmillan.

Edwards, A. (1995). What do student teachers want from teacher-mentors? Communication présentée au 1er congrès de la «European Educational Research Association», Bath, Royaume-Uni, 14-17 septembre.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge.* Londres: Croom Helm.

Feiman-Nemser, S. et Buchmann, M. (1985). Pitfalls of experience in teacher preparation. *Teachers College Record, 87*(1), 53-65.

Fuhrer, U. (1993). Behavior settings analysis of situated learning: The case of newcomers. *In* S. Chaiklin et J. Lave (dir.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context* (p. 179-211). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Gauthier, C., Mellouki, M. et Tardif, M. (dir.) (1993). *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* Montréal: Les Éditions Logiques.

Giasson, J. (1995). *La lecture: de la théorie à la pratique.* Boucherville: Gaëtan Morin, éditeur.

Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory.* Chicago, IL: Aldine.

Glaser, R. (1991). The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and Instruction, 1*(2), 129-144.

Goetz, J. P. et LeCompte, M. D. (1981). Ethnographic research and the problem of data reduction. *Anthropology and Education Quarterly, 12,* 51-70.

Grossman, P. L., Wilson, S. M. et Shulman, L. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. *In* M. Reynolds (dir.), *Knowledge base for the beginning teacher* (p. 23-36). New York, NY: Pergamon Press.

Guyton, E. et McIntyre, D. J. (1990). Student teaching and school experiences. *In* R. Houston (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 514-534). New York, NY: Macmillan.

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.

Hammersly, M. (1990). *Reading ethnographic research.* New York, NY: Longman.

Jackson, P. (1968). *Life in classrooms.* New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice.* Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Legros, C. et Tochon, F. V. (1994). La perception du stage chez les étudiantes de première année en formation à l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation, 1*(2), 309-338.

Leinhardt, G. (1988). Situated knowledge and expertise in teaching. *In* J. Calderhead (dir.), *Teachers' professional learning* (p. 146-168). Lewes: Falmer Press.

Leinhardt, G. et Greeno, J. G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology, 78,* 75-95.

Lessard, C. (1990). La formation des maîtres des années 90. *Cibles (Enna de Nantes), 23,* 24-29.

Martin, D. (à paraître). Mentoring in one's own classroom: An exploratory study of contexts. *Teaching and Teacher Education, 17*(2).

Martin, D. (1994). Savoirs et pratiques de formation de maîtres. *Cahiers de la recherche en éducation, 1*(2), 253-286.

Martin, D. (1996). *Case studies in the development of student teachers' practice during their field experiences.* Thèse de doctorat non publiée, École d'éducation, Université de Bath, Royaume-Uni.

Maynard, T. (1996). Mentoring subject knowledge in the primary school. *In* D. McIntyre et H. Hagger (dir.), *Mentors in schools: Developing the profession of teaching.* Londres: David Fulton.

McNamara, D. (1995). The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice: An exploratory study. *Teaching and Teacher Education, 1*(1), 51-61.

Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work.* Londres: Routledge.

Packer, M. J. et Winne, P. H. (1995). The place of cognition in explanations of teaching: A dialog of interpretive and cognitive approaches. *Teaching and Teacher Education, 11*(1), 1-21.

Richardson-Koehler, V. (1988). Barriers to the effective supervision of student teaching: A field study. *Journal of Teacher Education, 39*(2), 28-34.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of a new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-22.

Shulman, L. S. (1988). The danger of dichotomous thinking in education. *In* P. P. Grimmett et G. Erickson (dir.), *Reflection in teacher education* (p. 31-38). New York, NY: Teachers College Press.

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.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54*(2), 143-178.

Wilson, S. M., Shulman, L. S. et Richert, A. E. (1987). 150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. *In* J. Calderhead (dir.), *Exploring teachers thinking* (p. 104-124). Londres: Cassell.

Woods, P. (1985). Sociology, ethnography and teacher practice. *Teaching and Teacher Education, 1*(1), 51-62.

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.

Yinger, R. et Hendricks-Lee, M. S. (1991). *Working knowledge in teaching.* Communication présentée au 5e congrès de l'International Study Association on Teacher Thinking (ISATT), Guildford.

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.