

Le stage d'enseignement. Représentations des principaux acteurs

Colette Gervais
université de montréal

Cette étude explore les représentations des divers acteurs d'un stage d'enseignement, telles qu'elles sont révélées par l'utilisation d'un instrument de type *Q. Sort*. Certaines représentations communes à plus d'un groupe d'acteurs ont été identifiées, d'autres paraissent plus spécifiques à l'un ou l'autre groupe ou même à des individus. L'explicitation et la confrontation des représentations du stage par les partenaires peuvent fournir des pistes sur les contributions des divers formateurs aux expériences de stage et aider à préciser un cadre théorique orientant les expériences de formation par les stages.

This study examines students', cooperating teachers,' and university supervisors' perceptions of student teaching, as revealed by a *Q. Sort* instrument. Certain perceptions were common to more than one group; others seemed more specific to a particular group or particular individuals. Explanation and comparison of the three groups' perceptions of student teaching may provide further avenues for research into these different educators' contributions to student teaching and may help to define a theoretical framework giving direction to student teaching experiences.

Depuis l'entrée en vigueur des nouveaux programmes de formation à l'enseignement, les universités et les milieux professionnels sont liés en partenariats par les mesures prévues dans les protocoles d'entente. Les situations formalisées de collaboration que constituent les stages mettent en rapport des logiques parfois contradictoires. Complexes par nature, ces situations présentent un grand potentiel formateur mais comparées aux expériences de formation vécues à l'intérieur d'une seule institution, elles sont davantage susceptibles de faire émerger des conflits. Durant un stage, les divers acteurs en présence, soit le stagiaire, l'enseignant et le superviseur universitaire, agissent en fonction de leur représentation des actions à mener et des partenaires avec lesquels ils auront à interagir (Zay, 1994).

Dans la foulée de la réforme des programmes de formation des maîtres au Québec, les stages en milieu de pratique professionnelle ont pris une importance accrue. Ils doivent dorénavant comporter un minimum de sept cents heures et ils sont intégrés tout au long de la formation. La place des enseignants d'expérience est renforcée et leur rôle est formellement reconnu (Ministère de l'Éducation du Québec, 1994). Des mesures récentes, telles des allocations versées aux commissions scolaires pour l'accueil de stagiaires, l'inclusion dans la tâche des enseignants, de la formation de la relève et la responsabilité dévolue aux commissions scolaires de collaborer à la formation des futurs enseignants, visent à soutenir un

engagement de plus en plus grand du milieu professionnel dans la formation initiale. Ces deux dernières mesures sont inscrites dans la loi 180, modifiant la loi sur l'instruction publique (Assemblée nationale, 1997).

Les stages se vivant en contexte de partenariat, les acteurs ont-ils une même représentation de l'expérience à vivre? Nous utilisons le terme de représentation dans un sens psychosocial (Bloch et al., 1991) : les représentations relèvent de l'histoire et de l'expérience de chaque individu, mais elles sont liées à des pratiques sociales et partagées jusqu'à un certain point par les membres d'un groupe.

Dans une étude sur les stages, Pelpel (1989) a observé des écarts importants entre le temps que les enseignants disaient consacrer par semaine à leur stagiaire et celui que les mêmes stagiaires disaient partager avec leurs enseignants. Si l'on note des écarts à propos d'un aspect aussi facilement quantifiable que celui-là, qu'en est-il de la représentation que se font les acteurs d'autres éléments moins directement observables? Une analyse de divers contextes de partenariat a permis à Zay (1994) de mettre en évidence des écarts importants dans les représentations des divers acteurs concernés.

Faire émerger les représentations que se font les divers acteurs d'un stage d'enseignement peut favoriser la prise de conscience (Perrenoud, 1996) et l'explicitation des représentations que s'en font les partenaires. Nous avons, dans une première phase de l'étude (C. Gervais, 1999b¹), mis au jour les éléments qui entrent dans la représentation d'un stage d'enseignement à partir de l'analyse d'entrevues menées auprès des trois catégories d'acteurs : des enseignants, des stagiaires et des superviseurs universitaires.²

Dans leurs représentations du stage, les participants retiennent l'un ou l'autre élément de cette expérience; autrement dit, ils définissent l'expérience du stage (C. Gervais, 1999b) par l'un des éléments suivants : (a) une expérience d'apprentissage; (b) une occasion de confronter théorie et pratique; (c) une occasion de développer une identité professionnelle; (d) un moment d'évaluation; (e) une expérience de mentorat. L'analyse des données permet de relier ces définitions à quatre paradigmes d'enseignement et de formation à l'enseignement (Paquay et Wagner, 1996; Zeichner et Tabachnick, 1985) : (1) le paradigme socialisant mettant l'accent sur l'acculturation au milieu; (2) le paradigme de type humaniste axé sur la découverte et l'affirmation de soi dans l'expérience du stage; (3) le paradigme technique, qui fait du stage une occasion de développement d'habiletés; (4) le paradigme de pratique réflexive d'enseignement, d'expérimentation et d'autoévaluation.

Ces données ont servi à former une grille à double entrée : verticalement, les éléments de l'expérience de stage (a-e) et horizontalement, les paradigmes de formation (1-4). Placé sur cette grille, chacun des éléments de l'expérience du stage donne lieu à divers énoncés. Par exemple, représenté en termes d'évaluation des apprentissages (d) et placé dans le paradigme socialisant (1), le stage devient une mesure de la capacité à fonctionner parmi les enseignants; si le

même élément est placé dans le paradigme humaniste (2), le stage est vu comme étant la validation d'un choix personnel; dans le paradigme technique (3), il deviendra l'occasion de vérification des habiletés; dans le paradigme réflexif (4), il se transformera en occasion d'autoévaluation. Placés dans le paradigme réflexif, les différents éléments du stage donnent lieu aux représentations suivantes : l'apprentissage (a) se décrit en termes d'expérimentation et de réflexion sur la pratique; le lien entre théorie et pratique (b) devient une transformation des connaissances acquises; le développement de l'identité professionnelle (c) s'opère par l'appropriation d'un modèle d'enseignant; le mentorat (e) est réalisé par l'action d'un guide dans la réflexion sur la pratique.

Il a été ainsi possible de construire un instrument en reformulant chaque catégorie de la grille sous la forme d'un énoncé représentatif des propos émis par les répondants de la première phase de l'étude.³ Cet article présente les résultats de l'administration de cet instrument à des acteurs d'un stage d'enseignement. Le but visé est d'explorer les représentations, semblables ou différentes, de ces acteurs.

LE PARTENARIAT EN FORMATION

Il apparaît essentiel d'examiner les représentations que se font les divers partenaires du stage d'enseignement, celles-ci pouvant révéler, selon Zay (1994), des attentes contradictoires ou même des pratiques incompatibles avec les objectifs de la formation. Une étude de Myers (1997) montre que parmi les conditions de stage, la représentation que l'on se fait de l'enseignement, de l'enseignant, de sa tâche ou des partenaires peut nuire aux apprentissages du stagiaire. Mentionnons à titre d'exemple la dépréciation fréquente des savoirs théoriques et de la formation universitaire par les enseignants, ou encore la visée souvent implicite des universitaires de transformer les pratiques enseignantes jugées traditionalistes (Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998).

Notre étude se veut une occasion de dégager, à propos du stage, divers présupposés implicites dont l'analyse pourrait permettre d'élaborer un nouveau cadre de référence pour ce type d'expériences. En effet, Guyton et McIntyre (1990) déploraient l'absence de cadres théoriques orientant les expériences de formation par les stages. En 1996, McIntyre, Byrd et Foxx notent toujours le manque de données claires sur ce sujet. En particulier, la contribution spécifique des enseignants reste encore peu documentée, bien qu'ils soient perçus par les stagiaires comme étant les individus les plus significatifs de leur formation (Boutin, 1993). L'explicitation des représentations aide les partenaires à se définir et à préciser leur domaine de compétence dans le projet commun.

MÉTHODE

Les données recueillies lors de la première phase de cette étude (C. Gervais, 1999b), par des entrevues semi-dirigées et par l'analyse de contenu, permettent

l'étude des représentations des sujets sans leur imposer de concepts théoriques préalablement définis. En effet, ce sont les acteurs eux-mêmes qui, par des réponses à des questions ouvertes, fournissent les éléments qui serviront à élaborer l'instrument. Anderson, Avery, Pederson, Smith et Sullivan (1997) et Zay (1994) suggèrent une telle démarche par étapes pour étudier les représentations. Après avoir fait l'objet d'une double validation, les données recueillies ont été organisées en un instrument de type *Q. Sort* qui se présente sous la forme d'un ensemble d'énoncés qualitatifs portant sur le stage d'enseignement. Les répondants ont à réaliser la tâche suivante : classer les 20 énoncés selon leur degré d'accord, c'est-à-dire les énoncés qu'ils considèrent proches de leur propre représentation (tout à fait d'accord : 2 énoncés, plutôt d'accord : 4 énoncés), ceux pour lesquels ils se sentent moins concernés (plutôt indifférents : 8 énoncés), ceux qui sont plus éloignés de leur représentation (plutôt en désaccord : 4 énoncés, en complet désaccord : 2 énoncés). La distribution forcée des choix présente une allure de courbe normale.

L'administration de l'instrument prend moins de 30 minutes, à la suite de quoi le dépouillement des résultats peut se faire sur place. Pour faciliter l'analyse des données, un score correspondant à chacune des catégories du classement est attribué. Dans cette étude, un score de +2 est attribué à un énoncé avec lequel on est tout à fait en accord; +1 à un énoncé avec lequel on est plutôt d'accord; 0 à un énoncé qui laisse plutôt indifférent; -1 à un énoncé avec lequel on est plutôt en désaccord; -2 à un énoncé avec lequel on est en complet désaccord. Cela permet de compiler rapidement le score à chaque élément de la représentation du stage ou à chaque paradigme de formation. Cette opération permet d'identifier les propositions les plus souvent choisies ou les plus souvent rejetées. Il est ainsi possible de mettre en évidence les consensus du groupe ainsi que les divergences dans les choix effectués. Selon Zay (1994), « l'analyse des réponses permet de situer la représentation que chacun des membres du groupe et le groupe dans son ensemble ont du thème abordé » (p. 65).

Les sujets de l'étude ont été choisis au hasard parmi les 200 stagiaires, les 200 enseignants associés et les 32 superviseurs universitaires du programme. Les trois séances collectives d'administration de l'instrument ont regroupé respectivement 7 stagiaires, 8 enseignants et 5 superviseurs. Selon Anderson et al. (1997), l'augmentation de la taille de l'échantillon avec ce type d'instrument n'invalide pas les premières interprétations mais pourrait permettre d'augmenter le nombre de profils identifiés. Les résultats ont d'abord été déterminés pour chacun des sujets de l'étude afin de dégager les profils individuels. Nous avons ensuite regroupé les profils semblables afin de mettre en évidence les perspectives partagées par un certain nombre de sujets.

RÉSULTATS

Description des données

Le tableau 1 présente la distribution des sujets selon le score obtenu à chacun des cinq éléments de la représentation du stage d'enseignement. Un score positif indique que le sujet s'est généralement dit d'accord avec les énoncés portant sur cet élément; un score négatif indique que le sujet n'était pas en accord avec ces énoncés. Nous avons choisi, à la demande des répondants, de ne pas utiliser le terme « rejeté » pour qualifier ce type de résultats car les sujets disent ne pas nécessairement être en désaccord avec ces énoncés, mais plutôt qu'ils ne les considèrent pas parmi les plus importants. Cela constitue, à notre avis, un indice que les dimensions de l'instrument correspondent bien à la définition globale d'un stage pour ces répondants et confirme la position de Paquay et Wagner (1996) valorisant la complémentarité des apports des divers paradigmes en formation. Le score maximum observable par élément est de +6 points si le sujet s'est dit en accord avec tous les énoncés portant sur cet élément; le score minimum est de -6 points si le sujet s'est dit en désaccord avec les énoncés.

Dans l'ensemble, on remarque que les scores des sujets se distribuent de façon importante sur la plupart des éléments de définition, reflétant des représentations variées et plutôt individualisées. Deux éléments se distinguent particulièrement par leur caractère plus largement partagé par l'ensemble des sujets : l'évaluation (élément d) et les liens théorie-pratique (élément b). Les énoncés portant sur l'évaluation ont été privilégiés par la grande majorité des sujets : tous les superviseurs universitaires obtiennent un score positif, ainsi que la majorité des enseignants et des stagiaires. Ces scores atteignent même dans quelques cas le maximum de l'échelle (+6). Par ailleurs, les énoncés portant sur les liens théorie-pratique ne sont retenus par aucun des sujets : tous les stagiaires et les superviseurs universitaires ont un score négatif, ainsi que la majorité des enseignants, les autres ayant plutôt signalé de l'indifférence à l'égard de ces énoncés. Les scores vont jusqu'à la limite inférieure de l'échelle (-6).

L'étendue des scores à l'apprentissage (élément a) est plus restreinte (de -2 à +3). Une faible majorité de stagiaires obtient un score positif, ce qui n'est pas le cas des deux autres groupes de sujets. On observe une tendance semblable mais plus accentuée au développement d'une identité professionnelle (c) : les stagiaires ont majoritairement des scores positifs alors que c'est l'inverse pour les enseignants et les superviseurs universitaires. Enfin, la situation est différente pour le mentorat (e) : une faible majorité des formateurs enseignants et superviseurs ont un score positif, alors que les scores des stagiaires se distribuent symétriquement de part et d'autre du score nul.

TABLEAU 1

Répartition des sujets selon leurs scores aux éléments de la représentation du stage d'enseignement

Éléments	Scores												
	+6	+5	+4	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	-4	-5	-6
Apprentissage				E	S E	SSS E U	SS E UU	S EE U	EE U				
Liens théorique-pratique							EEEE	SS E U	SS E U	S E UU	SS U		E
Développement d'une identité professionnelle		S		SS	S E	S U	E U	E	S EEEE UUU	S	E		
Évaluation	S E U	S	EE UU	E	SS E U	S U	S E		S EE				
Mentorat			U	S EE	U	S EEE U	SSS	S E	EE UU		S		

S = Stagiaire, E = Enseignant, U = Superviseur universitaire

Le tableau 2 présente la distribution des sujets selon le score obtenu dans chacun des quatre paradigmes relatifs à la nature de l'enseignement et de la formation. Le score maximum lorsqu'un sujet s'est dit d'accord avec tous les énoncés relevant d'un paradigme est de +7,⁴ alors que le score minimum est de -7 si le sujet était en désaccord avec tous les énoncés concernant ce paradigme.

Deux paradigmes ressortent plus particulièrement : humaniste et réflexif. C'est presque à l'unanimité (à l'exception d'un stagiaire) que les sujets n'ont pas retenu les énoncés relevant du paradigme humaniste. Par ailleurs, les énoncés correspondant au paradigme réflexif ont obtenu l'accord de tous les superviseurs, d'une grande majorité d'enseignants et d'une majorité de stagiaires.

Il n'y a pas de position clairement identifiable chez l'ensemble des trois catégories de sujets en ce qui concerne le paradigme socialisant, les scores étant distribués de part et d'autre du score zéro chez les stagiaires et les enseignants; aucun superviseur n'a retenu d'énoncé relevant de ce paradigme. Chez les stagiaires, les scores semblent refléter sur ce point des tendances un peu plus individuelles que chez les autres groupes d'acteurs. Par ailleurs, en ce qui concerne le paradigme technique, les scores sont encore plus dispersés autour du score zéro, reflétant une absence de consensus des sujets.

Pour obtenir un portrait plus global de chaque sujet, il est intéressant de voir à la fois l'élément et le paradigme privilégiés par chacun. Le tableau 3 présente ces résultats. Dans ce tableau, nous n'avons retenu pour chacun des sujets que les représentations prédominantes, c'est-à-dire les scores supérieurs à 3.

On peut observer que les divers profils possibles, combinant un élément de la définition d'un stage (a-e) et un paradigme de l'enseignement et de la formation à l'enseignement (1-4), ne sont pas également privilégiés par les sujets. Parmi les positions retenues, quatre profils plus communs se dégagent chez les sujets alors que les autres correspondent à des positions individuelles. Le profil le plus fréquent est celui qui combine l'évaluation et le paradigme réflexif. Il concerne sept formateurs, soit trois enseignants et quatre superviseurs universitaires. Le cinquième superviseur privilégie également une approche réflexive, mais par le mentorat. Pour leur part, les autres enseignants se situent selon deux paradigmes : trois enseignants favorisent le paradigme socialisant, soit du point de vue de l'évaluation (deux enseignants) ou de l'apprentissage (un enseignant); deux enseignants privilégient le paradigme technique, soit dans l'évaluation, soit dans le mentorat. Chez les stagiaires, trois des sept sujets privilégient la position du développement de l'identité professionnelle et le paradigme réflexif. Un deuxième profil, touchant deux sujets, est celui combinant l'évaluation et le paradigme technique. Enfin, deux stagiaires présentent des profils unidimensionnels : le premier ne retient que l'élément mentorat; l'autre ne privilégie que les énoncés du paradigme humaniste.

TABLEAU 2
Répartition des sujets selon leurs scores à quatre paradigmes de la formation

Paradigmes de la formation	Scores														
	+7	+6	+5	+4	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	-4	-5	-6	-7
Socialisant					EE	S E	S	S E UUU	SS EEEE	S UU		S			
Humaniste				S				S E U	SS UU	S EE U	SS EE	EEE U			
Technique			E	S		S E	SS E U	EE U	SS EE UU		S E U				
Réflexif			S	S E U	S EE UUU	EE	S E	E	SS E	S					

S = Stagiaire, E = Enseignant, U = Superviseur universitaire

TABLEAU 3
Représentations privilégiées du stage d'enseignement

<i>Paradigmes de la formation</i>				
<i>Éléments</i>	Socialisant	Humaniste	Technique	Réflexif
Apprentissage	E ₃			
Liens théorique-pratique				
Développement d'une identité professionnelle				S ₃ S ₄ S ₅
Évaluation	E ₁ E ₈		S ₁ S ₇ E ₆	E ₂ E ₄ E ₇ U ₁ U ₂ U ₃ U ₅
Mentorat			E ₅	U ₄
		S ₆		S ₂

S = Stagiaire, E = Enseignant, U = Superviseur universitaire

Interprétation

Cette étude ayant été conduite à partir d'un petit échantillon de chacun des groupes d'acteurs, dans le cadre d'un programme de formation; on ne peut prétendre couvrir l'ensemble des profils des partenaires d'un stage d'enseignement. L'analyse présentée vise à identifier les consensus et divergences trouvés dans cet échantillon quant aux représentations du stage et à tenter d'en comprendre le sens. Nous examinons les résultats sous les angles suivants : le stage vu comme une pratique réflexive ou comme une épreuve, la place du développement d'une identité professionnelle et enfin la dimension sociale des représentations identifiées.

Le stage : lieu d'une pratique réflexive

Chez les répondants de notre échantillon, c'est le paradigme réflexif de l'enseignement et de la formation qui prédomine (voir les tableaux 2 et 3). Toutefois, l'absence de lien entre la théorie et la pratique dans la représentation de ces acteurs du stage (voir le tableau 1) et l'importance de l'évaluation conduit à s'interroger sur la nature de cette pratique. Comment se définit le paradigme

réflexif dans lequel s'inscrivent les sujets de l'étude? La perspective exprimée ici paraît être celle de l'expérimentation et de l'autoévaluation de la pratique, mais sans nécessairement faire appel à l'intégration consciente ou à la reconceptualisation des autres aspects théoriques de la formation.

Griffiths et Tann (1992) proposent une description en cinq niveaux de la pratique réflexive chez les enseignants, dont deux niveaux de réflexion-dans-l'action : Niveau 1, réaction automatique rapide dans l'action, correspondant à une part de l'habitus (Perrenoud, 1996); niveau 2, réaction rapide modifiant le déroulement prévu après perception d'une réaction inattendue d'un élève ou du groupe. Les trois autres niveaux correspondent à la réflexion-sur-l'action : Niveau 3, retour sur une situation comportant l'observation, l'analyse, l'évaluation et possiblement la re-planification des interventions; niveau 4, recherche systématique incluant un plan d'observation et de collecte des données, une analyse rigoureuse, un retour sur la démarche utilisée; niveau 5, reformulation et re-théorisation de la pratique, supposant une lecture critique de théories et une forme ou l'autre de confrontation à la communauté des chercheurs. Le choix réflexif exprimé par plusieurs des répondants, en l'absence de références aux liens entre la théorie et la pratique, relève probablement des trois premiers niveaux évoqués par Griffiths et Tann (1992), ce qui correspondrait aux caractéristiques de la pratique réflexive d'une enseignante expérimentée décrite par Loudon (1992).

Il est rassurant, dans un programme de formation qui vise le développement d'une pratique réflexive, de constater que celle-ci fait partie de la représentation du stage d'une majorité des formateurs. Les résultats observés posent toutefois la question de la place de la théorie ou de la formation dite théorique dans la réflexion sur la pratique enseignante. Quelle est la médiation des savoirs (F. Gervais, 1995) réalisée, plus particulièrement, par les superviseurs universitaires, aucun de ceux-ci n'ayant privilégié le lien entre la théorie et la pratique dans sa représentation du stage? Quelles en sont les conséquences pour la formation?

Par ailleurs, selon Perrenoud (1994), tous les formateurs devraient partager la responsabilité d'articuler la théorie et la pratique. D'où l'importance de la concertation dans un programme et de lieux pour l'intégration des diverses dimensions de la formation, que ce soit sous la forme d'échanges en séminaires, de modalités de cours, de rédaction de textes réflexifs, où l'on travaille à rendre explicites certaines théories intégrées par l'étudiant et qu'il nomme ses intuitions.

Le stage : une épreuve

L'évaluation recueille le score le plus important chez une majorité des répondants de l'étude, ce qui semble confirmer la perspective de Pelpel (1989) du stage comportant une connotation importante d'épreuve, c'est-à-dire moment de vérification des capacités requises du stagiaire pour exercer la fonction. L'évaluation est prédominante dans le choix de la quasi totalité des formateurs de l'échantil-

lon, enseignants et superviseurs et chez une majorité de stagiaires. Une grande partie des répondants manifeste donc une conscience certaine de l'enjeu professionnel : les actions et les gestes posés pendant un stage d'enseignement peuvent avoir des conséquences pour les élèves et leurs apprentissages.

Chez plusieurs formateurs, soit les superviseurs et quelques enseignants, l'évaluation est associée à un paradigme réflexif. D'autres enseignants ont associé l'évaluation au paradigme socialisant, alors qu'un enseignant et deux stagiaires l'ont associée au paradigme technique (voir le tableau 3). Dans le premier cas, le sens paraît celui d'une pratique réflexive dans laquelle les enjeux professionnels ne sont pas négligés et qui fait appel à une pratique régulière d'autoévaluation de la part du stagiaire. Par contre, chez les stagiaires et chez un enseignant, il semble s'agir davantage d'une exigence de compétence à démontrer. Dans ce cas, on peut s'interroger sur l'espace laissé à la partie formation du continuum formation-épreuve inhérent à la situation de stage (Pelpel, 1989) car il peut être difficile pour un stagiaire de faire état de ses questions, de ses craintes ou de ses difficultés quand l'enjeu semble être une performance à la hauteur.

Lorsque l'évaluation est associée au paradigme socialisant, comme c'est le cas de deux enseignants mais d'aucun stagiaire et d'aucun superviseur, le stage correspond peut-être au contexte modélisant si souvent décrit comme caractéristique d'une situation de stage dans laquelle le stagiaire doit apprendre à se conformer. On ne peut écarter l'influence modélisante de l'enseignant qui accueille un stagiaire, surtout qu'une partie des acquisitions ainsi réalisées est probablement inconsciente (Costa et Garmston, 1987). Il est rassurant de constater, pourtant, que cette représentation est peu fréquente dans notre échantillon, malgré l'appréhension exprimée par certains stagiaires et superviseurs rencontrés dans la première phase de l'étude (C. Gervais, 1999b). Non qu'un paradigme socialisant soit à rejeter, le rôle de mentor incluant, selon Houde (1995), une fonction sociale importante d'initiation au milieu en plus d'activités liées à l'initiation à la pratique et au soutien personnel. Les enseignants éprouvent souvent une certaine réticence à exercer la fonction sociale de ce rôle, par crainte d'un effet de modelage (C. Gervais, 1999a). Le modelage est peut-être plus problématique lorsque le paradigme socialisant est associé à l'évaluation. Il y a alors un risque important de pression vers la conformité au détriment de la formation et peut-être y a-t-il peu d'espace laissé au stagiaire pour qu'il se développe de manière autonome (Blake, Hanley, Jennings et Lloyd, 1996).

Développement d'une identité professionnelle

On trouve chez plusieurs stagiaires de notre étude un profil dans lequel sont associés le développement de l'identité professionnelle et le paradigme réflexif (tableau 3). Ces stagiaires conçoivent le stage comme une expérience permettant de se construire professionnellement dans le cadre d'une pratique réflexive qui,

par l'expérimentation, conduit chacun à la découverte de son modèle propre d'enseignant. Ce profil paraît fort intéressant dans la perspective de l'insertion professionnelle des stagiaires, ainsi que de leur cheminement dans la carrière enseignante. Le développement d'une identité professionnelle semble plus problématique pour les stagiaires qui voient le stage comme situation d'évaluation; dans un tel climat, se pose la question de la construction de cette identité (Abraham, 1972).

Par ailleurs, le développement de l'identité professionnelle n'est privilégié par aucun formateur dans sa représentation du stage, qu'il soit enseignant ou superviseur. Y a-t-il risque de négliger une préoccupation importante des stagiaires? Avec quelles conséquences pour les uns et pour les autres? Sous-jacentes à la constitution d'une identité sont la valorisation de soi et la reconnaissance par autrui (Tap, 1986). Pelpel (1989) décrit bien la complexité des interactions en jeu dans le contexte d'un stage professionnel où le jeune adulte doit simultanément effectuer des transitions sur trois plans : le plan social d'abord par un changement de statut, le travail déterminant en grande partie l'appartenance sociale; le plan personnel ensuite, le jeune adulte étant reconnu comme partenaire à part entière; le plan professionnel enfin, par l'acquisition et la validation de ses capacités professionnelles, la reconnaissance et l'insertion dans le milieu du travail. Alors que le développement de cette identité constitue un enjeu important pour les étudiants pendant leur stage, cet élément ne semble pas être une priorité pour leurs formateurs. Comme le soulignent Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (1997), un rapport de contiguïté avec un enseignant formateur serait de nature à favoriser un « développement plus authentique du soi ou de l'identité professionnelle » (p. 284).

Des représentations sociales

On peut remarquer dans les résultats du tableau 3 qu'un groupe d'acteurs, celui des superviseurs universitaires, semble partager la même représentation du stage. Nuancions en précisant qu'il s'agit de la catégorie comprenant le plus petit nombre de sujets de notre étude, d'où un nombre potentiellement plus restreint de profils observés (Anderson et al., 1997). On peut toutefois y voir le résultat d'un processus de socialisation ou de formation de ce groupe qui a conduit au partage d'une perspective commune (Anderson et al., 1997). Il s'agit en effet du groupe d'acteurs qui a systématiquement, depuis plusieurs années, des occasions d'échanges sur la situation de stage.

Le deuxième groupe qui apparaît relativement socialisé est celui des stagiaires. Ces derniers ont plusieurs occasions de socialisation, dans le programme en général et plus particulièrement durant les stages, sous formes de rencontres préparatoires, de séminaires animés par les superviseurs, d'échanges avec les pairs. Tout ceci concourt probablement à favoriser des représentations relativement communes sur ce qu'est un stage. Par ailleurs, l'importance des représenta-

tions initiales lors d'une formation (Wideen et al., 1998) est peut-être ce qui explique les représentations unidimensionnelles retrouvées seulement chez des stagiaires dans notre étude (voir le tableau 3). On peut formuler l'hypothèse, confirmée dans plusieurs études portant sur les différences entre experts et novices (Kagan et Tippens, 1992; Livingston et Borko, 1989), que ces acteurs sont moins susceptibles de prendre en compte toute la complexité de la situation. Ainsi, l'un des stagiaires ne retient que l'élément mentorat; il perçoit le stage comme une expérience d'initiation par un mentor, au-delà de l'un ou l'autre paradigme relatif à l'enseignement. Par ailleurs, un autre stagiaire privilégie exclusivement le paradigme humaniste. Pour lui, le stage est une expérience de réalisation de soi dans la pratique de l'enseignement.

Traditionnellement, mis à part dans les projets d'écoles associées, il n'y a pas d'occasions d'échanges entre les enseignants sur les stages. C'est peut-être le groupe d'acteurs le plus susceptible de manifester des représentations variées du stage, ce qu'on peut observer dans le tableau 3. Le groupe d'enseignants qui a contribué à notre étude n'avait pas participé à des activités de perfectionnement sur le rôle d'enseignant associé. On peut poser l'hypothèse qu'on aurait trouvé davantage de perspectives communes si une formation préalable avait favorisé les échanges entre les enseignants.

CONCLUSION

Les stages étant des moments de formation exigeant un partenariat étroit entre les formateurs de l'université et ceux du milieu de pratique professionnelle, il paraît important de tenir compte des représentations que chacun des acteurs, incluant les stagiaires, construit de ces expériences. Afin d'aider la mise en évidence des représentations dominantes du stage d'enseignement des divers acteurs, un instrument de type *Q*. *Sort* a été élaboré à partir d'une analyse des propos de stagiaires, d'enseignants et de superviseurs universitaires sur leur représentation du stage d'enseignement, et validé à la fois par des experts et par des acteurs du stage. Les 20 énoncés obtenus sont donc fortement contextualisés : ils correspondent aux représentations d'un échantillon du milieu québécois de l'enseignement, avec ses valeurs et ses traditions, dans un contexte où les enseignants du secondaire qui ont contribué à notre étude n'avaient pas de formation à l'encadrement de stagiaires; de plus, ils concernent spécifiquement un stage d'enseignement alors que les nouveaux programmes de formation en quatre ans proposent d'autres types de stages (voir Pelpel, 1989, p. 6, pour une typologie détaillée des stages).

L'instrument permet de faire ressortir des éléments importants des représentations d'un stage d'enseignement, pour les acteurs considérés individuellement et pour leur groupe ou sous-groupe. Chez les formateurs, la représentation la plus fréquente est celle d'un moment d'évaluation dans un paradigme réflexif, alors

que chez les stagiaires, il s'agit plutôt de l'occasion de développer une identité professionnelle dans un cadre réflexif.

L'instrument peut être utilisé avec des stagiaires pour les aider à verbaliser leurs appréhensions relativement à l'expérience à venir, à modifier leur représentation (par exemple : être performant dès le point de départ), à comparer leur représentation à celles de groupes d'enseignants. L'instrument peut aussi être utilisé avec des groupes d'enseignants, par exemple en formation à l'accompagnement de stagiaires, pour favoriser l'explicitation des attentes et la modification de certaines représentations, la prise de conscience des préoccupations d'un partenaire, l'exploration du sens de leurs représentations, le travail avec les partenaires. Nos résultats indiquent également l'importance d'explorer le rôle de médiateur joué par les superviseurs universitaires. Les premiers résultats, obtenus avec un échantillon restreint d'acteurs du stage, fournissent déjà des pistes pour une meilleure prise en compte de leurs représentations de la situation de stage.

NOTES

- ¹ Cette étude a été réalisée grâce à une subvention du comité d'attribution des fonds internes de recherche de l'Université de Montréal.
- ² Les superviseurs universitaires sont des praticiens de l'enseignement formés à la supervision, ayant terminé des études du niveau de la maîtrise.
- ³ La version finale de l'instrument peut être obtenue auprès de l'auteur.
- ⁴ Ainsi, un sujet ayant exprimé son accord avec les cinq énoncés correspondant à un paradigme particulier, le paradigme réflexif par exemple, aura un score de 4 pour les deux énoncés avec lesquels il est tout à fait en accord auquel il faut ajouter un score de 3 pour les trois énoncés avec lesquels il est plutôt d'accord, soit un total de 7.

RÉFÉRENCES

- Abraham, A. (dir.). (1972). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris : Épi.
- Anderson, C., Avery, P. G., Pederson, P. V., Smith, E. S. et Sullivan, J. L. (1997). Divergent perspectives on citizenship education: A Q-method study and survey of social studies teachers. *American Educational Research Journal*, 34, 333–364.
- Assemblée nationale. (1997). *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives*. Québec : Éditeur officiel.
- Blake, D., Hanley, V., Jennings, M. et Lloyd, M. (1996). Change in teacher education: Interpreting and experiencing new professional roles. *European Journal of Teacher Education*, 19(1), 19–34.
- Bloch, H., Chemana, R., Gallo, A., Leconte, P., Le Ny, Postel, J. F., Moscovici, S., Reuchlin, M. et Vurpillot, É. (dirs). (1991). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.
- Boutin, G. (1993). Les recherches sur la triade et leur contribution à la formation des enseignantes et des enseignants. Dans H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* (p. 235–251). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Costa, A. L. et Garmston, R. J. (1987). Student teaching: Developing images of a profession. *Action in Teacher Education*, 9(3), 5–11.

- Gervais, C. (1999a). 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. Dans J. C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dirs), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? de professionnalisation? de transformation?* (p. 113–133). Bruxelles : De Boeck.
- Gervais, C. (1999b). Éléments conceptuels présents dans les représentations des acteurs d'un stage d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 25, 271–291.
- Gervais, F. (1995). Superviseurs universitaires et formation pratique en milieu scolaire : orientation de la médiation entre théorie et pratique. *Revue des sciences de l'éducation*, 21, 541–560.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (1997). Vers l'élaboration d'un modèle de l'identité professionnelle et de sa construction par les maîtres en formation. Dans M. Tardif et H. Ziarko (dirs), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (p. 280–299). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Griffiths, M. et Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 18, 69–84.
- Guyton, E. et McIntyre, D. J. (1990). Student teaching and school experiences. Dans W. R. Houston (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 514–534). New York : Macmillan.
- Houde, R. (1995). *Des mentors pour la relève*. Montréal : Méridien.
- Kagan, D. M. et Tippens, D. J. (1992). How U.S. preservice teachers "read" classroom performances. *Journal of Education for Teaching*, 18, 149–158.
- Livingston, C. et Borko, H. (1989). Expert-novice differences in teaching: A cognitive analysis and implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40, 36–42.
- Louden, W. (1992). Understanding reflection through collaborative research. Dans A. Hargreaves et M. G. Fullan (dirs), *Understanding teacher development* (p. 178–215). New York : Teachers College Press.
- McIntyre, D. J., Byrd, D. M. et Foxx, S. M. (1996). Field and laboratory experiences. Dans J. Sikula, T. J. Buttery et E. Guyton (dirs), *Handbook of research on teacher education* (2e éd.; p. 514–534). New York : Macmillan.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1994). *La formation à l'enseignement, les stages*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Myers, C. B. (1997, avril). *University-school collaboration: A need to reconceptualize schools as professional learning communities instead of partnerships*. Communication présentée à l'American Educational and Research Association, New York.
- Paquay, L. et Wagner, M. C. (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dirs), *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 153–179). Bruxelles : De Boeck et Larcier S.A.
- Pelpel, P. (1989). *Les stages de formation*. Paris : Bordas.
- Perrenoud, P. (1994). *Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique?* Genève : Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation et Service de la recherche sociologique.
- Perrenoud, P. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. Dans L. Paquay, M. Altet, Charlier, É. et Perrenoud, P. (dirs), *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 181–207). Bruxelles : De Boeck et Larcier S.A.

- Tap, P. (1986). *Identités collectives et changements sociaux*. Toulouse : Colloque international. Privat.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. et Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130–178.
- Zay, D. (dir.). (1994). *Enseignants et partenaires de l'école. Démarches et instruments pour travailler ensemble*. Bruxelles : De Boeck.
- Zeichner, K. M. et Tabachnick, B. R. (1985). The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11, 1–25.
-

Colette Gervais est professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, C.p. 6128, succursale Centre-ville, Montréal (Québec) H2C 3J7.