

Revue Éducation & Formation

La formation à l'enseignement : soutien au processus de professionnalisation des enseignants ?

N° e-305

Avril 2016

Editeur : De Lièvre, Bruno

Coordinateurs du numéro :
Liliane Portelance* et Thérèse Perez-Roux**

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec* – Université Paul Valéry à Montpellier, France**

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS
et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique.
Service général du pilotage du système éducatif
Service de Pédagogie Générale et des Médias Éducatifs (FPSE – UMONS)

Table des matières

Editorial – Travaillez votre passion	5
Bruno De Lièvre, <i>Université de Mons, Belgique</i>	
Introduction.....	7
Liliane Portelance* & Thérèse Perez-Roux**, * <i>Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada</i> ** <i>Université Paul Valéry - Montpellier, France</i>	
Formation des enseignants et mobilisation des savoirs.....	11
Thérèse Perez-Roux, <i>Université Paul Valéry - Montpellier, France</i>	
Regards sur le rapport aux savoirs de futurs enseignants dans le cadre des stages.....	23
Geneviève Therriault & Magalie Morel, <i>Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada</i>	
Acquis de formation de futurs enseignants.....	39
Liliane Portelance & Philippe Chandonnet, <i>Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada</i>	
Les savoirs dans la formation des enseignants.....	53
Anne Clerc-Georgy, <i>Haute Ecole Pédagogique - Lausanne, Suisse</i>	
Le regard de finissantes en enseignement en adaptation scolaire sur leur sentiment de compétence à intervenir auprès des élèves ayant des besoins particuliers.....	65
France Dufour & Hélène Meunier, <i>Université du Québec à Montréal, Québec, Canada</i>	
Perceptions du corps d'enseignantes en stage.....	77
Geneviève Emond & Sylvie Fortin, <i>Université du Québec à Montréal, Québec, Canada</i>	
La formation initiale pédagogique face à ses diplômés.....	87
Joachim De Stercke*, Gaëtan Temperman**, Bruno De Lièvre** & Antoine Derobertmeasure**, <i>Institut provincial de Formation du Hainaut* - Université de Mons**, Belgique</i>	

Editorial

Travaillez votre passion

*Choisis un travail que tu aimes
Et tu n'auras jamais à travailler
un seul jour de ta vie.
- Confucius-*

Bruno De Lièvre
Université de Mons

L'enseignant est un professionnel. La formation dont il bénéficie doit lui permettre de s'approprier des techniques, des méthodes et des outils pour « mieux » faire apprendre. Elle doit aussi l'amener à développer une démarche réflexive en vue de s'adapter à la complexité des situations rencontrées dans l'expérience du travail. C'est ce dont traite le n°e-305 de la Revue Education & Formation. Sous la coordination de Liliane Portelance (Québec) et de Thérèse Perez-Roux (France), la focale est mise sur l'apport de la formation à la professionnalisation des enseignants. Quelle est la place des savoirs ? Les étudiants exercent-ils leur sens critique à cet égard ? Comment intègrent-ils les concepts lors des stages ? Quelles tensions existent entre les conceptions spontanées et scientifiques ? Quel sentiment de compétence expriment les futurs enseignants au terme de leur formation ? Comment prendre en compte la perception du corps comme premier outil de travail de l'enseignant dans la démarche professionnalisante ? La satisfaction en cours de formation perdure-t-elle lors de l'insertion professionnelle ? Autant de questions auxquelles ces articles tentent d'apporter des éléments de réponse et de susciter la réflexion.

Que notre activité professionnelle se développe autour de nos centres d'intérêt est sans doute un souhait qui nous habite tous. En effet, ce qui suscite notre attention nous amène à nous investir plus intensément dans ce domaine de prédilection. Ce sont des situations où l'engagement dans la tâche est plus intensif qui sont réputées favoriser l'expertise. Lorsque celle-ci est reconnue au niveau professionnel, l'occasion peut nous être donnée de pratiquer un métier que nous aimons. Toutefois, pour être un professionnel, il faut aller au-delà du stade de la passion, non pour la renier mais pour l'augmenter. Il faut lui adjoindre des dimensions de rigueur, d'approfondissement et d'actualisation qui contribueront à la rendre plus accessible.

Une conclusion, non définitive bien entendu, est sans doute de mettre en avant que l'enthousiasme des enseignants doit être soutenu à tous les moments de leur parcours. La formation est un des moyens pour les encourager à poursuivre cet idéal de combinaison entre leurs intérêts et leur métier. La formation doit aussi les stimuler à travailler leur passion pour qu'ils se sentent des enseignants professionnels, reconnus comme tels, afin de partager encore, plus et mieux avec leurs étudiants.

Bonne lecture,

Pour la Revue Education & Formation,

Bruno De Lièvre

Introduction

Liliane Portelance* & Thérèse Perez-Roux**

**Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges
C.P. 500
Trois-Rivières (Québec)
G9A5H7
liliane.portelance@uqtr.ca*

*** Département des sciences de l'éducation
Université P. Valéry
Route de Mende
34199 Montpellier cedex 5
Therese.perez-roux@univ-montp3.fr*

Depuis une vingtaine d'années, de nombreux pays francophones développent des politiques éducatives visant la professionnalisation d'un ensemble de métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. La professionnalisation est alors envisagée à la fois comme une intention portée par l'institution sur les sujets se formant et comme une possible source de développement professionnel des sujets eux-mêmes (Wittorski, 2007). Ce processus de professionnalisation reste tributaire des savoirs convoqués/intégrés, des dispositifs mis en œuvre, des formes d'accompagnement et des contextes de travail liés à la formation en et par alternance. Il suppose aussi que les formés donnent du sens à ce qui leur est proposé, à ce qu'ils vivent sur le terrain et à ce qu'ils peuvent « remettre au travail » dans l'espace de la formation, en entrant dans une démarche réflexive. La professionnalisation a ainsi pour finalité de faire acquérir aux futurs enseignants les compétences nécessaires à l'exercice de leur activité, de participer à la construction de leur professionnalité qui intègre inévitablement, au-delà des compétences attendues d'un « bon professionnel », des transformations au plan identitaire (Perez-Roux, 2012).

Inscrite dans cette volonté politique d'amélioration des systèmes éducatifs, la dimension professionnelle et professionnalisante de la formation à l'enseignement a eu pour effet de modifier les orientations et les modalités de préparation des futurs enseignants à leur insertion professionnelle. Les institutions d'enseignement supérieur et les milieux de stage ont donc été interpellés dans leurs capacités à mettre en œuvre des curriculums de formation et des situations d'apprentissage susceptibles de contribuer de manière significative au développement professionnel des étudiants. La visée d'apprentissage et de construction identitaire est ainsi au centre des préoccupations didactiques et psychopédagogiques de l'ensemble des intervenants mobilisés dans ces formations. L'alternance pose la question de la prise en compte des savoirs issus de l'expérience, des pratiques de formation des différents intervenants, des effets sur la construction professionnelle de l'apprenant. Or, la formation offerte par le milieu universitaire ne semble pas paver la voie vers l'articulation des savoirs théoriques et expérientiels (Lessard, Altet, Paquay et Perrenoud, 2004 ; Leroux et Portelance, 2015). Malo (2005) confirme que les savoirs formels proposés aux étudiants peuvent être l'objet d'adhésion, de transformations des schèmes de compréhension et d'action, mais aussi de déviance. Plusieurs enquêtes menées auprès des enseignants indiquent que la formation initiale ne les prépare pas adéquatement à l'intégration effective dans la profession (Eurydice, 2002 ; Jobin, 2011 ; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008, Perez-Roux et Lanéelle, 2015).

Dans un contexte de changements en éducation, il importe de questionner l'enseignement offert aux futurs enseignants en ce qui concerne ses impacts, mais aussi sa pertinence au regard de ses finalités. Quels effets ont les changements sur la professionnalisation des futurs maîtres ? Quelle cohérence offre l'alternance des formateurs et celle des lieux de formation ? Et qu'en est-il des étudiants qui arrivent au terme de leur formation à l'enseignement ? Que retirent-ils d'un enseignement préparatoire à leur insertion professionnelle ? Avec quels savoirs quittent-ils l'université ou la Haute École Pédagogique ? Quels besoins de formation restent à combler ?

Le projet de publication de ce numéro thématique a vu le jour à la suite d'un symposium, tenu à Mons en 2014 lors du colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire, qui fut l'occasion de mettre au jour des résultats de recherche susceptibles de répondre aux interrogations relatives à la professionnalisation de l'enseignement.

Thérèse Perez-Roux interroge la manière dont les contenus de la formation universitaire sont perçus et investis par les étudiants dans la pratique en établissement scolaire français. Les étudiants du master et les enseignants débutants hiérarchisent leurs savoirs et doivent soumettre ceux qu'ils mobilisent à de nombreux ajustements.

Geneviève Therriault et Magalie Morel explorent le rapport aux savoirs d'étudiants québécois au regard de deux champs disciplinaires : science et technologie d'une part ; univers social d'autre part. L'analyse des données indique que le rapport aux savoirs est enrichi par la valeur accordée au sens critique dans les curriculums de formation.

Liliane Portelance et Philippe Chandonnet s'intéressent à l'appropriation cognitive des concepts et à leur intégration dans les pratiques d'enseignement en stage. Selon les données collectées de 2003 à 2012 en fin de formation initiale, l'approche par compétences favoriserait la compréhension des concepts, mais ne permettrait pas une véritable articulation des savoirs théoriques et expérientiels des futurs enseignants québécois.

Anne Clerc-Georgy se penche également sur l'appropriation conceptuelle. À la suite d'une recherche longitudinale menée en Suisse, elle dégage des parcours typiques des étudiantes quant à l'appropriation des savoirs théoriques et aux conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. La tension entre les conceptions spontanées et les conceptions scientifiques serait génératrice de développement professionnel.

Dans une analyse des propos de finissantes du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire, France Dufour et Hélène Meunier révèlent que ces futures enseignantes québécoises ont une perception positive de leur préparation à l'intégration professionnelle. Leur sentiment de compétence varie selon leurs expériences de stage et les caractéristiques des élèves en difficultés d'apprentissage.

Considérant que le corps de l'enseignant est son premier outil de travail, Geneviève Émond et Sylvie Fortin s'intéressent à l'expérience corporelle de stagiaires en enseignement au Québec. Leur étude exploratoire met en avant la nécessaire prise en compte de la perception du corps-vécu dans la professionnalisation de l'enseignement pour soutenir une démarche réflexive.

Visant également l'amélioration de la préparation de la relève enseignante en Belgique, Joachim De Stercke, Gaétan Temperman, Bruno De Lièvre et Antoine Derobertmeasure ont vérifié le niveau et la nature de la satisfaction quant à la formation théorique et au soutien offerts en Haute École Pédagogique. La satisfaction au terme des études est généralement élevée alors qu'elle diminue pendant les premières années d'insertion professionnelle.

Références bibliographiques

- Eurydice (2002). *La profession enseignante en Europe. Profil, métier et enjeux. Rapport I Formation initiale et transition vers la vie professionnelle*. Bruxelles, Belgique : EURYDICE/Unité européenne.
- Jobin, V. (2011, juin). Un coup d'œil dans la boîte noire ! *Vie pédagogique*, 158, 63-65.
- Leroux, M. et Portelance, L. (2015). Initiatives du milieu universitaire et du milieu scolaire pour favoriser la préparation à l'insertion dans la profession enseignante : vers une alternance intégrative ? Communication au symposium « *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel propice à l'exploration de problématiques et d'objets diversifiés*, Réseau Éducation Formation », Montréal, Université de Montréal

- Lessard, C., Altet, M., Paquay, L et Perrenoud, P. (2004). *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles : De Boeck
- 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* (p. 65-84). Sherbrooke, Canada : Éditions CRP.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 49-72). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Perez-Roux, T et Lanéelle, X. (2015). Pluralité des ressources pour l'action dans les processus de transition formation-emploi chez les enseignants du secondaire. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 48(4), 17-40.
- Perez-Roux, T. (2012). *La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation*. Rennes : PUR.
- Witterski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Formation des enseignants et mobilisation des savoirs

La formation des enseignants du secondaire en France : entre universitarisation et professionnalisation, quelle mobilisation des savoirs en fonction des contextes ?

Thérèse Perez-Roux

Université P. Valéry

Route de Mende

34199 Montpellier cedex 5

Therese.perez-roux@univ-montp3.fr

RÉSUMÉ. Cet article interroge la manière dont les contenus de la formation universitaire sont perçus et investis par les étudiants durant le master « métiers de l'enseignement » puis actualisés l'année suivante, lorsque les néo-enseignants sont nommés en pleine responsabilité dans un établissement scolaire de l'enseignement secondaire. Deux enquêtes par questionnaire ont été réalisées. Les résultats mettent en avant une hiérarchisation des compétences et des savoirs acquis durant la formation ; l'année suivante, lors de la phase d'insertion professionnelle, les savoirs et ressources mobilisés par les néo-enseignants sont pluriels, composites et soumis à de nombreux ajustements. Il s'agit pour les néo-enseignants de se situer, au sein des collectifs de travail, entre idéaux professionnels et réalité du métier. L'étude amène à réfléchir aux conditions de professionnalisation des enseignants en France et, plus particulièrement, au développement de leur professionnalité dans un système récemment soumis à de nouvelles réformes.

MOTS-CLÉS: professionnalisation, savoirs, compétences, accompagnement, formation initiale et continue.

Introduction

La contribution s'intéresse à la manière dont les contenus de la formation universitaire sont perçus et investis par les étudiants durant le master « métiers de l'enseignement » puis actualisés l'année suivante, lorsque les néo-enseignants¹ sont nommés en pleine responsabilité dans un établissement scolaire de l'enseignement secondaire. Si le temps d'insertion professionnelle amène certains ajustements/réorganisations de savoirs d'ordre didactique et pédagogique, il permet aussi la construction progressive de repères sur l'environnement organisationnel et humain et sur soi-même, en tant que néo-professionnel.

Après avoir explicité le cadre conceptuel, les aspects méthodologiques de chacune des deux enquêtes mobilisées dans l'étude seront précisés. La présentation des résultats mettra en lumière les compétences et savoirs jugés essentiels au terme de la formation initiale mais questionnés l'année suivante, lors de la phase d'insertion professionnelle. Enfin, la discussion sera l'occasion de revenir sur la mobilisation des savoirs en fonction du temps et des contextes, puis de réfléchir aux conditions de professionnalisation des enseignants et aux éventuelles tensions théorie-pratique dans un processus d'universitarisation de la formation initiale.

1. Cadre théorique de l'étude

Cette partie se donne pour objet de clarifier les notions de professionnalisation et de professionnalité, de revenir sur l'articulation savoirs/compétences, en s'intéressant de plus près aux représentations des formés lorsque, engagés dans la transition formation-emploi, ils se trouvent confrontés à de nouveaux contextes et à l'expérience directe du métier.

1.1. La professionnalisation des enseignants en France

En France, la professionnalisation des enseignants a été étudiée de façon intensive à partir des années quatre-vingt-dix, moment de mise en place des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres ou IUFM (1991), faisant suite au rapport Bancel (1989). De nombreux travaux scientifiques (Bourdoncle, 1991 ; Perrenoud, 1994 ; Lang, 1999 ; Wittorski 2007 ; Perez-Roux, 2008, 2011 ; Maubant, Clénet & Poisson, 2011 ; Portelance, Martineau & Mukamurera, 2014) éclairent la complexité de cette notion, ses enjeux et ses pratiques. Dans le cadre de la sociologie des professions, Bourdoncle (1991) aborde la professionnalisation à partir de trois processus. Le premier concerne les négociations, menées par des groupes sociaux, en vue de faire reconnaître l'autonomie et la spécificité d'un ensemble d'activités. Un deuxième processus s'organise autour de l'adhésion aux normes établies collectivement par un groupe professionnel. Le troisième processus vise « *l'amélioration des capacités et la rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, ce qui entraîne une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité individuelle et collective. Pris dans ce sens, il s'applique aussi bien à l'individu qu'au groupe professionnel* » (Bourdoncle, 1991, p. 75). Ce troisième processus, qui envisage la construction de la professionnalité, suppose la formation d'individus aux contenus d'une profession existante (transmission des savoirs et de compétences considérés comme nécessaires pour exercer une profession et construction d'une identité professionnelle). Notre approche s'intéresse plus particulièrement aux deux derniers processus.

Au plan institutionnel, depuis janvier 2007, le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM est organisé autour de dix compétences² qui constituent la toile de fond et le balisage du parcours de

¹ Le terme « néo-enseignants » ou néo-professionnels est employé pour caractériser les enseignants qui débent dans le métier en France. Titulaires d'un diplôme, ils ont vécu durant leur formation initiale un certain nombre de stages de pratique accompagnée (dans la classe d'un enseignant qui joue le rôle de tuteur). Bien qu'ils bénéficient encore de l'accompagnement d'un tuteur durant la première année d'insertion professionnelle, ils sont désormais en pleine responsabilité dans leur établissement d'affectation.

² L'étude prend appui sur le référentiel de 2010 : Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier. Arrêté du 12-5-2010 - J.O. du 18-7-2010. <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>

Ce référentiel comporte 10 compétences développées sur <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>.

C1 : Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ; C2 : Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer ; C3 : Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale ; C4 : Concevoir et mettre en œuvre son enseignement ; C5 : Organiser le travail de la classe ; C6 : Prendre en compte la diversité des élèves ; C7 : Evaluer les élèves ; C8 : Maîtriser les technologies de l'information et de la communication ; C9 : Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école ; C10 : Se former et innover.

professionnalisation des enseignants. Les regards portés par les enseignants sur les étudiants dans le cadre des masters de l'enseignement mis en place à la rentrée 2010 sont étayés par ce référentiel, en fonction des possibilités d'actualisation que permettent les contextes de stage et les dispositifs de pré-professionnalisation. Dans la continuité du master, la professionnalisation des fonctionnaires-stagiaires (FS) prend appui sur ce même document qui organise les interactions avec le tuteur en charge de l'accompagnement sur le terrain d'exercice. Si la validation par l'employeur (*via* les inspecteurs pédagogiques régionaux) en fin d'année s'organise autour de ce référentiel, la construction de la professionnalité des enseignants débutants passe aussi par l'inscription/la compréhension d'une culture professionnelle et par un positionnement au sein de l'organisation scolaire.

1.2. Construire une professionnalité enseignante : entre compétences et savoirs

Nombre de recherches ont montré que la construction d'une professionnalité enseignante suppose l'apprentissage de savoirs nouveaux, pluriels et composites, de schèmes de perception et d'action adaptés aux situations, mais aussi d'attitudes en adéquation avec les finalités du métier (Courtois, Mathey-Pierre, Portelli, Wittorski, 1996 ; Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 2012 ; Perez-Roux, 2012a). En France, les enseignants doivent, au terme de leur formation initiale, montrer une capacité à faire face aux exigences professionnelles réelles en situation d'enseignement. Cette perspective renvoie au développement de compétences multiples et reliées entre elles, entre normes de la formation et ajustements du sujet aux environnements professionnels (élèves, collègues, programmes, organisation administrative, etc.) dans lesquels il évolue. En effet, le développement de la professionnalité engage des transactions individu-organisation ; il met en jeu un processus de double reconnaissance : par le sujet sur ses propres actes et par l'environnement qui le légitime (Wittorski, 2007). De fait, la notion de professionnalité combine savoirs, expériences, relations, contraintes diverses ; elle mobilise des composantes institutionnelles, organisationnelles, contextuelles et des composantes plus subjectives, liées à l'engagement dans la pratique d'un métier. Cet ensemble d'éléments suppose, d'une part, l'intégration de normes professionnelles auxquels les acteurs se réfèrent pour juger de la qualité et du sens de leur travail ; d'autre part, il nécessite l'activation de ressources personnelles pour s'adapter aux situations professionnelles et répondre de manière optimale aux attendus de leur mission (Perez-Roux, 2012a).

Les compétences professionnelles engagent donc le sujet dans un processus d'appropriation de savoirs pluriels et composites. Ces derniers vont être diversement activés, en fonction des urgences, des ajustements à opérer et du sens donné à l'action. Dans une activité enseignante multidimensionnelle, la mobilisation de ressources hétérogènes se différencie selon le moment, les élèves et ce que ressent l'enseignant. La pression des situations professionnelles, accentuée lorsqu'on débute, invite à trouver des formes d'ajustement et de bricolage. Qu'en est-il alors des compétences et des savoirs de la formation ?

1.3. La question des savoirs : entre construction, mobilisation et émergence en situation

Les compétences professionnelles intègrent savoirs, savoir-faire et attitudes réactualisés pour répondre de façon efficiente à des situations complexes. Pour Perrenoud (1994) la compétence mobilise des ressources cognitives hétérogènes : schèmes de perception, de pensée et d'action, intuitions, valeurs, représentations, savoirs, etc. Cet ensemble se combine dans une stratégie de résolution de problèmes au prix d'un raisonnement fait d'inférences, d'anticipations, d'évaluation des possibles et de leur probabilité de réussite.

Plus spécifiquement, lors de la formation initiale puis lors de l'entrée dans le métier, les enseignants doivent construire des compétences professionnelles recouvrant des savoirs pluriels : institutionnels, didactiques, pédagogiques, organisationnels, relationnels, éthiques. Mis en œuvre dans la phase de conception de l'enseignement, ils s'actualisent dans l'expérience pratique qui prend en compte les interactions en classe et les possibles déplacements de l'intention initiale.

Dans la continuité de ces approches et en les spécifiant, Charlier (1996) aborde les compétences professionnelles à partir de trois registres de variables : des savoirs, des schèmes d'action et un répertoire de conduites et de routines disponibles. Pour cette chercheuse préoccupée par l'articulation théorie-pratique, « *les savoirs se combinent dans des représentations et des théories personnelles qui sont réinvesties par la personne dans l'action* » (p. 104). De ce point de vue les représentations ne sont pas directement observables mais s'actualisent dans des contextes et sous des formes particulières, notamment les actes et les discours. Ce sont ces

représentations sur les compétences à construire, sur les savoirs à mobiliser que l'étude tente de saisir, de même qu'elle donne la parole aux néo-enseignants sur ce qui se joue et se transforme dans l'expérience du métier.

Après avoir repéré la manière dont les savoirs et compétences construits à l'université sont investis par les futurs enseignants du point de vue de leur pertinence professionnelle, il s'agit de comprendre comment ces savoirs sont activés dans le temps d'insertion professionnelle qui nécessite la construction de nombreux repères en vue d'une pratique efficiente. En effet, au-delà des repères sur l'activité elle-même, sur soi et sur les autres acteurs, les néo-enseignants ont à se situer au niveau de l'organisation scolaire et à intégrer les normes institutionnelles pour faire la preuve de leurs compétences à enseigner, tout en s'éprouvant de façon singulière dans l'expérience du métier. Pour étudier ce processus d'appropriation progressive des savoirs et compétences, la méthodologie s'appuie sur deux enquêtes successives.

2. Méthodologie

Une première enquête³ par questionnaire (de type Qsort) a été réalisée en juin 2012 auprès d'étudiants se destinant à l'enseignement, au terme d'un master suivi dans l'académie de Nantes (n=306). La répartition entre les étudiants se destinant à l'enseignement primaire (n=153) ou à l'enseignement secondaire (n=153) est identique. Nous nous centrons ici sur le groupe d'étudiants se destinant à l'enseignement secondaire. Après une phase d'identification (sexe, âge, discipline, formation universitaire, expérience professionnelle et/ou stages réalisés, type d'établissement dans lequel s'est déroulé le stage de Master 2, projet professionnel), les enquêtés devaient renseigner deux questions se déclinant sur la base de 28 items renvoyant aux compétences attendues⁴. La première invitait les étudiants à indiquer celles qu'ils jugeaient les plus importantes pour un enseignant en situant leur réponse sur une échelle de 1 à 3 (pas, moyennement ou très en accord avec l'item proposé) ; la deuxième question proposait de mentionner les personnes qui, de leur point de vue, pouvaient les aider à construire ces mêmes compétences : formateurs « sur le terrain », enseignants du master, collègues non formateurs dans l'établissement, eux-mêmes de façon autonome.

La répartition disciplinaire des 153 étudiants ayant répondu à l'enquête est la suivante : 26% en éducation physique et sportive (EPS) ; 21% en langues (anglais et espagnol), 16% en lettres, 10% en histoire-géographie ou en sciences économiques et sociales (SES), 11% en sciences (de la vie et de la terre ; physique-chimie), 6% en mathématiques. 10% ont suivi un master dans des disciplines techniques et professionnelles. La faible représentation des mathématiques et la surreprésentation de l'EPS tient aux modalités de passation du questionnaire distribué par les enseignants de l'université. Au moment de l'enquête, certaines disciplines n'ont plus de cours programmés, les étudiants se concentrent sur les oraux des concours de recrutement, ce qui rend les retours du questionnaire plus aléatoires.

Une deuxième enquête en ligne a été réalisée sur Sphinx entre février et avril 2013. Le questionnaire comportait un ensemble de questions permettant de caractériser les répondants (sexe, âge, lieu de résidence, expérience professionnelle dans l'enseignement ou dans d'autres secteurs, discipline enseignée, type d'établissement d'affectation et caractéristiques du public scolaire). Une autre série de questions portait sur l'accueil dans l'établissement, le travail avec le tuteur (fréquence des rencontres, contenu des échanges, attentes vis-à-vis de l'accompagnement), les relations professionnelles avec les collègues et le travail en équipe. Deux questions concernaient plus spécifiquement le rapport aux élèves.

Par ailleurs, deux questions à choix multiples ordonnés (QCMO) étaient proposées (possibilité de choisir trois items) pour approcher les représentations professionnelles : compétences jugées prioritaires pour un enseignant (15 items)⁵, qualités attendues (9 items). D'autres QCMO portaient sur les compétences considérées par le néo-enseignant comme en progrès (14 items), sur les types de difficultés encore présentes (9 items). Une dernière ouvrait sur les perspectives professionnelles (10 items).

Enfin, plusieurs questions ouvertes sont venues compléter l'enquête et ont permis d'approfondir et de croiser plusieurs registres de réponses : trois mots clés pour caractériser les deux premiers mois dans la fonction, évocation des étonnements ou questionnements de départ, types de ressources mobilisées, description d'une

³ Cette étude a été conduite dans le cadre d'une collaboration scientifique avec le CERSE Caen (2012-2013) « La formation initiale des enseignants à l'épreuve de la maîtrise. Etude de l'évolution du point de vue des étudiants à propos des compétences professionnelles et de leur construction ». Responsable scientifique M. Bailleul, MCF Sciences de l'Education, IUFM de l'Université de Caen Basse-Normandie.

⁴ Les 28 items ont été construits par les chercheurs du CERSE à partir du référentiel de compétences 2010, organisé autour des trois entrées : connaissances, capacités, attitudes. Ils sont intégralement repris dans le tableau 1.

⁵ Ces items prennent appui sur l'article de Paquay et Wagner (1996).

situation renvoyant à un sentiment de réussite, éléments jugés essentiels dans le métier après quelques mois d'enseignement en responsabilité.

Ce questionnaire a été diffusé auprès de l'ensemble de la population de fonctionnaires-stagiaires de l'académie de Nantes (n= 160) et plus ou moins relayé par les formateurs de l'IUFM. Les répondants ont été affectés dans différents types d'établissements : 50% exercent en collège, 36% en lycée général et technologique et 18% en lycée professionnel. Au niveau disciplinaire, 25% enseignent l'EPS, 19% les langues, 16% les mathématiques, 8% le français, 7% les sciences, 7% l'histoire-géographie ou les SES, 5% les disciplines artistiques. Comme dans l'enquête précédente, on repère une forte mobilisation des fonctionnaires-stagiaires en EPS sur ce questionnaire. Au-delà des traitements statistiques opérés, les questions ouvertes du questionnaire ont été soumises à une analyse thématique croisée entre deux chercheurs⁶.

Bien que les entrées méthodologiques des deux enquêtes soient différentes, les résultats donnent à comprendre continuités et déplacements des représentations sur le métier, actualisation des savoirs en contexte professionnel et appropriation progressive des compétences attendues par l'institution.

3. Résultats

3.1. La construction des compétences en formation : priorités des étudiants et formes de distanciation

Pour le Ministère de l'Education Nationale, « les dix compétences professionnelles à acquérir au cours de la formation mettent en jeu des connaissances, des capacités à les mettre en œuvre et des attitudes professionnelles. Déclinées en fonction du métier exercé, professeurs, conseillers principaux d'éducation, elles sont toutes, à un titre ou à un autre, également indispensables » (Bulletin Officiel n° 29 du 22 juillet 2010). Au moment de l'enquête, ce référentiel organise les plans de formation des enseignants qui, dans le cadre de l'universitarisation, doivent intégrer plusieurs logiques en partie concurrentes (Perez-Roux, 2012b) : préparation aux concours de recrutement, pré-professionnalisation des étudiants, exigences propres aux contenus du master et à la démarche de recherche.

3.1.1. Hiérarchisation des compétences et représentations professionnelles

Au terme du parcours de master, les étudiants interrogés hiérarchisent les compétences jugées les plus importantes pour un enseignant. Les représentations professionnelles ainsi repérées donnent une image collective d'un « enseignant idéal » à partir des connaissances/savoirs, capacités, attitudes qui seraient essentielles pour mener à bien leur mission. Le tableau ci-dessous rend compte des priorités, par un classement des différents items proposés dans l'enquête (colonne 2 ; réponses « très en accord » avec l'item). La dernière colonne du tableau (en grisé) donne une idée des personnes jugées référentes pour les acquérir. En effet, quelques mois plus tard, s'ils ont réussi le concours de recrutement, ces étudiants seront nommés enseignants à temps quasi complet dans un établissement du secondaire.

Ordre des items choisis	% des réponses « très en accord » avec la proposition	Être enseignant, pour vous c'est... (2 réponses maximum sur 28 items proposés)	« Qui peut vous aider (ou vous a déjà aidé-e) dans la construction de ces savoirs/compétences ? » : % de réponses (2 choix possibles) ⁷			
			Formateur de terrain	Enseignants du master	Collègues établissement	Moi-même (seul)
1	94%	Être capable d'établir une relation de confiance avec les élèves	34%		34%	55%
2	89%	Susciter l'implication des élèves dans le travail	38%			34%
3	88%	Prendre en compte, dans les situations d'enseignement, les	49%	40%		

⁶ L'enquête par questionnaire et le croisement des analyses ont été réalisés avec X. Lanéelle.

⁷ Nous donnons les deux pourcentages les plus élevés, ainsi que les scores à égalité

		élèves présentant un handicap (physique, cognitif, etc.)				
4	87%	Aider les élèves à acquérir des méthodes de travail	58%	35%		
5	84%	Instaurer un climat de classe propice à la coopération entre élèves	42%			38%
6	83%	Créer les conditions favorables à la mise au travail des élèves	45%			33%
7	80%	Concevoir une progression dans les notions à acquérir	48%	52%		
8	79%	Participer à des temps réguliers d'échanges entre professeurs dans l'établissement	36%		66%	
9	75%	Aider l'élève à se construire en tant que personne	42%		42%	
10	70%	Consacrer du temps, avant chaque évaluation, à l'explicitation des attentes et des critères	34%			42%
11	69%	Aménager le programme pour s'adapter aux élèves	44%			34%
12	68%	Pouvoir discuter avec les collègues (pairs en formation) des difficultés rencontrées dans la classe	61%		43%	
13	66%	Former les élèves à une citoyenneté active	42%		51%	
14	63%	Ajuster sa progression en fonction des résultats des évaluations	33%	33%		40%
15	62%	S'informer de l'actualité scientifique et/ou didactique dans sa ou ses disciplines d'enseignement		44%		53%
16	61%	Participer à l'apprentissage de la langue française chez ses élèves à travers son enseignement			37%	47%
17	57%	Aider les élèves à faire leurs choix d'orientation	43%		65%	
18	56%	Être à l'écoute des parents qui rencontrent des difficultés dans l'éducation de leurs enfants			47%	37%
19	54%	Diversifier les formes d'appréciation du travail des élèves	37%	45%		
20	54%	Assumer une fonction d'autorité auprès des élèves	47%	35%		
21	53%	Développer des approches pluridisciplinaires et transversales (IDD ; TPE, Educations à..., PPCP, ECJS, etc.)	42%		56%	
22	51%	Avoir un regard critique sur les supports d'enseignement utilisés en classe (manuels, logiciels, autres)	35%	40%		
23	37%	Se tenir informé des résultats de la recherche en éducation		48%		38%
24	37%	Prendre en compte des connaissances issues de la sociologie et de la psychologie pour élaborer des situations d'apprentissage	26%	56%		
25	31%	Rendre les élèves responsables de leurs usages personnels des TICE, en particulier hors des temps de classe (blog, messagerie, photos numériques, chat)	36%	36%		
26	31%	Participer à des collectifs de réflexion professionnelle (dans la discipline, dans des associations, dans des syndicats, etc.)	28%		55%	
27	25%	Utiliser une plateforme internet pour travailler avec des collègues	30%		51%	
28	22%	Consacrer du temps à s'entretenir avec les élèves en dehors de la classe			38%	37%

Tableau 1. Représentations des étudiants en fin de master enseignement sur les savoirs-capacités-attitudes essentiels pour un enseignant

3.1.2. Des priorités d'ordre pédagogique et relationnel

L'analyse des éléments hiérarchisés du tableau (colonne 1) met en relief des tendances assez caractéristiques. Les six premiers items choisis par les étudiants en fin de cursus universitaire répondent à une orientation pédagogique qui intègre une forte dimension relationnelle. Ils montrent un souci d'accompagner les élèves et de favoriser leur engagement dans les apprentissages. Les conditions de leur réussite sont liées au climat de classe, organisé autour des notions de confiance et de coopération.

Quatre items soulignent une entrée plus didactique, entre conception et adaptation des contenus : « concevoir une progression dans les notions à acquérir » (7^{ième}) , « consacrer du temps, avant chaque évaluation, à l'explicitation des attentes et des critères » (10^{ième}) « aménager le programme pour s'adapter aux élèves » (11^{ième}) et « ajuster sa progression en fonction des résultats des évaluations » (14^{ième}). Cet aspect se combine avec une dimension plus éducative, parfois difficile à mettre en œuvre et nécessitant un étayage par le collectif enseignant : « aider l'élève à se construire en tant que personne » (9^{ième}) ou « former les élèves à la citoyenneté active » (13^{ième})

Ce collectif semble tenir une place importante pour construire des repères et s'adapter aux manières de faire : « participer à des temps réguliers d'échanges entre professeurs dans l'établissement » se situe en huitième position. A l'instar de ce qui a pu se vivre dans le groupe de pairs durant la formation initiale, le collectif enseignant est envisagé comme une aide potentielle lors de situations difficiles vécues dans l'ordinaire de la classe : « pouvoir discuter avec les collègues des difficultés rencontrées en classe » (12^{ième}).

Les derniers items choisis portent sur l'élargissement de l'action des enseignants, les amenant à se préoccuper des élèves bien au-delà de la classe, à se poser en adultes responsables et en relation avec d'autres acteurs de la communauté éducative. Enfin, la prise en compte des évolutions technologiques et scientifiques pouvant favoriser les apprentissages des élèves et leur suivi, n'apparaît pas comme une priorité.

3.1.3. L'accompagnement à partir de rôles spécifiques attribués aux différents acteurs de la formation

La partie grisée du tableau met en avant des rôles pouvant être tenus par les différents acteurs de l'établissement d'affectation pour aider l'enseignant débutant dans la construction des compétences attendues. Les items jugés essentiels sont associés à une forme d'étayage direct venant des formateurs de terrain (tuteur). En ce qui concerne la formation des élèves et la relation aux autres acteurs, l'accompagnement procède d'une forme d'acculturation par les pairs : les enseignants en poste sont considérés comme plus à même d'aider à se positionner, à trouver des repères en se référant aux habitudes et normes du groupe professionnel. Sur ces aspects, les étudiants imaginent que les collègues de l'établissement pourront venir compléter ou renforcer le travail du tuteur, plus axé sur la formation didactique et pédagogique.

D'un autre côté, les enseignants à l'université sont plutôt associés aux tâches de conception de l'enseignement ; ils semblent avoir un rôle de veille dans l'accès aux données de la recherche, dans l'appropriation des savoirs à enseigner et sur l'enseignement. Si leur accompagnement est mis en perspective pour des questions touchant à l'éducation des élèves, il est aussi orienté vers la dimension réflexive attendue dans le métier d'enseignant.

Enfin, plusieurs items sont associés au travail mené par le néo-enseignant (sur) lui-même. Dans ce passage entre formation initiale et emploi à venir, au-delà de la dimension réflexive sur l'activité, les étudiants ont le sentiment qu'il faudra se mobiliser, puiser dans ses propres ressources pour enrôler les élèves dans les apprentissages et les faire progresser.

Ainsi ces résultats, recueillis à la fin d'une formation universitaire intégrant quelques stages de pré-professionnalisation, donnent une idée des représentations des étudiants en ce qui concerne les compétences et savoirs essentiels pour un enseignant. Qu'en est-il l'année suivante, lorsqu'ils sont immergés dans le métier, en prise avec la réalité d'une mission complexe et exigeante, et accompagnés sur le terrain par un tuteur choisi par l'employeur ?

3.2. Les néo-enseignants et le « vrai » métier : construction de la professionnalité et insertion professionnelle

En 2013, 75% des fonctionnaires-stagiaires ont été nommés dans leur académie d'origine. Devant le peu de stages en responsabilité offerts durant le master, les inspecteurs ont veillé à leur affectation, en évitant au maximum les établissements jugés (trop) difficiles. Ces conditions d'accès au métier ont été diversement appréciées dans les équipes enseignantes car elles ont perturbé les mouvements des personnels en poste.

3.2.1. *Un processus d'acculturation : premières impressions et registres de difficultés*

Les enseignants interrogés, sur la base de trois mots-clés permettant de rendre compte de l'année vécue, mettent en avant des aspects du nouveau métier en tension : d'une part ils notent un phénomène de fatigue lié à l'intensité du travail et au stress généré par les multiples tâches à assumer ; d'autre part et parfois en même temps, ils évoquent une forte motivation : les termes tels que « passion, riche, bonheur // envie, captivant, intéressant » donnent alors un aperçu de ce qui se joue dans la découverte du métier.

De nombreux fonctionnaires-stagiaires soulignent des préoccupations en lien avec la gestion de la classe « autorité, sanction, règle » et font le constat de grandes disparités quant au niveau scolaire des élèves. Cette diversité perturbe les enseignants débutants : ils reviennent sur les écarts parfois considérables entre prescriptions institutionnelles (soutenues par les normes de la formation encore présentes) et réalité des classes. La préparation des cours reste une priorité car ce travail de conception a été activé et régulé dans la formation initiale. Par ailleurs, il répond, pour partie, au souci de faire réussir tous les élèves en se donnant le temps de l'anticipation.

La découverte du milieu enseignant comporte d'autres surprises. 67% des enquêtés se dit associé à un travail en équipe : préparation de séances (30%), développement de collaborations interdisciplinaires (30%), choix des séquences didactiques (28%), amélioration du suivi des élèves (25%), construction de devoirs communs (23%). Pour les 33% de néo-enseignants restant, cette absence de dynamique les contraint à décider seuls de stratégies à mettre en œuvre, à opérer des choix parfois décalés avec les implicites du groupe professionnel, ce qui leur fait courir le risque de l'isolement. De plus, la relation aux différents acteurs se révèle contrastée : les énoncés des questions ouvertes pointent des phénomènes de totale ignorance, voire de mépris de la part de quelques enseignants, mais aussi de multiples formes de soutien (préparations de séquences, repères pour l'action, échanges informels sur le métier). Les parents deviennent des interlocuteurs face auxquels il faut se positionner, voire défendre des choix didactiques ou pédagogiques. L'équipe de direction prend aussi une place non négligeable dans la sphère professionnelle et peut constituer un réel point d'appui. On repère les enjeux de la reconnaissance au travail : reconnaissance des compétences, des efforts pour se professionnaliser, des résultats auprès des élèves, mais aussi reconnaissance de la personne, entre balbutiements dans le métier et potentialités à développer.

Enfin, dans une approche élargie de leur mission, les néo-enseignants découvrent la lourdeur des démarches administratives, doublée d'une difficulté à intégrer le vocabulaire spécifique de l'Éducation Nationale. Les contours du monde scolaire restent donc relativement flous. Ils sont traversés par des logiques multiples et diffuses : si celles-ci sont intégrées par les plus anciens, elles restent parfois obscures ou peu explicites pour les néo-professionnels qui tentent de comprendre les raisons de telle ou telle décision, position ou impasse. Dans le meilleur des cas, le tuteur va aider ce processus d'acculturation au sein de l'établissement.

3.2.2. *L'accompagnement des tuteurs : une délicate mise en synergie*

Pour les fonctionnaires-stagiaires, la professionnalisation s'inscrit dans la continuité des quelques stages réalisés durant le master, le plus souvent en pratique accompagnée, c'est-à-dire devant l'enseignant de la classe qui garde la responsabilité du groupe et des enseignements. La réussite des épreuves théoriques des concours et l'obtention du master amènent l'année suivante une entrée dans le métier en immersion complète. Un tuteur, enseignant expérimenté aux compétences professionnelles « attestées » par l'inspecteur, est nommé pour les accompagner sur le terrain dans leur dynamique de professionnalisation. 80% des stagiaires bénéficient donc de l'appui d'un tuteur, enseignant dans le même établissement. En 2013, plus de 90% des stagiaires sont satisfaits des modalités et des contenus travaillés dans les temps de régulation. Dans les énoncés des questions ouvertes, une majorité évoque le travail réalisé avec le tuteur en amont de la rentrée (pendant les vacances d'été) pour démarrer les cours avec moins de stress et concevoir la première séquence de façon concertée. Par la suite, les échanges portent principalement sur des « questions d'ordre didactique : construction des séances et des séquences, choix des évaluations, etc. » (78%), sur des « questions pédagogiques : organisation de la classe, régulation des élèves difficiles, distribution de la parole, etc. » (71%) et enfin sur des aspects « liés davantage à la dynamique d'établissement : organisation de conseils de classe, construction du projet pédagogique, etc. » (23%). Au niveau de la fréquence des interactions, 40% rencontrent le tuteur une fois par semaine, 18% une fois par quinzaine et 9% une fois par mois. 29% disent le rencontrer seulement lorsqu'ils en expriment le besoin. Certains enquêtés estiment difficile de juger de la qualité de la formation et de la pertinence du tutorat car, comme le souligne un stagiaire : « Soyons honnêtes, quand on débute, on ignore ce dont on a besoin ».

D'autres (10%) expriment des insatisfactions quant à cet accompagnement et en pointent les limites. Si certains stagiaires sont déçus par le type de relation construite avec le tuteur (normative, peu étayée, trop distante, etc.), d'autres (25%) se disent perturbés par un accompagnement réalisé à plusieurs tuteurs. Les regards croisés sur la pratique professionnelle et les retours lors des analyses sont davantage perçus comme une diversité

déroutante que comme la possibilité de s'enrichir des différents points de vue. Le tuteur est donc plutôt considéré comme une référence, un point d'appui nécessaire, à condition de co-construire des modalités de travail qui soutiennent le néo-enseignant, sans l'enfermer dans des normes professionnelles trop éloignées de ses propres conceptions du métier.

3.2.3. Rapport à la formation : entre ressources et contraintes

En 2013, la formation initiale suivie durant le master est jugée bonne ou excellente par 51% des fonctionnaires stagiaires, contre 48% qui se disent assez mécontents. Plus précisément, 68% des enquêtés ont apprécié les contenus disciplinaires dispensés à l'université et 48% les dispositifs proposés à l'IUFM (type analyse de pratiques) permettant d'approfondir les questions d'ordre professionnel. Les réponses sont beaucoup plus contrastées sur la formation continue proposée durant l'année. Certains contenus ou dispositifs sont jugés utiles : didactique (68%), pédagogie (59%) et analyse de pratiques (48%). Les critiques sont adressées aux discours trop éloignés des réalités du terrain et de ce qui affecte les stagiaires. Le positionnement des inspecteurs ou des formateurs renforce la question des normes et met en avant des pratiques d'excellence qui déstabilisent les débutants.

Pour autant, ils établissent un rapport étroit aux programmes, considérés comme des ressources pour l'action, mais aussi comme un cadre relativement rigide. Certains stagiaires disent respecter scrupuleusement les textes par crainte d'être sanctionnés au moment de la validation. Des ajustements sont pointés ici ou là mais les transgressions semblent assez rares : lorsqu'elles existent, elles sont assumées. Ce travail de distanciation avec les normes institutionnelles est plus fréquent bien entendu chez les fonctionnaires-stagiaires qui ont déjà une expérience d'enseignement et se sentent plus assurés, y compris en voyant la diversité des interprétations au sein des collectifs d'enseignants en poste.

Une crainte de l'inspection émerge des discours : elle est associée le plus souvent à la lourdeur des programmes, au manque de recul sur l'action et à une crise de temps permanente qui éloigne les fonctionnaires-stagiaires du travail tel qu'ils l'idéalisent.

3.2.4. Construction de la professionnalité : entre idéaux professionnels et réalité du métier

Les résultats de l'enquête⁸ mettent en lumière nombre d'idéaux professionnels qui organisent le rapport au métier : « susciter le désir d'apprendre » (52%), « veiller à la progression des élèves » (39%) et « maîtriser et transmettre des savoirs disciplinaires » (30%) dessinent une professionnalité désirée, traversée par les normes de la formation mais aussi par un réel souci des élèves et de leur réussite. Les qualités jugées essentielles viennent confirmer cet idéal : l'enseignant rêvé doit être « juste » (58%), « disponible » (47%), « stimulant » (44%), « rigoureux » (43%) et « responsable » (41%) ; cette image du soi-enseignant se heurte à la réalité des situations, aux nécessaires ajustements, aux difficultés, aux renoncements parfois. Construire une professionnalité à la hauteur de ce que les stagiaires imaginent, nécessite de se projeter dans l'avenir, une fois que seront pris de nouveaux repères.

Dans cette perspective, 97% des enseignants interrogés estiment avoir progressé. Les avancées portent principalement sur : « la construction des séquences et séances » (43%), « l'adaptation des contenus aux élèves » (37%) et « la gestion du groupe classe » (33%). Les énoncés d'une question ouverte portant sur le sentiment de réussite font état de moments intimement liés au plaisir, à l'intérêt, à l'implication des élèves dans les situations proposées. La participation de ces derniers semble constituer le creuset d'une légitimité et d'une reconnaissance professionnelle encore balbutiante ou à confirmer. De ce point de vue, les retours explicites ou implicites des élèves, leur engagement dans le processus d'apprentissage donne aux débutants l'occasion de se projeter dans l'avenir et de faire le point sur les acquisitions en cours pour eux-mêmes, en apprentissage d'un métier multidimensionnel qui, à la fois, les éprouve et les fait grandir.

Des moments difficiles vécus durant l'année sont aussi évoqués ; ils portent le plus souvent sur des malentendus ou des conflits entre les élèves, ou entre les élèves et l'enseignant. Une préoccupation récurrente traverse les discours : ces nouveaux enseignants, confrontés à l'hétérogénéité, expriment le désir de faire progresser (tous) leurs élèves mais se trouvent contraints à des ajustements, à des choix qui ne les satisfont pas. L'image de l'enseignant idéal se trouve chahutée. C'est en partie pour cette raison que l'engagement des élèves dans le travail demandé, même s'il est irrégulier, apporte à ces néo-enseignants un réel sentiment de légitimité professionnelle.

⁸ Trois questions à choix multiple ordonné (QCMO) ont été mobilisées pour cette analyse : la première portait sur les compétences jugées essentielles pour un enseignant ; la seconde sur les qualités attendues d'un professionnel de l'enseignement. Enfin, la troisième invitait les enquêtés à mentionner les progrès réalisés, selon eux, depuis le début de l'année.

4. Discussion

4.1. Des savoirs orchestrés différemment en fonction du temps et des contextes

L'étude conduite en fin de cursus universitaire puis durant l'année d'insertion professionnelle confirme la construction de compétences qui mobilisent schèmes de perception, de pensée et d'action, intuitions, valeurs, représentations, savoirs, etc. (Perrenoud, 1994). Les évoquer avant d'être pleinement enseignant, sur la base d'expériences de stages relativement brèves et encadrées, suppose des ponts entre formation pratique et théorique, des anticipations sur d'éventuels problèmes, la mobilisation d'images idéales du métier et la probabilité de réussite que chacun se donne sur tel ou tel registre. Au moment de l'insertion professionnelle, si des savoirs pluriels (institutionnels, didactiques, pédagogiques, organisationnels, relationnels, éthiques) sont mobilisés dans l'expérience pratique, ils sont réinterrogés à partir des interactions en classe et plus largement au sein des équipes éducatives. Les néo-enseignants activent alors des ressources matérielles, relationnelles, psycho-affectives, des stratégies d'ajustement pour assurer au mieux leur mission et réorganiser éventuellement les priorités, en fonction du contexte institutionnel et humain dans lequel ils sont à présent inscrits à plein temps.

4.2. De la distance théorie-pratique : universitarisation vs professionnalisation ?

Durant la formation à l'université, trois logiques sont à prendre en compte à la fois par les enseignants et par les étudiants : logique de qualification (préparation au concours de recrutement de l'Education Nationale), logique de (pré)professionnalisation organisée essentiellement autour de stages de pratique accompagnée, et logique scientifique qui sous-tend les enseignements du master et étaye le travail du mémoire. Si au niveau des textes-cadre, ces logiques sont pensées de façon articulée, dans les faits, elles n'obéissent pas aux mêmes enjeux de formation et conduisent à des stratégies diverses tant du côté des enseignants de l'université que du côté des étudiants (Perez-Roux, 2012b). En conséquence, au terme de leur parcours universitaire, les futurs enseignants revisitent les apports de la formation sur des aspects didactiques disciplinaires ou transversaux (évaluation, prise en compte des différences, etc.) mais aussi sur le développement d'une approche réflexive du métier. Lorsqu'ils se retrouvent en situation d'enseignement en pleine responsabilité, les savoirs à construire ou mobilisés renvoient davantage au pôle pédagogique et relationnel, intègrent bricolages et apprentissages de tours de main, dans un univers vécu le plus souvent dans l'urgence, l'inconfort et le doute vis-à-vis des choix à opérer. Le tuteur, professionnel expérimenté, devient alors la personne ressource privilégiée, de même que le collectif enseignant qui donne au débutant les contours de l'acceptable dans le travail, les normes explicites ou implicites que le groupe professionnel mobilise (Clot, 1999). Cette période d'acculturation et de construction identitaire met à distance les savoirs acquis à l'université, au moins pour un temps (Altet, Etienne, Desjardins, Paquay & Perrenoud, 2013). L'essentiel se déplace, de même que la posture enseignante se précise. Assumer sa place dans la classe et dans l'établissement, savoir jouer la partition qui est attendue par les différents acteurs du monde scolaire (employeur via l'inspecteur de l'éducation nationale, équipe de direction, élèves, collègues, parents), trouver le sens de l'action dans un métier complexe et exigeant, semble alors organiser le regard porté par les néo-enseignants sur la formation initiale et continue qui leur est proposée.

En ce sens, comme le développent Portelance, Martineau & Mukamurera (2014) les modalités de soutien à l'enseignement lors de l'entrée dans le métier et les conditions permettant à la fois développement et persévérance des professionnels, restent un enjeu de taille pour la formation continue des enseignants.

5. Conclusion

Depuis 2010, la professionnalisation des enseignants est entrée dans un processus d'universitarisation qui est venu bousculer les modèles mis en place depuis 1991, date de création des IUFM en France. Au-delà de l'élévation du niveau de recrutement, ce changement avait pour but objectif d'ouvrir les étudiants de master à la recherche en éducation, de préparer au(x) concours de recrutement et de mettre en perspective une (pré)-professionnalisation sur trois années intégrant l'année post concours. L'étude présentée montre la manière dont les étudiants au terme du master positionnent les différents registres de savoirs et rendent compte, de façon indirecte, des contenus de formation qui leur semblent les plus probants pour tenir leur rôle d'enseignant l'année suivante et développer les compétences attendues par l'institution. Lors du passage à plein temps et en totale responsabilité dans le monde enseignant, la complexité du métier apparaît, avec ses tensions, ses dilemmes, ses zones d'ombre. Les néo-enseignants, porteurs d'idéaux professionnels doivent composer avec la réalité des élèves, les positions des collègues ou de l'administration. Le rapport aux élèves organise l'action et donne aux

enseignants un sentiment d'utilité plus ou moins fort, ouvrant sur une forme de reconnaissance. Il met à distance un certain nombre de savoirs construits en formation initiale.

Les résultats de cette enquête, réalisée en juin 2012 puis février 2013, rendent compte de dispositifs de professionnalisation aujourd'hui remaniés. Dans le cadre de la création des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education, en septembre 2013, la formation des enseignants s'inscrit désormais dans une logique consécutive. Si la première année du master est essentiellement orientée vers la préparation du concours, la pré-professionnalisation reste présente et les contenus proposés dans les différents enseignements mettent en perspective le futur mémoire. La deuxième année, professionnalisante (comme l'était la deuxième année en IUFM entre 1991 et 2010) est envisagée en alternance : mi-temps d'exercice dans un établissement scolaire avec l'accompagnement d'un formateur sur le terrain (tuteur) et mi-temps à l'université pour travailler, dans une visée d'alternance intégrative, contenus et savoirs finalisés par le mémoire de master ; celui-ci, adossé aux savoirs de la recherche, privilégie une réflexion « scientifique » à partir de questions posées par l'activité enseignante. Cette nouvelle orientation des dispositifs de formation permettra-t-elle de mobiliser autrement savoirs théoriques et savoirs pratiques ou l'écart ressenti dans notre étude reste-t-il irréductible car inhérent aux problématiques liées à l'entrée dans le métier et au double processus de conformisation/autonomisation des néo-professionnels ?

Remerciements

Pour mener à bien cette étude, l'auteure a participé à deux programmes de recherches. Elle tient à remercier M. Bailleul (université de Caen-Basse Normandie), responsable scientifique d'une étude (2012-2013) intitulée « *La formation initiale des enseignants à l'épreuve de la masterisation* », ainsi que T. Piot (université de Caen-Basse Normandie) & D. Adé (université de Rouen), responsables scientifiques du projet de recherche fédératif - GRRCNS-2012. (2012-2014) *Universitarisation et professionnalisation : enjeux et tensions dans les métiers de l'interaction humaine*.

Références bibliographiques

- Altet, M., Etienne, R., Desjardins, J., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2013, sdr.) *Former des enseignants réflexifs: obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.
- Bancel, D. (1989). Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres. Rapport remis le 10 octobre 1989 à L. Jospin, Ministre d'État, Ministre de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/894185300.pdf>
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Charlier, E. (1996). Former des enseignants professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. In L. Paquay., M. Altet., E. Charlier & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels*, (pp. 97-117), Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Courtois, B., Mathey-Pierre, C., Portelli, P. & Wittorski, R. (1996). Transformation de la formation et recomposition identitaire en entreprise. In J-M. Barbier, F. Berton & J-J. Boru (sdr.), *Situations de travail et formation* (pp. 165-201). Paris : l'Harmattan.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF.
- Maubant, P., Clenet, J & Poisson, D. (2011, sdr.). *Débats sur la professionnalisation des enseignants: les apports de la formation des adultes* (pp. 211-246). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (2012, sdr, 4^eéd.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.(1^{re} édition 1996)
- Paquay, L. & Wagner, MC. (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In : L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 154-179). Bruxelles : De Boeck.
- Perez-Roux, T. (2008). Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré. In R. Wittorski et S. Briquet-Duhazé (coord). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* (pp. 49-80). Paris : L'Harmattan.
- Perez-Roux, T. (2011). La formation initiale des enseignants, les dynamiques identitaires et la construction des savoirs professionnels. In P. Maubant., J. Clenet & D. Poisson (sdr.) *Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes* (pp. 211-246). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Perez-Roux, T. (2012a, sdr.). *La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation*. Rennes : PUR.

- Perez-Roux, T. (2012b). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles. *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, 45 (3), 39-63.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Portelance, L., Martineau, S., & Mukamurera, J. (2014, sdr.). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* Québec : PUQ.
- Witterski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Regards sur le rapport aux savoirs de futurs enseignants dans le cadre des stages

Geneviève Therriault & Magalie Morel

*Université du Québec à Rimouski
300, allée des Ursulines
G5L 3A1 Rimouski, Qc Canada*

*genevieve_therriault@uqar.ca
magalie.morel@uqar.ca*

RÉSUMÉ. Cet article présente les résultats d'une recherche exploratoire portant sur le rapport aux savoirs d'étudiants québécois issus de trois programmes de formation professionnelle à l'enseignement (éducation préscolaire et enseignement primaire, enseignement en adaptation scolaire et sociale et enseignement secondaire) dans le contexte des stages, où de multiples perspectives épistémologiques cohabitent. Au cours d'un entretien individuel, vingt-six futurs enseignants se sont exprimés au regard de deux domaines, soit la Science et la technologie ou l'Univers social. Le concept choisi s'est décliné en trois dimensions interreliées (épistémique, identitaire et sociale), permettant de cerner leur rapport aux savoirs (scolaires), à soi (stagiaire) et aux autres (enseignants associés ou élèves). Une analyse thématique permet de mieux comprendre ces dimensions dans le cadre d'une formation professionnalisante. Particulièrement, il en ressort que les curriculums actuels contribuent à enrichir certains éléments du rapport aux savoirs de ces futurs enseignants, notamment par la valeur accordée au sens critique. Toutefois, d'autres aspects nécessitent un certain travail, ce qui interpelle au premier chef les acteurs engagés dans la formation pratique des enseignants.

MOTS-CLÉS: rapport aux savoirs, formation à l'enseignement, stages en enseignement, futurs enseignants, professionnalisation, enseignement des sciences, enseignement des sciences humaines et sociales.

1. Introduction

Dans un contexte de réformes de la formation des enseignants dont l'intention principale est la professionnalisation, cet article explore différentes facettes du rapport aux savoirs scolaires de futurs enseignants dans le contexte des stages, en lien avec la composante pratique de leur formation initiale. Ces 26 étudiants sont issus de trois programmes de baccalauréat en enseignement d'une université québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire (EPEP), enseignement en adaptation scolaire et sociale (EASS) et enseignement secondaire (ES). Les savoirs en cause font référence à deux domaines d'apprentissage : la *Science et la technologie* (ST) et l'*Univers social* (US).

Articulée autour de la formation professionnelle à l'enseignement, la problématique de l'étude présente la place des stages dans la formation pour mener à la formulation des intentions de recherche se rapportant au rapport aux savoirs mobilisé par de futurs enseignants. Un état des recherches antérieures et des approches pertinentes pour l'étude du rapport aux savoirs est proposé. En outre, une manière originale d'opérationnaliser ce concept est suggérée. Ensuite, l'approche méthodologique, les caractéristiques de l'échantillon ainsi que les méthodes de collecte et d'analyse des données sont exposées. Aux fins de cet article, les données tirées d'entretiens sont retenues, particulièrement les éléments liés aux stages¹. Un autre segment de l'article se consacre à la présentation des résultats. Ces derniers sont discutés à la lumière de recherches traitant du rapport aux savoirs d'enseignants. En conclusion, les limites de la recherche ainsi que des pistes de recherches futures sont abordées. Bien que circonscrite, cette étude fournit des indications intéressantes quant aux impacts des programmes à caractère professionnalisant sur le rapport aux savoirs de futurs enseignants.

2. Éléments de la problématique : formation des enseignants et rapport aux savoirs

La problématique de recherche s'articule autour de la plus récente réforme de la formation initiale à l'enseignement au Québec, celle des années 2000, dont l'intention première est la professionnalisation de l'enseignement. En préambule, rappelons que la formation des enseignants a aussi connu des changements importants dans les années 1990. En effet, cette refonte a conduit notamment à un allongement de la formation, qui est alors passée de trois à quatre années, ainsi qu'à une multiplication des stages, laquelle s'avérait étroitement liée à la visée de professionnalisation (Étienne, Altet, Lessard, Paquay et Perrenoud, 2009). Un minimum de 700 heures en milieu de pratique était désormais exigé. Dans les années 2000, des programmes de formation initiale comportant des domaines d'apprentissage et des orientations ministérielles renouvelés sont élaborés par les universités dans l'optique de renforcer le développement des compétences professionnelles chez les futurs enseignants.

2.1 La formation initiale des enseignants au Québec et l'idée de professionnalisation

Dès 2001, le MEQ formule des orientations relatives à la formation initiale afin de rehausser la qualité des enseignants. En fait, les programmes actuels se structurent autour de deux axes fédérateurs : le premier vise la formation d'un maître professionnel, et le second, la formation d'un maître cultivé, comme le rappellent Tardif et Jobin (2014). Le volet de la formation professionnelle s'incarne à travers un référentiel commun de douze compétences à développer selon différents niveaux. Une orientation préconisant une approche par compétences est aussi prise, laquelle s'avère opposée à une conception de la formation centrée sur la transmission des savoirs (Gauthier et Mellouki, 2006).

1. La collecte des données s'est effectuée dans le cadre d'un projet de recherche plus vaste faisant l'étude des croyances épistémologiques et du rapport aux savoirs de futurs enseignants à propos de deux domaines, soit les sciences et les sciences humaines. Ce projet s'intéresse également à l'influence de tels construits sur les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage de ces derniers.

Pour ce faire, de multiples perspectives épistémologiques sont avancées (Jonnaert, Masciotra, Morel et Mane, 2007), dont la théorie socioconstructiviste, qui trouve un écho particulier dans la formation des enseignants et qui s'incarne à différents niveaux, tant dans les orientations ministérielles que dans les plans de formation et on peut penser aussi, dans le discours et les pratiques des formateurs d'enseignants. Cela n'est pas sans conséquence sur le rapport aux savoirs que développent les étudiants, notamment lors des stages. Par exemple, selon une approche par compétences d'inspiration socioconstructiviste, les savoirs constituent l'une des ressources à mobiliser pour le développement des compétences. Dans le même esprit, l'une des compétences du référentiel invite les futurs enseignants à agir en tant que professionnel « héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture » (MEQ, 2001, p. 61).

Un second volet vise la formation d'un enseignant cultivé, ce qui nécessite une compréhension approfondie de l'histoire et de l'épistémologie des disciplines d'enseignement. Cette exigence interpelle de manière toute particulière les domaines d'apprentissage intégrant plusieurs disciplines, lesquelles sont susceptibles de présenter des disparités entre elles (Mujawamariya, 2000), comme le domaine de la *Science et de la technologie* (ST) et celui de l'*Univers social* (US)² instaurés aux ordres primaire et secondaire. Par ailleurs, les programmes universitaires de formation présentent aussi des caractéristiques qui varient selon l'ordre d'enseignement visé : dans la formation en enseignement secondaire, une logique disciplinaire prévaut, tandis qu'une solide formation de base dans l'ensemble des disciplines est privilégiée en enseignement préscolaire-primaire de même qu'en enseignement en adaptation scolaire et sociale.

La formation professionnelle comporte également un principe d'alternance selon lequel la préparation à l'enseignement se déroule en contexte universitaire et en milieu de pratique (Malo, 2010). D'après les orientations formulées par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2008) relativement à la formation en milieu de pratique, les stages, au rythme d'un par année, doivent concourir au développement graduel des compétences en situation authentique, passant de l'initiation jusqu'à l'immersion complète dans la profession (Tardif et Jobin, 2014; Tardif, 2013). Point d'ancrage essentiel dans le parcours professionnel, les stages constituent le lieu d'intégration des savoirs acquis à l'université et de construction de l'identité professionnelle (Correa Molina et Gervais, 2008). Dans ce contexte, divers statuts sont conférés au futur enseignant, l'étudiant-apprenant à l'université étant également enseignant-stagiaire dans le milieu de pratique (Akkari et Perrin, 2006), ce qui occasionne certaines tensions d'ordre épistémologique, observées par Therriault et Harvey (2013).

L'ensemble de ces considérations souligne l'intérêt d'explorer le rapport aux savoirs scolaires qu'entretiennent de futurs enseignants, notamment lors des stages. La question de recherche en découlant est la suivante : **Quel est le rapport aux savoirs scolaires qu'entretiennent de futurs enseignants à l'égard de deux domaines, soit la *Science et la technologie* et l'*Univers social*, dans le cadre des stages en milieu de pratique?**

Un certain regard est ainsi porté à l'endroit de l'expérience de formation d'étudiants issus de trois programmes (enseignement préscolaire-primaire, adaptation scolaire et enseignement secondaire) concernant deux domaines (*Science et technologie* [ST] et *Univers social* [US]).³ L'analyse du rapport aux savoirs scolaires fait aussi intervenir, plus largement, des éléments du rapport à *l'enseigner* ainsi que des pratiques pédagogiques que privilégient les stagiaires interrogés.

2. Dans les programmes scolaires du primaire et du secondaire, le domaine de la *Science et de la technologie* intègre des disciplines telles que la biologie, la chimie, la physique, le génie, l'informatique et les sciences de l'environnement, tandis que le domaine de l'*Univers social* intègre les disciplines suivantes : histoire et éducation à la citoyenneté, géographie et monde contemporain.

3. À ce propos, soulignons que le choix de ces deux domaines (ST et US) s'explique par le fait qu'ils intègrent tous deux plusieurs disciplines – chacune de ces disciplines présentant des disparités entre elles, ce qui rend l'analyse encore plus intéressante sur le plan épistémologique. Il faut aussi préciser que ces deux domaines sont issus d'un autre volet de la recherche, visant à dégager des différences entre les domaines ST et US, sur la base d'un questionnaire d'épistémologie personnelle. Ainsi, la question des distinctions entre les domaines ne constitue pas l'objet d'intérêt principal de cet article.

2.2 L'étude du rapport aux savoirs d'enseignants en formation : un bref état des lieux

Une recension des écrits entourant l'étude du rapport aux savoirs dans l'éducation et la formation révèle d'abord que les premières recherches se sont attardées aux élèves (Therriault, Bader et Ndong Angoué, 2013). De multiples perspectives sont empruntées pour cerner l'histoire personnelle et scolaire de ceux-ci (Caillot, 2014). Par exemple, Charlot et ses collaborateurs (Charlot, 1997, 2001, 2003, 2006) font appel à une théorie sociologique du rapport au savoir, formulé au singulier, compris ici en tant que rapport à l'*apprendre*. D'autres s'inspirent d'une perspective psychanalytique (Beillerot, Mosconi et Blanchard-Laville, 2000) et s'intéressent aux composantes psychiques et sociales concernées par l'étude du rapport au savoir de sujets divers, notamment d'enseignants. Enfin, des chercheurs mobilisent une perspective didactique (Capiello et Venturini, 2011) pour étudier la relation de sens qu'entretient un sujet (élève, étudiant, enseignant) avec un ou des objets de savoir particuliers, en référence à un champ disciplinaire.

Des chercheurs ont récemment souligné l'intérêt de la notion de rapport au savoir pour la formation des enseignants (Akkari et Perrin, 2006). Des analyses ont porté sur le rapport au savoir des enseignants novices et en formation en lien avec différentes disciplines (Bernard, Savard et Beaucher, 2014; Carnus, Garcia-Debanc et Terrisse, 2008; Vincent et Carnus, sous presse), en faisant appel à l'une ou l'autre des perspectives énoncées ci-dessus. Certaines recherches faisant l'analyse du rapport aux savoirs de futurs enseignants présentent une parenté plus grande au regard des visées de notre étude. Dans une étude menée auprès d'une trentaine d'enseignants suisses en début de formation, Akkari et Perrin (2006) s'inspirent de la théorie sociologique et de la méthodologie des *bilans de savoirs* pour explorer l'articulation entre les volets théorique et pratique. Ils se demandent si les étudiants *importent* la posture épistémologique développée à l'université lors des stages. Bien que les résultats aient été peu développés, ils font ressortir une tension entre les savoirs des programmes scolaires à enseigner et les savoirs acquis par l'étudiant de manière plus ou moins formelle. Notamment, parmi les apprentissages réalisés en début de formation, les étudiants réfèrent très peu aux savoirs des programmes scolaires, mais ils confèrent une grande importance à ceux acquis sur le « terrain », issus de la pratique du métier d'enseignant dans le milieu scolaire.

Par ailleurs, les travaux de Jellab (2006, 2008) sont d'un grand intérêt, car ils permettent de cerner l'expérience de stagiaires par l'étude de leurs rapports aux savoirs scolaires, ce qui procure un éclairage intéressant quant à leur développement professionnel. Comme Akkari et Perrin (2006), Jellab mobilise une conception sociologique de la notion. Sa recherche qualitative cerne, au moyen de questionnaires et d'entretiens, l'expérience de 39 stagiaires du secondaire, spécialistes de disciplines diverses, par l'analyse de leurs rapports aux savoirs scolaires, alors que la construction de leur identité professionnelle est marquée par de multiples tensions. Les résultats de Jellab soulignent d'ailleurs l'influence qu'exerce le contexte de formation sur les postures de futurs enseignants lors de la formation théorique suivie à l'université et de la formation en milieu de pratique.

Les travaux de ces chercheurs mobilisent une perspective sociologique pour faire l'étude du rapport au savoir de l'enseignant en formation, en tant que rapport à l'*apprendre*. Or, ces recherches n'ont pas réellement considéré la perspective didactique du rapport aux savoirs, formulé au pluriel, permettant de saisir la relation de sens qu'établit le futur enseignant à l'égard d'objets de savoirs à proprement parler, en lien avec des domaines d'apprentissage particuliers (Pouliot, Bader et Therriault, 2010). Nos recherches (Therriault et Harvey, 2013) mobilisent une conceptualisation de la notion légèrement différente, qui s'inspire à la fois des perspectives sociologique et didactique, et qui cherche à mieux définir les dimensions qu'elles comportent. De plus, elles s'inspirent des approches anglo-saxonnes en psychologie cognitive, sous le nom d'*epistemic beliefs* (croyances épistémologiques), qui présentent une synergie conceptuelle intéressante avec la notion francophone de rapport aux savoirs.

3. Repères théoriques pour l'étude du rapport aux savoirs de futurs enseignants

Les assises conceptuelles permettant l'analyse du rapport aux savoirs de futurs enseignants de sciences et de sciences humaines s'appuient sur trois dimensions, développées dans ce qui suit. De plus, des liens sont établis entre la notion de rapport aux savoirs et le concept de croyances épistémologiques.

3.1 La notion de rapport aux savoirs : perspectives sociologique et didactique

Apparue il y a environ une quarantaine d'années, la notion de rapport au(x) savoir(s) – qu'il soit formulé au singulier ou à la forme plurielle – a fait l'objet de plusieurs travaux abordant des problématiques liées à l'éducation et à la formation, principalement dans le monde francophone. Cette notion est le plus souvent définie en référence à l'une ou l'autre de ces perspectives : psychanalytique, sociologique ou didactique, chacune poursuivant des finalités distinctes. Dans cette étude, les perspectives sociologique et didactique nous intéressent plus particulièrement.

Des sociologues de l'éducation d'inspiration critique (Charlot, 1997) font appel à la notion de rapport au Savoir, exprimé alors au singulier, conçue comme un rapport à l'*apprendre* s'inscrivant dans l'histoire personnelle et scolaire du sujet. Charlot et ses collaborateurs formulent une conception sociologique selon laquelle le savoir : « [...] n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il suppose et qu'il produit avec le monde, avec soi-même et avec les autres. » (Charlot, 1997, p. 74). De là émergent trois dimensions intrinsèquement liées : les dimensions épistémique (rapport au monde), identitaire (rapport à soi) et sociale (rapport aux autres). Lorsqu'elles sont transposées dans le contexte de la formation des enseignants, elles permettent de mieux comprendre les attitudes, dispositions et prises de position de futurs enseignants face à l'enseignement et à l'apprentissage.

À la suite des travaux de Chevallard (2003), des chercheurs en didactique des disciplines articulent une définition qui réfère à la relation de sens qu'entretient un sujet, qu'il soit élève, étudiant ou enseignant, à l'égard d'objets de savoirs particuliers (Capiello et Venturini, 2011). Exprimée ici à la forme plurielle, l'idée de rapport aux *savoirs* est conçue autrement que dans la perspective sociologique puisqu'elle renvoie à des savoirs à proprement parler, rattachés à des domaines spécifiques, que ce soit par exemple les sciences (biologie, chimie, physique...) ou les sciences humaines (histoire, géographie...). Dans le cas qui nous occupe, l'analyse se centre sur le rapport aux savoirs scolaires de stagiaires, tels qu'ils sont abordés lors des stages et considère la spécificité des savoirs liés à deux domaines : *Science et technologie* et *Univers social*. Capiello et Venturini (2011) ajoutent que l'étude du rapport aux savoirs auprès des enseignants, qu'ils soient en exercice ou en formation, doit se faire en considérant deux volets que sont l'acte d'apprendre et d'enseigner. Ainsi, les recherches qui s'intéressent aux enseignants théorisent un rapport à l'*apprendre*, mais également un rapport à l'*enseigner* faisant intervenir des savoirs didactiques et psychopédagogiques, entre autres. Selon Caillot, il s'agit, plus largement, d'interroger le rapport aux savoirs professionnels, ce qui rejoint la professionnalité des enseignants.

Cette recherche s'inspire à la fois des perspectives sociologique et didactique de la notion de *rapport aux savoirs*, afin de jeter un éclairage particulier sur certaines facettes de l'expérience de stagiaires. L'approche didactique permet d'analyser le rapport qu'ils entretiennent à l'égard des savoirs scolaires dans les domaines des sciences et des sciences humaines, dans le contexte des stages. Quant à l'approche sociologique, elle est sollicitée par la prise en compte des dimensions épistémique, identitaire et sociale. Vu le caractère large des définitions formulées par Charlot (1997), notre étude mène à une conceptualisation particulière de ces trois dimensions, mise au point dans nos derniers travaux sur la question (Therriault et Harvey, 2013). La dimension épistémique (rapport aux savoirs et à la connaissance) s'intéresse ici aux différents statuts conférés aux savoirs scolaires (notamment ceux que l'on retrouve dans les programmes d'études et les manuels) de même qu'aux modes d'acquisition de la connaissance lors des stages, et ce, à l'égard de deux domaines (ST et US). En d'autres termes, quelles sont les postures épistémologiques qui sous-tendent les rapports aux savoirs? Par exemple, on peut penser aux épistémologies constructiviste, socioconstructiviste, empiriste et réaliste. La dimension identitaire (rapport à soi) s'attarde aux multiples statuts et rôles du stagiaire. Par exemple, celui-ci s'en remet-il au manuel scolaire et à l'expert (dans ce cas-ci, l'enseignant associé qui l'accompagne lors de son stage à l'école)? Est-il critique face aux savoirs scolaires codifiés dans les programmes et les manuels? Peut-il fournir des interprétations à leur sujet? Ces mêmes questions se posent au sujet de la dimension sociale (rapport aux autres) en référence aux autres acteurs de la formation en milieu de pratique. Dans ce cas-ci, une attention particulière est portée aux enseignants associés et aux élèves. Plus largement, un certain rapport à l'*enseigner* est analysé, d'où peuvent émerger diverses pratiques pédagogiques.

3.2 Les relations possibles entre le rapport aux savoirs et les croyances épistémologiques

Les trois dimensions en jeu dans l'étude du rapport aux savoirs présentent des caractéristiques communes avec le concept anglo-saxon de croyances épistémologiques (*epistemological beliefs*), bien que ces concepts aient évolué dans des domaines et des contextes différents. À l'instar de Vincent et Carnus (sous presse), nous considérons que la notion de rapport aux savoirs cible des dimensions analogues à celles liées à l'étude des croyances épistémologiques (ou l'épistémologie personnelle), formulées par Hofer (2000). Ce concept issu de la psychologie cognitive étudie les croyances d'étudiants ou d'enseignants à l'égard de la nature de la connaissance et de la manière dont celle-ci s'acquiert (Crahay et Fagnant, 2007; Hofer et Pintrich, 1997). À cet égard, la matrice théorique de Hofer retient notre attention. Celle-ci propose un agencement de croyances à partir de quatre dimensions liées à deux grandes catégories. Il s'agit (1) de la nature du savoir (*certitude* et *simplicité* du savoir) et (2) du processus relié à l'acte de connaître (*source* et *justification* du savoir). D'ailleurs, la *source du savoir* présente une parenté avec la *dimension épistémique* du rapport aux savoirs, en ce sens qu'elles s'intéressent toutes deux au statut de la connaissance ainsi qu'à la façon dont celle-ci est acquise. Par exemple, la connaissance est-elle extérieure ou intérieure au sujet? Est-elle construite activement par le sujet ou de manière passive? La *source du savoir* s'intéresse également au rôle de l'apprenant, des pairs, du maître et fait intervenir diverses croyances face à l'autorité. Enfin, il est important de mentionner que, dans la présente recherche, le concept de croyance épistémologique a été utile à la collecte de données se rapportant à l'expérience du stagiaire. Comme le canevas d'entretien utilisé y faisait référence, nous présentons sommairement ce concept. C'est d'ailleurs dans le cadre de l'analyse des données qualitatives tirées des entretiens que les trois dimensions liées à l'étude du rapport aux savoirs ont émergé, permettant ainsi d'éclairer notre compréhension des croyances d'enseignants en formation.

4. Méthodologie de la recherche

L'analyse du rapport aux savoirs de stagiaires en enseignement fait appel à une approche qualitative et à une épistémologie interprétative afin de mieux saisir le sens qu'ils attribuent à leur expérience personnelle et subjective de formation durant les stages (Savoie-Zajc, 2011). Elle vise à comprendre et interpréter les significations données par les étudiants à l'égard des dimensions épistémique, identitaire et sociale de leur rapport aux savoirs scolaires, un phénomène complexe pour lequel l'approche qualitative/interprétative s'avère appropriée. D'ailleurs, il ressort de la recension des écrits une filiation très claire à ce paradigme de la part des chercheurs qui se sont intéressés au rapport aux savoirs d'enseignants en formation.

Notons au passage que cette étude s'inscrit dans un programme de recherche plus vaste visant l'analyse des relations entre les croyances épistémologiques, le rapport aux savoirs et les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage de futurs enseignants, d'après une méthodologie mixte (Therriault, Morel et Letscher, sous presse). Cet article recentre l'analyse autour du rapport aux savoirs scolaires de stagiaires, tels qu'exprimés en entretien individuel, ce qui correspond au volet *qualitatif* de l'étude. Dans ce qui suit, il apparaît pertinent de présenter le devis méthodologique dans son ensemble, tout en apportant des précisions relatives aux données retenues pour cet article.

4.1 Population et échantillon

La présente étude cible les étudiants engagés dans l'un ou l'autre des trois programmes de formation à l'enseignement retenus : éducation préscolaire et enseignement primaire (EPEP), enseignement en adaptation scolaire et sociale (EASS) et enseignement secondaire (ES). La collecte de données s'est réalisée auprès d'un échantillon de convenance (n=154) comptant 71 étudiants en EPEP, 53 en EASS et 30 en ES qui en sont à différents stades de leur formation (n=84 en début; n=59 en fin de parcours⁴) d'une université du réseau des Universités du Québec (UQ). Tous ont d'abord répondu à un questionnaire et, par la suite, un nombre plus restreint d'étudiants volontaires (n=26) ont pris part à un entretien individuel.

4. Onze sujets n'ont pas répondu à la question concernant leur situation dans le programme (début ou fin).

4.2 Méthodes de collecte et d'analyse des données qualitatives

En premier lieu, 154 futurs enseignants ont répondu à un questionnaire en deux parties. La première partie comporte 27 items considérant quatre dimensions de l'épistémologie personnelle (certitude, simplicité, source et justification⁵), en référence à l'une ou l'autre des disciplines visées⁶. Il s'agit en fait d'une version traduite et adaptée par Therriault (2008) du *Discipline-Focused Epistemological Beliefs Items*, construit et validé par Hofer (2000). Pour chacun des items, les répondants ont pris position à partir d'une échelle de Likert. La seconde partie du questionnaire comporte 30 items en lien avec les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, dont nous ne traiterons pas ici.

En second lieu, des entretiens individuels ont été menés auprès d'un nombre plus limité d'étudiants de trois programmes (EPEP = 7; EASS = 9; BES = 10). De ce nombre, 14 se sont exprimés à propos du domaine de la *Science et de la technologie* et 12 autres au sujet du domaine de l'*Univers social*, deux domaines que ces étudiants auront à enseigner et pour lesquels ils sont formés. Douze de ces sujets sont en début de formation (1^e et 2^e année) et 14 se trouvent en fin de parcours (3^e et 4^e année). D'après la technique d'entretien retenue, ces futurs enseignants ont été amenés à expliquer leur point de vue, à justifier et à argumenter autour des réponses fournies précédemment dans le questionnaire ainsi qu'à établir des parallèles entre plusieurs items liés aux croyances épistémologiques et l'enseignement des disciplines en contexte de stage. Pour ce faire, ces items ont été transposés vers la formation pratique (FP). En voici un exemple en lien avec la *source du savoir* : « *Quelquefois [FP : en tant que stagiaire en enseignement primaire, secondaire ou adaptation scolaire] tu dois simplement accepter les réponses formulées par les experts [FP : les enseignants associés], même si tu ne comprends pas ces réponses* ».

Les données qualitatives recueillies font l'objet d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2008) effectuée à l'aide d'une grille comportant à la fois des catégories émergentes et prédéterminées⁷. C'est à cette occasion que les trois dimensions (épistémique, identitaire et sociale) de la notion de rapport aux savoirs ont été mises à contribution. En effet, le cadre théorique du rapport aux savoirs permettait un enrichissement de la dimension *source du savoir*, prise en compte dans l'étude des croyances épistémologiques. L'analyse rapporte également quelques résultats fréquentiels en lien avec ces thèmes et sous-thèmes, notamment pour relever certaines distinctions entre les domaines et les programmes (Huberman, Miles et Saldana, 2014).

5. Résultats : éléments du rapport aux savoirs et à l'enseigner de futurs enseignants

L'analyse des données qualitatives porte sur le rapport aux savoirs de futurs enseignants de trois programmes (enseignement préscolaire-primaire, enseignement en adaptation scolaire et enseignement secondaire) relativement à leur expérience de stage au regard de deux domaines (*Science et technologie* et *Univers social*). Elle fait particulièrement ressortir différents thèmes et sous-thèmes en lien avec les dimensions épistémique (rapport aux savoirs scolaires et à la connaissance), identitaire (rapport à soi en tant que stagiaire en enseignement) et sociale (rapport aux autres : l'enseignant associé et les élèves). Lorsque cela s'avère pertinent, certaines distinctions sont relevées entre les trois programmes concernés de même qu'au regard de la situation des étudiants, à savoir s'ils sont en début ou en fin de formation. À ce sujet, il faut mentionner que, dans cette analyse qualitative du rapport aux savoirs de stagiaires, les différences observées entre les trois programmes (EPEP, EASS et ES) et les deux domaines (ST et US) sont apparues minimales, mais celles-ci sont tout de même indiquées lorsque des écarts notables s'en dégagent. Il faut aussi rappeler que certains résultats concernent plus largement le rapport à l'enseigner et renvoient à des pratiques pédagogiques prisées par les stagiaires.

5. Ces items se distribuent de la manière suivante dans chacune des dimensions : certitude = 7; simplicité = 6; source = 9; justification = 5.

6. Parmi les 154 répondants, 74 sujets se sont prononcés sur le domaine de la *Science et de la technologie* et 80 étudiants ont pris position à propos du domaine de l'*Univers social*.

7. À cette fin, le logiciel d'analyse qualitative NVivo fut mis à contribution.

5.1 Dimension épistémique : le rapport aux savoirs scolaires et à la connaissance

Plusieurs stagiaires traitent des relations entretenues à l'égard des savoirs codifiés dans les programmes d'études et les manuels scolaires, référant à la dimension épistémique. Ils accordent une grande importance à la compréhension des notions qu'ils sont amenés à « transmettre »⁸ et à enseigner à leurs élèves (18 sujets, 18 références), et ce, sans distinction à l'égard des programmes de formation (EPEP, EASS ou ES). Une étudiante de 2^e année en EASS s'exprime de la manière suivante : « Les enfants vont se poser des questions, puis il va falloir que je réponde à leurs questions, donc je pense que c'est important. Je vais mieux l'expliquer si je le comprends d'abord. » (ST-02). En plus de bien maîtriser les programmes d'études, un étudiant de 2^e année en ES du profil ST souligne que la compréhension est essentielle, car elle confère plus de sens aux apprentissages : « L'enseignant, ce n'est pas juste le maître du savoir qui sait tout puis qu'il faut que tu prennes ce qu'il dit à la lettre [...] tu ne te demandes pas pourquoi. Ça ne sert à rien pour l'élève de juste apprendre par cœur les choses et de ne pas savoir pourquoi. » (ST-11).

Selon ce qu'affirment ces futurs enseignants, la compréhension permet de mener à bien les activités d'enseignement. D'ailleurs, lorsque les stagiaires sont confrontés à des questions auxquelles ils ne possèdent pas de réponses, l'improvisation est exclue, comme en témoigne cette étudiante de 4^e année en EPEP pour qui la recherche d'informations est privilégiée : « Je n'essaierais pas de tenter une explication si je ne la connais pas. [...] Je ne leur dirais pas non plus : "C'est comme ça, puis on ne se pose pas de questions." J'irais faire des recherches, je les impliquerais, surtout si la question vient d'eux. » (ST-04). Ce type de rapport aux savoirs rappelle l'importance de la compréhension des notions enseignées pour l'acquisition des connaissances par les élèves. Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant réside dans sa capacité à amener l'élève à comprendre les notions pour créer le sens.

Sur un autre plan, de futurs enseignants soutiennent que la connaissance est construite activement par le sujet apprenant (9 sujets, 22 réf.), ce que relèvent plus souvent des stagiaires qui se situent en fin de parcours. Pour en venir à une compréhension suffisante, les échanges, les discussions et les questionnements entre collègues ou entre élèves constituent des approches prisées, comme la pratique du débat en classe. Ils incitent également les élèves à réfléchir et à remettre en question les contenus. Cet élément est particulièrement valorisé par de futurs enseignants du programme EPEP (6 sujets, 11 réf.). Cela dit, des étudiants des autres programmes l'évoquent, comme cette étudiante en ES de 2^e année :

Je vais discuter avec eux autres [les élèves]. En stage, l'an passé, on se posait une question sur un phénomène biologique puis mon enseignante associée a apporté son hypothèse, j'ai apporté la mienne, d'autres profs ont apporté les leurs, j'ai discuté avec des collègues [...] puis on a essayé de trouver une réponse à tout ça. (ST-22)

Ces derniers évoquent ainsi l'idée que la connaissance est construite en interaction avec d'autres, conférant une dimension sociale à l'apprentissage. En classe, les échanges et les discussions prennent appui sur la curiosité des élèves. Dans certains cas, cela peut conduire à une modification des conceptions initiales. Une stagiaire de 4^e année en EPEP illustre son point de vue à propos des expériences menées en classe de sciences :

Je pense qu'on ne serait pas censé leur donner [aux élèves] des idées au début. C'est censé venir d'eux. Admettons qu'à la fin de l'expérimentation, je présente le savoir scientifique et je le dis en avant : « Bon, bien on a découvert telle chose. », s'il reste un élève qui n'est pas en accord, je suis très d'accord avec lui pour *re-tester* [...] admettons qu'elle n'a vraiment pas de sens sa conception, mais il a le droit de la garder, puis il a le droit de ne pas me croire aussi. C'est mieux que ce soit par lui-même qu'il la change sa conception. (ST-04)

8. Le terme « transmettre » est celui choisi par plusieurs des stagiaires rencontrés pour exprimer cette idée, d'où l'utilisation des guillemets.

Dans le même esprit, de futurs enseignants soulignent que le savoir peut être découvert par l'élève (8 sujets; 7 réf.). Cependant, selon une finissante en EPEP, les contraintes de temps peuvent amener l'élève à faire ses propres recherches et découvertes en ST à partir de la maison et des outils technologiques dont il dispose : « On en fait comme on peut [des recherches en classe], mais s'il veut pousser la recherche, maintenant ils ont tous un ordinateur à la maison, l'Internet. Ça fait qu'il peut chercher et aller voir. S'il trouve quelque chose d'autre, je vais l'inviter à le partager avec nous. » (ST-21).

Interrogés à propos de la source du savoir, quelques étudiants qui en sont à des stades différents de leur formation, que ce soit en début ou en fin, expriment des croyances selon lesquelles le savoir réside dans une autorité externe qui transmet ce savoir (8 sujets; 16 réf.). Dans certains cas, cette autorité externe peut s'incarner dans les manuels. Ces derniers constituent alors une source d'information fiable puisque l'autorité ministérielle procède à leur validation, comme en témoigne cette étudiante en EPEP de 4^e année :

Je fais confiance au manuel. [...] Je trouve ça plus crédible les informations que j'ai dans mon manuel que les informations que j'irais trouver sur Internet [...], je ne sais pas à quel point les sources sont validées. Si j'ai deux choix d'activités à faire demain matin en sciences, la plus crédible, je vais la prendre dans mon manuel [...] « Ça a été approuvé par le MELS, ça répond au programme ». (ST-04)

Cela dit, plusieurs stagiaires émettent certaines critiques relativement à cette conception de la connaissance. Ces derniers s'interrogent sur l'omnipotence de l'enseignant et de l'apprentissage par cœur. Les savoirs scolaires doivent être signifiants et ne peuvent être acceptés tels quels. Cette finissante en EPEP souhaite amener les élèves à revoir leurs conceptions : « Peut-être que l'expérience que tu as faite [en sciences] avec lui [l'élève] n'a pas été assez signifiante [...] pour qu'il les change puis c'est bien correct. [...] À un moment donné, il va venir à comprendre mieux le phénomène. » (ST-04). L'idée que les élèves entretiennent des croyances erronées à corriger par l'enseignant ou le stagiaire semble assez régnante.

5.2 Dimension identitaire : le rapport à soi – le stagiaire en milieu scolaire

Si les manuels scolaires constituent un outil de référence pour établir des savoirs solides, les stagiaires n'hésitent pas à les remettre en question lorsque les savoirs sont en contradiction avec leurs propres expériences, aspect particulièrement évoqué par ceux du programme EASS (9 sujets, 35 réf.). Une étudiante de 3^e année de ce programme témoigne de l'importance de faire preuve de sens critique : « Si je vis quelque chose en stage puis que je lis quelque chose, ça se peut que je sois en désaccord avec ce que le manuel dit [...] je me fie à mon expérience personnelle parce que je l'ai expérimenté. » (ST-02). À ce propos, les stagiaires s'autorisent à remettre en question les savoirs scolaires et font preuve d'esprit critique (25 sujets, 59 réf.), et ce, tant chez des étudiants en début qu'en fin de formation. Cette compétence est jugée importante tant pour eux-mêmes que pour l'élève, comme l'explique ce stagiaire en enseignement secondaire du profil US en 1^e année : « Comme enseignant ou stagiaire, mais comme élève [s'il] garde un esprit critique au début, c'est bon à développer parce que c'est ça qui va l'amener à poser des questions [...] C'est à toi vraiment [...] de leur expliquer le pourquoi de la chose. » (US-15). Le stagiaire développe ses propres méthodes, son jugement, son regard critique, nécessaires dans l'exercice de sa profession, comme l'indique cette étudiante de 3^e année en EASS : « Pour être professionnel, il faut être capable de justifier ses actes, faire preuve de jugement. [...] on ne peut pas nécessairement transférer d'un enseignant à l'autre des méthodes : "On enseigne qui on est" ». (ST-26).

Toujours au regard de l'aspect identitaire, les stagiaires insistent sur la compréhension des savoirs enseignés (23 sujets, 34 réf.), ce que valorisent de manière toute particulière les futurs enseignants du secteur de l'adaptation scolaire (9 sujets, 18 réf.). Pour un futur enseignant de ST en 2^e année (ES), la compréhension est essentielle pour répondre de manière assurée aux élèves.

Si je me pose une question, c'est sûr que je vais demander à l'enseignant associé plus de détails. [...] Je ne vais pas juste lui demander : « [...] c'est quoi finalement? » puis lui demander de me l'expliquer puis le *revomir* après devant mes élèves, je vais essayer de le comprendre puis de le mettre à ma main aussi. (ST-11)

Dans le contexte des stages, quelques futurs enseignants disent s'en remettre au manuel scolaire ou à l'expert, dans ce cas-ci, l'enseignant associé (12 sujets, 30 réf.), notamment en classe de sciences (8 réf. en EPEP et 6 réf. en EASS). Un autre élément serait aussi en cause : l'évaluation du stage. Ces stagiaires, dont plusieurs se trouvent en fin de formation, disent s'en remettre à leurs enseignants associés puisque ces derniers voient à l'évaluation de leurs compétences en enseignement et peuvent influencer le résultat final du cours-stage : « Je me sens mal d'arriver puis de dire : “Ah! Ce qu'il dit, ce n'est pas exactement comme ça”, parce que c'est bizarre à dire, mais ça peut jouer aussi sur le résultat que tu vas avoir de ton stage. » (US-24). Enfin, très peu font mention de la subjectivité (5 sujets, 5 réf.) et la manière dont ils interprètent le savoir, ce qui peut colorer la conception des situations d'enseignement-apprentissage.

5.3 Dimension sociale : le rapport aux autres

Les stagiaires s'expriment également au sujet de la relation entretenue avec les enseignants associés qui sont responsables de les accueillir et de les soutenir lors de leur séjour dans les établissements scolaires.

5.3.1 Rapport aux autres – L'enseignant associé

Qu'ils soient en début ou en fin de parcours, les futurs enseignants des différents programmes reconnaissent l'expertise détenue par l'enseignant associé dans le cadre du stage (17 sujets, 14 réf.), une expertise acquise par le cumul des années d'expérience en enseignement. Une étudiante en EPEP de 4^e année témoigne de la confiance portée envers son enseignante associée en ce qui a trait au domaine de la *Science et de la technologie*, un point de vue partagé par d'autres : « Mon enseignante associée, ça fait dix ans qu'elle enseigne [...]. Il y a des savoirs qu'elle a enseignés à plusieurs reprises, puis elle a trouvé le tour de les enseigner. C'est sûr que ça, je vais m'y fier. » (ST-21). Dans le même sens, face aux savoirs du domaine de l'*Univers social*, une stagiaire de 2^e année en ES (profil US) s'en remet à l'enseignant associé et aux programmes scolaires : « Surtout moi avec la professeure qui nous accueille, je ne pense pas que c'est le moment de dire : “Non, ce n'est pas vrai”. [...] on a un programme à suivre. » (US-09). Ainsi, cette reconnaissance s'explique par l'expérience cumulée par les enseignants associés, notamment pour l'enseignement des sciences et des sciences humaines.

Toujours à propos de leur relation avec les enseignants associés – mais faisant aussi intervenir des éléments du rapport à *l'enseigner* lié aux savoirs didactiques et psychopédagogiques, certains stagiaires mentionnent que les approches et les méthodes préconisées par les enseignants associés entrent parfois en rupture avec celles qu'ils privilégient en tant que stagiaires. Une étudiante de 3^e année en ES (US) s'exprime en ce sens : « On n'a pas toute la liberté qu'on voudrait [...]. J'ai l'impression qu'il faut que je m'adapte à l'enseignement de l'enseignant associé puis que je ne peux pas apporter [...] mon style d'enseignement parce que ça pourrait perturber les élèves. » (US-24). D'autres nuancent ces propos. Ils estiment que l'enseignant associé offre l'ouverture nécessaire pour concevoir leur propre matériel et les activités en y ajoutant « leur couleur ».

Des stagiaires à différents stades de leur formation (début ou fin) souhaitent maintenir une distance critique à l'égard des idées avancées par les enseignants associés (5 sujets, 5 réf.) tout en reconnaissant l'importance de leur rôle.

À cet égard, une étudiante de 3^e année en EASS mentionne qu'il faut demeurer critique afin de développer une approche pédagogique personnelle : « L'enseignant associé est là pour nous guider. Mais on n'a pas à tout prendre ses idées. [...] on n'est pas en accord à 100 %, parce qu'on a tous nos façons de faire. » (ST-10). Ces futurs enseignants veulent éviter de reproduire intégralement certaines méthodes et désirent apporter de nouvelles idées, comme le suggère une étudiante de 2^e année en EASS : « Il y a des enseignants associés qui disaient : “Moi, j'aime ça les stagiaires parce que ça me ramène justement les idées, soit que j'ai déjà vues, ou des idées nouvelles, tu sais, qui m'apprennent des choses”. » (US-07).

Enfin, quelques stagiaires confèrent aux enseignants associés un rôle de guide, voire de modèle (6 sujets, 8 réf.). À cet égard, les modèles d'enseignants diffèrent d'un stage à l'autre comme l'illustre cette étudiante de 3^e année en ES (US) : « J'ai fait deux stages dans deux écoles secondaires différentes, avec deux enseignants différents, puis la matière similaire, mais la manière qu'ils l'enseignaient c'était vraiment différent! C'était à l'opposé quasiment! C'était le même évènement, mais sous des visions complètement différentes. » (US-25).

5.3.2 Rapport aux autres – Les élèves

Quant au rapport qu’entretiennent les stagiaires avec les élèves, plusieurs misent sur l’importance pour l’apprenant d’être critique face aux savoirs scolaires de sciences et de sciences humaines (25 sujets, 51 réf.). D’ailleurs, cette compétence est valorisée par plusieurs futurs enseignants qui se situent en fin de formation, tout particulièrement dans les programmes EASS (20 réf.) et ES (18 réf.). Celle-ci démontre la capacité des élèves à remettre en question ce qui leur est enseigné, comme l’illustre cette étudiante en 3^e année de formation en ES (profil US) : « Si un jeune doute de ce que je dis, j’apprécie le fait qu’il lève sa main [...] : “Pourquoi tu as dit ça?”, “Où est-ce que tu as pris ta source?” [...] Il a droit lui aussi à son opinion. » (US-25). L’élève doit pouvoir poser des questions pour mieux comprendre, comme en témoigne une future enseignante de 1^{er} année en EPEP : « Il a raison de poser ses questions puis de mettre en doute ce que l’adulte dit, puis si c’est moi qui enseigne et je me fais dire : “Non, moi, je ne pense pas que c’est ça.”[...] c’est certain que je vais aller vérifier. Si je ne le sais pas, ce qu’il affirme, je vais lui dire puis je vais aller vérifier et je vais revenir avec ça. » (ST-05). Ainsi, une attitude critique de l’élève à l’égard des savoirs est fortement encouragée chez les futurs enseignants. Cela dit, si plusieurs favorisent le développement de la pensée critique chez l’apprenant, cela ne semble pas être dans une optique de remise en question du caractère véridique des savoirs.

Toujours au chapitre du rapport entretenu avec les élèves, certains stagiaires – dont plusieurs proviennent des programmes EASS et ES et quelle que soit leur situation dans le programme (en début ou en fin) – valorisent la compréhension par l’apprenant du monde dans lequel il vit (15 sujets, 25 réf.), laquelle s’avère essentielle dans la mise en œuvre de situations d’enseignement-apprentissage qui ont du sens. Selon un étudiant de 1^{er} année en ES, cela se traduit particulièrement dans le cadre de l’enseignement du domaine de l’US : « C’est vraiment de véhiculer une passion, mais aussi pour amener les jeunes à s’intéresser justement à l’histoire et aux sciences de l’univers [...]. Comprendre le monde dans lequel ils vivent, la société dans laquelle ils vivent. » (US-15).

D’autres répondants (9 sujets, 15 réf.), sans distinction à l’égard du cheminement (début ou fin de formation) ou du programme d’attache (EPEP, EASS ou ES), estiment que l’élève doit s’en remettre à l’enseignant de même qu’au contenu des programmes scolaires. Ainsi, l’élève peut difficilement émettre certains doutes à l’égard des savoirs présentés par le stagiaire. Le stagiaire, dont le spectre de connaissances s’avère plus restreint qu’un expert en sciences humaines, se limite aux savoirs prescrits dans les programmes scolaires, de manière à éviter toute confusion chez l’élève, une idée plus souvent évoquée chez les étudiants du programme de formation à l’enseignement secondaire (5 sujets, 11 réf.).

On n’a pas le choix de le suivre [le programme scolaire]. Les élèves me disent souvent qu’ils n’aiment pas l’histoire ou qu’ils trouvent ça difficile de mémoriser toutes les dates, les noms qu’il y a en lien avec ça, ça fait que je trouve qu’introduire en plus un doute, ça viendrait encore plus les mélanger [...]. Je considère que j’ai moins de connaissances qu’un expert en sciences humaines, donc c’est sûr que je ne pourrai pas avoir des réponses plus élaborées, compliquées avec des thèmes difficiles. (US-24)

Finalement, quelques stagiaires (7 sujets, 7 réf.) considèrent que l’élève peut agir en tant qu’interprète d’objets de savoirs et encouragent l’apprenant à forger sa propre opinion à propos des savoirs abordés en classe de sciences et de sciences humaines, pour ensuite partager son point de vue avec ses pairs. Ils mentionnent d’ailleurs que le manque de temps ou les exigences des programmes rendent cela difficile.

6. Discussion : que retenir de cette analyse du rapport aux savoirs de stagiaires en enseignement?

Certaines tendances se dessinent à la lumière de ces résultats au sujet du rapport aux savoirs de stagiaires en enseignement. L’analyse du rapport aux savoirs, à soi et aux autres révèle certaines inconsistances en regard de leur positionnement épistémologique, ainsi que la récurrence de certains éléments entre les trois dimensions, que nous développons dans ce qui suit. Au regard du rapport aux savoirs scolaires et à la connaissance (la dimension épistémique), les stagiaires interrogés témoignent de leur attachement à la compréhension des notions enseignées dans les deux domaines visés (ST et US), tout particulièrement chez ceux qui se destinent à l’enseignement en adaptation scolaire et sociale. Cet élément est aussi présent dans les deux autres dimensions à l’étude (identitaire et sociale). Par ailleurs, de futurs

enseignants évoquent l'idée d'une construction active de la connaissance par l'apprenant en interaction avec les autres, un énoncé généralement associé à une épistémologie socioconstructiviste. Pour y parvenir, les stagiaires font intervenir diverses pratiques pédagogiques, dont le débat, la discussion et le questionnement. À l'inverse, des stagiaires estiment que le savoir réside dans une autorité externe chargée de le transmettre, ce qui peut être associé à un paradigme réaliste. De tels résultats témoignent des tensions qui s'opèrent chez les futurs enseignants en regard des postures épistémologiques qu'ils développent au cours de leur formation. Comme indiqué précédemment, le paradigme socioconstructiviste a largement pénétré, à différents niveaux, le système québécois de formation à l'enseignement (dans les textes, les intentions affirmées et les pratiques de formation), ce qui n'est pas sans influencer le rapport aux savoirs des stagiaires et possiblement leurs pratiques pédagogiques. Il faut toutefois rappeler que de multiples perspectives relatives à la connaissance coexistent, tant à l'université que dans les classes de stages, ce qui pourrait expliquer la présence d'influences diverses, parfois contradictoires, dans le discours des étudiants interrogés.

Ces tendances s'observent également au sein de la dimension identitaire (le rapport à soi – stagiaire). En effet, plusieurs participants valorisent là aussi la compréhension des savoirs, mais surtout l'esprit critique. À leurs yeux, il est essentiel d'user de jugement critique à l'égard des savoirs tirés des programmes et des manuels en contexte de stage. Cet élément est particulièrement présent dans leur discours, quel que soit le programme d'attache (EPEP, EASS ou ES) ou la discipline enseignée (ST ou US). À l'opposé, et parfois pour les mêmes participants, il est préférable de s'en remettre aux manuels ou encore à l'enseignant associé, notamment en raison du contexte d'évaluation qui semble moduler les activités et les relations avec l'enseignant associé. D'ailleurs, sur ce point, il faudrait y lire davantage un rapport *au pouvoir* qu'un rapport *au savoir*. Soulignons également que très peu de stagiaires s'autorisent à agir en tant qu'interprète d'objets de savoirs, en cherchant à les rendre plus signifiants et pertinents socialement aux yeux des apprenants, vers un rehaussement culturel (MEQ, 2001, p. 39; Simard, 2002). Bien qu'ils reconnaissent l'importance d'être critique face aux savoirs scolaires, ils ne mentionnent pas qu'ils peuvent fournir une interprétation à leur sujet. De tels résultats procurent une certaine compréhension de la manière dont se déploie la compétence professionnelle n°1 chez de futurs enseignants – tirée du référentiel ministériel, selon laquelle ils doivent agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs.

Quant à la dimension sociale (le rapport aux autres), les différents rôles et statuts conférés par les participants aux élèves (primaire, secondaire et adaptation scolaire) s'avèrent similaires à ceux qu'ils s'accordent en tant que stagiaires. À titre d'exemple, l'esprit critique est valorisé tant pour eux que pour leurs élèves, ce qui traduit une certaine cohérence dans leur discours. L'analyse de la dimension sociale procure également des résultats intéressants quant aux relations que les stagiaires entretiennent avec les enseignants associés. Là aussi, une tension s'observe : bien qu'ils reconnaissent l'expertise des enseignants associés, acquise par le cumul des années d'expérience en enseignement, des stagiaires maintiennent une distance critique à leur égard. Pour certains, les approches et méthodes des enseignants associés entrent en rupture avec celles que privilégient les stagiaires pour l'enseignement des disciplines visées, ce qui complique l'élaboration d'une approche pédagogique personnelle. D'autres témoignent de l'ouverture dont ont fait preuve leurs enseignants associés dans la mise en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage dans les classes de stages.

À l'instar d'autres études menées dans le cadre de la formation des enseignants (Akkari et Perrin, 2006; Jellab, 2006, 2008), la présente recherche semble indiquer que certains stagiaires « importent » la posture épistémologique valorisée à l'université lors des stages. En effet, l'analyse de la dimension épistémique (le rapport aux savoirs et à la connaissance) révèle qu'une conception socioconstructiviste de la connaissance aurait pénétré le discours d'un certain nombre de futurs enseignants de notre échantillon, soit environ le tiers. Or, il reste que le rapport aux savoirs analysé dans cette étude réfère à des pratiques *déclarées* des stagiaires. Aussi, il y a lieu de se questionner quant à la manière dont un rapport aux savoirs de cette nature agit sur les pratiques *constatées*, ce qui pourrait révéler certains écarts ou faire émerger d'autres postures épistémologiques. À cet égard, nous amorçons une recherche visant à examiner comment le rapport aux savoirs, les croyances épistémologiques et les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage subissent l'épreuve des conditions d'exercice du métier, ces dernières étant susceptibles d'encourager des pratiques pédagogiques plus traditionnelles chez les enseignants novices. De plus, la question des interrelations entre le rapport aux savoirs de stagiaires et leurs pratiques pédagogiques s'avère peu

documentée (Maulini et Vincent, 2014). Les influences réciproques entre le rapport aux savoirs de futurs enseignants et les pratiques pédagogiques déployées en stage restent donc à creuser.

Par ailleurs, la seule utilisation d'entretiens afin de caractériser le rapport aux savoirs de futurs enseignants constitue l'une des limites de notre recherche. Le fait de recourir à un échantillon d'étudiants volontaires en constitue une seconde. Un autre élément à considérer serait la personne du chercheur qui représente, pour un stagiaire, une certaine conception de la formation et de la relation au savoir. Une part de désirabilité sociale n'est donc pas à négliger. Pour tenter d'y remédier, de futures recherches trouveraient avantage à recourir à une méthodologie de type *étude de cas*, qui favorise l'utilisation de questionnaires et d'entretiens, l'observation en classe de stage et l'analyse de planifications de situations d'enseignement-apprentissage. Une telle approche permettrait d'approfondir notre compréhension de l'expérience de stagiaires en enseignement, de manière à cerner les différentes facettes de leur rapport aux savoirs ainsi que les implications sur les pratiques pédagogiques. Il serait également pertinent de se saisir des travaux centrés sur l'analyse de l'activité réelle des enseignants, dans un contexte de réformes curriculaires (Yvon et Saussez, 2010). Un autre élément à explorer serait la question des différences observées en regard des deux domaines (*Science et technologie* et *Univers social*), au chapitre du rapport aux savoirs, un élément que nous n'avons pas véritablement abordé de front dans cet article. Néanmoins, les résultats rapportés ci-dessus témoignent de certaines distinctions entre les trois programmes (EPEP, EASS et ES), de même qu'en regard de la situation des étudiants dans leur cursus (en début ou en fin de formation), bien que celles-ci apparaissent mineures. Par exemple, l'analyse révèle que le sens critique et la vision socioconstructiviste sont plus souvent évoqués par les stagiaires en fin de parcours, cela étant particulièrement valorisé en enseignement primaire. Quant à l'importance accordée à la compréhension des savoirs, celle-ci est partagée par les stagiaires des trois programmes et demeure stable entre le début et la fin de la formation. Ce ne sont ici que quelques-unes des différences et similitudes observées entre les sous-groupes de notre échantillon. Des analyses complémentaires et l'utilisation du questionnaire permettraient d'examiner plus finement ces écarts.

À la lumière des résultats obtenus, il apparaît pertinent de recourir à un cadre de référence structuré autour de la notion de rapport aux savoirs, s'inspirant à la fois des perspectives sociologique et didactique, afin d'appréhender l'expérience de stagiaires en enseignement. En plus de nous renseigner quant au rapport aux savoirs d'étudiants à l'égard de deux domaines (ST et US), un tel cadre nous informe quant à un certain *rapport à l'enseigner*, en lien avec des savoirs d'ordre didactique et psychopédagogique, faisant émerger diverses pratiques pédagogiques. Par cette recherche, les impacts de la formation initiale sur le processus de professionnalisation de l'enseignant ne peuvent être identifiés de manière précise, de manière positive ou de manière négative. Toutefois, celle-ci permet une certaine lecture de l'expérience de l'étudiant lors de stages, dans le cadre d'une formation poursuivant une ambition de professionnalisation.

À titre d'exemple, l'importance accordée, par certains futurs enseignants, à la théorie socioconstructiviste (en lien avec la dimension épistémique) et au jugement critique (lié aux dimensions identitaire et sociale), valorisé par plusieurs étudiants, peut constituer un apport des actuels programmes de formation initiale, sans toutefois être en mesure d'établir des relations directes. À d'autres égards, l'analyse du rapport aux savoirs de stagiaires en enseignement révèle certaines tensions : (1) d'abord des tensions d'ordre épistémologique, où se côtoient des conceptions de la connaissance relativement opposées (oscillant par exemple entre une vision socioconstructiviste et une vision réaliste); (2) ensuite des tensions sur le plan de la relation enseignant-stagiaire, laquelle relation est fondée sur un rapport d'évaluation-contrôle et sur la reconnaissance de l'expertise. Cela interpelle au premier chef les formateurs d'enseignants qui se soucient de l'évolution de la pensée de leurs étudiants et de leur développement professionnel.

7. Conclusion

L'article permet ainsi d'explorer le rapport aux savoirs de futurs enseignants lors des stages, ceux-ci s'inscrivant plus largement dans une formation professionnelle à l'enseignement. Ces stagiaires issus de trois programmes (enseignement préscolaire-primaire, adaptation scolaire, enseignement secondaire), se sont prononcés en regard des domaines suivants, la *Science et la technologie* ou l'*Univers social*. Aux fins de cet article, les données qualitatives tirées d'entretiens individuels menés auprès de 26 stagiaires ont été retenues. Il en ressort différents thèmes et sous-thèmes reliés aux trois dimensions prises en compte dans

l'étude du rapport aux savoirs (épistémique, identitaire et sociale), qui fut ici mise en relation avec la dimension *source du savoir* du concept des croyances épistémologiques. En plus de souligner la fécondité d'un tel cadre de référence, les résultats obtenus indiquent que la formation des enseignants peut constituer un soutien à leur processus de professionnalisation, en ce sens que les programmes contribuent à enrichir des éléments du rapport aux savoirs, entre autres par l'importance que des stagiaires accordent au jugement critique et, dans une moindre mesure, à la vision socioconstructiviste. D'autres aspects de leur rapport aux savoirs mériteraient cependant d'être enrichis, dans une perspective de développement professionnel, une responsabilité qui incombe aux différents acteurs de la formation initiale, dans ses volets théorique et pratique.

Remerciements

Les auteures tiennent à remercier Sylvie Fortier, professionnelle de recherche, ainsi que Mélanie Belzile et Sylvain Letscher, professeurs, pour leur contribution à la réalisation de ce projet, de même que les 26 étudiants-stagiaires qui se sont prêtés aux entrevues. Elles remercient également le Fonds de recherche du Québec sur la société et la culture (FRQSC, G. Therriault, 2011-2014) pour son soutien financier.

Références bibliographiques

- Akkari, A. et Perrin, D. (2006). Le rapport au savoir : une approche féconde pour reconstruire l'école et la formation des enseignants. *McGill Journal of Education*, 41(1), 49-75.
- Beillerot J., Blanchard-Laville C. et Mosconi N. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris, France : L'Harmattan.
- Bernard, M.-C., Savard, A. et Beaucher, C. (dir.). (2014). Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe. Québec, Québec : Livres en ligne du CRIRES. Récupéré du site du CRIRES : http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf
- Caillot, M. (2014). Les rapports aux savoirs d'élèves et d'enseignants. Dans M.-C. Bernard, A. Savard et C. Beaucher (dir.), *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques en classe* (p. 7-19). Québec, Québec : Livre en ligne du CRIRES. Récupéré du site du CRIRES : http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf
- Capiello, P. et Venturini, C. (2011). Usages de l'approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences : étude comparatiste. *Carrefours de l'éducation*, 31, 237-252.
- Carnus, M.-F., Garcia-Debanco, C. et Terrisse, A. (dir.) (2008). *Analyse des pratiques des enseignants débutants. Approches didactiques*. Grenoble, France : La Pensée Sauvage.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris, France : Anthropos.
- Charlot, B. (2001). La notion de rapport au savoir : points d'ancrage théorique et fondements anthropologiques. Dans B. Charlot (dir.), *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales* (p. 5-24). Paris, France : Anthropos.
- Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. Dans S. Maury et M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 33-50). Paris, France : Fabert.
- Charlot, B. (2006). La question du rapport au savoir : convergences et différences entre les deux approches. *Savoirs*, 10, 37-43.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. in S. Maury et M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 81-104). Paris, France : Fabert.
- Crahay, M. et Fagnant A. (2007). À propos de l'épistémologie personnelle : un état des recherches anglo-saxonnes. *Revue française de pédagogie*, 61, 2-39.
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2008). Les stages en formation à l'enseignement. Espace de formation. Espace de recherche. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (p. 1-6). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Étienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2009). Introduction. Dans R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* (p. 7-16). Bruxelles : De Boeck université.

- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Saint-Nicolas, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.
- Hofer, B. K. et Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 1-34.
- Jellab, A. (2006). *Débuter dans l'enseignement secondaire. Quel rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires?* Paris, France : L'Harmattan.
- Jellab, A. (2008). Le rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires du secondaire : une nouvelle problématique en éducation. *L'Homme et la société*, 167-168-169, 295-319.
- Jonnaert, P., Masciotra, D., Barrette, J., Morel, D. et Mane, Y. (2007). From competence in the curriculum to competence in action. *Prospects*, 37(2), 187-203.
- Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement. *Éducation et francophonie*, 38, 78-95. Récupéré du site de la revue : http://www.acef.ca/c/revue/pdf/EF-38-2-078_MALO.pdf
- Maulini, O. et Vincent, V. (2014). Du travail réel aux pratiques souhaitées : rapport au savoir et rapport au devoir en formation des enseignants. Dans L. Paguay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Étienne et J. Desjardins (dir.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques?* (p. 189-204). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Miles, B. M., Huberman, A. M. et Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, Californie : Sage Publications.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré du site du ministère : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-formation-a-l-enseignement-les-orientations-les-competences-professionnelles/backpid/6158/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré du site du ministère : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-formation-a-l-enseignement-les-orientations-relatives-a-la-formation-en-milieu-de-pratique/>
- Mujawamariya, D. (2000). De la nature du savoir scientifique à l'enseignement des sciences : l'urgence d'une approche constructiviste dans la formation des enseignants de sciences. *Éducation et francophonie*, 28(2), 1-11. Récupéré du site de la revue : <http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/28-2/08-Mujawamariya.html>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Pouliot, C., Bader, B. et Therriault, G. (2010). The notion of the relationship to knowledge: a theoretical tool for research in science education. *Journal in Environmental and Science Education*, 5(3), 239-264.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 123-147). Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 63-82. Récupéré du site Érudit : <http://www.erudit.org/revue/rse/2002/v28/n1/007149ar.pdf>
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Jobin, V. (2014). Les compétences en formation à l'enseignement : bilan critique de vingt ans de réformes québécoises. Dans M. Tardif et J.-F. Desbiens (dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants. Bilan critique et perspectives d'avenir* (p. 61-86). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Therriault, G. (2008). *Postures épistémologiques que développent des étudiants des profils sciences et technologies et univers social au cours de leur formation initiale à l'enseignement secondaire : une analyse de leurs croyances et de leurs rapports aux savoirs* (thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Rimouski/Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.

- Therriault, G., Bader, B. et Ndong Angoué, C. (2013). L'apport de la notion de rapport (s) au(x) savoir (s) en éducation aux sciences et en formation initiale et continue des enseignants du secondaire : des exemples au Québec et au Gabon. *Esprit critique*, 17, 70-93.
- Therriault, G. et Harvey, L. (2013). Epistemological beliefs and their relationship to the knowledge of preservice secondary school teachers *Prospects*, 168(4), 441-460.
- Therriault, G., Morel, M. et Letscher, S. (sous presse). Étude des croyances épistémologiques et des rapports aux savoirs de futurs enseignants de sciences et de sciences humaines : quelles relations avec les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage? Dans V. Vincent et M.-F. Carnus (dir.), *Le rapport au(x) savoir (s) au cœur de l'enseignement : enjeux, richesse et pluralité* (p. 171-191). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Vincent, V. et Carnus, M.-F. (dir.) (sous presse). *Le rapport au(x) savoir (s) au cœur de l'enseignement : enjeux, richesse et pluralité*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Yvon, F. et Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.

Acquis de formation de futurs enseignants

Des savoirs déclarés par de futurs enseignants du secondaire au terme d'une formation professionnalisante au Québec

Liliane Portelance, professeure
Philippe Chandonnet, assistant de recherche

*Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges
C.P. 500
Trois-Rivières (Québec)
G9A5H7
liliane.portelance@uqtr.ca
philippe.chandonnet@uqtr.ca*

RÉSUMÉ. La dernière réforme du curriculum des écoles québécoises a nécessité une modification de la formation initiale des enseignants (Ministère de l'Éducation, 2001). Il est envisagé d'assurer une formation professionnalisante en offrant une véritable alternance intégrative. Avec une approche par compétences, un nouveau vocabulaire est utilisé dans les cours à l'université. Les futurs enseignants sont appelés à approfondir le sens de ces concepts et à les actualiser dans leurs pratiques d'enseignement pendant leurs stages. Comment accueillent-ils ces changements? Un questionnaire a été distribué aux étudiants à la fin de leur formation en enseignement secondaire, et ce, de 2003 à 2012. Les résultats permettent de constater la variabilité de la compréhension des concepts fondateurs du renouveau pédagogique et de leur intégration dans les pratiques pédagogiques. Les apprentissages déclarés pourraient dépendre, notamment, de la formation reçue.

MOTS-CLÉS : formation des enseignants, professionnalisation, acquis de formation, savoirs théoriques et expérientiels

1. Introduction

Au début du XXI^e siècle, une réforme du curriculum dans les écoles québécoises primaires et secondaires, conçue selon une approche par compétences, s'appuie sur des fondements éducatifs et théoriques qui orientent les changements dans les pratiques enseignantes. Elle a nécessité une transformation de la formation initiale des enseignants, selon les prescriptions ministérielles explicitées dans un référentiel de compétences professionnelles. Le but était « d'harmoniser la formation à l'enseignement avec les changements en cours dans les écoles du Québec » (Ministère de l'Éducation, 2001, p. ix). Cette réforme d'ordre pédagogique promeut la professionnalisation de l'acte d'enseigner (Conseil supérieur de l'éducation, 2004) et l'exercice de la profession par des enseignants compétents. Elle complète la réforme organisationnelle de 1994 qui, notamment, prescrivait aux universités une durée de formation de quatre ans comprenant un minimum de 700 heures de stage dans les milieux de pratique. Par l'augmentation du nombre d'heures de stage, la formation en alternance, déjà en vigueur depuis de nombreuses années, se trouvait alors en quelque sorte fortifiée par une plus grande prise en compte du travail enseignant réel (Tardif et Jobin, 2014). Associée l'une à l'autre, les prescriptions ministérielles de 1994 et de 2001 permettent de mettre en œuvre une approche programme. Selon cette approche, il est notamment souhaité que les cours suivis à l'université et la formation en milieu de pratique forment un tout dans lequel sont reliés de manière significative les savoirs théoriques et les savoirs expérientiels. L'objectif est d'envisager une véritable alternance intégrative et d'assurer une formation professionnalisante conçue comme un « système intégré et cohérent » (Tardif et Jobin, 2014, p. 69). Or, étant donné les nombreux facteurs pouvant aider ou nuire à cette visée de formation, nous croyons important de nous pencher sur son atteinte.

Au baccalauréat en enseignement¹, l'étudiant est formé selon une approche par compétences, au service de la professionnalisation de l'enseignement et en vue de la réussite de la mise en œuvre du curriculum dans les écoles. Nous nous intéressons à son regard sur ses apprentissages au terme de la formation qu'il a reçue. Alors que le diplômé est jugé apte à obtenir un brevet d'enseignement, qu'en est-il de sa préparation à exercer la profession enseignante quant aux savoirs qu'il a construits? Lesquels se considère-t-il apte à intégrer dans sa pratique professionnelle? Lesquels souhaite-t-il approfondir davantage?

Après avoir décrit brièvement le contexte de la professionnalisation de l'enseignement au Québec, il s'agira de présenter le cadre conceptuel sur lequel s'appuient la collecte et l'analyse des données de la recherche. Après avoir indiqué les principaux éléments méthodologiques, nous exposons une partie des résultats suivie d'une discussion.

2. Contexte et problématique

À l'Université du Québec à Trois-Rivières, la mise en place du nouveau programme de baccalauréat en enseignement secondaire débute en 2003. Certains cours sont remplacés dans une volonté de tenir compte des compétences professionnelles (Portelance et Jeffrey, 2006). De plus, les syllabus de cours incorporent dorénavant des concepts nouveaux dans le but d'harmoniser les fondements théoriques de la formation des enseignants et de la formation des élèves prescrites par le ministère de l'Éducation. C'est en juin 2007 qu'a lieu la diplomation de la première cohorte d'étudiants dont la formation devait comporter une préparation soutenue à la mise en œuvre de la réforme, laquelle a nécessité un renouveau pédagogique. Celui-ci nécessite l'adhésion à un nouveau paradigme qui met l'élève au cœur de ses apprentissages et, conséquemment, des transformations de pratiques enseignantes. Il importe de mentionner que le renouveau pédagogique dans les écoles secondaires a été appliqué dans tous les degrés d'apprentissage des élèves à partir de septembre 2009 seulement. C'est ainsi qu'en 2007, par exemple, plusieurs stagiaires faisaient leur stage d'internat final avec un enseignant associé² qui ne tenait pas compte du renouveau pédagogique. Le stage d'internat dure 12 semaines au cours desquelles le stagiaire prend en charge la tâche complète de l'enseignant associé. Il vise à faire vivre au stagiaire une expérience intense d'apprentissage de la profession enseignante avant son insertion professionnelle dans le milieu scolaire. Selon l'enseignant associé qui l'encadre, le stagiaire peut être mis en contact ou non avec de nouvelles pratiques d'enseignement.

Des recherches montrent qu'une réforme du curriculum n'atteint son but que si elle suscite une adhésion des acteurs scolaires à ses orientations et une appropriation de ses fondements (Fullan, 2001), ce qui ne s'avère pas toujours (Perrenoud, 2002). En effet, certains enseignants n'adhèrent pas aux changements prescrits par l'État. Quant aux étudiants en formation initiale à l'enseignement, ils ne sont pas nécessairement réceptifs aux idées

¹ Le baccalauréat en enseignement au Québec pourrait correspondre à une licence en France.

² L'enseignant associé est le maître de stage.

véhiculées dans les cours universitaires. En d'autres termes, il ne suffit pas d'ajouter des connaissances aux conceptions, aux croyances et aux théories personnelles des futurs enseignants pour les faire adhérer à de nouveaux principes d'action. L'approfondissement des fondements théoriques qui sous-tendent les changements en éducation nécessite une ouverture aux idées présentées, mais aussi un regard critique argumenté sur leur portée possible. Il y a donc lieu de présenter les connaissances comme des ressources pour agir, d'aider les étudiants à élucider et reconstruire les connaissances transmises (Tardif *et al.*, 2001).

Les futurs professionnels de l'enseignement sont appelés à s'appropriier le sens des concepts fondateurs du nouveau pédagogique et à les intégrer dans leur pratique de l'enseignement pendant les stages. Ayant leurs propres représentations de la pratique enseignante, comment accueillent-ils les changements à mettre en œuvre? Il leur est demandé d'établir des liens entre les savoirs formels et les savoirs qu'ils construisent en stage. Est-ce possible? Le contexte naturel et réel des stages donne l'occasion d'éprouver la validité des savoirs formels (Beckers, 2007; Malo, 2005), ce qui peut mener à une adhésion réfléchie, mais aussi une déviance ou une ferme résistance. Quelle que soit l'attitude de l'enseignant apprenti, son développement professionnel y est étroitement associé (Campbell et Lott, 2010). Il importe de souligner que l'alternance des milieux de formation impose une acculturation à deux mondes (Laot et Orly, 2004), chacun des milieux transmettant son propre message, en cohérence avec sa culture professionnelle. Par exemple, alors qu'il est instruit à l'université des approches pédagogiques soutenues par des connaissances issues de la recherche récente en éducation, le futur enseignant se heurte parfois dans les écoles à des approches traditionnellement utilisées (Grossman, Smagorinsky et Valencia, 1999; Tremblay-Wragg, 2013). L'alternance peut alors devenir une source de tension cognitive (Wittorski, 2009). Pour aplanir les dissonances qui entraînent un inconfort chez l'étudiant et pour offrir à ce dernier une alternance intégrative professionnalisante, l'harmonisation des discours de ses formateurs, universitaires et scolaires, est nécessaire.

Le champ de recherche étant encore peu exploité, peu d'études portent spécifiquement sur l'appropriation cognitive des concepts afférents au nouveau pédagogique québécois ni sur leur actualisation dans la pratique professionnelle du stagiaire. Si l'alternance vise un meilleur développement professionnel du futur enseignant, peut-on affirmer que la formation initiale permet une véritable professionnalisation de l'enseignement? Avec quels acquis professionnels les diplômés sortent-ils de l'université?

3. Référents théoriques

Dans les paragraphes suivants, nous abordons trois dimensions du développement professionnel des futurs enseignants : l'adhésion au changement, l'appropriation cognitive et l'intégration dans les pratiques. Nous complétons cette partie du texte en nous attardant sur le sentiment de compétence professionnelle.

3.1. Adhésion au changement

L'adhésion à un impératif de changements à l'occasion d'une réforme en éducation implique à la fois une appropriation critique des fondements théoriques de ces changements et leur intégration réfléchie dans la pratique enseignante. En formation initiale à l'enseignement, elle est entravée par des obstacles épistémologiques, par les croyances et les savoirs expérientiels des étudiants. De plus, au début de la formation le vocabulaire spécifique aux sciences de l'éducation, aux théories de l'apprentissage et aux approches pédagogiques leur est inconnu. Adhérer à des orientations et des principes d'action, par exemple ceux du nouveau pédagogique des années 2000, requiert d'abord une certaine familiarisation avec le vocabulaire nouvellement utilisé. Le bouleversement des croyances et la modification des théories personnelles, à la lumière d'écrits scientifiques en éducation, ne coulent pas de source. L'étudiant est appelé à transiger avec ses propres conceptions (Tardif *et al.*, 2001).

Si les représentations initiales des futurs enseignants font obstacle au changement et sont des facteurs de la reproduction des pratiques enseignantes traditionnelles bien intégrées et s'il arrive qu'aucun changement significatif ne s'avère (Boraita et Crahay, 2013), il appert toutefois que des transformations peuvent se produire en cours de formation (Therriault, Harvey et Jonnaert, 2010). Donnent-elles lieu à une appropriation cognitive personnelle des concepts étudiés et à leur actualisation dans l'agir professionnel? Des auteurs affirment que le rapport au savoir des enseignants est fortement influencé par leur préoccupation pour l'efficacité pratique plutôt que par la rigueur scientifique (Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay, 2008 ; Portelance, 2005). Sur ce plan, les futurs enseignants ne seraient pas différents de leurs aînés (Jourdain et Terrisse, 2005 ; Clerc-Georgy et de Carlo,

2014). Cela étant, pourraient-ils être portés à intégrer dans leur pratique professionnelle les savoirs qu'ils considèrent utiles et efficaces? Dans ce texte, l'intégration dans les pratiques signifie que les intentions d'agir de l'enseignant sont alimentées par les savoirs qui ont été l'objet d'une appropriation.

3.2. Appropriation cognitive, croyances et pratiques pédagogiques

Le concept d'appropriation en formation initiale à l'enseignement a retenu l'attention de Grossman, Smagorinsky et Valencia (1999). Selon ces auteurs, l'appropriation réfère à un processus par lequel les futurs enseignants reconstruisent les savoirs qu'ils tentent de s'approprier et transforment ainsi leurs conceptions. La recherche dont quelques résultats sont présentés ici se penche sur l'appropriation cognitive de savoirs dits théoriques, des savoirs formalisés. Les connaissances issues de la recherche en éducation en font partie (Valencia, Martin, Place et Grossman, 2009). Les savoirs théoriques sont distincts des savoirs d'action, des savoirs dits pratiques (Altet, 2002), mais les deux catégories de savoirs devraient idéalement entretenir des liens étroits. En formation à l'enseignement, les savoirs théoriques influenceraient les pratiques pédagogiques en stage et, inversement, les savoirs construits dans la pratique représenteraient des outils pour mieux appréhender les notions théoriques (Beckers, 2007). Or, cette circulation bidirectionnelle des savoirs se heurte aux croyances et aux conceptions des étudiants. D'une part, les changements de connaissances sur l'apprentissage n'entraînent pas nécessairement des changements de conceptions de l'apprentissage (Cartier, Tardif et Lane, 1997). Par exemple, une recherche de Dunn et Rakes (2011) révèle que, malgré une formation insistant sur l'importance de l'enseignement centré sur l'élève (*learner-centred education*), les futurs enseignants maintiennent leur croyance dans les avantages de l'enseignement centré sur l'enseignant (*teacher-centred practices*). D'autre part, si l'appropriation cognitive est mitigée, l'intégration dans les pratiques le sera également. Stürner, Könings et Seidel (2013) affirment à ce sujet que peu d'études démontrent les habiletés des stagiaires à mettre leurs connaissances en pratique dans un contexte réel de classe. Qui plus est, si un stagiaire se heurte à des approches pédagogiques qui sont en rupture avec son appropriation cognitive des concepts qu'on lui a enseignés, mais en cohérence avec ses croyances, il peut être porté à les adopter (Grossman, Smagorinsky et Valencia, 1999). Les auteurs mettent en cause l'alternance des milieux et des acteurs de la formation, déplorant que les étudiants se trouvent entraînés dans différentes directions, tiraillés entre diverses façons de voir l'enseignement. Ils s'expriment en ces termes : « In short, student teachers often find themselves tugged in different directions with university faculty, supervisors, mentor teachers, and school systems encouraging different approaches to teaching » (p. 5). L'alternance que ces auteurs désapprouvent serait davantage juxtapositive qu'intégrative et pourrait ainsi nuire à la construction par l'étudiant des savoirs de sa profession, sur lesquels son agir professionnel pourrait s'appuyer (Ministère de l'Éducation, 2001), ainsi qu'au développement de ses compétences professionnelles.

3.3. Le sentiment de compétence et les besoins de formation ressentis

Selon Munby, Russell et Martin (2002), pour développer la compétence professionnelle des enseignants, il est souhaitable que les activités de formation répondent à leurs besoins de formation. Or, la satisfaction des besoins de formation peut être mise en lien avec le sentiment de compétence, lequel est associé à l'estime de soi, la perception de soi et l'efficacité de soi (Forget, 2009). L'auteur, qui s'intéresse à l'enseignement secondaire, définit le sentiment de compétence comme un état de conscience complexe et autoévaluatif ayant pour objet de conscience l'acte d'enseigner. Il rappelle que Bandura (1986) a auparavant associé le sentiment de compétence au jugement qu'un individu porte sur sa propre capacité à accomplir une tâche. À la fin de leurs études, les futurs enseignants se prononcent généralement sur la formation reçue et ils font le bilan de leurs acquis tout en se projetant dans la pratique professionnelle. Leur sentiment de compétence professionnelle est étroitement lié à la perception de leurs capacités à enseigner les disciplines de leur profil de formation, au jugement qu'ils portent sur leur niveau de performance et sur leur habileté à répondre aux attentes à leur égard. Il est fortement dépendant de leur expérience d'enseignement en contexte de stage (Forget, 2009). Des situations problématiques non résolues peuvent les encourager à améliorer leurs compétences. Également, selon les constats de Dunn et Rakes (2011), le défaut de compréhension approfondie des concepts de base sur l'apprentissage et l'enseignement peut inciter les étudiants à douter de leur compétence à enseigner et à ressentir la nécessité de continuer leur apprentissage de l'enseignement pour répondre à leurs besoins de formation.

Étant donné la diversité des besoins traités par les auteurs et les perspectives qu'ils adoptent, le concept de besoin en éducation est polysémique. Nous considérons que le besoin de formation correspond à « l'écart entre les compétences qu'un professionnel se reconnaît et celles qu'il souhaite détenir » (Labesse, 2008, p. 7). Il correspond plus précisément à ce que le futur enseignant aimerait mieux connaître ou maîtriser pour se percevoir comme un enseignant compétent. Ses besoins de formation, à l'aube de son entrée dans la profession, peuvent donc représenter des lacunes de la formation initiale auxquelles les formateurs devraient porter attention et tenter de remédier.

4. Méthodologie

De 2003 à 2012, nous avons présenté un questionnaire aux étudiants pendant le séminaire de synthèse qui clôture leur formation à la fin de leur stage d'internat. Une forte majorité d'étudiants ont répondu au questionnaire. Il s'agit d'étudiants de tous les profils de formation : français, mathématiques, univers social (histoire, géographie) ainsi que science et technologie (biologie, chimie, écologie, physique). En moyenne, 57 étudiants ont complété le questionnaire chaque année. Ce nombre représente environ 82% des étudiants rencontrés. Le questionnaire comportait des questions ouvertes et fermées. Les principales questions ouvertes portaient sur les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement. Les résultats issus de ces questions ne sont pas présentés dans ce texte. Les questions fermées concernaient la compréhension du vocabulaire introduit par la réforme. Les résultats exposés révèlent les réponses à trois questions fermées.

Une question fermée portait sur l'appropriation cognitive des concepts fondateurs du renouveau pédagogique et une autre sur leur intégration dans les pratiques pédagogiques en stage. Six concepts fondateurs sont mentionnés : développement des compétences, compétences transversales, interdisciplinarité, évaluation intégrée à l'apprentissage, fonctionnement par cycles et approche culturelle de l'enseignement. Signalons qu'en 2004, ces expressions étaient relativement nouvelles. Par la suite, ce vocabulaire a été de plus en plus utilisé dans le monde de l'éducation et en formation des enseignants. Pour chacun des concepts fondateurs, le choix de réponses comportait 6 ou 5 échelons, selon l'objet de la question. Ces échelons suivent le modèle des échelles de Brassard, Portelance et Lalancette (2000), créées avec une approche analytique et validées à l'occasion de la construction d'un outil de suivi de la mise en œuvre du nouveau curriculum. Les échelons de réponses sont indiqués dans le tableau suivant (Tableau 1).

Niveau	Appropriation cognitive	Intégration dans les pratiques
1	Ai à peine entendu parler	Ne sais pas comment intégrer
2	Connais <i>grosso modo</i>	Ai besoin de plus d'informations
3	Connais plus ou moins précisément	Me demande ce qui pourrait être apporté pour intégrer
4	Connais assez précisément	Ai commencé à intégrer
5	Connais de manière approfondie	Intègre de façon continue
6	Suis suffisamment renseigné pour en discuter aisément	

Tableau 1. Échelles d'appropriation et d'intégration

Une troisième question portait sur les besoins de formation ressentis par les étudiants à la fin de leur baccalauréat en enseignement. Le choix de réponses comportait, en plus des six concepts précédemment nommés, un septième élément : interventions pédagogiques. Cet ajout permettait de tenir compte d'un besoin de formation ressenti et exprimé par les enseignants en exercice. L'étudiant devait indiquer ses trois principaux besoins de formation relativement à la mise en œuvre du renouveau pédagogique.

À la suite de chacune des réponses aux questions fermées, un espace était réservé pour la formulation de précisions ou d'ajouts. Les réponses aux questions fermées ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS. L'analyse des données tient compte également des précisions et des commentaires des répondants.

5. Présentation de résultats

Nous retenons les résultats provenant de quatre cohortes d'étudiants, 2004, 2006, 2009 et 2012³, pour un total de 239 étudiants dont 66% sont de sexe féminin et 68 % ont moins de 25 ans. Tel que déjà mentionné, les étudiants diplômés en 2004 et 2006 n'ont pas reçu la formation professionnalisante de leurs pairs diplômés en 2009 et 2012 puisque, nous le rappelons, le nouveau programme a été mis en place à partir de 2003. Cela signifie notamment que les concepts fondateurs du renouveau pédagogique nommés dans le questionnaire n'ont pas nécessairement été mentionnés ou approfondis en présence des étudiants pendant leur formation, que ce soit à l'université ou dans les écoles de stage, au cours des années antérieures à 2007.

La partie suivante a pour objet la présentation des résultats. Les deux premières sections révèlent l'appropriation cognitive des concepts fondateurs du renouveau pédagogique de même que leur intégration dans les pratiques. Mentionnons que les réponses des étudiants correspondent à des savoirs déclarés, c'est-à-dire des savoirs qu'ils prétendent posséder. La troisième section indique les besoins de formation des étudiants.

5.1. Appropriation cognitive

Tel qu'indiqué précédemment, l'échelle visant à situer l'appropriation cognitive des concepts fondateurs du renouveau pédagogique contient six échelons. Le tableau qui suit (Tableau 2) présente la proportion des répondants qui considèrent en avoir une bonne connaissance, c'est-à-dire une connaissance assez précise, approfondie ou suffisante pour en discuter aisément. Ces trois énoncés correspondent respectivement aux échelons 4, 5 et 6 de l'échelle de l'appropriation cognitive.

Concept fondateur	2004	2006	2009	2012
Développement des compétences	45,1%	46,0%	83,9%	83,9%
Interdisciplinarité	66,2%	66,0%	61,4%	69,6%
Compétences transversales	59,2%	50,0%	67,8%	66,0%
Évaluation intégrée à l'apprentissage	22,5%	16,0%	55,8%	51,8%
Fonctionnement par cycles	25,3%	24,0%	59,7%	53,6%
Approche culturelle	28,2%	32,0%	48,4%	62,5%

Tableau 2. Proportion des répondants ayant une connaissance des concepts assez précise, approfondie ou suffisante pour en discuter

En 2004 et 2006, deux concepts sont connus et compris par plus de la moitié des étudiants, l'interdisciplinarité et les compétences transversales. Le développement des compétences l'est par 45,1% et 46,0% des étudiants respectivement et les autres compétences par moins du tiers des répondants. Alors que plusieurs pourcentages représentant les deux dernières cohortes indiquent globalement une croissance par rapport aux deux premières, nous constatons que la proportion des répondants qui déclarent avoir une bonne connaissance de l'interdisciplinarité est restée sensiblement la même au fil des ans, se situant autour de 66,0%. Un constat semblable porte sur l'appropriation cognitive du concept de compétences transversales quoique la proportion des deux dernières années dépasse de quelques points celle des années 2004 et 2006.

Relativement aux quatre autres concepts, les constats diffèrent. L'appropriation cognitive déclarée par les étudiants est meilleure en 2009 et 2012 qu'en 2004 et 2006. Elle est passée d'environ 45% à 84% des répondants

³ Ces années ont été sélectionnées à cause du taux de participation élevé, ce qui donne une meilleure représentativité des cohortes.

pour ce qui est du développement des compétences. Les pourcentages ont triplé quant à l'évaluation intégrée à l'apprentissage. Ils ont plus que doublé en ce qui concerne le fonctionnement par cycles et presque doublé pour ce qui est de l'approche culturelle de l'enseignement. Rappelons que les premiers diplômés de la nouvelle formation en enseignement ont terminé leurs études en 2007. Ainsi, en 2006 et avant, la formation était généralement moins axée sur le renouveau pédagogique. Nous pourrions en déduire que l'appropriation cognitive améliorée serait un fruit de la formation initiale professionnalisante.

De plus, nous remarquons que les trois concepts les moins bien connus et compris sont restés les mêmes au cours des quatre années figurant dans le tableau, à savoir l'évaluation intégrée à l'apprentissage, le fonctionnement par cycles et l'approche culturelle de l'enseignement. Sur ce plan, la différence entre les deux premières années du tableau et les deux dernières est peu prononcée. Cependant, la compréhension de ces concepts est globalement croissante.

Enfin, le développement des compétences est le concept le mieux connu et compris des répondants en 2012 avec un taux de 83,9%. Si ce concept est au cœur du renouveau pédagogique dans les écoles primaires et secondaires, il est aussi d'une importance cruciale en formation des futurs enseignants et il est à la fois le moteur et le résultat de la formation en alternance.

5.2. Intégration dans les pratiques pédagogiques en stage

En ce qui concerne l'intégration des concepts fondateurs du renouveau pédagogique dans les pratiques pédagogiques pendant les stages, nous présentons la proportion des répondants qui ont choisi l'un ou l'autre des deux derniers échelons de l'échelle de l'intégration. Le tableau suivant (Tableau 3) indique ainsi les pourcentages des répondants qui ont commencé à intégrer ou qui intègrent de façon continue les différents concepts dans leur enseignement.

Concept fondateur	2004	2006	2009	2012
Développement des compétences	45,1%	38,0%	79,1%	67,9%
Interdisciplinarité	70,5%	42,0%	21,0%	33,9%
Compétences transversales	62,0%	42,0%	38,7%	37,5%
Évaluation intégrée à l'apprentissage	28,1%	30,0%	53,2%	42,9%
Fonctionnement par cycles	8,4%	10,0%	45,1%	35,8%
Approche culturelle	40,9%	36,0%	48,4%	51,8%

Tableau 3. Proportion des répondants intégrant les concepts dans leurs pratiques pédagogiques en stage

Le tableau met en évidence que l'interdisciplinarité et les compétences transversales sont les concepts les plus intégrés dans les pratiques en 2004, mais que les pourcentages décroissent et, paradoxalement, sont parmi les plus bas en 2012. Pour ces deux concepts, l'appropriation cognitive est également la plus prononcée en 2004.

Le tableau indique aussi que l'intégration dans les pratiques de trois autres concepts, le développement des compétences, l'évaluation intégrée à l'apprentissage et le fonctionnement par cycles, a augmenté au fil des années. En moyenne, les taux d'intégration en 2004 et 2006, comparativement à ceux de 2009 et 2012, ont fait respectivement un bon de 41,6% à 73,5%, de 29,1% à 48,1% et de 9,2% à 40,5%. Plusieurs facteurs peuvent avoir suscité cette augmentation. La formation offerte aux étudiants, autant en milieu universitaire qu'en milieu scolaire, peut en faire partie.

Quant aux pourcentages de la dernière colonne du tableau, un autre constat émerge. En 2012, seul le développement des compétences est intégré dans les pratiques par une forte majorité des répondants. Il est également le concept le mieux compris. Tel que suggéré précédemment, l'importance accordée au développement des compétences professionnelles des futurs enseignants et au développement des compétences

des élèves peut avoir une incidence sur l'inclusion du concept dans la pensée et l'agir des étudiants. Finalement, c'est le fonctionnement par cycles qui connaît la plus forte croissance d'intégration dans les pratiques des répondants. D'un taux moyen de 9,2% en 2004 et 2006, il atteint une moyenne de 40,5% en 2009 et 2012. Le contexte scolaire des stages peut justifier cette remontée, le fonctionnement par cycles étant de plus en plus en vigueur dans les écoles secondaires.

5.3. Besoins de formation

Les participants devaient sélectionner les trois énoncés qui représentaient leurs principaux besoins de formation en ce qui concerne la mise en œuvre du nouveau pédagogique. Un septième énoncé, les interventions pédagogiques, avait été ajouté aux six concepts fondateurs du nouveau pédagogique. Le tableau suivant (Tableau 4) expose les besoins en pourcentage pour chacune des cohortes. Le pourcentage des besoins a été établi par rapport à l'ensemble des besoins de formation exprimés.

Rappelons que les besoins de formation peuvent être mis en relation avec le sentiment de compétence. Selon les auteurs précédemment cités dans ce texte, le sentiment de compétence dépend de la compréhension des concepts de base sur l'apprentissage et l'enseignement (Dunn et Rakes, 2011) et des expériences d'enseignement à l'occasion des stages (Forget, 2009).

Concept fondateur	2004	2006	2009	2012
Développement des compétences	13,1%	10,5%	13,5%	10,2%
Interdisciplinarité	13,6%	13,6%	8,3%	22,5%
Compétences transversales	10,0%	11,7%	9,6%	11,6%
Évaluation intégrée à l'apprentissage	16,6%	22,2%	22,4%	11,6%
Fonctionnement par cycle	11,0%	13,0%	9,6%	7,5%
Approche culturelle	12,6%	11,1%	9,0%	15,7%
Interventions pédagogiques	23,1%	15,4%	23,7%	17,7%
Autre	0,0%	2,5%	3,9%	3,4%

Tableau 4. Proportion de chaque besoin de formation par rapport à l'ensemble des besoins exprimés

En observant le tableau, il est possible de constater que certains résultats sont peu porteurs de sens, en particulier les besoins de formation exprimés par les cohortes d'étudiants en 2009 et 2012 pour ce qui est de l'interdisciplinarité, de l'évaluation intégrée à l'apprentissage et de l'approche culturelle. Des besoins de formation augmentent ou diminuent sensiblement d'une année à l'autre. Une investigation plus poussée serait nécessaire pour expliquer ces écarts. Étant donné ce constat, il n'est pas possible de rassembler les résultats des deux dernières colonnes du tableau, 2009 et 2012, pour les comparer aux deux premières, 2004 et 2006, comme nous l'avons fait pour les résultats déjà présentés. Par contre, les commentaires suivants portent sur des éléments saillants du tableau.

Force est de noter que les étudiants aimeraient poursuivre leur formation sur les interventions pédagogiques. En moyenne, ce choix représente le principal besoin de formation. Il est exprimé avec une certaine constance par toutes les cohortes. Avoir ajouté cet énoncé à la liste des concepts semble avoir été une décision pertinente. Les

besoins de formation pour le développement des compétences et pour les compétences transversales fluctuent peu au fil des ans et ils ne représentent pas les plus importants besoins exprimés par les étudiants. Ce résultat peut être associé au fait que ce sont deux concepts dont l'appropriation cognitive est relativement élevée pour chacune des cohortes.

Pour les étudiants de 2012, le plus grand besoin de formation porte sur l'interdisciplinarité, qui est pourtant un concept dont l'appropriation cognitive est élevée comparativement à l'appropriation des autres concepts. Ce besoin de formation pourrait être une conséquence de la difficulté qu'ont eue les étudiants à intégrer ce concept dans leurs pratiques pédagogiques en stage. En effet, selon les résultats déjà exposés, ce concept est le moins intégré dans les pratiques en 2012. L'évaluation intégrée à l'apprentissage est un autre besoin passablement dominant, sauf pour la cohorte de 2012. L'appropriation cognitive et l'intégration du concept dans les pratiques ne sont pourtant pas faibles. Ce besoin de formation est peut-être dû aux modifications ponctuelles des politiques ministérielles en matière d'évaluation des compétences. Par exemple, l'utilisation d'une notation chiffrée pour évaluer le développement des compétences a pu provoquer une déstabilisation cognitive quant à la compréhension de l'évaluation intégrée à l'apprentissage. Quant au fonctionnement par cycles, il appert que le besoin de formation est décroissant d'année en année. Cette baisse se situe en cohérence avec l'appropriation cognitive et l'intégration dans les pratiques qui, elles, ont augmenté. Notons que le fonctionnement par cycles se caractérise par des aspects organisationnels, mais aussi par des aspects pédagogiques. Si les étudiants ont pensé aux aspects organisationnels en répondant à la question, il est normal qu'ils ne manifestent pas de besoins de formation. Enfin, en ce qui a trait à l'approche culturelle, le besoin de formation en 2012 serait plus élevé qu'il ne l'était auparavant. Ainsi, même si l'appropriation cognitive et l'intégration dans les pratiques sont relativement élevées, les étudiants se sentiraient peu compétents relativement à l'adoption d'une approche culturelle de l'enseignement.

Dans cette section du questionnaire, l'étudiant était invité à préciser ses choix de réponses. Ainsi, lorsqu'il sélectionnait un thème de formation, le répondant pouvait préciser son besoin de formation. Le tableau qui suit (Tableau 5) résume les principales précisions formulées. Comme les précisions variaient peu d'une année à l'autre, nous les avons regroupées sans distinguer les années. Elles sont classées en ordre décroissant selon le nombre de fois qu'elles ont été formulées.

Besoin de formation	Précisions
Développement des compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître des trucs ou des moyens concrets • Savoir comment évaluer les compétences • Approfondir davantage le concept
Interdisciplinarité	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître des exemples de projets interdisciplinaires • Savoir établir des liens entre disciplines • Savoir comment l'intégrer dans ses pratiques • Apprendre à collaborer avec d'autres enseignants
Compétences transversales	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir comment les intégrer dans ses pratiques • Savoir comment les évaluer • Approfondir davantage le concept • Savoir comment aider les élèves à les développer
Évaluation intégrée à l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir des exemples concrets et des outils • Savoir comment intégrer l'évaluation à l'apprentissage • Mieux comprendre le concept
Fonctionnement par cycles	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre le fonctionnement par cycle • Connaître le bien-fondé • Savoir comment collaborer (inter cycle et intra cycles)
Approche culturelle	<ul style="list-style-type: none"> • Comment actualiser dans son enseignement (moyens concrets) • Connaître le sens du concept • Développer l'ouverture à la différence culturelle

Interventions pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître des exemples et des types d'interventions • Connaître et comprendre la pédagogie par projet et la pédagogie différenciée • Connaître des moyens d'intervention concrets
----------------------------	---

Tableau 5. *Précisions au sujet des besoins de formation*

Ainsi, peu importe le thème, le besoin le plus souvent exprimé est de connaître des exemples ou des moyens concrets d'enseigner. « Comment faire? » est la question qui revient au premier plan. En somme, les étudiants désirent avoir des exemples afin de pouvoir appliquer concrètement les fondements du renouveau pédagogique. Ils s'intéressent à l'actualisation de ces éléments dans leurs pratiques. Le désir de comprendre est également présent, mais il est beaucoup moins exprimé que celui de savoir comment faire. Ce constat corrobore les résultats obtenus par d'autres chercheurs (Jourdain et Terrisse, 2005 ; Clerc-Georgy et de Carlo, 2014).

6. Interprétation des résultats

L'interprétation des résultats comporte trois parties. Les deux premières sont soutenues visuellement par le tableau suivant (Tableau 6).

Concept fondateur	2004		2006		2009		2012	
	AC	IP	AC	IP	AC	IP	AC	IP
Développement des compétences	45,1%	45,1%	46,0%	38,0%	83,9%	79,1%	83,9%	67,9%
Interdisciplinarité	66,2%	70,5%	66,0%	42,0%	61,4%	21,0%	69,6%	33,9%
Compétences transversales	59,2%	62,0%	50,0%	42,0%	67,8%	38,7%	66,0%	37,5%
Évaluation intégrée à l'apprentissage	22,5%	28,1%	16,0%	30,0%	55,8%	53,2%	51,8%	42,9%
Fonctionnement par cycles	25,3%	8,4%	24,0%	10,0%	59,7%	45,1%	53,6%	35,8%
Approche culturelle	28,2%	40,9%	32,0%	36,0%	48,4%	48,4%	62,5%	51,8%

Tableau 6. *Proportions des répondants ayant une bonne appropriation cognitive (AC) des concepts et de ceux qui les intègrent dans leurs pratiques en stage (IP)*

6.1. L'appropriation cognitive généralement plus prononcée que l'intégration dans les pratiques

En comparant les résultats de l'appropriation cognitive à l'intégration dans les pratiques, nous constatons que, sauf en 2004, la deuxième est plus faible que la première. Pour la cohorte de 2004, le constat pourrait signifier que les étudiants intègrent dans leurs pratiques des concepts dont ils n'ont pas bien saisi le sens. Pour

les trois autres cohortes, il semblerait que l'intégration des concepts fondateurs de la réforme dans les pratiques pédagogiques du stagiaire fait face à certains obstacles. En 2006, un obstacle majeur réside dans le fait que la mise en œuvre de la réforme n'est pas avancée ni même commencée dans certaines écoles. Quant aux cohortes de 2009 et 2012, d'autres facteurs peuvent expliquer les résultats. Il est possible, par exemple, que le stagiaire soit réticent à actualiser dans son enseignement les concepts dont il a pourtant saisi le sens. Le bouleversement de ses théories personnelles et de ses conceptions (Tardif *et al.*, 2001) ne mène pas nécessairement à la concrétisation des idées transmises ni même à des expérimentations qui, elles, permettraient d'en valider le sens construit, comme le suggère Beckers (2007). Il est également possible que le stagiaire éprouve de la difficulté à intégrer les concepts dans sa pratique si l'enseignant associé ne peut pas ou ne veut pas le soutenir, par manque de connaissances ou par défaut de conviction⁴. À ce sujet, Fullan (2001) rappelle que l'adhésion au changement nécessite l'appropriation de ses fondements et Perrenoud (2002) pose un regard réaliste sur les réticences des enseignants. La préoccupation des enseignants pour l'efficacité pratique l'emporte sur la volonté de comprendre les connaissances issues de la recherche qui sont sous-jacentes à l'atteinte des buts d'une réforme (Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay, 2008).

Une autre réflexion peut être suscitée par la comparaison entre appropriation cognitive et intégration dans les pratiques en stage. Si l'intégration de concepts dans les pratiques pédagogiques est plus difficile que leur appropriation cognitive, ne faut-il pas mettre en question la formation offerte aux futurs enseignants, autant les dispositifs que les méthodes de formation? Un enseignement universitaire très théorique ne soutient pas bien une formation qui mène à l'exercice d'une profession. Malgré les objectifs ministériels des années 1990, quant à une formation professionnalisante dans un système intégré et cohérent (Tardif et Jobin, 2014), les dispositifs et les méthodes sont actuellement au service d'une alternance plus juxtapositive qu'intégrative. Il existe certes des formateurs universitaires et des enseignants dans les écoles⁵ qui font des efforts pour améliorer la situation, qui souhaitent la mise en place des conditions favorables à une alternance intégrative en formation à l'enseignement. Or, force est de constater un décalage entre la théorie et la pratique. Ce décalage peut nuire à l'intégration des concepts fondateurs d'un renouveau pédagogique, mais également à une appropriation réfléchie des savoirs formels.

6.2. La compréhension des concepts d'interdisciplinarité et de compétence transversale

Certains résultats attirent notre attention, en particulier ceux qui portent sur deux concepts fondateurs, compétences transversales et interdisciplinarité. Au contraire de ce qui apparaît relativement aux quatre autres concepts, l'appropriation cognitive de ces deux concepts paraît relativement stable au fil des années et leur intégration dans les pratiques d'enseignement suit un mouvement de décroissance presque continue.

En ce qui concerne les compétences transversales, le constat précédent pourrait être interprété comme suit. Dès son apparition dans les documents ministériels à la fin des années 1990, le concept de compétences transversales fut l'objet de nombreuses critiques sur la scène médiatique. Les journalistes et la population semblaient refuser aux spécialistes de l'apprentissage et de l'enseignement le droit d'utiliser un vocabulaire propre aux sciences de l'éducation (Lafortune *et al.*, 2011). Les étudiants ont pu être exposés à ce traitement médiatique et avoir ainsi développé une appropriation cognitive implicite du concept. Quant à la baisse de l'intégration des compétences transversales dans les pratiques au fil des ans, elle peut être expliquée par la décision ministérielle de retirer l'obligation pour les enseignants d'évaluer formellement leur développement chez les élèves.

Pour ce qui est de l'interdisciplinarité, les enseignants ont priorisé une pédagogie par projets interdisciplinaires lors de l'implantation de la réforme, mais cette pédagogie a été progressivement délaissée. Nous croyons que, après 2004, les stagiaires ont possiblement eu peu d'exemples d'interdisciplinarité pendant leurs stages et, en conséquence, moins d'occasions de travailler en interdisciplinarité avec les collègues de leur enseignant associé. Ce contexte pourrait justifier la décroissance du pourcentage des étudiants disant qu'ils intègrent l'interdisciplinarité dans leurs pratiques.

⁴ L'institution universitaire n'a pas d'influence directe sur la désignation des enseignants associés, laquelle revient aux directions d'établissement scolaire. De plus, la formation des enseignants associés n'étant pas nécessairement obligatoire, de nombreux enseignants associés n'ont pas reçu cette formation.

⁵ Puisque la formation des enseignants associés aborde des concepts fondateurs du renouveau pédagogique, il est possible que les enseignants associés puissent contribuer à la concrétisation d'une alternance intégrative.

6.3. Des besoins de formation centrés sur le savoir-faire

L'expression des besoins de formation des étudiants permet-elle de tirer des conclusions sur leur sentiment de compétence et d'efficacité? Nous interprétons ces résultats avec prudence. D'une part, une faible intégration des concepts dans les pratiques, avec des taux inférieurs à 50,0% pour tous les concepts à l'exception du développement des compétences, peut être placée en cohérence avec les besoins de formation exprimés. En effet, les étudiants semblent associer leurs besoins de formation à leur désir de mieux intégrer les concepts fondateurs du renouveau pédagogique dans leur enseignement. Leurs besoins de formation font référence à des savoirs d'ordre pragmatique. Ils sont avant tout relatifs au « comment faire » et à la mise en application et non à la compréhension conceptuelle, ce que les formateurs de terrain ont d'ailleurs déjà affirmé (Portelance, 2005). D'autre part, l'expression d'un important besoin de formation relativement au savoir-faire pourrait indiquer un faible sentiment de compétence quant à ses pratiques professionnelles, comme l'affirme Forget (2009). Par ailleurs, comme les étudiants manifestent moins de besoins de formation quant à la compréhension des concepts, pourrait-on en déduire qu'ils ont développé un sentiment de maîtrise des savoirs dits théoriques ou qu'il leur importe peu d'approfondir les fondements des actes professionnels qu'il leur ait suggéré de poser ?

7. Conclusion

Cette investigation au moyen d'un questionnaire écrit auprès d'étudiants du baccalauréat en enseignement secondaire conduit à deux principaux constats. L'appropriation cognitive de concepts fondateurs du renouveau pédagogique est généralement supérieure pour les cohortes qui obtiennent leur diplôme en 2009 et 2012 que pour celles qui terminent en 2004 et 2006. Le même constat concerne l'intégration de ces concepts dans les pratiques pédagogiques pendant les stages. Ces résultats nous autorisent à supposer que la formation professionnalisante, offerte selon une approche par compétences pour les deux dernières cohortes, a eu des effets sur les acquis des étudiants. Également, nous avons observé une cohérence entre les progrès quant à l'appropriation cognitive et l'intégration dans les pratiques, c'est-à-dire que à quelques exceptions près, les deux progressent dans le même sens. Il y aurait là un indice apparent des effets d'une alternance qui se veut de plus en plus intégrative. Toutefois, les tableaux des résultats illustrent un écart entre l'appropriation cognitive et l'intégration dans les pratiques, l'intégration étant plus faible. Ainsi, la formation en alternance ne semble pas permettre l'articulation optimale des savoirs théoriques et expérientiels souhaitée par plusieurs, notamment Beckers (2007). En fait, les stagiaires éprouvent des difficultés à utiliser leurs acquis théoriques dans leur pratique enseignante en stage. En cohérence, les principaux besoins de formation qui persistent au terme de la formation initiale correspondent à leurs perceptions des lacunes concernant l'intégration dans les pratiques.

Les constats montrent, du point de vue des étudiants, les apports possibles d'une formation initiale à l'enseignement. Les résultats font ressortir certains impacts de la formation sur le processus de professionnalisation de l'enseignant. Ils mettent en évidence que les savoirs acquis peuvent dépendre des fondements théoriques et des orientations de la formation reçue. Avec des entretiens individuels et collectifs semi-dirigés, il serait possible d'exploiter en profondeur les acquis de formation déclarés et d'analyser l'adhésion au discours des sciences de l'éducation. L'observation en classe donnerait un meilleur aperçu de l'intégration dans les pratiques. Également, une investigation plus poussée pourrait mener à la mise en relation des acquis de formation déclarés avec le sentiment de compétence.

Références bibliographiques

- Altet, M. (2002). Entre réformes de l'école, rénovations des formations des enseignants et impact sur les pratiques enseignantes : décalages, passerelles et conditions. Dans M. Carbonneau et M. Tardif (dir.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école* (13-38). Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action : A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, États-Unis : Prentice-Hall.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Boraita, F. et Crahay, M. (2013). *Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment?*, Revue française de pédagogie [En ligne], 183, consulté le 06 janvier 2014 : <http://rfp.revues.org/4186>
- Brassard, A., Portelance, L. et Lalancette, L. (2000). *Outil de suivi de la mise en œuvre du nouveau curriculum : document d'autoévaluation à l'intention des directions d'école et de leur équipe-école*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation.
- Campbell, T. et Lott, K. (2010). Triad Dynamics : Investigating Social Forces, Roles, and Storylines. *Teaching Education*, 21(4), 349-366.
- Cartier, S., Tardif, J. et Lane, J. (1997). Un portrait des connaissances construites et des perceptions d'étudiants à l'égard de diverses stratégies d'enseignement dans le cadre d'un cours universitaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 4(2), 239-268.
- Clerc-Georgy, A. et Vanini de Carlo, K. (2014). Geste, preuve ou trace? Écritures et rapports au savoir en formation initiale des enseignants. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 17, 215-231.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2004). Un nouveau souffle pour la profession enseignante : avis au ministre de l'éducation. Sainte-Foy, Canada : Conseil supérieur de l'éducation.
- Dunn, K. E. et Rakes, G. C. (2011). Teaching Teachers : An Investigation of Beliefs in Teacher Education Students. *Learning Environments Research*, 14(1), 39-58.
- Forget, S. (2009). *Facteurs influençant le sentiment de compétence dans la pratique de l'éducation à la citoyenneté au secondaire : le cas d'un groupe de futurs enseignants de l'UQAM*. (Mémoire, Université du Québec à Montréal, Canada).
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3^e éd.). New York, États-Unis : Teachers College Press.
- Grossman, P. L., Smagorinsky, P. et Valencia, S. (1999). Appropriating tools for teaching English : a theoretical framework for research on learning to teach. *American Journal of Education*, 108(1), 1-29.
- Jourdain, I. et Terrisse, A. (2005). Rapport au savoir et logique de professionnalisation en formation initiale en EPS à l'IUFM Midi-Pyrénées : deux études quantitative et clinique. *Recherche et formation*, 50, 23-38.
- Labesse, M. E. (2008). *Cadre de référence sur l'analyse de besoins de formation : volet formation continue*. Montréal, Canada : Institut national de santé publique du Québec.
- Lafortune, L., Prud'homme, L., Sorin, N., Aitken, A., Archambault, J., Barma, S., ... Waddington, D. (2011). *Manifeste pour une école compétente*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Laot, F. et Orly, P. (2004). *Éducation et formation des adultes*. Paris, France : Institut national de recherche pédagogique.
- 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* (p. 65-84). Sherbrooke, Canada : Éditions CRP.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations : les compétences professionnelles*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation.
- Munby, H., Russell, T., et Martin, A. K. (2002). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching* (4^e éd., p. 877-904). Washington, États-Unis : American Educational Research Association.
- Perrenoud, P. (2002). Réformes scolaires et formation initiale des enseignants : une introuvable synchronisation. Dans M. Carbonneau et M. Tardif (dir.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école* (p. 145-162). Sherbrooke, Canada : Éditions CRP.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. et Paquay, L. (dir.). (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Portelance, L. (2005). Savoirs et besoins de formation d'enseignants associés en période de mise en œuvre d'une réforme du curriculum. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage* (p. 105-128). Sherbrooke, Canada : Éditions CRP.
- Portelance, L. et Jeffrey, L. (2006). Université du Québec à Trois-Rivières : une formation qui favorise les liens entre les connaissances disciplinaires et les savoirs issus des sciences de l'éducation. Dans C. Gauthier et M. Mellouki (dir.), *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins* (p. 253-281). Saint-Nicolas, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Stürmer, K., Könings, K. D. et Seidel, T. (2013). Declarative knowledge and professional vision in teacher education : Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 467-483.
- Tardif, M. et Jobin, V. (2014). Les compétences en formation à l'enseignement : bilan critique de vingt ans de réformes québécoises. Dans M. Tardif et J.-F. Desbiens (dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir* (p. 61-86). Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.

- Tardif, M., Gérin-Lajoie, D., Anderson, S., Lessard, C., Gauthier, C., Mujawamariya, D., ...Lenoir, Y. (2001). *Les programmes de formation initiale (FI) à l'enseignement : bilan des réformes récentes et nouvelles tendances pour une formation professionnelle efficace*. Ottawa, Canada : Rapport de discussion présenté au Conseil des ministres de l'éducation du Canada.
- Therriault, G., Harvey, L. et Jonnaert, P. (2010). Croyances épistémologiques des futurs enseignants : des différences entre des profils et une évolution en cours de formation. *Bulletin de l'ADMEE*, 33(1), 1-30.
- Tremblay-Wragg, E. (2013). *Conception des étudiants en formation initiale des maîtres du rôle des formateurs universitaires dans leur utilisation d'approches pédagogiques diversifiées en stage*. (Mémoire, Université du Québec à Montréal, Canada).
- Valencia, S. W., Martin, S. D., Place, N. A. et Grossman, P. (2009). Complex Interactions in Student Teaching : Lost Opportunities for Learning. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 304-322.
- Wittorski, R. (2009). *À propos de la professionnalisation*. Récupéré dans l'archive ouverte HAL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00601567>.

Les savoirs dans la formation des enseignants

Les significations construites par de futures enseignantes des premiers degrés de la scolarité à propos du rôle des savoirs et de l'enseignement dans la réussite des apprentissages des élèves.

Anne Clerc-Georgy

Haute École Pédagogique
Avenue de Cour 33
1000 Lausanne
anne.clerc-georgy@hepl.ch

RÉSUMÉ. Cette contribution relate une recherche longitudinale à propos des processus de formation de futures enseignantes des premiers degrés de la scolarité. L'analyse d'écrits produits par des étudiantes durant leurs trois ans de formation a permis de dégager des parcours typiques du point de vue de leur appropriation des savoirs théoriques proposés dans les cours et de l'évolution de leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. La méthodologie proposée a articulé l'analyse de contenu et l'analyse du discours et a ainsi permis de dégager quelques indicateurs du développement professionnel des futurs enseignants. La recherche débouche sur quelques pistes à l'intention des formateurs d'enseignants.

MOTS-CLÉS. : Formation des enseignants, savoirs, conceptions, développement professionnel

1 Introduction

Les visées de professionnalisation de l'enseignement ont généré d'importants changements et ont entraîné les institutions de formation dans un processus de tertiarisation. En Suisse, ce processus a conduit à la fermeture des Écoles Normales et à leur remplacement par des Hautes Écoles Pédagogiques (HEP) s'adressant à des étudiants en possession d'une maturité. Cette universitarisation de la formation a eu pour conséquences, d'une part, une augmentation des exigences du point de vue de l'appropriation de savoirs théoriques issus des sciences de l'éducation (Hofstetter & Schneuwly, 2007) et, d'autre part, une intensification de la formation pratique. Si la formation dans les Écoles Normales pouvait être considérée comme de conception plutôt « applicationniste » (les stages pratiques étant considérés comme des lieux d'application des méthodes proposées en formation), les HEP tentent de basculer vers une conception plus « intégrative » de la formation (articulation entre deux lieux de formation, institution et stages, qui concourent au développement des compétences attendues). Dans cette perspective, les savoirs théoriques de référence proposés en formation sont considérés comme contribuant au développement professionnel des futurs enseignants. Or, les acteurs de la formation ne disposent que de rares informations sur la façon dont les étudiants s'approprient, transforment, traduisent ces savoirs, sur leur portée médiatrice de leur développement professionnel. La formation manque de travaux qui permettent de saisir les parcours de formation des futurs enseignants (Serres, 2008) et d'outils conceptuels qui favoriseraient une meilleure connaissance des savoirs construits et utilisés par les enseignants (Vanhulle & Lenoir, 2005).

La recherche présentée ici a tenté de saisir les parcours de formation de futures enseignantes des premiers degrés de la scolarité. Plus précisément, elle porte sur leur appropriation de savoirs théoriques de référence proposés dans les cours sur l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation durant les trois ans que dure leur formation à la HEP de Lausanne en Suisse. Quelles significations construisent-elles à partir des savoirs théoriques proposés ? Ce travail questionne ainsi l'impact de la formation à l'enseignement et sa pertinence en regard de ses finalités : quelles conceptions du rôle des savoirs et de l'enseignement dans les apprentissages des élèves les futures enseignantes construisent-elles ?

2 Un décalage entre les conceptions à l'entrée en formation et les enjeux liés à la construction des inégalités scolaires

Lorsque nous interrogeons les étudiantes¹ à leur entrée en formation, les raisons invoquées pour justifier leur choix professionnel sont liées à des facteurs personnels (souvenirs, attirance pour les activités propres à ces degrés), émotionnels (amour des enfants, motivation des jeunes élèves) et aux représentations qu'elles ont des enjeux de ces degrés (absence d'objectifs, d'évaluation). Leurs conceptions des enjeux de ces premiers degrés, la socialisation, la motricité et l'apprentissage du « lire-écrire » sont plébiscitées et l'expression et la découverte sont les modalités d'apprentissage privilégiées. Elles laissent apparaître une posture attentiste ou « maturationniste » selon laquelle il conviendrait d'attendre que l'enfant soit prêt à entrer dans les apprentissages. Dans leur perspective, le rôle de l'enseignante se limiterait à proposer à l'enfant des expériences riches et variées et à le laisser se développer à son propre rythme. Différents travaux viennent confirmer nos analyses. Cèbe et Goigoux (1999) ont relevé que la patience et la tolérance semblent être les valeurs privilégiées par les futures enseignantes. Pour Bautier (2006), ces représentations prennent naissance dans des mythes fondateurs de l'école maternelle et remettent en cause l'utilité d'une formation. Les travaux de Caffieaux (2011) montrent que ces enseignantes confondent souvent activité physique et activité cognitive et multiplient ainsi les occasions d'actions des élèves sans leur permettre d'apprendre, de comprendre ces actions et leurs liens. Les enseignantes disent privilégier la socialisation et le développement de l'autonomie, mais limitent ces dernières à leurs dimensions matérielles ou organisationnelles. Force est de constater que les conceptions de ces futures enseignantes sont en décalage avec les prescriptions et les enjeux en matière de lutte contre la construction des inégalités scolaires qui considèrent que les pratiques enseignantes jouent un rôle important dans la réussite de la future scolarité de l'élève (Bautier, 2006 ; Joigneaux, 2009). Au contraire, les conceptions déficitaires dont sont porteuses ces futures enseignantes

¹ Nous adoptons ici le féminin parce que le corpus étudié ne comprenait que des femmes. Ceci est représentatif de la population d'étudiants qui se destinent aux premiers degrés de la scolarité qui est essentiellement composée de femmes.

(Bucheton et Soulé, 2009; Cèbe et Goigoux, 1999) risquent de renforcer leur posture attentiste et les empêcher de permettre à tous les élèves de s'approprier les outils requis par l'école Cèbe, 2000).

A l'absence de considération du rôle de l'enseignant dans les apprentissages des élèves s'ajoute un rapport souvent instrumentaliste aux savoirs à enseigner. Les futures enseignantes à la HEP de Lausanne laissent apparaître un rapport au savoir lié à l'usage pratique que l'on peut faire des savoirs que l'on acquiert (Clerc, 2013). D'une part, cette posture peut constituer un obstacle à leur propre formation : les étudiantes hiérarchisent les contenus de la formation en fonction de leur utilité directe pour la pratique avant même qu'ils n'aient pu être appropriés et favoriser un développement potentiel. D'autre part, cette posture est aussi problématique pour leur enseignement futur. Si elles ne perçoivent pas la portée médiatrice des savoirs, elles auront tendance à n'en transmettre que les dimensions déclaratives ou procédurales. De plus, elles préfèrent souvent invoquer des perspectives utilitaristes (compter pour faire ses courses) plutôt qu'épistémiques (le nombre pour penser des quantités) pour motiver les élèves à entrer dans les apprentissages. Ainsi, à leur entrée en formation, les futures enseignantes ne perçoivent ni le rôle de l'enseignement dans les apprentissages des élèves ni celui des savoirs dans leur développement. Or, ces conceptions entrent souvent en conflit avec l'adoption d'une posture professionnelle propice à la réussite de tous les élèves (Bautier, 2006 ; Joigneaux, 2009) comme la visibilité des objets d'apprentissage et des modes de pensée à mettre en œuvre, l'explicitation des attentes, la transmission des savoirs et de leur usage, le guidage de l'appropriation des registres attendus par l'école, etc.

Les croyances des enseignants ont une influence non négligeable sur leur façon d'enseigner (Richardson, 1996). Partant de ces constats et de la possibilité pour la formation de modifier ces croyances (Vause, 2010), nous avons cherché à identifier comment les savoirs théoriques proposés en formation pouvaient favoriser ou pas le développement professionnel des futures enseignantes des premiers degrés de la scolarité. Comment elles s'approprient ou pas ces savoirs, comment leurs conceptions de leur rôle et de celui des savoirs évoluent (ou pas) durant leur formation. Ces questions nous ont permis de saisir les significations construites par les étudiantes à partir des savoirs proposés et de dégager quelques parcours de formation typiques en regard de l'évolution de leurs conceptions (Clerc, 2013). Notre propos porte sur une part précise, mais non exclusive de la formation : l'apport de savoirs théoriques de référence.

3 Une perspective développementale

L'approche historico-culturelle, telle que développée par Vygotski (1928-1931/2014 ; 1924/1997) repose sur deux thèses centrales. La première est que la genèse de la conscience et du psychisme humain est de nature sociale et qu'elle se réalise au cours d'activités menées avec autrui. La seconde est que cette genèse sociale passe par la médiation d'outils ou d'instruments, extérieurs au sujet et construits par les générations précédentes (l'écriture, la mesure du temps, etc.). Ces outils sont aussi de nature sociale. Lorsqu'ils font l'objet d'une appropriation, cette intériorisation est potentiellement génératrice de développement.

Vygotski (1934/1997) reprend à son compte la thèse de Marx selon laquelle l'activité humaine n'est pas une simple adaptation au milieu, mais une transformation de celui-ci. Les membres d'une société, au cours de leur histoire, inventent, produisent, construisent des outils pour augmenter leur capacité d'action sur leur environnement. Ils inventent le marteau pour augmenter leur force, la charrue pour décupler leur capacité à retourner la terre. Ces outils sont porteurs des capacités créées par l'homme et l'appropriation de leur usage par les générations futures va potentiellement générer le développement des individus. Vygotski reprend cette thèse et l'élargit aux outils sémiotiques (le langage, l'écriture, le système décimal, etc.), c'est-à-dire à l'usage de signes comme outils d'organisation et de contrôle des comportements. A l'image de l'outil matériel, intermédiaire entre l'homme et son milieu physique, l'homme a développé des outils pour augmenter sa capacité d'action sur lui-même et sur autrui. Les capacités humaines, historiquement créées, sont alors déposées dans une culture sous la forme d'instruments psychologiques, de connaissances disponibles dans une mémoire collective. En s'appropriant ce monde de la culture, le petit d'homme reconstruit en lui-même ces capacités excentrées et développe ainsi ses possibilités d'un usage conscient et volontaire de ses fonctions psychiques. Cette appropriation ne pourra se faire qu'en collaboration avec un autrui qui maîtrise déjà l'usage de ces outils (Vygotski, 1934/1997). L'appropriation (intériorisation) de structures et de significations sociales peut favoriser le développement des fonctions psychiques supérieures de l'être humain et de leurs rapports interfonctionnels.

La formation des enseignants se confronte souvent à la difficulté de focaliser l'attention des étudiants sur les processus d'apprentissages mis en œuvre par les élèves. Leur souci de mettre les élèves en activité (visible) et donc de veiller prioritairement à l'organisation du travail et à la gestion de la classe (Schneuwly, 2012) se trouve souvent renforcée par les conceptions décrites plus haut. Ainsi, l'objectif premier des cours proposés sur l'apprentissage et l'enseignement est d'orienter les étudiants pour qu'ils centrent progressivement leur attention

sur les apprentissages des élèves. Cette centration nécessite qu'ils considèrent que l'enseignement joue un rôle essentiel dans la réussite des apprentissages (médiation par l'expert) et qu'ils mesurent le rôle des savoirs dans le développement de leurs élèves (médiation par les outils). Dans cette perspective, les savoirs théoriques proposés en formation sont des « outils sémiotiques » dont l'appropriation peut potentiellement provoquer le développement de l'étudiant (Buysse et Vanhulle, 2009).

Dans cette perspective développementale, les cadres théoriques proposés en formation sont choisis pour leur potentiel à orienter l'attention des futurs enseignants en direction des apprentissages des élèves et pour contribuer ainsi à leur développement professionnel. Les savoirs théoriques sont présentés aux étudiants comme des figures de signification (Brossard, 2004), des grilles d'intelligibilité pour repérer, comprendre, conceptualiser des phénomènes liés à l'enseignement-apprentissage. L'intériorisation de savoirs théoriques et l'élaboration de nouvelles significations peuvent potentiellement les conduire à porter une attention plus consciente sur certains aspects de l'enseignement-apprentissage. Le cadre historico-culturel est proposé aux futurs enseignants pour son potentiel à développer leur attention (points de vigilance) sur certains aspects de l'apprentissage, leur compréhension des outils et des prescriptions qui leur seront fournis, ainsi que leur capacité de secondarisation tant face aux savoirs proposés en formation que face aux situations issues de leurs expériences dans la pratique. Ainsi, ce cadre théorique, considéré comme un outil de pensée, constitue potentiellement un médiateur de leur développement professionnel.

Dans la perspective historico-culturelle, un savoir n'existe pas en soi. Il est le produit d'une activité humaine et résulte du travail d'un collectif qui l'a défini, négocié et temporairement stabilisé. Le savoir est un « ensemble d'énoncés incorporés dans des pratiques discursives circonscrites et socialement constituées et reconnues. Ces énoncés de savoir sont déconnectés de leur situation de production. Ils résultent d'un accord provisoire d'une communauté savante » (Hofstetter & Schneuwly, 2009).

Les savoirs de référence en formation des enseignants peuvent être *académiques* (outils pour comprendre, savoirs théoriques ou notions pédagogiques), *institutionnels* (principes pour agir), *de la pratique* (plus ou moins formalisés et transmis par les formateurs de terrain) ou issus *de l'expérience* propre de l'étudiant et ayant fait l'objet d'une énonciation (Clerc, 2013 ; Hofstetter & Schneuwly, 2009 ; Vanhulle, 2009). Cette recherche porte essentiellement sur les savoirs théoriques de référence et sur ce qui se joue dans leur appropriation.

4 Méthodologie

Dans la perspective historico-culturelle, l'écriture est considérée comme un puissant médiateur de la construction de savoirs. Durant la formation à la HEP de Lausanne, il est demandé aux étudiants de produire de nombreux textes dont la visée est l'intégration de savoirs académiques et leur articulation avec les expériences issues de la pratique (fiches de lecture, préparation de cours argumentées, analyse de situations, récits réflexifs, bilans de formation, etc.). La formation offre des figures de significations (les savoirs théoriques) à s'approprier, et le langage – plus particulièrement l'écriture – va potentiellement favoriser la construction de nouvelles significations, c'est-à-dire d'un système de sens qui permette à l'étudiant de se dégager des cadres de références préconstruits et de développer de nouveaux outils de pensée (Vygotski, 1934/1997).

Cette recherche vise à mieux comprendre ce qui se joue dans l'appropriation de ces savoirs académiques de référence, à saisir les significations construites par les étudiants à partir de ces savoirs proposés (quels savoirs s'approprient-ils ? convoquent-ils ? pour quel usage ?, comment les traitent-ils ? les transforment-ils ? construisent-ils des outils de pensée ou des certitudes ?) et à chercher des indices de développement (évolution de leurs conceptions du rôle des savoirs et de l'enseignement, de la centration de leur attention...). Dans une perspective longitudinale, diachronique et synchronique, nous avons analysé trois types de productions écrites de 17 étudiantes à l'enseignement dans les premiers degrés de la scolarité (issus de 3 modules consécutifs sur l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation) et les avons mis en regard d'attentes de formation déterminées par les connaissances actuelles en matière d'enjeux des premiers degrés dans la construction des inégalités scolaires :

- des fiches de lectures issues d'un même ouvrage (une fiche de lecture au milieu de la 1ère année et une au milieu de la 2e année),
- des bilans annuels de fin de module (un par année) dans lesquels l'étudiante développe deux apports du module en lien avec la pratique,
- les extraits de la réponse à une question d'examen de fin de 1ère année où il était demandé à l'étudiante de reformuler une citation de Schneuwly en lien avec une situation issue du stage.

L'analyse des données articule différents travaux. Tout d'abord, ceux de Vanhulle (2009a ; 2009b) sur la subjectivation des savoirs. Ces travaux analysent les processus d'appropriation des savoirs de références, processus qui se caractérisent par une élaboration thématique articulant des éléments issus de diverses déterminations (savoirs de référence, pratiques, situations d'expérience, points de vue). Ces analyses ont montré que l'engagement des étudiants dans la négociation de sens transparait dans des discours saturés d'opérations cognitives. Ensuite, les travaux de Bautier, Rochex et Charlot (2000) sur le rapport au savoir et les postures plus ou moins favorables aux apprentissages. Ces travaux ont permis l'identification des registres langagiers adoptés par les étudiantes et de leur posture de secondarisation (Bautier, 2005 ; Bautier et Goigoux, 2004). Enfin, les travaux de Riopel (2006) sur les indicateurs du développement de l'identité professionnelle des étudiants, qui ont montré l'importance pour l'étudiant de pouvoir se décrire se formant et d'identifier les changements provoqués par la formation tant dans sa pratique que dans ses conceptions.

Ainsi, l'analyse des productions écrites des étudiantes en formation a croisé l'analyse du discours (structure des textes, opérations cognitives mises en œuvre, prise en charge énonciative) et l'analyse du contenu de ce discours (savoirs convoqués et nature de leur traitement). Ces analyses ont été croisées avec l'évolution des conceptions des étudiants et l'évolution de la centration de leur attention sur certains phénomènes de l'enseignement-apprentissage (Clerc, 2014).

5 Des parcours de formation typiques

L'analyse des productions écrites d'étudiantes en formation à l'enseignement dans les premiers degrés de la scolarité a permis de dégager cinq types de parcours effectués par les étudiantes d'une cohorte durant les trois ans de leur formation.

Pour chaque année de formation, nous avons retenu un « acquis » issu des bilans annuels de formation parce qu'il était souvent choisi et qu'il nous a été possible de comparer son traitement entre les étudiantes des différentes catégories de parcours. Il s'agit, pour la première année de la planification, pour la deuxième année de la métacognition et pour la troisième année, du dispositif d'analyse des pratiques proposé.

5.1 *Savoir-faire à appliquer*

Les quatre étudiantes qui figurent dans la catégorie *savoir-faire à appliquer* ne répondent pas du tout aux attentes de la formation qu'elles abordent à la recherche de recettes à appliquer dans leur pratique. Elles se situent dans le registre du « faire » et ne progressent pas ou très peu durant leur parcours. La plupart d'entre elles sont d'ailleurs en échec définitif avant la fin de leur formation.

Dans leurs fiches de lecture, ces étudiantes ne font preuve d'aucune appropriation apparente des contenus de l'ouvrage de référence. Elles juxtaposent des éléments repris du texte d'origine qu'elles transforment et ne repèrent aucune des thèses défendues par les auteurs. Elles démontrent une absence de compréhension de l'ouvrage. Leur discours est neutre et ne fait l'objet d'aucune prise en charge énonciative. Ces étudiantes ne semblent pas s'être approprié les outils en lecture-écriture attendus par la formation.

Dans leurs bilans annuels de formation, ces étudiantes affirment des acquis sans les décrire ni les expliquer (*J'ai l'impression que ces notions de compétences transversales et conflits cognitifs sont pour moi, au jour d'aujourd'hui acquises*). Elles ne font référence à la pratique (la leur ou celle de leur praticien formateur) uniquement pour démontrer ces acquis, soit en décrivant une pratique générale exemplaire (sous une forme prescriptive), soit en affirmant un changement dans leur pratique durant l'année de formation écoulée. (*Durant mes différents stages, qui la plupart étaient en première année d'enfantine, j'avais des difficultés par rapport aux consignes que je donnais*). Les acquis de ces étudiantes sont centrés sur ce que l'enseignant doit faire sans référence aux apports théoriques de la formation. Elles adoptent une logique de la « preuve », elles cherchent à démontrer aux formateurs qu'elles ont mis en œuvre ce qu'elles pensent être attendu. Par ailleurs, elles confondent théorie et pratique.

Lorsqu'elles définissent les concepts qu'elles retiennent de l'année écoulée, ces étudiantes résumant la planification à un pense-bête pour ne rien oublier. La métacognition est décrite comme une démarche difficile qui revient à poser des questions aux élèves pour les motiver et, l'analyse des pratiques est un dispositif à appliquer. A aucun moment ces étudiantes ne font référence aux élèves ou aux apprentissages. Elles construisent de nombreuses certitudes peu propices à la lutte contre les inégalités scolaires (il faut laisser murir l'enfant, les

savoirs doivent venir des élèves, etc.) et renvoient aux familles la responsabilité des difficultés scolaires des élèves.

A une exception près, ces étudiantes ne termineront pas leur formation. La seule étudiante de cette catégorie qui s'en sort traite les savoirs proposés en les transformant pour justifier sa propre pratique. A ce titre, elle se différencie de ses collègues qui se contentent de juxtaposer des extraits décontextualisés, repris des cours ou des lectures.

5.2 *Opinions et outils pour enseigner*

Les trois étudiantes des parcours *opinions et outils pour enseigner* ne semblent pas non plus répondre aux attentes de la formation. Ces parcours sont le reflet de postures qui repèrent les outils pour la formation parmi les savoirs proposés. Ces étudiantes considèrent souvent les savoirs théoriques comme des « opinions » qu'elles adoptent ou rejettent en fonction de leurs propres croyances. Ce qui les différencie des précédentes, c'est leur prise de position face aux savoirs proposés qu'elles considèrent comme des opinions. Bien qu'elles terminent toutes leur formation, ces étudiantes ne progressent que très peu durant leur parcours de formation.

Dans leurs fiches de lecture, ces étudiantes adoptent un ton de l'ordre de la restitution. Elles juxtaposent différents éléments repris du texte initial en inversant parfois le sens donné par les auteurs. Elles ne s'approprient pas les contenus de l'ouvrage de référence, mais les transforment ou les opposent à leur opinion personnelle. Ces étudiantes s'expriment en « je » dans leurs fiche de lecture, un « je » de l'ordre de l'opinion et qui ne semble pas avoir conscience des tensions ou des écarts entre leur discours et celui des auteurs de l'ouvrage proposé. Au contraire, ce « je » semble les autoriser à transformer les contenus du texte initial. Ces étudiantes ne semblent pas maîtriser les outils de la lecture-écriture attendus pour un tel exercice, ni les usages en la matière.

Dans leurs bilans de formation, ces étudiantes convoquent des « recettes » proposées par la formation, sans établir de lien entre celles-ci et les concepts théoriques qui les fondent. Comme les étudiantes de la première catégorie, elles ne mettent pas en œuvre des processus de secondarisation. Elles transforment les apports théoriques de la formation pour les faire coïncider aux pratiques qu'elles observent et les traduisent souvent en lois ou en prescription pour l'enseignement (*Il est important de poser des questions métacognitives aux élèves car cette pratique renforce la motivation et rend l'apprentissage plus efficace*). Le parcours de formation de ces étudiantes semble centré sur la recherche d'outils-recette directement applicables dans la pratique enseignante. Elles considèrent les apports théoriques de la formation avec le souci légitime de les opérationnaliser pour leur pratique, mais souvent au risque de les réduire ou de les transformer.

Pour ces étudiantes, la planification est un outil d'organisation de l'enseignement, la métacognition est une démarche de questionnement utile pour enseigner et l'analyse des pratiques se résume à un travail de mutualisation des ressources et des pistes d'action. Leur attention est centrée sur l'enseignement, et, la formation est un lieu d'acquisition d'outils pratiques. Ces étudiantes ne font que pas référence aux élèves ou à leurs apprentissages. Comme les précédentes, elles construisent des certitudes peu propices à la réussite de tous les élèves et adoptent une perspective du « handicap social », considérant que certains élèves ne peuvent réussir à l'école en raison de leur origine sociale.

5.3 *Imitation et soumission*

Les parcours *imitation et soumission* sont ceux des deux étudiantes qui progressent le plus visiblement durant leur formation. Ces dernières s'approprient progressivement et de plus en plus profondément les contenus de la formation. Elles adoptent des postures « obéissantes » par rapport aux consignes données par les formateurs et effectuent sagement le travail demandé. Du point de vue des savoirs théoriques proposés, elles tentent le plus souvent de les traduire en prescriptions pour leur pratique future.

Dans leurs fiches de lecture, elles restituent partiellement, mais sans erreurs, les thèses défendues par les auteurs. Leur discours est neutre, mais il laisse apparaître quelques indices de la présence de l'énonciateur. Le traitement de leurs fiches pourrait être qualifié de « scolaire » et ceci semble favoriser leur progression en formation. Leurs compétences en lecture-écriture semblent en construction, elles progressent d'une fiche à l'autre.

Dans leurs bilans, ces étudiantes cherchent à traduire les apports théoriques de la formation pour les rendre « applicables » dans la pratique. Ceci les conduit, surtout en début de formation, à construire de nombreuses prescriptions pour l'enseignement, au risque de réduire les savoirs proposés à des procédures. Cependant, en avançant dans la formation, ces prescriptions s'adoucissent et se transforment petit à petit en conseils plus ouverts pour leur pratique future. Elles reprennent de plus en plus à leur compte les apports de la formation (*Je pense qu'en faisant expliciter les enfants, ils prennent plus conscience de leurs stratégies, de leur façon de*

procéder et de ce fait, apprennent mieux). Leur investissement leur permet de progresser de manière remarquable et leurs acquis laissent de plus en plus apparaître un réel souci de permettre aux élèves de réussir leurs apprentissages.

Pour ces étudiantes, la planification est un outil d'organisation et de développement de la pensée de l'enseignant, la métacognition est un outil pour apprendre (pour elles d'abord), et l'analyse des pratiques est un lieu d'échange et de mutualisation des ressources. A la différence des précédentes, ces étudiantes considèrent les savoirs théoriques comme participant de ces ressources.

Ce type de parcours se révèle plutôt favorable à la progression des étudiantes. Bien que leur souci principal semble la traduction pragmatique des savoirs théoriques, ces traductions ne sont pas de l'ordre des certitudes évoquées plus haut. Elles progressent tant dans leurs compétences littéraciées que du point de vue de l'évolution de la centration de leur attention en direction des apprentissages. Par ailleurs, elles sont soucieuses d'aider les élèves à apprendre et semblent avoir construit une conception de leur rôle comme participant à la qualité de ces apprentissages.

5.4 *Négociation*

Ces deux étudiantes qui répondent aux attentes de la formation en matière de lecture et d'écriture. Elles font preuve d'une réelle progression durant leur parcours de formation et d'une bonne appropriation des contenus de la formation. Les parcours de type *négociation* sont ceux d'étudiantes qui adoptent une posture où les savoirs théoriques de la formation sont questionnés et comparés avec leurs conceptions préalables. Ces étudiantes ont conscience des décalages entre leurs conceptions spontanées et les savoirs académiques proposés. Dans leur discours, elles en organisent la confrontation.

Dans leurs fiches de lecture, ces étudiantes démontrent une réelle compréhension des thèses défendues par les auteurs. Elles les questionnent parfois et nomment en « je » les tensions provoquées par les décalages entre ces thèses et leurs conceptions initiales. A la différence des étudiantes des parcours « opinion et outils pour enseigner », l'usage, dans leur discours, de la première personne n'est plus au service de l'énonciation de leur propre opinion, mais du dialogue et de la négociation de nouvelles significations.

Les bilans de formation de ces étudiantes sont des récits de formation. Plus particulièrement, elles racontent les effets de la formation sur l'évolution de leurs actions professionnelles. Bien que parfois elles les prescrivent encore, le plus souvent, elles s'y projettent (*Je pense que l'aisance à utiliser la métacognition viendra au fur et à mesure que je la pratiquerai*). Ces étudiantes se voient se former. Les savoirs théoriques sont convoqués pour expliquer les éléments issus de la pratique. Les tensions entre leurs conceptions et les apports de la formation sont conscientes. Ces parcours *négociation* sont centrés sur l'acquisition d'une pratique professionnelle qu'elles s'autorisent à questionner.

Ces étudiantes définissent la planification comme un outil d'organisation de l'enseignement au service des apprentissages et la métacognition comme un outil pour apprendre du point de vue des élèves. L'analyse des pratiques est un dispositif de travail en équipe et de mutualisation de ressources et de pistes pour aider les élèves à apprendre.

Dès le début de leur formation, ces étudiantes centrent leur attention sur les actions professionnelles de l'enseignant et sur les liens entre ces actions et les apprentissages des élèves. Elle explorent les savoirs académiques de référence et les réinvestissent du point de vue de ce que les actions de l'enseignant peuvent apporter aux de apprentissages des élèves. Elles ne semblent pas construire de certitudes, mais plutôt un questionnement pragmatique.

5.5 *Appropriation*

Les parcours *appropriation* sont les plus aboutis du point de vue de l'intériorisation par les deux étudiantes des savoirs théoriques proposés en formation. Ces étudiantes font preuve d'une grande maîtrise des outils en lecture-écriture tels qu'attendus dans une formation tertiaire. Elles mettent en œuvre des processus de secondarisation dès leurs premiers écrits. Ces étudiantes adoptent une posture qui leur permet d'aborder les savoirs théoriques comme des outils de la pensée de l'enseignant, pour comprendre, analyser ou conceptualiser leur future profession.

Leurs fiches de lecture sont prises en charge énonciativement, sans recours à la première personne du singulier. Elles adoptent un registre intégré et très riche en opérations cognitives variées. Leurs textes font la

preuve d'une réelle prise en charge énonciative, elles « parlent » les thèses défendues par les auteurs et synthétisent l'ensemble des contenus de l'ouvrage de référence. Elle maîtrise le genre de texte attendu.

Dans leurs bilans, ces étudiantes font aussi le récit de leur formation. A la différence des précédentes, ce récit est centré sur les effets de la formation sur leurs conceptions initiales qu'elles identifient et dont elles ont conscience de l'évolution. (*J'aime cette idée que l'élève, à travers l'auto- et la co-évaluation, devient acteur de son apprentissage. Il sait où il va. Ce n'est pas un brouillard dense et flou comme ça a été pour nous lors de notre scolarité*). Ces étudiantes se décrivent se formant comme les précédentes, mais cette fois leur description porte sur leurs apprentissages en profondeur et plus seulement sur des savoir-faire pratiques. Les apports théoriques de la formation sont ici convoqués pour analyser la pratique. Ces étudiantes font usage des savoirs académiques pour penser, comprendre, questionner ou conceptualiser certains phénomènes de la pratique.

Les étudiantes de cette catégorie définissent la planification comme un outil au service des apprentissages et la métacognition comme un outil au service du développement de l'autonomie de l'apprenant. Elles décrivent l'analyse des pratiques comme un dispositif de travail en équipe qui permet non seulement la mutualisation des ressources et des pistes, mais aussi le développement de leur posture professionnelle.

Ces parcours sont réalisés sans difficultés apparentes par des étudiantes qui ont débuté leur formation avec une maîtrise des outils requis pour une formation tertiaire. Ces compétences leur permettent réellement de bénéficier des apports de la formation. Elles s'approprient les savoirs proposés ainsi que leur usage pour réfléchir leur pratique.

6 Ce que nous apprennent ces parcours

À la lecture de ces différents types de parcours de formation, quelques éléments méritent d'être pointés ici. Il s'agit tout d'abord de la nature de l'appropriation des savoirs théoriques et de ses conséquences sur l'évolution des conceptions des enseignantes, ensuite, de l'impact des compétences en lecture-écriture sur les processus de formation des futures enseignantes et plus généralement de l'usage de l'écriture en formation, et enfin, de la possibilité de se voir se former comme participant à la construction de l'identité professionnelle.

6.1 L'appropriation des savoirs théoriques

La description de ces parcours typiques montre les liens entre la profondeur de l'appropriation des savoirs théoriques par les étudiantes et la nature des significations qu'elles ont construites. Les étudiantes qui font preuve d'une solide appropriation des concepts scientifiques (dans leurs fiches de lecture notamment) construisent des outils de pensée pour l'enseignement dès le début de leur formation. Elles développent une posture critique et font usage de savoirs académiques pour analyser des dimensions de l'enseignement-apprentissage. Ces étudiantes terminent leur formation avec une conscience du rôle de l'enseignement dans la réussite des apprentissages des élèves. Elles centrent leur attention sur ces apprentissages et considèrent les savoirs comme des outils du développement de leurs élèves.

A l'inverse, les étudiantes qui ne saisissent pas les contenus des ouvrages de référence, voire qui transforment ou trahissent les thèses défendues par les auteurs, construisent des certitudes, des *doxa* pédagogiques (Crinon, Marin et Bautier, 2008) peu propices à la réduction des inégalités scolaires et à la réussite de tous les élèves. Elles adoptent la perspective du « handicap social » et renvoient aux familles la responsabilité des difficultés des élèves.

Entre les deux, et c'est peut-être le plus intéressant pour la formation, les étudiantes qui répondent plus « scolairement » aux exigences de la formation, qui restituent les contenus de l'ouvrage parfois partiellement, mais sans erreurs, progressent réellement durant les trois ans de formation. Un début de formation où ces étudiantes ont surtout tenté de mémoriser les dimensions déclaratives des théories proposées semble leur avoir permis de construire progressivement des outils de pensée pour l'enseignement et les empêcher de solidifier certaines des *doxa* évoquées plus haut.

Ces observations nous conduisent à concevoir les apports théoriques de la formation en favorisant au mieux l'appropriation des concepts scientifiques et de leur usage par les étudiantes. Pour le faire, nous préconisons une perspective disciplinaire, préférant proposer des modèles ou des cadres théoriques que des concepts épars et accompagnant les étudiantes dans l'appropriation de ces cadres. Nous les guidons par exemple dans l'appropriation d'un texte de Vygotski en leur proposant de schématiser leur compréhension et de rédiger un

texte explicatif de ces schémas (Clerc et Ducrey, 2013). En accord avec Timperley (2011), il nous semble important de leur permettre de faire la différence entre les cadres théoriques et les « trucs » de formateurs.

Par ailleurs, si l'appropriation en profondeur de ces savoirs théoriques semble nécessaire, elle n'est pas suffisante. Nous avons montré que de nombreuses étudiantes traduisaient ces apports en recettes ou en prescriptions pour leur pratique. Il convient alors d'accompagner l'usage de ces outils théoriques en lien avec le cadre professionnel auquel elles se destinent. Il s'agit alors de faire usage avec les étudiantes de ces savoirs dans l'analyse de tâches ou de moyens d'enseignement, d'observations de situations d'enseignement-apprentissage, d'analyses d'interactions entre enseignant et élèves, d'analyses de performances d'élèves, etc. Seul un usage guidé et explicite semble pouvoir réduire le risque de réduction des apports théoriques de la formation à des marches à suivre peu efficaces dans la réalité et contraires au sens vygotkien que nous souhaitons donner à ces savoirs, celui d'outils de la pensée de l'enseignant.

6.2 L'usage de l'écriture en formation

Dans la perspective vygotkienne, l'écriture peut potentiellement générer la transformation des généralisations préalablement construites, favoriser la compréhension et l'appropriation de savoirs théoriques. Parmi les parcours décrits ci-dessus, pour trois catégories d'étudiantes (*imitation-soumission*, *négociation* et *appropriation*), l'écriture s'est révélée propice à la construction de significations à la mise en œuvre de processus de formation propices à l'évolution de leurs conceptions. Dans deux autres cas (*savoir-faire à appliquer* et *opinions et outils pour enseigner*), il semble que l'écriture a conduit les étudiantes à construire ou solidifier des conceptions contraires aux enjeux de la formation et génératrices de difficultés pour la poursuite de leur formation.

Ainsi, deux formes de traitement des fiches de lectures semblent favoriser les processus de formation des étudiantes. D'une part, la maîtrise des compétences en lecture-écriture a permis à certaines étudiantes de s'approprier les contenus des ouvrages de référence et à construire des significations dont elles ont pu faire usage pour porter un regard critique et argumenté sur certains phénomènes de la pratique. D'autre part, les étudiantes qui ont réalisé des fiches de lecture de l'ordre de la restitution – bien que partielle – sans erreurs ont elles aussi réussi à construire des significations propices à leur formation. A l'inverse, les étudiantes des autres catégories, celles qui ne semblent pas maîtriser les outils de la lecture-écriture attendus en formation n'ont pas pu s'approprier les savoirs attendus, voire même ont construit des conceptions qui ont fait obstacle à la poursuite de leur formation.

Ainsi, il est important de revenir à une définition vygotkienne de l'écriture comme mode de pensée, comme processus conscient et volontaire de transformation, d'extériorisation de la pensée. Si l'intériorisation est un processus de transformation, le mouvement inverse l'est aussi. Les exigences liées à l'explicitation des processus de pensée dans des formes communicables contraignent la pensée, lui permet de se réorganiser et d'augmenter ses possibilités de contrôle et d'autorégulation (Rochex, 1997).

Le mouvement même de la pensée qui va de l'idée au mot est un développement. La pensée ne s'exprime pas dans le mot mais se réalise dans le mot. C'est pourquoi on pourrait parler d'un devenir (d'une unité de l'être et du non-être) de la pensée dans le mot (...) Aussi le langage ne peut-il revêtir la pensée comme une robe de confection. Il ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie (Vygotski, 1934/1997, p. 430-431).

Le langage écrit, parce qu'il est adressé à un interlocuteur absent ou virtuel, requiert un mode de fonctionnement psychique spécifique, conscient, volontaire et réflexif, « un rapport méta-textuel à son texte » (Schneuwly, 1985). Ainsi, il peut constituer un puissant médiateur de réflexivité, de transformation des savoirs en significations, de reconfiguration des connaissances antérieures, d'appropriation des outils offerts par la formation. L'écriture, ainsi considérée, procède d'un travail conscient et volontaire (Vygotski, 1934/1997) nécessitant la recherche du mot juste, le choix de la succession des idées, l'effort de représentation d'un destinataire, la lenteur inhérente à ce travail...

C'est à ces conditions que l'écriture participe au développement du futur étudiant et à sa professionnalisation (Morisse, Lafortune & Cros, 2011). C'est aussi à ces conditions qu'elle permet la négociation de sens nécessaire à la construction de significations (Vanhulle, 2009b). Or, les étudiantes des parcours *savoir-faire à appliquer* et *opinions et outils pour enseigner* ne semblent pas s'être approprié l'usage de l'écriture. Les écrits qu'elles ont produits sont plutôt de l'ordre d'un oral déposé sur le papier. Ceci pose la question fondamentale de l'usage de l'écriture en formation : elle est propice à la formation pour autant que les étudiantes aient intériorisé les modes

de pensée propres à l'écriture. A l'inverse, elle devient obstacle à la formation pour les étudiantes qui ne la maîtrise pas ou qui la considère comme un geste graphique ou un oral transcrit (Clerc et Vanini De Carlo, 2014). Ces dernières construisant plus souvent des certitudes ou *doxa* peu propices à la lutte contre les inégalités scolaires et qui ne considèrent pas le rôle de l'enseignement dans les apprentissages des élèves.

Ainsi, l'écriture en formation est un outil intéressant pour les formateurs qui ont accès aux significations construites par les étudiantes. Cependant, elle nécessite un accompagnement minutieux et attentif qui veille à la nature de ces significations et qui permettent aux futures enseignantes de s'appropriier aussi les modes de pensée de l'écriture elle-même.

6.3 *Se voir se former*

Les travaux de Riopel (2006) ont montré les liens entre l'investissement des étudiants en formation, la construction de leur identité professionnelle et la conscience qu'ils ont de se former. « L'engagement en formation consisterait alors pour eux à savoir rester indécis, à faire des essais dans plusieurs domaines, à demeurer disponibles, quitte à se faire une idée plus tard » (*ibid.*, p.71). Cette posture et cette capacité à se voir se former sont le propre des catégories *négociation* et *appropriation*. Là encore, ce sont les étudiantes qui maîtrisent les outils de la littéracie et qui se sont approprié en profondeur les apports théoriques proposés en début de formation qui sont celles qui peuvent se décrire se formant. Elles identifient les changements dans leur pratique professionnelle (décrivant comment elles faisaient avant et après). Elles peuvent nommer leurs conceptions et les changements de conceptions provoqués par la formation. Elles décrivent les tensions provoquées par les savoirs proposés en formation et l'évolution de leurs conceptions consécutivement à leur appropriation des savoirs théoriques.

Ainsi, l'appropriation de savoirs théoriques semble favoriser la possibilité pour les étudiantes d'identifier les écarts entre ce qu'elles pensaient et ce qu'elles ont appris. A l'inverse, les étudiantes qui ne s'approprient pas les savoirs semblent croire que les apports théoriques proposés correspondent à leurs conceptions spontanées et le passage par l'écrit ne fait que renforcer ces croyances.

7 Conclusions

La recherche présentée ici tente de répondre en partie aux manques relevés par Serres (2008) à propos des connaissances disponibles sur les parcours de formation des futurs enseignants et à la nécessité de développer des outils conceptuels et méthodologiques pour améliorer la visibilité des savoirs construits et utilisés par les enseignants (Vanhulle et Lenoir, 2005).

La méthodologie de recherche, bien que complexe, favorise l'interaction entre la nature des appropriations effectuées par les futurs enseignants, l'évolution de leurs conceptions, l'investissement de leur identité professionnelle et la conscience qu'ils ont de leur propres processus de formation. Cet outil peut être utilisé pour l'analyse de productions de diverses natures et favoriser la compréhension par les formateurs des processus de formation des étudiants à l'enseignement.

Dans la perspective historico-culturelle adoptée ici, la formation vise le développement (professionnel) des étudiants. Ce développement, nous l'avons montré, est favorisé par l'appropriation en profondeur de savoirs théoriques de références, véritables outils de la pensée de l'enseignant. C'est l'appropriation de systèmes de concepts scientifiques et de leur usage comme outils de la pensée qui suscite le développement d'une posture critique et réflexive. Schneuwly (2012) a montré que l'adoption du paradigme du praticien réflexif avait conduit à la conception de dispositifs de formation dans lesquels les apprentissages des élèves et leurs objets avaient souvent disparus. Nos recherches (Clerc, 2013 ; Clerc et Martin, 2012) montrent que l'appropriation en profondeur de savoirs scientifiques, proposés dans un premier temps en rupture avec la pratique émergente des futurs enseignants pouvait à la fois favoriser le déplacement de l'attention des étudiants en direction des apprentissages des élèves et à la fois leur capacité à prendre conscience de leur parcours de formation. Ainsi, les résultats présentés ici permettent d'interroger la question de l'alternance en formation et nous conduisent à réaffirmer la nécessité d'assumer, en début de formation, une rupture entre théorie et pratique, rupture fondatrice de la création d'une zone proximale de développement (Vygotski, 1934/1997). En effet, c'est la tension provoquée entre les conceptions spontanées des étudiants et les concepts scientifiques proposés en formation qui est potentiellement génératrice de développement, tension qui n'est possible que si les concepts scientifiques sont appropriés par les étudiants

Pour terminer, assumant une posture de formatrice engagée dans la lutte contre la construction des inégalités scolaires, nous relevons encore ici que seules les étudiantes qui se sont solidement approprié les outils théoriques proposés par la formation n'ont pas construit les *doxa* (Crinon, Marin et Bautier, 2008) qui risquent de les conduire au renforcement des inégalités entre leurs élèves, telles que l'idée de laisser les élèves se développer à leur rythme ou d'attendre que les savoirs viennent des élèves ou encore la perspective d'un « handicap social » contre lequel l'école ne peut rien. Au contraire, ces étudiantes ont construit une compréhension de leur rôle, ou plus précisément du rôle de l'enseignement, dans la réussite des apprentissages de leurs futurs élèves. Il nous semble que c'est à cette seule condition qu'elles tenteront tout au long de leur carrière de chercher des solutions pour permettre à tous leurs élèves de progresser.

En miroir de ce qui se passe dans les classes, l'absence des outils requis par la formation, notamment en lecture-écriture, met en péril la formation de certains étudiants. Et, quand ces étudiants terminent leur formation, ils démarrent leur carrière professionnelle avec des conceptions qui risquent de mettre en péril leurs élèves les plus fragiles...

Références bibliographiques

- Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique Sociale.
- Bautier, E. (2005). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. In N. Ramognino & P. Vergès (Éds.), *Le Français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Études offertes à V. Isambert-Jamati, Publications de l'Université de Provence.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.
- Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*, 3(3), 29-48.
- Buysse, A. & Vanhulle S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives*, 5(11), 225-242.
- Caffieaux, C. (2011). *Faire la classe à l'école élémentaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Cèbe, S. (2000). *Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CÉ2. Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires*. Thèse de doctorat, non publiée, Université de Provence à Aix-en-Provence.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers Alfred Binet*, 661, 41-66.
- Clerc A. (2014). Approche méthodologique de l'analyse d'écrits en formation à l'enseignement : Que deviennent les savoirs de référence proposés par la formation ? In M. Morisse et L. Lafortune (Éds.), *L'écriture réflexive, Objet de recherche et de professionnalisation*. (pp. 83-106). Québec : PUQ, collection Recherche.
- Clerc, A. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité*. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.
- Clerc A. (2011). Écrire ses acquis pour favoriser l'intégration des savoirs académiques et leur articulation avec la pratique. In M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros. (Éds.), *Écritures réflexives et professionnalisantes*. (pp. 61-82) Québec : PUQ, collection Recherche.
- Clerc, A. & Ducrey, M. (2014). Une mise en abyme propice au développement professionnel dans la formation des futurs enseignants. In J.-P. Bernié et M. Brossard (Éds.), *Vygotski et l'école : Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation aujourd'hui* (pp.281-292). Bordeaux : PUB.
- Clerc, A. & Martin, D. (2012). Dispositifs de formation et construction du rapport au savoir des futurs enseignants généralistes. In Colloque international Sociologie et didactique : Vers une transgression des frontières. Lausanne : HEP. <http://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/agirs-acteurs-gestions-identites/actualites/colloque-sociologie-et-didactique/savoirs-disciplinaires-et-rapport/dispositifs-de-formation-et-cons.html>
- Clerc-Georgy, A. et Vanini De Carlo K. (2014). Geste, preuve ou trace ? Écritures et rapport au savoir en formation initiale d'enseignants. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 17, 215-231.
- Crinon, J., Marin, B & Bautier, E. (2008). Quelles situations de travail pour quels apprentissages ? Paroles des élèves, paroles de l'enseignant. In D. Bucheton & O. Dezutter (Éds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Bruxelles : De Boeck.

- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Éds.). (2009). Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éds.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 7-40). Bruxelles: De Boeck.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. (2007). *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse. A la croisée de traditions académiques contrastées (fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle)*. Berne : Peter Lang.
- Joigneaux, C. (2009). La construction scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de Pédagogie*, 169, 17-28.
- Morisse, M., Lafortune, L. & Cros F. (Éds.). *Ecritures réflexives et professionnalisantes*. Québec : PUQ, collection Recherche.
- Rochex, J.-Y. (1997). L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 105-147.
- Richardson, J. (1996). *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*. Leicester: PBS Books.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant. Im M. Tardir, C. Borges & A. Malo (Éds.). *Le virage réflexif. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (pp. 73-91). Bruxelles : De Boeck.
- Schneuwly, B. (1985). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In B. Schneuwly & J.-P. bronckart (Éds.). *Vygotski aujourd'hui* (pp.169-203). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Serres G. (2008). Formation des enseignants. In A. Van Zanten (Éds.). *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 339-343). Paris : PUF.
- Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de Pédagogie*, 174, 31-40.
- Vanhulle, S. (2009a). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. In R. Hofstetter, B. Schneuwly (Éds.). *Les savoirs de référence pour les professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 245-264). Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2009b). Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l'agir. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 90, 167-188.
- Vanhulle, S. & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Vause, A. (2010). Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 82, 1-53.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.
- Vygotski (1928-1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.

Le regard de finissantes en enseignement en adaptation scolaire sur leur sentiment de compétence à intervenir auprès des élèves ayant des besoins particuliers

France Dufour & Hélène Meunier

**Département d'éducation et formation spécialisées*

***Département d'éducation et pédagogie*

Université du Québec à Montréal

C. P. 8888, Succursale Centre-ville

Montréal, Québec

H3C 3P8 Canada

dufour.france@uqam.ca

meunier.helene@uqam.ca

RÉSUMÉ. L'étude rapporte et analyse les propos de finissantes au baccalauréat d'enseignement en adaptation scolaire quant à l'apport de leur formation initiale à leur développement professionnel et leur sentiment de compétence comme futures enseignantes. Les données ont été recueillies par des entretiens semi-dirigés auprès de dix finissantes d'un même programme universitaire. Elles montrent que la majorité des répondantes se disent plutôt bien préparées à leur future profession. Ces dernières affirment majoritairement se sentir assez compétentes en général pour intervenir auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (HDAA). Toutefois, ces futures enseignantes nous apprennent que leur sentiment de compétence varie selon la population d'élèves HDAA. Leur connaissance des élèves et leur expérience acquise dans les stages auprès d'une population d'élèves en particulier renforcent leur sentiment de compétence.

MOTS-CLÉS : formation initiale, enseignement, adaptation scolaire, sentiment de compétence, développement professionnel

1. Problématique

Depuis les années 2000 au Québec, le baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (BEASS) prépare à enseigner aux élèves handicapés, en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDA) selon deux profils : l'enseignement au préscolaire et primaire et l'enseignement au secondaire incluant l'enseignement aux adultes. La finalité de ce programme universitaire est de « ...former des enseignants spécialistes de l'intervention pédagogique auprès d'élèves ayant des caractéristiques et des besoins particuliers et pour qui un *enseignement plus adapté* est davantage bénéfique » (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2001, p. 209). Rappelons que le nombre d'élèves HDAA, à l'école primaire et secondaire, a bondi de 23 % en 10 ans, entre 1999-2000 et 2009-2010 (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS), 2009). Il n'est pas étonnant que les enseignants en adaptation scolaire soient recherchés par les employeurs. Les finissants sont rapidement engagés par les commissions scolaires. En 2013, le taux de placement se rapprochait de 100 % selon le *Palmarès des carrières* (2013). Nombreux sont d'ailleurs les stagiaires qui effectuent de la suppléance occasionnelle ou des remplacements à court et moyen termes, selon le calendrier universitaire et en dehors des périodes de stage.

Par ailleurs, la tâche enseignante est de plus en plus lourde et exigeante (Mukamurera, Portelance et Martineau, 2013). Les débuts dans la profession sont reconnus difficiles et le taux d'abandon durant les cinq premières années est préoccupant. Pour l'adaptation scolaire, les données sont plus rares, mais selon cette statistique, le taux d'abandon serait moins élevé : 9 % comparativement à 21 % au secondaire, 13 % au primaire et 23 % chez les spécialistes (Martel, Ouellette et Raté, 2003). Pour préparer aux défis de l'insertion professionnelle, la formation initiale doit faire en sorte que les enseignants débutants se sentent compétents et efficaces, considèrent qu'ils ont le contrôle sur les tâches à réaliser (Martineau, 2006). En effet, pour produire une action professionnelle pertinente et efficace, se sentir compétent est une condition nécessaire qui, de plus, favorise la motivation (Bandura, 2007). Or, malgré la révision récente des programmes de formation dans une perspective de professionnalisation, les nouveaux enseignants disent manquer de préparation face à la réalité du terrain (Gervais, 2011). Il semble donc pertinent de questionner les finissants par rapport à leur formation initiale étant donnée son influence sur l'insertion professionnelle (Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008) et parce qu'elle constitue la « pierre angulaire de la préparation de la profession » (Mukamurera, 2014, p.17). Les programmes de formation à l'enseignement ont pour but de former des enseignants professionnels compétents, mais dans quelle mesure les finissants se sentent-ils compétents?

Ce texte se poursuit avec l'objectif de la recherche. Suivra le contexte de la formation initiale qui soulève le défi de préparer les futurs enseignants en adaptation scolaire aux divers contextes d'enseignement ainsi qu'à la pluralité des populations d'élèves HDAA. Le sentiment d'efficacité, ou sentiment de compétence, sera ensuite défini puisqu'il sert de base théorique à cette étude à cause de son influence sur la pratique enseignante. La méthodologie fournira des renseignements sur les participants, l'instrument et la procédure de collecte des données. Les résultats seront décrits et ensuite commentés dans la discussion. Finalement, les limites de cette recherche et des prospectives seront proposées.

2. Objectif de recherche

L'objectif général de la présente étude est de connaître le sentiment de compétence de finissants en enseignement en adaptation scolaire et sociale en matière d'intervention auprès d'élèves HDAA. Plus particulièrement, il s'agit d'évaluer l'apport de la formation au développement de ce sentiment et d'identifier les populations d'élèves HDAA auprès desquelles les finissants se sentent le plus compétents.

3. Contexte de la formation initiale en enseignement en adaptation scolaire

Le programme de formation à l'enseignement en adaptation scolaire, comme tous les autres programmes en enseignement, vise à développer les 12 compétences professionnelles du référentiel ministériel québécois (MEQ, 2001). Les quatre années d'études universitaires sont organisées en alternance entre les cours universitaires et les stages en milieu scolaire qui totalisent un minimum de 700 heures. Les stagiaires exercent graduellement le rôle de leur enseignant associé, un enseignant d'expérience qui les accompagne dans l'apprentissage de la profession. La durée des quatre stages varie de 24 à 56 jours incluant une prise en charge graduelle de la tâche allant de cinq jours à près de quatre mois pour le 4^e stage. Pour les étudiantes, les stages sont les moments les plus attendus bien qu'ils soient aussi une source de stress (Montgomery et Bujold, 2002). Selon plusieurs études, les stages constituent des occasions propices au développement du sentiment d'efficacité des futurs enseignants (Monfette, 2012). Les stages du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire se réalisent, dans la mesure du possible, dans quatre différents contextes d'adaptation scolaire. Ceci pour offrir aux

stagiaires l'opportunité de développer des interventions adaptées à un plus large éventail d'élèves ayant des besoins particuliers. La capacité d'adaptation des stagiaires est ainsi mise à l'épreuve en réponse à la recommandation ministérielle de mettre «un accent plus important sur la résolution de problèmes en contexte réel de la classe» (MEQ, 2001, p. 209). Une majorité croissante des élèves HDAA est intégrée en classe ordinaire (62 % pour l'année scolaire 2006-2007). Ce qui n'empêche pas les classes spéciales d'être à la hausse (de 12 % entre 1999-2000 et 2006-2007) surtout au secondaire, pour les classes hétérogènes regroupant des élèves ayant différents types de difficulté (MELS, 2009).

En plus d'enseigner dans différentes classes spéciales, les enseignants en adaptation scolaire peuvent également jouer un rôle de soutien auprès des élèves intégrés en classe ordinaire, soit dans la classe elle-même ou en dehors de celle-ci. Signalons qu'environ 20 % des finissants obtiennent un poste en orthopédagogie (Legault, Gosselin, Mercier, Trépanier, Dion, et Brodeur, 2006). Ils interviennent alors comme orthopédagogues, dont les pratiques se rapportent à l'évaluation et à l'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage (Boudreau, 2012). Par ailleurs, le BEASS ne comporte que quelques cours relatifs à l'intervention orthopédagogique¹ En conséquence, selon Laplante (2012), la qualité des services en orthopédagogie et le manque de préparation chez les nouveaux enseignants à qui l'on confie une tâche d'orthopédagogue constituent des enjeux importants puisqu'ils peuvent nuire à leur sentiment d'efficacité personnelle. S'ajoute le fait que les cours portent principalement sur l'intervention en français et en mathématique alors que les tâches qui sont confiées aux débutants peuvent englober d'autres disciplines. Somme toute, le défi de la formation consiste à former des futurs enseignants «polyvalents», préparés à intervenir dans les divers contextes d'enseignement soit les classes spéciales, qui se déclinent selon un large éventail, ou en soutien aux élèves intégrés, et ce, selon plus d'un modèle de services. De là découle l'importance des quatre stages pendant lesquels les stagiaires se collent à la réalité scolaire et prennent de l'assurance dans leurs interventions auprès des élèves à besoins particuliers.

4. Sentiment d'efficacité ou de compétence

Le sentiment de compétence des enseignants en adaptation scolaire est souvent mis à l'épreuve. Des études ont, en effet, montré qu'ils sont susceptibles de vivre un sentiment d'incompétence, du stress pouvant mener à l'épuisement professionnel (Beaumier, 1998 ; Brunet, 1996). L'adaptation de l'enseignement et du matériel, la différenciation pédagogique, l'évaluation des apprentissages ainsi que la démarche du plan d'intervention requise pour chaque élève HDAA font partie du quotidien de ces enseignants. Les relations avec les parents et les intervenants qui gravitent autour des élèves prennent une place importante et ont une dimension affective. En effet, la relation avec les élèves et l'appui des parents peuvent avoir des effets sur la satisfaction professionnelle des enseignants en adaptation scolaire (Beaumier, 1998).

Par ailleurs, les enseignants qui adhèrent à de fortes croyances d'autoefficacité se considèrent capables d'accomplir une tâche avec succès, et ce, peu importe les habiletés ou les compétences qu'ils possèdent réellement. Le concept d'autoefficacité réfère au « self-efficacy » de la théorie sociocognitive de Bandura (1997, 2007). Ce sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ou sentiment d'auto-efficacité est aussi nommé sentiment de compétence professionnelle ou sentiment de compétence. Pour agir comme des enseignants compétents, ceux-ci doivent avant tout croire en leurs capacités. Les enseignants qui se perçoivent capables de réussir dans leurs fonctions mettent tout en œuvre pour atteindre leurs objectifs.

Comme plusieurs études le rapportent, les enseignants ayant un sentiment élevé d'efficacité sont mieux équipés pour affronter certains défis en milieu scolaire. Entre autres, ils gèrent mieux leur classe et persistent à résoudre les problèmes même lorsqu'ils vivent des situations stressantes. Ils adoptent des pratiques éducatives et pédagogiques plus efficaces, voire plus innovantes. Ils établissent une relation positive avec les élèves. Ils sont plus ouverts aux élèves présentant des difficultés et ajustent leurs interventions aux besoins particuliers. Ils interviennent plus adéquatement auprès des élèves en difficulté de comportement et collaborent davantage avec les parents. Ils sont, en outre, plus enclins à demander de l'aide. Plus satisfaits au travail, ils sont moins à risque de s'épuiser professionnellement et d'abandonner la profession (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012 ; Martineau, 2006 ; Ozder, 2011 ; Tschannen-Moran et Hoy, 2001). Plusieurs auteurs (Ashton, 1984 ; Hoy et Woolfolk, 1990 ; Woolfolk Hoy, Davis et Pape, 2006) considèrent que le sentiment d'efficacité a notamment une forte influence sur le développement professionnel (Boraita et Crahay, 2013). De plus, reconnu comme prédateur de changement de pratique, le SEP est souvent utilisé pour évaluer les effets d'une formation ou d'un programme (Deaudelin, Dussault et Brodeur, 2002).

¹ Depuis la création du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire, le baccalauréat en orthopédagogie a été aboli. Des programmes de 2^e cycle ont été créés en 2008 afin de répondre au besoin en orthopédagogie tel que précisé dans un plan d'action ministériel visant la réussite des EHDAA.

5. Méthodologie

Cette section décrit les participants, le déroulement de la collecte des données, les considérations éthiques ainsi que la méthode d'analyse.

5.2. Participants

Dix finissantes du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (BEASS) se sont portées volontaires pour participer à un entretien individuel. Elles ont une vingtaine d'années et proviennent d'une même université québécoise. Il s'agit d'un échantillon non probabiliste intentionnel (Gaudreau, 2011). Elles représentent des cas typiques reflétant bien la situation à l'étude. Elles ont été recrutées parmi les sujets d'une étude quantitative réalisée auprès de finissants ($n = 162$) du même programme ayant répondu à un questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle. Elles avaient alors laissé leurs coordonnées pour participer à un éventuel entretien de recherche. Le cadre qualitatif et interprétatif de l'étude décrite dans ce texte vise à mieux comprendre le sentiment de compétence de ces enseignantes tel que ressenti à l'aube de leurs premiers pas dans la profession (Savoie-Zajc, 2011). Parmi ces dix futures enseignantes, cinq d'entre elles ont terminé leur formation en avril 2013 et les cinq autres en avril 2014. Sept se destinent à l'enseignement préscolaire primaire et trois au secondaire.

5.2. Collecte de données

Une grille d'entretien a été élaborée par les chercheuses pour mieux comprendre le sens que les finissantes associent à leur sentiment de compétence en matière d'intervention auprès des élèves HDAA. Les finissantes ont été sollicitées par courriel. Celles qui ont accepté de participer ont reçu les questions avant la collecte de données. Les entretiens individuels semi-dirigés (Savoie-Zajc, 2011) ont été réalisés à la fin du baccalauréat en 2013 et en 2014 en utilisant la plateforme de communication Skype, via Internet, et ce, par une des membres de l'équipe de recherche qui a collaboré depuis le tout début de l'étude. Les entretiens duraient en moyenne 30 minutes. Pour faciliter l'analyse des données, les entrevues ont été enregistrées et retranscrites à l'aide d'un logiciel de traitement de texte.

5.2. Considérations éthiques

La participation à l'entretien était volontaire et le consentement écrit des finissantes a été obtenu. Les enregistrements sonores des entretiens ainsi que les transcriptions sont conservées dans un endroit sécurisé.

5.2. Analyse des données

En prenant en compte le contexte dans lequel se situe la recherche, soit la formation en enseignement en adaptation scolaire et sociale ainsi que la définition du sentiment de compétence (Bandura, 2007), la méthode d'analyse qualitative et inductive modérée a été utilisée (Savoie-Zajc, 2011). Les données ont été traitées à l'aide du logiciel NVivo 10 selon ces étapes : 1) un premier codage a été fait à partir des thèmes de l'entretien; 2) pour valider les codes émergents, il y a eu une discussion entre les chercheuses afin de vérifier la pertinence des codes à retenir et de les catégoriser; 3) à partir du consensus sur les codes, un recodage de toutes les entrevues a été fait; 4) après le recodage des dix retranscriptions, quelques nouveaux codes émergents ont été classifiés par les deux chercheuses; 7) une dernière vérification a permis de s'assurer que tout avait été bien codé et classifié.

6. Résultats

Les résultats, qui proviennent de l'analyse des données collectées lors des entretiens individuels semi-dirigés réalisés auprès de dix finissantes en enseignement en adaptation scolaire, font ressortir certains éléments permettant de confirmer qu'elles se considèrent relativement bien préparées à la profession. Elles mentionnent la population d'élèves HDAA auprès de laquelle elles se sentent plus compétentes et expliquent pourquoi. De leurs propos on peut tenter d'évaluer l'apport de la formation initiale au développement du sentiment de compétence.

6.2. Sentiment de compétence à la fin de la formation initiale

La première question posée aux finissantes consistait à connaître leur niveau de confiance en leurs capacités ou leur sentiment de compétence général quant à leurs interventions comme futures enseignantes auprès des élèves HDAA, et ce, au terme de leur formation. Six participantes sur les dix se disent « assez » compétentes. L'une d'elles l'exprime ainsi : « j'ai une bonne confiance en mes capacités [...] je mets généralement en pratique ce que j'ai appris dans mes cours, autant dans mes stages que dans mes emplois ». Sur une échelle de 1 à 5, deux des finissantes se donnent 3/5; ce qui revient à dire pour l'une qu'elle considère avoir « un assez bon sentiment de compétence » et pour l'autre « une bonne confiance » en ses capacités. Une autre évalue son sentiment de compétence à « 7/10 par rapport à un prof en général » et elle précise : « car au premier contrat, j'aurai besoin d'être pistée ». Une dernière répond que l'an passé, elle aurait été anxieuse de commencer une année scolaire : « j'aurais eu peur, mais là, ça va grâce à mon stage 4 ».

Les répondantes ont été invitées à expliquer ce qui a soutenu le développement de leur sentiment de compétence pendant la formation. Pour les dix participantes, les cours universitaires et les stages sont appréciés et les témoignages font ressortir cette contribution au développement professionnel, comme le soutient cette participante : « Si on a un problème [...] surtout dans la quatrième année, avec les cours qu'on a eus, ça a été bien, parce qu'ils [les formateurs universitaires] nous ont bien outillés ». Une autre prétend que les cours lui permettent de porter « un regard juste et critique » sur ce qui est à améliorer, car ses enseignants universitaires lui ont reconnu en quelque sorte le droit à l'erreur tout en lui apprenant à s'autoréguler. Que ce soit lors des cours ou des stages, la formation reçue permet aux participantes de connaître les différents types d'élèves et de s'approprier la démarche associée au plan d'intervention requise pour tous les élèves HDAA. Ainsi, « la formation dans son ensemble » permet à l'une de se sentir « assez compétente », ce qu'appuie une autre en affirmant que « la formation théorique aide, mais les stages sont très importants [...], les différentes conférences présentées pendant la formation [...] sont plus près du réel ». Le fait « d'expérimenter les différentes facettes du métier en stage 4 » a permis à une finissante de réaliser qu'elle se sentait désormais compétente. Néanmoins, la moitié des finissantes (5/10) pointe l'influence de la population d'élèves sur leur sentiment de compétence.

6.2. Sentiment de compétence selon la population d'élève

Les finissantes ont été invitées à dire auprès de quels élèves elles se sentent le plus compétentes et à expliquer pourquoi. Ce qui a incité certaines d'entre elles à se prononcer au regard des élèves avec qui elles se sentaient « moins », « le moins » ou « pas » compétentes. Cette section présente les élèves avec lesquels les finissantes disent se sentir le plus compétentes et suivra la présentation des résultats où elles se disent moins compétentes avec certains élèves.

Les finissantes disent se « sentir le plus compétentes » avec quatre populations élèves présentées au Tableau 1 : ceux qui ont un trouble d'apprentissage, un trouble du langage, un trouble du spectre de l'autisme et finalement, ceux qui ont une déficience intellectuelle. Pour la catégorie trouble d'apprentissage, l'une se sent compétente en orthopédagogie, une autre avec les élèves plus âgés et les adultes qui sont motivés, alors qu'une troisième préfère le préscolaire.

Rang	Population d'élèves HDAA	N ^{br} de répondantes
1 ^{er}	Trouble d'apprentissage	5/10
2 ^e	Trouble du langage (TL)	2/10
2 ^e	Trouble du spectre de l'autisme (TSA)	2/10
3 ^e	Déficience intellectuelle (DI)	1/10

Tableau 1. Élèves HDAA auprès desquels les finissantes se sentent le plus compétentes

Une finissante se sentant plus compétente avec les élèves ayant un trouble d'apprentissage a aussi ajouté les élèves ayant un trouble du langage, dysphasiques ou ayant une déficience intellectuelle. Une finissante très à l'aise avec les élèves affecté d'un trouble du spectre de l'autisme (TSA) affirme que les élèves ayant un trouble de santé mentale ou de psychopathologie font partie de la clientèle qu'elle « préfère » et pour laquelle elle veut se perfectionner. Pour la moitié des finissantes, le sentiment de compétence en matière d'intervention auprès d'une population d'élèves en particulier repose sur la connaissance et l'expérience qu'elle a acquise à son contact : « si on connaît la clientèle on se sent plus compétente » ; « ça me motive, [je] me sens compétente ». Au contraire, le sentiment de compétence diminue auprès de certains élèves à cause du manque d'expérience : « il y a certaines clientèles qui me laissent encore perplexe parce que je ne les connais pas beaucoup, je ne les ai pas côtoyées ou on les a peu abordées ».

En réponse à la question : pourquoi vous sentez-vous plus compétente auprès d'une population d'élèves HDAA ? La majorité, soit 9/10, répond que c'est grâce aux stages réalisés, comme illustré dans le Tableau 2. Sept finissantes précisent se sentir plus compétentes à cause du stage 4. La durée de ce dernier stage permet de renforcer le sentiment de compétence, comme en font foi ces témoignages : « j'ai passé 3 mois 1/2 avec eux, ça met en confiance » ; « [je] me sentais comme une enseignante » ; « le stage 4 est de longue durée, j'ai passé plus de temps avec eux ».

Rang	Population d'élèves HDAA	Nbre de répondantes	Motifs liés aux stages	Autres motifs
1 ^{er}	Trouble d'apprentissage (TA)	5/10	Stage 4 + 3 autres stages (1 répondante) stage 4 en orthopédagogie (2 répondantes) + <u>autre motif</u> stage (1 répondante) et <u>autre motif</u> <u>autre motif</u> (1 répondant)	Cours à la maîtrise en orthopédagogie Bénévolat dans un centre d'éducation aux adultes Expérience de travail en dépistage précoce Patience (2 répondantes) Préférence pour la variété des méthodes et des explications
2 ^e	Trouble du langage (TL)	2/10	Répondante 1 : stage 4 + 2 autres stages Répondante 2 : stage 4 + stage 3 et <u>autre motif</u>	Expérience personnelle : difficultés de langage à l'école
3 ^e	Trouble du spectre de l'autisme (TSA)	2/10	Répondante 1 : stage 4 Répondante 2 : stage 4 + 1 autre stage	
4 ^e	Déficience intellectuelle (DI)	1/10	stage et <u>autre motif</u>	Beaucoup de contact avec eux, gardiennage dès l'âge de 13 ans

Tableau 2. Élèves HDAA auprès desquels les finissantes se sentent le plus compétentes et motifs invoqués

Les connaissances, les expériences antérieures et le temps passé auprès des élèves semblent déterminants quant à l'assurance de bien intervenir auprès d'eux :

Je me sens compétente, plus, plus, plus, qu'avec les autres, une grosse différence [...] je ne sais pas exactement pourquoi, mais j'ai toujours été en contact avec eux. Dès 13 ans, je gardais des enfants trisomiques et autistes. J'ai développé des comportements appropriés envers eux, je les analyse bien, je les comprends, je sais comment intervenir avec eux.

Une autre renchérit dans le même sens :

Je travaille avec la clientèle des troubles d'apprentissage, des enfants qui potentiellement, c'est un programme de dépistage précoce, auraient peut-être à l'école un trouble d'apprentissage. Donc mon sentiment de confiance est plus élevé. Pourquoi? Parce que je donne des formations à des parents, à des directeurs, tout ça, par rapport aux troubles d'apprentissage. Donc c'est quelque chose que je connais, que je maîtrise bien, puis dans nos cours de didactique en français, en mathématiques, on en a beaucoup parlé. Et dans le cadre d'un de mes stages, la plupart avaient un trouble d'apprentissage.

Quelques-unes évoquent des motifs d'ordre plus personnel : « Moi-même j'ai eu des difficultés de ce genre à l'école [ça] me permet de les comprendre davantage, les aider ». Il importe de signaler que cette répondante a réalisé deux stages avec le même type d'élèves. Elle se sent donc vraiment compétente : « Si on m'offrait un poste en septembre avec ce type de clientèle, je serais déjà en confiance et prête. » Trois finissantes (3/10) qui se sentent plus compétentes avec les élèves ayant un trouble d'apprentissage en contexte d'orthopédagogie ajoutent des motifs liés à des qualités personnelles. L'une soutient qu'elle a « la patience » et une autre, la « facilité à prendre le temps et à décortiquer les choses avec eux ». La troisième affirme qu'elle :

...aime beaucoup varier et essayer d'expliquer de toutes sortes de façons. Alors ça vient plus me rejoindre. Je pense que c'est la variété des styles d'enseignement. Je suis vraiment quelqu'un qui varie comment je vais l'exposer, je varie la manière de l'expliquer, ou s'ils ne comprennent pas, je vais essayer encore, je ne lâcherai pas. Donc c'est quelque chose de motivateur pour eux et pour moi, vraiment de voir que je ne les lâcherai pas, je vais être là pour eux s'il y a quelque chose. L'idée de progresser ensemble, par rapport aux petits groupes qui m'aident avec ma gestion de classe, qui m'aident avec ma gestion du stress, qui me donnent des défis, et je trouve que c'est plus facile avec eux et je me sens vraiment plus à ma place.

Une finissante préfère travailler avec les élèves ayant un trouble d'apprentissage, car elle n'a « pas tant de surprise, alors qu'avec les TC (trouble du comportement) oui ». Les deux derniers témoignages laissent sous-entendre un certain malaise à intervenir auprès des élèves ayant un trouble du comportement. La question au sujet de...n'a pas été posée comme telle lors de l'entrevue, mais quelques finissantes (4/10) ont mentionné la clientèle d'élèves avec qui elles se sentent moins ou pas compétentes, ce qui est illustré dans le Tableau 3.

Population d'élèves HDAA	N ^{br} de répondantes	Motifs
15-16 ans démotivés	1/10	« Je suis capable de gérer la classe, mais j'aime beaucoup moins, j'aime les élèves motivés ».
Déficience intellectuelle (DI)	1/10	« J'ai fait un stage, mais j'aime moins, car [il y a] moins de défi ».
Orthopédagogie et trouble du spectre de l'autisme (TSA)	1/10	« Je n'en ai pas assez vu en stage ».
Trouble de comportement (TC)	1/10	« Je n'ai pas d'expérience, pas de contact ».

Tableau 3. Élèves HDAA auprès desquels les finissantes se sentent le moins compétentes et motifs invoqués

Une finissante confie ne pas se sentir compétente pour intervenir auprès des élèves TSA ou en orthopédagogie parce qu'elle n'a pas vécu ce contexte en stage. Une autre avoue ressentir un faible sentiment de compétence envers les élèves en trouble du comportement : « Où je me sens moins à l'aise, c'est avec les troubles du comportement parce que je n'ai pas d'expérience avec ces élèves-là. J'ai eu quand même quatre portraits de stage qui se ressemblent un peu, même en étant différents, mais qui avaient des élèves en trouble d'apprentissage, et non de comportement ». Deux finissantes (2/10) évoquent un type d'élèves qu'elles aiment moins et expliquent pourquoi. La première, qui a effectué son 3^e stage avec les élèves ayant une déficience intellectuelle, soutient qu'il manque de défis à relever avec ce type de clientèle. La seconde aime moins intervenir auprès des élèves adolescents peu motivés qui sont en classe de cheminement continu :

donc des jeunes entre 12 et 15 ans qui n'ont pas nécessairement le désir d'apprendre parce que ça fait plusieurs, plusieurs années qu'ils refont leurs mêmes matières scolaires. Ils sont démotivés, et il faut beaucoup de gestion de classe, jour après jour, ça par contre je sais que je suis capable de le faire, je l'ai fait en stage 2, mais par contre j'aime beaucoup moins cette clientèle-là. [...] je dirais que je me sens prête à enseigner et tout ça. C'est sûr que moi c'est plus particulier parce que j'aimerais me diriger vers l'éducation aux adultes, et peut-être le milieu collégial également, et en milieu de stage ce n'était pas nécessairement possible d'avoir des stages en milieu collégial et aux adultes c'était assez difficile aussi. Et aussi pour les cours qu'on a eus, on a eu seulement deux cours sur l'ensemble des cours qu'on a eus pour les adultes, donc je me sens peut-être un peu moins à l'aise, mais par contre avec la formation générale qu'on a eue, dans l'ensemble je me sens assez compétente je dirais.

Malgré le fait que les étudiants en formation en enseignement en adaptation scolaire et sociale ont la possibilité de faire des stages auprès de clientèles différentes, une répondante déplore le fait que, pour sa part, elle n'a pas été en contact avec suffisamment de clientèles diversifiées et que cela a eu une incidence sur son processus de professionnalisation. Elle a trouvé « difficile » de se sentir « pas du tout à l'aise » d'intervenir avec tous les différents types d'élèves. Une autre pense le contraire : « [...] le bacc. nous permet de toucher un peu à toutes les clientèles, autant pour ce qui est des cours, toute l'information qu'on a eue sur les diverses clientèles que par rapport au stage ». Une autre donne un avis plus nuancé, « étant donnée la diversité de la profession, il y aura toujours de l'adaptation à faire ». En plus des clientèles, il y a aussi l'expérience relative au niveau d'enseignement qui affecte le sentiment de compétence, elle ajoute que « c'est que dans deux de mes stages, j'ai eu sensiblement la même clientèle; je suis plus outillée pour travailler au premier [1^{er} et 2^e année] et deuxième cycle [3^e et 4^e] et non au 3^e cycle [5^e et 6^e] ». Une finissante déplore avoir effectué son stage 2 en classe ordinaire, même si des élèves HDAA y étaient intégrés. L'une va jusqu'à qualifier d'« inutile »² son premier stage de huit jours d'observation. Cette affirmation appuie l'importance accordée aux stages en milieu de pratique.

² Ce stage a été modifié en 2013, depuis, il comporte 24 jours dont 5 de prise en charge.

6.2. Stage d'intégration professionnelle en appui au sentiment de compétence

Toutes les finissantes (10/10) soulignent l'importance des apprentissages reçus en stages, particulièrement le dernier, le stage 4, celui consacré à l'intégration professionnelle qui permet de « se sentir comme une enseignante en charge de la classe [...] responsable et pouvant prendre des décisions ». De façon générale, le stage 4 favorise le développement de « l'autonomie, la débrouillardise, le sens de l'initiative » ainsi que « la patience avec différents types de clientèle ». Le dernier stage a permis à une finissante : « d'avoir conscience des élèves, de pouvoir les connaître, c'est vraiment bénéfique ». Une étudiante rapporte qu'elle a vraiment pu, lors de son dernier stage s'impliquer dans les différentes étapes d'élaboration des plans d'intervention et « d'en assurer la mise en œuvre jusqu'à la fin », ce qu'elle n'avait pas pu faire dans les autres stages. De plus, quatre participantes ajoutent qu'elles ont pu faire leur place dans l'équipe-école, « établir des liens » avec le directeur et les autres enseignants. Elles se sentaient considérées comme « une collègue, ce qui favorise vraiment le sentiment de compétence ». Elles pouvaient « participer aux échanges » et « demander des conseils à d'autres collègues ». Dans le même sens, une participante soutient que le fait d'être reconnue et appréciée de ses pairs lui a donné confiance en elle-même; elle se sent désormais « moins gênée ». Pour une autre, le stage lui a permis de « prendre la parole pendant les réunions et donner son point de vue ».

À cause de sa longue durée, le dernier stage favorise le transfert des savoirs théoriques et pédagogiques à la pratique comme le rapporte une participante qui a pu utiliser avec ses élèves « différentes stratégies » apprises dans les cours. Une finissante retient que ce long stage lui a fait prendre conscience du rôle et des responsabilités de l'enseignante : « on voit vraiment c'est quoi la réalité, parce qu'au mois de septembre on va être toutes seules, il n'y aura personne derrière nous pour nous aider, pour nous aider à trouver des solutions s'il arrive quoi que ce soit, c'est à nous à faire par nous-mêmes, donc je pense que le stage 4 était très formateur ». En lien avec les défis de la réalité scolaire, deux participantes (2/10) se disent aussi préoccupées par la lourdeur de la tâche d'enseignante en adaptation scolaire, ce qui les a amenées à « se poser beaucoup de questions » sur les exigences de leur future profession. La gestion de classe, la préparation d'un début d'année scolaire et l'évaluation des apprentissages soulèvent des inquiétudes chez les futures enseignantes : « évaluer de façon autonome, ça me fait douter de ma compétence ». Une finissante décrit son stage 4 comme une confirmation de son choix de carrière et qui l'a convaincue de s'inscrire à la maîtrise en orthopédagogie.

Mon stage 4 était en orthopédagogie, c'est vraiment le métier que je vise [...], ça a concrétisé le fait que j'étais faite pour aller en orthopédagogie, justement par rapport aux clientèles que j'ai, par rapport aux petits groupes qui m'aident avec ma gestion de classe, qui m'aident avec ma gestion du stress, qui me donnent des défis, et je trouve que c'est plus facile avec eux et je me sens vraiment plus à ma place, et j'aime prendre le temps d'être avec eux, de leur expliquer vraiment différemment pour progresser selon leurs capacités. Ça a été une illumination pour moi.

7. Discussion

Les résultats aux entretiens semi-dirigés montrent que les futures enseignantes se sentent généralement « assez » compétentes pour enseigner auprès des élèves HDAA. Ces résultats convergent avec ceux obtenus à l'aide d'un questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle qui montrent un SEP plutôt élevé, se situant autour de 7 sur une échelle de 9, pour des finissants du même programme de formation (Dufour, Meunier et Chénier, 2014). Les dix futures enseignantes, qui avaient aussi répondu à ce questionnaire, rapportent dans les entretiens certains aspects permettant de comprendre ce qui, dans la formation initiale, a contribué à développer la confiance en leurs capacités.

Les résultats montrent que la formation initiale en général a contribué au développement du sentiment de compétence. Les cours ont été évoqués, mais surtout les stages. Une finissante se dit bien outillée, car elle a appris à s'autoréguler. En effet, l'autorégulation de l'apprentissage, une pierre angulaire du programme, sert d'appui aux futurs enseignants dans la prise en charge de leur développement professionnel (Brodeur, Deaudelin et Legault, 2002). Les étudiants mettent en œuvre ce processus dans des séminaires en effectuant un bilan du développement des douze compétences professionnelles ainsi qu'à chaque stage, où ils se fixent des objectifs d'apprentissage, mettent en place des stratégies pour les atteindre et assurent le suivi de leurs progrès.

Par ailleurs, il ressort que l'élément déterminant s'avère le dernier stage celui où la prise en charge des tâches d'un enseignant en adaptation scolaire se déroule sur près de quatre mois. Cela confirme que l'expérience, les performances antérieures et es stages, comptent parmi les principales sources du sentiment d'efficacité (Bandura, 2007). Les finissantes ont aussi affirmé que leur sentiment de compétence est lié à la connaissance et à l'expérience positive avec une population d'élèves. Plus elles passent de temps avec eux, plus elles prennent confiance en elles, surtout grâce au stage 4 de longue durée.

Quatre populations d'élèves HDAA ressortent positivement, une plutôt négativement, soit celle des élèves en trouble du comportement. Cela porte à croire que la gestion comportementale semble être une crainte partagée par ces finissantes en adaptation scolaire comme pour la plupart des nouveaux enseignants. Par ailleurs, aucune répondante n'a fait mention du cas des élèves ayant un handicap physique, moteur ou sensoriel. Il faut dire qu'ils sont moins nombreux et, par le fait même, les occasions de stages aussi.

Le dernier stage semble préparer à la réalité parce qu'il permet aux stagiaires de mettre en pratique ce qui a été appris comme assurer la mise en œuvre de plans d'intervention. Les répondantes disent avoir mis à l'épreuve leur débrouillardise, leur autonomie et leur sens de l'initiative. Les témoignages montrent que ce stage contribue au développement identitaire et au sentiment d'efficacité tel que rapporté dans plusieurs études (Lacourse et Moldoveanu, 2011). Les finissantes ont pu « vivre dans la peau d'un enseignant ». Elles se disent reconnues, avoir fait partie prenante de l'équipe-école. Elles ont donné leur point de vue, se sont senties appréciées, reconnues et considérées comme « une collègue ». Ces témoignages s'avèrent positifs puisque l'intégration dans l'équipe-école et la reconnaissance dans le milieu constituent les principales assises d'une insertion réussie (Mukamurera, 2011). En définitive, le dernier stage constitue un tremplin vers l'insertion professionnelle. Il semble donner une bonne idée de la réalité, confirme le choix de carrière, balaie certaines craintes et laisse entrevoir ou anticiper des difficultés pour lesquelles les futures enseignantes devront se préparer pour atténuer le choc de la réalité.

Une source de stress pour une finissante qui met en doute son sentiment de compétence est de n'avoir pu vivre un début d'année scolaire à cause de toute la planification et la préparation que cela nécessite. Effectivement, les stagiaires de ce programme n'ont pas l'occasion de vivre une rentrée scolaire à cause de contraintes organisationnelles. Pourtant, bien démarrer l'année scolaire comporte des démarches cruciales dans la gestion d'une classe et d'un groupe d'élèves (Nault, 1999). Vivre ou observer un début d'année scolaire serait assurément favorable au sentiment de compétence des futurs enseignants (Dufour, 2010). Une finissante se sent incompétente quant à l'évaluation des apprentissages. Cette compétence est reconnue pour être peu développée à la fin de la formation initiale et devrait faire partie des programmes d'insertion professionnelle (Mukamurera et al., 2013).

8. Conclusion

À la lumière des résultats obtenus, nous pouvons constater une satisfaction des finissantes en enseignement en adaptation scolaire quant à leur formation initiale. L'apport du dernier stage dans le développement du sentiment de compétence et dans la préparation à l'insertion professionnelle est mis en évidence. La majorité des futures enseignantes ayant participé à l'étude se sentent « assez » compétentes et prêtes à enseigner auprès des élèves HDAA. Toutefois, l'expérience cumulée en stage avec une population d'élèves HDAA renforce ce sentiment. Ainsi, des finissantes déplorent le manque d'expérience pratique avec des populations d'élèves d'adaptation scolaire. La diversité des expériences de stage, autant auprès des populations d'élèves que l'année et le cycle d'enseignement, apparaît comme un aspect à favoriser. Il serait peut-être souhaitable de suggérer qu'un stage soit effectué auprès des élèves ayant un trouble du comportement puisque l'enseignement à ces élèves représente un défi plus élevé pour les futurs enseignants.

La principale limite de notre étude porte sur le nombre peu élevé de répondants. Conséquemment, on ne peut tirer des conclusions généralisables. Il serait souhaitable d'interroger un échantillon représentatif de finissants en adaptation scolaire des universités québécoises en distinguant les deux profils d'enseignement (préscolaire-primaire et secondaire) et en tenant compte des populations d'élèves HDAA, notamment avec les élèves en trouble du comportement et ceux ayant un handicap physique, moteur ou sensoriel. Cette recherche permettrait de cibler des besoins plus précis de formation. Les résultats serviraient à bonifier la formation initiale et à mieux préparer les futurs enseignants à leur insertion professionnelle, moment crucial du développement professionnel.

De toute évidence, si au bout des quatre années de baccalauréat les étudiants deviennent des « finissants », leur formation n'est pas terminée pour autant. Ceux qui les accueillent à leur entrée dans le monde scolaire devraient absolument garder à l'esprit qu'ils sont toujours en apprentissage et que le délicat passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant nécessite d'être soutenu. La formation continue ou continuée est le moyen indispensable pour aider les enseignants à effectuer des interventions adaptées aux besoins des élèves HDAA, et ce, à tout moment de la carrière. Plus particulièrement, lors de l'affectation des enseignants à une population d'élèves HDAA moins connue, un accompagnement professionnel serait bénéfique à leur développement professionnel.

Références bibliographiques

- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy : A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York, New Jersey : W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Éditions de Boeck. (2^e éd).
- Beaumier, France (1998). *Facteurs de l'organisation scolaire québécoise pouvant influencer sur le désir de quitter ou de rester en enseignement en adaptation scolaire*. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Boraita, F. & Crahay, M. (2013). Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment ? *Revue française de pédagogie*, 183 [<http://rfp.revues.org/4186>].
- Boudreau, C. (2012). L'enseignant en adaptation scolaire et l'orthopédagogue : ce qui distingue l'un de l'autre. *Vie pédagogique*, 160, 14-17.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. & Legault, M. (2002). L'autorégulation de l'apprentissage dans le contexte de l'intégration pédagogique des TIC chez de futurs enseignants. In F. Larose et T. Karsenti (Ed.), *La place des TIC en formation initiale et continue à l'enseignement : Bilan et perspective* (pp. 181-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Brunet, J.P. (1996). *Les rôles et les compétences des enseignants et des enseignantes de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Dufour, F. (2010). *L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- Dufour, F., H. Meunier & Chénier, C. (2014). Quel est le sentiment d'efficacité personnelle d'étudiants en enseignement en adaptation scolaire et sociale dans le cadre du stage d'intégration à la vie professionnelle, dernier stage de la formation initiale? In L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera (Ed.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment ?* (p. 75-92). Ste-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Dussault, M., Villeneuve, P. & Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1) 181-194.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Québec : Guérin éditeur.
- Gaudreau, N., Royer, É. Beaumont, C. & Frenette É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35 (1) 82-101.
- Gervais, C. (2011). Pour une continuité entre la formation initiale et le soutien à l'insertion professionnelle. In F. Lacourse, S. Martineau & T. Nault (Ed.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p.61- 88). Anjou : CEC.
- Gervais, C. & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Hoy W. K. & Woolfolk, A. E. (1990) Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 227-300.
- Lacourse, F. & Moldoveanu, M. (2011). Le développement professionnel et identitaire du personnel enseignant. In F. Lacourse, S. Martineau & T. Nault (Ed.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p.121-138). Anjou : CEC.
- Lacourse F. & Nault, G. (2011). De la modernité réflexive à l'accompagnement des formateurs de stagiaires dans un forum de discussion. In F. Guillemette & M. L'Hostie (Ed.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p.205-228). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Laplante, L. (2012). L'historique de l'orthopédagogie au Québec. *Vie pédagogique*, 160, 10-14.
- Legault, F., Gosselin, C. Mercier, J., Trépanier, N., Dion, É. & Brodeur, M. (2006). *La situation de l'emploi en adaptation scolaire au Québec*. Rapport préliminaire présenté à la table MELS-Universités.
- L'Hostie, M., Cody, N., Monney, N., Laurin N. & Belzil, S. (2011). L'agir compétent de l'enseignant associé en situation de stage. In F. Guillemette et M. L'Hostie (Ed.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p.69-91). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Malo, A. & Desrosiers, P. (2011). Un dispositif visant à soutenir la pratique réflexive en stage. In F. Guillemette & M. L'Hostie (Ed.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p.93-118). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Martel, R., Ouellette, R. & Raté, J. (2003). L'insertion professionnelle: une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, 128, 41-44.
- Martineau, S. (2006). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession*, 12(2), 48-54.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *À la même école. Les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage, évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Monfette, O. (2012). *Soutien du développement du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires en enseignement de l'éducation physique*. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Montréal.
- Montgomery, C. & Bujold, N. (2002). Le stress des stagiaires en enseignement et les stratégies de résolution de problèmes sociaux : une revue de la littérature. *RES ACADEMIA* 19 (1et 2), 97-118.
- Mukamurera, J., (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : éclairage théorique et états des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera (Ed.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment ?* (p.9-27). Ste-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. In B. Wentzel, A. Akkari, P. Coen & N. Changakoti (Ed.), *Entre formation et travail. L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale* (p.17-38). Bienne : Éditions BEJEUNE.
- Mukamurera, J., Portelance, L. & Martineau, S. (2014). Développement et persévérance professionnels : enjeux pour la profession enseignante et l'efficacité des systèmes éducatifs. In L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera (Ed.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment ?* (p.1-7). Ste-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. & Ndorero, J.P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Education & Formation e-299*, 13-35.
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Ed.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles : Éditions de Boeck université.
- Ozder, H. (2011). Self-efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom. *Australian journal of teacher education*, 36 (5), Article 1. [<http://ro.ecu.edu.au/lajte/vol36/iss5/1>].
- n.d. (2013). *Palmarès des carrières 2013*. Montréal : Éditions Septembre
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. & Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Cadre de référence*. Rapport de recherche présenté à la Table MÉLS-Universités.
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. & Gervais, C. (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Ed.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd., p.123-147). Ville Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Tschannen-Moran, A. & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy : capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17, 783-805.
- Woolfolk, A.-E. & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and belief about control. *Journal of Educational psychology*, 82,81-92.
- Woolfolk Hoy A., Davis H. & Pape S. (2006). Teachers' knowledge and beliefs. In P.A. Alexander & P.H. Winne. *Handbook of educational psychology* (2^e éd., p. 715-737). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

Perceptions du corps d'enseignantes en stage

Les perceptions du corps vécu d'enseignantes-stagiaires au primaire, un outil de cohérence en processus de professionnalisation

Geneviève Emond & Sylvie Fortin

Université du Québec à Montréal (UQÀM)
Département de danse
C.P. 8888, Succursale Centre-Ville
Montréal, Québec
H3C 3P8
Canada
emond.genevieve.8@courrier.uqam.ca

RÉSUMÉ : *Le corps est peu pris en compte dans la formation des enseignants. Or, l'enseignement découle du fait d'être et d'avoir un corps. L'enseignant s'appuie, consciemment ou non, sur ses expériences incorporées pour guider sa pratique. Ainsi, pourrait-on dire que le corps est son premier outil de travail.*

Cette étude qualitative exploratoire, portant sur le corps vécu d'enseignantes-stagiaires au primaire, s'attarde à comprendre les liens entre les perceptions du corps vécu et les perceptions de la pratique enseignante. Dans la lignée épistémologique de Dewey (1929), elle s'inspire de travaux sur le corps vécu d'enseignants (Estola et Elbaz-Luwisch, 2003) et inclut les apports de sociologues et philosophes de la corporéité (Evans et al., 2009 ; Johnson, 2007), en parallèle des modèles de formation des enseignants de Korthagen et al. (2013).

Une analyse thématique de données discursives met en lumière la manière dont les perceptions du corps vécu agissent en tant que conditions facilitant la cohérence interne-externe d'enseignantes-stagiaires. Elle révèle aussi l'importance des perceptions du corps vécu dans la régulation de l'action éducative. Ceci amène à aborder la dimension de la professionnalisation de la formation à l'enseignement, sous l'angle d'un corps écologique (Andrieu, 2010) soutenant la pratique réflexive des enseignants-stagiaires.

MOTS-CLÉS : *Corporéité, Corps vécu, Éducation somatique, Formation initiale des enseignants, Pratique enseignante, Pratique réflexive.*

1. Introduction

Le corps est peu pris en compte dans la formation des enseignants généralistes¹. Or, l'enseignement découle du fait d'être et d'avoir un corps, agissant en interrelation avec d'autres corps. Pour guider sa pratique, l'enseignant s'appuie, consciemment ou non, sur ses expériences corporelles vécues et incorporées². Ainsi, pourrait-on dire que le corps est son premier outil de travail. L'enseignant reçoit plusieurs *signaux-sensations* physiques, émotionnels ou cognitifs³, en provenance de l'intérieur comme de l'extérieur de son corps en action. La considération de ces signaux pourrait-elle contribuer à la qualité de la formation des futurs enseignants ?

Peu de chercheurs en éducation se sont à ce jour penchés sur l'étude du corps vécu de l'enseignant généraliste (Berger, 2009a). Il y a déjà plus de 30 ans, quelques chercheuses pionnières ont pourtant commencé à questionner le vécu intérieur de l'enseignant (Abraham, 1982 ; Pujade-Renaud, 1983a). Des approches de formation basées sur la pratique réflexive des professionnels (Kolb, 1984 ; Schön, 1983) naissaient au même moment. Aujourd'hui, les savoirs développés sur la pratique enseignante justifiaient l'inclusion à la formation des enseignants d'outils pédagogiques s'appuyant sur le corps vécu (*soma*⁴), comme en témoignent des études récentes conduites avec des enseignants généralistes des niveaux primaire et secondaire (Estola et Elbaz-Luwisch, 2003 ; Hunter, 2011 ; Jones et Hughes-Decantur, 2012), ainsi qu'avec des éducateurs physiques (Andrieu et Richard, 2012 ; Huet et Gal-Petitfaux, 2011). Ces chercheurs identifient toutefois les multiples difficultés personnelles et sociales rencontrées par l'enseignant qui tente de lier les sensations de son corps vécu à sa pratique enseignante ainsi qu'à sa réflexion sur son processus de professionnalisation. L'enseignant contemporain se trouve héritier d'une tradition de séparation du corps-esprit rendant difficile la prise en compte unifiée du fonctionnement de son corps dans son développement professionnel.

Ce contexte détermine la pertinence de notre étude, qui visait un double objectif : 1) examiner les perceptions du corps vécu d'enseignantes-stagiaires⁵ au primaire en fin de formation initiale, et 2) identifier les liens faits par ces enseignantes-stagiaires entre les perceptions de leur corps vécu et les perceptions de leur pratique enseignante. Dans cet article, après la présentation du cadre conceptuel et de la méthodologie de l'étude, nous poursuivons avec les principaux résultats, que nous éclairons par des exemples tirés de nos données empiriques. Nous terminons en abordant la dimension de la professionnalisation de la formation à l'enseignement, sous l'angle d'un corps écologique (Andrieu, 2010, p. 95), en tant que composante fondamentale de la pratique réflexive des enseignantes-stagiaires.

2. Cadre conceptuel

Dans la lignée épistémologique de la pédagogie de l'expérience de John Dewey (1929) et des pragmatistes américains, nous avons élaboré un cadre conceptuel interdisciplinaire permettant de mieux comprendre les manifestations du corps vécu des enseignantes-stagiaires. Pour ce faire, nous avons emprunté à l'éducation somatique (Hanna, 1986 ; Joly, 2006), à la philosophie et à la sociologie du corps (Evans *et al.*, 2009 ; Johnson, 2007), ainsi qu'à la formation des enseignants (Estola et Elbaz-Luwisch, 2003 ; Korthagen *et al.*, 2013). Nous posons un regard holistique sur l'enseignante en formation, en tant qu'être humain de chair, d'émotions, de pensées, en évolution et en interaction active avec son environnement, sans perdre de vue les dimensions institutionnelles, systémiques et culturelles du contexte pédagogique.

¹ Par enseignants généralistes, nous faisons références aux enseignants qui ne sont pas des spécialistes du corps comme le sont les enseignants de la danse ou de l'éducation physique (EPS).

² Nous parlons « d'expériences corporelles vécues et incorporées », et plus souvent dans cet article tout simplement de « corps vécu », à la manière des philosophes : Merleau-Ponty (1945) et son *Être-corps* ; Hanna (1986) qui, par le terme *soma*, insiste sur la nature intégrée des différentes dimensions de l'expérience humaine ; et finalement, Varela, Thompson et Rosch (1993), pour lesquels l'inscription corporelle s'effectue dans une perspective éactive, point de vue qui propose que « la cognition, loin d'être la représentation d'un monde pré-donné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde » (p. 35).

³ Les *signaux-sensations* constituent, pour nous, la manifestation tangible du corps vécu à la 1^o personne par les enseignantes-stagiaires de notre étude.

⁴ « Le « soma », c'est le corps vivant, le corps au « je », le corps vécu de l'intérieur » (Joly, Yvan, 2006, p. 23).

⁵ Uniquement des femmes ont participé à l'étude.

Puisque le corps vécu a peu été défini en formation professionnelle, nous avons mobilisé le cadre expérientiel de l'éducation somatique, « étude de la conscience du corps en mouvement dans l'environnement » (Joly, 2006, p. 21). Nous considérons le corps vécu comme étant constitué de l'ensemble de tous les *signaux-sensations* accessibles à l'enseignante-stagiaire, incluant les sensations physiques, émotionnelles et cognitives (pensées, mots, images). La sensation physique peut par exemple prendre la forme d'une tension musculaire ; la sensation émotionnelle peut exprimer la joie, l'angoisse ou la peur ; la sensation d'ordre cognitive, sous forme de pensées, peut représenter les mots internes que l'enseignante-stagiaire utilise pour se féliciter ou porter un jugement sur sa pratique. L'enseignante-stagiaire, lorsqu'elle se décrit elle-même, est la seule à avoir accès à son propre corps vécu, véhicule holistique de son expérience humaine. Les signaux corporels du corps vécu se présentent à elle sous la forme de sensations perçues, qui arrivent à sa conscience, mais ces *signaux-sensations* ne sont pas toujours clairement articulés par le cerveau rationnel. Les sensations peuvent être générées par le contact avec l'environnement extérieur et transmises par les cinq sens. Elles peuvent aussi être vécues à l'interne, à l'aide : de la proprioception (sentir les différentes parties de son corps, aussi appelée le sixième sens), de la kinesthésie (perception du mouvement), du système viscéral (digestion, rythme cardiaque, etc.), des récepteurs de la douleur ou du plaisir, ainsi que des pensées et des images visuelles procédées sous forme de sensations par l'être humain (tiré de Kepner, 1998). Cet arrière-plan sensoriel, en particulier la proprioception, constitue l'une des prémisses de plusieurs approches d'éducation somatique, basées sur la reconnaissance des sensations du corps, dans toute démarche de transformation tirant parti de l'expérience personnelle et professionnelle.

En formation des enseignants, nous nous sommes inspirées des travaux de Korthagen *et al.* (2013, 2004). Pour ces chercheurs, le concept de cohérence interne-externe (2004), défini comme l'adéquation entre la perception interne et l'action pédagogique (dans le sens de pratique enseignante), préside au développement du soi et de l'identité de l'enseignant. Les travaux de Elbaz-Luwisch et Estola *et al.* (2003, 2002) permettent, quant à eux, de tisser des liens entre l'éducation somatique et la formation des enseignants. La richesse de leurs descriptions des vécus d'enseignants, à l'aide d'une méthodologie basée sur la narration écrite, offre des manifestations tangibles du corps vécu de l'enseignant. Enfin, Evans *et al.* (2009) et Johnson (2008, 2007) éclairent le concept de corporéité (*embodiment*), intégrant le corps à son environnement.

3. Méthodologie

La collecte de données, d'inspiration phénoménologique⁶, s'est déroulée à l'hiver 2014 en trois étapes : pré, intra et post stage final de formation des enseignantes. Les données portent sur le vécu d'action des enseignantes-stagiaires qui se situe dans le monde du *réalisé* plutôt que du *représenté* soit : « ce que fait, vit et éprouve une personne à un moment donné de sa relation au monde (Vermersch, 2011). C'est le vécu effectif qui est alors examiné, sans supposer que la personne interrogée en ait été consciente au moment de le vivre » (Paillé et Forget, 2012, p. 73). Nous avons utilisé l'explicitation du vécu d'action conscient dans une visée pédagogique de formation et non une visée thérapeutique.

Après une présentation de l'étude aux 160 étudiants inscrits en 4^e année au Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire (ÉPEP) de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM), 26 enseignantes-stagiaires ont accepté d'y participer volontairement. Avant le début de leur stage, nous avons offert aux enseignantes-stagiaires deux après-midis d'*ateliers somatiques d'exploration du corps en mouvement*, afin de leur permettre d'accéder par le biais de leur propre expérience à ce que nous entendions par *signaux-sensations*. Les ateliers ont consisté en 14 exercices, inspirés de diverses approches somatiques (Body-Mind Centering, Feldenkrais, mouvement authentique et Roy Hart), portant notamment sur la respiration, la posture, la qualité expressive du mouvement, la voix et la relation à l'autre. Ils ont été suivis d'une réflexion sur l'expérience, consignée dans une grille d'auto-appréciation. Pour des exercices de leur choix, les enseignantes-stagiaires y ont décrit en quelques mots les *signaux-sensations* de leur corps vécu, ainsi que le caractère positif ou négatif de leurs expériences. Au cours des deux ateliers, poursuivant un objectif de contextualisation de l'expérience, nous avons partagé oralement des exemples d'applications possibles en salle de classe. Les enseignantes-stagiaires ont aussi été invitées à consigner dans leurs grilles d'auto-appréciation, des applications possibles des exercices somatiques dans leur pratique enseignante.

Les 26 enseignantes-stagiaires ont ensuite débuté leur stage d'enseignement de 10 semaines, avec une grille aide-mémoire pour noter leurs perceptions des *signaux-sensations* de leur corps vécu. Au milieu du stage, nous les avons conviées à des groupes de discussion pour partager leurs expériences. Elles ont été réparties en trois

⁶ Nous parlons de phénoménologie en y faisant référence dans son sens large de recherche qualitative ou de recherche post-positiviste et non pas en tant que méthode s'appuyant sur des procédures précises telles que décrites par Deschamps (1993).

groupes. Une semaine après la fin de leur stage, sept des participantes aux groupes de discussion ont été retenues, en fonction de leur intérêt et de leur disponibilité, pour compléter le processus de collecte de données par un entretien d'explicitation individuel d'une durée d'environ une heure (Vermersch, 2003c) portant sur le corps vécu à un moment particulier de leur stage. Chaque entretien a été initié à partir d'une proposition, sur un thème récurrent de l'expérience vécue par chaque enseignante-stagiaire, issu de l'analyse des données pré et intra-stage.

Une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012) a enfin été appliquée à l'ensemble du corpus de données. Les entretiens d'explicitation ont toutefois fait l'objet d'un traitement particulier, inspiré de méthodes éprouvées avec des enseignants par des spécialistes de l'outil d'explicitation (Legault, 2011). À la suite de ce traitement, des vignettes descriptives de l'expérience du corps vécu ont été rédigées pour chaque participante.

4. Résultats

Pour répondre à la question « Comment l'enseignante-stagiaire perçoit-elle les liens entre son corps vécu et sa pratique enseignante ? », nous présentons nos résultats en fonction des perceptions du corps vécu, puis des perceptions de la pratique enseignante et enfin, nous montrons les liens effectués par les enseignantes-stagiaires entre leurs perceptions du corps vécu et leurs perceptions de la pratique enseignante.

4.1 Perceptions du corps vécu et perceptions de la pratique enseignante s'appuient l'une sur l'autre

Les données issues des ateliers pré-stage, recueillies sous formes de mots et de groupes de mots dans les grilles d'auto-appréciation, consistent en une panoplie de *signaux-sensations*, tant d'ordre physique, qu'émotionnel ou cognitif, ressentis et décrits par les enseignantes-stagiaires. Nous avons considéré tous les mots partagés par les enseignantes-stagiaires⁷ comme étant des manifestations tangibles des perceptions de leur corps vécu. Les ateliers somatiques pré-stage se sont par ailleurs révélés importants pour éveiller la conscience et l'intérêt des enseignantes-stagiaires pour leurs *signaux-sensations*. Nous avons identifié deux pôles de *signaux-sensations* : un pôle positif regroupant quatre catégories (1. la détente, 2. la vitalité, 3. la présence/conscience et 4. la relation à l'autre) et un pôle négatif en deux catégories (1. l'inconfort, dans la relation à soi et 2. la gêne, face aux autres).

Sept semaines après la fin des ateliers, les enseignantes-stagiaires ont participé, à l'université, à un groupe de discussion de l'intra-stage. La perception des *signaux-sensations* s'avère plus difficile dans le contexte de fatigue et de stress de l'intra-stage que dans les ateliers pré-stage. Lorsqu'ils sont perçus, les *signaux-sensations* se présentent majoritairement sous forme négative, comme par exemple, dans le cas de Justine qui dit : « Je ne sens pas mon corps calmement, mais seulement la panique » ou de Julie : « Je deviens mal à l'aise. Je me sens molle ». La situation vécue en stage crée ce qu'elles identifient comme une *coupure* avec leur corps vécu, soit qu'elles ne ressentent plus leur corps et/ou qu'elles ne perçoivent plus ce qui se déroule dans l'environnement, comme en parle Marlène : « Mon corps marche et puis moi, rien. Je ne vois plus rien. Je ne suis pas capable de me concentrer, sur rien ». À l'instar de James Kepner (1998), nous qualifions cet état de désensibilisation, c'est-à-dire : « lorsque l'individu est perturbé par certaines sensations, et qu'il ne peut pas s'y soustraire en changeant son comportement ou en évitant la source environnementale de son malaise, il lui reste la possibilité de modifier la perception de cette sensation » (p. 119).

Lorsque nous avons demandé aux enseignantes-stagiaires de décrire des moments où elles perçoivent à la fois leurs *signaux-sensations* et leur pratique enseignante, plus de signaux positifs sont verbalisés. L'exemple d'Aurélien en témoigne : « Lorsque je me centre sur ma respiration, ma voix est plus directe et plus sûre. Je suis plus dans le moment présent, je ne pense pas à ce qui va se passer après ». Nous avons relevé que la plupart des enseignantes-stagiaires perçoivent leurs *signaux-sensations* lorsqu'elles bénéficient d'un moment de pause qui leur permet de revenir à elles-mêmes ; qu'elles souhaitent régler un problème, d'ordre relationnel, issu d'une situation soudaine imprévue ; ou qu'elles vivent un moment où elles se jugent incompétentes, en anticipation ou postérieurement à l'action.

⁷ Voici quelques exemples de mots partagés dans les grilles d'auto-appréciation des ateliers : « repos, calme, me vider de mes émotions, plaisir, me défouler, centrée sur ce que je ressens, je me sens en symbiose avec l'autre, mon cerveau pense trop, je veux être dans ma bulle, etc. »

L'analyse fait ressortir que le pôle négatif des *signaux-sensations* se manifeste souvent accompagné d'une expérience de désensibilisation. « Lorsqu'il y a présence d'un observateur », révèle Tina, « mon corps devient rigide/fébrile et il n'y a pas/plus d'autres *signaux*. Je ne ressens rien ». Au contraire, le pôle positif des *signaux-sensations* se caractérise par de la satisfaction éprouvée par l'enseignante-stagiaire, comme chez Lili : « J'ai fait du sport la veille, j'ai plus de vitalité, je me sens bien ». Elle ajoute : « Je suis douce avec les élèves. Ils écoutent bien. Nous avons un rythme d'apprentissage. Cela ressemble à ce que je veux ». En fait, les perceptions du corps vécu et les perceptions de la pratique enseignante s'appuient l'une sur l'autre. Les perceptions du corps vécu des enseignantes-stagiaires, combinées aux perceptions de leur pratique enseignante, offre un mode de compréhension du fonctionnement de la cohérence interne-externe chez l'enseignant (Korthagen 2004). Les enseignantes-stagiaires perçoivent des informations sur leur pratique, en s'appuyant sur les *signaux-sensations* de leur corps vécu. Les *signaux-sensations*, à leur tour, réagissent à ce qui se passe dans l'environnement. Aurélie dit, par exemple, en faisant référence aux battements de son cœur : « Boum-boum-boum dans mon corps. J'essaie d'expliquer et cela ne fonctionne pas. [...] Les élèves ne comprennent plus. Je n'ai plus de plaisir ». Ainsi, pour Aurélie, un passage s'effectue entre les perceptions de son corps vécu, les perceptions de sa pratique enseignante, puis le retour aux perceptions de son corps vécu. Ce sont justement ces perceptions des liens entre le corps vécu et la pratique enseignante, dans une boucle d'échanges constants, qui favorisent le développement d'une-cohérence interne-externe chez les enseignantes-stagiaires.

Les catégories identifiées lors de l'analyse illustrent les liens entre les perceptions du corps vécu des enseignantes-stagiaires et les perceptions de leur pratique enseignante dans leur environnement professionnel. Soit une enseignante-stagiaire se sent satisfaite de sa pratique, soit elle se désensibilise plus ou moins complètement. Entre ces deux états, avant de *se couper* de son corps vécu, elle bénéficie de l'opportunité de réguler son action, à l'aide de ses *signaux-sensations*.

4.2 La régulation de l'action éducative, moment d'équilibre entre la satisfaction et la désensibilisation des enseignantes-stagiaires

L'analyse de données met également en lumière le rôle joué par le corps vécu dans la régulation de l'action éducative. Cette régulation de l'action est comprise comme « un ajustement des dispositifs pédagogiques ou enseignants, par le biais d'opérations précises, en fonction des besoins des étudiants » (Mottier-Lopez, 2013). Dans les moments relatés en entretien d'explicitation, les perceptions du corps vécu des enseignantes-stagiaires permettent de réguler l'action éducative, dans le cours même de l'action, par le biais de la sensation ou de l'émotion, ou en changeant la direction de leur attention. La régulation peut aussi être effectuée postérieurement à l'action, en modifiant le regard interne sur la situation passée. Lorsqu'elles tentent de réguler leur action éducative, certaines enseignantes-stagiaires utilisent l'une ou l'autre de ces trois stratégies : ralentir leur rythme et/ou prendre le temps de réfléchir ; modifier directement leur action, en changeant ses modalités ou en y portant attention autrement ; ou partager leurs *signaux-sensations* avec autrui. Voici, par exemple, un moment où Justine décrit la régulation de son action, à l'aide de ses sensations physiques et émotionnelles, lorsqu'elle joue un morceau de guitare à ses élèves de 1^e année :

Justine : Au début, il y a de l'émotion, au sens où c'est de la nervosité. Un peu comme une boule qui monte. [...] Je me dis : *Tu ne peux pas pleurer, il faut que tu finisses.*

Chercheur : Quand tu entends cela dans ta tête, que fais-tu ? Et avec ton corps ?

Justine : C'est la boule d'émotions que je sens descendre. Je ne suis pas sûre que je fais un mouvement d'épaule, mais je sens cette boule d'émotions et c'est correct, je peux continuer.

Chercheur : Quand tu la sens redescendre, qu'est-ce qui se passe ?

Justine : J'ai les lèvres qui tremblent, les yeux qui viennent pleins d'eau. Je le ressens au niveau du visage et je le relâche.

L'exemple d'Aurélie illustre, pour sa part, le rôle de tous les *signaux-sensations* dans la régulation de l'action éducative. Sa vignette relate, en trois parties, un moment d'enseignement des mathématiques portant sur les nombres décimaux à une classe de 4^e année. Son entretien d'explicitation révèle trois moments distincts : un moment positif d'introduction, suivi d'un moment de stress où les élèves ne comprennent plus et, enfin, l'entrée en fonction de son *système d'alarme* qui permet de rétablir la situation positive en amenant à nouveau le groupe dans une zone d'apprentissage. Son vocabulaire précis et sensible permet d'accéder aux perceptions de son corps vécu et de sa pratique enseignante, comme en témoignent les extraits suivants :

[Je suis] en paix avec mon enseignement et ma pratique. Sereine, c'est plus ici, la paix. Et l'énergie, ce sont mes jambes (rires) et solide, ce sont mes jambes aussi, partout par là. Au sternum, je suis sereine, et au niveau de l'abdomen, je suis épanouie et les jambes sont énergiques et donnent de la solidité. C'est comme un engouement qui commence par l'épanouie (abdomen). Et l'énergie est un facteur qui influence l'épanouissement, il peut être là ou pas là, cela dépend des journées. Quand l'énergie est là, l'épanouissement est encore plus grand. L'énergie influence l'épanouissement, mais l'épanouissement est toujours là. Il y a un liquide bleu qui circule, cela tourne comme cela (elle fait le geste) je pense, dans le sens anti-horaire. Je suis *groundée*. Le liquide me donne de la vitalité (elle bouge beaucoup).

Puis, une quinzaine de minutes plus tard, les élèves ne comprennent plus les notions enseignées :

Les élèves disent : *Non, mais là je ne comprends pas.* (voix rapide). *Moi, non plus je ne comprends pas.* Il y a de grosses vagues. Une alarme. C'est comme cela dans mon corps: boum-boum-boum. Il n'y a plus de circulation. Pas de plaisir. La sérénité ne va plus. Les valves se ferment, une, deux, trois fois. Cela vient me bousiller ici et là, mon énergie essaie de combler ce manque-là. La tête commence à tourner, c'est mon 2^e mécanisme. Elle tourne à plein régime: *Qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce que je fais ?* Je pense que je n'ai pas bien enseigné. Je me culpabilise. Puis je me dis : *Qu'est-ce que je pourrais faire pour essayer de leur faire comprendre ?* Je suis vraiment dans mes connaissances, il faut que je sois compétente. Je ne me sens pas bien.

Et enfin, Aurélie met en place son *système d'alarme* :

J'ai ouvert la valve pareil et je leur ai dit : *Faites-moi confiance, je sais où je m'en vais. Lâchez prise.* J'ai dit à un garçon : *Je sais où je t'amène, arrête de te questionner.* Mais mon stage était déjà avancé, on avait une relation. Il a décidé d'ouvrir la valve. Puis, il a compris. Mon système d'urgence est toujours là, moi dans ma tête je vois des petits marins qui sont prêts (rires). On va partout, combler les trous dans la coque.

Ces extraits de l'entretien d'explicitation d'Aurélie montrent comment elle s'appuie sur tous ses *signaux-sensations*, ses sensations physiques, émotionnelles et cognitives, pour réguler son action éducative. Elle perçoit et décrit à la fois ses *signaux-sensations* et les réactions de ses élèves, individuellement et en groupe. Concernant son corps vécu, Aurélie conclut : « C'est ma priorité. Tout est dépendant de cela ».

5. Discussion

Notre discussion porte d'abord sur l'importance des *signaux-sensations* dans la cohérence interne-externe de l'enseignante-stagiaire. Nous poursuivons en abordant la fine régulation de l'action éducative que permet la prise en compte du corps vécu, en particulier avec des enseignants en début de carrière. Nous engageons finalement une brève réflexion sur le thème de la désensibilisation, avant d'en venir au concept de corps écologique qui interpelle la formation initiale des enseignants et le processus de professionnalisation qui s'en suit.

5.1 La cohérence interne-externe des enseignantes-stagiaires

La pratique des enseignantes-stagiaires de notre étude possède une composante somatique et une composante relationnelle. Ces deux composantes combinées constituent un processus menant vers la construction d'une cohérence interne-externe, comme nous le voyons à **la figure 1** suivante. Nous y résumons les liens identifiés entre les perceptions du corps vécu et les perceptions de la pratique enseignante des 7 enseignantes-stagiaires, dans le cadre des entretiens d'explicitation post stage. L'analyse du verbatim a permis d'identifier plusieurs situations-types, en fonction de leur caractère vécu positivement ou négativement et de l'action posée perçue par l'enseignante-stagiaire concernée. Tout d'abord, si elles identifient des *signaux-*

sensations positifs dans leur corps vécu (1), plusieurs enseignantes-stagiaires maintiennent leur action dans une zone relationnelle positive, telles Aurélie, Justine, Émilie, Claudie et Kim (1a). Si toutefois les enseignantes-stagiaires portent un jugement négatif sur leur pratique (2b), que la situation de départ soit positive ou négative, les signaux-sensations du corps vécu deviennent alors négatifs (1b vers 2). Les situations d'Ann-Béatrice et de Marlène en témoignent. La notion de régulation de l'action apparaît lors de situations négatives identifiées dans la pratique (2b et 2c). Les enseignantes-stagiaires ont alors l'occasion de réguler leur action, pour retrouver une cohérence interne-externe, comme Marlène, ou alors elles continuent à expérimenter une situation vécue négativement, comme Ann-Béatrice. Enfin, si des signaux-sensations négatifs se présentent aux enseignantes-stagiaires au début du moment relaté, elles peuvent réguler directement leur action en conséquence, comme Aurélie et Justine arrivent à le faire (2c).

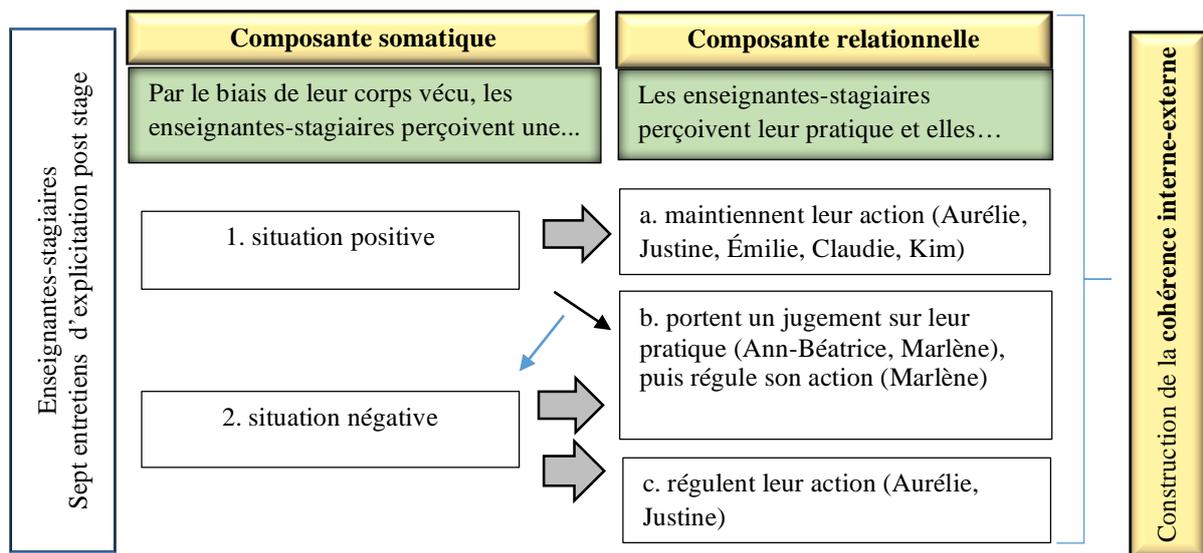


Figure 1. Cohérence interne-externe des enseignantes-stagiaires

Dans nos exemples, les enseignantes-stagiaires perçoivent les *signaux-sensations* de leur corps vécu, seulement si elles sont dans des conditions internes et externes favorables, permettant à la fois la détente et la vitalité. Ces conditions nécessitent qu'elles sachent et puissent accéder à leur corps vécu de l'intérieur, aux *voix de leur corps* comme l'expriment Estola et Syrjälä (2002, p. 59), ainsi qu'Evans *et al.* (2009, p. 393), par le biais d'une attention consciente. Le temps et la lenteur facilitent cette prise de conscience. Pour leur part, les conditions environnementales doivent permettre la perception des *signaux-sensations*. En contexte scolaire, les enseignantes-stagiaires oscillent entre des moments vécus où l'environnement facilite plus ou moins leur contact avec leur corps vécu. Notre analyse mène à croire que trop de pression externe (observations, contexte d'évaluation et de performance, comportements des élèves, règles institutionnelles, etc.) conduit à une perte de contact des enseignantes-stagiaires avec leur corps vécu. La pratique d'une méthode d'éducation somatique favorise la capacité à percevoir les *signaux-sensations* du corps vécu dans différents contextes environnementaux.

Pour leur part, Meijer, Korthagen et Vasalos (2009) incitent les enseignants à cultiver un équilibre cohérent entre les pôles interne et externe de leur action éducative, afin d'accéder à leur zone de compétence, qu'ils appellent l'état de *flow* (inspirés de Csikszentmihalyi, 1990), d'authenticité ou de présence (p. 299). Ils positionnent ce *flow* en relation directe avec le concept de cohérence interne-externe (Korthagen, 2004). En entretien d'explicitation, lorsque l'une ou l'autre des 7 enseignantes-stagiaires parlent « d'enseignement naturel, de moment de bonheur, de moment d'authenticité, de couches de fierté dans la relation à l'élève », cela évoque pour nous cet état de *flow*.

5.2 La régulation de l'action éducative

La notion de corps vécu, en tant qu'outil de régulation de l'action éducative, est peu connue et peu utilisée en formation des enseignants. Or, la plupart des enseignantes-stagiaires de notre étude arrivent à percevoir les *signaux-sensations* de leur corps vécu lorsqu'elles enseignent. En s'appuyant sur les perceptions de leur corps vécu et les perceptions de leur pratique enseignante, plusieurs d'entre elles se trouvent en mesure de modifier l'action éducative jugée non-efficace, vers une action jugée plus positive (régulation de l'action éducative). Elles développent aussi une attitude d'ouverture ou de fermeture à leur corps vécu, selon les contextes, tant dans leur relation à elles-mêmes que dans la relation à leur environnement. La compétence à enseigner s'appuie sur ces possibilités de régulation de l'action, qui peuvent par ailleurs s'affiner par une réflexion de l'enseignant dans et sur son action (Schön, 1983). Par leur pratique réflexive, incluant la prise en compte des *signaux-sensations* de leur corps vécu, plusieurs enseignantes-stagiaires de notre étude ont acquis une meilleure « compréhension situationnelle », fondant leur réflexion dans l'action. Toujours selon Schön, cette réflexion s'appuie sur une connaissance-dans-l'action, permettant la régulation de l'action.

5.3 La désensibilisation

Il arrive que certaines enseignantes-stagiaires *se coupent* de leur corps vécu de façon plus ou moins complète. Cette désensibilisation, associée à des sensations négatives, attire notre attention, tantôt en tant que contrainte importante de la pratique enseignante, tantôt en tant que forme de protection chez les enseignantes-stagiaires. En effet, si la *coupure* de leurs sensations par les enseignantes-stagiaires, même nécessaire et utile pour assurer leur protection, est trop fréquente ou trop longue, elle agit comme perturbateur de la relation à soi et de la pratique enseignante. Quant à elle, la *coupure* de soi avec l'environnement, si effectuée consciemment, se veut un outil de régulation de l'action éducative. Ceci mène à croire que la tension vécue par plusieurs enseignantes-stagiaires de la recherche, aux prises avec une situation d'évaluation imposée par l'institution dans le cadre des stages finaux, peut porter entrave à leur développement professionnel, lorsqu'elles se coupent de leur corps vécu. Alors que c'est justement lorsqu'elles peuvent entrer en contact avec leurs *signaux-sensations* qu'elles accèdent à des moyens de régulation de leur action éducative.

5.4 Le corps écologique de l'enseignant

Dans une perspective plus large, les résultats de notre étude mènent à des rapprochements avec la notion de corps écologique proposée par Andrieu (2010). L'écologie corporelle échappe à la réduction scientifique qui détache un élément du tout qui le constitue. Andrieu défend aussi l'idée d'une écologisation dynamique et adaptative, où le corps est le lieu de pensées, de mouvements, d'interactions et d'interdépendance multiples. Il s'intéresse au processus d'autoconstitution de la personne incarnée.

Dans notre étude, nous constatons un mode de fonctionnement où les enseignantes-stagiaires agissent souvent en morceaux séparés, suivant le modèle dominant qui s'inscrit dans une scission corps-esprit, par opposition à un mode de fonctionnement intégrant corps et cognition en harmonie avec l'environnement. Ce dernier mode nécessite la prise en compte simultanée par les enseignantes-stagiaires de trois dimensions de leur expérience : leur relation à elles-mêmes, leur relation aux autres (relation éducative) et leur relation à l'environnement. Il devient ainsi possible pour nous de parler de corps écologique, lorsque la cohérence entre l'interne et l'externe est satisfaisante pour les enseignantes-stagiaires et leur environnement à la fois (en particulier, leurs élèves). Les enseignantes-stagiaires utilisent et ressentent alors leur corps vécu comme un tout - incluant leurs capacités réflexives - dans leur relation active avec leurs élèves.

6. Conclusion

Chez les enseignantes-stagiaires de notre étude, les perceptions de leur pratique enseignante apparaissent étroitement liées aux perceptions de leur corps vécu et vice versa. Ce lien ténu entre pratique et corps vécu permet la perception de la cohérence interne-externe de leur pratique enseignante et en facilite la régulation. L'environnement peut, pour sa part, jouer un rôle facilitant ou inhibant les capacités à percevoir les *signaux-sensations* du corps vécu. En stage, les facteurs inhibant les perceptions du corps vécu se veulent particulièrement présents, accompagnés par l'apparition fréquente de signaux négatifs. Trop de pression peut ainsi créer une désensibilisation chez les enseignantes-stagiaires. Parce qu'elles vivent des tensions émanant du contact avec le contexte scolaire et institutionnel, les enseignantes-stagiaires *se coupent* souvent de leurs

sensations, de leurs émotions, de la multiplicité de leurs pensées et/ou de leur relation avec l'environnement. Selon les contextes, ce mécanisme de désensibilisation comporte des avantages et des désavantages pour elles.

Il importe enfin de souligner que les enseignantes-stagiaires peuvent accéder aux *signaux-sensations* de leur corps vécu dans la mesure où elles savent les percevoir adéquatement. Dans le cadre de leur formation, les enseignantes-stagiaires disent réfléchir à l'impact de leur pratique sur leurs élèves. Au cours de cette étude, il est évident qu'elles le font avec tout leur être. La qualité et la profondeur de la pratique réflexive se trouvent potentiellement améliorées par la prise en compte du corps vécu. Ainsi, le corps vécu peut faire l'objet d'un apprentissage. Il mériterait de ce fait une place dans les programmes de formation des enseignants. Quel impact cet apprentissage à mieux percevoir le corps vécu aurait-il alors sur le processus de professionnalisation des enseignants débutants ? Pour peu que nous sachions améliorer notre relation à notre corps vécu, en contexte d'enseignement-apprentissage, nous avons sans doute encore beaucoup à y apprendre, tant individuellement que collectivement.

Références bibliographiques

- Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Issy-les-Moulineaux : EAP.
- Andrieu, B. et Richard, G. (2012). Quelle expérience corporelle en STAPS ? *Staps*, 4 (98), 7-22.
- Andrieu, B. (2010). *Le monde corporel. De la constitution interactive du soi*. Paris : L'Âge d'Homme.
- Berger, E. (2009a). *Rapport au corps et création de sens en formation des adultes-Étude à partir d'un modèle de somatopsychopédagogie*. Thèse de Doctorat. Université Paris VIII.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York : Harper and Row.
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche : comprendre en retournant au vécu de l'expérience*. Montréal : Guérin.
- Dewey, J. (2012, c1929). *Expérience et nature*. Paris : Gallimard.
- Emond, G. (2015). *Enseigner avec son corps. Étude exploratoire sur le corps vécu d'enseignants du primaire en formation initiale en contexte de stage*. Mémoire de maîtrise en danse. Université du Québec à Montréal.
- Estola, E. et Elbaz-Luwisch, F. (2003). Teaching bodies at work. *Curriculum Studies*, 35 (6), 697-719.
- Estola, E. et Syrjälä, L. (2002). Love, Body and Change: a teacher's narrative reflections. *Reflective Practices*, 3 (1), 57-69.
- Evans, J., Davies, B. et Rich, E. (2009). The Body made Flesh : Embodied Learning and the Corporeal Device. *British Journal of Sociology of Education*, 30 (4), 391-406.
- Hanna, T. (1986). What is Somatics ? *Somatics, Magazine Journal of the Bodily Arts and Sciences*, V (4), 4-8.
- Huet, B. et Gal-Petitfaux, N. (2011). *L'expérience corporelle*. Paris : Éditions EP&S.
- Hunter, L. (2011). Re-embodiment (Preservice Middle Years) Teachers ? : an Attempt to Reposition the body and its Presence in Teaching and Learning. *Teaching and teacher education*, 27, 187-200.
- Johnson, M. (2008). What Makes a Body ? Rediscovering the Body. *Journal of Speculative Philosophy*, 22 (3), 159-169.
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetic of Human Understanding*. Chicago and London : University of Chicago Press.
- Joly, Y. (2006). L'image du corps et la conscience de soi. *Psychologie Québec*, Mai, 21-23.
- Jones, S. et Hughes-Decatur, H. (2012). Speaking of Bodies in Justice-Oriented Feminist Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 63 (1), 51-61.
- Kepner, J. (1998 [1993]). *Le corps retrouvé en psychothérapie*. Paris : Retz.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood-Cliffs : Prentice-Hall.
- Korthagen, F., Kim, Y. et Greene, W. (2013). *Teaching and Learning from Within - a Core Reflection Approach to Quality and Inspiration in Education*. New-York : Routledge.
- Korthagen, F. et Vasalos, A. (2009, August). From Reflections to Presence and Mindfulness : 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education. EARLI Conference, Amsterdam.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: toward a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20 (1), 77-97.

- Legault, M. (2011). La présence au coeur de la pratique enseignante. Dans Lacourse, F., Martineau, S. et Nault, T. (dir.) *Profession enseignante : démarches et soutien à l'insertion professionnelle*. (p. 139-152). Les Éditions CEC, Anjou (Québec).
- Meijer, P., Korthagen, F. et Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education : The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and teacher education*, 25 (2), 297-308.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Mottier-Lopez, L. (2013). Réguler son enseignement. Pourquoi ? Comment ? *Colloque IFRES, Liège*.
- Paillé, P. et Forget, M.-H. (2012). L'entretien de recherche centré sur le vécu. *Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo*, 1 (1), Septembre, 72-83.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (3e éd.). Paris : Armand Collin.
- Pujade-Renaud, C. (1983a). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.
- Schön, D. (1983). *The Reflexive Practitioner - How professionals think in action*. New-York : Basic Books.
- Varela, F. et Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit- Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. (4e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.

La formation initiale pédagogique face à ses diplômés

Analyse de la satisfaction des diplômés des Hautes Écoles vis-à-vis de leur préparation à l'enseignement

Joachim De Stercke*, **Gaëtan Temperman****, **Bruno De Lièvre**** & **Antoine Derobertmeasure*****

* Institut Provincial de Formation du Hainaut - Ecole du Feu, 25-35 Route d'Ath 7050 Jurbise

** Université de Mons - Service de Pédagogie Générale et des Médias Éducatifs, 18 Place du Parc 7000 Mons

*** Université de Mons – Cellule Facultaire de Pédagogie Universitaire, 18 Place du Parc 7000 Mons

joachim.destercke@gmail.com

gaetan.temperman@umons.ac.be

bruno.delievre@umons.ac.be

antoine.derobertmeasure@umons.ac.be

RÉSUMÉ. À l'heure où les Hautes Écoles pédagogiques sont amenées à prendre du recul quant à la qualité de la formation qu'elles dispensent (AEQES, 2010 ; 2014), et alors même que la physionomie de l'enseignement supérieur change en Fédération Wallonie-Bruxelles (Décret « Paysage », 2013), identifier des indicateurs permettant d'améliorer la préparation de la relève enseignante sur des bases solides constitue un enjeu crucial. Parmi l'ensemble des indicateurs utilisables à cet effet, le niveau de satisfaction des bénéficiaires de la formation initiale pédagogique et la nature de cette satisfaction au regard des enjeux de l'enseignement représentent deux objets d'analyse des plus intéressants. La présente étude, qui leur est dédiée, s'appuie sur un dispositif diachronique, articulant méthodes quantitative et qualitative. Dans un premier temps, une enquête par questionnaires a été diffusée auprès de 460 professeurs entrants du préscolaire, du primaire et du secondaire inférieur, arrivés au terme de leur formation initiale en 2011 ou 2012. Ensuite, des entretiens semi-dirigés ont été réalisés avec quinze d'entre eux, au cours de leur première ou deuxième année de carrière. Il en ressort un certain nombre de pistes qui, aux yeux des diplômés questionnés, pourraient participer à améliorer la préparation de nos futurs enseignants.

MOTS-CLÉS : formation initiale, satisfaction, enseignants débutants, Fédération Wallonie-Bruxelles, Hautes Écoles pédagogiques.

1. Problématique

S'interroger sur les atouts et les limites des dispositifs de formation de la relève enseignante constitue plus qu'un objet de recherche : il s'agit d'une responsabilité sociétale. En Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique francophone), cette responsabilité rencontre actuellement un vif intérêt. En effet, ces dernières années, deux importantes études consacrées à la qualité de la formation initiale des enseignants ont été publiées (Degraef, Franssen et Van Campenhoudt, 2012 ; Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur, 2014). Dans l'éternelle quête d'amélioration qualitative de l'enseignement qu'elles organisent et subventionnent (European University Association, 2007), les instances en charge des politiques éducatives ont besoin que des indicateurs soient mis au jour afin de situer leur progression dans ce processus. Si certains de ces indicateurs renvoient à des faits objectifs (p. ex. les taux de redoublement, les pourcentages de réussite en fin de cycles, etc.), d'autres relèvent davantage de la subjectivité. Dans cette seconde catégorie, on retrouve des indicateurs liés aux perceptions individuelles, dont la satisfaction des usagers des institutions de formation initiale quant à la préparation qui leur a été dispensée lorsqu'ils les fréquentaient. Notre étude s'intéresse spécifiquement à cette satisfaction, ou *contentement* (Bouchard et Plante, 2002), analysée auprès de diplômés de Hautes Écoles pédagogiques (HEP) situées en province de Hainaut. Outre la quantification du niveau de satisfaction des diplômés quant à leur préparation à l'enseignement, notre analyse propose une lecture plus fine de la question en dégagant les dimensions et points particuliers par rapport auxquels ils se jugent satisfaits, ou non, de celle-ci. La formation théorique, pratique et réflexive, aussi bien que le soutien dont ils ont pu bénéficier en HEP balisent le contour des entretiens conduits en ce sens auprès des diplômés. A la suite de cette double lecture, quantitative, puis qualitative, nous discutons les pistes d'amélioration de la formation initiale proposées par ceux-ci, en croisant l'ensemble des résultats avec la littérature, et au regard du contexte actuel du système éducatif considéré.

2. Cadre théorique

2.1. Qualité et satisfaction

Qualité et satisfaction sont deux notions qui ne peuvent être assimilées l'une à l'autre. Ainsi, si intégrer une mesure de la satisfaction dans l'évaluation de la qualité perçue d'un organisme a tout son sens, croire que celle-ci nous offre une vision globale de la qualité dudit organisme constitue une regrettable méprise (Bouchard et Plante, 2002).

Plante (1994) définit la qualité en référence au processus qui la sous-tend. Pour l'auteur, la qualité est une finalité qu'un organisme cherche à atteindre en se fondant sur une série d'indicateurs multidimensionnels. S'engager dans un processus de qualité suppose en conséquence de se soumettre à une forme d'évaluation, de la *qualité voulue* (en lien avec les objectifs de l'organisme), de la *qualité rendue* (en lien avec ses produits), et de la *qualité perçue* (en lien avec les perceptions des usagers) (Bouchard et Plante, 2002). C'est sur cette dernière dimension de la qualité que notre étude se focalise, puisque celle-ci s'intéresse à la question de la satisfaction des diplômés des HEP vis-à-vis de leur formation initiale.

La mesure de la satisfaction des usagers nécessite, elle aussi, quelques précisions conceptuelles. En effet, dans le contexte où un organisme tel qu'une HEP tend à répondre aux besoins des individus qui la fréquentent, le plaisir que ces personnes ont pu tirer de leur expérience de formation ne donne pas d'information directe quant aux apprentissages qu'ils ont réalisés au cours de leur formation. En d'autres termes, un étudiant diplômé dont un besoin particulier a été satisfait par le truchement de sa formation initiale ne formulera pas pour autant, à coup sûr, une appréciation positive de sa préparation à l'enseignement. C'est pour cette raison que la mesure de la satisfaction des usagers renvoie, dans bien des situations (y compris la présente), à une mesure de leur « contentement » (ibid.).

2.2. La formation initiale des enseignants en Belgique francophone

En Fédération Wallonie-Bruxelles, la formation initiale des instituteurs préscolaires, primaires, et des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur est assurée par les catégories pédagogiques des Hautes Écoles, lesquelles organisent un cursus conduisant à l'obtention du grade de « bachelier » (Décret « Paysage », 2013). Les Hautes Écoles diffèrent des Universités en ceci qu'elles prennent en charge une mission de formation professionnalisante de type court, basé sur un mode d'apprentissage simultané, tandis que la formation universitaire est de type long et fondée sur un mode d'apprentissage consécutif ; la formation à l'enseignement peut néanmoins être suivie à l'Université par la réalisation d'un master à finalité didactique, ou au terme d'un master à finalité spécialisée, via l'agrégation, mais ne visent pas les niveaux d'études concernés par cette étude.

Au cours de leurs trois années de formation en HEP, les instituteurs préscolaires, primaires, et les agrégés de l'enseignement secondaire inférieur reçoivent une formation théorique, pratique et réflexive. Leur formation pratique les amène à effectuer des stages professionnalisants au sein d'établissements scolaires, à hauteur de 480h, auxquelles s'ajoutent 300h d'ateliers de formation professionnelle ; ces derniers visant à faire acquérir des compétences méthodologiques ainsi qu'un regard réflexif sur leurs pratiques aux étudiants (Décret « Formation initiale », 2001), sous la direction d'enseignants travaillant à la fois en Haute École et dans l'enseignement obligatoire. Les enseignants fraîchement diplômés des HEP possèdent donc, malgré leur « jeunesse », une expérience de l'enseignement en contexte quasi réel ; lors de leurs stages, les étudiants sont en effet supervisés par un maître de stage, et soumis à son évaluation comme à celle des formateurs des HEP effectuant des visites de stage.

Les catégories pédagogiques des Hautes Écoles sont les organismes sur lesquels porte l'analyse de la satisfaction présentée dans cet article. Quant aux usagers, il s'agit donc des étudiants finissants et des enseignants débutants issus de ces institutions d'enseignement supérieur non universitaire.

2.3. Satisfaction des enseignants vis-à-vis de leur formation initiale

Dans de nombreux systèmes éducatifs (Baillauquès et Breuse, 1993 ; De Stercke et al., 2010), les enseignants sont assez critiques vis-à-vis de la formation initiale qui leur a été dispensée. La distance entre cette formation et la réalité du terrain en est généralement la cause : manque d'opérationnalité de certains contenus et méthodes d'apprentissage, vision utopiste de l'école et des élèves, etc. (Gervais, 1999 ; European Commission/Eurydice, 2002 ; Mukamurera, 2004 ; 2008 ; Martineau, Presseau et Portelance, 2005).

Les opportunités de mise en pratique en contexte réel sont, par ailleurs, souvent considérées comme l'élément le plus important de leur préparation à l'enseignement par les (ex-)étudiants (Rots, Aelterman, Vlerick et Vermeulen, 2007). Dans la mesure où ce type d'opportunités d'apprentissage est structurellement intégré à la formation initiale des instituteurs préscolaires (PS), primaires (PP) et des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) en Fédération Wallonie-Bruxelles, il semble d'autant plus pertinent de s'interroger sur leur perception par les usagers des HEP.

Enfin, plusieurs auteurs avancent que, plus les enseignants sont satisfaits de la formation qui leur a été dispensée, plus ils ont l'intention de rester dans l'enseignement (Darling-Hammond, Chung et Frelow, 2002 ; LaTurner, 2002). Cependant, si cette corrélation positive se confirme pour les diplômés des HEP de la Fédération Wallonie-Bruxelles, une étude précédente montre aussi que la variable de satisfaction échoue à prédire leur intention de persister dans la profession (De Stercke, Temperman et De Lièvre, 2014). Des analyses complémentaires réalisées sur le même échantillon permettent d'étayer les résultats mis au jour par Rots, Aelterman, Devos et Vlerick (2010) en Communauté flamande de Belgique, à savoir que l'effet de la satisfaction des futurs enseignants quant à leur formation initiale sur leur intention de persister dans l'enseignement passe par la médiation partielle de leur « *Teaching Commitment*¹ » (De Stercke, 2014).

3. Méthodologie

3.1. Questions de recherche

La question de recherche principale à laquelle cette étude entend répondre est la suivante : « *Quel est le niveau de satisfaction des diplômés des HEP quant à leur préparation à l'enseignement ?* ». Plusieurs questions secondaires découlent de cette interrogation, en lien avec les objets de satisfaction et sujets satisfaits au sein de notre échantillon. Ces questions visent notamment à déterminer s'il existe des différences significatives en termes de niveau moyen de satisfaction entre les diplômés selon :

1. l'intitulé de leur diplôme ou section ;
2. leur sexe ;
3. au fait qu'ils aient ou non redoublé au moins une année durant leur formation initiale en HEP ;
4. au fait que les études en HEP étaient, ou non, leur premier choix d'études supérieures.

¹ Le « *Teaching Commitment* » : « *correspond à l'investissement personnel d'un professeur dans l'enseignement. Cet investissement peut être tant physique et temporel que cognitif, émotionnel et psychologique. Il fait intervenir l'attachement de la personne à son école et plus largement à sa profession, au niveau de ses finalités individuelles et sociétales, mais aussi au niveau des tâches concrètement rattachées à l'exercice enseignant.* » (De Stercke, 2014, p. 61).

3.2. Echantillons

Notre échantillon quantitatif se compose de 460 diplômés issus de HEP situées en province de Hainaut. Parmi ces diplômés, 112 (24.35 %) sont des instituteurs préscolaires, 164 (35.65 %) des instituteurs primaires et 184 des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (40.00 %) ; la répartition des femmes et des hommes dans chacune de ces sections est présentée au tableau 1. Cet échantillon regroupe des novices que nous qualifions de « professeurs entrants » (De Stercke, 2014), dans la mesure où ces individus ont été accrédités à l'enseignement (en 2012 ou 2013), mais qu'ils ne disposent encore d'aucune expérience – présentement synonyme d'ancienneté – dans la fonction.

	PS	PP	AESI	Total
Femmes	110	152	151	413
Hommes	2	13	32	47
Total	112	165	183	460

Tableau 1. Répartition des femmes et des hommes selon les sections, échantillon quantitatif (N=460)

Notre analyse qualitative s'appuie quant à elle sur un sous-échantillon de quinze sujets, choisis au sein de l'échantillon quantitatif en fonction de deux critères principaux : l'intitulé de leur diplôme (qui détermine par ailleurs le type de préparation qu'ils ont suivi au cours de leur formation initiale) et leur profil de professeur entrant ; ce dernier ayant été déterminé lors d'une précédente étude au moyen d'une classification hiérarchique (De Stercke, Temperman et De Lièvre, 2013)². En tout, une institutrice préscolaire, six institutrices primaires et huit agrégés de l'enseignement secondaire inférieur ont participé à l'élaboration du corpus qualitatif. Contrairement aux sujets de notre échantillon quantitatif, ces diplômés sont à proprement parler des enseignants débutants puisqu'ils avaient, au moment de nos entretiens, une expérience professionnelle d'un à deux ans.

3.3. Méthodes

Un premier recueil de données, quantitatif, a été effectué auprès de diplômés de trois HEP hainuyères. Suite à cette collecte basée sur un recensement au sein des institutions participantes, une deuxième prise de données a été mise en œuvre, cette fois à partir d'un échantillonnage théorique (Van der Maren, 1995).

Sur le plan quantitatif, une enquête par questionnaires a été diffusée au sein des catégories pédagogiques des Hautes Écoles sollicitées en juin 2012 et 2013. Le taux de participation est de 72 % (N=460). Le questionnaire utilisé dans le cadre de cette collecte de données se présente sous une forme papier auto-administrée. Au-delà de son volet socio-démographique, il s'intéresse principalement à l'intention de persister dans l'enseignement des diplômés (5 items), à leur « *Teaching Commitment* » (5 items) et à leur sentiment d'auto-efficacité (24 items issus de l'adaptation francophone de la *Teachers' Sense of Efficacy Scale* de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy ; De Stercke, Temperman, De Lièvre et Lacocque, 2014). Deux items concernent spécifiquement le niveau de satisfaction vis-à-vis de leur formation initiale. Le premier est formulé comme suit : « *Je suis satisfait de la formation qui m'a été dispensée en Haute École.* » et s'applique à évaluer la satisfaction des diplômés quant aux aspects non humains de leur préparation à l'enseignement. Le deuxième est quant à lui dédié à l'aspect animé de celle-ci : « *Je suis satisfait du soutien dont j'ai bénéficié au cours de ma formation en Hautes Écoles.* ». Tous deux sont mesurés à l'aide d'une échelle métrique allant de 0 à 10. Les données récoltées par ces items ont été soumises à des analyses statistiques descriptives et inférentielles,

Quinze entretiens semi-dirigés sont à la base du corpus qualitatif constitué dans le prolongement de l'enquête par questionnaires susmentionnée. Ces entretiens ont été menés en présentiel en avril 2012 et 2013, soit environ un an ou deux après l'entrée en fonction des diplômés. Un guide d'entretien a été créé à cet effet, et les verbatim ont fait l'objet d'une analyse thématique de contenu. Cette analyse thématique a été appliquée au moyen d'un plan de codage conceptualisé (Huberman et Miles, 1991), selon une logique délibérative (Savoie-Zajc, 2004), et dans une perspective inter-sujets. Le corpus comprend 104 unités de sens ; le découpage suit la règle sémantique.

Deux dimensions traversent le thème de satisfaction de notre plan de codage : la satisfaction quant à la *formation* (satisfaction globale, vis-à-vis des contenus de formation, vis-à-vis de la formation pratique et vis-à-vis de la formation réflexive) et la satisfaction quant à *l'encadrement, au soutien et à la supervision* expérimentés durant leur préservice (les acteurs impliqués ici étant les formateurs de la HEP, les maîtres de

² Les quatre profils en question sont, par ordre décroissant d'intention de persister et de « *Teaching Commitment* » : la « relève idéale », les « bonnes recrues », les « hésitants » et les « fuyants ».

formation pratique en charge des ateliers de formation professionnelle, et les maîtres de stage). On notera que ces deux dimensions rejoignent celles mesurées par les items de l'enquête par questionnaires.

4. Analyses

La présentation des résultats de cette étude suit la logique séquentielle établie plus haut. Des analyses quantitatives descriptives et inférentielles sont tout d'abord conduites. Une analyse qualitative est ensuite réalisée, en complément.

4.1. Analyses quantitatives

4.1.1. Analyses descriptives

La moyenne globale de notre échantillon quantitatif en matière de satisfaction vis-à-vis de la formation dispensée en HEP s'élève à 7.46/10. Si l'on considère chaque section de diplômés isolément, on note que les instituteurs préscolaires (PS) sont satisfaits de cette formation à hauteur de 8.10/10, que les instituteurs primaires (PP) le sont à 7.42/10, et enfin que les agrégés de l'enseignement secondaire inférieur évaluent en moyenne leur niveau de satisfaction à 7.11/10 (figure 1).

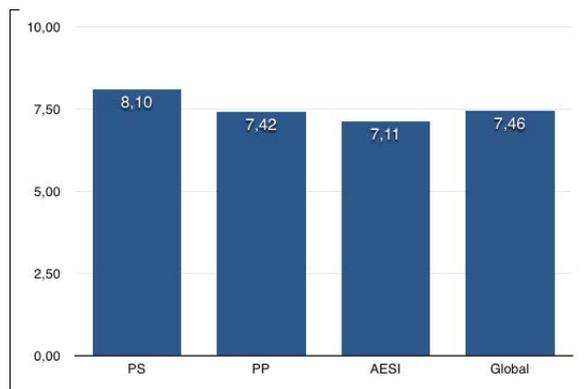


Figure 1. Moyennes de l'item « Satisfaction vis-à-vis de la formation dispensée en Hautes Écoles » (N=460)

Le niveau moyen de satisfaction des diplômés en matière de soutien reçu en cours de formation est de 7.37/10. A nouveau, les instituteurs préscolaires scorent un peu plus haut que leurs collègues du primaire et du secondaire inférieur, puisqu'ils évaluent leur niveau de satisfaction en termes de soutien à 7.87/10, contre respectivement 7.22/10 et 7.21/10 pour ces derniers (figure 2).

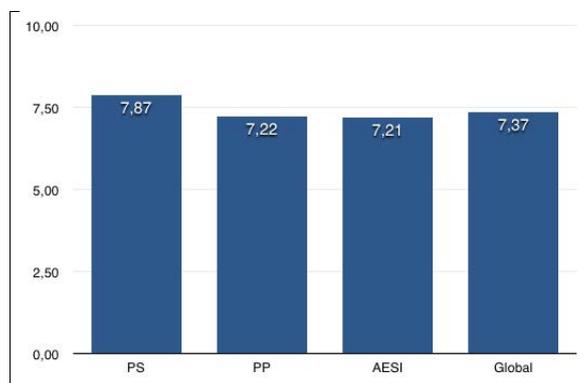


Figure 2. Moyennes de l'item « Satisfaction vis-à-vis du soutien reçu en Hautes Écoles » (N=460)

Globalement, et sur base des informations en notre possession à cette étape de l'étude, l'on pourrait conclure que les enseignants issus des HEP, interrogés juste après obtention de leur diplôme, sont relativement satisfaits de la formation et du soutien dont ils ont bénéficié au sein de ces institutions.

Complétons à présent cette lecture par quelques analyses inférentielles.

4.1.2. Analyses inférentielles

Quatre questions secondaires ont fait l'objet d'analyses inférentielles dans cette étude, à partir du score moyen de nos sujets aux items « formation » et « soutien ». Pour rappel, ces questions sont liées (1) à l'intitulé du diplôme (PS, PP ou AESI), (2) au sexe, (3) au fait d'avoir ou non redoublé au moins une année durant sa formation initiale en HEP et (4) enfin au fait que les études pédagogiques effectuées dans ces institutions soient, ou non, le premier choix d'études supérieures. Il ressort de nos analyses les résultats suivants.

Premièrement, il existe une différence significative entre le niveau de satisfaction des diplômés des HEP selon l'intitulé de leur diplôme ($F = 10.18$; $ddl = 2$; $p < .001$). Ainsi, les instituteurs préscolaires sont plus satisfaits de leur formation (7.98/10) que les instituteurs primaires (7.32/10) et les agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (7.12/10). En revanche, la différence entre la moyenne des instituteurs primaires et des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur n'est pas significative.

Deuxièmement, les femmes diplômées des HEP sont davantage satisfaites de leur préparation à l'enseignement que leurs collègues masculins ($F = 15.94$; $ddl = 1$; $p < .001$). En moyenne, le niveau de satisfaction s'élève à 7.50/10, contre 6.51/10 pour les hommes. Ce résultat est toutefois soumis à caution dans la mesure où notre échantillon est majoritairement composé des femmes (89.80%), et que celles-ci se concentrent surtout dans les sections préscolaires et primaires.

Troisièmement, il n'existe aucune différence significative en termes de satisfaction quant au préservice entre les diplômés ayant redoublé au moins une année en formation initiale et ceux ayant complété leur préparation à l'enseignement sans redoubler ($F = 1.79$; $ddl = 1$; NS). Bien que l'on aurait pu s'attendre à ce que les diplômés au parcours émaillé d'un échec soient moins satisfaits de leur formation que leurs collègues n'ayant jamais redoublé, par exemple en raison d'une attribution causale externe de celui-ci, il n'en est rien. Une ébauche de piste explicative serait qu'en dépit de cet échec, avoir finalement été accrédité à l'enseignement par sa HEP compenserait, dans une certaine mesure, et *a posteriori*, l'éventuelle insatisfaction née du redoublement.

Quatrièmement, les diplômés pour lesquels la formation en HEP était un premier choix d'études sont davantage satisfaits de leur préservice que leurs collègues pour lesquels l'orientation vers l'enseignement était un deuxième, voire un troisième choix ($F = 7.03$; $ddl = 1$; $p < .01$). Les sujets s'étant directement tournés vers une HEP scorent en moyenne à 7.53/10, contre 7.09/10 pour les autres. Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait qu'un choix d'études/de carrière plus réfléchi conduirait à une plus grande satisfaction vis-à-vis de sa formation initiale ; celle-ci donnant accès, *in fine*, à la profession que l'on souhaite exercer. A ce sujet, il est interpellant de constater que près d'un tiers de nos répondants déclarent que la formation en HEP n'était pas leur premier choix d'études ; la proportion avoisinant les 60% chez les AESI. Rappelons, par ailleurs, que de précédentes analyses ont montré que les individus n'ayant pas choisi l'enseignement comme premier choix de carrière ont tendance à se juger moins investis dans la profession (De Stercke et al., 2013).

En plus de ces analyses inter-sujets, une comparaison *Prétest-Posttest* a été réalisée entre le niveau de satisfaction global des quinze diplômés sélectionnés en vue de nos entretiens au moment de l'enquête par questionnaires (T1) et au moment de leur entretien (T2), soit un à deux ans plus tard (figure 3). Les mêmes items ont été utilisés dans les deux cas, et la comparaison a été effectuée à l'aide de la technique du *gain relatif* (D'Hainaut, 1975). Cette analyse intra-sujets met en évidence une perte relative entre les deux temps de mesure, ce qui signifie que les quinze sujets interrogés sont moins satisfaits de leur formation initiale un à deux ans après avoir obtenu leur diplôme (6.59/10) qu'au sortir de leur formation en HEP (7.54/10). Ce résultat sera discuté ultérieurement. Si l'on regroupe l'unique institutrice préscolaire avec les institutrices primaires au sein du groupe des enseignants du fondamental, pour comparer leur perte relative avec celles des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur, voici ce qu'on observe : la perte relative de 23.01 % des enseignants débutants du fondamental est significative ($t = 2.89$; $ddl = 6$; $p < .05$), alors que celle des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur, qui se monte à 15.09 %, ne l'est pas ($t = 1.59$; $ddl = 7$; NS).

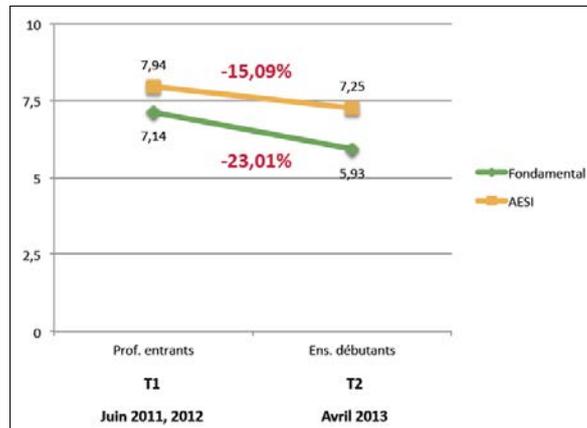


Figure 3. Comparaison Prétest/Posttest du niveau de satisfaction globale de l'échantillon qualitatif (n=15)

Passons à présent à nos analyses qualitatives, qui nous permettront de mieux cerner la nature de la satisfaction ou de l'insatisfaction des quinze individus sélectionnés pour nos entretiens semi-dirigés.

4.2. Analyses qualitatives

L'analyse thématique appliquée à nos données qualitatives se fonde sur un plan de codage comportant deux thèmes primaires :

1. la satisfaction des diplômés vis-à-vis de la *formation* dispensée par leur HEP en termes de contenus d'apprentissage (savoirs, savoir-faire et savoir-être), d'occasions de mise en pratique de ces contenus, ainsi qu'en matière de formation réflexive ;
2. la satisfaction des diplômés vis-à-vis de *l'encadrement, de la supervision et du soutien* reçus en cours de formation initiale de la part des principaux intervenants de cette formation : maîtres assistants, maîtres de formation pratique, et maîtres de stage.

Les Unités de Sens (US) du premier thème primaire, qui se réfère à l'aspect « inanimé » de la formation initiale, se subdivisent en quatre thèmes secondaires : évaluation globale (5 US), contenus (36 US), occasions de mise en pratique (7 US) et formation réflexive (4 US). Quant au deuxième, quant à lui dédié à l'aspect « animé » du cursus pédagogique, il en comporte trois : formateurs des HEP (40 US), maîtres de formation pratique (6 US) et maîtres de stages (6 US). Au vu de la répartition des unités de sens, on peut constater que les répondants se sont surtout exprimés à propos des contenus de formation (34.61 % du corpus) et des formateurs des HEP (38.46 % du corpus). Il n'en reste pas moins que certaines opinions, mêmes marginales, peuvent être révélatrices d'informations utiles au questionnement.

Précisons que les extraits de verbatim proposés plus loin ont une vocation purement illustrative. Ils ne sont de ce fait pas « représentatifs » du corpus analysé. Les prénoms utilisés sont évidemment fictifs.

4.2.1. Satisfaction quant à la formation

A l'évocation de ce thème, les diplômés s'expriment tantôt sur un mode d'appréciation global (i.e. sans précision quant à l'objet de leur (in-)satisfaction), tantôt en se focalisant sur certains éléments particuliers de leur formation à l'enseignement.

Sur le plan global, on retrouve trois déclarations de satisfaction, un avis mitigé et un aveu d'insatisfaction, toutefois des plus catégoriques.

Lorsque les déclarations des diplômés se font plus précises, les thèmes qu'ils abordent en matière de contenus de formation sont principalement liés à la pertinence de ces contenus par rapport aux compétences à mobiliser sur le terrain, à la qualité du volet théorique de leur préparation à l'enseignement, au caractère inachevé de leur formation initiale (dans une optique de perfectionnement professionnel continu), à l'absence de « leçons-types » pouvant servir de guide pour la pratique, ou encore à leur manque de préparation en termes de gestion de la classe et de la discipline. La question de la gestion des divers documents administratifs (journal de classe, planification didactique, préparations de leçon pour la direction ou l'inspection, etc.) est soulevée par plusieurs diplômés qui déplorent un déficit de formation dans ce domaine précis en HEP.

En ce qui concerne la mise en pratique des contenus de formation, les diplômés sont généralement assez positifs dans leurs déclarations. Le fait de bénéficier d'un grand nombre de stages sur le terrain, mais aussi d'ateliers de formation professionnelle, constitue selon eux un atout certain de la formation initiale pédagogique. Pour autant, ces occasions d'apprentissage en contexte quasi réel ne suffisent pas, en quantité ou en qualité, aux yeux de tous les enseignants débutants interrogés. La question de l'articulation entre théorie et pratique se pose également, notamment par rapport à la gestion de classe : malgré les expériences de stages répétées durant la formation initiale, certains diplômés n'en jugent pas moins qu'ils n'ont pas acquis cette compétence essentiellement basée sur des connaissances procédurales (Chouinard, 1999). Outre le renforcement de l'enseignement des techniques efficaces de gestion de groupe en HEP, il apparaît ainsi nécessaire que leur mise en application lors des stages devienne un objectif plus explicite, dans une logique de transfert des apprentissages.

Enfin, l'appréciation de la formation réflexive par nos quinze diplômés pointe trois éléments : l'acquisition au travers de leur préservice d'une aptitude à la constante remise en question, qu'ils considèrent comme bénéfique à leur enseignement ; le manque de préparation et de guidance pour ce qui est de la réalisation du travail de fin d'études ; et l'absence de liberté d'initiative en matière de préparation de leçon au sein de leur HEP. Une institutrice primaire s'exprime sur ce dernier point en ces termes :

« On devait faire les leçons comme les professeurs le voulaient à la Haute École. Donc c'était plus faire 'à la manière de'. C'était efficace, parce qu'on avait fait comme les professeurs le voulaient, mais c'était plus un 'copier-coller' ... » (Lindsey, PP, diplômée en 2012)

Ce propos, qui entre en contradiction avec le souhait de bénéficier de « leçons-types » évoqué plus haut, illustre les différences de cultures organisationnelles qui peuvent exister entre les institutions de formation initiale en Fédération Wallonie-Bruxelles, ainsi que les divergences d'attentes que peuvent avoir les étudiants vis-à-vis de leur préservice. Mais plus encore, ce paradoxe renvoie à la question de la liberté pédagogique, que l'on sait chère aux enseignants, et à la définition même de la tâche de cette catégorie professionnelle ; le prescrit légal étant des plus ouverts à ce sujet en Fédération Wallonie-Bruxelles.

4.2.2. Satisfaction quant à l'encadrement, à la supervision et au soutien

Lorsqu'ils évoquent les personnes ayant directement contribué à leur formation à l'enseignement, les diplômés des HEP ne distinguent pas toujours l'individu en tant que tel, du rôle qu'il a joué dans leur cursus, ou encore de l'objet d'apprentissage qu'il transpose. La relation tissée entre les étudiants et les formateurs des HEP intervenant dans la construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants, elle est marquée par l'identification et la différenciation (Cattonar, 2001 ; 2006). C'est ainsi que l'on retrouve par ailleurs, dans le discours de nos sujets, un mélange d'appréciations personnelle et professionnelle de leurs formateurs, maîtres de formation pratique et maîtres de stage.

Les enseignants débutants de notre échantillon qualitatif sont pour certains satisfaits de l'encadrement et du soutien reçu des formateurs de leur ancienne HEP (N=7), d'autres à la croisée de la satisfaction et de l'insatisfaction (N=2), et d'autres encore insatisfaits sur ce plan (N=6). Parmi les éléments de satisfaction relevés, on trouve le fait que les formateurs encouragent les étudiants à l'initiative, tout en restant disponibles en cas de besoin ou de difficulté ; se positionnant ainsi dans une posture pédagogique en lien avec l'axe « apprendre » du triangle de Houssaye (1988). Un autre élément de satisfaction concerne la supervision des maîtres assistants et didacticiens de disciplines, avant, pendant et après les stages professionnalisants. Enfin, on note une appréciation positive des enseignants débutants par rapport à l'articulation des compétences des différents formateurs de leur HEP, telle qu'exprimée par cette enseignante.

« On avait un très bon professeur de littérature, qui avait une connaissance extraordinaire, et une très bonne pédagogie. Ils se complétaient l'un l'autre. » (Amélie, AESI Fr-Morale, dipl. en 2012)

Les appréciations plus mitigées ou tout à fait négatives des répondants concernent, elles aussi, plusieurs sujets et objets. Si le fait de ne pas s'être entendu avec son psychopédagogue constitue un regret pour certains enseignants débutants, d'autres éléments d'insatisfactions peuvent être mis en évidence : le manque de soutien dans les moments « difficiles » (de doute, de remise en question du choix de carrière, etc.), ou encore le favoritisme perçu chez l'un ou l'autre formateur. La crainte inspirée par les formateurs de la HEP dans le cadre des visites de stage est mentionnée à plusieurs reprises. Ceux-ci gardent un souvenir de ces expériences comme génératrices d'un stress intense. Pour terminer, un répondant exprime son insatisfaction par rapport à la « qualité pédagogique » de l'un de ses anciens professeurs, qui n'avait jamais enseigné la discipline dont il assurait la charge en HEP. Ce commentaire rappelle l'importance d'une formation spécifique et d'une expérience préalable des didacticiens des disciplines en charge de la formation des enseignants.

S'il est des acteurs de la formation initiale dont les enseignants débutants interviewés sont, pour ceux l'évoquant, tout à fait satisfaits, ce sont les maîtres de formation pratique. Le profil de ces intervenants de la formation initiale, en lui-même, constitue un atout pédagogique, voire une source de respect, pour plusieurs diplômés. Le pragmatisme et le soutien prodigué par les maîtres de formation pratique sont décrits comme des facteurs de motivation par les ex-étudiants.

Pour conclure, la satisfaction vis-à-vis de leurs anciens maîtres de stage est un sujet sur lequel nos enseignants débutants se sont également exprimés. Alors que certains se réjouissent d'avoir toujours eu « la chance de tomber sur de bons maîtres de stage », d'autres sont très insatisfaits des enseignants qui les ont encadrés sur le terrain. Les critiques formulées à leur égard ont trait au manque de prise en considération de la situation personnelle des étudiants, ainsi qu'au manque de cohérence entre les attentes des formateurs des HEP et celles des maîtres de stage. Un autre problème, causant l'insatisfaction d'une diplômée, tient au fait que certains maîtres de stage n'assument pas leurs conceptions pédagogiques lors de la visite des formateurs des HEP, comme l'illustre l'extrait suivant.

« Personnellement, j'ai eu dur, parce que j'ai eu des problèmes avec certains maîtres de stage, qui étaient en accord avec ce que je faisais lorsque je leur montrais et qui, lors de la visite de professeurs de la Haute École, me descendaient en pleine leçon... » (Bénédicte, PP, dipl. en 2012)

5. Discussion

Grâce au raffinement des résultats de notre enquête par questionnaires, nous pouvons tout d'abord relativiser la satisfaction globale des diplômés des HEP vis-à-vis de leur formation et du soutien offerts par celles-ci. Certes, au sortir de leur préservice, les usagers de la formation initiale sont en moyenne satisfaits de leur préparation à l'enseignement, mais il n'en reste pas moins que cette formation est perfectible, comme en attestent les entretiens conduits au cours de l'insertion professionnelle de quinze d'entre eux. Deux hypothèses, qui ne s'excluent pas mutuellement, semblent pouvoir expliquer cette différence de niveau de satisfaction entre les deux temps de mesure séparés d'un ou deux ans. La première est qu'en interrogeant les enseignants au sein de leur institution de formation initiale, au moment même de l'obtention de leur diplôme, ceux-ci pourraient surévaluer leur niveau de satisfaction vis-à-vis de leur HEP, par manque de recul, ou par « loyauté » envers cet organisme ayant officiellement reconnu leur compétence professionnelle à travers la délivrance de leur certification à l'enseignement. La deuxième est que les expériences d'insertion professionnelle vécues par les enseignants débutants pourraient affecter ce niveau de satisfaction. On peut effectivement concevoir que, face à certaines difficultés professionnelles (en gestion de classe, par exemple), le sentiment de « ne pas avoir si bien été préparés à l'enseignement qu'ils ne le pensaient » pourrait naître chez certains novices. Rappelons par ailleurs que les conditions d'insertion professionnelle des enseignants restent à améliorer en Fédération Wallonie-Bruxelles, comme dans d'autres systèmes éducatifs où les novices se voient encore confier les mêmes responsabilités et des tâches souvent plus difficiles et lourdes que leurs collègues expérimentés, tout cela en étant tenus au même niveau d'efficacité (Lamarre, 2003 ; Mukamurera, 2011a ; De Stercke, 2014).

Le problème de déconnexion de la formation initiale avec la réalité du terrain est moins prégnant qu'attendu, au regard des résultats de recherches antérieures (Eurydice, 2002 ; Mukamurera, 2004 ; 2008 ; Martineau, Presseau et Portelance, 2005). Ceci pourrait s'expliquer par le fait que notre échantillon qualitatif est exclusivement composé d'enseignants débutants ayant suivi leur formation initiale au sein de HEP. La préparation assurée par ces institutions comprenant de nombreux stages ou activités dans des écoles ou en partenariat avec des acteurs éducatifs, la distance entre la représentation de l'enseignement (et de l'enseignant) construite par les étudiants les fréquentant est ainsi probablement moins éloignée de la réalité que ne peut l'être celle d'enseignants issus des Universités (comme les agrégés de l'enseignement secondaire supérieur), ou encore sans titre requis. A y regarder de plus près, lorsque les sujets évoquent la question de la distance entre formation initiale et milieu professionnel, c'est davantage sous l'angle de l'(in)utilité de certains contenus de formation enseignés en HEP que sous l'angle du « choc de la réalité » (Nault, 1999). Ce qui est clair, c'est que les opportunités de mise en pratique de la formation à l'enseignement sont considérées comme primordiales, ce qui ne fait que renforcer les conclusions d'autres recherches abordant ce point (Rots et al., 2007). Il n'en reste pas moins qu'après un à deux ans, la satisfaction des diplômés à l'égard de leur formation initiale est plus faible qu'au sortir de celle-ci, ce qui s'explique probablement par l'actualisation de leur représentation de la profession ; qui, comme nous le savons, peut parfois s'avérer idéalisée avant l'entrée effective en fonction.

Si l'on s'intéresse à présent plus spécifiquement à la satisfaction des enseignants débutants quant au soutien dont ils ont pu bénéficier en cours de préservice, il est possible d'identifier quelques leviers d'améliorations. Nos entretiens mettent, par exemple, en évidence la problématique du stress lors des stages professionnalisants. Il est évident que la personnalité des étudiants joue un rôle à ce niveau. Il n'empêche que l'idée même que les étudiants soient plongés dans un climat d'inquiétude constant, dû à la visite possible d'un formateur de sa HEP,

n'est pas être propice à l'apprentissage. La crainte d'être « jugé et reconnu coupable » d'un manque de compétence, est en effet en contradiction avec une pédagogie reconnaissant l'erreur comme partie intégrante de l'apprentissage et pratiquant l'évaluation formative. Un environnement sécurisant (y compris sur le plan psychologique), tout comme l'établissement d'une relation positive avec les médiateurs de cet apprentissage, sont des conditions nécessaires à un apprentissage efficace. Il serait donc pertinent d'être attentif au respect de ses préceptes pédagogiques au-delà de l'enseignement obligatoire, à travers le recours à des méthodes de supervision des étudiants prenant en considération la composante émotionnelle de l'apprentissage (OECD, 2002 ; CERI, 2008).

Autre problématique soulevée par nos entretiens : la variabilité de la « qualité » de l'encadrement des maîtres de stage. Au-delà des compétences socio-affectives essentielles à l'exercice de cette fonction clef de notre système de formation à l'enseignement, les maîtres de stage auxquels est confiée notre relève enseignante devraient impérativement être, eux-mêmes, des enseignants efficaces. Il s'agit là d'une condition *sine qua non* pour que ces modèles d'identification deviennent un véritable levier d'amélioration qualitative de notre système éducatif, à travers leur propre pratique, et celle de leurs stagiaires. Fort heureusement, nos entretiens mettent en lumière des expériences positives, humaines et pédagogiques, entre ex-étudiants et maîtres de stage.

Le dernier point que nous soulèverons concerne la cohérence des attentes, principalement administratives, entre les différents acteurs de la formation initiale et de la supervision des enseignants sur le terrain. En effet, plusieurs enseignants débutants interviewés expriment leur difficulté à s'adapter aux exigences respectives de ces acteurs en matière de journal de classe, de plan de matière, etc. Leur insatisfaction est très probablement renforcée par le fait que la gestion des documents administratifs constitue souvent, en début de carrière, une source d'accroissement de leur charge de travail (De Stercke et al., 2010 ; Mukamurera, 2011b) ; souvent jugée accessoire par rapport au temps qu'ils désireraient pouvoir consacrer à leurs élèves ou à leur vie privée.

6. Conclusions et perspectives

Cette étude met en lumière quelques résultats à même d'inspirer les HEP dans le processus d'amélioration continue de la qualité de la formation qu'elles dispensent. Premièrement, au moment de leur diplomation, les (ex-)étudiants des catégories pédagogiques sont globalement satisfaits de leur formation initiale. En cours d'insertion, cette satisfaction tend cependant à diminuer, pour de multiples raisons. Deuxièmement, en termes de formation à l'enseignement à proprement parler, les débutants verraient un intérêt à ce que certains contenus de formation soient révisés. Si cette attente devait être prise en considération sur le plan de la didactique des disciplines, réduire les exigences de maîtrise en termes de contenus d'apprentissage dans les HEP ne constitue probablement pas un des meilleurs moyens pour améliorer la qualité de la formation initiale. Troisièmement, en ce qui concerne les variables humaines des HEP, les maîtres de formation pratique apparaissent clairement comme des acteurs clefs de leur formation aux yeux des novices interrogés. Ils en sont très satisfaits. La satisfaction de la relève quant à ses anciens psychopédagogues et maîtres de stage est plus mitigée, faisant place à des récits de tensions, à l'expression d'un sentiment d'injustice, tout autant qu'à des souvenirs positifs.

Ces issues nous amènent à formuler des pistes pour l'amélioration de la formation initiale des enseignants en HEP qui se déclinent sur trois axes de travail. Sur un axe psychologique, nous pensons qu'une réflexion devrait être menée au sujet du stress occasionné par les visites de stage aux étudiants. La posture des évaluateurs, et la fonction même de l'évaluation en situation d'apprentissage sont ici en question. Sur un axe professionnel, nous encourageons les responsables du système éducatif à penser dans les plus brefs délais la mise en place d'un programme de formation à destination des maîtres de stage, si possible doublé d'une procédure de sélection des candidats à la fonction. Cette formation devrait idéalement être organisée sur la base d'un référentiel définissant les compétences attendues d'un maître de stage. Il apparaît cependant qu'un tel outil n'existe pas, la seule référence légale existante en la matière, se limitant à indiquer que le maître de stage est « *un partenaire privilégié pour les professeurs du département pédagogique et la qualité de l'évaluation formative qu'il fait du travail de l'étudiant est crucial dans la progression de celui-ci. (...). Contrairement au maître de formation pratique qui apporte au département pédagogique le fruit d'une expérience acquise, l'encadrement du stagiaire est, pour le maître de stage, une nouvelle facette de son métier* » (Circulaire n°000092, 2001, p. 7-8). Si l'on peut se réjouir que le législateur reconnaisse bel et bien qu'être maître de stage représente une nouvelle facette du métier d'enseignant, on peut regretter l'absence de définition formelle quant à son rôle. C'est en ce sens que Derobertmeasure, Dehon et Demeuse (2011) ont proposé un référentiel définissant les compétences du maître de stage. Enfin, sur un axe administratif, nous plaignons pour une meilleure harmonisation des attentes des HEP, des Pouvoirs Organisateurs et du service d'inspection quant aux documents balisant l'exercice enseignant (journal de classe, plan matière, progression dans le développement des compétences, etc.).

Enfin, en termes d'analyses complémentaires, il pourrait être intéressant de conduire des entretiens sur base des questions auxquelles cette étude ne permet pas de répondre. Par exemple, pourquoi les femmes sont-elles

plus satisfaites que les hommes de leur formation en HEP ? Quelles raisons expliqueraient la plus grande satisfaction des instituteurs préscolaires de notre échantillon ? Ou encore, pourquoi n'observe-t-on pas un moindre niveau de satisfaction chez les diplômés ayant rencontré un échec au cours de leur cursus en HEP ?

7. Remerciements

Nous tenons à remercier l'ensemble des diplômés ayant pris part à nos collectes de données, ainsi que les directions et équipes des Hautes Écoles pédagogiques du Pôle hainuyer qui ont rendu cette étude possible. Aussi, merci à Mmes Amélie Branders et Véronique Huaux pour leur contribution à la récolte des données.

Références bibliographiques

- Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) (2010). *Évaluation du bachelier instituteur(-trice) préscolaire en Communauté française de Belgique. Analyse transversale*. Bruxelles : AEQES. En ligne : <http://www.aeqes.be/documents/AEQES-PRESCOLAIRE-NET.pdf>
- Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) (2010). *Évaluation du bachelier instituteur(-trice) primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Analyse transversale*. Bruxelles : AEQES. En ligne : <http://www.aeqes.be/documents/20140603%20AT%20PRIMAIRE%20-%20sans%20NA%20pour%20publication.pdf>
- Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) (2014). *Évaluation du bachelier Instituteur(-trice) primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Analyse transversale. Rapport final de synthèse*. Bruxelles : AEQES. En ligne : <http://www.aeqes.be/documents/20140513InstitPrimRFSHEAJ.pdf>
- Baillauguès, S., et Breuse, É. (1993). *La première classe*. Paris : ESF.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bouchard, C., et Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 11, 219-236. En ligne : http://www.fastef-portedu.ucad.sn/cese/comfr/ulg/cahiers11_11.pdf
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 10. En ligne : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/60/35/66/PDF/010cahier.pdf>
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : tension en le vrai travail et le sale boulot. *Education et francophonie*, 34(1), 193-212. En ligne : http://www.acef.ca/c/revue/pdf/XXXIV_1_193.pdf
- Centre pour la recherche et l'innovation en enseignement. (CERI). (2008). *Évaluer l'apprentissage : l'évaluation formative. Rapport de la Conférence internationale OCDE/CERI « Apprendre au XXIe siècle : recherche, innovation, politiques »*. En ligne : <http://www.oecd.org/fr/sites/learninginthe21stcenturyresearchinnovationandpolicyapprendreauxxxiesieclerechercheinnovationetpolitiques/40604126.pdf>
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25, 497-514.
- Circulaire n°000092 du Gouvernement de la Communauté française. (2001). *Ministère de l'enseignement supérieur*, 7 juin.
- D'Hainaut, L. (1975). *Concepts et méthodes de la statistique (Vol. 1)*. Bruxelles : Labor.
- Darling-Hammond, L., Chung, R., et Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286-302. En ligne : <http://www.sagepub.com/dvlastudy/articles/Darling-Hammond%20article.pdf>
- Degraef V., Franssen A., et Van Campenhoudt, L. (2012). *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Bruxelles : Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Derobertmasure A., Dehon A., et Demeuse M. (2011). L'approche par problème: un outil pour former à la supervision des stages. *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions : Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin*, 13, 201-222.
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : la relève issue des Hautes Écoles*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Mons, Mons, Belgique. En ligne : http://applications.umons.ac.be/docnum/c7b423fd-d183-486c-9cec-966066b9b364/1625D0A0-47E6-4573-8606-851F741FBA81/THESE-De_Stercke-2014.pdf
- De Stercke, J., Temperman, G., et De Lièvre, B. (2013). Une typologie des professeurs entrants. *Éducation & Formation*, e-299, 78-91. En ligne : <http://ute3.umh.ac.be/revues>
- De Stercke, J., Temperman, G., De Lièvre, B., et Lacocque, J. (2014). *Echelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : traduction francophone de la Teachers' Sense of Efficacy Scale*. Service de Pédagogie Générale et des

- Médias Educatifs, Université de Mons. En ligne : [http://applications.umons.ac.be/docnum/c7b423fd-d183-486c-9cec-966066b9b364/ECE75383-AEA4-4469-8DF1-E51AAA25081E/De_Sterckeetal-EchelleSEPEenseignants\(tradTSES\).pdf](http://applications.umons.ac.be/docnum/c7b423fd-d183-486c-9cec-966066b9b364/ECE75383-AEA4-4469-8DF1-E51AAA25081E/De_Sterckeetal-EchelleSEPEenseignants(tradTSES).pdf)
- De Stercke, J., Temperman, G., et De Lièvre, B. (2014). Analyse quantitative de l'intention de persister des professeurs entrants: une approche prospective de la persévérance précoce en enseignement. *Profession et Formation*, 22(2), 1-12. En ligne : http://formation-profession.org/files/numeros/8/v22_n02_93.pdf
- De Stercke, J., Renson, JM., De Lièvre, B., Beckers, J., Cambier, JB., Leemans, M., Maréchal, C. Radermaecker, G. Temperman, G. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire. Rapport final de recherche*. Bruxelles: Ministère de l'Enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique. En ligne : http://www.enseignement.be/download.php?do_id=8042etdo_check
- Décret du Gouvernement de la Communauté française définissant la formation des instituteurs et des régents. (Décret « Formation initiale ») (2001). *Moniteur belge*, 19 janvier.
- Décret du Gouvernement de la Communauté française définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études (Décret « Paysage »). (2013). *Moniteur belge*, 7 novembre.
- European Commission/Eurydice (2002). *La profession enseignante en Europe: Profil, Métier, enjeux. Rapport 2: l'offre et la demande. Secondaire inférieur général. Questions clés de l'éducation en Europe, volume 3*. Bruxelles: Unité européenne d'Eurydice. En ligne : <http://bookshop.europa.eu/en/key-topics-in-education-in-europe-pbEC3012566/>
- European University Association (2007). *Déclaration de Lisbonne. Les Universités européennes après 2010 : la diversité dans la poursuite d'un objectif commun*. Bruxelles : EUA. En ligne : http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Lisbon_Convention/Lisbon_Declaration.pdf
- Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle: une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. In J-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp. 113-137) Bruxelles: De Boeck.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : Peter Lang.
- Huberman, A. M., et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil des nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Lamarre, A.M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologicohémeuétique*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- LaTurner, R. J. (2002). Teachers' academic preparation and commitment to teach math and science. *Teaching and Teacher Education*, 18, 653-663.
- Martineau, S., Presseau, A. et Portelance, L. (2005). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière*. Texte de la communication prononcée dans le cadre des lundis interdisciplinaires. Québec : Université de Québec à Trois-Rivières.
- Mukamurera, J. (2004). *Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue: un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement*. Contribution longue de la communication N°7282-Atelier 6 « Quelles formations pour les adultes qui auront à éduquer demain ? » 7e Biennale internationale de l'éducation et de la formation, Lyon, 14-17. En ligne : <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7282.pdf>
- Mukamurera, J. (2008). *Insertion professionnelle en enseignement : une réalité aux multiples facettes*. Communication à l'occasion de la demi-journée de présentation des résultats de recherche « Pourquoi et comment soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux enseignants au Québec? Résultats de recherche et pistes d'action. ». Québec : Université de Sherbrooke. En ligne : http://www.criese.ca/Communications/Documents_disponibles/journees/20_mars_08/20_mars_mukamurera.pdf
- Mukamurera, J. (2011a). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle: portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P-F Coen et N. Changkakoti (dir.), *Insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspectives internationales*. (pp. 17-39). Bejune : HEP.
- Mukamurera, J. (2011b). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle*. (pp. 37-58). Montréal : Éditions CEC.
- Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 139-160). Bruxelles : De Boeck.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2002). *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*. Paris: OECD.
- Plante, J. (1994). *Evaluation de programme (Français, Anglais, Espagnol)*. Québec : Presses de l'Université Laval.

- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P., et Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 23, 543-556. En ligne : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X07000133>
- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G. et Vlerick, P. (2010). Teaching education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1619-1629. En ligne : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10000946>
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In Th. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

© Revue Education & Formation, e-305, Avril - 2016

ISSN 2032-8184

Service de Pédagogie Générale et des Médias Educatifs

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Université de Mons – Belgique