
Revue des sciences de l'éducation

Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformations de son répertoire

Annie Malo

Se former professionnellement : une dynamique individuelle et collective
Volume 37, numéro 2, 2011

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1008985ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1008985ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformations de son répertoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37, (2), 237-255.
<https://doi.org/10.7202/1008985ar>

Résumé de l'article

Une recherche qualitative menée pendant quatre mois auprès de stagiaires finissants en enseignement secondaire a permis de décrire le parcours évolutif de leur savoir professionnel. Trois sources ont été utilisées pour la collecte de données et l'analyse consiste en une étude de cas multiples et une analyse du contenu. Pendant la mise en oeuvre de projets, les stagiaires ont rencontré des problèmes qui les ont amenés à modifier leurs façons de faire et de penser. L'élaboration d'une typologie de transformations du répertoire a permis de mieux comprendre la multiplicité des façons viables de s'adapter au contexte de la pratique de l'enseignement.

Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformations de son répertoire *



Annie Malo, professeure
Université de Montréal

RÉSUMÉ • Une recherche qualitative menée pendant quatre mois auprès de stagiaires finissants en enseignement secondaire a permis de décrire le parcours évolutif de leur savoir professionnel. Trois sources ont été utilisées pour la collecte de données et l'analyse consiste en une étude de cas multiples et une analyse du contenu. Pendant la mise en œuvre de projets, les stagiaires ont rencontré des problèmes qui les ont amenés à modifier leurs façons de faire et de penser. L'élaboration d'une typologie de transformations du répertoire a permis de mieux comprendre la multiplicité des façons viables de s'adapter au contexte de la pratique de l'enseignement.

MOTS CLÉS – stagiaires, savoir professionnel, enseignement secondaire, transformation, réflexion.

1. Introduction

Ce texte rend compte des résultats d'une étude menée auprès de 13 stagiaires finissants en enseignement au secondaire. Cette recherche a pour objectif de comprendre les processus au cœur du développement du savoir professionnel en contexte de stage. Les angles théorique et méthodologique retenus privilégient le point de vue des stagiaires afin de décrire et de comprendre comment se déroule leur apprentissage dans un contexte de stage intensif de quatre mois. La question de leurs apprentissages est abordée à partir de leur logique d'action, selon une perspective interactionniste et constructiviste (Giddens, 1987; Pépin, 1994; von

* Cette recherche a été menée grâce au soutien financier du FCAR, du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) et de la Fondation Desjardins, obtenu dans le cadre de bourses doctorales.

Glaserfeld, 1988). Les résultats présentés ici portent plus particulièrement sur une typologie des transformations des composantes de leur répertoire, illustrant le caractère unique, complexe et dynamique de leur parcours. Le présent article résume d'abord les grandes lignes du contexte et de la problématique de la recherche, puis présente une brève recension des écrits concernant les différentes conceptualisations de l'apprentissage de l'enseignement. Les concepts théoriques et les choix méthodologiques ayant été utilisés pour la présente recherche sont ensuite exposés. La présentation des résultats repose sur deux volets : l'élaboration d'une typologie des transformations constituée et le parcours d'un stagiaire illustrant la dynamique du développement du savoir professionnel à partir de sa logique d'action. Une discussion des résultats est menée à la lumière des synthèses de recherche produites dans le domaine.

2. Problématique

Au Québec, les stages ont été reconnus, avec les dernières réformes (Ministère de l'Éducation du Québec, 1994, 2001), comme une des composantes principales de la formation professionnelle en enseignement. En termes concrets, ces nouvelles orientations ont indiqué une durée minimale de 700 heures réparties de façon progressive sur l'ensemble de la durée de la formation (Ministère de l'Éducation du Québec, 1994) et ont insisté sur une meilleure intégration des activités à visée théorique et à visée pratique (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Du point de vue des étudiants, les stages sont généralement considérés comme l'une des composantes les plus pertinentes de leur formation, sinon la plus pertinente (Gervais et Desrosiers, 2005 ; Giroux, 2000 ; Laforce, 2002). Par ailleurs, du côté de la recherche sur la formation à l'enseignement et plus particulièrement sur l'apprentissage de l'enseignement et les expériences de stage, les résultats de recherche concluent souvent à l'immobilisme des croyances, des savoirs et des pratiques des étudiants, notamment quand ils sont en contexte de stage (Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998). Par exemple, dans une synthèse de 105 recherches menées entre 1995 et 2001 sur les impacts des cours et des stages sur les croyances et les pratiques des étudiants (Clift et Brady, 2005), une des trois conclusions finales dégagées par les auteures concerne le fait que les étudiants démontrent une résistance à changer leurs croyances et leurs pratiques. Ainsi, du côté politique, on reconnaît aux stages une importance accrue dans la formation professionnelle des enseignants ; parallèlement, du côté de la recherche, il est encore difficile de cerner l'impact spécifique des stages sur l'apprentissage des étudiants. Comme le disent Clift et Brady (2005), les cours et les stages ont un impact, mais il diffère souvent de celui souhaité par les formateurs, professeurs et superviseurs. Conséquemment, la question générale de recherche est la suivante : *Quels apprentissages sont réalisés lors d'un stage intensif de fin de formation ?* La question plus spécifique examinée dans cet article est la suivante : *Dans ce contexte, de quelle façon évolue le savoir professionnel des stagiaires finissants en enseignement ?*

3. Contexte théorique

Afin d'examiner la question de l'apprentissage des stagiaires, différentes définitions utilisées dans le champ de la formation à l'enseignement sont considérées. Par la suite, l'apprentissage en tant que de transformation du répertoire est développé.

3.1 Différentes définitions de l'apprentissage de l'enseignement

La question au cœur de la présente recherche concerne l'apprentissage de l'enseignement en contexte de stage. Tenter de répondre à cette question nécessite de définir ce qu'est enseigner et ce qu'est apprendre à enseigner. Marqué par un essor depuis une trentaine d'années aux États-Unis (Clift et Brady, 2005) et depuis les années 1990 au Québec (Vanhulle et Lenoir, 2005), le champ de la recherche sur la formation des enseignants a proposé différentes façons de concevoir l'apprentissage de l'enseignement. Afin de donner un aperçu de leur variété, des conceptions retrouvées dans quatre courants de recherche sont succinctement résumées, suivant la catégorisation de Calderhead (1997). Chacun de ces courants de recherche est porteur d'une certaine conception de l'apprentissage de l'enseignement, mais qui demeure souvent implicite; c'est alors à partir du type de recherches menées au sein de chaque courant qu'on peut dégager une telle conception. D'entrée de jeu, il s'avère pertinent d'effectuer ce portrait pour deux raisons: d'une part, pour montrer en quoi la conception de l'apprentissage sous-jacente aux recherches oriente le type de résultats obtenus à ce sujet; d'autre part, pour situer, par un bref survol, l'angle particulier de la présente recherche dans le paysage actuel (Calderhead, 1997; Malo, 2005, 2008).

Le courant de la psychologie cognitive, développé à partir du milieu des années 1980 (Carter, 1990), s'est particulièrement intéressé aux processus de planification et de prise de décision chez l'enseignant et, notamment, aux différences entre les enseignants experts et novices à ce sujet. Dans cette perspective, apprendre à enseigner consiste à développer des processus mentaux efficaces, tels que ceux observés chez les enseignants d'expérience. Les résultats produits par les recherches de ce courant soulignent l'écart entre les novices et les experts, en privilégiant les pratiques des experts (planification plus souple, façons de penser et d'agir plus économiques, etc. [Carter, 1990]) afin d'apprécier si les novices apprennent, c'est-à-dire si leurs façons de faire se rapprochent de celles des experts. Dans le cas contraire, les chercheurs en concluent qu'ils n'apprennent pas. Un deuxième courant de recherche, d'inspiration sociologique, s'intéresse davantage aux processus d'initiation aux valeurs et aux pratiques institutionnelles; apprendre à enseigner consiste à s'initier aux différentes façons de penser et d'agir qui prédominent dans le milieu de pratique (Calderhead, 1997). Les résultats produits par les recherches de ce courant soulignent que les stagiaires apprennent graduellement à partager les valeurs des enseignants, à s'y conformer, et ce, au détriment des savoirs appris en contexte universitaire (Wideen et collab., 1998). Un troisième courant de recherche s'intéresse au développement du savoir d'une personne enseignante (*personal knowledge* [Feiman-Nemser, 1990]). Suivant ce courant, on

peut conceptualiser l'apprentissage de l'enseignement comme un processus de compréhension, de développement et de mobilisation efficace de soi. Les résultats produits par les recherches de ce courant soulignent en quoi le cheminement individuel et la vie personnelle des stagiaires affectent, nourrissent et inspirent leur pratique professionnelle. Chaque enseignant développe au sujet de l'enseignement une image, une métaphore personnelle (Calderhead, 1997; Clandinin, 1986; Clandinin et Connelly, 1985). Un quatrième courant de recherche s'inscrit dans la perspective de l'épistémologie de l'agir professionnel (Schön, 1983) et s'intéresse à la mobilisation du savoir professionnel lors de la problématisation et de la résolution de situations problématiques. Les problèmes, et le processus de réflexion qu'ils déclenchent, deviennent donc sources de développement professionnel. À cet égard, apprendre à enseigner consiste à devenir un praticien réflexif, capable d'agir en contexte et d'élargir son contrôle réflexif sur celui-ci, notamment par le biais d'une initiation par des enseignants expérimentés à ce processus de réflexion sur l'action. Les résultats produits par les recherches de ce courant ont davantage documenté le rôle du mentor (Maynard et Furlong, 1993) et les caractéristiques du mentorat (Beauchesne, Garant, Lane et Dumoulin, 2001) plutôt que les apprentissages effectués par les stagiaires en mobilisant, eux-mêmes, une réflexion sur et dans l'action.

Deux limites importantes sont à signaler à partir des définitions des recherches sur l'apprentissage de l'enseignement et des résultats obtenus (Malo, 2008). La première concerne une vision déficitaire du savoir du stagiaire. Si l'on définit l'apprentissage de l'enseignement par rapport à un écart observé entre un expert et un novice, un apprentissage survient quand il y a réduction de cet écart, autrement dit quand il y a correspondance entre les actes (mentaux ou comportementaux) observés chez les novices et ceux de l'expert. L'autre limite concerne une vision déterministe du savoir du stagiaire. Celui-ci est davantage influencé par les facteurs environnementaux que par ses propres choix. Les résultats tendent à illustrer davantage la stabilité du savoir des stagiaires que sa transformation. Conséquemment, les objectifs spécifiques de la présente recherche sont de décrire des apprentissages réalisés par des stagiaires finissants en enseignement secondaire et de documenter le processus de ces apprentissages de l'intérieur du parcours de chacun, autrement qu'en comparaison à un modèle normatif.

3.2 Développement du savoir professionnel en tant que transformation du répertoire

Afin de surmonter les limites identifiées au sujet des définitions de l'apprentissage de l'enseignement rencontrées généralement dans ce champ, la présente recherche a abordé la question sous l'angle du développement du savoir professionnel en faisant appel à deux concepts. Le concept de savoir professionnel se définit comme un répertoire (Schön, 1983) constitué dans l'action, mobilisé par un praticien au moment, notamment, d'interpréter et de résoudre des problèmes pratiques. L'apprentissage, quant à lui, est défini en termes de transformations apportées au

répertoire lors des tentatives de s'adapter au contexte (Pépin, 1994), de trouver des solutions satisfaisantes aux problèmes rencontrés.

Schön (1983) a bien illustré comment le passé, autrement dit le répertoire constitué, permet de lire le présent, la situation à résoudre. Les concepts de réflexion et de répertoire, comme Schön les a définis et illustrés, permettent d'aborder la question de la mobilisation du savoir professionnel pour interpréter la situation problématique et y trouver une solution satisfaisante. La définition du répertoire chez ce chercheur se restreint aux référents qui sont propres au contexte de la pratique. Cependant, on peut faire l'hypothèse que toute personne dispose d'un répertoire pour donner sens aux situations. Chez Schön (1983, p. 139), cela s'exprime par les processus de voir comme (*seeing-as*) et de faire comme (*doing-as*). Pépin (1994, p. 64) évoque ce processus de la façon suivante : *l'organisme [...] donn[e] au flux de l'expérience des formes qu'il est en mesure de manipuler*. Cette conception du processus d'organisation préalable du monde puise directement dans le constructivisme radical (von Glasersfeld, 1988). Les formes manipulables renvoient à des schèmes existants qui correspondent aux *façons* [habituelles] *de percevoir et de se comporter dans le monde*. Ainsi, le *répertoire*, pour Pépin (1994), serait composé de schèmes de compréhension, des façons habituelles de percevoir, et de *schèmes d'action*, des façons habituelles de se comporter. Ces schèmes permettent à l'être humain de s'adapter au monde, sinon il lui faut les changer pour tenter de restaurer son sentiment d'adaptation. On peut étendre ainsi la définition du répertoire de Schön (1983) aux stagiaires en supposant qu'ils disposent d'un certain répertoire, constitué d'expériences plus ou moins proches du contexte de la pratique d'enseignement, qu'ils mobilisent pour lire, pour interpréter l'expérience actuelle et, notamment, pour interpréter les situations problématiques de cette expérience.

Quand et comment se transforme alors le répertoire mobilisé ? Le répertoire est mobilisé lors de la résolution de situations problématiques. Il peut arriver que les interprétations et les solutions que ces interprétations suggèrent ne permettent pas de produire les résultats attendus ou généralement obtenus. Le concept de viabilité (Pépin, 1994 ; von Glasersfeld, 1988) permet d'aborder la question de la transformation du répertoire d'un acteur. Le savoir professionnel se transformera en fonction des échecs subis parce que le répertoire mobilisé ne permet pas au praticien d'obtenir les résultats escomptés, de maintenir son sentiment d'adaptation.

Avec cette conception de l'apprentissage de l'enseignement, il est possible de surmonter les deux limites précédemment mentionnées. Les apprentissages des stagiaires se définissent en termes de transformations apportées à leur répertoire. Ces transformations peuvent correspondre, ou non, à des actes (mentaux ou comportementaux) identifiés à l'avance chez des praticiens expérimentés. Il devient alors possible de décrire ce qui se transforme pour un stagiaire, peu importe si ce qui se transforme correspond davantage au modèle de référence. Cette conception est donc désignée comme non déficitaire, dans la mesure où les apprentissages ne correspondent pas à la réduction d'un quelconque écart, un

déficit, entre le répertoire du stagiaire et celui d'un praticien expérimenté (ou d'un modèle théorique). Par ailleurs, cette définition de l'apprentissage de l'enseignement est axée sur les logiques d'action du stagiaire, les buts qu'il vise, les projets qu'il mène et les décisions prises dans ses tentatives de résoudre les problèmes rencontrés, donc de s'adapter au contexte dans lequel il évolue. En ce sens, l'apprentissage de l'enseignement est un processus contextualisé et interactif.

4. Méthodologie

Cette définition de l'apprentissage de l'enseignement vise à comprendre ce qu'apprennent les stagiaires et comment ils l'apprennent, en s'intéressant à leur réflexion, au moment où ils sont en interaction avec la situation et les acteurs du contexte, au moment où ils tentent eux-mêmes de définir un problème pratique et de le résoudre.

4.1 Sujets

Treize participants, dix femmes et trois hommes, ont participé à la recherche. Ils fréquentent une université québécoise, et sont en dernière année de formation à l'enseignement secondaire dans des disciplines variées (français, mathématiques, sciences et technologies, etc.). Ils effectuent leur stage dans des écoles secondaires différentes (huit écoles pour 13 stagiaires). Pour plus de détails, consulter le tableau 1.

4.2 Instrumentation et déroulement

Dans l'esprit d'une recherche collaborative, la collecte de données, conceptualisée par Desgagné (1997), s'est inscrite dans une activité de formation en alternance déjà existante dans le cadre de la formation initiale en enseignement au secondaire. Durant la session d'automne, les stagiaires réalisent un stage intensif de quatre mois. Parallèlement, ils suivent des cours à l'université à raison d'une rencontre toutes les trois semaines, pour un total de cinq rencontres durant la session. Un de ces cours porte sur la gestion de classe. La collecte de données a été réalisée sur une durée de quatre mois selon une logique d'alternance entre les sources de données. Les stagiaires ont d'abord produit une réflexion écrite pendant qu'ils étaient dans le milieu de stage. Quatre réflexions ont été produites par chaque stagiaire à intervalles de trois semaines. Dans ces réflexions, ils relataient des problèmes rencontrés et leurs tentatives pour les résoudre. La méthode des cas (Mucchielli, 1968) a été utilisée pour la formation et pour la recherche (Malo, 2010), en sollicitant le point de vue des stagiaires, leurs logiques d'action, en recueillant leur discours écrit et oral sur des problèmes pratiques rencontrés et les solutions retenues pour les résoudre. Les réflexions ont été ensuite acheminées par courriel aux membres du groupe; ces derniers ont lu les réflexions de chacun avant de se rencontrer à l'université pour une rencontre de groupe (cinq au total, ce qui correspond au nombre de rencontres réalisées pour le cours). Lors de ces rencontres, les participants étaient invités à discuter verbalement de leur problème

afin de réaliser une démarche de résolution de problème à l'intérieur de chaque sous-groupe. Notons que, pour ces sous-groupes, la constitution initiale des groupes du cours obligatoire ainsi que l'horaire des rencontres pour le cours étaient respectés. Après la production de deux des quatre réflexions, donc à deux reprises, des rencontres individuelles ont eu lieu (deux pour chaque stagiaire), réalisées dans l'esprit des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994), visant à explorer, de façon individuelle et plus approfondie, les problèmes rencontrés en situation de pratique. Les entretiens de groupe et individuelles ont été enregistrés et transcrits. L'ensemble du discours (écrit et oral) produit par chaque participant a ensuite été rassemblé et organisé pour procéder à l'analyse de chaque parcours.

Comme la collecte de données s'est effectuée dans le cadre d'un cours, il est pertinent de préciser les critères d'évaluation utilisés. Les réflexions écrites ont été évaluées en fonction de la capacité du stagiaire à rendre compte de ses expériences pratiques concrètes et à donner les raisons qui le font opter pour un type de solutions ou abandonner tel autre. Les rencontres de groupe et les entretiens individuels n'ont pas été évalués dans le cadre du cours et les données recueillies à ces moments permettent une triangulation avec celles provenant des réflexions écrites.

4.3 Considérations éthiques

Les participants ont suivi un cours, crédité dans le cadre de leur programme de formation. Cependant, il s'agissait d'une formule alternative pour laquelle ils avaient montré leur intérêt. Les participants ont collaboré à la recherche sur une base volontaire. Ils ont été informés des conditions de leur participation à la recherche, verbalement et par écrit, à la suite de quoi ils ont signé un formulaire de consentement stipulant, entre autres, qu'ils pouvaient se retirer à tout moment de la recherche sans que cela n'implique leur retrait du cours, tel que poursuivi dans le cadre de la recherche.

4.4 Méthode d'analyse des données

Pour analyser les données provenant des trois sources identifiées précédemment, deux choix de méthodologie d'analyse ont été faits. Une analyse de contenu a été menée (L'Écuyer, 1987) afin d'analyser le développement du savoir professionnel, c'est-à-dire les transformations apportées au répertoire des stagiaires, et ce, à partir de leur point de vue. Rendre compte de la logique des acteurs, en évitant de les soumettre complètement à la logique d'un autre acteur, incluant celle des chercheurs, pose un défi particulier pour la présentation des résultats (Malo, 2006). La posture de type analytique, telle que proposée par Demazière et Dubar (1997), offre des balises intéressantes pour résoudre cette difficulté. Dans cette posture, on reconnaît que l'acteur construit ses propres catégories du social, tandis que le chercheur interprète à son tour le sens subjectif des événements pour l'acteur (Demazière et Dubar, 1997). Par conséquent, dans la présentation des résultats qui suit, une large place est accordée au discours de l'acteur, de façon à

pouvoir donner accès à ses propres catégories du social, tout en mettant en évidence, par des outils typographiques, les catégories de la chercheuse.

Compte tenu du niveau de complexité du matériau d'analyse et du choix de l'étude de cas multiples comme mode de présentation des résultats, seuls 6 des 13 parcours ont été formellement reconstruits. Ces six parcours, effectués dans des contextes de stage variés, comme le résume le tableau 1, ont été reconstruits pour constituer une étude de cas multiples (Karsenti et Demers, 2000).

Tableau 1
Six participants à la recherche et leur contexte de stage

	Contexte de stage en école secondaire
Antoni	Histoire, 4 ^e secondaire, trois groupes Perspective constructiviste
Charlie	Géographie, 3 ^e secondaire, trois groupes dont un groupe en voie technologique
Diane	Géographie, 3 ^e secondaire, trois groupes dont un groupe en mesures d'appui
Enrico	Histoire, 2 ^e secondaire, deux groupes Pédagogie par projet et approche coopérative
Patricia	Français, 3 ^e secondaire, trois groupes École privée
Wayne	Éducation au choix de carrière et enseignement moral 5 ^e secondaire, 13 groupes

Par ailleurs, la saturation des données en ce qui concerne la typologie des transformations du répertoire a été atteinte lors de l'analyse des six parcours, qui regroupent au total 51 séquences de transformations.

5. Résultats : les transformations du répertoire des stagiaires

Dans cette partie, il s'agit de répondre aux deux objectifs spécifiques identifiés dans cette recherche : 1) décrire les apprentissages réalisés par des stagiaires finissants en enseignement secondaire et 2) décrire le processus de ces apprentissages de l'intérieur du parcours de chacun, autrement qu'en comparaison à un modèle normatif. Pour ce faire, la présentation des données a été organisée sous forme de cas, chacun représentant le parcours évolutif d'un stagiaire composé de plusieurs séquences de transformation. Ainsi, chaque cas présente des apprentissages réalisés (ce qui est transformé) et le processus par lequel ils sont réalisés (les types de transformations identifiés).

Une transformation du répertoire est appréciée à partir des propos du stagiaire en ce qui concerne sa pratique passée, son expérience accumulée, donc son répertoire actuel. Une transformation est un changement que le stagiaire apporte à son répertoire, à propos de deux composantes différentes : des schèmes d'action et des schèmes de compréhension. Les types de transformations identifiés sont

spécifiques à chacune des composantes. On retrouve six types de transformations reliés aux schèmes d'action et six autres types de transformations reliés aux schèmes de compréhension.

En ce qui concerne les types de transformations reliés aux schèmes d'action, le répertoire du stagiaire est considéré comme transformé à partir du moment où il mobilise un schème d'action nouveau. Très souvent, le stagiaire indique clairement dans son discours qu'il pose une intervention qu'il considère comme nouvelle pour lui. À d'autres occasions, un ajout de schème d'action a été considéré quand le stagiaire ne donne aucun indice d'avoir utilisé ce schème d'action dans le passé. Que le stagiaire conserve ou non cette façon de faire, son répertoire est considéré comme transformé, puisque ce nouveau schème d'action reste dans son répertoire, il ne disparaît pas de son expérience et reste potentiellement accessible. Par ailleurs, mobiliser d'une nouvelle façon un schème d'action existant est aussi considéré comme une transformation du répertoire. Le tableau 2 présente les types de transformations du répertoire au sujet des schèmes d'action qui ont été identifiés à partir du parcours des stagiaires.

Tableau 2
Types de transformations concernant les schèmes d'action

Type	Définition et commentaire
Ajout	Mobiliser un nouveau schème d'action aucunement apparenté à des schèmes d'action déjà existants. Parfois, ce nouveau schème d'action peut être emprunté à un autre acteur.
Intensification	Augmenter la fréquence d'utilisation d'un schème d'action particulier ou d'un groupe de schèmes d'action similaires (par exemple : sermonner, rappeler à l'ordre, fermer les lumières).
Extension	Mobiliser de nouveaux schèmes d'action, mais ceux-ci s'apparentent à des schèmes d'action déjà existants. Le stagiaire élargit ainsi la portée de ses actions en agissant auprès de nouveaux acteurs, par exemple, ou en diversifiant ses schèmes d'action auprès des mêmes acteurs, tout en poursuivant le même but (par exemple, des schèmes d'action individuels et collectifs, préventifs et persuasifs, etc.). L'extension est un type particulier d'ajout.
Adaptation	Apporter une modification à un schème d'action déjà mobilisé. Parmi les adaptations possibles, il peut y avoir une utilisation réduite à un moment précis (limitation), dans un laps de temps déterminé (diminution) ou en lien avec certains types d'élèves (spécialisation). Le stagiaire peut aussi procéder à une omission volontaire et ponctuelle de l'utilisation du schème d'action (contraste). Il s'agit d'une transformation dans la mesure où le stagiaire change son utilisation du schème d'action.
Suspension	Suspendre un schème d'action déjà mobilisé. Bien que cette suspension semble catégorique, et donc s'apparenter à un rejet du schème d'action, il ne s'agit jamais que d'une suspension maintenue dans le temps. Le terme suspension laisse entendre, contrairement au terme rejet, que le stagiaire peut toujours réactiver un schème d'action à un moment ou l'autre.
Réactivation	Mobiliser à nouveau un schème d'action qui avait été suspendu par le passé. Le stagiaire réintègre donc ce schème d'action dans son répertoire « actif ».

En ce qui concerne les changements apportés aux schèmes de compréhension, ceux-ci ont été qualifiés à partir de ce que les stagiaires ont justifié comme interventions; il s'agit donc des raisons évoquées pour agir de cette façon, ce qui donne des indices sur leur compréhension. Il y a transformation du répertoire en ce qui concerne les schèmes de compréhension quand le stagiaire donne suffisamment d'indices montrant que ses façons de penser ont changé. Le tableau 3 présente les types de transformations du répertoire au sujet des schèmes de compréhension qui ont été identifiés à partir des parcours des stagiaires.

Tableau 3
Types de transformations concernant les schèmes de compréhension

Type	Définition et commentaire
Recadrage	Reconsidérer un schème de compréhension initial. Un recadrage se présente fréquemment sous la forme d'une invalidation d'un schème de compréhension antérieur, mais il peut s'agir aussi d'une révision moins catégorique qui incite par contre le stagiaire à agir autrement, à modifier ses projets.
Consolidation	Réitérer ses schèmes de compréhension nouvellement adoptés ou encore développer des arguments venant appuyer ses schèmes d'action et de compréhension habituels. Être capable de fournir des « preuves » qui viennent justifier la pertinence de ses schèmes d'action et de compréhension.
Explicitation	Énoncer un schème de compréhension auparavant tacite, mais présent puisque les mêmes schèmes d'action en découlant sont posés. Rendre plus explicites ses raisons d'agir, comme pour se clarifier à soi-même ce qui est fait.
Fragmentation	Discriminer, à l'intérieur de ses schèmes de compréhension mobilisés, différentes composantes d'un même ensemble. Distinguer dorénavant des entités considérées auparavant à partir de la classe d'appartenance commune.
Modulation	Apporter certaines modifications à ses schèmes de compréhension en reconnaissant certaines conditions sous lesquelles la mobilisation de schèmes d'action doit être effectuée. Cependant, ces modifications n'incitent pas à agir autrement (comme c'est le cas pour le recadrage), mais à moduler l'application de ses schèmes d'action selon les circonstances.
Complexification	Établir des liens entre des schèmes de compréhension auparavant considérés comme indépendants les uns des autres.

Afin d'illustrer comment se développe le savoir professionnel, tel qu'appréhendé à partir de la définition retenue et des types de transformation dégagés, des extraits du parcours évolutif d'un stagiaire sont présentés. Le parcours d'Antoni a été retenu pour les besoins de ce texte puisqu'il est celui parmi les six parcours reconstruits qui comporte le plus de transformations, c'est-à-dire 36 transformations au cours de son stage, et qui comporte tous les types de transformation. Pour situer ces extraits, il faut mentionner qu'Antoni, un stagiaire en enseignement de l'histoire de 4^e secondaire (Tableau 1), explore, dans le cadre de son stage intensif, deux thèmes principaux, dont celui qui concerne « la perspective constructiviste », et qui est traité en quatre séquences de transformations. Les séquences de transformations ont été identifiées à partir du discours des stagiaires, alors qu'ils men-

tionnaient explicitement ou *a posteriori* une intention qui les conduisait à mettre en œuvre une intervention et à la suite de laquelle ils posaient un constat ; ce constat les portait à reprendre le cycle ou à considérer la situation satisfaisante. Compte tenu de l'espace disponible pour le présent article, seules les trois premières séquences de transformations sont présentées. Elles comportent 10 types de transformation différents, soit six transformations de schèmes d'action et quatre transformations de schèmes de compréhension. En cohérence avec la posture analytique adoptée, dans la présentation des données qui suit, les catégories du stagiaire seront clairement distinguées, de façon visible, des catégories de la chercheuse. L'usage des guillemets indique que les extraits réfèrent aux écrits ou aux discours originaux du stagiaire, autrement dit à ses catégories du social. Les modifications apportées par la chercheuse sont indiquées entre crochets. Par ailleurs, les catégories de la chercheuse, en ce qui concerne l'analyse du discours des acteurs, apparaissent en italiques dans le texte ou dans les sous-titres. Dans un souci de clarté pour le lecteur, les références aux sources des données ont été supprimées.

1^{re} séquence de transformation : suspension, intensification et extension de schèmes d'action, et consolidation de schèmes de compréhension

Pour son stage intensif, Antoni choisit d'être jumelé à un enseignant qu'il considère comme « un champion du constructivisme ». Il décide d'« embarque[r] à fond dans ce que [cet enseignant] fai[t], [non] pas par conviction, mais par curiosité. [...] [J]e pensais que c'était une bonne façon [pour les élèves] d'apprendre le contenu. » Le projet d'Antoni est de faire de sa classe « un lieu où les élèves auront envie d'apprendre par eux-mêmes ». Dès le début de son stage, Antoni *suspend* ses schèmes d'action principalement mobilisés au stage précédent, soit les exposés magistraux. Par ailleurs, il *intensifie* la mise en œuvre de nouvelles stratégies explorées au stage précédent où les élèves « cherchent » par eux-mêmes. Il procède aussi à une *extension* de schèmes d'action en agissant sur différents acteurs, les élèves et lui-même, et ce, non seulement durant ses cours, mais avant même le début de son stage : il tente d'abord de se « convaincre [lui]-même que ce qu'[il] allai[t] faire était important pour les élèves ». Il se « donn[e] le goût de faire travailler les élèves » et « fabriqu[e] [...] des activités pédagogiques [...] motivantes ». Antoni cherche également à convaincre les élèves. Dès leur premier contact, il met l'accent sur le fait qu'il a bien « expliqué ce qu' [il] attendai[t] d'eux » et qu'il « leur [a] laissé beaucoup de temps pour travailler ». Les nouveaux schèmes d'action mobilisés semblent être concluants avec les élèves puisque, affirme Antoni, « [s]ans rouspéter, ils se sont mis au travail » et qu'« [a]près seulement trois semaines d'école, les élèves ont acquis une méthode de travail et une bonne autonomie ». Pour cette raison et d'autres mentionnées, Antoni semble satisfait de sa nouvelle façon de faire et *consolide* ses schèmes de compréhension à l'égard de la « perspective constructiviste ». « Certains élèves pensaient, comme moi, qu'ils n'apprendraient rien si je faisais le travail à leur place. Quel revirement de situation entre le deuxième et le troisième stage ! » Cependant, à la fin de cette séquence,

bien que sa nouvelle façon de faire semble viable auprès des élèves, Antoni n'est pas complètement « à l'aise avec ce style d'approche. Eh bien, écrit-il, pour tout avouer, les exposés magistraux me manquent. »

2^e séquence de transformation: réactivation et adaptation de schèmes d'action, et modulation de schèmes de compréhension

Antoni considère alors la possibilité de « respect[er] [s]on goût de [s]e donner en spectacle, tout en laissant une grande place au travail personnel et à l'autonomie » des élèves. « Voilà pourquoi, explique-t-il, j'ai décidé de prendre encore plus de temps dans le cours pour les mises en situation. » Il *réactive* un schème d'action qu'il avait temporairement délaissé, soit le fait de « se donner en spectacle », autrement dit de donner des exposés magistraux. Il *adapte* toutefois ce schème d'action à sa nouvelle approche « constructiviste » en le restreignant aux « mises en situation », tout en maintenant les schèmes d'action visant à « faire travailler les élèves ». Par la même occasion, Antoni apporte une *modulation* à son schème de compréhension relatif aux exposés magistraux, en précisant certaines conditions d'utilisation, soit pour « les mises en situation », pour la présentation du « problème à la classe ». Les résultats obtenus satisfont Antoni, de telle sorte qu'il réaffirme avec plus d'assurance sa vision de l'apprentissage à l'effet que « les élèves ont envie de travailler, de chercher par eux-mêmes », tout en revalorisant « [s]a facilité à donner des exposés magistraux [qui lui] a servi pour faire de bonnes mises en scène ».

3^e séquence de transformation: recadrage et consolidation de schèmes de compréhension, et ajout de schèmes d'action

Malgré tout, la confiance d'Antoni à l'égard de la « perspective constructiviste » est à nouveau ébranlée, cette fois par un autre facteur: « L'incertitude profonde des élèves » provoque chez Antoni « une incertitude » face à sa compétence d'« enseignant ». « Je ne savais pas trop quoi faire », dit-il. Antoni exprime le besoin de se « faire convaincre à nouveau de l'utilité de cette stratégie d'enseignement ». Il « discut[e] [alors de son incertitude] avec [s]on enseignant associé », ce qui l'amène à effectuer un *recadrage* de la présence de l'incertitude chez les élèves à l'effet qu'elle « fait partie de la stratégie. Dans la vie, écrit alors Antoni, on ressent toujours de l'incertitude face aux situations nouvelles. Il faut souvent la vaincre avant de résoudre le problème. C'est de cette façon que l'estime de soi se développe. » Antoni *ajoute* alors à son répertoire une nouvelle gamme de schèmes d'action: « Je suis donc retourné dans mes classes. Lorsqu'un élève me faisait connaître son incertitude, j'essayais de lui donner confiance en lui, au lieu de l'aider à trouver “la bonne réponse”. » En fin de stage, Antoni a intégré le schème de compréhension que lui a proposé son enseignant associé au sujet de l'incertitude des élèves. Il exprime ainsi la *consolidation* de son schème de compréhension: « J'ai changé mon approche par rapport à l'incertitude des élèves. [...] [J]e considère maintenant qu[elle] est inévitable. » Par leur réaction, les élèves, et plus particulièrement une élève, permettent à Antoni de conclure à la viabilité de sa

démarche de « [s]e construire une conviction personnelle » en regard de « l'utilité de cette stratégie d'enseignement », et ce, grâce au soutien de son enseignant associé. Si l'incertitude des élèves est inévitable et « qu'il s'agit là d'une étape à franchir dans le processus d'apprentissage », elle n'est plus le signe d'une potentielle incompetence dans l'enseignement d'Antoni. « Bref, affirme-t-il, elle ne provoque plus autant d'incertitude chez moi. »

6. Discussion : apports d'une conceptualisation à partir de transformations au répertoire

Ces trois séquences tirées du parcours d'un stagiaire illustrent de l'ensemble des parcours des six stagiaires, c'est-à-dire les 51 séquences de transformations analysées et reconstruites. Qu'indiquent ces séquences au sujet de l'apprentissage de l'enseignement et des processus au cœur du développement du savoir professionnel en enseignement ? Dans leur synthèse, Wideen et ses collaborateurs (1998) en arrivent au constat que l'état actuel des recherches laisse plutôt sous-entendre que les stagiaires font peu d'apprentissages, autrement dit qu'ils développent peu leur savoir professionnel en contexte de stage. La présente recherche a montré de nombreuses transformations apportées au répertoire des stagiaires finissants. Par exemple, les extraits présentés ci-haut montrent 10 des 36 transformations identifiées dans le parcours d'Antoni pour une période de quatre mois. Dans le cas présenté, il est intéressant de noter que le stagiaire avait clairement signifié le désir d'explorer, durant son stage intensif, la façon de faire de son enseignant associé, sans toutefois être convaincu, au départ, qu'il adopterait dans l'avenir une « approche constructiviste ». « Au début, écrit Antoni, je l'essayais [non] pas par conviction, mais par curiosité. » Cette volonté colore nécessairement le parcours d'Antoni. C'est le cas aussi pour d'autres stagiaires qui avaient parfois des projets de développement professionnel bien précis au début de leur stage intensif qui se reflètent dans leur parcours. Des problèmes insoupçonnés ont aussi contribué au développement du savoir professionnel des stagiaires, au-delà de leurs projets explicites.

Dans l'ensemble des résultats de la recherche, c'est-à-dire pour les parcours des six stagiaires, au-delà de 150 transformations ont été relevées, chaque stagiaire en ayant effectué entre 16 et 36, selon les situations abordées. En d'autres mots, aucun stagiaire participant à la recherche n'a absolument rien transformé de son répertoire. Ainsi, le fait de ne pas référer aux pratiques d'enseignants experts, comme on le fait dans le courant de la recherche de la psychologie cognitive (Calderhead, 1997; Carter, 1990), a permis d'identifier de nombreux apprentissages effectués en stage par les stagiaires.

En outre, les résultats de la présente recherche soulignent l'unicité et la complexité du parcours des stagiaires et donc de leur apprentissage. Par exemple, les thèmes abordés par Antoni, dont celui de « la perspective constructiviste », repris de ses propres formulations, lui sont spécifiques; certains stagiaires ont abordé des thèmes similaires, mais plusieurs ont abordé des thèmes assez différents. Par

ailleurs, le parcours d'Antoni est unique par le nombre de séquences et de transformations réalisées pour chaque thème. La plupart des stagiaires ont abordé deux thèmes dans le cadre de la recherche, lesquels se déroulaient en 3 à 8 séquences de transformations et comportaient entre 6 et 23 types de transformations. Pour Antoni, le thème qui concerne la perspective constructiviste a occupé quatre séquences, où il a effectué 15 types de transformations différentes. Au sujet de ce thème, on pourrait conclure qu'Antoni a appris à se conformer à la pratique de son enseignant associé, comme le soutiennent les recherches du courant sociologique (Calderhead, 1997; Wideen et collab., 1998). Cependant, on a vu qu'il apprend également à adapter certaines pratiques, dont l'enseignement magistral, qui se distinguent de celles de son enseignant associé. Par ailleurs, dans son stage, Antoni apprend aussi à justifier des pratiques que son enseignant associé discrédite (voir, à ce sujet, Malo, 2005).

Le parcours d'Antoni est unique par rapport aux parcours des autres stagiaires aussi quant au nombre et aux types de transformations. Pour le thème portant sur la « perspective constructiviste », Antoni a effectué presque tous les types de transformation, et ce, en nombre varié: par exemple, les schèmes d'action sont les suivants: extension (1), intensification (1), réactivation (1), suspension (1), adaptation (1) et ajout (2). Pour un nombre équivalent de séquences (4), d'autres stagiaires ont effectué des types de transformations en nombres différents. Par exemple, Enrico a procédé à des extensions (2), intensifications (2) et adaptation (1), tandis que Charlie a apporté des suspensions (2), des intensifications (2) et des ajouts (2).

En plus d'être unique, chaque parcours est complexe dans la mesure où on ne retrouve pas une récurrence probante de combinaison de types de transformations. On aurait pu supposer que l'ajout d'un nouveau schème d'action dans le répertoire d'un stagiaire s'accompagnerait automatiquement ou généralement d'un recadrage de schème de compréhension; ou encore, on aurait pu croire que la fragmentation d'un schème de compréhension pouvait entraîner la modulation d'un schème d'action. Cependant, on ne retrouve une telle récurrence ni dans le parcours d'Antoni ni dans l'ensemble des parcours de stagiaires. Ainsi, la conceptualisation du développement du savoir professionnel chez les stagiaires en termes de transformations apportées au répertoire souligne l'unicité et la complexité des parcours reconstruits. Ces résultats conduisent à s'interroger sur la possibilité que les stagiaires fassent les mêmes apprentissages et donc développent les mêmes composantes du savoir professionnel en enseignement, et ce, au même moment, comme le conçoit généralement un programme de formation. Cependant, il vaut la peine de souligner que la complexité de ces parcours a pu être abordée grâce à un nombre limité de types de transformations. On pourrait conclure que ces résultats consolident ceux du courant de recherche du développement du savoir d'une personne enseignante (Calderhead, 1997; Feiman-Nemser, 1990). Cependant, l'unicité du parcours des stagiaires ne s'explique pas tant – ou seulement – à la lumière de ce qui est unique chez eux comme personne, mais parce que le

contexte dans lequel ils ont réalisé leur stage a présenté des situations particulières, des élèves différents, des interactions variées auxquels ils ont appris à s'adapter.

Par ailleurs, malgré leur unicité et leur complexité, un point commun semble se dégager des parcours des stagiaires en ce qui concerne les transformations apportées à leur répertoire par rapport à ses deux composantes, soit les schèmes d'action et les schèmes de compréhension. Comme l'ont illustré les séquences de transformations présentées du parcours d'Antoni, on peut retrouver de nombreuses transformations effectuées au répertoire simultanément en ce qui concerne les schèmes d'action et les schèmes de compréhension. En d'autres mots, on retrouve, dans toutes les séquences présentées de son parcours, des transformations concernant l'une et l'autre composante du répertoire. Sur 51 séquences pour l'ensemble des parcours, seules 9 séquences n'entraînent des transformations que pour une seule des composantes (c'est-à-dire pour les schèmes d'action ou pour les schèmes de compréhension). Ainsi, une transformation effectuée au répertoire en ce qui concerne un schème d'action s'accompagne, généralement, d'une transformation en ce qui concerne un schème de compréhension (au cours de la même séquence ou de séquences différentes). Il y a donc interdépendance entre les transformations apportées au répertoire en ce qui concerne les schèmes d'action et les schèmes de compréhension. En ce sens, les résultats indiquent que, quand on agit différemment, que l'on transforme ses façons d'agir, on pense également différemment, que l'on transforme aussi ses façons de penser, et vice versa.

Ainsi, en s'intéressant au processus même de réflexion sur l'action réalisé par les stagiaires, qu'il soit ou non guidé par celui de son enseignant associé (Beauchesne et collab., 2001 ; Schön, 1983), cette recherche a permis d'identifier des apprentissages réalisés par des stagiaires finissants durant un stage de quatre mois. Ces apprentissages sont définis en tant que transformations de leur répertoire. Il ne s'agit pas de savoir si les stagiaires deviennent plus ou moins réflexifs, mais bien de constater qu'ils sont restés ouverts aux situations rencontrées et ont tenté de s'y adapter. Ces apprentissages ne s'opèrent pas toujours dans la même direction, c'est-à-dire qu'ils ne consistent pas seulement à ajouter de nouvelles façons de faire ou encore à recadrer constamment leurs façons initiales de comprendre les situations. Ils reposent sur des types variés de transformations.

7. Conclusion

La présente recherche avait pour objectif de mieux comprendre l'apprentissage de l'enseignement sous l'angle du développement du savoir professionnel. Les résultats dégagés de l'analyse du parcours d'un des stagiaires illustrent plusieurs transformations apportées aux deux composantes du répertoire, les schèmes d'action et les schèmes de compréhension, et ce, au cours d'un stage intensif de quatre mois. Par conséquent, définir l'apprentissage de l'enseignement en termes de transformations apportées au répertoire du stagiaire, et non pas en fonction de la réduction de l'écart entre, d'une part, ce que fait et dit le stagiaire et, d'autre

part, les attentes de formation, permet de rendre compte du caractère dynamique de cet apprentissage, plutôt que de son caractère stable, voire immobile.

Antoni, le stagiaire dont le parcours a été présenté, a le sentiment d'avoir radicalement changé sa façon d'enseigner, passant d'une méthode principalement magistrale à une approche plus « constructiviste ». D'autres exemples semblables sont aussi présents chez d'autres stagiaires, sans être aussi majeurs. Les résultats de cette recherche soulignent à quel point il existe de nombreuses façons viables pour les stagiaires de s'adapter au contexte d'enseignement. D'ailleurs, on reconnaît de plus en plus cette diversité au sein de la pratique professionnelle elle-même (Clift et Brady, 2005). Cependant, seuls six parcours de stagiaires ont fait l'objet d'une analyse sur les 13 participants à la recherche. Cet échantillon de participants peut être considéré comme restreint; toutefois, leurs parcours représentent plus de 150 transformations différentes. Reprendre la recherche avec un échantillon plus grand pourrait certainement contribuer à valider les types de transformations identifiés ou éventuellement à en observer de nouveaux. Cependant, une étude de cas multiples, telle que menée ici, ne poursuit pas un objectif de généralisation, mais de compréhension de la complexité d'un phénomène. Dans ces cas particuliers, la typologie des transformations produite a permis de décrire les apprentissages effectués et les processus qui ont permis de les faire, et ce, de façon unique pour chacun en lien avec leur contexte respectif. Ces résultats ouvrent toutefois la voie à d'autres questions de recherche: *Qu'en est-il, par exemple, des stagiaires en début de formation? Dans quelle mesure leur répertoire peut-il être constitué, mobilisé et transformé, considérant notamment les possibilités et les contraintes particulières à un stage d'initiation? De la même manière, qu'en est-il des enseignants débutants, lors de la première année d'insertion professionnelle, alors qu'ils ne bénéficient pas nécessairement d'un contexte d'échange sur leurs pratiques, comme en fournissent la formation initiale et la présente recherche?*

Ainsi que le soulignent à juste titre Clift et Brady (2005), ce qui est appris en stage, les transformations apportées au répertoire du stagiaire, ne correspond pas toujours à ce qui est attendu de la part des formateurs. La question d'évaluer si ces transformations représentent des changements désirables, du point de vue des formateurs universitaires ou des acteurs de la pratique de l'enseignement, est un enjeu incontournable sur le plan de la formation. Cependant, les stagiaires témoignent souvent de l'importance de ces apprentissages pour eux, comme cela a été le cas dans la recherche. Dans un contexte où l'on s'intéresse de plus en plus, avec raison, à l'impact du programme de formation sur les croyances et les pratiques des étudiants (Clift et Brady, 2005), il ne faudrait pas négliger de s'intéresser aux apprentissages réalisés en dépit de ce qui est attendu. Compte tenu de la présence de ces écarts entre les pratiques des stagiaires et celles de leur enseignant associé, notamment, ou celles promues par les superviseurs durant les stages, de plus amples recherches pourraient être menées sur les négociations réciproques qu'ils entraînent, autrement dit en prenant en compte une variété de points de vue et de logiques d'action. Une autre piste de recherche prometteuse serait d'ex-

plorer comment ces écarts sont vécus de la part des élèves, s'ils en tirent parti, et comment ils contribuent, par leurs réactions à l'une ou l'autre des pratiques, à influencer les négociations qui s'opèrent entre le stagiaire et l'enseignant associé.

ENGLISH TITLE • Learning in the Context of a Practicum : a dynamic transformation of one's own repertoire

SUMMARY • Qualitative research was conducted over a four-month period with secondary school teachers-in-training to document the evolution of their professional knowledge. Three sources were used to collect data while data analysis consisted of multiple case studies and content analysis. While implementing their projects, the teachers-in-training had to continuously adapt their way of thinking and teaching in response to unforeseeable problems. The development of a typology for the transforming repertoire of the teachers-in-training helped to understand various viable ways of adapting to teaching in a practical setting.

KEYWORDS • teachers-in-training, professional knowledge, secondary teaching, transformation, reflection.

TÍTULO • Aprender en contexto de prácticas : une dynamique de transformaciones de su repertorio

RESUMEN • Una investigación cualitativa se llevó a cabo durante cuatro meses con estudiantes en práctica de último año de formación en enseñanza secundaria para describir el recorrido evolutivo de su saber profesional. Tres fuentes fueron utilizadas para la recolección de datos y el análisis consta de un estudio de casos múltiples y un análisis de contenido. Durante la aplicación de los proyectos, los estudiantes en práctica encontraron problemas que les llevaron a modificar su manera de hacer y de pensar. La elaboración de una tipología de transformaciones del repertorio permitió entender mejor la multiplicidad de maneras viables de adaptarse al contexto de las prácticas docentes.

PALABRAS CLAVES • estudiantes en prácticas, saber profesional, enseñanza secundaria, transformación, reflexión.

Références

- Beauchesne, A., Garant, C., Lane, J. et Dumoulin, M.-J. (2001). *Accompagnement réflexif et raisonnement pédagogique : perspectives d'enseignants expérimentés des milieux universitaire et scolaire*. Dans A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (Dir.) : *La recherche en éducation et le développement des pratiques professionnelles*. Sherbrooke, Québec : Édition du CRP.
- Calderhead, J. (1997). *Understanding teacher education: case studies in the professional development of beginning teachers*. Londres, Royaume-Uni : Falmer.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. Dans W. R. Houston (Dir.) : *Handbook of research on teacher education* (1^{re} édition). New York, New York : Macmillan.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: teacher images in action*. Londres, Royaume-Uni : Falmer.

- Clandinin, D. J. et Connelly, F. M. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: relevance for teaching and learning. Dans E. Eisner (Dir.): *Learning and teaching the ways of knowing*. Eighty-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education (Tome 2). Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Clift, R. et Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. Dans M. Cochran-Smith et K. Zeichner (Dir.): *Studying teacher education: the report of the AERA panel on research and teacher education*. Washington, District of Columbia: American Educational Research Association.
- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). Postures de recherche et statut de la parole des gens. Dans: *Analyser les entretiens biographiques: l'exemple des récits d'insertion*. Paris, France: Nathan éditeur.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. Dans W. R. Houston (Dir.): *Handbook of research on teacher education*. New York, New York: Macmillan.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants: questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Giddens, A. (1987). *La construction de la société*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Gioux, L. (2000). *Enquête auprès des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement secondaire*. Étude commanditée par la Table MEQ – Universités. Québec, Québec: Bureau du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2000). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.): *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Québec: Édition du CRP.
- Laforce, L. (2002). *Enquête auprès des premières personnes diplômées du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement au primaire (BÉPEP), Cohorte 1995-1999*. Québec, Québec: Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (Dir.): *Les méthodes de la recherche qualitative*. Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Malo, A. (2005). Parcours d'un stagiaire en enseignement secondaire: adhésion ou déviance par rapport à des savoirs proposés. Dans C. Gervais et L. Portelance (Dir.): *Des savoirs au cœur de la profession enseignante: contextes de construction et modalités de partage*. Sherbrooke, Québec: Édition du CRP.
- Malo, A. (2006). La construction de sens et la part de la voix du chercheur: une illustration basée sur une recherche menée dans le champ de recherche sur la formation à l'enseignement à partir d'une perspective non déficitaire. *Recherches qualitatives*, 26(2), 66-84.
- Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif: un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. Dans

- E. Correa Molina et C. Gervais (Dir.) : *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement. Dans L. Portelance et C. Van Nieuwenhoven (Dir.) : Numéro thématique « Recherche sur la formation professionnelle en alternance : repères théoriques et méthodologiques ». *Éducation et francophonie*, 38(2), 78-95.
- Maynard, T. et Furlong, J. (1993). Learning to teach and models of mentoring. Dans D. McIntyre, H. Hagger et M. Wilkin (Dir.) : *Mentoring: perspectives on school-based teacher education*. Londres, Royaume-Uni : Kogan Page.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *La formation à l'enseignement : les stages*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Mucchielli, R. (1968). *La méthode des cas : connaissance du problème*. Paris, France : Éditions sociales françaises.
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 63-85.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York, New York : Basic Books.
- Vanhulle, S. et Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement : vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke, Québec : Édition du CRP.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris, France : ESF éditeur.
- Von Glasersfeld, E. (1988). Introduction à un constructivisme radical. Dans P. Watzlawick (Dir.) : *L'invention de la réalité*. Paris, France : Seuil.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. et Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach : making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of educational research*, 68(2), 130-178.

Correspondance

Annie.Malo@umontreal.ca

Texte reçu le : 10 décembre 2008

Version finale reçue le : 4 avril 2011

Accepté le : 14 septembre 2011