

INFORMATION TO USERS

This manuscript has been reproduced from the microfilm master. UMI films the text directly from the original or copy submitted. Thus, some thesis and dissertation copies are in typewriter face, while others may be from any type of computer printer.

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleedthrough, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send UMI a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

Oversize materials (e.g., maps, drawings, charts) are reproduced by sectioning the original, beginning at the upper left-hand corner and continuing from left to right in equal sections with small overlaps.

ProQuest Information and Learning
300 North Zeeb Road, Ann Arbor, MI 48106-1346 USA
800-521-0600

UMI[®]



Université d'Ottawa • University of Ottawa

*Je dédie cette thèse à Roger Bernard
sociologue et ardent défenseur du fait français en Ontario
qui n'est plus,
mais avec qui j'ai eu l'honneur de faire un bout de chemin
et le bonheur de discourir de la poésie et de l'éloquence
qui caractérisent la langue de Molière.*

CHRISTINE LEBEL

Représentations du rôle, des pratiques et du programme de formation initiale à
l'enseignement par les formatrices et formateurs œuvrant au niveau du transversal :
analyse de trois contextes culturels.

Thèse présentée à la
Faculté des Études Supérieures et de la recherche
Université d'Ottawa
pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph. D.)

Faculté d'éducation

Mai 2002



**National Library
of Canada**

**Acquisitions and
Bibliographic Services**

**395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada**

**Bibliothèque nationale
du Canada**

**Acquisitions et
services bibliographiques**

**395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada**

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-76473-7

Résumé

Nombreuses parutions traitant de la formation à l'enseignement de part et d'autre de l'Atlantique, ont permis de repérer quatre paramètres permettant de structurer les cursus de formation initiale à l'enseignement primaire dans une visée professionnelle. Par une analyse des représentations de formatrices et de formateurs œuvrant au niveau de l'approche transversale dans trois institutions situées dans des contextes culturels différents, soit la France, l'Ontario et la Suisse, le présent projet s'attache à comprendre d'une part, comment ces derniers vivent les nouvelles tendances et restructurations qui s'opèrent en formation à l'enseignement en ce qui a trait à leur rôle, leur programme et leurs pratiques et comment ils donnent sens à leurs actes de formation. D'autre part, ce projet vise à découvrir dans quelle mesure les spécificités éducatives qui sont liées à l'histoire et à la culture propres à chaque pays et province, peuvent induire des façons autres de se représenter les programmes, dispositifs et démarches de formation.

Dans cette optique, une série d'entretiens a été menée dans chaque site auprès des formatrices et formateurs. Les résultats obtenus montrent que les invariants émergeant de cette recherche sont relativement rares tant au plan des unités de sens émises qu'au niveau des personnes impliquées. Certes on constate qu'une majorité de participantes et participants issus des trois cultures, se représente les démarches comme étant plutôt socioconstructivistes et décrit l'attitude de la clientèle étudiante d'une manière relativement similaire, à savoir que celle-ci adopte une posture passive de consommateurs et demandeurs de recettes. Cependant, au regard

de l'ensemble des catégories et sous-catégories étudiées, ces invariants semblent tout de même passablement limités

Ces constatations semblent dès lors soulever comme hypothèse qu'en dépit des nombreuses publications parues en faveur d'une restructuration de la formation initiale aux fins d'un accroissement de la professionnalisation, les spécificités éducatives qui sont fortement tributaires de l'histoire et de la culture de chacun des lieux impliqués, influent à degrés divers sur les façons de se représenter les rôles, les démarches et les programmes de formation. Ceci permet donc de questionner les possibilités réelles d'éclatement des frontières territoriales et de transcendance des diversités culturelles qui s'offrent depuis l'avènement des TIC.

Avant-propos

En accord avec le postulat du CRESAS selon lequel « on n'apprend pas tout seul ! » ainsi qu'avec la perspective socioconstructiviste qui rappelle la place inéluctable de l'interaction dans toute construction, il convient de souligner l'apport des personnes ayant jalonné ce parcours et de les remercier par la même occasion.

Je remercie au premier chef ma directrice Michelle Bourassa qui s'est portée volontaire dans la poursuite de cette direction après le départ de Roger Bernard et qui grâce à sa présence, à ses judicieux conseils et son support constant, a redonné un second souffle à cette thèse et m'a par la même occasion brillamment fait comprendre sans jamais l'évoquer, combien la « rencontre » et le dialogue pouvaient parfois supplanter l'opiniâtreté.

Merci également aux membres de mon comité de thèse en l'occurrence Mariette Théberge, Raynald Lacasse et Raymond LeBlanc pour leur accompagnement, leurs relectures et leurs commentaires aussi variés que pertinents.

Merci à Louise Bélair pour ses relectures incessantes et son appui « organisationnel » indéfectible qui ont fortement contribué à l'aboutissement de cette thèse.

Merci à François Desjardins pour qui l'épistémologie de la technologie éducative n'a plus de secrets et qui non seulement m'a patiemment initiée aux rouages de l'analyse qualitative mais a également réussi le tour de force de me faire schématiser mon « design » méthodologique.

Merci finalement aux coordonnateurs et directions des programmes de formation de même qu'aux formatrices et formateurs de l'Ontario, de la Suisse et de la France qui ont accepté de participer à ce projet et qui m'ont permis par le fait même d'entrer dans les « coulisses de l'exploit ».

Table des matières

Dédicace	i
Résumé	ii
Avant-propos	iv
Liste des tableaux	x
Liste des figures	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 – Problématique générale	5
État de la situation	6
La conjoncture enseignante/élève actuelle	8
De nouvelles exigences pour enseigner	10
Deux voies pour l’enseignement	11
L’enseignement, une profession qui se construit	17
Apprendre à devenir enseignant professionnel	26
Typologie des modèles de formation à l’enseignement	28
Problème spécifique à la recherche	32
Représentations sociales et représentations professionnelles	36
Référents théoriques	40

Questions relatives à la recherche	44
CHAPITRE 2 – Cadre de référence	47
Trois cultures différentes	48
La France	48
La Suisse	54
L’Ontario francophone	63
Paramètres reliés au nouveau paradigme de formation	72
Centration sur les compétences	72
Dispositifs de formation	81
Démarches à privilégier	89
Le partenariat et le rôle des formatrices et formateur de terrain et de l’université	94
CHAPITRE 3 – Cadre méthodologique	97
Type de recherche	98
Sites privilégiés	100
Participant·es et participants à la recherche	102
Déroulement de l’expérimentation	104
L’université d’Ottawa	105
L’IUFM de Lyon	105
L’université de Genève	106
Collecte de données	107

L'instrument utilisé	107
Déroulement de l'entretien	108
Codification des unités de sens	109
Méthodologie d'analyse et d'interprétation.....	112
Démarche générale	112
Vérification des résultats	113
CHAPITRE 4 – Analyse des résultats	121
Description des institutions de formation	122
L'université d'Ottawa	122
L'IUFM de Lyon	126
L'université de Genève	129
Analyse des entretiens	132
Les démarches	134
Les implications pour les formatrices et formateurs	143
Les caractéristiques désirées	148
Les forces	151
Les faiblesses	154
Difficultés inhérentes à la formation professionnelle à l'université	158
L'identité de formatrice et formateur	160
Représentations de la formation	163

Représentations de l'enseignement dans l'école	168
Représentations du transversal	171
Outils d'analyse des pratiques	175
Représentations du professionnel	178
Représentations des attentes sociétales	181
Représentations du terrain	182
Représentations de l'évaluation	183
Représentations des étudiantes et étudiants	184
Conclusion	185
CHAPITRE 5 – Interprétation des résultats	186
Première question	187
L'Ontario francophone	187
La France	200
La Suisse	214
En guise de conclusion à la première question	224
Deuxième question	227
Au regard des profils découlant de la question 1	227
Au regard des autres catégories	229
Une autre analyse des invariants	235
En guise de synthèse pour la 2 ^e question.....	248

CONCLUSION	250
Résumé	251
Contribution de la recherche	254
Limites de la recherche	254
Pistes éventuelles	256
APPENDICE A – Les questions de l’entrevue	259
APPENDICE B - Le formulaire de consentement	261
APPENDICE C – Les catégories et les sous-catégories de l’analyse	265
APPENDICE D – La grille de lecture issue de la littérature	269
APPENDICE E – Modèle de formation de l’université d’Ottawa	272
APPENDICE F – Canevas général de la formation à l’IUFM de Lyon	275
APPENDICE G – Modèle de formation de l’université de Genève	277
APPENDICE H – Tableaux relatifs à la présentation des résultats	279
RÉFÉRENCES	291

Liste des tableaux

1	Outils d'analyse des pratiques	84
2	Profils des participantes et des participants de la recherche	103
3	Définition des catégories d'analyse	133
4	Nombre de personnes par site pour les sous-catégories relatives aux démarches	135
5	Nombre d'unités de sens par site pour les sous-catégories relatives aux démarches	136
6	Nombre de personnes par site pour les sous-catégories relatives à l'implication pour les formatrices et formateurs	144
7.	Nombre de personnes par site pour les sous-catégories relatives aux caractéristiques désirées	149
8.	Nombre de personnes par site pour les sous-catégories relatives aux forces ..	152
9.	Nombre de personnes par site pour les sous-catégories relatives aux faiblesses	155
10.	Nombre de personnes par site pour les sous-catégories relatives aux difficultés inhérentes à la formation professionnelle	158
11.	Nombre de personnes par site pour les sous-catégories relatives à l'identité des formatrices et des formateurs	160
12.	Nombre de personnes par site pour les sous-catégories relatives aux	

	représentations de la formation	164
13.	Nombre de personnes par site pour les sous-catégories relatives aux représentations de l'enseignement dans les écoles.....	168
14.	Nombre de personnes par site pour les sous-catégories relatives aux représentations du transversal	171
15.	Nombre de personnes par site pour les sous-catégories relatives aux outils d'analyse des pratiques.....	175
16.	Nombre de personnes par site pour les sous-catégories relatives aux représentations du professionnel	179
17.	Profils des trois cultures au regard du rôle	224
18.	Profils des trois cultures au regard des pratiques	225
19.	Profils des trois cultures au regard des programmes	226
20.	Invariants au travers des trois cultures ¹	234
21.	Invariants relatifs à la démarche socioconstructiviste, au regard des registres explicatif et praxique	241
C1	Catégories et sous-catégories de l'analyse	264
D1	Grille de lecture issue de la littérature	268
G1	Organisation des trois années de formation à l'université de Genève	276
H1	Nombre d'unités de sens par site pour les sous-catégories relatives à l'implication pour les formatrices et formateurs	280

H2	Nombre d'unités de sens par site pour les sous-catégories relatives aux caractéristiques désirées	281
H3	Nombre d'unités de sens par site pour les sous-catégories relatives aux forces...	282
H4	Nombre d'unités de sens par site pour les sous-catégories relatives aux faiblesses	283
H5	Nombre d'unités de sens par site pour les sous-catégories relatives aux difficultés inhérentes à la formation professionnelle	284
H6	Nombre d'unités de sens par site pour les sous-catégories relatives à l'identité des formatrices et des formateurs	285
H7	Nombre d'unités de sens par site pour les sous-catégories relatives aux représentations de la formation	286
H8	Nombre d'unités de sens par site pour les sous-catégories relatives aux représentations de l'enseignement dans les écoles	287
H9	Nombre d'unités de sens par site pour les sous-catégories relatives aux représentations du transversal	288
H10	Nombre d'unités de sens par site pour les sous-catégories relatives aux outils d'analyse des pratiques.....	289
H11	Nombre d'unités de sens par site pour les sous-catégories relatives aux représentations du professionnel	290

Liste des figures

1	Modèle File Maker Pro pour la codification des unités de sens	110
E1	Modèle de formation de l'université d'Ottawa selon Théberge et al. 1997.....	273
E2	Modèle de formation de l'université d'Ottawa selon Bélair et Desjardins, 2001	274
F1	Canevas général de la formation initiale à l'IUFM de Lyon	276

INTRODUCTION

Depuis la fin de la dernière guerre et jusqu'aux années 1960, bon nombre de sociétés occidentales ont engagé de profondes réformes tant au niveau des organisations sociales publiques que de leur système éducatif (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998a). Au plan éducatif, ces réformes visaient à créer une école de masse accessible à tous, qui constituerait une réponse démocratique aux inégalités et un outil de promotion et de mobilité sociales. Les grands idéaux scolaires de cette époque étaient alors « la démocratisation, l'égalité des chances, l'ouverture au pluralisme culturel, et l'accès à de nouveaux savoirs, notamment les sciences et les techniques » (ibid., p. 22).

Or, les enjeux issus de ce projet de démocratisation de l'enseignement et particulièrement l'accroissement des publics hétérogènes qui s'en est suivi ont graduellement mis en exergue l'importance pour le personnel enseignant d'adopter des pratiques pédagogiques aptes à mieux rejoindre les nouveaux publics d'élèves. De fait, divers auteurs (Charlot et al. 1992 ; Develay, 1998, 1996, 1995 ; Imbert, 1994 ; Perrenoud, 1994a ; Rey, 1999) ont montré qu'au sein de cette clientèle d'élèves, plusieurs arrivent désormais à l'école sans nécessairement maîtriser les codes et normes implicites de la culture et de la réussite scolaire, ce qui contribue dans bon nombre de cas, à mettre en péril leur destin scolaire. En parallèle à ceci, la profonde mutation qui s'est opérée dans l'ensemble des sphères sociétales et économiques depuis l'avènement des TIC¹, affecte indéniablement le secteur éducatif (Bélair et Desjardins, 2001 ; Cartier, 1997 ; Desjardins, 2000 ; Desjardins et al., 2001 ; Gohier et Grossman, 2001 ; Harvey et Lemire, 2001 ; Karsenti et Larose, 2001 ; Laguerre, 1999) et appelle conséquemment des pratiques pédagogiques davantage orientées vers la résolution de problèmes, la conduite de stratégies en fonction d'objectifs larges et une capacité d'autocritique et d'autorégulation (Gather-Thurler, 1994a ; Paris et Ayres, 2000). Le projet de former des enseignantes et des enseignants professionnels possédant des compétences beaucoup

¹ Technologies de l'information et de la communication

plus étendues s'est ainsi manifesté de manière croissante dans bon nombre de pays, donnant lieu à maintes propositions en matière de dispositifs et démarches pour la formation initiale à l'enseignement (Bourdoncle, 1991, 1993 ; Dauvisis, 2001 ; Gohier et al. 1999; Paquay et al. 1998a ; Perrenoud, 1998b, 1996c, 1996d ; Perron et al. 1993 ; Tardif et al. 1998b).

On peut alors parler d'un nouveau paradigme de formation initiale axé sur une professionnalisation accrue de l'enseignement. Fortement influencé par les réflexions de Argyris et Schön (1974) et Schön (1996, 1994, 1991), ce paradigme du praticien réflexif vise ainsi l'entraînement par les futurs enseignants et enseignantes, à une pratique réflexive et l'acquisition de savoirs et compétences regroupés en des référentiels (Tardif et al. 1998a). Au sein de cette tendance, on s'intéresse de plus en plus au savoir professionnel appelé « savoir d'expérience », « savoir pratique » ou « savoir d'action » issu de l'exercice de la profession (Lessard et Lévesque, 1998 ; Raymond, 1993 ; Shulman, 1986 ; Tardif, 1993a ; Tardif et al., 1991, Therrien, 1998).

Pour les institutions de formation professionnelle à l'enseignement, cette situation implique à degrés divers, des nouvelles formes d'organisation, de régulation, de nouveaux modes de gestion de même que l'exercice de compétences parfois inhabituelles pour les différents acteurs et actrices qui y œuvrent (Gather-Thurler, 1994a). Cette mutation ne pouvant échapper à la problématique liée à tout changement (Berbaum, 1982 ; Savoie-Zajc, 2000a, 1993), les sens que les formateurs et les formatrices accordent aux pratiques professionnelles et les valeurs orientant celles-ci se présentent comme des analyseurs particulièrement intéressants pour comprendre comment ces diverses transformations s'effectuent et se vivent dans diverses cultures.

Par le biais d'une analyse des représentations de formatrices et formateurs œuvrant en formation à l'enseignement primaire dans trois contextes culturels différents, le présent projet vise à découvrir comment s'organisent les restructurations de la formation initiale dans une visée professionnelle, quelles implications ces réaménagements entraînent au niveau des pratiques de

formation et comment les énoncés de principe des programmes prennent en compte les propositions émanant de la littérature scientifique. De fait, compte tenu que les propositions en matière d'intensification du mouvement de professionnalisation de l'enseignement transparaissent de part et d'autre de l'Atlantique, il semble intéressant d'examiner si les spécificités éducatives qui prévalent dans une culture donnée, peuvent induire des façons différentes de s'approprier et de se représenter les nouvelles modalités de formation.

Pour ce faire, la présente thèse procédera comme suit : le chapitre 1 mettra en évidence dans un premier temps, les caractéristiques propres à l'enseignement à l'aube de ce siècle de même que les restructurations qui s'opèrent dans le champ de la formation initiale à l'enseignement au regard du paradigme du praticien réflexif mis de l'avant par Schön (1994, 1991). Dans la seconde partie, il sera question des enjeux spécifiques de cette recherche, soit l'analyse des représentations professionnelles des formatrices et les référents théoriques qui supportent l'approche utilisée dans cette recherche et finalement, les questions de la recherche.

Le chapitre 2 explicite chacun des concepts inhérents aux quatre paramètres permettant de structurer les cursus de formation initiale à l'enseignement primaire dans une visée professionnelle. Issus des ouvrages et articles publiés par différents chercheurs et chercheuses de part et d'autre de l'Atlantique depuis le début des années quatre-vingt, ces paramètres constitueront le cadre de référence de cette thèse.

Pour leur part, les chapitres 3, 4 et 5 présentent respectivement les fondements méthodologiques et les outils d'analyse utilisés aux fins du présent projet, les analyses des résultats et les interprétations liées à ceux-ci.

CHAPITRE 1
PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

Le présent chapitre mettra en évidence dans un premier temps, les caractéristiques propres à l'enseignement à l'aube de ce siècle de même que les restructurations qui s'opèrent dans le champ de la formation initiale à l'enseignement. Dans la seconde partie, il sera question des enjeux spécifiques de cette recherche, soit l'analyse des représentations professionnelles des formatrices et formateurs œuvrant dans trois instituts de formation situés dans des contextes culturels différents, et finalement des questions de la recherche.

État de la situation

Pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, le renouvellement des connaissances emboîte le pas sur celui des générations (De Ketele, 2000 ; Desjardins et al. 2000 ; Develay, 1996 ; Lang, 1999 ; Meirieu, 1997, 1996a ; Meirieu et Guiraud, 1997). En effet, jusqu'au début des années soixante où le projet de démocratisation de l'enseignement s'est graduellement implanté (Berthelot, 1994, 1987 ; Lelièvre, 1990 ; Perron et al. 1993 ; Prost, 1992 ; Tardif et Lessard, 1999), la majorité des élèves entrait à l'école avec un bagage culturel passablement homogène et acquis pour une large part au sein de la famille (Meirieu, 1997 ; Meirieu et Guiraud, 1997 ; Perrenoud, 1999a, 1998f). Ce bagage, qui se constituait notamment grâce à la proximité des connaissances entre parents et enfants ainsi que grâce aux maints points de repères culturels et religieux communs, permettait alors à l'école de s'attaquer davantage aux savoirs scolaires et à la construction du lien social (Amoudru, 2000 ; Charlot et al. 1992 ; Cifali, 1999 ; Develay, 1998, 1996 ; Meirieu et Guiraud, 1997).

Toutefois, ce processus de filiation généalogique et les effets qu'il engendrait sur le rapport à l'école et au savoir² chez les élèves ne fonctionnent plus depuis bon nombre d'années (Charlot,

² Cette notion de rapport au savoir également appelée rapport à l'apprendre issue de la sociologie de l'éducation et de la psychanalyse et mise à jour par Beillerot et al. (1989) et Charlot (1992), réfère à la manière dont un sujet se positionne par rapport à un savoir. La valeur et le sens que le sujet accorde à un savoir impliquent toujours la

1997 ; Develay, 1996, 1995 ; Perrenoud, 1998f, 1997a, 1996b, 1996d). La prolifération des savoirs qui se multiplient à un rythme effréné, le pluralisme des visions du monde et des savoirs qui y sont associés, la montée fulgurante des TIC, l'ouverture à la mondialisation et l'immigration, de même que la croissance et la massification de l'éducation, entrent désormais en compétition avec les systèmes éducatifs et augmentent conséquemment les attentes sociétales à l'égard de l'école (Attali, 1998 ; Anadón, 1999 ; Bégin et Caplan, 1994 ; Bunk, 1994 ; Cardinet Schmidt, 1994 ; Durand, 1996 ; Fabre, 1999 ; Ferrer, 1997 ; Giordan, 1999 ; Grootings, 1994 ; Hargreaves, 1994 ; Kerlan, 1998 ; Laferrière, 1997 ; Le Boterf, 1999 ; Lessard et al. 1997 ; Lessard et Tardif, 1996 ; Marsden, 1994 ; Meirieu, 2000, 1989 ; Migeot-Alvarado, 2000 ; Moracchini, 1997 ; Parent et al. 1999 ; Perrenoud, 1999a, 1998j, 1994d ; Pourtois et Desmet, 1997 ; Wideen et al. 1998). À cet effet, Bégin et Caplan (1994), mettent en exergue les différences qui caractérisent les familles des années 1990 par opposition à celles des années 1970 où des phénomènes tels les familles reconstituées, l'immigration croissante, la diversité des religions ou encore « l'effilochement de tout consensus quant aux valeurs morales et aux liens entre les valeurs et l'éducation » (p. 34) étaient largement marginaux et soutiennent que la compréhension des incidences de cette conjoncture n'en est qu'à ses premiers balbutiements.

Les sections suivantes proposent d'explicitier la conjoncture enseignante actuelle, les nouvelles exigences nées notamment du projet de démocratisation et les visées professionnelles qui semblent être privilégiées actuellement au regard de la profession enseignante et de la formation initiale à l'enseignement.

question identitaire laquelle est tributaire du milieu social et familial dans lequel il évolue. Charlot (1997, p. 73) mentionne d'ailleurs à cet effet "qu'il n'y a de sujet de savoir que dans un certain rapport au monde - qui se trouve être, en même temps et par là même, un rapport au savoir (...) et qu'il n'est pas de savoir qui ne soit inscrit dans des *rapports de savoir*."

La conjoncture enseignante/élève actuelle

Les divers changements sociaux nés de l'immigration, de la mondialisation, de l'évolution des familles etc., font en sorte que les enseignantes et les enseignants sont de plus en plus confrontés à des publics d'élèves souvent étrangers, par leur vécu familial, aux normes de l'école et de la classe et qui plus est, vivent le temps scolaire comme une contrainte ne débouchant pas nécessairement sur la réussite professionnelle (Bégin et Caplan, 1994 ; Develay, 1995, 1996 ; Durand, 1996 ; Giordan, 1999 ; Langevin, 1994 ; Meirieu, 1995 ; Perrenoud, 1999a, 1994a ; Rochex, 1995). Provenant de toutes les couches sociales (Charlot, 1997 ; Charlot et al. 1992 ; Crahay, 1996), ces élèves exercent mal ou n'ont simplement pas appris ce que Perrenoud (1994a) nomme leur métier d'élève, seule posture susceptible de leur permettre d'épouser la forme scolaire au niveau des codes tant implicites qu'explicites. Aussi, alors que certains élèves posent les bonnes questions, collaborent avec le personnel enseignant, font le travail demandé correctement, sont polis, bref, se comportent « comme il faut » (Meirieu et Guiraud, 1997), plusieurs élèves posent consciemment ou à leur insu, différents gestes fortement susceptibles de mettre en péril leur destin scolaire (Develay, 1998). Cette anomie, face à l'apprentissage des « règles du jeu » (Perrenoud, 1994a) prend ainsi différentes formes, allant du refus de collaborer, de s'impliquer et de travailler, jusqu'à l'interruption régulière de l'enseignante ou de l'enseignant, en passant par l'agression verbale et même physique envers d'autres élèves (Allen, 1986 ; Bégin et Caplan, 1994 ; Charlot et al. 1992 ; Develay, 1998 ; Doyle & Carter, 1984, Imbert, 1994, 1997 ; Langevin, 1994 ; Meirieu et Guiraud, 1997).

Cette situation complexifie dès lors la tâche du personnel enseignant, puisque qu'elle fait intervenir de manière explicite l'aspect fondamental et incontournable du travail sur la socialisation lequel était moins essentiel, il y a une trentaine d'années (Bassis, 1998 ; Charmeux, 1996 ; Commission des États Généraux sur l'Éducation, 1996 ; Derouet, 2000a ; Durand, 1996 ; Marzouk et al. 2000 ; Meirieu, 1996b ; Meirieu et Guiraud, 1997 ; Osler et Starkey, 1997 ; Paris et Ayres,

2000 ; Perrenoud, 1999b ; Vellas, 1993). En effet, ce travail qui était passablement marginalisé auparavant en raison de l'exclusion quasi systématique des élèves incapables pour diverses raisons de se plier aux exigences scolaires et sociales des filières régulières (Hutmacher, 1993 ; Legrand, 1989 ; Meirieu, 1989, 1993, 1995 ; Meirieu et Guiraud, 1997 ; Perrenoud, 1984) constitue aujourd'hui l'apanage de la profession enseignante. À cet égard, la nécessité de permettre au plus grand nombre d'élèves d'accéder à des savoirs, jusqu'alors réservés à quelques-uns, traduite par la volonté française de « conduire 80 % de chaque classe d'âge au niveau du baccalauréat »³ ou celle du Québec de faire en sorte que 85 % des élèves obtiennent leur diplôme secondaire avant l'âge de vingt ans, a ouvert la porte à des publics d'élèves hétérogènes et conséquemment a entraîné des transformations au sein même de l'acte d'enseigner (Attali, 1998 ; Kerlan, 1998 ; Perrenoud, 1996d ; Prost, 1992 ; Rey, 1998 ; Terral, 1998). La conjoncture scolaire actuelle ne semble plus permettre d'envisager la construction des savoirs par les élèves indépendamment de celle de la citoyenneté (Barthelmé, 1999), laquelle étant intimement liée à ce que nombre de chercheuses et chercheurs nomment le « rapport à la loi » qui symbolise l'interdit de la violence (Amoudru, 2000 ; Develay, 1996 ; Fernagu Oudet, 1999 ; GFEN, 1996 ; Imbert, 1997, 1994 ; Marzouk et al. 2000 ; Meirieu, 2000 ; Meirieu et Guiraud, 1997 ; Perrenoud, 1998f ; Rey, 1998 ; Vellas, 1993).

Pour ces derniers, s'intéresser uniquement à la transmission des savoirs sans se préoccuper de faire de la classe un lieu de prise de position et de risque intellectuel, de dialogue, d'échange, de confrontations, de négociation et de tâtonnement qui participe de la rencontre et de l'ouverture à l'autre de même qu'à la loi qui en émerge, revient à priver les élèves de la possibilité même de l'accès aux savoirs. Le corps enseignant est ainsi convié à un enjeu désormais essentiel :

(...) montrer que le respect de la Loi fondatrice et des règles de fonctionnement de l'école offre des satisfactions plus grandes que leur transgression. Et la première (...) est précisément de pouvoir apprendre dans les meilleures conditions possibles, d'oser se lancer dans une activité nouvelle, de se mettre en jeu ... pour "se mettre en jeu (Meirieu et Guiraud, 1997, p. 138).

³ Objectif annoncé en 1985 par Jean-Pierre Chevènement alors ministre de l'éducation en France.

Cette nouvelle mission, si délicate et complexe soit-elle, ne signifie toutefois pas que l'école est désormais en charge de toutes les responsabilités engagées dans la formation de citoyennes et citoyens de demain. Elle ne fait que mettre en évidence, une responsabilité fondamentale qui lui incombe notamment depuis la démocratisation de l'enseignement soit, apprendre aux élèves à surseoir à leur violence, se parler, s'écouter et inventer ensemble leur avenir (Cifali, 1999).

De nouvelles exigences pour enseigner

Ce travail sur l'élaboration de la loi au sein de la classe, nécessite donc des compétences qui vont au-delà de la simple instauration par le personnel enseignant de règles de vie immuables et incontournables (Barth, 1996 ; Barthelmé, 1999 ; Cifali, 1998b, 1994 ; Imbert, 1997, 1996 ; Lessard, 1999 ; Meirieu, 1997 ; Perrenoud, 2001f). Il demande aux enseignantes et aux enseignants d'être en mesure de discuter, en mettant à jour leurs désirs et en entendant ceux des élèves face à ce qu'il conviendrait de faire pour pouvoir apprendre et vivre ensemble (Develay, 1996). Dit autrement, il s'agit pour eux d'instaurer la loi avec les élèves non pas de manière coercitive, mais par la création d'instances de parole et de rituels construits, permettant à tous de comprendre non seulement l'impossibilité d'apprendre et d'évoluer dans un climat de violence, mais également pour leur permettre de prendre de la distance par rapport aux émotions du moment et ainsi médiatiser les relations duelles (Amoudru, 2000 ; Blanchard-Laville, 1998 ; Cifali, 1999, 1998a, 1995 ; Forges, 1997 ; Imbert, 1997 ; Perrenoud, 1998h ; Meirieu, 1996a). En parallèle à cette construction partagée des règles de la classe, cette éducation à la citoyenneté requiert du corps enseignant une grande vigilance à l'égard de la discrimination et des préjugés qui circulent au sein de la classe (Bégin et Caplan, 1994 ; Bouchard et St-Amant, 1996 ; Collectif Laure-Gaudreault, 1997 ; FNEEQ-CSN, 1996 ; Solar, 1998) et une capacité d'intervenir de la manière la plus adéquate possible.

Or, bon nombre d'enseignantes et d'enseignants se sentent extrêmement démunis face à tout ceci, notamment en raison du fait que leur formation les a peu ou prou préparés à composer avec

cette dimension complexe de l'enseignement (Cifali, 1998a, 1997 ; Compagnon et Thévenin, 1995 ; Gagnebin, 1993 ; Hétu et al. 1999 ; Kerlan, 1998 ; Lang, 1999 ; Meirieu et Guiraud, 1997 ; Perrenoud, 1997b, 1996a, 1994b, 1993a ; Trousson, 1996 ; Valentin, 1997). L'acquisition de compétences professionnelles plus étendues pour enseigner devient dès lors cruciale, non seulement pour permettre au personnel enseignant de faire face aux élèves d'aujourd'hui et de demain (Anadón, 1999 ; Durand, 1996 ; Perrenoud, 1999b), mais également pour être en mesure de les préparer à la société complexe, planétaire (Abdallah-Pretceille, 1997), voire, incertaine dans laquelle ils vivront : « Il s'agit de placer le plus grand nombre (d'élèves) dans des situations qui permettent à presque tous d'apprendre (...) pas seulement à lire, à écrire, à compter, mais à tolérer et respecter les différences, à coexister, raisonner, communiquer, coopérer, changer, agir efficacement, etc. » (Perrenoud, 1993b, p. 62).

Deux voies pour l'enseignement

Face à ces constatations, plusieurs écrits publiés dans le champ de la formation et de l'éducation mettent en évidence le fait que l'enseignement se trouve actuellement à un carrefour où deux options se profilent.

A. Une première option : une obligation de procédures

La première consisterait en une dépossession de l'autonomie professionnelle du personnel enseignant, au profit des spécialistes de l'ingénierie pédagogique et didactique qui prescriraient des marches à suivre archétypes pour faire face aux situations d'enseignement (Bourdoncle, 1994, 1993 ; Perrenoud, 1998c, 1996a, 1996b ; Trousson, 1996). Cette dépendance accrue à l'égard de ces divers spécialistes, se traduirait notamment par le fait que les enseignantes et les enseignants n'auraient qu'à appliquer les prescriptions proposées par ces derniers (sorte d'obligation de procédures qui se concrétise par une panoplie d'exemples, de copies types d'élèves, de planifications

modèles, de règles, de modes d'application tant au niveau des pratiques pédagogiques et didactiques que de l'évaluation), deviendraient ainsi des exécutants et seraient soumis à ce que Perrenoud (1996f) nomme une obligation de procédures et que Bourdoncle (1994) appelle une réduction de la qualification. Plusieurs auteures et auteurs insistent toutefois sur le fait que cette obligation de procédures est non seulement incapable de garantir une réelle efficacité de l'enseignement mais encore, qu'elle rejoint une vision de l'enseignement incompatible avec la conjoncture actuelle et témoigne d'un déni de la complexité inhérente à la fonction enseignante (Bélair, 2000 ; Fabre, 1999 ; Lenoir, 2000 ; Meirieu, 1995 ; Perrenoud, 1998k ; Tardif et Lessard, 1999 ; Tardif et al. 1998).

À cet égard, Perrenoud (1998k) montre que si dans certains domaines du travail humain, il est possible d'exiger des résultats de la part des actrices et acteurs, il en va autrement avec l'enseignement qui ne réunit pas quatre conditions aptes à légitimer cette obligation de résultats en l'occurrence :

1. Que le problème à résoudre soit purement technique, autrement dit que les finalités de l'action soient parfaitement claires et que les professionnels n'aient d'autre tâche que de chercher les meilleurs moyens d'atteindre des objectifs sans équivoque.
2. Que l'action des professionnels ne dépende que marginalement de la coopération ou de la mobilisation de personnes ou de groupes indépendants de l'organisation qui les mandate.
3. Que l'état des savoirs savants et professionnels rende possible une action efficace dans la plupart des situations rencontrées.
4. Que les situations qu'affrontent les professionnels de même niveau de qualification soient sinon identiques, du moins relativement comparables (p. 12).

De fait, à l'instar des activités telles gouverner et guérir, l'enseignement s'inscrit dans les métiers de l'humain qualifiés de « métiers impossibles » par Freud (Cifali, 1994). Métier de l'humain, parce qu'enseigner implique toujours une rencontre entre des sujets faisant en sorte que :

"(...) l'autre, même s'il est là d'abord pour enseigner ou apprendre, est d'abord un autre, que nous abordons avec des espoirs et des peurs qui viennent de loin, de notre culture, de notre enfance" (Perrenoud, 1996a, p. 83). Métier impossible, puisque « les conditions de son exercice, conjuguées aux résistances des apprenants, le condamnent régulièrement à ne pas atteindre son but » (Ibid. p. 38).

Cette situation rappelle par conséquent que les individus œuvrant dans les métiers de l'humain doivent être en mesure de posséder deux types de compétences indissociables. D'une part, celle de pouvoir créer les conditions d'enseignement qui rendent possible une action spécifique telle que soigner, éduquer ou instruire. Et d'autre part, celle de pouvoir maîtriser les savoirs et savoir-faire susceptibles de rendre cette action efficace lorsque c'est possible (Perrenoud, 1996d).

Meirieu (1993) explicite bien ce statut particulier propre à la pédagogie en montrant comment l'enseignante ou l'enseignant, tout en étant attentif à la personne qui apprend, se coltine à l'impossible mission d'articuler une instrumentation toujours plus poussée afin que l'élève puisse s'approprier les savoirs les plus élaborés possibles :

Ainsi, je suis convaincu que le pédagogue a bien une identité particulière en ce qu'il travaille à la fois le registre de l'instrumentation, s'efforce de construire des outils et mettre en place les situations les plus efficaces possibles tout en s'attachant à la personne, dans son identité propre, pour qu'elle puisse se mettre elle-même en jeu ou si l'on préfère, « se mettre en je ». Ni curé, ni technocrate mais, tout à la fois, prospecteur inlassable de ce qui peut aider à apprendre et de ce qui peut aider à grandir. Bricoleur obstiné dans l'ordre de la didactique et éducateur attentif à rester toujours dans l'ordre de l'éthique. (p. 19)

Cette *praxis* qu'est l'éducation et qui ne peut dès lors arriver à ses fins qu'en mobilisant chez cet *autre* en face de soi, sa volonté, le sens qu'il accorde au projet qu'on a pour lui, etc., bref ce qu'il a de plus personnel (Cifali, 1994 ; Imbert, 1994, 1997) apparaît ainsi peu ou prou compatible avec l'obligation de résultats. Or, bien que les dérives et l'utopisme qui guettent une telle option pour le

corps enseignant font l'objet de critiques particulièrement virulentes de la part de nombreux détracteurs (Bélair, 2000, Lenoir, 2000 ; Lessard et Bourdoncle, 1998 ; Pelletier, 1998, Tardif et Gauthier, 1999a), il demeure que cette voie est toujours disponible et qu'elle trouve même preneurs dans certaines idéologies politiques à teneur démagogique⁴.

En témoigne d'ailleurs la profusion de méthodes d'encadrement du personnel enseignant, qui évoluent désormais de plus en plus vers une gestion du personnel importée du secteur de l'entreprise à l'aide de grilles d'évaluation, de procédures de suivi etc. À cette prolifération de mesures, s'ajoute un souci de rationalisation se traduisant par des évaluations voulues certes plus rigoureuses des institutions et des politiques mises en œuvre au sein de ces dernières, mais qui ne sont pas pour autant à l'abri des dérives réductionnistes qui guettent les tentatives de concevoir l'action enseignante comme une technique basée sur des algorithmes (Bélair, 2000 ; Cifali, 2000 ; Demailly, 1987 ; Gauthier, 1997 ; Pelletier, 1998 ; Perrenoud, 1998j, 1998k). Aussi, sans remettre en cause la totalité de ces modalités, il importe toutefois de se pencher sur les conséquences à long terme de ces visées technicistes. En effet, ces modèles souvent vus d'un bon œil par le personnel enseignant aux prises avec des « réformes-minutes » (Bélair, 2001) et avec des publics d'élèves hétérogènes, entraînent à moyen terme, une attitude mécaniste à l'égard du geste enseignant et laissent dans l'ombre, tout le travail professionnel qui consiste en un agencement intelligent et éclairé des propositions issues tant des savoirs d'expériences que de la recherche, au service de l'apprentissage (Bélair, 2001).

⁴ Les formules axées sur l'obligation de résultats mises en place en Nouvelle-Zélande, dans certains États des États-Unis, en Ontario et en Suisse Allemanique sont particulièrement révélatrices du choix potentiel de cette première option qui se traduit par des publications de palmarès d'établissements, l'évaluation de la qualité centrée uniquement sur les résultats scolaires des élèves, un processus de subventions d'écoles au prorata des effectifs d'élèves ayant réussi, etc.

B. Une deuxième option qui s'inscrit dans la *Zeitgeist*⁵ : la professionnalisation

La deuxième voie, en l'occurrence celle de la professionnalisation, consiste pour sa part en un renforcement de compétences, d'autonomie et de responsabilités individuelles et collectives, qui donnerait aux enseignantes et aux enseignants les moyens d'assumer pleinement les aspects pédagogiques et didactiques de la profession. Cette seconde option se traduirait notamment selon différents auteurs et auteures (Carbonneau, 1993 ; Gather Thurler, 1996, 1993a ; Labaree, 1992 ; Lang, 1999 ; Lessard, 1999 ; Paquay et al. 1998 ; Perrenoud, 1996b, 1993b ; Raymond et Lenoir, 1998 ; Tardif et Gauthier, 1999a ; Tardif et Lessard, 1999 ; Tardif et al. 1998b ; Vonk, 1992) par le fait que le personnel enseignant privilégierait la résolution de problèmes, serait plus autonome dans le choix des stratégies pédagogiques et dans la transposition didactique, et serait en mesure de travailler de concert avec les établissements de formation initiale et de formation continue.

Selon Charlier (1996), le processus de professionnalisation permettrait d'augmenter l'adaptabilité et la possibilité pour le personnel enseignant d'agir dans des situations différentes, de mieux gérer les incertitudes et de pouvoir faire face aux changements dans l'exercice de leur profession. Pour leur part, Tardif et al. (1998a, p. 28) proposent qu'une plus grande professionnalisation de l'enseignement se traduirait par le fait que les enseignantes et les enseignants seraient considérés comme « des praticiens réfléchis » ou « réflexifs », capables de délibérer sur leurs propres pratiques, de les objectiver, les partager, les améliorer et d'introduire des innovations susceptibles d'accroître leur efficacité. Dans cette même optique, Perrenoud (1996a) soutient que la professionnalisation du métier conduirait les enseignantes et les enseignants à investir moins d'énergie dans la ruse et les apparences de conformité, et davantage dans la réalisation des objectifs et dans un dialogue soutenu avec les instances auxquelles ils doivent rendre des comptes. Enfin, Bourdoncle (1993) ajoute qu'une plus grande professionnalisation non seulement permettrait au

⁵ La *Zeitgeist* est une expression qui signifie « l'esprit du siècle ». Elle est utilisée pour indiquer qu'une époque

personnel enseignant de redéfinir son rôle de manière adaptée et valorisée, mais aussi lui fournirait les savoirs et l'autonomie nécessaires pour trouver des solutions convenables et individuelles pour les élèves aux prises avec différentes difficultés.

La professionnelle ou le professionnel de l'enseignement serait ainsi capable notamment : d'analyser des situations complexes, en référence à plusieurs grilles de lecture ; de faire de façon à la fois rapide et réfléchie le choix de stratégies adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques ; de puiser dans un large éventail de savoirs, de techniques et d'outils, les moyens les plus adéquats, de les structurer en dispositifs; d'adapter rapidement ses projets en fonction de l'expérience; d'analyser de façon critique ses actions et leurs résultats; enfin, de par cette évaluation continue, d'apprendre tout au long de sa carrière (Paquay et al. 1998, p. 14).

La vision transparaissant dans les écrits des divers chercheurs et chercheurs intéressés par la question de la professionnalisation de l'enseignement, se caractériserait par le fait qu'elle :

- a) met l'accent sur le contrôle et la supervision par des pairs, de même formation, voire de même statut, par opposition au contrôle par des supérieurs hiérarchiques étrangers à la profession ;
- b) suppose une capacité collective d'auto-organisation de la formation continue et sa prise en charge par une corporation ;
- c) va de pair avec davantage d'autonomie, mais aussi de responsabilités et de risques assumés personnellement, donc une éthique ;
- d) exige une capacité de reconstruire et de négocier une division du travail souple avec d'autres professionnels, donc de savoir travailler en équipe ou en concertation ;
- e) passe par la mise à jour constante des savoirs et des compétences, sur la base d'une auto-évaluation et grâce à des capacités d'apprendre, de se remettre en question, d'accumuler de l'expérience, de théoriser sa pratique ;
- f) donne les moyens d'une certaine distance au rôle, d'un rapport stratégique à l'organisation ;

peut être mûre pour un changement donné (Collerette et Delisle, 1982).

g) construit une identité professionnelle claire, alimentée par une culture intellectuelle commune (au delà de l'esprit de corps et du partage de trucs et d'attitudes). (Perrenoud, 1993a, p. 66).

L'enseignement, une profession qui se construit

Cette visée professionnelle de l'enseignement ressort ainsi dans nombreux écrits publiés depuis le début des années quatre-vingt, de part et d'autre de l'Atlantique (Altet, 1998a 1998b ; Anadón, 1999 ; Bourdoncle, 1993, 1991 ; Cifali, 1991 ; Clandinin et Connelly, 1995, 1986 ; Develay, 1994, 1992 ; Eraut, 1994 ; Forquin, 1996 ; Garant et al. 95 ; Gauthier et al. 1993 ; Jones et Vesiling, 1996 ; Lang, 1999 ; Lessard, 2000, 1999, 1998 ; Lessard et al. 1993 ; Lessard et Tardif, 1996 ; Meirieu, 1989 ; Paquay et al. 1998 ; Perrenoud, 1999b, 1999c, 1998e, 1996a, 1996b, 1996d, 1995b, 1995c, 1995d, 1994c ; Raymond et Lenoir, 1998 ; Tardif et Gauthier, 1999a ; Tardif et al. 1998 ; Théberge et al. 1997 ; etc.).

De fait, jusqu'aux années 1970, l'agir professionnel était étudié principalement sous l'égide de la rationalité technique ou de la science appliquée selon laquelle le savoir professionnel consistait en une connaissance instrumentale pratique devenue rigoureuse par l'application d'une théorie basée sur la science (Schön, 1994). Tardif et al. (1998a) montrent d'ailleurs que durant ces années à l'intérieur desquelles la psychologie était considérée comme la science à la base de l'enseignement, plusieurs groupes professionnels formés dans les universités (psychologues, administrateurs, travailleurs sociaux etc.) ont réussi à occuper des nouveaux territoires de travail et à imposer leurs approches des phénomènes sociaux inspirées des sciences humaines et sociales alors en pleine expansion. Selon ces mêmes auteurs, ces nouveaux groupes professionnels défendaient « des approches strictement profanes, une gestion plus « rationnelle » et plus « efficace » des problèmes sociaux » (p. 22). Ce courant de pensée voulait qu'en formation à l'enseignement par exemple, les stagiaires étaient appelés à appliquer dans leur pratique enseignante, ce qu'ils avaient appris à l'université (Anadón, 2000 ; Lenoir et Sauvé, 1998 ; Schön, 1996). Selon cette conception,

les chercheuses et chercheurs n'avaient qu'à faire de la recherche et à produire des résultats sur diverses problématiques éducatives pour que la formation à l'enseignement soit rigoureuse (Anadón, 2000 ; Malet, 1998 ; Tardif et al. 1998a ; Tardif et Lessard, 1999). Cette conception réductionniste de l'activité professionnelle qui fut largement critiquée par Schön (1983) en raison du fait qu'elle laissait dans l'ombre, le travail de l'intelligence des situations qui ne dépend pas uniquement des théories apprises, mais qui se construit grâce à la réflexion en cours d'action, a été graduellement abandonnée pour faire place au paradigme⁶ d'étude du praticien réflexif à l'intérieur duquel le regard réflexif que le sujet pose en cours d'action, et sur l'action est prépondérant (Anadón, 2000 ; Durand, 1996 ; Paquay et al. 1998 ; Schön, 1983, 1994).

Ce paradigme du praticien réflexif a ainsi mis en exergue l'importance de travailler à développer une épistémologie du savoir caché dans l'agir professionnel apte à placer la solution de problèmes techniques au sein d'un contexte élargi de recherche réflexive pour parvenir à relier l'art de la pratique dans les cas d'incertitude et de singularité à celui déployé en recherche par les scientifiques (Schön, 1994). Ce même auteur montre à cet effet que les praticiennes et les praticiens pensent fréquemment à ce qu'ils font, et ce, même en cours d'action. Ils reviennent sur les actes posés et sur le savoir qu'ils ont utilisé de manière implicite. Ils se posent des questions concernant ce qui les interpelle lorsqu'ils reconnaissent telle ou telle chose, comment ils s'y prennent, les critères qu'ils privilégient, les processus qu'ils mettent en jeu lorsqu'ils font montre d'une habileté donnée etc. La réflexion sur leur savoir qui naît en cours d'action, va de pair selon ce même auteur avec la réflexion sur le matériel qu'ils ont entre les mains. C'est donc tout ce processus de réflexion sur et dans l'action « qui se situe au cœur de «l'art» qui permet aux praticiens de bien tirer leur épingle du jeu dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit de valeurs » (Schön, 1994, p. 77). La pratique réflexive vise ainsi à permettre l'évolution des actes professionnels et à compléter les savoirs et savoir-faire au gré de

⁶ Un paradigme en formation à l'enseignement peut être défini comme une matrice de croyances et de postulats sur la nature et les fins de scolarisation, de l'enseignement, du personnel enseignant et de leur formation, matrice qui institue des formes spécifiques de pratiques de formation (Lang, 1999).

l'expérience et des problèmes rencontrés. Les travaux de Schön ont par la suite donné lieu à de nombreuses recherches basées sur les apports de cet auteur mettant ainsi de l'avant l'idée que c'est par une réflexion sur sa pratique et ses effets que les praticiennes et praticiens se constituent un savoir d'expérience en évolution (Altet, 1998a ; Gauthier et al. 1993 ; Paquay et Wagner, 1998).

En parallèle à ceci, au début des années 1980, plusieurs rapports américains qui dénonçaient l'état du système éducatif et conséquemment, celui de la formation à l'enseignement et lui reprochaient ses lacunes en matière de formation d'une élite scientifique, ont vu le jour (Tardif et al. 1998a). Parmi les critiques adressées aux facultés d'éducation, on retrouvait celles voulant que leur approche était trop disciplinaire et fragmentée et celle qui insistait sur le fait que la formation et la recherche en éducation étaient trop éloignées de la pratique et du corps enseignant (ibid., 1998a). Ces critiques américaines et les propositions qui s'en suivirent dans le rapport du groupe Holmes de 1986 face à la nécessité de réformer la formation à l'enseignement dans une optique professionnalisante trouveront d'ailleurs écho au Canada, en France, en Belgique, en Suisse, etc. (Lessard et Lévesque, 1998).

A. Naissance d'un nouveau paradigme de formation

Le nouveau paradigme de formation à l'enseignement qui sera alors proposé vise une professionnalisation « essentiellement axée sur l'entraînement à une pratique réflexive et l'acquisition de savoirs et compétences regroupés en des référentiels (...) » (Tardif et al. 1998a, p. 27). Au sein de cette tendance, on s'intéresse de plus en plus au savoir professionnel appelé « savoir d'expérience », « savoir pratique » ou « savoir d'action » issu de l'exercice de la profession (Lessard et Lévesque, 1998 ; Raymond, 1993 ; Shulman, 1986 ; Tardif, 1993a ; Tardif et al. 1991, Therrien, 1998). Cette approche propose ainsi de remettre le savoir professionnel au centre, en partant de la compétence et de l'art déjà incorporé dans la pratique des experts, et non en partant du savoir formel et rationalisé au sein des universités (Bourdoncle, 1994). Derrière cette

approche, on retrouve ainsi une vision constructiviste de la réalité professionnelle. De fait, pour Schön, les praticiennes et les praticiens sont constamment engagés dans la fabrication d'un monde propre par le biais d'actes d'attention et d'inattention, de nomination, de délimitation et de contrôle. Par le fait même, ils sont donc appelés à la fois à créer et à maintenir un monde adapté à leur savoir-faire et produit par ce dernier (Schön, 1994).

Ces nouvelles approches de l'agir éducatif et de la formation ont ainsi favorisé l'émergence d'une manière de penser différemment ce qui était jusqu'alors appelé et envisagé comme « pédagogie générale » (Cifali, 2001)⁷. Au sein de ce paradigme, on accorde désormais une place accrue à la culture professionnelle des enseignantes et des enseignants par une attention particulière portée simultanément aux aspects éthiques de la profession, aux dimensions sociologiques (métier d'élève, relations écoles-familles, etc.), aux dimensions psychologiques (rapport au savoir, pouvoir, séduction, etc.) (Altet, 1998a ; Lang, 1999 ; Lessard et Lévesque, 1998). Ce regroupement autour du transversal à partir de différentes disciplines contributives issues des sciences humaines signifie ainsi un autre découpage du territoire de la formation particulièrement intéressant à analyser. Ce déplacement ne signifie pas que les composantes disciplinaires sont reléguées au second plan, mais bien qu'elles doivent être prises avec les contraintes et les conditions liées à l'exercice du métier afin de contribuer à son évolution et sa transformation (Altet, 1998b ; Giordan, 1996 ; Paquay et al. 1998 ; Perrenoud, 1994e ; Tardif et al. 1998a ; Thériault, 2000b). Corroborant les propos de ces auteurs, Lenoir et Sauvé (1998) soutiennent que la question disciplinaire n'a de sens en formation professionnelle que dans la mesure où elle est contextualisée et insérée au sein d'un processus global de formation :

(...) il s'agit en effet de former des professionnels de l'intervention éducative au primaire (...), non des spécialistes de disciplines (...), l'acte éducatif scolaire étant constitué d'un ensemble complexe et interrelié de composantes et ne se restreignant nullement à une transmission d'un contenu disciplinaire prédéterminé, ni même à

⁷ Communication personnelle.

la seule maîtrise d'un savoir théorique (...) du fait que l'intervention éducative en classe requiert le recours à des savoirs professionnels dont certains s'avèrent bien non disciplinaires (pp. 130-131).

Develay (2001)⁸ justifie d'ailleurs les raisons inhérentes à cette approche transversale lorsqu'il soutient que l'empilement de mini-formations didactiques ayant eu cours dans divers instituts de formation s'est rapidement heurté au fait que le tout constituait bien davantage que la somme de parties. Selon ce dernier, le fait qu'une enseignante ou un enseignant réagisse toujours avec beaucoup d'attention, ou l'inverse à un élève en difficulté, qu'elle ou qu'il se sente concerné davantage par l'ordre ou l'esthétique dans le rendu de devoirs, relève d'inclinations transversales, indépendantes du contenu abordé. Dans cette même optique, la faiblesse des travaux dans le domaine transversal, par rapport à la présence de ceux effectués dans les didactiques disciplinaires (Develay, 2001, Terrisse, 2001, Raisky et Caillot, 1996) justifie dans une forte proportion la pertinence de s'attarder à ce nouveau découpage territorial de la formation à l'enseignement.

B. Une profession en constante évolution

Or, toute réforme bouscule à degrés divers, les actrices et acteurs, les organisations et les pratiques en place (Berbaum, 1982 ; Gather Thurler 1994b ; Savoie-Zajc, 2000a, 1993) puisqu'elle oblige les individus et les organisations à redéfinir leurs identités en fonction du projet qu'ils contribuent à structurer et ce, en interaction avec les autres individus. Dans le cadre des réformes et conséquemment, des restructurations de territoire qui s'en suivent en formation initiale à l'enseignement, Tardif et al. (1998a) montrent que ces redéfinitions vont au-delà des titres professionnels ou des changements nominatifs des programmes. Selon ces auteurs, l'émergence du paradigme réflexif et conséquemment, le regroupement autour du transversal implique une redéfinition des identités plus profonde puisqu'elle touche « les différentes dimensions constitutives de l'identité des groupes en présence : leurs savoirs et compétences, leur position dans

⁸ Communication personnelle

le système de formation (..), leurs rôles et fonctions, leurs prérogatives et leurs obligations, les rapports qu'ils entretiennent avec les autres, leur pouvoir et prestige, etc. » (p. 38). Cette situation de changement pouvant certes être porteuse de tensions ou de résistances (Gather Thurler, 2001, 1993b), il demeure que l'examen de ce nouveau découpage du territoire de la formation par le biais des représentations des formatrices et formateurs œuvrant au niveau du transversal, se présente comme particulièrement intéressant pour comprendre les dynamiques qui s'instaurent et le sens que les sujets y accordent.

Ainsi, pour ces tenants en faveur d'une professionnalisation accrue de l'enseignement, cette dernière n'est pas perçue selon la conception structuro-fonctionnaliste-critériologique qui envisage la professionnalisation comme une quête de reconnaissance et de statut de la part d'un groupe possédant un ensemble d'attributs spécifiques et stabilisés différents de ceux qui définissent les métiers non professionnels (Bourdoncle, 1993, 1991 ; Brubaker, 1977 ; Martineau, 1999 ; Touraine, 1984). Certes, nul ne remet en cause la pertinence de certains critères aptes à accentuer le processus de professionnalisation mis de l'avant par la sociologie des métiers. De fait, à la lumière des observations issues des analyses de Freidson (1984), en médecine et en droit, deux exemples classiques représentant dans une forte proportion des paradigmes des professions libérales (Martineau, 1999), trois critères semblent indispensables à l'établissement d'une profession : une formation spécialisée et universitaire, une large part d'autonomie et le service rendu à la société, jugé essentiel (Blin, 1997 ; Bourdoncle, 1993, 1991 ; Gauthier et al. 1997 ; Gohier et al. 1999 ; Lang, 1999 ; Lemosse, 1989 ; Lessard et al. 1993 ; Perrenoud, 1993a).

Toutefois, dans l'optique où elle est de plus en plus revendiquée aujourd'hui, la professionnalisation de l'enseignement se veut davantage un processus au sens évolutif, interactif et dynamique supporté par certains postulats :

(...) il faut étudier une profession non pas comme une entité objective à laquelle il faut se référer mais plutôt comme la résultante d'une négociation constante entre individus et structure sociale ; (...) une conception des ressources de l'activité humaine (compétences, catégories, positions, etc.) s'élabore dans des relations intersubjectives qui évoluent et changent dans le temps ; (...) l'affirmation de l'existence d'une relation dialectique entre réflexion et action chez l'acteur. Cette idée est sous-tendue par une vision des êtres humains considérés comme réflexifs, créatifs et actifs, et non comme passifs et soumis à des déterminismes sociaux sur lesquels ils n'ont pas d'emprise. (Gohier et al., 1999, p. 27).

Or si la nécessité de professionnaliser l'enseignement semble actuellement faire l'objet d'une convergence internationale (Gohier et al. 1999 ; Lessard, 2000 ; Tardif et al. 1998a), il demeure que ce mouvement n'est pas vécu de manière uniforme et sans heurts dans les différents pays, en raison des pratiques qui ont cours et des spécificités éducatives qui prévalent et qui sont liées à l'histoire et la culture propres à chacun d'eux (Hofstetter et Schneuwly, 2000). Cette analyse des différences culturelles sera donc traitée dans la section intitulée : Trois cultures différentes.

À cet égard, divers écrits (Gather Thurler, 1996, 1993b ; Pelletier, 1998) montrent bien que les changements qui bousculent les champs professionnels d'aujourd'hui sont certes tributaires des progrès technologiques mais ils sont aussi fortement issus des nouvelles formes d'organisation, des compétences mobilisées dans les situations de travail et des identités activées dans des enjeux de pouvoir. Cet élargissement des champs professionnels à des fonctions jusqu'alors peu exploitées, force ainsi l'émergence de professionnalités qui reposent sur l'exercice de compétences inhabituelles lesquelles sont toutefois porteuses de nouvelles professionnalités (Barbier et al. 1996 ; Bouvier, 1994 ; Pelletier, 1998).

C. L'importance de comprendre le changement

Maintes recherches (Berbaum, 1982 ; Fullan, 2000, 1985 ; Gather-Thurler 1994b ; Husti, 1996 ; Perrenoud, 1996i ; Roegiers, 1997 ; Savoie-Zajc, 2000a, 1993) témoignent du fait que les changements ne peuvent faire l'économie de résistances multiples liées à divers facteurs trouvant pour la plupart leur origine dans « la réaction légitime d'un système qui tente de “maintenir” un état de santé relatif » (Collerette et Delisle, 1982, p. 122). La capacité de toute organisation à s'adapter, intégrer ou anticiper le changement constitue même désormais selon Blin (1997), la particularité première de l'environnement et conséquemment, en détermine le succès. Pour les professionnelles et professionnels, cette conjoncture signifie qu'ils sont désormais confrontés à des contextes d'exercices à l'intérieur desquels « (...) l'adaptabilité, la mobilité, le développement continu de compétences et leur validation temporaire deviennent des qualités essentielles et permanentes » (Lessard et Bourdoncle, 1998, p. 20).

Dans un tel contexte, ces constatations attirent ainsi l'attention sur l'inefficacité des modèles à caractère mécaniste ayant prédominé par le passé, et axés principalement sur l'aspect rationnel du travail dans l'analyse d'activités professionnelles. De fait, toujours selon Blin (1997), nulle activité professionnelle ne peut être envisagée en tant que structure totalement déterminée par des contraintes environnantes puisqu'elle est d'abord et avant tout un construit social élaboré au sein même du contexte du travail. Pour Blin (ibid.), les situations de changement qui affectent les professionnels modifient non pas leurs façons de travailler mais bien les représentations de la nouvelle situation de travail. Cette situation implique conséquemment de dépasser la conception fonctionnaliste des activités professionnelles pour s'attarder aux compétences collectives construites dans l'expérience de ces activités. À ces conditions, « (...) il devient possible d'entendre le sujet « professionnel » comme un être socialement inséré et de proposer des approches pluri-explicatives des situations professionnelles articulant l'individuel et le social » (Blin, 1997, p. 17).

Pour ces mêmes raisons, la professionnalisation nécessite elle aussi d'être analysée en terme de processus de changement occupationnel (Martineau, 1999) au sens dynamique, et non plus en terme de vision substantialiste, objectivante, voire paralysante :

Au fondement de l'analyse des professions, il faut donc poser le principe qu'une profession est une réalité dynamique et contingente, basée sur des actions collectives d'un groupe dont l'identité se construit à travers des interactions avec d'autres groupes, des instances et des acteurs divers. (...) elle est d'abord un construit social qu'il faut analyser, en tenant compte des différentes interactions à travers lesquelles le groupe professionnel (ou aspirant à se professionnaliser) s'accapare, maintient et renouvelle son territoire, ainsi que ses privilèges et statuts tant matériels que symboliques. (Lessard et al., 1998, p.14)

Ce construit social, dans la lignée de Berger et Luckmann (1987), signifie ainsi pour ces auteurs, que les professions constituent des réalités socio-historiques produites par le biais de l'action des actrices et acteurs sociaux qui agissent dans des contextes déjà conditionnés par diverses instances, mais qui leur laissent toutefois des possibilités de manœuvrer (Tardif et al. 1998a). Ainsi, le passage d'une vision plus statique des professions à une autre plus critique et centrée sur les conditions socio-historiques d'apparition de ces dernières (Hugues, 1971), permet dès lors de mieux s'attarder à l'analyse et à l'identification des divers enjeux à l'origine de la construction d'une profession donnée (Tardif et al. 1998a). Cette vision est également plus à même de faciliter l'analyse des compétences en jeu dans l'exercice du travail et le sens que les professionnelles et les professionnels accordent à leurs pratiques et à leurs interactions professionnelles (Blin, 1997).

Cette ambition professionnelle dont l'aboutissement représente une longue marche, voire une affaire de décennies (Bourdoncle, 1993 ; Cifali, 1996 ; Gohier et al. 1999 ; Lessard, 1999 ; Obin, 1995 ; Perrenoud, 1996a), n'empêche cependant en rien, selon les tenants, d'entreprendre dès aujourd'hui un travail en ce sens, de la part de l'ensemble des actrices et acteurs œuvrant à différents paliers de la sphère éducative. Ce travail ne pouvant occulter la façon dont les formatrices et les

formateurs vivent ce processus de formation et construisent par le fait même leur identité d'actrices et d'acteurs en présence, l'examen des représentations professionnelles s'avère particulièrement fécond pour comprendre comment ces derniers s'approprient cette identité professionnelle en fonction du sens attribué à ce contexte d'interactions et se forgent par là même, un savoir pratique (Blin, 1997).

Apprendre à devenir enseignant professionnel

Or, parmi les diverses instances politique, administrative et institutionnelle, concernées de très près par cette nécessité d'accroître le degré de professionnalisation de l'enseignement, les institutions de formation initiale peuvent aussi jouer un rôle déterminant dans ce processus (Anadón, 1999 ; Bourdoncle, 1993, 1991 ; Carbonneau, 1993 ; Carnegie Task Force on Teaching as a Profession, 1986 ; Grootings, 1994 ; Holmes Group, 1986 ; Labaree, 1992 ; Paquay et al. 1998 ; Pelletier, 1996 ; Perrenoud, 1998a, 1996b, 1996d ; Perron et al. 1993 ; Raymond et Lenoir, 1998 ; Tardif et al. 1998 ; Wideen et al. 1998). Sans pour autant restructurer une formation initiale qui serait trop en avance sur l'évolution des pratiques effectives dans les établissements scolaires, ou encore qui collerait de trop près à la situation actuelle (Perrenoud, 1999c), les institutions de formation peuvent néanmoins s'orienter vers des dispositifs et démarches aptes à préparer les futurs enseignants et enseignantes à faire face aux transformations et aux enjeux complexes qu'ils traverseront au cours de leur carrière.

Pour Altet (1998b), ce type de formation reconnaîtrait que l'enseignement s'avère un métier complexe ne pouvant être défini en termes de tâches, de méthodes ou de techniques planifiées à l'avance, puisque c'est une activité qui s'effectue dans des situations d'interaction à l'intérieur desquelles, intervient une multiplicité de prises de décision et d'événements. De fait, du point de vue de la sociologie du travail, l'enseignement se caractérise comme un métier qui est quotidiennement confronté à des situations peu définies et dans lesquelles les contextes d'action sont peu structurés

(Perrenoud, 1996a). De même, dans ces situations d'interaction humaine (Lessard, 1999 ; Tardif et Lessard, 1999), le raisonnement est souvent soumis à diverses conditions ou divers imprévus, et conséquemment le fonctionnement par routine n'est pas toujours pertinent. Cette conjoncture signifie alors que les choix à faire sont complexes, que les solutions sont de plus en plus variables et que les prises de décision se font dans des contextes d'urgence, d'incertitude et même parfois de risques (Bosman et al. 2000 ; De Terssac, 1996 ; Le Boterf, 1999 ; Perrenoud, 1996a).

Dans cette même optique, Cifali (1996) rappelle que l'action pédagogique ne se réduit pas qu'à un dispositif, mais se réalise plutôt dans une temporalité où un projet se structure dans un possible, dans des échecs, des remédiations, des décisions, des reprises, des réflexions, du risque et de l'intelligence : « On réfléchit à ce qui se passe, on modifie, on invente ; on est ouvert à tous les facteurs en jeu, humain et matériel ; on fait des choix, on tient compte de l'autre » (p. 4). Conséquemment, selon Altet (1998a), Bosman et al. (2000), Lessard (1999), Perrenoud (1998j), Raymond et Lenoir (1998), Tardif et al. (1998), la formation professionnelle doit abandonner le projet d'une maîtrise rationnelle de l'ensemble des composantes qui caractérisent l'enseignement, pour travailler la construction de compétences d'analyse, d'anticipation et de régulation qui dépassent le simple bon sens pédagogique.

Le scénario pour un métier nouveau dont parlait Meirieu (1989), semble d'ores et déjà faire l'objet d'une forme de consensus, dans la mesure où il s'inscrit au sein même des transformations qui s'opèrent dans le champ de la formation initiale de part et d'autre de l'Atlantique. Cette situation témoigne ainsi d'une volonté grandissante des systèmes éducatifs, de former des enseignantes et des enseignants professionnels capables, d'une part, de faire progresser un maximum d'élèves différents et leur apprendre à travailler ensemble malgré ces différences (Durand, 1996 ; Meirieu et Guiraud, 1997) et d'autre part, d'offrir aux élèves des services réfléchis et appropriés dans des contextes flous, complexes et singuliers à l'intérieur desquels ils ne sont jamais totalement à l'abri

de conflits de valeurs et de problèmes éthiques (Cifali, 1998a, 1991 ; Perrenoud, 1996a ; Prost, 1990 ; Tardif, 1996 ; Tardif et Lessard, 1999).

Typologie des modèles de formation à l'enseignement

Ainsi, les propositions issues des écrits scientifiques en faveur de la professionnalisation de l'enseignement qui militent depuis le début des années quatre-vingt pour une restructuration des programmes de formation initiale peuvent être regroupées en fonction de quatre paramètres. De fait, bien que les cursus de formation soient structurés à partir de différentes perspectives d'entrée (démarches d'appropriation par le sujet, savoirs scientifiques, formations centrées sur l'analyse des pratiques, ou sur les implications sociales, éthiques, morales et politiques de l'activité) (Bourdoncle, 1994 ; Develay, 1997), il ressort que ces perspectives rejoignent quatre axes majeurs desquels découlent les dispositifs de formation et tout particulièrement l'espace occupé par le domaine transversal.

En ce qui concerne la formation orientée par les savoirs scientifiques, tel que mentionné précédemment, il s'agit d'un courant largement prisé dans les années 1970, époque où l'on revendiquait une formation susceptible de faire acquérir aux futurs enseignants et enseignantes, une attitude objective, voire expérimentale à l'égard de leur action. Selon Bourdoncle, (1994) ce type d'approche vise à conduire ces derniers à mieux dominer leur tâche et à s'appropriier ainsi davantage le fruit de leur travail. Les cursus de formation orientés dans cette perspective, accordaient dès lors une place prépondérante à la pédagogie et la psychologie expérimentales, laissant ainsi entendre que l'on peut construire scientifiquement les savoirs liés à l'activité enseignante en suivant les méthodes quantitatives et expérimentales des sciences du comportement (Ibid.1994).

En parallèle à cette approche, on retrouve également la formation à caractère behavioriste dont les fondements s'apparentent à celle orientée par les savoirs scientifiques. Inspirée en partie par les propositions de Gage (1963 cité par Bourdoncle, 1994) publiées dans « l'Encyclopedia of Teaching and Teacher Education » aux Etats-Unis, cette formation vise à faire acquérir aux futurs enseignants et enseignantes des compétences et des connaissances précises et mesurables. Pour ce faire, on s'inspirait des recherches de type processus-produit qui mettaient en rapport ce que faisait l'enseignante ou l'enseignant avec ce qu'apprenait l'élève. On analysait également les tâches du corps enseignant et les programmes de formation préexistant en les reformulant en termes de compétences précises et limitées à atteindre, assorties de critères explicites d'évaluation indiquant le niveau de maîtrise attendue (Paquay et Wagner, 1998). Selon Bourdoncle, (1994), ce courant a puisé dans la psychologie behavioriste « à la fois l'idée de substituer à l'acte d'enseignement, particulièrement complexe et composite, des comportements beaucoup plus simples et le constat, fait notamment par Bloom, que le succès est beaucoup mieux assuré lorsqu'il y a définition préalable d'objectifs » (p.82). Ces deux idées se sont ainsi conjuguées dans la vision voulant qu'il fallait prendre pour objectifs les comportements élémentaires choisis (Ibid., 1994).

Ces deux approches de la formation initiale à l'enseignement, issues de la perspective fonctionnaliste, utilisaient ainsi les apports de la discipline scientifique comme un moyen apte à déterminer les comportements les plus efficaces sans toutefois s'attarder outre mesure sur les finalités de l'action qui relèvent autant de l'utilité que de l'efficacité (Blin, 1997 ; Bourdoncle, 1994 ; Schön, 1994).

La perspective interactionniste pour qui le savoir d'expérience devient prépondérant et ne peut être acquis qu'en situation a donné lieu à trois types d'approche de formation pouvant être caractérisées comme expérientielle, humaniste et réflexive (Bourdoncle, 1994).

La formation expérientielle mise sur l'expérience et cherche à mettre à profit la puissance formatrice de l'exercice professionnel accompagné. Au sein de ce type d'approche, on met de l'avant l'idée qu'apprendre à enseigner c'est apprendre à se comprendre, à se développer, à savoir utiliser progressivement ses ressources personnelles (Lang, 1996). Il s'agit de formations qui revendiquent une alternance entre le lieu d'exercice et le centre de formation mais dont l'accent est mis sur le lieu d'exercice et sur la personne appelée à jouer le rôle d'accompagnatrice. Ces types de formation débutent généralement par l'observation de la classe pour se terminer par un stage prolongé au terme duquel les futurs enseignants et enseignantes doivent assumer une prise en charge quasi totale de l'enseignement (Bourdoncle, 1994).

La formation orientée vers l'humanisme cherche à augmenter l'adaptabilité, la maturité psychologique et la capacité d'analyse par le biais d'expériences et d'épreuves vécues en commun (Bourdoncle, 1994). Largement inspirée du courant non directif issu des propositions de Rogers, l'enseignante ou l'enseignant est conçu ici non pas comme un dispensateur de savoirs, mais bien comme quelqu'un qui, en raison du fait qu'il aurait vécu personnellement l'expérience, crée des conditions favorables au développement personnel et à l'apprentissage. Ce type de formation met l'accent sur des situations de formation construites en fonction de l'activité enseignante et des exigences liées à l'enseignement (Bourdoncle, 1994).

La formation réflexive réfère, tel que mentionné précédemment, à une approche qui propose de mettre au centre le savoir professionnel issu de la pratique des experts. Il s'agit de formations à l'intérieur desquelles on part des pratiques existantes et on réfléchit sur celles-ci par l'articulation de trois processus et leurs logiques différentes soit la formation, l'action et la recherche. On vise ainsi une réflexion en action voire un agir réflexif s'appuyant sur le savoir en action en vue de développer une pensée syncrétique la plus efficace possible dans l'instant (Bourdoncle, 1994). Cette interaction permet ainsi notamment l'analyse et la production de savoirs pédagogiques formalisés pouvant être transférés à d'autres situations et qui favorisent l'adaptation à des

situations nouvelles (Paquay et al. 1998b). Les dispositifs et démarches de formation dans cette optique sont diversifiés allant de la production de démarches instrumentées d'enseignement en référence à des théories issues de diverses disciplines, en passant par la préparation de situations d'apprentissage face auxquelles les choix effectués sont explicités de même que par la comparaison de recettes ou procédés dans une situation donnée (Ibid. 1998b).

Les formations centrées sur les implications sociales, éthiques, morales et politiques de l'activité s'inspirent d'un courant critique initié par Habermas et contestent la conception positiviste des savoirs professionnels et la vision instrumentale de la science comme moyen de résolution de problèmes technique sans interrogation sur les fins (Bourdoncle, 1994). Cette approche insiste sur le fait que les problèmes pratiques que les praticiennes et les praticiens ont à résoudre ne sont pas que de simples problèmes techniques qui relèvent de la seule raison instrumentale puisque ce sont des problèmes d'action. Il faut conséquemment réintégrer les valeurs, les intérêts et les jugements qui sont au cœur des fins que ces individus accordent à leurs actions (ibid., 1994). Dans cette perspective, la formation doit s'attarder à développer chez les futurs enseignants et enseignantes, les moyens de comprendre, maîtriser et assumer en pleine responsabilité leur action pédagogique. Il s'agit donc d'une part de développer leur capacité d'action réfléchie afin qu'ils puissent envisager un maximum de solutions possibles face aux problèmes rencontrés. D'autre part, on insiste sur l'importance de s'attarder tant aux aspects éthiques et politiques de leur pensée au regard de la pratique pédagogique qu'aux aspects techniques et instrumentaux. Les dispositifs et démarches associés à ce type d'approche de formation préconisent des recherches et des observations à effectuer par les stagiaires dans des contextes autres que leur classe de stage, des études sur des démarches pédagogiques données, sur le milieu professionnel ou sur les programmes. Les objectifs visés s'orientent davantage vers la réflexion critique, riche et affranchie de tout a priori que vers la démonstration explicite de compétences spécifiées (Bourdoncle, 1994).

Ainsi, chacune des perspectives présentées favorise un type de savoir pouvant être traduit par les savoirs scientifiques pour les formations centrées sur l'acquisition de connaissance, les savoirs d'expérience pour celles, centrées sur la démarche d'appropriation par le sujet, les savoirs éthiques pour les formations centrées sur l'analyse des implications sociales, morales et politiques de l'activité enseignante (Bourdoncle, 1994). Il va cependant de soi que ces différentes perspectives ne sont pas exclusives puisque tel que le souligne ce même auteur, plusieurs formatrices et formateurs s'en inspirent parfois de manière distincte mais souvent de manière éclectique. Bourdoncle (1994) mentionne d'ailleurs à cet égard que chacune de ces perspectives adoptées par les instituts de formation, fournit un éclairage spécifique que n'offrent pas les autres : « Mais pourquoi en choisiraient-ils une seule, s'ils trouvent leur miel dans plusieurs ? Ils y sont d'autant plus incités que chacun des types de savoirs associés aux différentes perspectives semble nécessaire pour que le sujet construise une pratique professionnelle satisfaisante » (p. 93). Ces quatre paramètres qui seront explicités dans le deuxième chapitre se présentent donc comme suit : la centration sur les compétences, les dispositifs, les démarches et le partenariat et seront définis au prochain chapitre.

Problème spécifique à la recherche

Cette analyse des activités professionnelles déployées pour faire face à cette conjoncture ne peut faire abstraction des processus identitaires se jouant dans ces espaces de travail que sont les institutions de formation. Pour ce faire, la présente recherche s'attachera aux représentations professionnelles en raison du fait qu'elles constituent un outil intéressant pour comprendre comment les formatrices et formateurs se représentent les dispositifs et démarches de même que la situation professionnelle complexe qu'est la formation initiale à l'enseignement.

À l'instar de l'ensemble des activités sociales inscrites sous la bannière « travail », les activités professionnelles ont longtemps été analysées comme « obéissant à des règles spécifiquement

définies (...) et suffisamment contraignantes pour ne laisser que peu d'espace de liberté aux acteurs » (Blin, 1997, p. 15). Cette vision déterministe a d'ailleurs donné lieu à de nombreuses analyses essentiellement au service d'une rationalisation scientifique occultant par le fait même les individus impliqués et les relations que ces derniers entretiennent entre eux et à l'égard de leur activité (Durand, 1996 ; Tardif, 1993a). Or, nombre de recherches menées dans le champ de la sociologie des professions et du travail (Bourdoncle, 1994, 1993, 1991 ; Martineau, 1999) ont mis en évidence que l'activité professionnelle se démarquait de celle impliquée dans un métier ou un travail donné et ne pouvait conséquemment être réduite à de simples comportements au service de déterminations mécanistes (Blin, 1997 ; Wittorski, 1994). L'activité professionnelle engage plutôt « des compétences spécifiques à partir desquelles des individus se reconnaissent et se nomment, par-delà leurs contextes d'exercice » (Blin, 1997, p. 15).

Cette composante identitaire à laquelle s'est progressivement ajouté le développement de l'autonomie dans l'exercice du travail issu notamment des changements organisationnels et sociaux mettent désormais en exergue l'impossibilité de poursuivre des analyses de l'activité professionnelle à l'aide de grilles de lecture qui évacuent d'emblée la question des liens sociaux et des enjeux identitaires qui s'établissent entre les actrices et acteurs concernés (Bruner, 1996 ; Gather Thurler, 1996, 1993a ; Samurçay et Pastré, 1994 ; Wittorski, 1994). Blin (1997) montre à cet effet, que la problématique du changement qui affecte l'ensemble de la sphère professionnelle est désormais devenue le trait dominant de l'environnement et que la capacité des organisations à s'adapter, réguler, piloter, voire anticiper le changement se présente comme le facteur décisif du succès de ces dernières. Ainsi, pour être en mesure de faciliter l'adaptabilité au changement par les actrices et les acteurs, il importe d'aller au-delà des visions réductrices à l'endroit des pratiques engagées, et de scruter de plus près les ambiguïtés que recèle le changement de même que les obstacles à sa mise en œuvre : « (...) nombre de changements butent sur une image simplificatrice de la rationalité des pratiques professionnelles, généralement envisagées selon un schéma moyens-fins. Rompre avec

cette rationalité simplificatrice, c'est prendre en compte le monde subjectif des acteurs » (Blin, 1997, p. 16).

Selon ce même auteur, dans les situations courantes de changement qui affectent les professionnelles et les professionnels, ce ne sont pas tant les particularités liées au travail proprement dit qui sont modifiées mais bien la façon dont ces personnes se représentent les nouvelles situations du travail. Aussi, en s'attardant à ces aspects inhérents aux compétences qui sont mises en œuvre dans l'exercice professionnel, il devient dès lors possible d'analyser tant les pratiques que les raisons à l'origine de celles-ci, sous-entendant par le fait même, que l'individu impliqué peut tour à tour être « agent, acteur ou auteur, selon la situation concrète où il agit et selon la représentation qu'il s'en fait » (Blin, 1997, p. 18).

De fait, les mutations et les crises qui secouent le monde du travail sont désormais légion (Forquin, 1996). Le secteur éducatif dont l'enseignement n'échappe pas à cette profonde mutation fortement tributaire des changements technologiques et organisationnels qui affectent la quasi totalité des activités professionnelles (Bélisle et Linard, 1996 ; Blin, 1997 ; Sylvestre, 1998 ; Wittorski, 1994). Face à cette situation qui questionne notamment les instances de formation tant initiale que continue, un consensus semble s'établir autour du vocable « professionnalisation » traduisant par le fait même une volonté de favoriser le développement par le personnel enseignant, de nouvelles compétences professionnelles aptes à mieux les armer, vis-à-vis la conjoncture scolaire actuelle (Lessard, 1999 ; Lessard et al. 1993 ; Paquay et al. 1998 ; Perrenoud, 1997a, 1994c ; Théberge, 2000b etc.). Cette professionnalité interroge donc à la fois les actions menées au niveau du développement des compétences par la sphère de la formation soucieuse de construire des dispositifs et démarches de formation à partir de l'analyse des situations réelles d'exercice d'une profession donnée (Durand, 1996 ; Tardif et Lessard, 1999) et à la fois la question du sens que les professionnelles et professionnels accordent à leur pratique et à leurs interactions dans le cadre de l'exercice de celle-ci (Blin, 1997). Les institutions de formation forcées dans une forte proportion

de revoir leurs dispositifs et démarches de formation constituent ainsi un terrain d'investigation particulièrement pertinent pour observer les activités de formation mises en œuvre par les formatrices et les formateurs.

En effet, à l'image de tout contexte de changement, les restructurations qui s'opèrent dans ces institutions sont largement tributaires des modes de relations professionnelles qui prévalent et qui constituent tantôt des freins et tantôt des leviers (Gather Thurler, 1994b ; 1993a). Ces modes de relations allant de l'individualisme jusqu'à la culture de coopération, en passant par la balkanisation, la grande famille ou encore la collégialité contrainte,⁹ obligent ainsi à des transformations des représentations et des identités professionnelles selon les logiques privilégiées par les actrices et acteurs (Ibid.). Conséquemment, l'analyse des représentations se présente comme une piste féconde pour comprendre de quelle façon les formatrices et les formateurs développent et structurent leurs dynamiques, s'approprient leur agir professionnel et le définissent. Cette lecture d'un agir professionnel quel qu'il soit nécessite ainsi d'outiller le rapport et la façon dont sont perçues ces situations professionnelles par le biais de balises, méthodes d'analyse et concepts aptes à mieux circonscrire la multiplicité des phénomènes qui sont convoqués dans ces actions.

Aussi, dans l'optique de situer le problème de la présente recherche, la partie suivante s'attardera à expliciter les concepts de représentation sociale et de représentation professionnelle.

⁹ L'auteure définit ces catégories qui ne sont pas totalement discriminantes et qui peuvent parfois être amalgamées comme suit. Une structure balkanisée est constituée par des groupes séparés, parfois en compétitions ou en conflits et qui cherchent constamment à se positionner ou à avoir le dessus. Dans le mode relationnel «grande famille» l'accent est mis sur les relations informelles entre les membres, il existe peu de structures et on témoigne d'une confiance dans le déroulement spontané des choses. Pour sa part, la collégialité contrainte provient des instances administratives qui tentent de développer des liens entre les enseignantes et les enseignants, de les amener à partager davantage leurs expériences et à créer un contexte de travail favorable à la mise en œuvre de nouvelles approches et techniques pédagogiques.

Représentations sociales et représentations professionnelles

À la croisée des éclairages offerts à la fois par la sociologie et la psychologie sociale, la notion de représentation sociale de laquelle est issue celle de représentation professionnelle, se présente comme un concept opératoire particulièrement pertinent dans l'analyse d'activités professionnelles. La présente section propose dans un premier temps un détour synthétique sur les représentations sociales pour terminer par l'explicitation du concept de représentations professionnelles.

A. Les représentations sociales

Considéré depuis une vingtaine d'années comme une référence incontournable tant au niveau des apprentissages qu'au niveau de la compréhension de la dynamique qui sous-tend les interactions, le concept de représentation a été introduit à l'origine par Durkheim sous le label représentation collective à la fin du siècle dernier, puis repris en 1961 par Moscovici (Abric, 1994 ; Doise et al. 1992). Ce dernier, par le biais d'un ouvrage qui montrait comment une théorie nouvelle est diffusée dans un champ culturel donné, réactiva la notion de représentation en y ajoutant l'aspect social, ce qui contribua à ouvrir de nouvelles avenues de recherche articulant l'individuel et le collectif (Blin, 1997). Ainsi, la théorie des représentations soutient, selon Moscovici (1969 cité par Abric, 1994, p. 12) « qu'il n'y a pas de coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu (ou du groupe). Le sujet et l'objet ne sont pas foncièrement distincts ». De fait, selon ce même auteur, lorsqu'un individu exprime une opinion par rapport à un objet ou une situation donnée, cette dernière est constitutive de l'objet et le détermine, puisque cet objet est reconstruit en adéquation avec le système d'évaluation que l'individu utilise face à l'objet. Cette relation, donc le lien entretenu à l'égard de cet objet, fait partie de ce que Moscovici (1986) nomme le lien social et conséquemment doit toujours être interprété dans ce cadre. La représentation serait ainsi toujours une représentation sociale (Doise et al. 1992).

Pour Abric (1994), toute réalité est nécessairement représentée, au sens d'être appropriée par le sujet ou le groupe, reconstruite dans le système cognitif pour finalement être intégrée dans le système de valeurs et ce, en fonction de l'histoire du sujet ou du groupe et des contextes sociaux et idéologiques dans lesquels ces individus vivent. C'est donc cette réalité ayant fait l'objet d'une appropriation et d'une restructuration par l'individu qui constitue ensuite pour le sujet ou le groupe, la réalité en soi. La représentation consiste donc en « une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place » (Abric, 1994, p. 13). À la fois cognitive et sociale, une représentation agit ainsi comme un système d'interprétation de la réalité qui gouverne les relations des individus à leur environnement social et physique. En ce sens, elle détermine les comportements et les pratiques que ces derniers vont adopter (Astolfi, 1999 ; Leconte-Beauport, 1995). Charlier (1989, p. 45) témoigne d'ailleurs de cette fonction régulatrice des représentations lorsqu'elle mentionne « qu'en tant qu'instruments d'appréhension de la réalité, orienteurs de conduite, les représentations peuvent être considérées comme un noyau à partir duquel se structurent les comportements d'enseignement et d'apprentissage ». Doise et al. (1992), en reprenant les propos de Moscovici (1984, 1986) abondent dans le même sens en montrant comment les contenus et l'organisation signifiante de la pensée que sont les représentations, constituent un véritable environnement à l'intérieur duquel fusionnent le physique et le social des individus :

(...) quand nous regardons des individus et des objets, quand nous expliquons leurs propriétés, nous «oublions», qu'ils pourraient être des représentations d'une autre nature. Nous leur appliquons les catégories de notre groupe social, les raisonnements que nous avons acquis et nous les combinons dans ce cadre pour les faire tels que nous les voyons. Et nous ne pouvons pas échapper à ces catégories ou raisonnements propres à nos représentations, pas plus que nous échappons aux lois de notre anatomie et de notre physiologie (p. 97).

Guides pour l'action, au sens de systèmes de pré-décodage de la réalité en raison du fait qu'elles déterminent un ensemble d'anticipations et d'attentes chez les sujets, les représentations orientent à la fois les actions et les relations sociales (Abric, 1994).

Les représentations sociales se présentent donc sous des formes variées et plus ou moins complexes, telles des images qui contiennent un ensemble de significations, allant des systèmes de référence permettant à un sujet d'interpréter ce qui lui arrive, jusqu'aux catégories servant à classer les circonstances, les phénomènes et même les individus qu'il côtoie. Jouant un rôle fondamental dans la dynamique des relations sociales de même que dans les pratiques qui s'y rattachent, les représentations sociales répondent, selon Abric (1994, pp. 15-17), à quatre fonctions essentielles : fonctions de savoir au sens de permettre à l'individu de comprendre et d'expliquer la réalité, fonctions identitaires puisque les représentations sociales définissent l'identité et permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes, fonctions d'orientation en raison du fait qu'elles guident les comportements et les pratiques et finalement, fonctions justificatrices dans la mesure où les représentations permettent a posteriori de justifier les prises de position et les comportements.

B. Des représentations sociales aux représentations professionnelles

Le caractère pluridimensionnel de la théorie des représentations sociales en fait ainsi une structure de sens judicieuse pour interpréter la complexité d'une situation sociale donnée, de même que pour éclairer les dynamiques à l'œuvre au sein d'un environnement ou d'une situation mettant en présence des individus (Piot, 1997). Toutefois, selon Blin (1997), si l'activité professionnelle est une activité sociale, elle n'a de sens que dans la mesure où elle est spécifiée, puisqu'elle constitue certes un système social comme les autres avec ses représentations, ses pratiques et ses identités liées à un contexte, mais il s'agit néanmoins d'un système à part dans la mesure où il induit ses propres régulations. De fait, nul individu œuvrant dans une sphère professionnelle donnée ne peut avoir une connaissance complète des objets qui la composent. Conséquemment les

professionnelles et professionnels doivent alors se construire une connaissance profitable par une focalisation sur certains aspects et par des mécanismes d'inférence aptes à combler les zones d'incertitude (Blin, 1997).

En parallèle à ceci, les représentations professionnelles sont construites et échangées par les individus œuvrant au sein d'un même champ professionnel. Elles sont ainsi sociales, mais pas au sens d'un savoir commun puisque les professionnelles et professionnels entretiennent un « rapport de connaissance, d'action et d'implication avec leurs activités professionnelles qui les différencie des autres catégories de la population » (Ibid., p. 83). Les milieux professionnels sont ainsi générateurs de représentations spécifiques ce qui signifie que « la spécificité des représentations dépend de la nature sociale des sujets et des caractéristiques de la situation d'interaction » (Blin, 1997, p. 79). De fait, toute activité professionnelle s'organise dans une certaine mesure autour d'un système plus ou moins cohérent et conscientisé de représentations face à la profession et aux pratiques qui la sous-tendent (Blin, 1997). Ces représentations professionnelles correspondent donc selon ce même auteur à un modèle professionnel lequel se caractérise par « des finalités, des croyances, des conceptions, des valeurs, des schèmes d'action, des attitudes qui fondent l'approche professionnelle privilégiée et orientent les choix inhérents aux décisions et aux actions » (Ibid., p. 80). Elles permettent ainsi aux individus de justifier a posteriori les prises de position et les pratiques professionnelles dans la mesure où ces représentations professionnelles servent à expliquer et légitimer des positions et des routines face à différentes situations rencontrées.

Toujours selon Blin (1997), les représentations professionnelles consistent en des représentations sociales élaborées dans l'action et la communication professionnelle et sont spécifiées par les contextes. Elles peuvent être caractérisées par le fait qu'elles sont des ensembles de cognitions descriptives (fonction de connaissance), prescriptives (fonction d'action) et évaluatives (fonction de valeur) « portant sur des objets significatifs et utiles à l'activité professionnelle et organisés en un champ structuré présentant une signification globale » (p. 89).

La pertinence liée à l'étude des représentations professionnelles réside ainsi dans le fait d'analyser ces dernières en tant que produits et processus subordonnés aux pratiques mises en œuvre par des actrices et des acteurs socialement situés et ce dans des contextes professionnels. Dit autrement, ce regard permet de s'interroger sur la manière dont des individus se représentent tant leur profession que les activités qui en découlent, à l'intérieur d'un contexte d'exercice donné et en fonction des exigences et des contraintes dans les limites de leur éthique et d'une déontologie professionnelle (Blin, 1997).

Référents théoriques

Maintes recherches ont montré que tout type de changement engagé dans une sphère professionnelle, perturbe à des degrés divers, les régulations antérieures des activités et transforme, par le fait même, les bases identitaires sur lesquelles s'appuient les actions collectives des actrices et acteurs concernés (Charlier, 1989 ; Gather Thurler, 1996, 1993a, Perrenoud et Montandon, 1988). À cet effet, les restructurations qui s'opèrent dans le champ de la formation initiale à l'enseignement en vue d'accroître les possibilités de construction de compétences professionnelles par les stagiaires offrent un terrain d'investigation apte à mettre en exergue les pratiques, les représentations professionnelles et leurs fondements identitaires au sein de contextes spécifiques. Ainsi, en vue d'analyser et d'interpréter cette complexité croissante qui caractérise les activités professionnelles de formatrices et formateurs œuvrant en formation initiale à l'enseignement primaire, la présente recherche s'inspire des apports développés en sociologie et plus particulièrement, dans la sociologie des professions de même que des éclairages fournis par la psychologie du travail et l'ergonomie.

A. Apport sociologique

Depuis Marx et Durkheim, l'étude du travail humain et de sa division sociale constitue l'un des thèmes les plus productifs de l'investigation sociologique (Bourdoncle, 1991, 1994). Blin (1997) montre d'ailleurs que les fondateurs de la sociologie accordaient déjà une importance à l'analyse des activités professionnelles dans leurs réflexions théoriques et leurs travaux empiriques. Il mentionne à cet effet que, dans une étude portant sur les ouvriers européens, publiée en 1855, Le Play insistait déjà sur la portée des activités dans la signification que l'individu donne à son environnement. D'autres travaux et recherches nourris par les grandes traditions durkheimienne, marxiste et weberienne et inscrits dans des cadres théoriques tels, le fonctionnalisme, l'interactionisme symbolique ou la théorie du capital humain, viendront tour à tour alimenter cet objet théorique que constitue le travail humain (Bourdoncle, 1991 ; Forquin, 1996 ; Peyronie, 1996 ; Touraine, 1984). Cette littérature abondante a d'ailleurs concouru à l'établissement d'une distinction entre trois domaines issus de ces écrits sociologiques soit, la sociologie du travail, celle des métiers et celle des professions (Bourdoncle, 1994 ; Lang, 1999 ; Martineau, 1999).

La première s'intéresse à la nature du savoir et à l'expérience vécue, aux gestes, aux routines, aux relations et aux responsabilités inhérentes à chaque poste de travail. La sociologie des métiers, pour sa part, se préoccupe du métier en tant que tout donc considère les rapports qu'il entretient avec les autres emplois, le type de carrière qu'il offre, les associations professionnelles qui gravitent autour et sa culture spécifique. Finalement, la sociologie des professions étudie ces dernières de la même façon que les métiers, mais en raison de l'enjeu social que les professions représentent de même que les nombreux travaux qu'elles ont suscités, cette branche est devenue un domaine d'étude spécifique particulièrement sollicité lorsqu'il est question de professionnalisation d'un corps de métier (Bourdoncle, 1991). Tardif et Lessard (1999) mentionnent d'ailleurs à cet effet que la sociologie du travail et celle des professions ont quitté depuis longtemps le confort de la seule pensée théorique pour s'engager elles aussi dans des études de terrain en prenant en compte les interactions fines entre les

actrices et acteurs. La sociologie des professions s'intéressant dès lors aux conditions et aux raisons inhérentes à la constitution de groupes professionnels, l'intérêt de ce regard réside ainsi dans le fait que cette branche sociologique met l'accent sur la culture professionnelle laquelle peut être définie comme « l'ensemble des valeurs, représentations, croyances partagées par une même profession » (Blin, 1997, p. 52). Cette situation met conséquemment en évidence l'importance de s'attarder aux processus identitaires qui se jouent dans l'espace de travail qu'est l'activité professionnelle.

B. Les éclairages de la psychologie du travail

Dans un article visant à dégager les lignes de force de l'évolution de l'analyse psychologique du travail, Leplat (1993) situe l'une des premières apparitions de cette interrogation chez Wallon (1946), lorsqu'il propose l'expression, « psychologie du travail », cet auteur étant le premier à avoir montré que le travail est un objet qui reste étranger aux besoins des individus et qu'il consiste en l'accomplissement de tâches qui ne s'accordent pas nécessairement avec l'aspect spontané des fonctions physiques et mentales. À cette même époque, un autre auteur, Meyerson (1948, 1955), s'est attaché à l'examen du travail. Par le biais d'analyses approfondies, ce chercheur a mis en évidence les multiples dimensions qui caractérisent le travail et en particulier son aspect collectif, montrant ainsi toute la complexité entourant cette sphère d'activité (Leplat, 1993). À cet égard, Dadoy et al. (1990), mentionnent que les réflexions et les modalités d'analyse sur le travail se sont multipliées dans différents champs d'étude au fil du temps, favorisant ainsi une meilleure compréhension des diverses composantes qui interviennent dans cette sphère. Ainsi, pour les sociologues tels Friedman (1961), le travail évoque plutôt la notion de qualification (Paradeise 1987), pour les psychologues, l'attention se porte plutôt sur l'activité et pour les économistes, le travail signifie plutôt l'emploi.

L'analyse psychologique du travail vise donc à décrire les divers mécanismes de l'activité, mis en jeu en situation de travail puisque ce dernier exerce dans la vie personnelle une fonction psychologique spécifique qu'il importe de définir (Clot, 1999). L'activité est alors conçue comme le

système fonctionnel sujet-tâche mettant en jeu l'interaction constante entre ces deux éléments (Leplat et Hoc, 1983). L'analyse psychologique peut conséquemment prendre en compte un champ de variables plus ou moins étendu, lié à une tâche individuelle ou globale ou à son contexte plus ou moins large, équipe, organisation, type de service etc. (Leplat, 1993). Ce regard de la psychologie du travail s'avère important pour la présente analyse en raison de la complexité croissante des systèmes faisant désormais en sorte que les techniques préconçues ne peuvent plus suffire pour expliciter les orientations ou démarches privilégiées par les individus en situation de travail et tout particulièrement lorsque l'objet du travail ne consiste pas en une transformation d'un objet matériel mais bien en une praxis ayant comme objet une autre personne et ce, en situation d'interaction (Leplat, 1993 ; Tardif et Lessard, 1999). Cette situation invite plutôt à s'attarder aux représentations et aux situations vécues et nommées par les actrices et acteurs eux-mêmes et en fonction des conditions, des ressources et des contraintes qui jalonnent leurs activités (Tardif et Lessard, 1999).

C. Apports de l'ergonomie

L'ergonomie ou l'étude des facteurs humains est une discipline qui vise la compréhension des interactions entre les êtres humains et les autres composantes d'un système dans le but d'adapter le travail et l'environnement de celui-ci aux individus (Ratier, 2000). Ce champ d'étude actuellement en plein essor fournit aux chercheuses et chercheurs des dispositifs d'analyse assez pointus pour leur permettre d'étudier le travail d'actrices et d'acteurs œuvrant dans différentes sphères de formation notamment auprès d'ingénieurs et de médecins (Teiger et Montreuil, 1995) et dans le champ éducatif (Durand, 1996, Tardif et Lessard, 1999). La démarche centrée sur l'analyse ergonomique de l'activité tend à reconstituer par le biais des verbalisations des sujets, comment ces derniers réalisent leur tâche donc les informations qu'ils détectent, les raisonnements qu'ils tiennent, les décisions qu'ils prennent, leurs modes de gestion de l'incertain et de l'imprévu, leurs efforts, leurs actions, etc. L'approche ergonomique fait appel à différentes disciplines (psychologie, sociologie etc.) aptes à faciliter la compréhension tant des contraintes, des interactions, et des interrelations entre les divers facteurs et

leurs impacts possibles au niveau de l'activité professionnelle (Lalumière, 1991 ; Raby et Dessus, 1998). De fait, l'exercice professionnel comportant une caractéristique identitaire, le rapport qu'entretient une personne à sa profession en interaction avec ce que lui renvoie son entourage, influence les activités mises en œuvre et les représentations qui en découlent (Vinatier et Thullier, 1998). Cette approche vient ainsi compléter les éclairages offerts par l'analyse du travail et la sociologie des organisations puisqu'elle attache une importance au sens que les personnes attribuent aux aspects interactionnels et sociaux de cette activité, donc aux représentations que celles-ci ont sur eux-mêmes à travers le regard qu'elles portent sur l'activité et ses implications (Ratier, 2000).

Par le biais de ces divers éclairages pluriels susceptibles de nourrir la compréhension de cette complexité inhérente aux processus engagés dans la formation de personnes de même que dans les représentations sous-jacentes à celle-ci, la présente recherche s'inscrit dans une visée interprétative (Gohier, 2000). À cet égard, il semble désormais intéressant d'examiner de quelle manière les différentes propositions issues de la littérature scientifique en matière de formation initiale à l'enseignement, trouvent écho au niveau de certaines institutions de formation situées dans des contextes culturels différents. De même, il paraît important de comprendre comment les formatrices et les formateurs de ces institutions de formation se représentent ces nouvelles tendances en matière de dispositifs et démarches en formation initiale à l'enseignement puisque la mise en œuvre de celles-ci est, pour une large part, dépendante de ces derniers.

Questions relatives à la recherche

Dans la perspective de présenter les questions de la recherche, il importe de se rappeler que le premier chapitre a permis d'une part de mettre en évidence les changements tant structurels que sociaux qui influent désormais sur l'ensemble du secteur éducatif et conséquemment qui appellent des restructurations au niveau de la formation initiale à l'enseignement. D'autre part, il a présenté plusieurs écrits publiés depuis les vingt dernières années dans le domaine de la formation qui s'attachent

d'ailleurs à montrer comment la mise en œuvre de certains dispositifs et démarches peut constituer une réponse aux besoins actuels en matière de formation initiale dans une visée professionnelle.

À cet effet, l'examen des représentations des actrices et acteurs se présente comme un outil privilégié pour comprendre le sens accordé aux rôles, aux pratiques et aux programmes et les dynamiques qui s'y rattachent. Ces représentations nécessitant certes d'être contextualisées tant en fonction du moment de la verbalisation de ces dernières que du lieu d'où elles émergent (Bru, 1991), il semble intéressant d'observer des contextes sociaux différents afin de voir si ces derniers peuvent induire des divergences ou des similitudes dans les représentations professionnelles des personnes interrogées.

La présente étude vise d'une part, à découvrir comment s'organisent les nouveaux découpages du territoire de la formation initiale à l'enseignement et comment les énoncés de principe des programmes de trois établissements de formation initiale du personnel enseignant de niveau élémentaire de contextes culturels différents prennent en compte les propositions émanant de la littérature scientifique.

Plus spécifiquement, la première question de cette étude vise à comprendre comment les formatrices et les formateurs œuvrant au niveau de l'approche transversale ¹⁰ dans trois établissements de formation initiale à l'enseignement élémentaire, situés dans des contextes culturels différents se représentent-ils leur rôle, leurs pratiques de formation et leur programme ?

D'autre part, compte tenu du fait que ce courant scientifique transparait de part et d'autre de l'Atlantique, il semble intéressant d'observer si ces propositions sont véhiculées et relatées d'une manière similaire. Cette étude cherche donc également à savoir si les spécificités éducatives qui prévalent dans une culture donnée peuvent induire des façons différentes de s'appropriier et de se

¹⁰Inspirée de la terminologie en vigueur à l'université de Genève, l'approche transversale réfère aux cours qui traitent des problématiques qui traversent le métier d'enseigner et qui vont au delà des didactiques de la discipline, tels les cours de fondements dispensés à l'université d'Ottawa.

représenter des dispositifs et des démarches de formation invoqués dans ce courant scientifique. Plus spécifiquement, la deuxième question vise à comprendre dans quelle mesure les spécificités éducatives qui sont liées à une histoire et une culture propres à chaque pays se rencontrent-elles au niveau des représentations des formatrices et formateurs au regard de leur rôle, de leurs pratiques et de leur programme ?

En vue de répondre à ces questions, la suite propose d'explicitier les trois cultures interpellées pour la présente recherche de même que les paramètres inhérents au nouveau paradigme de formation qui se dessine.

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

Les questions de recherche s'intéressant aux représentations de formatrices et formateurs œuvrant en formation initiale à l'enseignement dans trois cultures différentes, le présent chapitre propose dans un premier temps une incursion historique dans chacune de ces cultures. En second lieu, il sera question des paramètres inhérents au nouveau paradigme de formation.

Trois cultures différentes

L'éclairage historique propre à chacune des cultures interrogées dans cette présente recherche vise à permettre une meilleure compréhension des spécificités éducatives qui prévalent et qui sont liées à l'histoire et à la culture propre à chacun des pays ou provinces.

Trois cultures francophones dont l'organisation du système éducatif liée à l'histoire et à la culture propres à ces pays ou provinces, présente des différences, ont été retenues pour une analyse des représentations professionnelles qui prévalent chez les actrices et les acteurs. Aussi, dans l'optique d'illustrer ces différences, une brève page d'histoire de chacune de ces cultures est présentée dans cette section.

La France

Le débat national sur la place de l'école dans la République française en est un particulièrement long et sinueux et laisse peu de doute quant à sa nature politique qui concerne directement l'organisation des institutions et le rôle que la France leur a confié jusqu'ici dans la collectivité nationale (Éliard, 2000 ; Lelièvre, 1990 ; Meirieu, 1995). De fait, tel que mentionné par

Meirieu et Develay (1992), dans la perspective ouverte par Les Lumières¹¹ « la Révolution française insiste sur le fait que l'instruction est la condition absolue de l'exercice de la liberté et de la citoyenneté ; l'ignorance, dit-on, fait le lit des tyrans et la connaissance permet de déjouer les manipulations politiques démagogues » (p. 58). L'École de la république depuis l'accession des républicains au pouvoir en 1879, poursuit donc une double mission qui consiste à unifier et différencier au sens d'éradiquer les différences mais d'en permettre à la fois l'expression (Ibid. 1992). Selon ces mêmes auteurs, la contradiction inhérente à cette double mission n'a pas engendré des tensions aussi importantes qu'on aurait pu l'anticiper en raison du fait que cette mission trouve un appui notable dans une conception de la culture largement dominante chez les intellectuelles et intellectuels français. L'école française républicaine se veut donc une école laïque qui prend pour principe et méthode de fonctionnement la rationalité scientifique laquelle étant même posée comme une exigence morale (Compagnon et Thévenin, 1995 ; Frelat-Kahn, 1996 ; Duntz et Pecheul, 1996).

Or, bien que les institutions scolaires françaises soient aujourd'hui traversées par la question de deux logiques qui semblent menacer la double mission de l'école républicaine (Frelat-Kahn, 1996), soit l'accent mis sur la culture universelle comme moyen privilégié d'élaboration du lien social ou celui mis sur l'école professionnelle où prime l'efficacité instrumentale de savoirs préalablement identifiés et utiles dans des situations précises (Frelat-Kahn, 1996 ; Meirieu, 1995 ; Terral, 1998), il demeure que les pratiques tant sociales que pédagogiques semblent toujours marquées par le poids de l'histoire et des convictions qui s'y rattachent en matière de scolarisation.

Ainsi, l'histoire révèle que depuis l'accession des républicains au pouvoir en 1879, et ce jusqu'à la fin du siècle dernier, une multitude de législations scolaires apparaît, démontrant toujours en dépit des idéologies variées qui les sous-tendaient, la foi dans une école source de progrès pour toutes et tous (Compagnon et Thévenin, 1995 ; Lelièvre, 1990). Dès leur arrivée au pouvoir, les

¹¹ Mouvement intellectuel et philosophique qui dominait le monde des idées en France au XVIII^e siècle et dont les traits fondamentaux consistaient en une ouverture au monde des sentiments, un rejet de la métaphysique, une croyance dans le progrès et dans la perfectibilité de l'homme et un combat pour la tolérance et le respect des libertés civiles.

républicains cultivent une philosophie de la vérité détachée de l'Église et qui s'appuie sur la science et la raison (Compagnon et Thévenin, 1995 ; Lelièvre, 1990 ; Terral, 1998). Leur projet scolaire mis en œuvre au sens large par Jules Ferry, alors ministre de l'instruction publique, visera dès lors à édifier une école primaire obligatoire, gratuite et laïque au sein d'un service public centralisé (Sérusclat, 1993). Cette école possédait trois caractéristiques. La première résidait dans une distinction entre un enseignement primaire pour le peuple et les petites classes moyennes et un enseignement secondaire et supérieur pour les classes privilégiées. La seconde se fondait sur la séparation des sexes et la troisième sur une séparation entre l'école et le monde de la production (Lelièvre, 1990 ; Terral, 1998). Par l'instauration de cette organisation scolaire sous la tutelle de l'État, les républicains entendaient consolider l'État-nation et enraciner la République alors combattue par la monarchie et l'Église afin de « développer la religion de la patrie et donner à tous, l'instruction qui libère les hommes et forge des citoyens éclairés » (Compagnon et Thévenin, 1995, p. 18). Ce premier héritage revendiqué que construisirent les républicains est ainsi issu de la Révolution. Née de la réaction contre l'Ancien Régime, l'idée d'égalité voulant que tous les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droit s'implanta par le biais de l'instruction, projet de société particulièrement fort et qui perdure encore aujourd'hui (Lelièvre, 1990 ; Meirieu, 1995).

Cette école de la république ambitionnait ainsi de former l'homme, le citoyen et le soldat : « Outre, cet esprit patriotique et moral qui imprègne toutes les matières, les fondements de l'école primaire restent le lire, écrire, compter. Deux exercices sont au cœur de la méthode d'enseignement du français. En premier lieu, la dictée, puis la rédaction » (Compagnon et Thévenin, 1995, p. 39). Cette école avait également le désir de donner aux élèves, une idée de toutes les connaissances humaines (Sérusclat, 1993). Pour ce faire, plusieurs ouvrages de références tels *Le tour de la France par deux enfants*¹² qualifiés par Compagnon et Thévenin, 1995, de manuels encyclopédiques, leur étaient proposés : « Le tableau mural, représentant des scènes de travaux des champs, reste souvent la seule manière d'étudier la nature, faute de pratiquer des études sur le

¹² Cet ouvrage de Giordano Bruno a été rédigé en 1882, puis réédité chez Belin en 1974 (Lelièvre, 1990).

terrain. (...) La pédagogie de l'école de Jules Ferry est renfermée sur sa propre documentation livresque » (Ibid, p. 41). Les instituteurs appelés les hussards noirs de la République au début du vingtième siècle, étaient formés dans des écoles normales et ce, jusqu'à la création des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) en 1989, et avaient la mission de répandre les lumières du progrès dans les campagnes et dans les villes et de développer la raison libératrice de chaque enfant afin de former des citoyens républicains (Compagnon et Thévenin, 1995 ; Terral, 1998).

En parallèle à ceci, un autre legs des temps passés et typique des penseurs du siècle des Lumières se caractérise par l'aristocratie intellectuelle spécifique à la société française :

L'intellectuel incarné par Voltaire ou Victor Hugo est propre à la France. La culture humaniste, forgée par les langues anciennes, la littérature, la philosophie et l'histoire est nécessaire pour former le jugement critique, et donc essentiel à l'homme libre. Cette culture fondée sur la raison élève l'abstraction au rang de culte. Au nom de la culture désintéressée, les « littéraires » dont l'influence dans l'enseignement restera longtemps prédominante entraveront le développement des enseignements « pratiques » et « utilitaires », en particulier des sciences et de leurs applications. (Compagnon et Thévenin, 1995, p. 13)

D'ores et déjà, on peut émettre l'hypothèse d'une représentation rectrice du savoir scolaire en France :

Le projet d'une éducation à la raison s'est organisé en France à partir du savoir. Celui-ci s'est érigé en paradigme, au sens que Thomas Kuhn donne à ce terme quand il décrit le fonctionnement de la science. Conception globale et normative de la rationalité de l'enseignement à charge de transmettre, il prétend exprimer la raison constituée dans son unité systématique. (...) ce savoir peut prétendre servir à former aussi bien l'esprit scientifique que la sagesse pratique éclairée requise au sortir de l'école obligatoire. (Frelat-Kahn, 1996, p. 9).

Cette place prépondérante accordée au savoir en France tiendrait selon Frelat-Kahn (1996) à la tradition dont l'affirmation centrale stipule que le savoir est libérateur. Pour Meirieu (1995), cette conviction largement répandue en France, selon laquelle la culture constituerait le moyen privilégié d'élaboration du lien social tiendrait à différentes associations de spécialistes de diverses disciplines telle la philosophie qui occupe une place essentielle dans l'échiquier idéologique français en raison de sa capacité à formaliser des positions dans lesquelles les collègues des autres disciplines se retrouvent facilement : « Ainsi, la philosophie retrouve-t-elle sa place de « discipline-reine » tout en relégitimant l'ensemble des autres champs disciplinaires universitaires sensibles à l'éloge des « savoirs » (...) » (p. 47).

Cette préséance du savoir et de l'encyclopédisme dans le système éducatif qui semble perdurer en dépit des efforts consentis par les Compagnons de l'Université nouvelle au lendemain de la première guerre et suivis par les militants du Groupe français d'éducation nouvelle (Broadfoot et Osborn, 1994 ; Derouet, 2000b ; Gioux, 2001), s'expliquerait ainsi selon Meirieu et Develay (1992) par une conception éducative particulièrement tenace en France : « En ce sens, il est vain de critiquer l'encyclopédisme comme une perversion (...) sans voir que cet encyclopédisme est particulièrement cohérent avec une conception universaliste de la culture, elle-même articulée à une conception très précise des rapports de l'École et de l'État » (p. 59). Cette conception selon Compagnon et Thévenin, (1995, p. 203), trouverait même des échos au niveau de l'appréciation sociale à l'endroit des métiers : « Dans la société française, les tâches d'exécution sont obstinément dépréciées aussi bien en termes de statut que de rémunération ».

Ainsi, quoique les pratiques pédagogiques mises en œuvre par le personnel enseignant d'aujourd'hui, tendent peu à peu à prendre en compte les propositions émanant de la loi d'orientation de Jospin de 1989, qui insistait sur l'importance de placer l'enfant au centre du système éducatif, il demeure que les changements s'effectuent très lentement :

L'encyclopédisme des programmes de l'école française, accentué par l'accumulation de nouvelles disciplines, seule réponse à la diversification des savoirs, est dénoncé depuis la fin du siècle dernier. Mais tous les corps professoraux défendent avec ardeur leur spécialité, soutenus par une partie de la société qui redoute une baisse du niveau des études, ce qui explique les difficultés à engager des réformes. L'étendue des programmes impose une pédagogie directive, le cours magistral, qui permet d'aller plus vite. (Compagnon et Thévenin, 1995, p. 211).

Broadfoot et Osborn (1994) abondent d'ailleurs dans le même sens en mentionnant que la classe française typique se caractérise par « un contrôle formel et explicite de l'enseignant, une pédagogie indifférenciée et une insistance sur le « produit » d'apprentissage plus que sur son « processus » » (p. 70). Pour sa part, Leclercq (1994) s'inspirant de la notion de « tensionnalité » proposée par Jean Lion¹³ soutient que l'éducation en France se trouve davantage du côté du pôle tensionnel qui vise à « mater le naturel et l'animalité de l'enfant » (p.57) et se caractérise d'abord et avant tout par son intellectualisme. Cet intellectualisme, tributaire d'une tradition lointaine où la rhétorique perdure encore notamment dans la place accordée à l'élocution et à l'expression orale et à la critique expliquerait même selon Serres (1991), que les Français soient perçus comme inabordables et parfois même arrogants. Ainsi, parmi les hypothèses retenues pour expliciter cette caractéristique propre à l'enseignement en France, Frelat-Kahn (1996) mentionne l'importance assignée au langage et conséquemment à toute formation à la verbalisation : « Qu'il s'agisse de l'empirisme au centre de l'inductivisme, ou qu'il s'agisse de l'idéal rationaliste de type cartésien, le langage est ce qui atteste spécifiquement de la rationalité. Pour Descartes, ce qui fait la différence entre l'homme le plus stupide et l'animal le plus développé tient à ce que les hommes parlent » (p. 50). Poursuivant cette même logique qui, selon elle, expliquerait cette caractéristique de l'élocution facile que l'on prête souvent au peuple français, elle mentionne toujours dans la lignée de la pensée cartésienne que le langage est le corrélat de la pensée. En ce qui a trait à la pensée inductiviste dont

¹³ Lion, J. (1964). Quelques réflexions sur les divers systèmes d'éducation dans leurs rapports avec la psychologie des peuples, *Revue de psychologie des peuples*, XIX, no. 4

« la leçon de choses entendait certes s'opposer à la leçon de mots » (ibid), elle soutient cependant qu'elle « exigeait toutefois que l'on usât d'une terminologie pertinente. Sans le mot, point de généralisation de la pensée, point d'abstraction possible. Locke, et après lui, Hume et Condillac l'affirment (...) ce qui généralise la pensée et lui permet de prendre (...) distance à l'égard des choses, c'est le mot, c'est le signe linguistique » (ibid., p. 50).

Au regard des spécificités éducatives qui semblent prévaloir en France, on peut ainsi retenir que malgré la propension de l'école de la République française à se distancier des Humanités auxquelles on vouait un culte par le passé, la culture et le savoir abstrait sont encore largement présents dans l'ensemble du système éducatif en général de même que l'importance accordée à l'apprentissage de l'élocution, paramètres qui paraissent découler d'une tradition politique et sociale fort lointaine en matière d'instruction.

La Suisse

Nation multiethnique, multilingue et multiconfessionnelle issue d'une volonté politique, la Suisse est un état fédéral : parmi les 23 fédérations que compte le monde, elle est la plus ancienne après les Etats-Unis d'Amérique (Augustiny, 1999). Au sein de cette nation, figure la Romandie ou la Suisse Romande qui n'est pas un territoire physique en soi mais un regroupement de tous les cantons francophones (notamment Genève, le Valais, Neuchâtel, Vaud) de même que les secteurs francophones des cantons bilingues (tels que par exemple, Fribourg et le Jura bernois). Chacun des 23 cantons qui forment la Communauté helvétique,¹⁴, dispose d'une latitude en matière d'éducation, héritée de l'histoire (Compère, 2001). De fait, l'acte de naissance de la Confédération suisse remonte à 1291 (Augustiny, 1999) et s'est consolidé en 1848 au moment de l'instauration du régime politique fédératif qui perdure encore aujourd'hui.

¹⁴ La Suisse occupe aujourd'hui le territoire qui était à l'origine la partie orientale de la Gaule, d'où l'appellation communauté helvétique (CH) qui prévaut à son endroit.

Si 1848 s'avère une date importante pour une meilleure compréhension de la forme politique qui prévaut actuellement en Suisse, c'est qu'elle découle d'un événement survenu 50 ans plus tôt. Ainsi, en 1798, le Directoire, régime politique en vigueur entre 1795 et 1799 et chargé par la France du pouvoir exécutif, impose une République helvétique qui prendra fin en 1803. Or, bien que le règne de la République helvétique fut relativement court, soit cinq années, il demeure néanmoins que cette période « sans Cantons, sans frontière cantonale, avec une seule capitale, Berne, capitale des Helvétiens et un ministre de l'Éducation nationale » (Tschoumy, 1994, p. 401) est essentielle pour comprendre les orientations politiques et sociales qui s'en suivirent (Cardinet Schmidt, 1994). En effet, ces 5 années constituèrent certes des années de triomphe pour les centralisateurs qui y virent des avancées extraordinaires en matière d'égalité, de droits et de libertés¹⁵. En guise d'exemple, on peut mentionner la proclamation du droit à l'instruction, l'instauration d'une école populaire dès l'âge de 6 ans, la reconnaissance de l'idée d'une formation des maîtres dans des Écoles normales de même qu'un projet d'universités fédérales (Schmid, 1997 ; Tschoumy, 1994, 1990),

Toutefois, ce moment historique exacerba les fédéralistes et les conservateurs et particulièrement, les Cantons de Suisse centrale qui n'admirent jamais cette République Helvétique qui leur donnait « la juste impression de disparaître dans un ensemble helvétique trop grand, et donc devenu étranger à leurs mentalités et leurs habitudes » (Tschoumy, 1994, p. 403). Une contre-Révolution inévitable de la part des fédéralistes se produisit donc en 1802 et ramena le rétablissement des anciens Cantons en 1803, par le biais d'une Constitution tenant compte de la volonté fédéraliste (Ibid. p. 403).

¹⁵ Cette période constitue effectivement une avancée fulgurante jamais vue dans l'histoire pédagogique suisse puisque cette dernière évolua plus en cinq ans qu'en 500 ans d'histoire. En guise d'exemple, on peut mentionner l'égalité des citoyens et le droit à l'instruction qui furent proclamés, la création d'une école populaire par opposition à celle qui se faisait auparavant dans la ferme par d'anciens soldats, le projet d'universités fédérales, la liberté religieuse qui fut reconnue pour un temps etc. (Tschoumy, 1994, 1990).

En 1815, cette constitution à caractère fédéraliste redevint une Confédération d'États à l'image du passé, qui reconnut aux Cantons constitués de l'époque, une souveraineté étendue et une certaine possibilité pour eux de former des alliances alors interdites depuis l'Acte de médiation de Bonaparte en 1803, en autant qu'elles ne portaient pas préjudice au droit fédéral ni à celui des Cantons (Tschoumy., 1994). Ce retour à la Confédération d'États a cependant coïncidé avec celui du retour aux institutions de l'Ancien Régime qui supprimèrent entre autres, le droit civique, prirent la forme d'une oligarchie et freinèrent les innovations (Tschoumy, 1990), sans toutefois toucher aux écoles qui demeurèrent sous la prérogative des cantons.

Il faudra attendre l'année 1848 où naîtra le nouvel État fédératif, première forme de la Suisse moderne au sens où cet État tente de régler le problème entre centralisateurs et fédéralistes par une forme politique intermédiaire située entre la confédération d'état de 1815 et l'état unitaire de 1798. Il s'agira ainsi d'un compromis « qui permet de tendre la main à la République helvétique quant aux droits fondamentaux, et à la Confédération d'États quant à l'organisation politique » (Tschoumy, 1990, p. 38).

Cette situation d'oscillation constante dans l'histoire suisse entre l'autonomie et l'interdépendance, de même que la recherche d'un équilibre qui mit longtemps à se trouver entre les deux périodes, pénible tantôt pour les centralisateurs libéraux en 1798, et tantôt pour les fédéralistes et les conservateurs, en 1815, amènent ainsi Tschoumy, (1994, 1990) à mentionner que c'est cette « valse à trois temps » qui a concouru à la naissance de la Suisse moderne. De fait l'État fédératif ou fédéral qui a pris naissance en 1848 correspond selon ce même auteur, à « la nécessaire règle helvétique d'un système modéré » en raison du fait que « les retours du balancier de son histoire, lui ont appris cette sagesse, sinon cette nécessité » (Tschoumy, 1994, p. 403). La naissance de l'État fédératif, en tant que forme politique intermédiaire, sera ainsi l'occasion de régler de façon équilibrée ce conflit intérieur.

En 1874, l'école primaire retourna cependant sous le fief du fédéral en raison de la Constitution fédérale, ce qui autorisa la Confédération à exercer « ses pouvoirs sur l'école primaire même, quant à ses quatre caractères d'obligation, de gratuité, d'ouverture à tous, et de respect de conscience et de religion » (Tschoumy, 1994, p. 406). Selon ce même auteur, ce fut alors le début d'un débat particulièrement mouvementé entre la Confédération et les Cantons au regard de l'éducation, débat qui, cette fois encore, se régla par le biais d'un compromis, fidèle à l'histoire de la Suisse. Ainsi, selon Schmid (1997), les raisons à l'origine de cette décision de renoncer au projet d'une école nationale, s'expliqueraient par une intelligence politique, de même que par le respect de la souveraineté des cantons, de l'identité des régions linguistiques et des traditions confessionnelles qui prévalent dans chacun de ces derniers. Les cantons ont ainsi construit leur système d'éducation à partir de fondations passablement diverses quoique « des inspirations communes, des conventions entre cantons qui visent une certaine harmonisation et des modèles nationaux, assortis parfois de subventions (...) favorisent une certaine uniformisation » (Perrenoud, 1996c, p. 2).

Enfin, dans la seconde moitié du XXe siècle, pour faire face aux exigences liées à l'internationalité de l'éducation qui demandait de concilier les relations extérieures internationales de la Confédération et les responsabilités éducatives des Cantons dans des débats au Conseil de l'Europe à l'UNESCO, à l'OCDE, etc., la solution en fut encore une de compromis au sens où il fut décidé que les délégations seraient bipartites : « (...) M. Dupont-fédéral accompagnerait toujours M. Durand-intercantonal ou vice-versa » (Tschoumy, p. 406).

Toutefois, en dépit des différences qui transparaissent dans les systèmes scolaires cantonaux, la Suisse romande bénéficie d'une harmonisation scolaire particulièrement dynamique liée aux efforts consentis par la Coordination scolaire mise en place en 1969¹⁶. À cet égard, on peut mentionner que dès la fin des années soixante, une rénovation des programmes scolaires s'est

¹⁶ Le premier essai d'harmonisation des programmes en Suisse romande remonte en fait à 1898 lors du congrès de la société pédagogique romande, mais les propositions à cet égard restèrent sans réels échos jusqu'à 1959 où ce projet fût réanimé pour enfin prendre forme en 1969 (Cardinet-Schmidt, 1994).

amorcée par le biais de dispositifs d'observation et d'évaluation, visant à restructurer ces derniers sur une base régulière (Compère, 2001 ; Perrenoud, 1988). Ces efforts qui se poursuivent encore aujourd'hui visent à réduire, dans la mesure du possible, les disparités existantes entre chacun des cantons, mais dans une perspective des plus respectueuse pour chacun d'eux (Maulini, 1995 ; Perrenoud, 1992b). De fait, la Coordination scolaire rejette d'emblée, pour les raisons mentionnées précédemment, une politique centralisatrice qui nuirait à l'organisation et à la gestion cantonale de l'école. Ainsi, pour se prémunir contre cette éventualité, les Cantons romans et le Tessin se sont entendus sur le texte d'un contrat appelé le concordat scolaire. Ce dernier leur permet ainsi de gérer en commun les grandes lignes de l'enseignement scolaire, tout en conservant leurs prérogatives dans d'autres domaines plus locaux (Cardinet Schmidt, 1994).

De même selon Fleiner (1990, p. 62), le concordat est d'une extrême importance puisqu'il permet de « régler des problèmes en tenant compte des intérêts spécifiques, d'une façon beaucoup plus individuelle que la loi, qui doit toujours généraliser et, de ce fait, discriminer ». Cardinet Schmidt (1994, p. 47) citant les propos tenus dans un discours d'inauguration prononcé à Neuchâtel en 1972 par François Jacqueret alors conseiller d'État, traduit d'ailleurs habilement cette finesse qui caractérise la politique de coordination en Suisse romande : « (...) elle ne saurait unifier là où il s'agit de comprendre la tradition profonde de chaque Canton. C'est d'abord un équilibre raisonné et raisonnable entre ce qui doit être mis sans pardon sur l'autel de l'union et ce qui doit profondément respecter l'autonomie de chaque région ». Ribeaud (1990, p. 110) abonde d'ailleurs dans le même sens en montrant comment cette discrétion des règles concordaires reflète la mentalité helvétique :

Le concordat est une émanation typique – et presque naturelle – de la mentalité helvétique. Assez souple pour s'adapter à des situations mouvantes, assez floue pour l'appliquer sans devoir l'imposer d'en haut, assez peu contraignante pour pouvoir y adhérer sans crainte, assez efficace pour constater que ses avantages

priment presque toujours sur ses inconvénients, et assez respectueuse des spécificités pour ne pas se transformer en épouvantail, ni froisser les susceptibilités des souverainetés cantonales.

Aussi, dans le contexte suisse où il faut savoir agir avec diplomatie, suggérer sans imposer, écouter et donner des impulsions (Cardinet Schmidt, 1994), les finalités éducatives demeurent aussi la prérogative de chacun des cantons : « La finalité même de l'école en rapport direct et étroit avec la philosophie et l'éthique propres à chaque Canton, échappe aux objectifs d'une harmonisation qui ne se situe pas à ce niveau » (Texte des chefs de Service des niveaux primaires, 1974, cité par Cardinet Schmidt, 1994, p. 79).

L'histoire de la République helvétique est ainsi traversée par une hésitation permanente des Suisses à organiser leur État de part et d'autre de l'axe souveraineté - interdépendance. En ce qui a trait à l'école et tel que mentionné précédemment, cette particularité se traduit par le fait que le système éducatif se veut toujours ancré dans la réalité locale et ce, pour permettre à ce système de s'adapter aux besoins de chacun des Cantons. Cardinet Schmidt, (1994, p. 375) témoigne du pragmatisme qui prévaut dans le système éducatif suisse par le biais d'un extrait du Rapport de l'OCDE paru en 1991 à l'intérieur duquel les experts soulignent cette caractéristique :

L'expression la plus éloquente du pragmatisme est donnée par la façon dont les établissements correspondent aux besoins. On ne va jamais du dessus au dessous, mais à l'envers, c'est-à-dire que l'autorité et la loi confirment ce que la nature et le bon sens ont déjà suggéré. Il n'y a pas de fétichisme pour la norme édictée par le Centre.

Ce même rapport soulignait également que ce besoin typiquement suisse de rester près de la réalité cantonale amène donc à consulter attentivement les personnes proches de la pratique et que cette consultation implique à son tour une augmentation du nombre d'individus participant au processus de décision. Cette libre confrontation des avis et des tendances permet ainsi d'assurer

un certain contrôle sur les excès de part et d'autre et ce, en dépit du fait que cette prise en compte de l'avis de subordonnés diminue la liberté d'action des dirigeants.

Cette spécificité du système éducatif helvétique transparaît également dans les débats qui ont cours face aux programmes scolaires depuis la création proprement dite de l'école primaire suisse (Perret, 1990). De fait, selon ce même auteur, de décennies en décennies, les programmes ont fait l'objet de débats et de remises en question par les divers acteurs et actrices de la sphère éducative. Au sein de ces controverses, on retrouve notamment « le décalage entre le contenu de l'enseignement et la société, l'inadéquation du curriculum aux élèves, et en particulier le thème de la surcharge des programmes d'enseignement par rapport aux capacités des élèves » (p. 24). Hutmacher (1993), soutient d'ailleurs à cet effet que ce débat est fortement lié au mouvement de l'école active à l'œuvre depuis le début du vingtième siècle, qui invite de manière pressante à repenser les contenus de l'enseignement

Face à ces diverses constatations au regard de l'organisation du système scolaire suisse, il convient de souligner l'absence quasi criante d'ouvrages centrés sur le système éducatif propre à un ou plusieurs cantons. Certes, plusieurs écrits portent sur les « coulisses de l'enseignement » au sens où diverses problématiques inhérentes aux réformes ou aux propositions pédagogiques sont analysées, notamment du point de vue du personnel enseignant, des parents ou de la communauté de chercheurs (Perrenoud, 1992b). Cependant, compte tenu du fait que le système scolaire suisse ne se justifie, pour une large part, qu'à l'aune d'un canton donné et donc à l'échelle locale, les possibilités d'investigation plus générales à l'endroit du système éducatif de la communauté helvétique s'en trouvent occultées dans une forte proportion.

Dans cette perspective, afin de mieux saisir la spécificité cantonale au sein même du concordat, la présente recherche propose un regard sur le canton genevois rattaché à la suisse romande.

La République et Canton de Genève constituent un lieu de rencontres internationales, de même que le siège mondial et européen de nombreuses organisations internationales et entreprises multinationales. Considérée comme un modèle d'intégration, Genève détient un record de diversité avec les 40 % de sa population représentant plus de 80 nationalités. Cette collectivité d'environ 350, 000 habitants, très urbaine et très cosmopolite, fait également cavalier seul, notamment en raison du fait qu'elle est située aux confins de la frontière française, qu'elle est confrontée à des problèmes particuliers découlant d'une économie largement tertiaire et d'une forte immigration et du fait que la pédagogie a connu un développement sans précédent grâce à des pédagogues de renommée tels Piaget, Claparède et Dottrens (Perrenoud, 1996c). Cette posture privilégiée explique sans doute que, par opposition à d'autres cantons tels, le Tessin qui réforma globalement l'ensemble des programmes en l'espace de quelques années, le canton genevois opta pour une rénovation, beaucoup plus lente (Fabre, 1988 ; Perrenoud, 1991, 1994g). Cette rénovation effectuée discipline par discipline a nécessité plusieurs années et se poursuit d'ailleurs encore aujourd'hui notamment en raison du recyclage requis chez le personnel enseignant de même que des budgets importants pour les frais encourus par les remplacements de ce personnel. De fait, une rénovation de l'ensemble du système scolaire primaire genevois a été mise en œuvre en 1994 par les autorités scolaires du canton dans l'intention de renforcer la lutte contre l'échec scolaire et ce par le biais d'une réorganisation des cycles au service de la construction de compétences (Badertscher, 1997 ; Cardinet Schmidt, 1994 ; Gather Thurler, 2001 ; Groupe de pilotage de la rénovation, 1998 ; Perrenoud, 2000b, 1992a, 1998l.).

Cette situation ne signifie pas pour autant que les pratiques pédagogiques mises en œuvre par l'ensemble du personnel enseignant genevois sont en constant réajustement ou à la fine pointe des propositions des militantes et des militants de l'école active ou du monde de la recherche (Montandon et Fabre, 1988 ; Perrenoud, 1997c). Fabre (1988) corroboré par Perrenoud (1992b, 1994b, 1994c, 1995a, 1996a, 1997b, 1999c), montre d'ailleurs à cet effet diverses lacunes liées aux

nouvelles exigences prises dans la rénovation qui sont pointées du doigt par bon nombre d'enseignantes et d'enseignants genevois. Parmi celles-ci, Fabre relève l'absence de concertation du personnel enseignant d'un degré à l'autre afin de prendre en compte la différence entre les enfants ou encore les exigences des plans d'étude au regard des conditions concrètes de l'enseignement (plusieurs enfants dont le français n'est pas la langue maternelle, etc.). Cependant cette situation démontre un réel souci chez les intervenantes et les intervenants œuvrant à différents paliers du secteur scolaire, de ne pas mettre l'accent exclusivement sur le savoir au détriment de l'éducation globale de l'élève par un enseignement le plus différencié possible et par la prise en compte de la spécificité de chacun en vue de son épanouissement (Direction de l'enseignement primaire de Genève, 1996).

À la lumière des réflexions et écrits qui précèdent, on peut penser que l'organisation du système scolaire qui prévaut en Suisse et plus particulièrement dans le canton genevois, accorde certes une place prépondérante aux savoirs académiques puisque ces derniers font l'objet de constants réajustements, notamment par le biais de réformes engagées depuis près de quarante ans. Toutefois, et sans doute en raison de la mentalité helvétique qui entretient un rapport particulièrement aisé avec les compromis, de même qu'en raison du statut cosmopolite conféré à Genève, on ne relève pas de rigidité apparente ou d'accent mis sur la transmission des savoirs au niveau de ces conceptions. Les écrits laissent plutôt entrevoir une forme de souplesse et d'adaptation axées sur les besoins de l'enfant ainsi qu'une préoccupation majeure à l'endroit de la construction de la citoyenneté à l'école ; ces caractéristiques découlent sans doute d'un héritage pédagogique particulièrement prégnant et de la conjoncture sociale genevoise issue de l'immigration.

L'Ontario francophone

À l'image d'une grande partie du Canada français, la naissance et le peuplement de l'Ontario français s'expliquent pour une large part, par l'immigration de Canadiennes et Canadiens-Français en provenance du Québec. Cette situation est d'autant plus vraie que ces deux provinces voisines que sont l'Ontario et le Québec entretiennent depuis la fin du XIXe siècle, des liens migratoires particulièrement élevés (Bernard, 1996 ; Bordeleau et al. 1999).

A. La naissance d'une population francophone minoritaire

Bernard (1998) montre que l'émigration des Québécoises et Québécois vers l'Ontario trouve sa source dans un premier temps, dans le développement démographique du Québec qui provoqua un déséquilibre au regard du développement économique, ce qui favorisa sans contredit ce mouvement migratoire vers l'Ontario et dans un second temps, dans l'arrêt de l'émigration vers les Etats-Unis au début du XXe siècle :

En effet, la croissance démographique exponentielle du Québec pendant deux siècles (1760-1960), qui relève de l'articulation d'une idéologie religieuse nataliste, ruraliste et du besoin d'une main-d'oeuvre abondante pour maintenir une tenure agraire traditionnelle, provoque un déséquilibre écologique lorsque la mécanisation se répand, que la productivité agricole stagne et que le développement industriel ne connaît pas une progression permettant d'intégrer le surplus de travailleurs ruraux. Les stratégies pour créer de nouveaux emplois, peupler le territoire québécois et freiner l'émigration causent de nouveaux problèmes. L'extension du terroir vers des zones de colonisation accentue les conditions de vie pénibles et reproduit les crises du secteur agricole; les industries à fort coefficient de main d'oeuvre à bon marché maintiennent l'infériorité socio-économique des Canadiens-Français. Ces situations perpétuent un contexte social inducteur de la migration. (p. 48).

Ainsi, l'Ontario, toujours en cette fin de XIXe, bénéficiant d'investissements anglais, de l'agglomération à l'économie américaine et peuplé par divers immigrants et immigrantes américains, européens et canadiens, renforça sa position centrale en matière d'économie canadienne (Bernard, 1998). De plus, en mettant l'accent sur l'exploitation des richesses naturelles, en préconisant une industrialisation accrue de même qu'un peuplement de la province par l'immigration et la colonisation du Nord de celle-ci, l'Ontario se présentait comme particulièrement invitante pour les travailleuses et les travailleurs du Québec (Ibid., 1998). Toutefois, bien que la motivation économique et l'amélioration des conditions de vie soient au cœur de la décision par les migrantes et migrants d'émigrer, diverses recherches (Bernard, 1998, 1996 ; Bordeleau et al. 1999 ; Landry, et al. 1998) ont montré que cette dernière ne modifie pas de façon déterminante le statut occupationnel, les rapports sociaux de même que le positionnement économique vis-à-vis les autres groupes culturels.

Ces nouveaux émigrants arrivés pour une large part du Québec et qui étaient d'origine sociale modeste et de niveau de scolarité généralement faible, devront dès lors accepter du travail comme manœuvres ou ouvriers non spécialisés dans le secteur primaire de l'exploitation des ressources naturelles et le secteur secondaire de l'industrie manufacturière (Bernard, 1998). Selon ce même auteur, ce problème de sous scolarisation qui est à la fois, structurel, culturel, historique et familial, n'a rien de surprenant en soi compte tenu du fait qu'il s'explique par l'ampleur de la ruralisation de la population francophone. À cette époque, peu d'individus avaient besoin de d'une éducation formelle pour travailler à la ferme ou dans le secteur forestier. Ainsi, les structures sociales et idéologiques qui prévalaient ne permettaient pas de faire de l'éducation une valeur culturelle apte à orienter les comportements et les pratiques (Bernard, 1998 ; Bordeleau et al. 1999). À ces circonstances plus ou moins favorables au domaine éducatif, s'ajoutaient des politiques de financement inadéquates faisant en sorte que les budgets pour la mise sur pied d'écoles, particulièrement de langue française, et pour le salaire des institutrices et instituteurs étaient quasi inexistantes (Bernard, 1998 ; Bordeleau et al. 1999).

Cette situation amène conséquemment Bernard (Ibid. 1998) à mentionner que cette sous-scolarisation a limité sérieusement le développement de l'Ontario français et qu'elle laisse aujourd'hui des marques indélébiles et ce, en dépit du fait que les écarts (scolarité, occupation, formation) entre francophones et anglophones diminuent d'un recensement à l'autre.

Ce problème de sous-scolarisation se conjugue dans l'histoire du Canada français et conséquemment de l'Ontario francophone depuis la conquête jusqu'à aujourd'hui, à d'incessantes luttes pour l'obtention de services en français (Bernard, 1998, 1996 ; Bordeleau et al. 1999 ; Bégin et Caplan, 1994 ; Landry et al. 1998). Toutefois, depuis l'émergence du nationalisme québécois dans les années 1960 au lendemain de la Révolution tranquille et les changements culturels, démographiques, écologiques, sociolinguistiques et économiques qui accompagnaient cette époque, l'identité des canadiennes et des canadiens français hors Québec s'en est trouvée presque radicalement redéfinie (Bernard, 1998 ; Bordeleau et al. 1999, Martel, 1997). Bernard (1998) illustre d'ailleurs les impacts engendrés par ce passage d'une société traditionnelle, rurale et catholique, à une société moderne, urbaine et laïque sur la vie des communautés francophones minoritaires. Par opposition au Québec et au Nouveau-Brunswick où ces bouleversements ont été beaucoup moindres, à l'intérieur des communautés francophones minoritaires canadiennes dont l'Ontario français, ces changements ont provoqué des ruptures dramatiques. De fait, la montée de l'exogamie qui demeurait extrêmement faible dans le passé, de même que l'impossibilité pour les francophones de l'Ontario de poursuivre leur traditionnelle inscription identitaire dans le sillage des caractéristiques québécoises, ont participé de l'accélération du processus de minorisation et d'anglicisation (Bernard, 1998).

De surcroît, des premières migrations, jusqu'au milieu du XX^e siècle, la société canadienne française et conséquemment celle des franco-ontariennes et franco-ontariens étaient plutôt traditionnelles et catholiques. Dans cette société, l'Église, l'école et la famille constituaient les

principales institutions de socialisation et de culture et les valeurs étaient en majorité religieuses (Bégin et Caplan, 1994 ; Bernard, 1998). La foi catholique de même que la langue française et l'éducation se présentaient donc comme des éléments culturels étroitement liés. Au sein de ce contexte, il était alors quasi impensable de choisir une conjointe ou un conjoint de l'autre groupe en l'occurrence un individu canadien anglais puisque cela signifiait s'exposer au risque de perdre sa langue et nier sa foi (Bernard, 1998, 1996). Cependant, avec les changements inhérents au passage d'une société traditionnelle, rurale et catholique à une société urbaine, moderne et plus laïque des années 1960, les conditions de vie et l'exogamie viendront modifier les conditions de vie de la communauté francophone ontarienne. Ce nouvel entourage limitant graduellement l'usage du français à la vie privée de la famille, plusieurs parents francophones habitués à s'exprimer en anglais au sein de la vie publique, ne chercheront plus à s'installer dans des quartiers francophones et seront portés à envoyer leurs enfants dans des écoles de langue anglaise ou d'immersion. Ce processus favorisera, à l'instar de la minorisation et de la fragmentation, l'escalade de la bilinguisation asymétrique (Bernard, 1998).

B. Le système éducatif franco-ontarien

La section précédente ayant traité du contexte social et économique général de l'Ontario francophone, la présente partie, par le biais d'un retour vers l'arrière, s'attardera au domaine scolaire proprement dit.

En ce qui concerne le système éducatif ontarien, deux facteurs relevés par Bordeleau et al. (1999, p. 439) vont pour leur part contribuer directement au mouvement de bilinguisation asymétrique. Le premier consiste en un rapport de Charles Duncombe qui présenta en 1836, des recommandations appropriées et pertinentes face à la création d'un système scolaire ontarien. Le second facteur concerne le rapport Durham de 1839 qui mit en évidence l'inefficacité des écoles et

recommanda l'anglicisation des francophones afin qu'ils puissent accéder à la culture anglaise et jouir des retombées de l'Empire Britannique.

Toutefois, faudra attendre l'arrivée du surintendant des écoles ontariennes, Ryerson (1846-1876), qui consacra une trentaine d'années à la mise sur pied d'un système éducatif renouvelé dont les structures organisationnelles sont restées majoritairement similaires pendant plus d'un siècle. En effet, ce surintendant appuyait l'établissement d'un système public fondé sur le principe d'une éducation chrétienne mais non linguistique. Aussi, les fondements à l'origine de la mise sur pied de ce système éducatif sous l'intendance de Ryerson se caractérisaient par une volonté de démocratisation de l'enseignement. Or, Ryerson s'attaquait aussi à dépasser l'exigence que les enseignantes et les enseignants sachent lire, épeler et écrire et qu'ils possèdent les règles de base de la grammaire (Bégin et Caplan, 1994). C'est donc ce niveau de compétence très restreint du personnel enseignant de l'époque qui incita ce surintendant à fonder la première école normale. De fait, cette réforme permit l'adoption de normes officielles de classification du personnel enseignant en Ontario. Pour ce faire, des subventions inexistantes auparavant furent octroyées pour la création d'écoles, une formation professionnelle théorique et pratique des enseignants axée sur les besoins présents et futurs des élèves de l'Ontario fut mise sur pied. Ainsi, sous l'intendance de Ryerson considéré comme le père de l'éducation moderne en Ontario, non seulement des écoles françaises confessionnelles voient le jour un peu partout, mais le français a droit de cité à l'intérieur de celles-ci (Bordeleau et al. 1999 ; Landry et al. 1998).

Cette période d'accalmie pour les francophones fut cependant bouleversée en 1885 après la retraite de ce surintendant. De fait, une nouvelle loi stipula que l'enseignement de l'anglais était obligatoire dans les écoles anglo-françaises, que l'apprentissage du français ne devait nullement nuire à celui de l'anglais et que seuls les manuels bilingues des provinces maritimes devait être désormais utilisés¹⁷. En parallèle à ceci, cette loi mentionnait que les personnes désirant obtenir un

¹⁷ Alors qu'une directive antérieure datant de 1879 permettait l'utilisation de manuels provenant du Québec.

certificat d'enseignement devaient faire preuve d'une connaissance suffisante de l'anglais pour être en mesure de l'enseigner (Bordeleau et al. 1999). Selon ces mêmes auteurs, la loi de 1885 contenait en fait les principaux éléments de la circulaire du Règlement 17 issu du rapport Merchant qui fut déposée en 1912. Cette circulaire provenant du ministère de l'Instruction publique stipulait que le programme d'étude des écoles bilingues devait être identique à celui des écoles publiques anglaises et proscrivait l'usage du français comme langue d'enseignement après la dixième année. Les luttes scolaires qui s'en suivirent présentèrent toutefois l'avantage d'agir, selon Bordeleau et al. (1999), comme un catalyseur de la mobilisation sociale et du sentiment d'appartenance à la nation canadienne-française qui se sentait particulièrement menacée.¹⁸

Cette crise qui généra un profond sentiment d'appartenance à l'Ontario français ne se dénouera qu'en 1925 lorsque le gouvernement nomme une nouvelle commission d'enquête chargée d'évaluer l'efficacité des écoles où l'usage du français est toujours en vigueur, de recommander des méthodes pour assurer le bon fonctionnement des écoles et finalement, de proposer des moyens à prendre pour améliorer la formation des enseignantes et des enseignants. À l'issue de ce rapport, le français aura droit de cité dans les écoles élémentaires de l'Ontario., (En ligne : <http://www.ciral.ulaval.ca/alx/amlxmonde/amnord/ontario.htm>).

En parallèle à ceci, malgré les protestations des francophones, le règlement 17 restera légalement en vigueur jusqu'en 1944, date à partir de laquelle sans pour autant être aboli, il ne sera pas reconduit (Bordeleau et al. 1999).

Ainsi, jusqu'à la fin des années soixante, la politique linguistique adoptée par le gouvernement ontarien s'est toujours appuyée sur des privilèges accordés aux francophones avec parcimonie et facilement révocables. Une telle politique permettait de satisfaire la minorité francophone en ménageant la susceptibilité de la majorité anglophone. Par ce pragmatisme politique,

¹⁸ On peut notamment penser à l'épisode des épingles à chapeau de l'École Guigues.

on réussissait ainsi à distiller au compte-goutte les droits de la minorité francophone (En ligne : <http://www.ciral.ulaval.ca/alx/amlxmonde/amnord/ontario.htm>).

Grâce au rapport Bériault déposé en 1968, des réaménagements législatifs décrétés en mai 1968, ont fait en sorte que les écoles secondaires de langue française se sont établies progressivement. En 1971, on en comptait 21 et ce nombre passe à 29 dès 1979 (Bordeleau et al. 1999). Graduellement, plusieurs écoles secondaires anglophones se mettent à offrir certains cours en français ce qui favorisa l'apparition d'écoles secondaires bilingues ou mixtes (ibid. 1999).

Aussi, depuis l'entrée en vigueur de l'article 23 de la *Charte des droits et libertés* de 1982, l'enseignement du français s'est considérablement développé en Ontario. Le droit pour les Franco-Ontariens de recevoir un enseignement dans leur langue au primaire et au secondaire étant maintenant inscrit dans la Constitution canadienne, il en résulte que le français est devenu en Ontario une langue officielle dans le domaine de l'éducation (En ligne : <http://www.ciral.ulaval.ca/alx/amlxmonde/amnord/ontario.htm>). Cette accessibilité s'est d'ailleurs accrue depuis 1986, année où les écoles secondaires catholiques ont reçu pour la première fois, des subventions pour tous les niveaux (Bordeleau et al. 1999). Dans cette province, le principe du «là où le nombre le justifie» ne s'applique pas, du moins au plan juridique. Tout élève a droit à l'enseignement dans la langue maternelle de l'un de ses parents. Près de 60 % des 135 000 élèves franco-ontariens peuvent poursuivre leurs études en français dans une école française et non dans des classes d'immersion. Aujourd'hui, l'Ontario compte près de 100 000 élèves dans plus de 400 écoles de langue française.

La brève incursion historique qui précède a permis de mettre en évidence le fait que l'histoire de l'éducation française en Ontario en est une de crises¹⁹ en dépit des nombreuses avancées en

¹⁹ Après des décennies de luttes et de progrès substantiels pour préserver leur langue, les Franco-Ontariens vivent depuis ces dernières années (avec le gouvernement Harris) un retour en arrière désolant. Outre la fragilisation de

matière de droits linguistiques des francophones. Au plan pédagogique, cette situation a conséquemment des incidences puisque que comme le soutient Bernard (1998), « il y a correspondance entre les structures sociales et les structures mentales ; l'individu fait siens la culture et son environnement (...) » (p. 174). Selon ce même auteur, la situation minoritaire que vivent les francophones, fait en sorte que, dans une forte proportion, que le champ des expériences langagières en français se rétrécie, et qu'au plan scolaire, il y a simplification de la langue d'enseignement et modification de la pédagogie pour tenir compte du niveau de compétence linguistique de plusieurs élèves. Bordeleau et al. (1998) traduisent d'ailleurs cette réalité problématique lorsqu'ils mentionnent qu'en milieu minoritaire, la tendance est grande de vouloir corriger à tout prix les défaillances linguistiques mais qu'il importe à cet effet de se rappeler « que la meilleure pédagogie du monde ne saurait remplacer des situations sociologiquement normales d'usage d'une langue maternelle » (p. 453).

Selon ces mêmes auteurs, en contexte minoritaire, beaucoup de pratiques sociales ne sont pas naturellement acquises, parce qu'elles n'existent pas. La pédagogie doit ainsi contribuer à

l'hôpital Montfort le seul hôpital francophone de la capitale nationale, la problématique soulevée par la fusion d'Ottawa avec les 10 municipalités voisines et l'adoption de la loi 108 sont venues agrandir la plaie dans la chair.

En effet, en décembre 1999, le gouvernement conservateur de la plus riche province du Canada annonçait la fusion d'Ottawa avec les 10 municipalités voisines; or, ce nouvel « arrangement administratif » a eu comme conséquence de supprimer la capitale nationale de son statut de ville bilingue, pour en faire une ville unilingue anglaise, ce qui, on le pense bien, a consterné la communauté franco-ontarienne. Le gouvernement ontarien a refusé d'octroyer le *statut de ville bilingue* à la nouvelle ville d'Ottawa, alors que la loi ne lui permet pas de se déclarer unilingue anglaise. Dans la ville d'Ottawa d'aujourd'hui, les francophones sont passés de 25 % (avant la fusion) à 15 %. Il faudra dorénavant déterminer les services offerts en français, en tenant compte de l'importante minorité francophone dans l'est de la ville et d'une situation d'unilinguisme anglais dans l'ouest.

De plus, la loi 108 a prévu un certain nombre de transferts de plusieurs services provinciaux aux municipalités. C'est le cas, par exemple, de certains domaines relatifs à la santé, l'habitation, les services sociaux, les affaires municipales, le transport, l'assistance sociale et même le prélèvement des taxes. Là où le bât blesse, c'est que, en vertu de la *Loi de 1986 sur les services en français*, les municipalités (contrairement à la province) ne sont nullement tenues d'offrir des services en français. Aujourd'hui, il n'en tient qu'à la bonne volonté des municipalités de fournir de tels services, ce qui inquiète fort les Franco-Ontariennes et les Franco-Ontariens (En ligne : <http://www.ciral.ulaval.ca/alx/amlxmonde/amnord/ontario.htm>).

C'est au sein des municipalités que les Franco-Ontariens auraient le plus de pouvoir et qu'ils pourraient bénéficier ainsi de droits réels. Des modèles de ce type existent pourtant ailleurs, notamment en Finlande. Mais les pratiques

favoriser l'acquisition de certains automatismes en incorporant au programme des activités progressivement plus complexes et plus exigeantes, eu égard notamment aux politiques linguistiques d'admission scolaire faisant en sorte que souvent les parents d'élèves fréquentant les écoles francophones, ne parlent pas français (Bégin et Caplan, 1994). Ceci signifie que les pratiques pédagogiques ne sont pas exclusivement centrées sur le développement intellectuel et un haut degré de « littératies » ou savoirs de base, mais bien qu'elle prennent en compte l'ensemble des facettes (savoir être, savoir faire) qui interviennent particulièrement en situation minoritaire et qui obligent à ne pas mettre l'accent exclusivement sur le savoir savant. Bégin et Caplan (1994) abondent d'ailleurs en ce sens lorsqu'ils mentionnent que la priorité première du personnel enseignant consiste certes à développer les aptitudes en lecture, écriture, mathématiques, résolution de problèmes etc., mais qu'elle ne se limite pas à ces aspects : « En d'autres mots, quand il s'agit de répondre à une multitude de besoins sociaux (et) affectifs (...) et de préparer les élèves au monde du travail et à fonder une famille, les écoles partagent cette responsabilité (...) (p. 63).

Cette situation a également un impact sur les institutions de formation qui font elles aussi face aux problèmes rencontrés dans le milieu scolaire : compétences linguistiques insuffisantes chez bon nombre de candidates et candidats et absence de réelle conscientisation chez plusieurs d'entre eux au regard de l'enseignement en milieu minoritaire (Bégin et Caplan, 1994 ; Bernard, 1998 ; Bordeleau et al. 1998).

Au regard de ces constatations, on peut ainsi conclure que les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les écoles francophones de l'Ontario doivent tenir compte de l'identité culturelle et ethnique²⁰ et des compétences langagières des élèves qui sont différentes des élèves vivant en

provinciales des dernières années (depuis 1995) semblent démontrer que les droits acquis peuvent être supprimés ou considérablement réduits du jour au lendemain.

²⁰ Selon Duquette (1999), l'identité ethnique comprend plus que la parole. Elle n'est pas seulement déterminée par l'utilisation d'une langue ou une compétence dans celle-ci. Il mentionne à cet effet, que dans une école de langue française, on peut retrouver des élèves anglophones parlant un français impeccable, mais dont les parents insistent pour que l'on communique avec eux en anglais. Et inversement, au sein de cette école, on peut également retrouver

situation majoritaire (Duquette, 1999). Ces élèves ayant pour la plupart une réalité quotidienne à l'intérieur de laquelle le bilinguisme s'inscrit (Landry et al. 1998), il va de soi que cette situation influence la culture²¹ qui prévaut et qui s'acquiert notamment à l'école et induit des pratiques pédagogiques plus souples et moins axées sur les savoirs abstraits.

L'incursion historique dans ces trois cultures (française, suisse romande et franco-ontarienne) ayant permis de mettre en exergue ce qui caractérise chacune d'elles en matière de spécificités éducatives qui prévalent, il semble désormais intéressant de s'attarder aux spécificités pouvant en découler en matière de formation à l'enseignement au niveau transversal. Pour ce faire, la prochaine section présente les paramètres issus de la littérature scientifique au regard du nouveau paradigme de formation issu des propositions de Argyris et Schön (1974) et Schön (1994, 1991)

Paramètres reliés au nouveau paradigme de formation

La présente partie propose d'explicitier chacun des concepts inhérents aux quatre paramètres à partir desquels les institutions de formation travaillent à structurer leurs cursus. Ces concepts constitueront le cadre de référence de cette thèse.

Centration sur les compétences

L'approche par compétences, désormais inscrite dans les intentions de nombreux systèmes éducatifs et de formation, suppose des implications considérables notamment en matière de fonctionnement des établissements de formation, de coopération professionnelle, de dispositifs et

des élèves dont les parents éprouvent de la difficulté à parler français mais qui tiennent farouchement à ce que leurs enfants le parle couramment.

²¹ La culture, dans son sens sociologique, selon Bernard (1998), n'est pas réservée à l'univers de la littérature, des beaux-arts, et des œuvres de l'esprit. Elle renferme un ensemble d'éléments matériels (outils, objets, architecture etc.) et intellectuels (connaissances, valeurs, savoir, idées etc.) qui sont à la fois des éléments d'intégration et de différenciation des individus et des communautés.

de démarches de formation. La partie suivante explicitera l'inflexion des programmes de formation vers l'acquisition de compétences professionnelles par les futurs enseignants et enseignantes, les implications requises pour assurer ce développement au niveau de la formation initiale.

A. Le concept de compétence professionnelle

La question des compétences et de leur acquisition qui semble particulièrement prise dans les milieux de formation professionnelle depuis les années soixante-dix (Bunk, 1994 ; De Ketele, 2000 ; Le Boterf, 1999 ; Grootings, 1994 ; Paquay et Wagner, 1998 ; Tacaille, 1996, Tardif et al. 1998a), n'est pas un concept nouveau. Dans son sens originel, le terme *compétence* renvoie au domaine juridique et se présente comme une aptitude reconnue légalement à une autorité publique de faire tel ou tel acte dans des conditions déterminées (Éliard, 2000 ; Rey, 1996 ; Tacaille, 1996). Également, dans l'usage courant de ce terme, on observe les mêmes idées, au sens où la compétence a pour objet de régler au sein de l'État ou des entreprises, les attributions des ressorts et services en conférant le pouvoir décisionnel à la personne qui en est responsable (Bunk, 1994). Une compétence est donc exclusive à un objet et limitée à un domaine donné au sens où elle diffère d'un secteur d'activité à un autre (Bosman et al. 2000 ; Le Boterf, 1999 ; Tacaille, 1996).

Dans cette même lignée, les divers écrits qui militent en faveur de l'acquisition de compétences professionnelles en formation initiale proposent qu'une compétence recouvre des savoirs professionnels et des schèmes d'action et d'attitudes, qui sont mobilisés dans l'exercice du métier. Les compétences professionnelles sont donc d'ordre cognitif, affectif et pratique (Altet, 1998b ; Bosman et al. 2000 ; Bunk, 1994 ; Calderhead, 1996, 1987a, 1987b ; Desforges, 1995 ; Eraut, 1994 ; Le Boterf, 1994 ; Louis et al. 1995 ; Paquay et al. 1998b ; Perrenoud, 2000c, 2000d ; Schön, 1996, 1994 ; Tardif, 1997 ; Tardif, 1993a ; Tardif et al. 1991 ; Tochon, 1993) et renvoient à des « savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes » (Perrenoud, 1995a, p. 3). Elles ne se présentent donc pas

comme un répertoire de savoir-faire spécialisés permettant de fournir des réponses à l'ensemble des situations possibles. Cependant, elles donnent les moyens de mettre en œuvre des réponses particulières à des situations inédites, par le biais d'une culture scientifique de base, de savoirs professionnels, d'une capacité d'analyse définie par Altet (1998b) comme le « savoir-analyser » et d'une expérience construite au fil de la pratique (Bosman et al. 2000 ; Le Boterf, 1999, 1994 ; Perrenoud, 1998a, 1997a, 1996b, 1995a ; Samurçay et Pastré, 1995).

Les compétences professionnelles ne tournent donc aucunement le dos aux savoirs puisque ces derniers en sont pratiquement les composantes essentielles : « Une compétence se définit comme un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace » (Gillet, 1986, p. 69). Dit autrement, une compétence se caractérise par un ensemble de schèmes mettant en synergie des ressources cognitives multiples, telles des concepts, des connaissances, des informations, des hypothèses, des inférences, méthodes etc. dans le but de faire face à une situation complexe, singulière et souvent rapportable au prix d'un travail par l'individu à des situations antérieures voisines (Le Boterf, 1999 ; Perrenoud, 1998e) mais elle requiert davantage qu'une simple mise en œuvre de savoirs. Ainsi l'exercice d'une compétence relève à la fois de l'habitus d'un individu (son histoire personnelle, la culture dont il est issu, ses affiliations, etc.) (Boucher et Vachon, 1995 ; Perrenoud, 1996e, 1994a, 1994c ; Tardif, 1993a, 1993b) et contient également une part de raisonnement, de jugement et d'anticipation (Perrenoud, 1998b). De même, pour Schwartz (1995), une compétence relève d'une propension d'un sujet, à mettre en tension dialectique, deux éléments qui la constituent soit l'appropriation de méthodes, concepts, savoirs et savoir-faire codifiés ainsi que la capacité à les intégrer dans l'activité professionnelle concernée. Bunk (1994, p. 9) corrobore d'ailleurs cette vision lorsqu'il mentionne que posséder une compétence professionnelle « (...) c'est disposer des connaissances, savoir-faire et aptitudes nécessaires à l'exercice d'une profession, pouvoir exécuter

des tâches de façon autonome et flexible, être apte et disposé à intervenir dans l'élaboration de son environnement professionnel et de l'organisation du travail ».

À la lumière des définitions qui précèdent, on peut retenir qu'une compétence professionnelle se présente comme : « une capacité d'action face à une situation complexe, singulière, qui ne permet pas une réflexion sereine et tranquille parce qu'il faut agir, qui oblige à faire avec des incertitudes, faute de disposer de toutes les informations et de tous les outils d'analyse » (Perrenoud, 1998e, p. 165). Elle relève donc d'un « ensemble diversifié de savoirs professionnels, de schèmes d'action et d'attitudes mobilisés dans l'exercice du métier (...) (et est) à la fois d'ordre cognitif, affectif, (...) et pratique » (Paquay et al. 1998b, p. 15). Dans cette optique, posséder la compétence professionnelle signifie ainsi de disposer des connaissances, savoir-faire et aptitudes nécessaires à l'exercice d'une profession, pouvoir exécuter des tâches de manière autonome et flexible, être apte et disposé à intervenir dans l'élaboration de son environnement professionnel de même que dans l'organisation du travail.

B. Implications pour la maîtrise des savoirs des disciplines

Les compétences nécessitent ainsi des capacités d'agir efficacement dans des situations données. Ces capacités s'appuient donc sur des connaissances, mais ne s'y réduisent toutefois pas, puisqu'il ne suffit pas de posséder des savoirs pour poser des actions efficaces, il faut qu'il y ait également mise en relation des différentes composantes requises dans la situation (Altet, 1998a ; Anadón, 1999 ; Bosman et al. 2000 ; Bunk, 1994 ; Charlon, 1996 ; Demailly, 1987 ; Dugué et Maillebois, 1994 ; Le Boterf, 1999, 1994 ; Perrenoud, 1998a, 1998g, 2000d ; Tardif et Gauthier, 1999b ; Tardif, 1993b).

Conséquemment, chez les auteures et auteurs plaidant pour une restructuration des programmes de formation initiale dans une visée professionnelle, l'acquisition de compétences

implique inévitablement celle de la maîtrise des savoirs disciplinaires et de leur épistémologie. Cette maîtrise ou cette culture de la discipline (Giordan, 1999), se caractérise, selon ce courant de recherche, par un recul distancié, vis-à-vis la structure de la discipline, permettant de comprendre et de connaître ce qui la caractérise tant au niveau des concepts, des champs notionnels qu'elle recèle, qu'au niveau de son histoire, des conditions dans lesquelles elle est apparue et des réponses aux problèmes qu'elle permettait alors de résoudre (Charnay, 1996 ; Develay, 1996, 1995, 1992a ; Giordan, 1999 ; Meirieu, 1996a ; Meirieu et Develay, 1992 ; Perrenoud, 1996d, 1995c). Sans pour autant prétendre former des spécialistes de chacune des disciplines à enseigner dans les cursus primaires, il importe cependant que les futurs enseignants et enseignantes soient en mesure de maîtriser les contenus à enseigner avec suffisamment d'aisance et de distance pour pouvoir « identifier les savoirs mobilisés dans des situations ouvertes et des tâches complexes, (...) pour partir des intérêts des élèves, (...) bref, assurer la présence et la mise en œuvre des savoirs sans revenir constamment à leur exposé méthodique dans l'ordre prescrit par une table des matières » (Perrenoud, 1998i, p. 3).

Pour Bassis (1998), c'est la maîtrise des savoirs au niveau des processus historiques de leur genèse qui peut freiner les pratiques pédagogiques à l'intérieur desquelles les concepts enseignés sont présentés comme des produits finis et des objets dépouillés de ce qui leur donnent sens. Pour cette auteure, les savoirs doivent être présentés comme des réponses aux questions que les hommes dans l'histoire se sont posées, de même qu'en tant que résultantes de leurs conquêtes sur l'impossible et non pas comme le souligne Derouet (2000b) comme des savoirs « dépourvus d'incertitudes » en raison du fait que les lignes de construction ayant permis de les élaborer auraient été effacées. Cette transposition didactique des savoirs (Chevallard 1991) exige donc de la part du personnel enseignant des compétences qui vont au-delà d'une simple conversion en termes d'écart entre les savoirs savants et les savoirs à enseigner. Elle requiert des enseignantes et des enseignants d'être en rupture avec l'idée que les savoirs à enseigner se situent dans le prolongement dégradé des savoirs savants (Develay, 1992a) et d'être en mesure dans une large proportion « d'aller quérir dans

les savoirs savants quelles questions clés les ont générés, à quels obstacles de pensée ils (les hommes) ont dû faire face, quelles contre-évidences ils ont eu à affronter, afin de saisir les ruptures inventives qu'ils ont assumées » (Bassis, 1998, p. 25). Une plus grande maîtrise de la matrice disciplinaire, donc de ses points de vue, ses concepts, ses méthodes, ses techniques, les liens qu'elle entretient avec d'autres disciplines et les théories et valeurs qui structurent cette discipline (Avanzini, 1997 ; Develay, 1992a), freinerait la balkanisation des savoirs enseignés, voire leur dépersonnalisation et permettrait aux enseignantes et aux enseignants de replacer ces derniers dans leurs contextes et conditions d'émergence (Develay, 1992a).

Derouet (2000b, p. 190) insiste d'ailleurs sur cet aspect lorsqu'il mentionne que l'enseignement des savoirs nécessite que le personnel enseignant soit en mesure d'en faire une critique au sens de les relativiser par l'explicitation du point de vue d'où ces savoirs ont été construits : « Or, la critique est une activité de second degré, qui suppose des savoirs préalables. Et la qualité de l'activité critique dépend en grand partie de la qualité et de l'étendue de ces savoirs ». Ainsi, sans ce regard distancié et cette connaissance épistémologique relativement maîtrisée, « l'unité des savoirs est perdue, les arbres cachent la forêt et la capacité de reconstruire une planification didactique à partir des élèves et des événements est affaiblie » (Perrenoud, 1998i, p. 3). La question de la maîtrise des savoirs par les futurs enseignants apparaît donc indissociable d'une formation initiale gouvernée par l'acquisition de compétences professionnelles puisque cette maîtrise s'inscrit au sein même des composantes propres à ces dernières (Bourdoncle, 1993 ; Lemosse, 1989 ; Lenoir et Sauvé, 1998 ; Perrenoud, 1998a ; Schwartz, 1996 ; Tardif, 1993b).

Ainsi, selon les auteures et auteurs qui plaident pour une formation professionnalisante, il importe que les institutions de formation à l'enseignement s'attachent à développer, voire à consolider cette maîtrise des savoirs des disciplines par le biais de différents scénarios de formation susceptibles de faciliter l'acquisition par les étudiantes et étudiants de ces diverses données conceptuelles. Pour ces derniers, une plus grande maîtrise du « principe d'intelligibilité » (Develay,

1992a) d'une discipline donnée s'inscrit au cœur même de la compétence professionnelle nécessaire pour installer des situations d'enseignement pertinentes, faire construire aux élèves les savoirs des différentes disciplines, être en mesure de repérer les cause des erreurs des élèves et d'y apporter des traitements pertinents (Astolfi, 1997 ; Glasersfeld, 1996) et conséquemment, permettre qu'un maximum d'élèves puissent y trouver un sens (Astolfi, 1992 ; Bassis, 1998 ; De Vecchi, 1992, 1990 ; De Vecchi & Carmona-Magnaldi 1996 ; Develay, 1996, 1994, 1992a ; GFEN, 1996 ; Perrenoud, 1999b, 1998a, 1998g, 1998i, 1995d, 1993a ; Tardif, 1998 ; Van der Maren, 1993 ; Vellas, 1993 ; Weiss, 1990).

C. La formation initiale gouvernée par les compétences

Ainsi, par opposition à certains métiers à l'intérieur desquels les tâches sont prescrites et requièrent moins d'inventivité ou d'initiative de la part des travailleurs (Durand, 1996 ; Tardif et Lessard, 1999), les professionnelles et les professionnels sont appelés à faire preuve d'autonomie et d'initiative et à inventer incessamment des stratégies aptes à leur permettre de poser des gestes les plus adaptés possibles aux situations rencontrées (Bunk, 1994 ; Le Boterf, 1999 ; Perrenoud, 2000a, 2000d). Le personnel enseignant confronté sur une base quotidienne à ce que Perrenoud (2000a) nomme les « impondérables et les fluctuations » inhérents aux métiers de l'humain, doit ainsi être en mesure d'exercer un jugement professionnel complexe se situant au-delà des prescriptions, à la lumière « de règles d'éthique, de savoirs savants et professionnels jugés établis et incontournables, d'un « état de l'art » et d'un exercice supposé maîtrisé de la raison théorique et pratique » (Ibid. 2000a, p. 23).

Pour les tenants de la professionnalisation qui plaident pour une restructuration des programmes de formation initiale à l'enseignement, cette inflexion doit être pensée dans l'optique de faire en sorte que les compétences gouvernent les cursus de formation (Gohier et al. 1999 ; Lenoir et Sauvé, 1998 ; Paquay et al. 1998 ; Perrenoud, 1998e, 1998g, 2000e ; Tardif et al. 1998). Pour

ces derniers, les compétences ne peuvent se construire qu'à travers des situations qui alimentent les expériences antérieures des individus en formation et qui appellent des pratiques.

Diverses implications inhérentes à cette nouvelle approche de la formation initiale à l'enseignement sont ainsi convoquées. Cette approche requiert notamment de dépasser le mode d'exposition des contenus disciplinaires, pour organiser la formation de manière à ce qu'elle soit au service des compétences souhaitées chez les futurs enseignants et enseignantes (Perrenoud, 1998e ; Lenoir et Sauvé, 1998 ; Tardif, 2000, 1996). Cela signifie ainsi que les éclairages disciplinaires devraient être davantage imbriqués les uns aux autres et s'écarter du registre uniquement déclaratif, pour faire place à des situations complexes,²² à l'intérieur desquelles les étudiantes et les étudiants peuvent exercer ces compétences (Develay, 1994 ; Faingold, 1998 ; Giordan, 1996 ; Louis et al., 1995 ; Paquay et al. 1998 ; Perrenoud, 1998g, 1999e, 2000e ; Tardif, 2000, 1996). Tel que souligné par Perrenoud, (1994c), il s'agit dès lors d'un vif conflit de priorités puisque les compétences ne peuvent se passer des savoirs. Cependant, selon ce dernier, il faut accepter d'enseigner moins de connaissances si l'on veut réellement développer des compétences.

Ces implications requises pour orienter la formation initiale vers la construction de compétences professionnelles attirent ainsi l'attention sur l'importance par les actrices et acteurs de tous les palliers de la formation, d'habiter, voire d'analyser explicitement les compétences privilégiées et les enjeux qu'elles recèlent. Ceci pour éviter qu'elles ne deviennent que de simples référentiels sans incidences sur l'organisation de la formation et les dispositifs et démarches mis en œuvre (Jolis, 1997 ; Paquay et al., 1998 ; Perrenoud, 1999d, 1998e, 1996b, 1996d ; Wolf, 1994).

De fait, différents travaux issus de l'ergonomie et de la sociologie du travail et des organisations (Barbier et al. 1996 ; Durand, 1996 ; Leplat, 1993 ; Tardif et Lessard, 1999) ont montré que certaines compétences mises en œuvre dans l'exercice d'une profession en l'occurrence

²² Ces situations complexes seront explicitées dans la section traitant des dispositifs.

les « compétences de l'ombre » (Rabardel et Six, 1995) le sont de manière inconsciente tant par l'organisation que par les actrices et acteurs. Or, pour accroître les possibilités de cerner l'ensemble des compétences requises dans l'enseignement, il importe que ces dernières fassent également l'objet d'un travail d'analyse collectif et individuel de la part des membres du corps professoral des institutions de formation (Lebahar, 1995 ; Louis et al. 1995 ; Rabardel et Six, 1995 ; Wittorski, 1994). Ceci pour leur permettre de confronter leurs représentations des compétences de même que de celles devant être construites dans une optique à la fois didactique et pédagogique (Cifali, 1994, 1996, 1998b ; Perrenoud, 1998e, 2000e ; Samurçay et Pastré, 1995).

Ainsi, pour être en mesure de parler d'un cursus de formation initiale axé sur le développement des compétences, certaines conditions selon Tardif (1996, p.35) gagneraient à être réunies :

(1) définir très clairement les compétences visées, (2) accepter le pouvoir de gérance des compétences sur les différentes disciplines, (3) établir des liens entre les diverses disciplines, (4) déterminer rigoureusement les modalités pédagogiques qui garantissent le développement des compétences, (5) sélectionner des modalités d'évaluation permettant de certifier judicieusement le degré d'expertise professionnelle développée par les étudiants.

Cette volonté de la part des institutions de formation de structurer les cursus en fonction des compétences à construire par les stagiaires ²³, ne peut faire l'économie de certains dispositifs aptes à faciliter l'organisation de la formation et conséquemment le travail des formatrices et des formateurs. La section suivante présente chacun des dispositifs revendiqués pour une meilleure restructuration de la formation initiale à l'enseignement dans une visée professionnelle.

²³ Le terme stagiaire fait référence aux étudiantes et étudiants.

Dispositifs de formation

Se matérialisant dans des structures tantôt temporelles, tantôt physiques ou encore dans des outils proprement dits, les dispositifs de formation consistent en un agencement de mesures prises et de moyens mis en œuvre au sein d'une institution, dans un but déterminé. Ces dispositifs servent ainsi à régler l'organisation du travail tant des formatrices et des formateurs que des stagiaires. Tels que revendiqués dans le courant scientifique en faveur de l'acquisition de compétences professionnelles en formation initiale, les différents dispositifs se présentent comme suit.

A. L'alternance et l'articulation théorie-pratique

L'alternance entre le terrain et le centre de formation constitue l'apanage de l'ensemble des formations initiales à l'enseignement (Barbier et al. 1996 ; Bassis, 1998, Millet, 1998 ; Paquay et Wagner, 1998 ; Perrenoud, 1998c, 2000f). Ainsi, lorsqu'on évoque ce terme, on fait généralement référence aux va-et-vient vécus par les stagiaires entre l'université et l'établissement scolaire. Cependant, selon les auteures et auteurs, si l'alternance s'avère une condition indispensable pour orienter une formation initiale vers la construction de compétences professionnelles, elle n'est formatrice que dans la mesure où elle s'écarte de la simple alternance juxtapositive pour prendre la forme d'une alternance intégrative (Bouvier, 1998 ; Develay, 1994 ; Gohier et al. 1999 ; Malglaive, 1990 ; Meirieu et al. 1996 ; Paquay et al. 1998 ; Perrenoud, 1998c, Perrenoud, 1998e ; Tardif et al. 1998).

La première forme d'alternance, soit la juxtapositive, se résume par le fait que les moments de formation qu'ils soient sur le terrain ou à l'université sont conçus de manière dissociée au sens où, peu ou prou de référence à la pratique ou à la théorie n'est faite de part et d'autre. L'institution de formation estime en quelque sorte qu'il revient au stagiaire de faire la synthèse de son parcours

au regard des situations rencontrées ce qui signifie que la prise en charge de l'articulation théorie-pratique repose entièrement sur les épaules de ce dernier (Perrenoud, 1998c). La seconde soit l'intégrative, implique la mise en place de divers dispositifs qui facilitent le va-et-vient constant entre le volet pratique et la théorie (Euzet, 1998 ; Lacotte, 1998 ; Tardif et al. 1998). Cette alternance permet deux transformations proprement alternées susceptibles d'engendrer une véritable articulation théorie-pratique : « l'investissement des savoirs théoriques et des savoirs procéduraux dans une pratique, et la formalisation des savoirs pratiques et des savoir-faire dans une énonciation » (Obin, 1995, p. 74).

Le défi pour les institutions de formation consiste donc en une optimisation de l'articulation théorie-pratique ce qui implique d'une part, une conception cohérente, explicite et partagée de celle-ci par les formatrices et les formateurs de terrain et du centre de formation (Lessard, 1998 ; Perrenoud, 1998c, 1997a, 1996c, 1994b, 1994c, 1994d, 1994e, 2000f ; Tardif, 1996). D'autre part, cette optimisation nécessite également divers dispositifs et démarches tels l'analyse des pratiques, le mémoire professionnel, les séminaires d'intégration, la place des stages, etc.

B. Analyse des pratiques

Indissociable de l'articulation théorie-pratique, l'analyse des pratiques s'effectue dans diverses structures inspirées du courant réflexif mis de l'avant par Argyris et Schön (1974) et Schön (1996, 1994) puis repris par de nombreux chercheurs et chercheuses en faveur d'une formation professionnalisante (Adler, 1996, 1991 ; Blanchard-Laville & Fablet, 1998a ; Charlier, 1998 ; Cifali, 1994, 1991 ; Gohier et al. 1999 ; Jones & Vesilind, 1996 ; Lang, 1999 ; Lessard, 1999 ; Paquay et al. 1998 ; Paquay, 1995a ; Perrenoud, 1999e, 1996g, 1994d, 1994e ; St-Arnaud, 1992 ; Tardif et al. 1998 ; Théberge et al. 1997 ; Zeichner, 1993). Ces structures visent à faire du sens commun et de l'expérience personnelle de chaque stagiaire, un objet de réflexion. Il s'agit donc de dispositifs qui tentent d'organiser cette expérience personnelle en la rendant plus explicite

et plus dense, et en reliant celle-ci et les savoirs communs aux savoirs théoriques. Les sujets qui participent à ces dispositifs d'analyse des pratiques sont ainsi invités à s'impliquer dans l'analyse, au sens d'un travail interindividuel sur la co-construction du sens de la pratique enseignante de même que sur l'amélioration des gestes professionnels (Blanchard-Laville & Fablet, 1998b). Cette analyse leur permet de prendre conscience du type de relation qu'ils entretiennent avec les élèves et conséquemment du type de rapport qu'ils ont avec le savoir : « L'analyse des pratiques éducatives permet une parole qui dénoue les identifications imaginaires, une triangulation qui s'interpose dans la relation duelle entre l'élève et l'enseignant pour trouver la bonne distance » (Noël, 1998, p. 212). Cette situation se traduit dès lors par des séminaires spécialement aménagés dans l'optique d'instrumenter, d'intensifier et de rendre plus rigoureux le processus d'élaboration d'un savoir fondé sur l'expérience personnelle ou collective (Altet, 1998b ; Louis et al. 1995 ; Perrenoud, 1994f)

Ainsi, bien que parfois différents par leurs formes, ces dispositifs permettent aux futurs enseignants et enseignantes d'éprouver diverses situations pour pouvoir ensuite en parler, les partager, les observer après coup, comprendre leurs incompréhensions et poser des questions, tout en acceptant les limites qui caractérisent ce métier d'interactions (Cifali, 1998, 1994 ; Durand, 1996 ; Lessard et Tardif, 1999, Perrenoud, 1996h). Ces dispositifs d'analyse de pratiques servent ainsi à sensibiliser les stagiaires aux processus en jeu dans les situations d'interaction qu'ils seront appelés à rencontrer lors des stages ou dans l'exercice de leur enseignement. Ils offrent notamment la possibilité aux futurs enseignants et enseignantes de penser leur pratique, l'examiner, la formuler et d'en chercher le(s) sens (de Lagausie, 1998). De même, ces dispositifs favorisent la possibilité de découvrir l'intérêt d'une mise en mots des émotions et affects liés aux interactions en contexte professionnel : « Il s'agit d'une écriture en groupe « à usage interne », où l'on cherche avant tout une parole impliquée, une exploration de soi, qui renvoie aux personnes, dans leur dimension individuelle, subjective, parfois inconsciente » (de Lagausie, 1998, p. 105). L'analyse des pratiques peut ainsi prendre diverses formes : elles peuvent être observées soit en stage, soit sur vidéo, relatées par des personnes extérieures ou des membres du groupe, et finalement, elles peuvent être

racontées ou écrites par le sujet, donc vécues par celui-ci (Beillerot, 1998). Cette analyse de pratiques, qu'elle soit relatée, vécue ou observée, s'effectue à l'aide d'outils tels que décrits dans le tableau 1. Ainsi, en plus de cette brève description, ce tableau présente les auteures et auteurs de références ayant contribué à expliciter et à mettre en œuvre ces outils.

Tableau 1 :

Outils d'analyse des pratiques

Outils pour l'analyse de pratiques	Description sommaire	Auteures et auteurs de référence
L'entretien d'explicitation (pratique vécue)	Techniques d'aide à la verbalisation des démarches intellectuelles pré réfléchies qui s'opèrent en situations pratiques	Vermersch et Maurel, 1997 Vermersch, 1994, 1990
Les laboratoires de la pratique pédagogique (pratique observée)	Jeu alterné d'essais et d'analyses permettant notamment de mieux appréhender la logique du fonctionnement du stagiaire dans chaque situation travaillée	Mottet, 1992, 1988 Faingold, 1998, 1994 1993
Le micro enseignement (pratique observée)	Outil qui laisse des traces et permet conséquemment des auto-observations différées et répétées individuelles ou de la part d'un groupe ²⁴	Altet et Britten, 1983 Wagner, 1988 Mottet, 1992 Paquay et Wagner, 1998

²⁴ Le micro enseignement dont il est question ici réfère non pas au micro enseignement à teneur behavioriste axé sur les habiletés, tel que proposé à l'origine. Il réfère plutôt au micro enseignement par stratégies qui combine un mode d'appropriation à un mode d'exploration proposé par Motet. Cette situation se traduit par des formations centrées sur la construction, l'analyse, la variation par les stagiaires, de leurs propres essais pédagogique. Cette centration sur l'analyse et la réflexivité, sur l'invention de situations alternatives comme processus de formation, vise la formation de praticiennes et praticiens réfléchis (Lang, 1999).

L'analyse de situations pédagogiques sur vidéo (pratique observée)	Outil visant l'assimilation de concepts reliés à la compréhension et à l'analyse de la gestion de classe par les stagiaires pour les amener ensuite à se projeter dans l'action de l'enseignement.	Carbonneau et Hétu, 1998, 1993
La vidéo formation (pratique observée)	Outil ouvrant des possibilités d'échanges et de mise en commun par les stagiaires de leurs propres essais pédagogiques, dans leurs préparations et dans leurs analyses	Altet et Britten, 1983 Postic et De Ketele, 1988 Mottet, 1996,
Études de cas (pratique relatée)	Situations problématiques présentées à un groupe qui doit en trouver la solution par la simulation. Outil qui vise à permettre l'application de connaissances théoriques ou autres, acquises au préalable ou lors de l'étude de cas, à la résolution de problèmes concrets.	Schön, 1991 Shulman, 1992 Valli, 1992 Yusko, 1997 Adler, 1996 Norris et McCammon, 1996 Harrington, 1996
Dossier progressif ou portfolio (pratique vécue et relatée)	Ensemble de traces permettant de relater et de commenter les expériences, les faits vécus lors des stages ou dans les cours, pour permettre le recul nécessaire à l'apprentissage du métier d'enseigner.	Bélair, 1999 Porter et Cleland, 1995 Cifali, 1998a. Clerc, 1993

Ateliers d'écriture	Ateliers qui permettent aux sujets d'explorer des écrits sociaux et d'écrire des textes sur eux qui traitent de leur histoire, trajectoires, projets etc, afin de faciliter le repérage d'expériences personnelles permettant la construction de compétences.	Cifali, 1998a, 1994, 1991 Cifali, M.& Hofstetter, R., 1991 Lagausie, de, 1998
---------------------	---	---

À la lecture de ce tableau, on remarque que ces divers outils font appel à l'ensemble des composantes convoquées dans la pratique éducative, allant de l'oral (entretien d'explicitation) à l'écrit (ateliers d'écriture), en passant par la situation individuelle (dossier progressif), les travaux d'équipe (études de cas), la simulation (laboratoires de la pratique pédagogique et micro enseignement) jusqu'à l'observation de pratiques réelles (analyses de situations pédagogiques sur vidéo, et vidéoformation).

C. Le mémoire professionnel

Le mémoire professionnel tel qu'explicité dans ce courant scientifique se veut un dispositif de construction identitaire apte à aider les futurs enseignants et enseignantes à prendre conscience de leur fonctionnement en tant que novices dans l'enseignement (Cros, 1997). Il permet de développer les capacités d'analyse et de régulation de l'action des stagiaires (Gomez et Hostein, 1996) et vient enrichir l'expérience de même que la capacité d'apprentissage de et dans l'action (Schön, 1994, 1996). De par les processus qu'il implique, le mémoire devient ainsi le lieu d'intégration et de synthèse des savoirs et des connaissances acquis en stage et au centre de formation (Cros, 1997). Par opposition à un mémoire de recherche, le mémoire professionnel

s'ancrer dans un problème pratique qu'il faut résoudre en construisant « des schèmes d'action non répertoriés à l'avance » (Millet, 1998, p. 83).

L'élaboration du mémoire contribue dès lors à la « réflexion didacto-pédagogique des professeurs-stagiaires, à la modification de leurs pratiques pédagogiques et surtout à la transformation de leurs attitudes professionnelles » (Giamarchi, 1997, p. 81). De fait, selon ce même auteur, l'élaboration du mémoire professionnel demande au stagiaire de faire preuve de distanciation dans sa façon d'objectiver la problématique ou la question traitée, d'esprit d'initiative dans les procédures que cette problématique requiert et de clarté dans la manière d'exposer la démarche proposée. Le mémoire professionnel constitue donc un dispositif de formation dirigée puisqu'il amène le stagiaire « à passer de l'interrogation de sa pratique au stade de problem-solving, puis à celui de decision-making, et à celui d'explicitation de ses démarches (pour lui-même et pour les autres) dans un cheminement créatif, propulsif et enrichissant » (Giamarchi, 1997, p. 82). Par exemple, le mémoire peut comporter diverses composantes, telles, un inventaire de leur répertoire de routines mises en œuvre lors d'un stage, l'identification de situations éducatives complexes ou de problèmes observés, des comptes-rendus d'entretiens avec l'enseignant associé, des réflexions etc. Il s'agit donc d'une écriture autorisant la mise à plat, la distanciation, la décomposition et la recomposition (Cifali, 1996) de même que d'un exercice de formation à la complexité, à l'épistémologie, à la démocratie et à l'éthique (Guibert, 1997). Ce dispositif permet ainsi aux stagiaires de modifier après une prise d'information donnée, l'orientation, la planification et même certaines actions. C'est un travail qui renseigne le stagiaire à la fois sur la classe, le contexte et sur lui-même et de surcroît, lui fait prendre conscience qu'on apprend par la pratique et l'analyse de celle-ci (Develay, 1992b ; Etienne, 1998 ; Gomez et Hostein, 1996 ; Hétu, 1999 ; Leborgne-Tahiri, 1994 ; Paquay, 1995b).

Le mémoire se présente donc comme un dispositif d'expression apte à faciliter la compréhension des situations éducatives complexes et systémiques chez les stagiaires. « Penser

son action en termes de réseau d'interactions et plus seulement comme un déterminisme mécaniste devient un enjeu fondamental que le mémoire professionnel permet de satisfaire (...) » (Etienne, 1998, p.120). Le mémoire professionnel devient ainsi un véritable dispositif de formation au sens où il va au-delà d'un simple exercice formel (Millet, 1998).

D. Les stages

Dans l'optique de resserrer l'articulation entre la théorie et la pratique, les stages également appelés volets pratiques doivent être davantage incorporés et se caractériser comme le prolongement des activités de formation mises en œuvre dans l'institution de formation (Perrenoud, 1998d). Selon Tardif, (1996), il importe de faire en sorte que les stages ne soient plus perçus comme un dispositif apte à « faire l'appoint » au sens où l'articulation théorie-pratique serait laissée à la discrétion des stagiaires. Pour Perrenoud (1998c), de tels types de stages, freinent grandement la possibilité pour les stagiaires, de construire des compétences de haut niveau et ne servent au fond qu'à développer des stratégies de survie. Aussi, en tant que lieu privilégié de construction de compétences professionnelles, le terrain doit être conçu à la fois comme un complément des actions de formation vécues au centre et à la fois comme : « la concrétisation d'une pratique spécifique au regard des considérations d'ordre théorique, et par conséquent généralisantes » (Bélair, 1998, p. 139). Dit autrement, il importe de favoriser cette articulation dans les deux lieux de formation et d'abandonner l'opposition entre la culture théorique et la formation pratique pour permettre aux stagiaires par le biais de différents dispositifs et démarches, de construire les compétences souhaitées (Bélair, 1998 ; Lacotte, 1998 ; Bouvier et Obin, 1998 ; Lessard, 1999 ; Perrenoud, 1996c).

Les institutions de formation peuvent ainsi structurer les stages de sorte que soient mises en interaction constante, la pratique et la théorie sans pour autant que l'une soit l'application systématique de l'autre (Euzet, 1998) puisque c'est l'interaction entre ces deux composantes qui

s'avère formatrice (Bélair, 1995 ; Charlier, 1998 ; Obin, 1995; Perrenoud, 2000f ; Raymond et Lenoir, 1998). Les stages deviennent dès lors des lieux d'où émergent des problèmes à résoudre et non des lieux d'exercice ou de mise en application de ce qui aurait été appris dans les cours (Euzet, 1998). Cette question de l'apport constitutif des stages comme lieux de prolongement et de formation impliquant également celle du partenariat de même que celle du rôle des formateurs des deux lieux, sera conséquemment explicitée plus loin. Ces divers dispositifs se présentent ainsi comme des outils propices à la construction graduelle de compétences professionnelles par les futurs enseignants et enseignantes.

Démarches à privilégier

Complémentaires voire interdépendantes pour une large part les unes des autres, les démarches sont inscrites au sein même des pratiques de formation mises en œuvre dans des institutions. Propres à faciliter l'acquisition de compétences professionnelles, elles se caractérisent selon nombre d'auteurs et d'auteures de la façon suivante.

A. Démarches socioconstructivistes

Dans la lignée piagétienne et vygotkienne, les travaux menés depuis plusieurs années sous la bannière constructiviste, ont contribué à éclairer la compréhension des processus par lesquels un sujet élabore son savoir de même que la part déterminante de l'activité de ce dernier dans son développement et dans ses apprentissages (Bassis, 1998 ; de Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996 ; Develay, 1992 ; Glasersfeld, 1996, 1994 ; Larochelle et Bednarz, 1994 ; Le Moigne, 1994 ; Maulini, 1998 ; Perrenoud, 1998e, 2000b ; Raynal et Rieunier, 1994 ; Schneuwly et Bronckart, 1985 ; Vellas, 2001). Cette approche a ainsi mis en évidence le fait que les connaissances étaient construites par le biais d'échanges incessants entre l'individu et le milieu de même que par l'incorporation de l'expérience accumulée aux représentations de cet individu (Perraudau, 1996). Toutefois selon

plusieurs chercheuses et chercheurs en faveur d'une formation professionnalisante, l'apport de la thèse à caractère constructiviste n'est encore que marginalement intégré dans les programmes de formation à l'enseignement (Astolfi, 1997, 1992 ; Barth, 1993 ; Beillerot, 1994, Larochelle et Bednarz, 1994 ; Morf, 1994 ; Perrenoud, 1998e ; Perret-Clermont, 1981).

Or selon Perrenoud, (1998e p.179) et repris par nombreux auteurs et auteures cités ci-après, les programmes de formation initiale à l'enseignement doivent désormais permettre aux futurs enseignants et enseignantes d'être confrontés aux démarches socioconstructivistes, afin qu'ils puissent idéalement en venir à intégrer ces apports dans leur propre enseignement. Pour ce faire, les institutions de formation sont invitées notamment à privilégier des démarches :

- qui tiennent compte des représentations des stagiaires face à l'enseignement et face aux multiples facettes qui composent cette tâche, qui en autorisent la verbalisation et travaillent à partir de celles-ci, bousculent voire désorganisent en quelque sorte ces impressions premières pour faciliter la construction de nouvelles représentations (Astolfi, 1992 ; Bélair, 1998, 1996 ; Blin, 1997 ; Charlier, 1998 ; de Vecchi, 1992 ; Giordan, 1999 ; Langevin et Bélair, 1995 ; Leconte-Beauport, 1995 ; Louis et al. 1995 ; Meirieu, 1994 ; Pépin, 1994 ; Van Nieuwenhoven et Joannert 1994) ;

- qui accordent un statut différent à l'erreur au sens où le tâtonnement et la possibilité de revenir en arrière pour les stagiaires, sont partie prenante de l'ensemble des démarches mises en œuvre dans le cursus de formation (Astolfi, 1997, 1992 ; Bassis, 1998 ; de Vecchi, 1992 ; Grandguillot, 1993) ;

- qui instaurent constamment des situations problèmes à l'intérieur desquelles sont imbriquées des objectifs-obstacles obligeant ainsi les futurs enseignants et enseignantes à construire de nouveaux savoirs (Astolfi, 1997, 1992 ; Develay, 1992 ; Fabre, 1999 ; Martinand, 1988 ; Meirieu, 1994, Perrenoud, 1999f) :

- qui autorisent, voire créent des occasions de manipuler et d'expérimenter (Astolfi, 1997, 1992 ; Larochelle et Bednarz, 1994 ; Meirieu, 1995 ; Perrenoud, 1995a) ;

- qui prévoient des possibilités pour les futurs enseignants et enseignantes de choisir dans une certaine mesure, leur itinéraire et le rythme de leur parcours (Develay, 1994 ; Perrenoud, 1995b, 1995c, 1992a) ;

- qui ménagent des temps pour la réflexion et le recul face aux conditions et aux modalités d'apprentissage (Charlier, 1998 ; Doly, 1997 ; Grangeat, 1997 ; Louis et al., 1995 ; Noël, 1997) ;

- qui laissent place à une forme de négociation autant de la part des stagiaires que des formatrices et formateurs (Cifali, 1998, 1996; Perrenoud, 1998b, 1998c).

B. Démarches interactives

Perçues comme le complément du postulat constructiviste dans sa dimension sociale, (Perrenoud, 1998e), les démarches interactives se caractérisent comme étant des démarches qui favorisent différentes formes de confrontations, de verbalisations et d'analyses collectives d'une ou de plusieurs problématiques auxquelles les futurs enseignants et enseignantes feront face dans l'exercice de leur tâche (Cifali, 1998, 1996 ; Charlier, 1998 ; Gohier et al. 1999 ; Perrenoud, 1998e, 1994c). Il s'agit donc de démarches de formation qui s'éloignent de l'enseignement frontal perçu comme trop axé sur la théorie et conséquemment peu susceptible de former des enseignantes et des enseignants professionnels (Gaudreau et al. 1999 ; Holms Group, 1986 ; Paquay et al. 1998a, Tardif et al. 1998, Perrenoud, 2000e; Tardif, 2000, 1996). Ces démarches qui nécessitent d'être régies par des objectifs précis, peuvent notamment prendre la forme d'ateliers d'écriture ou de recherche, de débats, d'échanges, d'histoires de vie etc. (Bélair, 1996 ; Bouvier et Obin, 1998 ; Charlier, 1998 ; Cifali, 1998a, 1996 ; Dominicé, 1996 ; Desmarais et Pilon, 1996 ; Perrenoud, 1999e, 1999f, 1996g, 1996h).

C. Démarche clinique

D'abord construite et pratiquée en médecine, puis reprise en psychologie (Foucault, 1972 et Lagache, 1971 cités par Cifali, 1998a, 1991 ; Cifali et Hofstetter, 1991), la démarche clinique s'est depuis étendue aux sciences humaines et plus récemment, au champ de la formation initiale à l'enseignement (Cifali, 1998a, 1995, 1994). Cette démarche, revendiquée de manière croissante dans le courant scientifique en faveur de la professionnalisation de l'enseignement (Cifali, 1998a, 1996, 1995, 1994, 1991 ; Cifali et Hofstetter, 1991 ; Euzet, 1998 ; Lessard, 1999 ; Perrenoud, 2000a, 2000f 1999f, 1998b, 1996d, 1993a ; Théberge et al. 1997), se présente comme un état d'esprit et une façon de prendre du recul vis-à-vis une pratique. Fondée sur l'observation de problématiques diverses, elle permet aux futurs enseignants et enseignantes d'élaborer des hypothèses ou des stratégies d'action par le biais de réflexions collectives ou individuelles, de la mobilisation d'apports théoriques diversifiés, de regards complémentaires et d'interrogations nouvelles. Elle permet ainsi aux futurs professionnels et professionnelles, par un travail sur la juste distance (Cifali, 1998a) et les implications qu'elle nécessite (Gauthier, 1993), d'appriivoiser ce « métier de l'humain » qu'est l'enseignement à l'intérieur duquel la personne est le principal outil de travail :

Dans une relation à un autre vivant, on ne peut être extérieur : "j'y suis avec mon histoire, mes affects" (...) nous sommes dans un rapport dans lequel nous sommes aveuglés par ce que nous sommes ; nous ne sommes pas désengagés. L'enjeu des sciences humaines serait (...) de "désaffectiver" quelque peu notre rapport à l'autre et à soi (...) de se mettre à la bonne distance (...) pour que l'autre ne devienne pas l'otage de nos affects. (Cifali, 1998a p. 121).

Pratiquer une démarche clinique signifie donc réfléchir sur des cas concrets, théoriser la pratique à partir de situations vécues, mobiliser les savoirs comme grilles de lecture de l'expérience (Cifali, 1998a, 1991 ; Perrenoud, 2000a, 1999f, 1995b). Cette démarche qui nécessite des

personnes-ressources appelées à mettre leurs visions en commun en vue de faire évoluer la pratique analysée, se présente comme un moyen de faire face à la complexité du métier en évitant, la double dérive d'une pratique faiblement réfléchie et d'une théorie sans lien avec la réalité (Perrenoud, 1998d, 1998e, 1995d). Elle se présente ainsi comme un mode de construction de savoirs personnels à partir d'une réflexion sur l'expérience et alimentée par une formation à la fois théorique et méthodologique (Perrenoud, 1996c). La démarche clinique est donc au centre de l'articulation théories et pratiques puisqu'elle supporte l'aller-retour entre l'expérience du terrain que les futurs enseignants et enseignantes anticipent et analysent et la construction de savoirs théoriques et professionnels : « Elle reste irremplaçable pour enraciner le savoir dans l'expérience et la pratique, dans un réel non seulement théorisé, mais éprouvé. En formation, on ne saurait se priver de la diversité, du désordre, de la complexité de l'altérité, qui sont autant de chocs salutaires » (Perrenoud, 1999f, p. 12). De même, selon Cifali (1998a), la démarche clinique s'avère essentielle dans la mesure où ce métier de l'interaction exige certes des connaissances extraites des sciences humaines, mais il exige également des compétences relationnelles : « Il y a pour tout métier de l'humain, un travail incessant de lucidité à mener. Rien ne nous protège du dérapage, pour soi et pour l'autre. (...) c'est humain et nécessaire. Il vaut mieux cependant le savoir » (Cifali, 1998a, p. 122).

Cette démarche peut prendre diverses formes, notamment, l'écriture clinique (Cifali, 1998a, 1996 ; 1995), l'analyse de pratiques (Carbonneau et Héту, 1998 ; Paquay et Wagner, 1998), les études de cas (Harrington, 1996 ; Norris et McCammon, 1996 ; Schön, 1991 ; Shulman, 1992), les histoires de vie (Desmarais et Pilon, 1996 ; Dominicé, 1996) etc., qui permettent d'élaborer des repères de la pratique. La clinique ne dispense dès lors aucunement ni de la référence aux apports théoriques, ni de l'apprentissage de techniques, mais elle vient plutôt les supporter (Cifali, 1998a, 1996 ; Perrenoud, 2000a, 1998e).

Le partenariat et le rôle des formatrices et formateurs de terrain et de l'université

Tel que vu précédemment, pour construire un véritable parcours de formation fondé sur une réelle articulation entre la théorie et la pratique, la première étape consiste à rompre avec l'idée que l'université prend en charge la théorie et que les stages pourvoient à la formation pratique : « L'articulation entre théories et pratiques n'existe que par leur mise en relation. Elle disparaît dès lors qu'on s'absorbe dans les unes en oubliant les autres » (Perrenoud, 1996c, p. 10). Tous les formateurs et formatrices, qu'ils soient de centre ou de terrain, sont donc concernés et ont comme mission première d'organiser et de faciliter le va-et-vient entre ce que les stagiaires apprennent dans le registre théorique et ce qu'ils vivent en stage (Gohier et al. 1999 ; Hétu et al. 1999 ; Lessard, 1999 ; Paquay et al. 1998 ; Perrenoud, 1998e, 2000f ; Raymond et Lenoir, 1998 ; Tardif, 1993b ; Tardif, 2000, 1996).

A. Implications pour les formatrices et formateurs universitaires

Pour ce faire, les formatrices et formateurs universitaires doivent être notamment prêts à remettre leurs propres pratiques en question, à prendre des risques, à reconstruire des dispositifs et des contrats, à négocier, à coopérer, à réfléchir sur leurs pratiques (Gather-Thurler, 1996, 1993 ; Perrenoud, 1998c, 1996e, 1994c, Tardif, 2000, 1996). De même, ces derniers sont conviés à admettre que les approches didactiques et transversales (évaluation, gestion de classe, échec scolaire, communication dans la classe rapport au savoir multiculturalisme etc.) se présentent comme des regards croisés sur la même réalité complexe qu'est l'enseignement (Perrenoud, 1998c, 1998d ; Tardif, 2000, 1996). Cette situation signifie pour ces derniers de ne pas se centrer uniquement sur les savoirs de leur discipline et d'intégrer les aspects transversaux et systémiques du métier (Bouvier et Obin, 1998 ; Gohier et al. 1999 ; Lacotte, 1998 ; Obin, 1995 ; Paquay et al. 1998 ; Perron et al. 1993 ; Tardif et al. 1998 ; Tardif, 2000, 1996). De fait, les apports des savoirs des disciplines doivent certes figurer à l'horaire, mais surtout dans la perspective de cadrer les tâches

des stagiaires sur le terrain et particulièrement, pour mettre en lien leurs observations et leurs essais :

Un pas de plus doit être fait. Des connaissances ont certes à être maîtrisées, mais il s'agit d'expliquer dans le même temps leur statut par rapport à une pratique, de dire qu'elles ne sont pas suffisantes pour comprendre toute situation et d'en faire l'épreuve. La maîtrise des connaissances est nécessaire et bénéfique, dans la mesure où on ne laisse pas croire qu'elle aura le pouvoir d'ôter toute incompréhension. (Cifali, 1991, p. 2).

Cette constante référence au terrain, donc à ce que les futurs enseignants et enseignantes vont vivre dans les classes et les établissements scolaires, devrait traverser tous les moments de leur formation initiale et rassembler les formatrices et formateurs par-delà la division du travail et les spécialisations disciplinaires (Louis et al. 1995 ; Perrenoud, 1998d).

Ces réaménagements au sein de la formation initiale impliquent notamment la constitution de réseaux et d'unités d'intégration entre les formatrices et les formateurs (Perrenoud, 1998d ; Tardif et al. 1998) de même que des concertations et échanges réguliers, afin que chacun puisse s'approprier graduellement une partie des compétences développées par les autres (Perrenoud, 1999g ; Raymond et Lenoir, 1998).

B. Implications pour les formatrices et formateurs de terrain

Pour les formatrices et les formateurs de terrain, cette conjoncture signifie en quelque sorte qu'ils sont appelés à devenir des rouages de l'articulation théorie-pratique : « Il ne s'agit plus d'offrir un « bain de réalité », ni de présenter une pratique admirable, mais de participer à la construction de compétences par une démarche clinique et réflexive » (Perrenoud, 1998c, p. 12). Cette situation se traduit notamment par le fait de permettre au stagiaire d'entrer dans les « coulisses de l'exploit » (Ibid.), au sens où les formatrices et formateurs de terrain pourraient verbaliser leurs modes de

pensées et de décision, expliciter leurs choix, leurs échecs et réussites, renoncer à incarner le modèle à imiter, exprimer leurs peurs, doutes et lassitudes et envisager les erreurs des stagiaires comme étant des occasions uniques de progresser (Perrenoud, 1999g, 1998c).

Ce partenariat appelle donc des réseautages entre les deux lieux, permettant notamment aux formatrices et aux formateurs de terrain d'entrer dans un rapport de concertation à l'intérieur duquel tous contribuent à la formation en dépit des statuts et des tâches différentes (Bélair, 1998 ; Bouvier et Obin, 1998 ; Gauthier, 1993 ; Perrenoud, 1999g). Cela signifie également qu'il faut instaurer des moments d'échange, de travail et de formations communes où la négociation, l'explicitation des plans de formation et l'implication de tous est possible, voire encouragée (Beaudoin, 1993 ; Bouchard et al. 1993 ; Bouvier et Obin, 1998 ; Perrenoud, 1998c, 1998d, 1998e, 1996d ; Tardif, 1993). Ainsi, chaque moment de la formation, qu'il soit à l'école ou à l'université, renvoi à l'autre, le suit ou le prépare, le met en perspective et le complète (Perrenoud, 1998d).

Le présent chapitre a permis de mettre en exergue en premier lieu, les spécificités éducatives propres à chacune des cultures par le biais d'une brève incursion historique au sein de chacune d'entre elles. En seconde partie, il a été question des paramètres issus de la littérature scientifique en matière de formation à l'enseignement en adéquation avec le paradigme de l'enseignant réflexif. La suite propose d'explicitier la méthodologie utilisée dans le cadre de cette étude.

CHAPITRE 3

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Les chapitres précédents ayant permis de mettre en évidence la complexité inhérente à la profession enseignante, les restructurations qui s'opèrent dans le champ de la formation initiale à l'enseignement en vue d'accroître les possibilités de développement de compétences professionnelles chez les stagiaires, de même que l'intérêt de s'attarder aux représentations des actrices et acteurs œuvrant au sein de l'approche transversale, le présent chapitre présente les fondements méthodologiques et les outils d'analyse utilisés aux fins du présent projet.

Type de recherche

La présente thèse vise à analyser les représentations de formatrices et formateurs qui œuvrent dans le champ de la formation initiale à l'enseignement au sein d'approches transversales. Plus précisément, elle tente d'analyser et de comprendre l'activité de formation transversale telle qu'elle se déroule dans trois contextes culturels différents, à la fois selon les représentations relatées par les formatrices et formateurs, et en fonction des conditions d'exercice, des ressources et des contraintes qui jalonnent ces contextes de travail. Dans cette optique, la méthodologie s'inspire certes des contributions de différentes disciplines (sociologie des organisations, psychologie du travail, ergonomie) présentées dans le premier chapitre, mais elle se range sous le paradigme interprétatif qui postule, dans la foulée des travaux de Dilthey et de Weber « que le réel est sujet à interprétations, qu'on peut le comprendre en lui donnant un sens généré par la rencontre entre le chercheur et la prise en compte de l'objet de recherche dans son contexte » (Gohier, 2000, p. 105). Selon Denzin et Lincoln (1994) cités par Savoie-Zajc (2000b, p. 174), ce type de recherche qui s'insère davantage dans un espace dialogique de découverte et de validation de processus que dans une logique de preuve, consiste d'ailleurs en une approche :

(...) qui épouse le paradigme interprétatif et privilégie l'approche naturaliste. Ainsi, elle tente de comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche leur donnent. Les études sont menées dans le milieu naturel des participants. La recherche qualitative / interprétative est éclectique dans ses choix d'outils de travail.

Cette orientation se justifie d'ailleurs par le présupposé adopté ici voulant que les actions de formation et les représentations que les individus s'en font participent de l'organisation d'ensemble de cette formation. Cette dernière est vue comme construction sociale contingente inhérente aux activités tant collectives qu'individuelles des formatrices et formateurs qui poursuivent des intérêts qui leur sont propres, mais qui doivent également collaborer au sein de cette organisation pour diverses raisons (Anadón, 2000 ; Tardif et Lessard, 1999).

Ce monde social qu'est la formation nécessite ainsi d'être appréhendé par un travail d'interprétation en raison du fait que, dès qu'on est confronté aux phénomènes humains, on se trouve nécessairement en présence d'actions et d'interactions, et celles-ci ne peuvent être analysées en l'absence de la question du sens que les sujets y accordent (Anadón, 2000). À cet effet, les activités de formation mises en œuvre par les actrices et les acteurs sont envisagées comme étant tributaires à la fois du contexte organisationnel dans lequel elles se déroulent, et à la fois en fonction des représentations que les individus s'en font, eu égard aux actions et interactions nées des collaborations, des dynamiques, des consensus, des tensions, etc. qui structurent cette organisation (Tardif et Lessard, 1999).

Dans cette optique, la méthode de recherche privilégiée consiste en une étude de cas multiples. Ce type de méthode permet effectivement de saisir d'une part la complexité et la richesse des situations sociales selon la perspective des actrices et des acteurs, et d'autre part, de découvrir des convergences entre différents cas, tout en contribuant à l'analyse des particularités de chacun

d'entre eux (Huberman et Miles, 1991). Mucchielli, 1998, cité par Karsenti et Demers, (2000, p. 227) définit l'étude de cas comme une « technique particulière de cueillette, de mise en forme et de traitement de l'information qui cherche à rendre compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes relatifs à un système social qui comporte ses propres dynamiques ». Par le biais de cette méthode, la présente recherche vise ainsi à instaurer une démarche apte à rendre compte de la manière la plus minutieuse possible, de la spécificité et de la complexité de situations chaque fois inédites (Laplantine, 1997).

Sites privilégiés

Tel que souligné par Savoie-Zajc (2000b), toute recherche interprétative implique notamment de faire des choix quant aux personnes et aux lieux qui feront partie de l'étude. Le choix des sites retenus pour la présente recherche relève ainsi d'un choix intentionnel s'expliquant par le fait que les critères arrêtés se rattachent au cadre théorique, sont perçus comme étant pertinents au regard de la problématique de la recherche et conséquemment sont susceptibles de présenter certaines caractéristiques propres à bon nombre de cursus de formation initiale à l'enseignement primaire.

Parmi ces critères, on retrouve d'abord le processus de changement engagé, la place accordée au transversal, et la visée professionnelle affichée par chacune des institutions de formation, indépendamment du contexte culturel dans lequel elles sont situées. À cet égard, il convient de mentionner que plusieurs échanges et collaborations entre chercheuses et chercheurs francophones de part et d'autre de l'Atlantique dans le cadre de divers congrès internationaux, etc., ont favorisé ce consensus face à l'importance de restructurer les cursus de formation dans une visée professionnelle et conséquemment, de mettre l'accent sur la dimension réflexive donc transversale. Cette situation présente un intérêt notable pour la présente recherche puisque en raison de l'histoire, des contraintes et de la culture inhérente à chaque pays, chacun des

établissements privilégie des modalités de formation transversales qui diffèrent tant par leur logistique que par leur durée. Un second critère non moins important, concerne la connaissance que je possède des milieux et de la culture de ces institutions. De fait, au fil des années et grâce à diverses circonstances qui seront explicitées au paragraphe suivant, j'ai constitué un réseau de collègues chercheurs européens et canadiens intéressés par la prestation des programmes de formation initiale à l'enseignement, les enjeux sociaux, politiques et institutionnels sous-jacents, de même que par l'analyse de ceux-ci, ce qui m'a d'ailleurs facilité l'entrée dans ces institutions. Les trois institutions de formation initiale à l'enseignement primaire, retenues pour la présente étude sont : l'Université d'Ottawa, l'institut universitaire de formation des maîtres (l'IUFM) de Lyon et l'Université de Genève.

Plusieurs raisons motivent le choix de ces trois établissements lors de l'expérimentation effectuée durant l'année 1999. Ainsi, l'université d'Ottawa a été retenue en raison du fait que j'ai effectué ma formation initiale à l'enseignement au sein de cette institution, j'ai enseigné en Ontario francophone et que je poursuis mes études doctorales dans cette université. En ce qui a trait à l'IUFM de Lyon, ma porte d'entrée relativement aisée avec cette institution s'explique par le fait que j'ai effectué une licence et une maîtrise à l'université de Lyon 2 et qu'au cours de ces études, j'ai été appelée à travailler avec les formatrices et les formateurs de cet établissement dans le cadre de travaux et autres collaborations (Lebel, 1996, 1995). En ce qui concerne l'université de Genève, ayant été présentée aux deux coordonnateurs du programme de l'époque dans le cadre de congrès et suite à une invitation de leur part, j'ai pu faire une première immersion dans cet établissement afin de comprendre les modalités de formation qui prévalent et ainsi mieux structurer mon projet de recherche. Ceci a dès lors facilité un deuxième séjour au sein de cet établissement, séjour directement lié à la cueillette des données.

En ce qui concerne le nombre d'établissements choisis soit trois, il se justifie d'une part par le fait que ce nombre permet dans une certaine mesure d'éviter une forme de confrontation directe

entre des programmes de formation différents ce qui aurait été plus difficile avec deux établissements uniquement. Ce nombre permet donc en quelque sorte de désactiver davantage le rapport de confrontation tout en offrant une quantité d'information suffisante pour permettre une meilleure saturation des données et, par ce procédé, retracer les liaisons multiples.

Participant·es et participants de la recherche

Les douze individus approchés pour la présente recherche sont des formatrices et formateurs qui enseignent des cours transversaux en formation initiale à l'enseignement élémentaire dans trois lieux différents ²⁵. En Ontario, les trois individus, dont deux professeurs agrégés et un adjoint, enseignent des cours de fondements au niveau primaire et ont travaillé par le passé en étroite collaboration dans le cadre d'un projet de formation intégrant les TIC. Ils sont tous détenteurs d'un doctorat et leur expérience de formation varie entre sept et quatorze années. En France, les cinq individus sont rattachés à l'unité de coordination de philosophie (UCD) et enseignent auprès des étudiantes et étudiants en seconde année de formation (PE2) à l'IUFM. Trois individus sur les cinq interrogés détiennent un doctorat, deux sont maîtres de conférences et les trois autres ont le titre de formateurs. Leur expérience d'enseignement en IUFM varie entre cinq et vingt-deux années. En Suisse, les quatre individus sont des chargés d'enseignement (CE) responsables des groupes de base ²⁶ au sein du module transversal « relations et situations éducatives complexes, diversité des acteurs ». Tous effectuent des études doctorales et leur expérience en formation varie entre deux et quinze années. Le tableau suivant présente un bref profil de chacun. Il est à noter que des codes sont utilisés pour préserver la confidentialité des individus.

²⁵ Les modalités de formation transversale propres à chacune des institutions seront explicitées dans le prochain chapitre.

²⁶ Les groupes de base sont des groupes homogènes d'environ 25 étudiantes et étudiants qui se réunissent de manière régulière pendant toute l'année avec un formateur ou une formatrice pour l'analyse de pratiques.

Tableau 2**Profils des participantes et des participants de la recherche**

Site	Individus	Formation académique	Expérience en formation initiale	Expérience professionnelle
Université d'Ottawa	A1	Ph. D. (technologie éducative)	7 ans (professeur adjoint, technologie éducative, sciences humaines – histoire)	20 ans (enseignant en histoire au secondaire, chargé de cours et directeur centre de ressources)
	A2	Ph. D. (mesure et évaluation)	14 ans (professeure agrégée, mesure et évaluation, apprentissage, gestion de classe)	15 ans (conseillère pédagogique en évaluation et intégration des matières)
	A3	Ph. D. (psychologie)	9 ans (professeure agrégée, apprentissage et enfance en difficulté)	13 ans (psychologue scolaire, directrice d'un centre d'enseignement spécialisé)
IUFM de Lyon	F1	Doctorat (psychologie)	1 an (maître de conférence en psychologie)	10 ans (professeure à l'université en psychologie cognitive)
	F2	Études de 3 ^e cycle (philosophie)	3 ans (formateur philosophie, conceptualisation et analyse)	20 ans (enseignant et professeur, école normale)
	F3	Études de 3 ^e cycle (philosophie)	8 ans (formateur en épistémologie des savoirs scolaires, apprentissage, évaluation)	15 ans (professeur, école normale)

Université de Genève	F4	Doctorat (philosophie)	8 ans (maître de conférence sur la théorie de la connaissance)	18 ans (enseignant au primaire et professeur, école normale)
	F5	Doctorat (psychologie)	3 ans (maître de conférence en sciences de l'éducation)	4 ans (professeure à l'université en méthodologie)
	S1	Licence (éducation) Rédaction de thèse	7 ans (chargé d'enseignement, analyse de pratique et pédagogie active)	20 ans (enseignante à l'élémentaire)
	S2	Licence (éducation)	11 ans (chargé d'enseignement, mathématiques, évaluation de pratiques, enseignement)	12 ans (enseignante de mathématiques, conseillère pédagogique en mathématiques)
	S3	Doctorat (éducation)	3 ans (chargé d'enseignement, analyse de pratiques)	7 ans (enseignante en langue anglaise au secondaire, inspectrice générale)
	S4	Licence (éducation)	7 ans (chargé d'enseignement, école, famille et société)	8 ans (enseignant à l'élémentaire)

Déroulement de l'expérimentation

La présente section explicitera le déroulement de l'expérimentation par ordre chronologique en raison du fait que celle-ci a été effectuée dans trois lieux différents et conséquemment en trois moments distincts. Cette expérimentation a consisté en une immersion d'environ deux semaines dans chacune des institutions à l'intérieur de laquelle des observations des participantes et des

participants ont également été menées pour une meilleure compréhension des modalités de formation qui prévalent et conséquemment une meilleure compréhension des propos tenus lors des entretiens. Ces observations n'ont donc pas servi à l'analyse des représentations mais strictement à assurer à la chercheuse une connaissance plus exhaustive des contextes de formation. Pareille connaissance est essentielle pour permettre une gestion éclairée des entrevues.

L'université d'Ottawa

En ce qui concerne l'Université d'Ottawa, et suite à l'approbation du comité de déontologie de la Faculté, je m'étais enquis auprès du directeur du programme de l'époque avec lequel j'avais eu l'occasion de travailler aux analyses de plans de cours dans le cadre de la préparation à l'évaluation par l'Ordre des enseignantes et des enseignants en 1998, de la possibilité d'observer et d'interroger des formatrices et des formateurs. Ce dernier m'a suggéré de communiquer directement avec ceux-ci et de voir avec eux. Après leur avoir remis un résumé du projet ainsi que la lettre de demande de participation, les trois formatrices et formateurs ont accepté. Les observations se sont étalées sur une semaine, soit du 1^{er} au 5 mars 1999, et les entretiens ont été effectués dans la semaine du 8 mars 1999 selon les disponibilités et les lieux privilégiés par ces derniers.

L'IUFM de Lyon

Les premiers contacts établis auprès de l'IUFM de Lyon au sujet du présent projet de thèse remontent à l'automne 1998 au moment d'un congrès à Montréal où j'ai eu l'occasion de discuter avec le directeur de cet établissement. Après avoir explicité les grandes lignes de mon projet et lui avoir fait part de mon désir d'aller observer et interroger des formatrices et formateurs qui enseignaient les cours transversaux aux futurs enseignants et enseignantes à l'élémentaire de cette institution, ce dernier m'a conseillé de joindre le directeur adjoint au programme de formation

professionnelle de cet IUFM. C'est donc par le biais de ce directeur à qui j'ai envoyé par la suite, un résumé de mon projet et une lettre de demande de participation au projet, afin qu'il les remette aux formatrices et formateurs œuvrant au sein de l'UCD de philosophie, que j'ai pu solliciter les participantes et les participants de ce site. Je croyais ainsi qu'à mon arrivée en sol lyonnais, la question des participantes et les participants de la recherche serait réglée en bonne partie. Or, les choses se sont déroulées de manière quelque peu différente.

En fait, étant arrivée la semaine précédant le début de l'expérimentation, je me suis rendue le jeudi à l'IUFM rencontrer le directeur adjoint. Ce dernier m'a alors mentionné n'avoir aucune nouvelle de formatrices ou formateurs intéressés à participer et m'a suggéré d'entrer en contact avec le coordonnateur de l'UCD de philosophie. C'est seulement après avoir pu rencontrer ce coordonnateur, puis la chef de cabinet du directeur de l'IUFM qui m'a personnellement présentée à certains formateurs et formatrices, que les participantes et les participants potentiels se sont manifestés graduellement. J'ai dû les rassurer de manière précise sur mes intentions et faire montre d'intérêt marqué pour leurs activités et champs de recherche de même que leurs façons d'envisager la formation à l'enseignement. Certains m'ont par la suite avoué qu'ils étaient particulièrement méfiants au sens où ils ne parvenaient pas à évacuer la dimension évaluative entourant les observations et parfois même les entretiens. Les formatrices et les formateurs de cet établissement ont tous été observés et interrogés entre le 6 et le 16 avril 1999.

L'Université de Genève

Dans le cas de l'Université de Genève, à la suite de l'invitation de l'un des coordonnateurs du programme de formation et suite à des rencontres et discussions avec l'équipe de CE lors d'une visite effectuée en 1998, les contacts avec les participantes et les participants ont été plus aisés. De fait, ayant pu discuter avec trois des quatre personnes dont le coordonnateur du module au moment de l'immersion antérieure, il fût beaucoup plus facile de solliciter les participantes et les participants

par le biais de ce coordonnateur qui leur a remis un résumé du projet et une lettre de demande de participation. Les dates d'expérimentation les plus intéressantes à la fois pour eux et moi, de même que l'horaire de la plupart des groupes de base et des ateliers, ont d'ailleurs été fixées par courrier électronique. Au sein de cet établissement, j'ai peu senti de réserve chez les formatrices et formateurs observés et interrogés. En tant que nouveau programme soumis à une évaluation de la part d'un groupe d'expertes et d'experts européens, ils ont, pour la plupart, l'habitude d'être observés et interrogés. De plus, comme ils me connaissaient un peu à la suite de mon séjour de 1998, ils se disaient particulièrement à l'aise en ma présence. À cet effet, à mon retour au Canada, le coordonnateur du module m'a demandé de rédiger un court article traitant de mes impressions face à mon séjour à Genève, pour le journal de l'université. Les formatrices et les formateurs de cet établissement ont tous été observés entre le 19 et le 30 avril 1999 et les entretiens ont été effectués au même moment.

La collecte de données

L'instrument utilisé

En raison du type de recherche interprétative privilégiée pour la présente thèse, l'instrument utilisé consiste en une entrevue semi-structurée (Savoie-Zajc, 2000b). Le choix de ce type d'entrevue se justifie par le fait que cette recherche vise à cerner les représentations des formatrices et formateurs face aux types de démarches de formation mises en œuvre dans les institutions, et le sens que ces personnes y accordent. Ce type d'entrevue nécessite la création d'un schéma d'entrevue initial qui respecte le cadre de référence de la recherche (Ibid.) et sert de guide lors des entrevues. Ce schéma d'entrevue assure ainsi une certaine constance d'une entrevue à l'autre en ce sens où toutes les questions sont abordées, mais l'ordre peut varier en fonction de la dynamique qui s'instaure entre la chercheuse et la participante ou le participant au moment de l'entretien. De fait, les sept questions posées dont l'une se subdivise en trois parties, ciblent tour à tour, l'ensemble

des paramètres relatés dans le cadre de référence du présent projet. (L'appendice A présente les questions de l'entrevue).

Les deux premières questions visent ainsi à permettre aux participantes et les participants de raconter leurs pratiques de formation et de situer celles-ci au regard des énoncés de principes de leur établissement. La troisième cherche à découvrir leurs représentations face à leur statut de formatrice ou formateur œuvrant au sein d'un établissement universitaire et facilite également un retour sur leurs actions de formation. Les quatrième et cinquième questions explorent les représentations face aux forces et faiblesses du programme de formation et de quelle manière ils croient que ce programme peut contribuer à former des futurs professionnels et professionnelles de l'enseignement. La sixième question, qui traite des moyens mis en œuvre pour s'assurer que les stagiaires atteignent les compétences visées, permet de revenir tant sur les démarches de formation privilégiées par les participantes et les participants que sur les dispositifs adoptés par chacune des institutions. Finalement, la dernière question, qui porte sur les pratiques mises en œuvre, eu égard aux courants de recherche actuels, permet de définir les représentations des participantes et des participants face au courant de recherche sur la professionnalisation et si ce dernier exerce certaines influences au niveau des modalités de formation qu'ils mettent en œuvre.

L'ensemble de ces questions cherche ainsi à brosser un tableau assez exhaustif des représentations qui prévalent chez les participantes et les participants à l'égard des actions de formation menées et du sens inhérents à celles-ci.

Déroulement de l'entretien

D'une durée variant entre 1 heure et 1 heure 30, les douze entretiens qui furent enregistrés ont tous débuté par un bref rappel de mon projet de thèse et par la signature par les personnes, du formulaire de consentement qui figure en appendice B. De plus, les participantes et les participants

étaient avisés qu'ils pouvaient en tout temps revenir sur l'une ou l'autre des questions précédentes pour apporter des éclaircissements ou des modifications. Une fois les questions posées, j'ai demandé à chacun d'eux s'il avait envie d'ajouter quelque chose et le cas échéant, l'enregistrement s'est poursuivi. Une fois les entretiens terminés, les participantes et les participants ont tous été remerciés pour leur participation.

Codification des unités de sens

Afin de faciliter la lecture du protocole de codification des unités de sens, ²⁷ la description suivante procède étape par étape.

Les douze entretiens ont d'abord été retranscrits puis retournés aux individus dans le but de leur permettre d'effectuer certains réajustements jugés nécessaires. Tous ont accusé réception et certains ont proposé quelques modifications mineures dont j'ai tenu compte. Ils ont ensuite été lus une première fois à l'automne 2000 afin de permettre à la chercheuse de se réapproprier le contenu de chacun d'entre eux. Cette première lecture d'ensemble visant à en explorer la portée, puis à y relever des thématiques récurrentes, des régularités et des configurations donnant lieu à des catégories, a permis de repérer les unités de sens associées à chacune des questions. En ce qui a trait aux unités de sens qui ne correspondaient pas aux questions, elles ont entraîné l'identification de nouvelles catégories. De même, compte tenu de l'ampleur des éléments répertoriés sous les diverses catégories initiales, il y a eu une première opération servant à les décomposer en sous-catégories et ce, afin de rendre leur analyse possible.

²⁷ Les unités de sens réfèrent aux plus petits éléments d'information autosuffisants désignant qu'une certaine signification, pertinente pour la recherche est contenue dans l'unité isolée (Guba et Lincoln, 1985). Selon Poupard et al. (1997, p. 354), les unités de sens appropriées « se constituent à la lente relecture de la description : chaque fois que le chercheur perçoit un changement de sens, il repère l'endroit puis continue sa lecture jusqu'à l'unité de signification suivante et ainsi de suite. Au terme de cette étape, on a une série d'unités de sens, toujours exprimées dans le langage ordinaire du sujet ».

Le même protocole d'analyse des entretiens a été dans un deuxième temps révisé à l'aide, cette fois, du logiciel d'analyse *files maker pro*, en faisant abstraction de la première analyse manuscrite effectuée. Cette façon de procéder en deux temps visait à effectuer une contre-vérification des régularités ou des différences identifiées en première analyse. Lors de la deuxième lecture des entrevues, chaque unité de sens émergente a été insérée dans des fiches du logiciel d'analyse *files maker pro*, afin notamment de dénombrer le nombre d'unités analysées, d'indiquer les personnes à qui elles réfèrent de même que les catégories et les sous-catégories qui s'y rattachent.

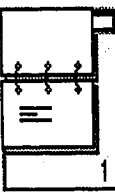
Modèle n° 1	
	sujets S2 niveau1cat 1-Démarches
	niveau2sous 1-Clinique
	théories Praxique
unités de sens	
Fiches : 384	Tu vois, alors il y a une réflexion sur la pratique du terrain scolaire, mais on prend aussi le terrain universitaire comme pratique à analyser. Et ça, je trouve intéressant aussi. Donc le plus possible, quand on peut ramener: Oui mais attends! là ce que vous êtes en train de dire, vous êtes en train de mettre les pieds au mur hein, ou bien, somnolence ou je ne sais pas quoi, ou l'ennui dans les classes, ça n'arrive pas avec les enfants? Et qu'est-ce qu'il y a? Comme ça se... Oui, oui, pis se dire: on a nos stratégies nous aussi de fuite hein, nos résistances, pis dans la classe on est étonné et on dit qu'un enfant n'est pas motivé, quoi? nous on est toujours motivé?
Trouvées : 20	
Non triées	

Figure 1

Exemple d'une fiche Files Maker pro

Une fois cette seconde analyse terminée, une comparaison avec la première analyse manuscrite a permis d'établir que rien de significatif n'avait réellement changé, mis à part le fait que des unités de sens puis des catégories et sous-catégories ont été ajoutées et que d'autres unités de

sens trop longues ont été scindées en raison du fait qu'elles contenaient plus qu'une catégorie ou sous-catégorie émise. Au terme de cette troisième étape, 384 unités de sens étaient répertoriées.

À ce point de la codification des données, un premier expert familier avec le logiciel utilisé et œuvrant dans le domaine de la formation à l'enseignement depuis plusieurs années a accepté de valider mes choix de catégories et de sous-catégories et d'identifier lesquelles nécessitaient d'être éclaircies. Seules deux d'entre elles lui paraissaient devoir être changées d'appellation. À la suite de cet exercice, une seconde personne également versée dans le domaine de la formation a été approchée afin d'expertiser une seconde fois et également d'évaluer les catégories et sous-catégories qui engendraient certaines hésitations au plan de l'appellation chez le premier expert. Suite à cette expertise, certaines appellations ont été précisées. L'appendice C présente les catégories et les sous-catégories ainsi définies.

Une fois cette étape de validité interne terminée, les unités ont été soumises à trois analyses synthèses (anasynthèses) (Legendre, 1993) consécutives dans l'optique d'extraire l'essence des propos des personnes sur chacune des thématiques abordées lors des entretiens. Pour ce faire, le logiciel permet de sélectionner la catégorie et la sous-catégorie visées et de répertorier ainsi toutes les unités de sens classées sous ces rubriques. Ensuite, il suffit de choisir le mode synthèse qui présente la liste des unités retrouvées et d'imprimer celles-ci ce qui facilite le processus d'analyse synthèse. De fait, cette façon de procéder a permis de mettre en évidence l'essentiel des propos des personnes interrogées. Cette étape franchie, un nouveau fichier dans lequel était inséré l'essentiel des propos et ce, en fonction des individus par sites, a été créé.

Ces anasynthèses (Ibid.) facilitent effectivement la saturation et le recueil des données essentielles dans la mesure où le fait de manipuler et de jouer fréquemment avec ces unités de sens a permis à la chercheuse de voir émerger des propos émis par les participantes et les participants des

ils conducteurs, lesquels ont facilité la construction de tableaux d'analyses qui seront présentés et explicités au prochain chapitre.

Méthodologie d'analyse et d'interprétation

La démarche générale adoptée dans le cadre de la présente recherche sera maintenant définie.

Démarche générale

Pour répondre à l'une des questions de la recherche qui portait sur les représentations des participantes et des participants à l'égard des énoncés de principe de leur programme de formation professionnelle à l'enseignement, j'ai rencontré les coordonnateurs de chacun des établissements afin de mieux comprendre les orientations qui prévalent. Ces rencontres m'ont servi à recueillir les documents officiels des programmes, ainsi qu'à demander quelques éclaircissements concernant les modalités de formation, l'historique des sites, les orientations privilégiées, etc., pour mieux comprendre les changements effectués ou en voie de l'être. Afin de bien circonscrire le contexte d'analyse et d'interprétation, la première partie du chapitre 4 présente les descriptions exhaustives des informations ainsi colligées.

En ce qui a trait aux analyses qui figurent en 2^e partie du chapitre 4, elles ont été effectuées comme suit. Pour chacune des catégories répertoriées, toutes les sous-catégories ont été présentées, de la plus fréquemment utilisée à la moins mentionnée, tous les participants et les participantes confondus. Cette analyse a également été effectuée en termes de nombre de personnes par site puis au regard des unités de sens émises dans chaque site. Ce choix de la fréquence comme critère d'analyse s'est imposé suite à la lecture approfondie des entrevues, laquelle a débouché sur l'émergence de profils à partir des énoncés et des réponses données par les participantes et participants (Van der Maren, 1995). En conclusion à cette étape, les sous-catégories ou les unités de

sens relevées les plus représentées ou qui proposaient des éléments explicatifs ont été mises en exergue au moyen d'extraits visant à les expliciter.

Au chapitre 5, dans l'optique de répondre aux questions de la recherche en fonction à la fois du cadre de référence qui figure au 2^e chapitre et des analyses, une grille de lecture des différents paramètres reliés au nouveau paradigme de formation professionnelle à l'enseignement a été conçue. De fait, pour les besoins de la recherche interprétative privilégiée ici, il semble pertinent de situer les propos issus des entretiens et les énoncés de principe, au regard de cette grille de lecture traitant des dispositifs et démarches de formation. Cette grille présentée en appendice D a été validée par des expertes et des experts. La section suivante traitera en premier lieu de cette grille et des modalités entourant sa validation, suivie des critères méthodologiques liés à l'analyse des résultats.

Vérification des résultats

La section qui suit présente la grille de lecture conçue à la lumière des différents écrits traitant des dispositifs et démarches préconisés pour la formation initiale à l'enseignement dans une visée professionnelle et le processus de validation de celle-ci, mis en œuvre dans le cadre de la thèse.

A. Présentation et validation de la grille de lecture

Une grille de lecture des différents paramètres reliés au nouveau paradigme de formation professionnelle à l'enseignement a été conçue en 1998 à la lumière d'un tour d'horizon des différentes publications scientifiques principalement francophones parues sur le sujet depuis le milieu des années quatre-vingt afin d'analyser des programmes. Cette grille présentait au départ un répertoire des différents paramètres retrouvés dans la littérature à cet effet, soit les compétences professionnelles, les dispositifs, les démarches de même que le partenariat et les formations qui s'y

rattachent, les points de repère associés à ces paramètres ainsi que quelques auteures et auteurs de référence présentés en ordre alphabétique.

Afin de confirmer les paramètres de cette liste, elle a été envoyée à huit expertes et experts francophones dont deux de la Belgique, deux de la France, deux de la Suisse et deux du Canada. Parmi ces derniers, l'un n'a pas donné de réponse, deux ont accepté mais faute de temps n'ont pu effectuer l'analyse, quatre d'entre eux ont fait des commentaires très pertinents et un seul a répondu directement aux deux questions demandées à savoir le degré de pertinence et le degré d'accord pour chacun des points de repères relatifs aux paramètres.

Parmi les commentaires et réponses obtenus, il importe de mentionner que les cinq personnes considèrent cette grille comme étant fidèle à la littérature puisqu'elles indiquent leur accord avec l'ensemble des paramètres et des points de repères. Par ailleurs, trois d'entre elles ont suggéré de légères modifications sur les points de repère permettant de raffiner la grille lesquelles ont été apportées par la suite. En guise d'exemple, si l'on se réfère à l'appendice D, le paramètre *articulation théorie pratique*, s'est vu ajouter un point de repère, soit *type d'alternance* puisqu'il permettait de préciser davantage la forme d'alternance potentielle. En parallèle à ceci, un point de repères a été éliminé soit *évaluation de tâches contextualisées*. De fait, inséré sous la rubrique *centration sur les compétences*, il a été proscrit car il ne relève pas uniquement des compétences mais bien de l'ensemble des démarches. Les autres suggestions mineures apportées suite aux commentaires des experts ont permis de raffiner l'ensemble des éléments de cette grille dont la version remaniée apparaît en appendice D. C'est d'ailleurs à partir des paramètres qu'elle recèle, que les questions d'entrevue ont été élaborées et que les interprétations du chapitre 5 seront effectuées.

B. L'effet chercheur et l'effet milieu

Poupart et al. (1997) montrent que la question des caractéristiques sociales de la personne qui interviewe et les effets qu'elles peuvent avoir quant au contenu de l'entretien et ce, indépendamment de la volonté ou des compétences techniques de l'interviewer, nécessitent d'être pris en compte. Selon ces auteurs, la plus grande homologie possible entre les interviewers et les interviewés, ou la proximité due à une même appartenance sociale ou acquise sur le terrain, peuvent favoriser une bonne compréhension du groupe à l'étude. Toutefois, toujours selon ces mêmes auteurs, il demeure que la posture inverse pour une chercheuse ou un chercheur qui appartient à un groupe autre que celui étudié peut aussi faciliter, dans le travail d'interview comme dans celui d'interprétation, la prise en considération de l'impact des différences culturelles et sociales qui prévalent.

À cet égard, plusieurs ouvrages dont ceux de Huberman et Miles (1991), Karsenti et Savoie-Zajc (2000), Poupart et al. (1997), Van der Maren (1995), témoignent du fait que les personnes étrangères à un groupe, influencent indéniablement les membres de ce groupe et vice-versa. Cependant, dans l'optique de minimiser deux sources possibles de biais à cet égard, soit les effets de la chercheuse ou du chercheur sur le site et les effets du site sur ce dernier, Pelto et Pelto, (1978) ; Lofland, (1971) ; Adams et Preiss, (1960) et Wax, (1971), cités par Huberman et Miles, (1991 p. 423-424) proposent certaines pistes à envisager. Parmi celles-ci, plusieurs ont été adoptées aux fins du présent projet en l'occurrence : « Rester aussi longtemps que possible sur le site ; consacrer une partie de ce temps à simplement flâner, en se fondant dans le paysage, en passant aussi inaperçu que possible ».

Lors des séjours dans chacun des sites, j'ai effectivement fait en sorte de passer inaperçue dans la mesure du possible en évitant de suivre constamment les formatrices et formateurs lors des pauses, des heures de dîner ou autres, et en me mêlant aux cohortes d'étudiantes et d'étudiants, en

mangeant avec eux et en discutant avec eux lors des pauses dans les corridors, etc. J'ai également assisté à divers cours dispensés par d'autres formatrices et formateurs, histoire de mieux m'approprier les modalités de formation et m'intégrer davantage dans le site. Pour ce qui est de la durée de l'immersion dans les sites, Huberman et Miles (1991) ajoutent qu'un long séjour sur le site peut accroître le biais de l'effet du chercheur et même faire en sorte que le biais de l'effet du groupe sur ce dernier soit plus difficile à détecter. Les séjours de deux semaines environ dans chaque site, semblent ainsi pertinents dans la mesure où selon ces mêmes auteurs, « (...) une personne circonspecte, bien au fait de l'environnement à l'étude et conceptuellement œcuménique est souvent capable de pénétrer au cœur d'un site en l'espace de quelques jours, esquivant les deux types de biais et récoltant des données de meilleure qualité que celles que d'autres auraient mis plusieurs mois de travail à compiler (...) » (p. 425).

Une autre piste suggérée propose de s'assurer que la mission soit claire pour les participantes et les participants. Ils doivent savoir les raisons pour lesquelles le chercheur ou la chercheuse est sur les lieux, ce qu'il ou elle étudie, comment l'information sera recueillie et quel usage en sera fait par la suite. Tel que mentionné précédemment, les participantes et les participants de la recherche ont tous été informés du type de projet sur lequel je travaillais par le biais de deux procédés. D'une part une première lettre explicitant le projet et une demande de participation envoyée aux directeurs des programmes décrivaient le projet. D'autre part, avant chacun des entretiens, j'ai effectué un rappel de ce projet auprès des personnes interrogées. En parallèle à ceci, au début de chacune des observations effectuées tant chez les participantes et les participants que chez d'autres formatrices et formateurs, j'informais les groupes de la raison de ma présence parmi eux.

Une troisième piste proposée par ces mêmes auteurs suggère de coopter un informateur ou une informatrice, en lui demandant d'observer notre influence sur le site et ses occupants. À cet effet, sans pour autant avoir choisi une personne en particulier, j'ai à diverses reprises demandé à

des personnes si ma présence sur le site engendrait des répercussions et le cas échéant, quelles étaient ces dernières. Or, mis à part le séjour à l'IUFM où, certaines réticences au début provenant de quelques formateurs et formatrices face à la dimension évaluative entourant la présence d'une étrangère se sont manifestées, personne n'a relevé d'influences spécifiques liées à ma présence dans ces lieux. Ainsi, pour minimiser ces effets dans chacun des sites, je précisais régulièrement aux personnes mon intérêt marqué pour la diversité des dispositifs et des démarches de formation et le fait qu'il ne s'agissait aucunement de statuer sur la pertinence ou non des pratiques et des représentations de celles-ci, mais bien de comprendre comment chacun d'entre eux les envisageait et les vivait.

Les deux dernières pistes proposées par ces auteurs concernent l'importance de mener certains entretiens en dehors du site, dans un environnement agréable de façon à atténuer ce que le chercheur ou la chercheuse peut avoir de menaçant ou d'exotique pour les individus de même que celle de ne pas grossir démesurément les problèmes potentiels lors des immersions et des expérimentations. À cet égard, il convient de mentionner que les entretiens ont été effectués dans des lieux choisis par les participantes et les participants. Certains ont préféré que ces entretiens se fassent dans leur bureau tandis que d'autres ont proposé des endroits extérieurs au site. En ce qui concerne l'importance de considérer les problèmes à leur juste dimension, il paraît pertinent de rappeler tel que précédemment le fait, qu'ayant vécu en France deux années et ayant eu l'occasion de faire un premier séjour dans le site suisse, j'avais une certaine connaissance de la culture qui prévaut dans ces deux établissements et cette connaissance m'a permis d'envisager les événements et les entretiens de façon relativement naturelle, au sens de pouvoir relativiser plus facilement. En ce qui a trait à l'Ontario, il va de soi que ma connaissance davantage approfondie du milieu en raison du fait que j'évolue dans ce dernier à titre d'étudiante, peut engendrer un biais non négligeable pour la présente recherche. Toutefois, afin de mieux circonscrire ce dernier, tout est mis en œuvre pour assurer la totale transparence des données, en l'occurrence, en demandant à chacun d'approuver la transcription de l'entrevue et d'opérer toute modification souhaitée.

Concernant les biais provenant des effets du site sur la chercheuse ou le chercheur, les mêmes auteurs proposent également des pistes susceptibles de les minimiser, pistes qui ont été suivies dans une bonne proportion.

L'une d'elles signale l'importance de « ne pas négliger les dissidents, les excentriques, les isolés, toute personne dont le point de vue diffère de la majorité, moins soucieuse de préserver la tranquillité du milieu » (Ibid. p. 424). À cet effet, il convient de mentionner que les individus approchés pour la présente thèse, l'ont été en raison du fait qu'ils œuvrent au niveau des cours transversaux. Ainsi tous ceux œuvrant dans ces cours ont été invités et chacun était libre ou non d'accepter d'être interrogés. Conséquemment, aucune discrimination n'a été effectuée à leur endroit puisque dès qu'ils acceptaient, ils étaient choisis, sans égard à l'opinion qu'ils avaient du programme, des dispositifs, des démarches, etc.

Plus loin, ces auteurs signalent la pertinence de « coopter un répondant qui accepte de fournir des informations sur le contexte et l'historique du site et de recueillir des informations sur le contexte lorsqu'on est absent ». Sans pour autant avoir suivi cette proposition à la lettre en raison du fait que l'immersion s'est effectuée en une seule fois, il demeure que la cooptation s'est effectuée, tel que mentionné précédemment, par le biais des rencontres avec les directions de programmes au sein desquelles l'historique, le contexte et les modalités de formation ont été relatés et explicités par ces derniers. À la lumière des propos qui précèdent au regard de ces deux biais, on peut proposer l'idée qu'ils ont été minimisés, voire contrôlés dans la mesure du possible.

C Les critères méthodologiques

La présente section traitera des critères méthodologiques pertinents à ce type de recherche, soit la fiabilité et la crédibilité.

Selon Deslauriers (1991) et Savoie-Zajc (2000), cette recherche peut être considérée comme fiable, en raison de la transparence dans la conduite des entretiens, dans la mise en œuvre du système de codification, dans l'analyse des résultats et dans l'interprétation qui en est faite. Un lecteur ou une lectrice pourrait aisément repérer les orientations, les choix et les présupposés de cette thèse, ce qui remplace en quelque sorte la triangulation. Parmi les autres moyens de renforcer la fiabilité, qui ont été mis en œuvre, on peut mentionner la pertinence de la recension des écrits (McMillan & Schumacher, 1989 ; Quivy et Van Campenhoudt, 1995), l'utilisation d'une méthode appropriée pour la création des questions semi-structurées (Savoie-Zajc, 2000b) et la cohérence entre le cadre de référence et la grille de lecture qui en est issue (Ibid.). De même, la fiabilité d'une recherche peut être assurée lorsqu'on demande à une chercheuse ou un chercheur extérieur à la recherche de regarder ce qui a été fait en s'assurant que les procédures en usages sont appropriées. Dans le cadre de la présente thèse, et tel que précisé à la section précédente, deux experts ont été approchés pour vérifier le système de codification et proposer des aménagements qui ont par la suite été adoptés (Revoir l'appendice C à cet effet). L'ensemble de ces caractéristiques permet de croire qu'il y a cohérence entre les résultats de cette recherche et le déroulement de celle-ci, un critère attestant de la fiabilité.

La crédibilité est supportée d'une part au plan des choix méthodologiques lorsqu'ils sont transférables à d'autres contextes ou recherches dont les paramètres seraient similaires (Legendre, 1993). Dans le cadre de la présente recherche, en ce qui a trait aux résultats, pour autant être transposables à d'autres milieux, le fait qu'ils peuvent être compris d'une culture à l'autre leur confère une forme de généralité voire d'universalité indéniable. Indéniable puisque les lectrices et les lecteurs exposés aux mêmes données sauront vraisemblablement repérer les mêmes unités de sens et ce, peu importe la culture de laquelle ils proviennent.

D'autre part, tel que mentionné précédemment, cette crédibilité est attestée au plan des conclusions qui, malgré leur spécificité culturelle non transférable, permettront toutefois de dégager des universaux potentiellement généralisables au sein d'une même culture et peut-être même que certains d'entre eux apparaîtront de manière trans-culturelle. En guise d'exemple, l'IUFM français à l'étude peut être représentatif des autres IUFM dans une certaine mesure, compte tenu de la structure d'organisation générale relativement homogène d'une académie à l'autre en même temps qu'il peut présenter des tendances qui s'apparentent à celles des deux autres milieux étudiés. Toutefois, le postulat de l'existence de certains universaux n'exclut en rien la reconnaissance des aménagements spécifiques à chacune des institutions en fonction des divers besoins locaux liés à la clientèle étudiante ou à la disparité territoriale. Même constat pour l'Ontario ; certains aspects inhérents à l'Université d'Ottawa, tels, la question minoritaire ou la durée du programme peuvent être relevés dans une autre université francophone de cette province canadienne, mais il demeure que chacune de ces institutions de formation est structurée en fonction à la fois des impératifs administratifs et des besoins liés à la localité environnante. Pour ce qui est de l'Université de Genève, les choses diffèrent quelque peu puisque Genève fait cavalier seul au sens où il est l'unique canton à avoir choisi d'universitariser la formation à l'enseignement et de l'insérer dans le cadre des sciences de l'éducation. Les structures de formation des autres cantons se caractérisent soit par des écoles normales supérieures ou des hautes écoles pédagogiques dont la vocation s'éloigne du modèle genevois. Cette situation qui n'exclut pas certaines inspirations communes au niveau d'orientations potentielles de formation et d'enseignement (Perrenoud, 1996c), freine toutefois les possibilités de généraliser les résultats d'une institution cantonale suisse à une autre.

Le cadre méthodologique ayant permis notamment de spécifier le type de recherche, les sites privilégiés, les sujets abordés et le déroulement de l'expérimentation, il convient désormais de présenter l'analyse des résultats.

CHAPITRE 4
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Le chapitre précédant ayant défini les fondements méthodologiques et les outils d'analyse utilisés aux fins du présent projet de thèse, ce chapitre présente dans un premier temps les institutions de formation au sein desquelles les expérimentations ont été effectuées, au moyen d'un bref rappel historique et d'une description des modalités de formation qui prévalaient dans ces dernières au moment des expérimentations. En seconde partie, il sera question des analyses des entretiens.

Description des institutions de formation

La description de l'historique et des modalités de formation privilégiées dans chacune des institutions de formation analysées provient des documents officiels en vigueur au moment des immersions, des guides distribués aux étudiantes et étudiants, de même que de diverses publications sur le sujet. À la lecture de ce qui suit, on constate également que la présente recherche s'insère dans ces trois lieux à un moment stratégique de changement et de révisions de programmes

L'Université d'Ottawa

Les informations relatives à l'historique et aux modalités de formation du programme de formation initiale à l'enseignement de la Faculté d'éducation de l'université d'Ottawa proviennent de l'annuaire de la Faculté et de l'ouvrage de Lionel Desjarlais (1998). *L'Histoire de la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa*, Ottawa : Faculté d'éducation.

Les origines de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa sont antérieures à la création de cette dernière en 1967. En effet, dès 1923, dans le but de répondre aux demandes de l'Association Canadienne-Française d'Éducation de l'Ontario qui désirait que les francophones puissent obtenir un brevet d'enseignement de première ou de deuxième classe, le Sénat de l'Université crée une École de pédagogie. Cette dernière sera transformée en École normale de l'Université d'Ottawa en 1927 pour finalement obtenir le statut de Faculté d'Éducation en 1967. Le baccalauréat émis (B.Éd.) s'offre depuis en une année. À l'origine, ce nouveau programme comprenait des cours dans cinq concentrations, soit : les fondements théoriques de l'éducation, l'administration et la supervision de l'éducation, les fondements psychologiques de l'éducation, la mesure et l'expérimentation en éducation et l'orientation scolaire. Durant cette année, les étudiantes et les étudiants en plus de suivre leurs cours, devaient effectuer des stages d'enseignement.

Au fil des années et tout particulièrement au cours de la dernière décennie, plusieurs tentatives et types de restructurations du programme de formation initiale à l'enseignement primaire ont été mises en œuvre dans l'optique d'une plus grande articulation en la théorie et la pratique (Théberge et al. 1997) telles la formation conjointe (Bélair, 1992, 1993), les propositions d'allongement de la formation (Comité de programme de 1995), l'expérimentation relatée par Théberge et al. (1996) et le projet *de la craie à la souris* mis sur pied par Desjardins et al. durant l'année 1997-1998. Ces divers amendements ont d'ailleurs influencé la mise sur pied du nouveau programme de formation à l'enseignement élémentaire débuté en septembre 1999.

La philosophie de ce programme de formation vise à répondre aux besoins de la communauté franco-ontarienne et se caractérise par les 7 principes suivants :

1. se situe à l'intérieur d'un processus de croissance continue dont la formation initiale n'est que l'une des étapes ;
2. reflète le dynamisme du contexte social et culturel des écoles de langue française de l'Ontario et de la collectivité franco-ontarienne ;

3. respecte la démarche andragogique des personnes qui se préparent à enseigner dans les écoles de langue française de l'Ontario ;
4. intègre un choix judicieux de théories et de pratiques et facilite l'établissement de liens entre les deux ;
5. exige une concertation de tous les partenaires en éducation ;
6. invite à la réflexion et à la recherche en éducation afin de faciliter l'innovation face aux changements sociaux ;
7. vise à promouvoir l'équité en matière d'éducation. (Annuaire de la Faculté d'éducation, 1998-2000, p.13).

En ce qui a trait aux compétences visées et au cadre de référence du programme, elles sont traduites par quatre composantes qui agissent de façon dynamique et complémentaire, soit la composante milieu, la composante personne, celle du savoir et celle de la gestion. Toujours selon l'annuaire de la Faculté d'Éducation, 1998-2000, ces composantes se définissent comme suit :

1. la composante milieu qui incite l'étudiante ou l'étudiant à réviser et à redéfinir sa vision du monde en général et de l'éducation en particulier afin que cette vision maintienne un rapport de congruence avec le milieu ;
2. la composante personne qui invite l'étudiante ou l'étudiant à se définir comme une personne qui s'engage à se questionner, à s'évaluer et à poursuivre ce questionnement tout au long de sa carrière ;
3. la composante savoir qui comprend à la fois les savoirs théoriques fondés sur une solide culture générale, sur l'habileté à créer des liens entre les diverses disciplines, sur la conscience des enjeux sociaux de l'éducation et sur la maîtrise de la langue parlée et écrite et les savoirs médiatisés centrés sur l'habileté à adapter ses objectifs et ses pratiques pédagogiques en fonction du processus et des styles d'apprentissage des élèves, sur la maîtrise des modalités d'évaluation formative et sommative et sur la construction de plans d'intervention adaptés à la clientèle ;
4. et enfin, la composante gestion qui permet à l'étudiante ou l'étudiant de s'exercer dans la maîtrise des savoirs et des compétences décrites précédemment en expérimentant systématiquement la gestion des

deux types de savoir et en se dotant de possibilités d'intégration devant permettre d'assurer un regard critique face à ces expérimentations. (p. 13).

Les candidates et candidats admis à la Faculté d'éducation doivent avoir complété un premier baccalauréat universitaire dans une discipline donnée comprenant 15 cours complets ou l'équivalent. Ils doivent également posséder une certaine expérience dans le domaine de l'animation, doivent réussir l'examen de compétence linguistique faute de quoi, ils doivent suivre le cours d'appoint offert durant l'année de formation et ils doivent enfin recevoir l'approbation des comités d'admission et de sélection de la Formation à l'enseignement (Annuaire de la Faculté, 1998-2000).

Les huit mois de formation comprennent des cours de didactique, des cours de fondement et deux stages d'un mois chacun. En ce qui concerne les modalités de certification qui prévalent au sein du programme de formation, elles se présentent comme suit. L'étudiante ou l'étudiant doit avoir réussi tous les cours, l'examen de compétences linguistique et les deux stages.

L'appendice E présente la figure E1 illustrant le référentiel du modèle de formation à l'enseignement de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, présenté par Théberge et al. (1997) suivi de la figure E2 présentant le modèle de Bélair et Desjardins (2001), deux illustrations qui témoignent du fait que le programme est en cheminement constant.

Les entretiens avec les participantes et les participants ont été réalisés dans la volée du changement entre l'ancien et le nouveau programme, ce dernier étant officiellement mis en œuvre l'automne suivant ces entretiens. À cet effet, les trois personnes interrogées ont d'ailleurs mentionné s'inscrire d'une manière ou d'une autre dans la philosophie de ce nouveau programme en raison du fait qu'elles ont toutes contribué à son élaboration.

L'IUFM de Lyon

En France, depuis 1833 pour les instituteurs et 1879 pour les institutrices, la formation à l'enseignement primaire d'une durée de trois ans, était assurée par les écoles normales (Bonnet, 1996; Compagnon et Thévenin, 1995). Les deux premières années étaient axées sur les disciplines scolaires et la troisième année se partageait entre l'école d'application et les dimensions reliées à l'enseignement, telles, la pédagogie, le droit scolaire, l'hygiène de l'enfance, etc. (Terral, 1998).

Un changement majeur fut apporté avec la loi d'orientation de juillet 1989 ; la formation initiale à l'enseignement est désormais assurée par les Instituts Universitaires de Formation de Maîtres (IUFM). Cette réforme du cursus de formation préparée depuis la fin des années quatre-vingt s'inscrit dans la logique de la professionnalisation de l'enseignement et dans l'optique de répondre aux besoins du pays en matière de formation (Bonnet, 1996).

La création des IUFM, remontant maintenant à dix ans, une réforme de la formation des enseignantes et enseignants a été instituée dès 1995 et est entrée en vigueur en septembre 1999 dans chaque établissement. La philosophie inhérente à cette réforme se caractérise par trois principes fondateurs soit : « Professionnalisation de la formation, individualisation des parcours de formation, harmonisation des différents aspects de la formation et travail en équipe des formateurs. » (Plan de formation initiale 1999-2003, p. 2).

Ce nouveau plan de formation préconise ainsi une entrée professionnelle beaucoup plus axée vers les différents besoins des étudiantes et des étudiants. Toujours selon ce plan de formation, l'affirmation qu'il s'agit d'une formation d'adultes se traduit par des types de regroupement variés favorisant la responsabilisation des stagiaires, des formatrices et des formateurs et le travail en équipe des uns et des autres. Ce plan vise également à répondre aux attentes tant des stagiaires que de l'institution :

Ceci se traduit concrètement par la mise en œuvre de parcours de formation s'insérant dans le cursus annuel, dont certains parcours sont incontournables et d'autres optionnels choisis par le stagiaire. L'individualisation ainsi créée ne signifie pas abandon de l'institution mais une meilleure personnalisation des besoins des individus compte tenu de leur cursus antérieur universitaire ou professionnel et de leurs lacunes ou manques détectés à l'issue soit d'un diagnostic bilan, soit d'un constat lors d'un stage par exemple.

Enfin ce plan de formation est indissociable de la formation continue, il prend en compte l'accompagnement de la prise de fonction au cours des premières années d'exercice. Certains modules de formation ont été conçus de façon à être traités, soit en formation initiale (1^{ère} ou 2^{ème} année), soit en formation continue dès la sortie de l'IUFM. Les éléments nouveaux du plan sont :

-l'articulation entre les lieux traditionnels de formation (IUFM et Universités) et le terrain (les stages) est assurée par un groupe "GROUPE DE SUIVI ET D'INTÉGRATION PROFESSIONNEL" (GSIP). Ce groupe est inspiré d'expériences issues du plan précédant et ayant fait l'objet d'une évaluation positive. Il constitue le maillon décisif du Plan. Chaque groupe, d'une quinzaine de stagiaires, sera piloté par un binôme de formateurs (un formateur de centre et un formateur de terrain). Sa fonction est d'accompagnement et de synthèse depuis l'analyse des besoins en début d'année universitaire jusqu'au seuil de la validation. Le GSIP a vocation à favoriser la construction de l'identité professionnelle et des compétences afférentes par le stagiaire. Il sera le moteur pédagogique d'un véritable travail en équipe et en réseau. Le GSIP sera pluridisciplinaire pour les professeurs de collèges et de lycées. Dans toute la mesure du possible, le GSIP aura une composition multicatégorielle afin de promouvoir une culture commune et de contribuer ainsi à dépasser les cloisonnements du système éducatif. (Plan de formation initiale, 1999-2003, p. 3).

En ce qui a trait aux modalités de formation qui prévalent à l'IUFM de Lyon et qui sont sensiblement les mêmes d'un IUFM à l'autre, voici comment elles se déroulent. La première année dite de pré-professionnalisation comporte différents volets soit didactiques, pédagogiques et ceux

liés aux savoirs disciplinaires ; elle sert à préparer les candidates et candidats au concours d'entrée dans la profession. Ce concours confirme en fait l'agrégation du candidat ou de la candidate dans cette profession puisqu'à la passation de ce concours, le candidat ou la candidate devient professeur stagiaire fonctionnaire de l'État et est donc payé en conséquence durant la seconde année de formation à l'IUFM. Toute personne peut se présenter au concours, qu'elle ait effectuée ou non, la première année de formation à l'IUFM.

La seconde année se partage entre des cours transversaux, de didactiques, des stages en pratique accompagnée et en responsabilité (seul dans la classe) et des formations communes thématiques de courte durée (deux jours) qui sont offertes à la fois aux enseignants primaires et secondaires. Cette organisation est faite sous forme de modules distingués par thématiques selon cinq orientations soit *l'exercice de la profession en classe et dans l'établissement, l'enseignement des disciplines, l'éthique, la connaissance des systèmes éducatifs et le centre*²⁷ qui laisse une marge d'initiatives à chaque centre de formation. La certification se fait à partir d'un mémoire professionnel, de l'évaluation des stages et d'une recommandation de la part de l'équipe professorale. Le canevas général de la formation initiale de l'IUFM de l'académie de Lyon est présenté en appendice F.

Les entretiens avec les formatrices et les formateurs se sont pour leur part déroulés au moment où le programme se transformait, soit en hiver 1999, juste avant l'application officielle du nouveau programme mais toutes les personnes interrogées étaient conscientes des changements qui s'annonçaient. L'immersion dans ce site s'est effectuée dans le cadre de la 2^e année de formation, dans ce que le nouveau programme va appeler *exercice de la profession en classe et dans l'établissement* : elle regroupe ce qui suit : conduite de la classe (connaissance des élèves, gestion des phénomènes de groupe, gestion de l'hétérogénéité, organisation des routines de classe, techniques de communication en classe, exercice de l'autorité, discipline ; sanction et punition,

²⁷ Chacune des académies regroupe plus d'un centre local de formation.

soutien scolaire) ; gestion des situations de classes difficiles (psychologie de l'enfant et de l'adolescent, les difficultés d'apprentissage, les comportements perturbateurs, gestion des conflits et prévention de la violence, utilisation des ressources : équipes éducatives et partenaires sociaux) ; gestion de projet (la démarche de projet, le travail en équipe, participation au projet d'établissement, prise en compte des cycles, le projet dans la classe) ; et enfin, éducation à la citoyenneté (la notion de citoyenneté, la loi et la règle, citoyenneté, civisme et civilité, la contribution éducative de l'école, pratiques et limites de la démocratie à l'école, enseignement moral civique).

L'université de Genève

Les informations relatives à l'historique de l'Université de Genève proviennent principalement du document *Visite guidée 1996-1997*, produit par la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Section des sciences de l'éducation et de l'article de Perrenoud, Ph. (1996c) *Former les maîtres du premier degré à l'Université : le pari genevois*, Toulouse : Conférence de l'ARCUFEEF.

Depuis 1928, à Genève, la formation des enseignantes et des enseignants d'une durée de trois ans, était dispensée conjointement par les Études pédagogiques de l'enseignement primaire (pour les première et troisième années de formation) et l'Institut Jean-Jacques Rousseau devenu en 1975, la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (FPSE) (pour la seconde année de formation). Ainsi, après avoir obtenu leur concours d'entrée, les étudiantes et les étudiants se formaient durant trois ans dont deux années dans une école professionnelle, entrecoupées par une année à l'université.

Or depuis 1996, la formation initiale est entièrement assurée par l'Université dans le cadre d'une licence de deuxième cycle avec mention Enseignement qui débute après une première année universitaire de niveau premier cycle. Cette restructuration du cursus de formation a d'ailleurs été

envisagée dès 1986 dans l'optique de resserrer l'articulation théorie-pratique et d'assurer ainsi une professionnalisation de l'enseignement par le biais d'une plus grande intégration des deux lieux de formation (terrain et université).

Ce qui oriente cette formation est la construction par les étudiantes et les étudiants de compétences intellectuelles et professionnelles leur permettant d'enseigner. Dans cette logique, la formation dispensée à Genève poursuit des objectifs qui ne sont pas travaillés un par un par les formatrices et formateurs appelés à s'y référer mais bien plusieurs à la fois et qui ne correspondent pas spécialement à des disciplines puisqu'ils renvoient à des champs de savoirs multiples qui relèvent en général de plusieurs sciences humaines. Au nombre de douze, ces objectifs se présentent comme suit :

- Maîtriser et exercer la profession d'enseignant
- Réfléchir sur sa pratique, innover, se former
- Maîtriser les disciplines à enseigner et leurs didactiques
- Se servir des sciences humaines et sociales comme base d'analyse des situations éducatives complexes.
- Assumer la dimension éducative de l'enseignement.
- Concevoir, construire et gérer des situations d'apprentissage et d'enseignement
- Prendre en compte la diversité des élèves
- Assumer les dimensions relationnelles de l'enseignement
- Intégrer une composante éthique à la pratique quotidienne
- Travailler en équipe et coopérer avec d'autres professionnels
- Se servir à bon escient des technologies
- Entretenir un rapport critique et autonome aux savoirs. (visite guidée 1996-1997, pp. 15-17).

Toujours selon ce même document, pour former des enseignantes et des enseignants à un métier complexe qui évolue dans le sens d'une profession fondée sur des connaissances scientifiques, des savoirs professionnels et une pratique réfléchie :

Il s'agit de favoriser les articulations entre théories et pratiques, non seulement durant leurs études universitaires, mais tout au long de leur carrière. C'est pourquoi le parcours de formation tente de mettre constamment en relation et en dialogue deux univers, celui du terrain scolaire avec ses pratiques et ses théories plus ou moins intuitives ou implicites et celui du terrain universitaire avec ses pratiques de formation, d'intervention et de recherche et ses multiples théories savantes, mouvantes, parfois fragiles, souvent contradictoires, et bien insuffisantes encore pour rendre compte de façon fiable et complète de la réalité éducative, et dont on sait aujourd'hui qu'elle ne sera jamais un guide qu'il suffirait d'appliquer pour agir efficacement dans une classe. (Ibid. p. 19).

À cet effet, la formation initiale genevoise préconise selon ce guide, une formation en alternance. À l'intérieur de celle-ci, le temps de terrain n'est pas le temps réservé à la pratique, mais se définit plutôt par un « certain rapport pragmatique, stratégique et global entre la théorie et la pratique et il offre des occasions d'expérimentation et d'analyse dans des conditions réalistes d'exercice du métier » (Visite guidée, 1996-1997, p. 19). Dans ce même ordre d'idées, le temps de travail à l'Université n'est pas non plus réservé à la théorie. Il se définit plutôt par un autre rapport entre théories et pratiques, dégagé des contraintes de l'action immédiate.

En parallèle à cette formation en alternance, le guide préconise également une démarche clinique et une ouverture à la recherche. Ainsi, au sein de cette *Licence mention Enseignement* qui dure trois ans, s'entrecoupent différents modules transversaux, didactiques et centrés sur les outils et les méthodes de travail et de recherche qui regroupent des unités de formation (UF) tantôt compactes (par exemple d'une durée de 3 semaines) et tantôt filées (par exemple, deux heures de cours hebdomadaire) de même que des séminaires d'accompagnement et des moments de terrain

(stages) qui représentent plus d'un tiers du temps de la formation. En appendice G, le tableau G1 tiré du document *Visite guidée, 1996-1997* présente l'organisation des trois années de formation.

Pour les fins de la présente recherche, les entretiens ont eu lieu lors de l'immersion dans le cadre du module transversal *Relations et situations éducatives complexes, diversité des acteurs*, offert durant la première année du deuxième cycle.

Analyse des entretiens

Dans cette section, il sera question de l'analyse des 12 entretiens réalisés dans les trois sites préalablement décrits soit trois au Canada, cinq en France et quatre en Suisse. Tel qu'indiqué dans le chapitre méthodologique, chacune des unités de sens issues des entretiens avec les personnes, a été catégorisée au moyen d'une grille de codification.

Seize catégories ont ainsi émergé de cette codification. Pour chacune d'entre elles, des sous-catégories ont été créées dans l'optique de mieux cibler et d'analyser les extraits des diverses entrevues. Certaines de ces catégories proviennent de la grille de lecture présentée en méthodologie (démarches, implications pour les formateurs) tandis que les autres proviennent des réponses aux diverses questions posées. Le tableau suivant présente les seize catégories accompagnées d'une brève définition, l'appendice C donne par ailleurs toutes les sous-catégories relevées pour la présente analyse.

Tableau 3

Définitions des catégories d'analyse

Catégories	Définition
	Manières d'agir mises en œuvre par individus dans le
Démarches	cadre des cours qu'ils dispensent.
Implications	Tout type d'implications requises chez les personnes qui œuvrent en formation.
Les caractéristiques désirées	Tout ce que les individus jugent impossible à contourner dans le cadre de l'exercice de leur profession en formation.
Les forces	Forces des programmes de formation selon les personnes interrogées.
Les faiblesses	Faiblesses des programmes de formation selon les personnes interrogées.
Les difficultés	Difficultés inhérentes aux programmes de formation professionnelle à l'enseignement selon les personnes interrogées.
Identité	Raisons invoquées par les personnes pour justifier et expliciter leur identité de formatrices et de formateurs.
Représentations de la formation	Représentations des personnes à l'égard de la formation à l'enseignement
Représentations de l'école primaire	Représentations que les personnes ont de l'école primaire et des pratiques pédagogiques en vigueur.
Représentations du transversal	Représentations que les personnes ont de la formation transversale et de la place occupée par celle-ci.

Outils d'analyse de la pratique	Moyens d'évaluation prisés au niveau des établissements de formation de même que par les personnes interrogées.
Représentations du professionnel	Représentations des personnes à l'égard de la professionnalisation de l'enseignement de même que la posture d'une professionnelle ou d'un professionnel.
Représentations des attentes sociétales	Représentations des personnes à l'égard des attentes sociétales en matière de formation et d'enseignement.
Représentations du terrain	Représentations des individus à l'égard du terrain (stage) et de la place de celui-ci au sein de la formation.
Représentations de l'évaluation	Représentations des individus à l'égard de l'évaluation en général.
Représentations des étudiantes et étudiants	Représentations des individus à l'égard des étudiantes et des étudiants en formation à l'enseignement.

La suite du chapitre décrit de manière spécifique les éléments constitutifs propres à chacune de ces seize catégories.

Les démarches

Les démarches répertoriées dans les entretiens sont au nombre de quatre, dont trois provenant du cadre de référence, soient les démarches *socioconstructivistes*, les démarches *interactives* et la démarche *clinique*. Tel que mentionné au deuxième chapitre, les démarches *socioconstructivistes* tiennent compte des représentations des étudiantes et des étudiants et travaillent à partir de celles-ci, accordent un statut différent à l'erreur, créent des situations

problèmes et tentent de ménager des choix dans les parcours en fonctions des différents besoins de la clientèle étudiante. En ce qui a trait aux démarches *interactives*, elles mettent l'accent sur les débats, les confrontations, les discussions et les analyses collective par le biais de divers outils, tels les histoires de vie ou les jeux de rôle et de simulation. La démarche *clinique* mobilise pour sa part les savoirs issus des sciences humaines comme grille de lecture et cherche à provoquer la réflexion par les étudiantes et étudiants sur l'expérience vécue et les situations éducatives complexes. Elle privilégie notamment les études de cas et l'écriture clinique. La quatrième démarche relevée chez certains français, est à caractère prescriptif et n'est pas présente dans le cadre de référence compte tenu que maints auteures et auteurs (Meirieu et al. 1996; Perrenoud, 1998e; Tardif et Lessard, 1998) proposent qu'on s'en éloigne dans la mesure du possible.

Ces trois démarches sont abordées de manière différente à travers les trois sites. Les tableaux suivants présentent la fréquence de personnes s'étant prononcées sur les démarches de même que le nombre d'unités de sens recueillies pour chacune d'entre elles.

Tableau 4

Nombre de personnes par site pour les sous-catégories relatives aux démarches

	Canada	France	Suisse	Total
Socioconstructivistes	3	2	3	8
Interactives	2	4	2	8
Clinique	2	1	4	7
Prescriptives		2		2

Tableau 5

Nombre d'unités de sens par site pour les sous-catégories relatives aux démarches

	Canada	France	Suisse	Total
Socioconstructivistes	21	14	10	45
Interactives	4	10	5	19
Clinique	4	2	14	20
Prescriptives		5		5

De manière globale, il ressort de ces tableaux une prédominance du socioconstructivisme au regard du nombre d'unités de sens rapportées et ceci est tout particulièrement vrai pour les ontariens. On remarque également que la démarche clinique est particulièrement prégnante chez les suisses et peu revendiquée chez les français. Les sections suivantes analysent plus en détail chacune de ces trois sous-catégories. À cet effet, et par opposition aux catégories subséquentes qui seront présentées principalement en fonction des sous-catégories les plus représentatives et sans égard aux sites, il importe de préciser que ces démarches sont analysées de manière distincte et site par site en raison du fait qu'elles représentent l'élément déclencheur des entretiens, que leur nombre est relativement restreint et qu'elles sont toutes abordées par les participantes et participants.

A. Au niveau des démarches socioconstructivistes

Les trois ontariens interrogés ont émis des unités de sens à l'égard de cette catégorie. Ce qui ressort ici concerne l'importance de viser le développement de l'autonomie intellectuelle des étudiantes et des étudiants et de remettre le processus d'apprentissage au cœur de la réflexion et de l'action. Dans cette optique, on évite l'enseignement frontal le plus possible, on travaille à faire évoluer les représentations par le biais d'obstacles à franchir, d'analyses de cas et de questionnements, on cherche également à faire émerger des liens entre la théorie et la pratique et les

étudiantes et les étudiants prennent en main leur construction du métier de même que le développement de leurs compétences au moyen de mini-formations par les pairs sur différents thèmes (coformations), d'échanges et d'interactions constantes.

Et puis, dans un cours comme apprentissage²⁸, c'était peut-être moins important que chacun des concepts à voir dans le cours soient tous abordés, mais ce qui est important c'est que sur l'ensemble des concepts, qu'ils (les étudiantes et les étudiants) en aient construit une majorité et donc, l'idée de pouvoir construire des concepts en apprentissage et d'avoir une compréhension globale du processus d'apprentissage. Et le plus important, d'être capable par la suite, de continuer à lire des textes sur l'apprentissage et d'être capable de les rattacher à des concepts globaux qu'ils se sont construits. Ça c'est beaucoup plus important parce que l'idée derrière tout cela c'est de ne pas avoir un cours où une fois que le cours est fini l'apprentissage arrête, mais de s'assurer qu'une fois que le cours est fini, l'apprentissage commence (A1)

Parce que je travaille à partir des compétences, je travaille à partir de l'idée de l'Articulation de la théorie et de la pratique, je rêve encore plus d'alternance que ce qui a là. J'essaie de la créer jusqu'à un certain point en faisant venir du monde du milieu. Je fais de l'analyse à partir des stages, je fais donc un retour sur la pratique à partir de ce qu'ils ont vécu. Ils se construisent eux autres même à partir de leurs savoirs parce qu'ils font les guides pédagogiques, ils se forment les uns les autres, c'est une forme de micro-enseignement, on pourrait en parler longtemps de cela. Je ne veux pas leur dire qu'ils bougent mal ou qu'ils se jouent toujours dans les cheveux. Mais je veux leur permettre de voir jusqu'à quel point ils ont formé les gens et si les gens se sont sentis formés par la formation qu'ils ont faite. (A2)

Puis l'année dernière là j'ai dû faire face à la musique jusqu'au bout i.e. respecter jusqu'au bout ce en quoi je croyais qui était que pour apprendre faut que je construisse, il faut que je sois au centre de cette construction-là en embarquant dans un projet que je le gère de a à z puis ça a été absolument fantastique de découvrir des étudiantes qui dans un travail d'équipe doivent négocier leur compréhension de la question par définition une question complexe, puis une fois qu'elles ont négocié leur compréhension de la question, elles doivent négocier pour savoir comment quelles seront les étapes qu'elles vont utiliser pour y répondre, cette négociation-là devient aussi une source de nouveaux problèmes (A3)

Deux des cinq français (F2 et F3) ont émis des unités de sens face à cette catégorie. Ces derniers soulignent l'importance de modifier les représentations des étudiantes et étudiants en vue de leur permettre d'effectuer des prises de conscience et de les mettre en contradiction afin de les amener à trouver des solutions pour modifier les pratiques. Pour ce faire, on préconise l'alternance entre différentes démarches (ateliers d'écriture, études de cas, situations par problèmes etc.) aptes à

²⁸ Le cours processus d'apprentissage et d'évaluation est défini dans l'annuaire de la faculté (1998-1999, p. A4) comme l'étude des styles et des stratégies d'apprentissage, l'élaboration de scénarios d'apprentissage et de stratégies pédagogiques et étude des processus et outils d'évaluation.

permettre un travail et une théorisation sur les contradictions de la pédagogie et une construction de groupe, d'objectifs conceptuels et de compétences à partir d'obstacles.

Voilà, le but du jeu, c'est que chacun des professeurs stagiaires puisse développer une réflexion personnelle critique, i.e. ce que je vise moi c'est l'autonomie du professeur, qu'il ait les moyens en sortant d'ici de penser; les discours sur l'éducation, ce que ça signifie, la capacité qu'il a à s'auto former, c'est à dire aussi à s'informer, et pas seulement à se soumettre au dernier discours tenu, i.e. se dégager de la mode en fait ! Donc c'est ça l'objectif, moi je ne suis pas là pour penser, moi, ni pour montrer que je pense bien, je suis là pour essayer de les faire penser eux (F2)

(...) j'aimerais leur faire sentir l'inanité d'un certain nombre de pratiques scolaires que eux ont traversé sans trop d'encombres parce qu'ils étaient de bons élèves, pour l'essentiel hein ! et que la déstabilisation que je leur fais subir les emmène avec leur générosité de jeunes, avec peut-être d'autres expériences qu'ils ont pu faire en famille ou ailleurs et éventuellement, avec d'autres enseignants un peu plus ouverts, qu'ils arrivent à profondément remettre en question, dans leur pratique, certaines de ces pratiques que malgré tout, ils ont traversé pas trop mal ou qu'ils y ont peut-être laissé quelques souffrances; je répète : la notation, la punition, les règlements imbéciles, la discipline extérieure tous ces trucs-là! (F3)

Trois des quatre genevois (S1, S2, S3) à s'être prononcés sur cette catégorie mentionnent que dans ce type de démarche la question de la construction des concepts, des compétences et des gestes professionnels, passe par une prise en compte et des retours sur les actions posées lors des moments de pratique. Pour ce faire, on suggère explicitement une articulation entre la théorie et la pratique, par des moyens tels que le questionnement, l'interaction et le travail de groupe effectué de manière constante sur les croyances et les représentations à déconstruire face à l'enseignement.

(...) c'est-à-dire bien cerner l'objectif-obstacle, et puis alors il faut être inventif et c'est pas facile, mais quelle consigne ? quelle tâche ? dans quoi tu vas les mettre ? Pour qu'ils soient obligés d'agir et d'interagir avec ce concept-là, le construire. Alors tu vois, donc heu, le défi, il fallait qu'ils se coltinent à cette histoire, qu'ils recherchent eux les caractéristiques de ce que c'est et donc, il se passe autre chose, c'est un autre mode de construction de savoir. Donc des moments où il faut dire, déstabiliser, il faut que ce soit plus qu'une réflexion sur l'action (S1)

Et on vise beaucoup ce qui se passe dans la tête de l'enseignant quand il est dans l'action, ça c'est pour nous un enjeu très important, et on se rend compte que c'est pas simple quand il y a toutes les images qu'il faut déconstruire puis des images sur lesquelles il faut construire qui sont importantes et puis faire le tri là-dedans, et pour eux et pour nous, c'est pas simple ! ? Là aussi il faut casser les images du fait que, on fait quelque chose, on l'applique ! (S2)

Par exemple, ils ont passé 15 jours sur le terrain puis ils entrent et ils me disent qu'est-ce qu'ils ont fait ? Alors on travaille sur ce qu'ils ont ramené, etc. et cette articulation, elle est faite d'une façon très évidente dans les groupes de base, elle est constante i.e. c'est vraiment le lieu où l'étudiant construit sa formation sur deux pôles mais c'est là qu'il discute de ça, qu'il la théorise, qu'il la comprend aussi (S3)

B. Au niveau des démarches interactives

Deux participantes et participants ontariens sur trois (A1, A2) se sont exprimés face à cette catégorie. Au sein des unités de sens produites, on remarque que les projets de groupe, le partage des informations entre collègues ou avec des formatrices ou des formateurs ou des intervenants ainsi que les coformations dans lesquelles ces projets aboutissent sont prisés et constituent des prétextes visant à ce que les étudiantes et les étudiants réalisent l'importance de l'aspect interactif dans l'apprentissage.

Je pense que les étudiants, avec les problèmes d'équipe qu'il y a eu, avec ce qui a bien fonctionné et ce qui n'a pas bien fonctionné, l'expérience qu'ils ont complétée, tout cela a fait en sorte que les individus ont réalisé que le travail d'équipe pouvait leur rapporter quelque chose. Donc ils ont développé une certaine compétence sociale jusqu'à un certain point au niveau des relations interpersonnelles entre eux et les autres membres de l'équipe. Ils ont réalisé que les projets qu'ils faisaient individuellement, ils n'auraient pas pu le faire autrement, il fallait vraiment que ce soit collectif (A1)

(...) je leur demande dans le cadre du cours apprentissage et du cours enseignement²⁹, de concevoir un guide pédagogique sur un thème précis, chaque équipe ayant un thème, l'idée étant de développer le principe du travail en équipe à partir d'un projet et que ce projet soit le produit, soit un fil conducteur d'une organisation pour apprendre (A2)

Trois français (F3, F4, F5) sur les cinq interrogés ont émis des unités de sens face à cette catégorie. Dans l'ensemble, on remarque que diverses démarches (jeux, questionnement, études de cas, documents vidéos, travaux de groupes, etc.) sont utilisées pour susciter des discussions et favoriser la dialectique, pour générer des questions et des réflexions sur la pratique, pour travailler les préoccupations des étudiantes et des étudiants ou les difficultés rencontrées, pour favoriser un cheminement personnalisé par l'intermédiaire de choix conscients et enfin, pour rendre les cours plus dynamiques.

Ensuite ils ont par exemple dans le module « maternelle » qui est tout à fait dans le programme, il y a un cours sur ; développement de la pensée, au sens cognitif en rapport avec le développement du langage. Donc je fais un cours; Piaget, Vygostky et la théorie de la communication. Et comme ça les emmerde et moi aussi de faire la conférence pendant 4 hres, je fais un petit moment pour le cadrage, je donne les documents quinze jours avant

²⁹ Il s'agit du même cours abordé dans la note précédente.

ou une semaine avant, je donne quelque chose de fondamental sur Vygotsky, je donne un petit résumé de Piaget, un texte de Piaget, ils doivent le lire avant et après ils font deux camps; un Piaget qui attaque Vygotsky et Vygotsky qui répond après. Et ça rend le cours nettement plus dynamique (F3)

(...) il me semble que cette culture générale commune c'est la base à partir de laquelle on peut discuter contradictoirement, et même je souhaite qu'ils ne soient pas d'accord sur cette culture de base, parce que mon propos, c'est absolument pas un endoctrinement c'est pas quelque chose de dogmatique, c'est quelque chose à partir de quoi les élèves doivent réagir personnellement de telle manière à faire leur propre cheminement et à faire des choix conscients. Mais il faut qu'auparavant, ça je pense que ça a profondément heu, en ce qui concerne l'acte d'enseignement, il faut qu'on ne soit pas simplement disons grosso modo c'est un peu schématique, disons dans la pédagogie générale ou dans les techniques générales, ou dans les méthodes générales d'enseignement, en disant ; on va travailler individuellement, on va faire des petits groupes, on va travailler sur des documents, on va faire un projet, pour moi, ces techniques pédagogiques mais ça c'est typiquement français, elles sont au service d'un projet intellectuel, mais ça c'est français hein !(F4)

Oh oui, j'essaie parce que je trouve ça, je sens que ça tombe à plat, même si, comment je pourrais dire ça, ou ils sont très gentils et ils vont noter des choses, ce qui ne m'intéresse pas du tout, parce que ces choses, on les a dans des bouquins de façon beaucoup plus approfondie que ce que je dis, donc ils vont noter, souligner et ça m'agresse profondément, j'ai envie d'arracher leurs cahiers, (rire des deux) parce que ça c'est une pratique différente de ma culture, au Brésil, les gens ne sont pas très obéissants comme ça, alors donc j'essaie même dans des amphis, dans des groupes un peu plus importants d'agir un peu comme ça, travaux en petits groupes, discussions (F5)

Les deux participants genevois sur quatre (S2, S3) s'étant exprimé sur cette catégorie insistent sur l'importance du travail de groupes et de sous-groupes et mettent tous en exergue le fait que cette interaction est au service d'un projet donné. Ainsi pour l'un d'eux, cette interaction vise à permettre aux étudiantes et étudiants d'entendre le son de la voix des autres et de s'apercevoir que les personnes silencieuses ont aussi des choses à dire. Pour le second individu, le travail de groupe permet aux projets en cours de sortir de leur côté individuel et permet également de mettre à jour les implicites souvent non perçus a priori. Ces discussions favorisent ainsi la construction formative de groupe.

Donc moi, j'ai essayé que dans des dispositifs différents, donc de groupe et de sous-groupes, qu'ils aient l'occasion de travailler avec des personnes avec lesquelles ils n'ont jamais travaillé. Donc ils ont tout le temps travaillé avec d'autres personnes pendant les quinze premiers jours de façon à ce qu'ils aient entendu le son de leur voix et aussi de s'apercevoir que même quelqu'un qui est extrêmement silencieux a des choses très importantes à dire (S2)

(...) je les ai fait travailler en groupes i.e. en groupes de trois, ils ont pris connaissance de leurs esquisses de projet si tu veux et ils ont discuté déjà entre eux. Ils ont dit, pourquoi t'as fait ça et ça pourquoi tu as pas fait ça, etc. Alors déjà ils ont pris connaissance et le projet

est un peu sorti de son côté individuel pour devenir une affaire de plusieurs. Et on les a travaillé tous ensemble donc la personne a présenté son projet à tout le monde, les autres lui ont posé des questions sur son projet pour qu'elle l'explique, donc c'est important parce qu'elle s'est rendue compte qu'il y avait beaucoup trop d'implicites et que des choses qui semblaient aller de soi pour elle, alors les évidences, les choses qui vont de soi, et c'est formateur de se rendre compte qu'en fait, les choses que moi, je vois comme allant de soi, ce n'est pas du tout évident. Et, une fois que ça été fait donc que tout le monde était bien au parfum, etc., on a discuté du projet i.e. que les autres et moi-même avons dit : bon, on l'a analysé (S3)

C. Au niveau de la démarche clinique

Chez les ontariens interrogés, deux sur trois (A2, A3) ont émis des unités de sens au regard de la présente catégorie. Leurs propos traitent de l'importance de partir de la réalité vécue par les étudiantes et étudiants en stage, pour aller plus loin donc pour créer une articulation entre la théorie et la pratique apte à leur permettre de tisser des liens pas toujours visibles *a priori*. On mentionne également l'importance de travailler sur la présence et l'accueil de l'autre de même que les écarts inévitables entre les gestes souhaités et ceux qui sont réellement posés dans le feu de l'action.

(...) c'est que je pars aussi, quand ils ont fait leur premier stage ou quand ils ont fait leur stage d'observation, je pars de leur réalité vécue en stage pour aller plus loin. Donc, je crée un espèce de partenariat, ou du moins une espèce d'articulation entre la théorie et la pratique pour justement leur permettre de faire des liens entre les aspects qui semblent peut-être théoriques, donc généralisateurs, donc pas aussi concrets qu'ils le voudraient et les éléments spécifiques du terrain qu'ils ont vus. Souvent quand ils se partagent leur vision sur le terrain, ils s'aperçoivent qu'il y a des situations toutes différentes, pour chaque enseignant c'est différent. Ils se rendent compte de ça et ils peuvent généraliser une théorie à partir de ça. C'est ce qui devient intéressant. Ce qu'ils veulent faire, ne pas faire (A2).

(...) une chose que j'ai trouvé particulièrement riche pour réfléchir sur la pertinence des compétences ça a été d'animer les conseils de coopération en classe parce qu'à ce moment-là on s'est trouvées à se regarder dans des rapports directs entre je et nous, le je et le nous, c'est-à-dire à vivre des situations de conflit qui sont inscrites dans un présent, dans la classe elle-même et à devoir composer avec ces situations de conflits et de tensions, devoir apprendre à les résoudre en tenant compte du fait que là-dedans, il y a des émotions, en tenant compte du fait que là-dedans, il y a des tentatives de gérer ses émotions rapidement qui vont faire qu'on est confronté à ces compétences-là qui sont l'accueil de l'autre dans sa différence, etc. (A3).

Parmi les cinq français interrogés, un seul (F3) s'est exprimé en lien avec la présente catégorie. Il parle à cet effet de certains dispositifs susceptibles de permettre aux étudiantes et

étudiants de prendre de la distance par rapport à divers objets en lien avec la pratique pour parvenir à théoriser celle-ci.

Alors je pratique des dispositifs d'écriture pour apprendre aux étudiants à former une pensée par paradoxe, apprendre à problématiser un sujet, je leur donne un certain nombre de techniques comme ça pour les obliger à sortir un peu du béton. Et juste un petit truc qui me tient bien à cœur dans les dispositifs, c'est les dispositifs d'analyse de la pratique, j'en ai pas trop parlé parce que, ce que je faisais analyser comme pratique c'était de faire vivre une démarche et puis de la théoriser, c'est une pratique rapportée et ce qui m'intéresse de plus en plus c'est des dispositifs comme GASE (groupe d'étude et d'analyse des situations éducatives) et l'entretien d'explicitation Voilà! et puis ce qui m'intéresse aussi c'est l'atelier d'écriture sur la pratique (F3)

Les quatre suisses interrogés ont tous abordé la présente catégorie. Ainsi, on retrouve la question du lien à tisser avec des choses ayant été vues sur le terrain. Il s'agit donc d'une forme d'analyse de pratique effectuée dans l'après-coup à l'intérieur de laquelle on regroupe certaines situations vécues et on interroge celles-ci par le biais de divers éclairages tant théoriques que pratiques pour construire des éléments de savoir à réinvestir dans une perspective professionnelle. Il s'agit ainsi d'un travail d'articulation à partir de questions qui émergent tant du terrain que de l'université pour pouvoir les confronter et les déplacer. Il s'agit également de démarches visant à construire chez les étudiantes et les étudiants, une subjectivité assumée au sens de leur permettre de prendre conscience du fait que c'est toute leur personne qui intervient dans l'exercice de leur activité d'enseignants. La démarche clinique est de plus décrite comme une posture au sein de laquelle il importe à la fois de prendre de la distance et d'être impliqué, posture décrite comme dé-sécurisante dans une certaine mesure, mais nécessaire pour vivre les transformations qu'elle permet.

Tu vois, alors il y a une réflexion sur la pratique du terrain scolaire, mais on prend aussi le terrain universitaire comme pratique à analyser. Et ça, je trouve intéressant aussi. Donc le plus possible, quand on peut ramener le groupe en disant : « Oui mais attendez! là ce que vous êtes en train de dire, vous êtes en train de mettre les pieds au mur hein, ou bien, somnolence ou je ne sais pas quoi, ou l'ennui dans les classes, ça n'arrive pas avec les enfants ? Et qu'est-ce qu'il y a ? » .Oui, oui, pis se dire : « on a nos stratégies nous aussi de fuite hein, nos résistances, pis dans la classe on est étonné et on dit qu'un enfant n'est pas motivé, quoi ? nous, on est toujours motivé ? » (S1)

Moi ce que je pense que je mets en pratique dans le groupe de base, c'est avant tout une démarche clinique dans le sens où je pars de l'expérience des personnes mais que cette expérience soit pratique ou théorique, ça c'est égal et qu'à partir de là, on construise des éléments de savoir mais des éléments qu'on essaye de réinvestir dans une perspective professionnelle. Moi, en gros je dirais que c'est ça que j'essaie de faire et ces démarches pour moi, elles concourent toutes à la même fonction, je dirais, si je devais leur donner un

objectif général indépendamment du fait qu'elle est clinique, elles concourent toutes à construire une subjectivité assumée et maîtrisée de la part des personnes. C'est-à-dire qu'ils aient conscience qu'à tout moment c'est leur personne qui fonctionne dans le cadre professionnel et qu'ils ont besoin à la fois de leurs ressources qui sont totalement personnelles et des ressources qui sont du fait du corps de la profession (S2)

Bon, je t'avouerai que c'est pas ma grande, mon grand souci de savoir si je suis dans une démarche clinique. Mais si je lis les textes que Mireille fait à propos de la démarche clinique³⁰, c'est sûr que je suis dans une démarche clinique ! Enfin moi, je n'utilise pas beaucoup ce jargon-là si tu veux. C'est par ex. que quand tu fais un journal de formation, ce travail personnel là ou bien, du travail que je fais avec les histoires de vies, tu ne peux pas ne pas être dans une démarche clinique (S3)

(...) par exemple si tu veux, mon objectif de lundi matin entre autre c'est ça quoi, c'est de faire émerger un questionnement en provenance du terrain et puis j'ai bien insisté en fait, heu, je ne sais pas ce que tu en penses toi, mais dans ma tête, je voulais insister sur le fait que je ne voulais pas qu'ils me ramènent leurs questionnements du terrain en fait, mais je voulais qu'ils me ramènent leurs questionnements issus de la confrontation des repères théoriques qu'ils ont eu ici à l'uni et sur le terrain. Et pas justement qu'ils se disent; bon, il y a eu les repères théoriques, maintenant on a pris nos notes, etc., on les mettra dans le portfolio, on utilisera ça dans les travaux pour faire quelques illustrations en utilisant tel concept, mais en fait les vraies questions c'est celles qui viennent du terrain! Non en fait moi je pense que les vraies questions elles viennent justement de cette confrontation entre les théories qui sont enseignées ici et puis les théories du terrain parce que Dieu sait s'il y a des théories sur le terrain hein aussi! (S4)

Au regard de la catégorie *démarches*, on peut proposer comme brève synthèse que la démarche clinique est davantage abordée par les suisses, que les démarches interactives sont pour leur part particulièrement prisées par les français et que les démarches socioconstructivistes ressortent à la fois chez les ontariens et suisses. On remarque également que le nombre d'unités de sens est relativement élevé chez les suisses et ce, au niveau des trois démarches.

Les implications pour les formatrices et formateurs

Cette catégorie qui n'est pas issue de l'une des questions de l'entrevue mais réfère cependant à la grille de lecture des programmes présentée au chapitre 2, est apparue au hasard des propos de plusieurs personnes. Elle présente 10 des sous-catégories ayant émergé des analyses. Trois d'entre elles se dégagent de manière plus particulière comme en fait foi le nombre d'unités de sens répertoriées et présentées dans le tableau 6. Il s'agit de la sous-catégorie *réflexion* qui traite de

l'importance de remettre ses pratiques en question et de réfléchir, de la sous-catégorie *coopération* qui met de l'avant l'importance des échanges, de la concertation et du travail d'équipe entre les formatrices et formateurs et enfin de la sous-catégorie *négociation* qui parle notamment de découpage entre les didactiques et le transversal.

Tableau 6

Nombre de personnes par site pour les sous-catégories relatives aux implications pour les formateurs et les formatrices

	Canada	France	Suisse	Total
Réflexion	2	1	3	6
Coopération	3	1	2	6
Négociation	1	-	2	3
Accompagnateur/trice	1	1	1	3
Reconstruction	-	-	3	3
Polyvalence	-	1	2	3
Risquer	-	-	1	1
Articulation	-	1	1	2
Épistémologie	-	-	1	1
Projet	-	1	-	1

Compte tenu de leur nombre absolu et de leur nombre relatif par site, seules les sous-catégories les plus représentées ou encore celles qui sont accompagnées d'éléments explicatifs seront analysées. Ce choix s'impose en raison du fait que les unités de sens (Tableau H1, appendice H) recueillies à l'égard des autres sous-catégories n'apportent pas d'informations supplémentaires au sens où les individus ne font que mentionner la sous-catégorie en question sans

l'expliciter ³¹. Ainsi les sous-catégories à l'étude sont celle de la *réflexion*, de la *coopération*, et de la *négociation*.

A. Réflexion

À cet égard, la sous-catégorie *réflexion* relevée chez six des douze individus, soit deux participantes et participants ontariens, un français et trois de la Suisse (voir tableau 6), englobe la question des craintes, des doutes et des ruptures à opérer par les formatrices et formateurs appelés à échanger, ouvrir leur porte aux collègues avec qui ils collaborent, remettre en question leurs pratiques ainsi que la nécessité de ne pas taire les sentiments qui naissent de cette analyse de leurs pratiques de formation. On mentionne également l'importance de laisser place au flou et à l'incertitude qui s'installent parfois, de se donner le temps pour reconstruire le climat de groupe, de se poser des questions sur les effets sociaux des pratiques mises en œuvre en formation. Tel que mentionné précédemment, les citations qui suivent montrent les unités de sens produites pour les sous-catégories les plus représentatives et ce, compte tenu de leur nombre restreint, sans égard aux sites. Cette façon de procéder allège, tout en permettant de repérer plus aisément les similitudes ou les divergences d'un site à l'autre mais aussi d'une personne à l'autre. Cependant, l'ordre des citations reste le même, soit les deux citations canadiennes qui sont suivies de la seule citation française qui est, elle-même suivie par les trois citations suisses.

(...) ça nous force, chercheurs et formateurs si tu veux, à constamment non seulement remettre ce qu'on fait en questions, mais d'avoir à se justifier et s'expliquer, aussi frustrant que le processus puisse être parfois, mais ça nous force constamment à devoir articuler les idéologies qu'on peut développer face aux observations dans le milieu scolaire (A1)

(...) parce que le métier de formatrice passe par le questionnement, le questionnement de ce que tu vas faire et le questionnement que les étudiantes t'apportent en cours de ce qui est en train d'être fait où tu t'aperçois que ça achoppe (A3)

³¹ Cette façon de procéder sera également privilégiée dans l'analyse des données subséquentes.

Et bien nous, il faudrait qu'on se pose des questions sur les effets sociaux de nos pratiques. Donc souvent moi je leur pose : l'école comme héritage historique. Voilà, une deuxième chose capitale pour moi en parallèle à l'épistémologie, c'est de faire l'histoire de la genèse de la violence symbolique en France depuis le 16^e siècle, les Jésuites, comprendre comment l'état petit à petit se rend compte qu'il est obligé d'ajouter de la violence symbolique à la violence physique parce qu'il n'y arrive plus avec la violence physique. On ne peut pas fusiller les gens, les mettre en prison; devant la justice et les tribunaux, ça ne fait pas de cohésion sociale. Il faut trouver autre chose entre autre (F3)

Donc ça dépend aussi, tu vois, ton parcours, il n'y a pas, c'est pas se sentir moins, on a fait autre chose avant hein? Et si t'étais dans une classe, tu pouvais pas être là en même temps. Donc c'est être clair par rapport à ça et être honnête aussi. Ne pas cacher aux étudiants non plus ce genre de choses tu vois, ça on essaye aussi, les situations qu'on vit de les analyser dans ce sens-là heu, un jour t'es pas bien, mais pourquoi ça se discute pas ? par exemple. Et de si dire; mais tiens ça on peut le discuter. Donc prendre souvent la situation aussi de ce qu'on est en train de vivre ensemble pour l'analyser là quand on est dans la classe, ça donnerait quoi ? (S1)

Dans les groupes de base c'est pas seulement un rappel de mémoriel, c'est autre chose, c'est vraiment le climat, c'est la force des mots qui ont été dits avant, c'est la connivence ou la non-connivence qui s'installe, c'est la violence ou la révolte enfin, ce genre de chose-là et ça, ça ne se reconstruit pas en 20 minutes et quelques fois, ça se reconstruit pas du tout (S2)

Alors je me demande, ce que j'arrive pas bien à décoder, quelles sont leurs attentes vis-à-vis du module heu, bon ça, ça me renvoie à des questions que j'ai moi heu, sur quel travail on fait dans ce module, qu'est-ce qu'en est le sens ? quels sont nos objectifs, qu'est-ce qu'on est censé faire heu, en terme de formation, qu'est-ce que c'est que la formation ? etc. Quel est le degré d'analyse qu'on peut s'autoriser et puis à partir de quand est-ce qu'on doit passer à des logiques plus orientées vers l'action, par exemple, des stratégies d'action, etc. (S4).

B. Coopération

Les six individus s'étant exprimés sur la sous-catégorie *coopération* soit les trois participantes et participants ontariens, deux suisses et un français, soulignent que ce mode de fonctionnement vise à permettre à l'équipe de formatrices et de formateurs de trouver des façons autres de procéder au niveau des démarches et d'améliorer celles-ci et que c'est la collaboration, la concertation et les échanges qui sont les plus riches puisqu'elles dépassent les actions de formation isolées. La même procédure que celle décrite en A est suivie.

(...) le travail d'équipe, si tu veux, est très, très fort parce que la somme de ce qu'on a fait, je suis persuadé, dépasse largement ce que individuellement n'importe quel de nous autres aurait pu faire (A1).

(...) en plus on fait de la collaboration entre les cours, en plus un travail est fait dans un cours et est associé au travail de l'autre, tel autre et tel autre, on fait même des liens avec les cours de didactiques, donc je pense que oui, quelque part, on tente de décloisonner les cours, même s'ils sont cloisonnés de par l'organisation (A2).

Je pense qu'en misant dans ce nouveau programme-là sur un effort de concertation pas seulement au sein du corps professoral mais aussi au sein du corps étudiant c'est à dire où on les insère dans une démarche par définitions, où ils ont à travailler de plein pied à développer une cohérence dans leurs pratiques, on est en train de former probablement ou d'aider à former des professionnels de l'enseignement (A3).

C'est-à-dire que cela suppose une collaboration entre les différents formateurs, c'est-à-dire que ce qu'il faut penser c'est l'ensemble des interventions et non pas un formateur, parce que maintenant ce que je fais tout seul, c'est pas formateur, c'est ce que je fais plus ce que font les autres qui est formateur (F2).

Mais il a fallu le construire je trouve cet esprit. Maintenant on prend l'habitude de; tiens, pour travailler ça, moi je vais faire ça, systématiquement on va mettre dans la boîte aux lettres des autres, tu vois, X dit; moi pour faire les situations complexes demain, je vais faire comme ça, ou je lui ai vite raconté ce matin comment j'avais travaillé. Donc il y a beaucoup, beaucoup d'échanges sur comment on s'y prend (S1).

(...) et que je demandais à ma collègue parce que, je ne sais pas si tu as remarqué mais on est souvent en train de discuter de tout ça et d'essayer toujours de trouver des manières de faire et de mieux faire à chaque fois (S3).

C. Négociation

Concernant la sous-catégorie *négociation*, qui implique trois personnes soit un participant ontarien et deux suisses, on observe que cette négociation se joue autant au niveau de l'institution de formation en ce qui a trait à certains cours et au découpage entre les didactiques et le transversal qu'au niveau des démarches évaluatives proposées aux étudiantes et aux étudiants.

Ce qui aussi peut-être est intéressant à souligner dans cette démarche-là, je travaille aussi beaucoup, beaucoup au niveau de la transparence et de la négociation, c'est-à-dire que j'essaie d'être extrêmement transparente dans ce que je veux qu'ils atteignent, des objectifs et dans le travail qu'ils ont à réaliser et j'essaie aussi de négocier avec eux, surtout les critères de l'évaluation de ces différents éléments (A2).

Et c'est sûr qu'on n'a pas cédé; on a dit, gestion de classe, ça sera dans le transversal un, si le mot n'apparaît pas, nous on ne dit pas que ce programme nous appartient en tant qu'enseignants, c'est quelque chose qu'on veut voir maintenant, comment concevoir la gestion de classe ? Comment on va essayer de la faire apparaître ? Comment on va essayer de l'apprendre à des personnes ? Ça on s'en fiche, mais ça doit apparaître !

Donc il y a eu des moments comme ça. Enfin on a eu des discussions terminologiques très très fortes. Donc il y a quand même des contraintes dans notre formation qu'on soit didacticiens ou qu'on soit transversal et tout le monde a dû l'accepter ! (S2).

C'était une volée très questionneuse à tous les niveaux. C'est-à-dire que d'un côté, ils étaient très vindicatifs sur par exemple, sur les procédures d'évaluation, ça se passait très mal l'évaluation du module précédent et donc ils ont été très chatouilleux sur ce qu'on proposait, nous on a dû beaucoup négocier, discuter, etc (S4).

Il est possible de résumer la catégorie *implications*, en précisant que bien que les sous-catégories *réflexion*, *coopération* et *négociation* soient les plus prisées tant au niveau du nombre d'individus qu'au niveau du nombre d'unités de sens, elles le sont davantage par les participantes et participants suisses et ontariens que par les français qui ne se prononcent qu'une seule fois sur deux des sous-catégories. On observe également que les suisses sont présents au niveau de toutes les sous-catégories mis à part celle qui parle de l'importance pour les formatrices et les formateurs d'avoir un *projet* de recherche relatif à leurs compétences et champ d'expertise.

Les caractéristiques désirées

Cette catégorie présente 12 sous-catégories déterminées à partir des unités de sens qui ont émergé des réponses des personnes à l'une ou l'autre des questions posées lors des entretiens. On remarque que la première sous-catégorie *implications étudiants* est revendiquée dans les trois sites par un seul individu et que la sous-catégorie *implications formateurs* ressort seulement en France et au Canada. Pour sa part, la sous-catégorie *internat/mentorat*, bien qu'elle totalise trois unités de sens, elle ne provient que de deux participantes et participants ontariens.

Tableau 7

Nombre de personnes par site pour les sous-catégories relatives aux caractéristiques désirées

	Canada	France	Suisse	Total
Implication étudiants	1	1	1	3
Implication formateurs	1	1	-	2
Internat/mentorat	2	-	-	2
Souplesse	-	-	1	1
Citoyenneté	-	-	1	1
Pédagogie par projets	-	1	-	1
Compagnonnage	-	1	-	1
Stages divers	1	-	-	1
Formation allongée	1	-	-	1
Épistémologie		1	-	1
Compétences	1	-	-	1
Stages filés	1	-	-	1

À l'image de ce qui a été présenté au niveau des implications pour les formatrices et formateurs, seules les sous-catégories les plus représentées ou ajoutant des éléments explicatifs, sont prises en compte à savoir, *implication étudiants*, *implications formateurs* et *internat/mentorat*

A. Implication des étudiantes et étudiants

En ce qui a trait à *l'implication des étudiantes et étudiants*, les trois individus, un ontarien, un français et un suisse (A3, F3, S4), ayant émis des unités de sens (voir tableau H2, appendice H) à cet égard parlent de l'importance pour ces derniers d'assumer en bonne partie la responsabilité de leur parcours de formation par le biais d'une implication au niveau de la création de dispositifs

divers et au niveau des finalités et des objectifs de sorte qu'ils vivent en bonne partie ce qu'ils seront appelés à faire vivre à leurs élèves.

(...) quand on compose avec des étudiantes adultes, il y a un rapport à l'apprentissage où elles doivent assumer une part de responsabilité puis elles doivent pouvoir gérer leur parcours (A3).

Il faudrait que les élèves soient un peu plus impliqués au niveau des finalités, des objectifs, des dispositifs, et contribuent à gérer le centre c'est-à-dire à vivre eux aussi un petit peu ce qu'on souhaite qu'ils fassent vivre aux enfants (F3).

(...) si on fait une formation de type scolaire avec des étudiants qui attendent de consommer des cours heu, de façon relativement passive avec des stratégies d'étudiants qui sont des stratégies dignes, comme disait une fois P, dignes du métier d'élève d'école primaire, ces étudiants à la limite, ils n'ont rien à faire là ! Donc c'est vrai qu'on attend des étudiants autre chose, une autre implication alors je me dis; il faut qu'ils se rendent compte que c'est, qu'il y a de la place pour qu'eux prennent leurs responsabilités et pis c'est eux qui doivent faire vivre ce groupe aussi, c'est pas que moi. S'ils attendent que je leur fasse cours, ils sont pas au bon endroit (S4).

B. Implication des formatrices et formateurs

Cette implication de la part de la clientèle étudiante est également revendiquée pour les formatrices et les formateurs par deux individus, un ontarien et un français (A3, F3) qui soulignent au niveau de la sous-catégorie *implication formateurs*, l'importance de l'engagement des formatrices et formateurs et leur association à la construction des modules et à la négociation de l'ensemble des dispositifs de concert avec les étudiantes et les étudiants.

Non, non, dans tout changement, il ne peut pas y avoir de changement si ce n'est pas un engagement d'un nombre suffisant de partenaires c'est sûr, sans ça, ça achoppe, on a vu ça par exemple lors d'une rencontre réunion marathon l'an dernier où il y avait une cohésion très, très grande au sein du corps professoral sur la vision à donner à ce programme-là et que là où il y avait plus de dissonance c'étaient parmi les gens qui venaient de se greffer au programme, soit qu'ils arrivaient de d'autres programmes ou qui étaient nouveaux, des intervenants qui arrivaient nouvellement dans le programme, alors tu sentais très bien que les gens qui avaient cheminé à travers ce programme-là étaient prêts aux changements davantage et en assumaient les conséquences ne serait-ce qu'au niveau de la conception des stages par exemple et de l'implication que ça exige du corps professoral d'assurer un mariage entre les pratiques (A3).

(...) je me dis qu'il faudrait une gestion par projets de l'IUFM, que les formateurs et les formés soient associés à construire ensemble des modules, à peut-être négocier les dispositifs, j'aimerais qu'il y ait beaucoup plus de négociation (F3)

C. Mentorat-tutorat

Concernant la sous-catégorie *mentorat / tutorat* mentionnée seulement par deux participantes et participants ontariens (A2, A1), on retrouve l'importance de l'accompagnement des débutantes et débutants dans leur construction des compétences et dans celle du contact avec les élèves pour les aider à la fois à effectuer la transition entre leur rôle d'élève et celui d'enseignant et à la fois à réfléchir sur les gestes du métier.

(...) tu coordonnes 3-4 prof. pour 4-5 cours, pour utiliser le même langage, prends ça et étends-le sur 2-3 ans avec une espèce de ponctuation de pratiques à travers tout ça pour finir avec une mise en situation d'internat pour une dernière année de formation officielle avant d'avoir ta carte de compétence si tu veux. Alors cette personne quand elle se ramasse en salle de classe comme enseignante ou enseignant autonome, il y a eu une transition du rôle d'élève quand tu entres à l'université au rôle d'enseignant qui aura passé par le développement de concepts, la construction de ces connaissances là, l'apprentissage de ce que c'est que la construction des connaissances et le contact avec les jeunes (A1).

S'il y avait un système avec la suppléance, il faudrait que ce soit un vrai système accompagné. Il pourrait y avoir une espèce de structure, je sais que les conseils scolaires réfléchissent là-dessus il faudrait vraiment une 1ère année où on les accompagne là-dedans et où on les rencontre 4 fois, 5 fois dans l'année peut-être pour les nouveaux, les suppléants, pour justement réfléchir là-dessus (A2).

Au regard de cette catégorie, on observe que mis à part les trois premières sous-catégories qui font intervenir respectivement quatre, trois et trois unités de sens, les autres ne sont mentionnées que par une personne et un site à la fois ce qui laisse entrevoir des besoins de nature plutôt spécifique aux lieux et aux personnes concernées.

Les forces

Cette quatrième catégorie regroupe 10 sous-catégories déterminées à partir des réponses des individus à la question 4a de l'entrevue soit *Quelles sont les forces de votre programme de formation ?* À la lecture des tableaux d'analyse (tableau 8 et tableau H3, appendice H), on remarque qu'aucune sous-catégorie ne fait réellement l'objet d'un consensus dans les sites, exception faite peut-être de la sous-catégorie *articulation* qui traite de la volonté au sein des

institutions de formation de s'orienter vers une plus grande articulation théorie-pratique. On retrouve d'ailleurs cette sous-catégorie chez plusieurs participants ontariens et suisses.

Tableau 8

Nombre de personnes par site pour les sous-catégories relatives aux forces

	Canada	France	Suisse	Total
Travail d'équipe	3	-	-	3
Articulation	2	-	1	3
Représentations	-	-	1	1
Intégration TIC	2	-	-	2
Complexité	-	-	1	1
Moindre cloisonnement	1	-	-	1
Diverses démarches	-	-	1	1
Formateurs divers	-	1	-	1
Supervision de stages	-	1	-	1
Formation de personnes	-	-	1	1

Au niveau de l'analyse des unités de sens émises au regard des forces, seules les sous-catégories *travail d'équipe*, *articulation* et *représentations* seront explorées compte tenu de leur importance relative en termes de fréquence ou d'explicitation.

A. Travail d'équipe

En ce qui concerne la sous-catégorie *travail d'équipe*, sur laquelle seuls les trois participantes et participants ontariens se sont prononcés, on observe que la question de la concertation, de l'échange et du travail d'équipe entre les différents formateurs et formatrices est centrale et jugée particulièrement pertinente pour l'arrimage des cours et des stages, la formation des

étudiantes et étudiants de même que pour la mise en place et l'intégration par le corps professoral de nouveaux dispositifs et démarches au sein du programme de formation.

(...) ce qu'on vivait nous autres, comme équipe de profs, où ce que je disais tantôt à savoir que la somme de ce qu'on a créé comme équipe je pense, dépasse largement ce qu'individuellement on aurait pu faire chacun (A1)

Peut-être qu'une force, c'est que ce programme-là a pris 5 ans avant d'émerger. Il a été la conséquence d'une très grande concertation auprès des personnes. Il y a pas mal de profs qui ont été impliqués là-dedans. Je dirais même que tous les profs réguliers ont été impliqués dans la conception de ce programme-là du primaire. Je pense qu'en quelque part, tout le monde sentait l'urgence de changer ce programme-là. Je pense que tout le monde était convaincu, je me rappelle des grandes réunions pour essayer de voir comment on pourrait articuler cela pratiquement, en termes de dispositifs, combien de semaines avant le stage, le stage on le place où ? etc, pour justement créer cette articulation-là, stage - milieu scolaire, pour éviter que le stage devienne les 4 semaines de congé des profs, mais que ce soit partie intégrante de la formation. Je sais qu'il y a eu beaucoup, beaucoup de bonne volonté, beaucoup de discussions là-dessus de la part des gens sur comment arrimer les cours, puis comment essayer de faire en sorte que les cours aient à peu près la même teneur. Je ne te dis pas qu'on l'a tout fait de la même manière, mais il y a eu une forme de mise en commun qui peut être intéressante (A2)

(...) ça s'est fait à travers de nombreuses années, ce qui peut paraître une faiblesse mais parce que au contraire ça s'est travaillé d'abord au niveau de l'énoncé de principes dont je ne me souviens pas de manière trop, trop formelle des détails, puis ensuite au niveau de la conception d'un modèle, puis ensuite au niveau de comment on allait l'élaborer, ça a permis à tout le monde de se prononcer par rapport à chacune de ces étapes de façon très formelle et aussi, ça a permis à chacun d'intégrer davantage ce modèle-là de façon progressive dans leur pratique avant même sa mise en place (A3)

B. Représentations

La sous-catégorie *représentations* qui ne fait intervenir qu'un participant suisse pour trois unités de sens, traite de l'importance de travailler certaines représentations et certains stéréotypes que les étudiantes et les étudiants en formation ont à l'égard de l'enseignement et qui freinent les possibilités de souplesse et d'adaptation aux nombreux changements sociaux et scolaires actuels.

Je crois que la formation qui se donne ici a, en tout cas, des ambitions de souplesse, d'assouplir un certain nombre de stéréotypes, un certain nombre de préjugés ou un certain nombre d'idées reçues que l'étudiant a, qu'il a reçu lui-même en tant qu'élève parce que c'est un étudiant et il est resté élève pendant plus de 15000 hres ou j'en sais rien. Donc il est imprégné de ses enseignants, des écoles par lesquelles il est passé, de la société qui est derrière lui, parce que les choses vont tellement vite maintenant que les enfants ils le disent déjà eux-mêmes, quand ils ont eu des conseils de classe ou des réunions de parents, quand ils étaient élèves, maintenant c'est un autre monde, c'est différent. Donc, les choses vont

très vite et il faut qu'ils puissent s'adapter à une société qui évolue vite. Et pour pouvoir s'adapter, il faut être souple sinon tu te casses ! Et pour être souple, il faut travailler comme on travaille il me semble dans ce module déjà, sur la complexité, sur les paradoxes, sur les dilemmes, sur les doubles binds, etc. et arriver plus ou moins à pouvoir parfois concilier l'un des opposés, pouvoir heu. tu vois ? Et ça, je peux pas, on est en plein dedans et je ne peux pas évaluer, mais je pense que c'est une chance pour eux de pouvoir faire ça, i.e. de pouvoir s'assouplir (S3).

C. Articulation

La sous-catégorie *articulation* fait intervenir un suisse et deux ontariens qui abordent la question de l'arrimage plus serré entre les stages et la formation théorique, d'une articulation plus présente entre les définitions de cours, les cours entre eux et les principes auxquels ils se rattachent.

(...) d'avoir tenté de vraiment établir un lien très direct entre théorie et pratique par la réflexion systématique de ce lien-là que ça se passe au niveau des travaux qui sont demandés et que ça se passe aussi au niveau de l'arrimage un peu plus serré entre les périodes de pratique et les périodes de formation dans le cadre des cours (A3).

Une 2^e force, ça été de vouloir tenter d'articuler toutes les définitions de cours, toutes les définitions de trois lignes dans l'annuaire, d'articuler les principes et le modèle en forme de roue avec les cardans sur la gestion, la personne, le milieu et le savoir, dans une perspective, c'est à dire tendant vers quelque chose de plus constructiviste que behavioriste (A2).

(...) mais au niveau de la formation en général, si tu veux, après ils font des stages en responsabilité où là de nouveau on va aller cerner, heu ils vont dans les classes en prenant la classe et tout, voir ce qui joue vraiment puis ils ont des consolidations différenciées dans la dernière année où on regarde par rapport aux étudiants ce dont ils auront besoin eux plus spécifiquement donc je crois qu'on va retomber sur nos pattes (S1).

À l'image de la catégorie qui précède, on observe pour la présente catégorie qu'à l'exception de la sous-catégorie *articulation*, retrouvée chez deux participantes et participants ontariens et un suisse, les autres ne font l'objet d'aucun consensus et sont relativement disparates tant d'une personne à l'autre que d'un site à l'autre.

Les faiblesses

Cette catégorie est divisée en 20 sous-catégories. On observe que dans la plupart des cas, les sous-catégories sont mentionnées par un site en particulier mis à part quatre d'entre elles, soit le

manque d'uniformité, la captation du terrain, l'absence de référentiel, et la juxtaposition des cours et qu'en aucun temps, on retrouve des faiblesses communes dans les trois sites (voir aussi tableau H4, appendice H).

Tableau 9

Nombre de personnes par site pour les sous-catégories relatives aux faiblesses

	Canada	France	Suisse	Total
Courte durée	3	-	-	3
Manque d'uniformité	2	3	-	5
Captation du terrain	-	1	1	2
Gestion du mémoire	-	2	-	2
Programme chargé	-	-	2	2
Absence référentiel	1	1	-	2
Juxtaposition des cours	1	2	-	3
Disponibilité	-	-	1	1
Intitulés trop flous	-	1	-	1
Juxtaposition potentielle	-	-	1	1
Nombre classes de stages	1	-	-	1
Absence stages filés	1	-	-	1
Homogénéité des groupes	1	-	-	1
Dispositif des classes	-	1	-	1
Manque de pratique	-	1	-	1
Formation théorique	-	1	-	1
Nouveauté	-	-	1	1
Consultations de façade	-	1	-	1
Individualisation	-	1	-	1
Alternance juxtapositive	-	1	-	1

Deux sous-catégories seront explorées ici soit *courte durée* et *manque d'uniformité* qui totalisent respectivement dix et cinq unités de sens.

A. Courte durée

La sous-catégorie *courte durée* que soulignent les trois participantes et participants ontariens, met en évidence l'impossibilité de prétendre former des professionnelles et professionnels de l'enseignement en l'espace de huit mois de formation. Qu'il s'agisse des contenus au niveau des disciplines, des représentations erronées ou des préjugés à l'égard de l'enseignement, particulièrement difficiles à déconstruire, de l'apprentissage de la complexité et des attitudes nécessaires dans le métier ou encore du stress associé à un parcours si rapide et exigeant, tous s'entendent sur l'idée qu'il s'agit d'un pari extrêmement risqué, voire impossible à tenir.

(...)18 semaines de cours, c'est absolument nouille comme vision de transformer l'éducation professionnelle en 18 semaines. Je veux dire ces gens-là réussissent leur formation malgré certaines faiblesses dans les contenus à enseigner. Ils arrivent ici avec une image tronquée de ce que c'est l'enseignement et donc, tout ce qu'ils peuvent avoir comme préjugés marche (A1).

On peut juste faire émerger des choses et les étudiantes et les étudiants sont plus près, ceux qui ont déjà un peu d'expérience, ceux qui déjà vécu des affaires, eux autres peut-être que oui. Mais les petits jeunes qui sortent de l'université puis qui sont genre petits bébés comme on a des fois, je ne suis pas sûre qu'ils ont compris ce que cela veut dire d'être un enseignant professionnel. Tu sais, le temps joue là-dedans (A2).

(...) ça revient à la brève durée parce que c'est tout le stress associé à devoir faire un parcours qui est extrêmement exigeant au niveau des contenus, on n'en sort pas, et puis ce que je dis souvent et que je peux bien te redire c'est ; on a le choix entre deux choses, ou bien peser sur le bouton accéléré de l'enregistreuse pour penser avoir « transmis » l'essentiel ou bien faire confiance aux étudiantes en modifiant complètement notre parcours et en leur redonnant la parole, et en se disant non! On ne donnera plus l'essentiel d'un contenu, on va l'insérer dans un processus de questionnement - réflexion où ils vont apprendre à aller chercher elles-mêmes leurs réponses (A3).

B. Manque d'uniformité

La sous-catégorie manque d'uniformité relevée chez deux ontariens (A1, A2) et trois français (F1, F4, F5) pointe du doigt la difficulté pour les étudiantes et étudiants de trouver une

cohérence d'ensemble dans leur formation en raison de la diversité des expertises des formatrices et formateurs, une diversité qui conduit à une hétérogénéité des démarches mises en œuvre et une absence de complémentarité.

C'est juste que c'est pas articulé d'une façon collective (A1)

Une autre faiblesse de ce programme-là, c'est qu'il n'est pas garant de ce que les profs font dans leur classe. Ce que je veux dire, c'est que les 3-4 lignes de description dans l'annuaire et même l'idée de vouloir faire un plan de cours commun, ça ne fait pas en sorte que quelqu'un qui veut absolument garder son idée X et qui veut absolument être frontal et qui veut absolument être prescriptif, ben, ça changera pas ça (A2).

Est considérée ici apparemment comme une force c'est la diversité des compétences, mais parfois j'ai l'impression que cette diversité conduit à une trop grande hétérogénéité, comme je l'ai dit tout à l'heure, il y a un manque de cohérence et du coup, je ne suis pas sûre que cette force ne soit pas aussi en même temps une faiblesse, et il faudrait à mon avis quelque chose de plus rigoureux pour que ça prenne vraiment une vraie valeur de force quoi ! Aujourd'hui je ne suis pas sûre que ce soit vraiment une force, et au fond c'est une force si les étudiants veulent la transformer en force, eux ils vont piocher et s'ils ont envie de faire ce travail de mise en relation, de cohérence, c'est à eux de le faire, mais nous on ne le fait pas pour eux et en ce sens- là on ne les forme pas (F1).

Bien, moi je pense que c'est un dispositif qui pourrait marcher si on réfléchissait plus sur la cohérence des principes, c'est-à-dire ce que les formateurs en font (F4).

Alors cela constitue la faiblesse aussi parce qu'on n'arrive pas à être complémentaire (...) (F5)

À la lumière des analyses effectuées pour la catégorie faiblesses, on peut dire qu'à l'instar des deux catégories qui précèdent, les sous-catégories relevées d'un site à l'autre sont rarement similaires sauf dans quelques cas où elles se retrouvent dans deux sites sur trois comme c'est le cas au niveau du *manque d'uniformité*, de la *captation du terrain*, de l'*absence de référentiel* et de la *juxtaposition des cours*. On remarque également que le nombre d'unités de sens dans cette catégorie s'élève à 16 pour les participants français par opposition à 10 pour les ontariens et 6 pour les suisses. En parallèle à ceci, il importe de mentionner qu'aucune faiblesse relevée par les suisses n'a été analysée en raison du fait que peu d'entre eux ont émis des unités de sens à cet effet.

Difficultés inhérentes à la formation professionnelle à l'université

Cette catégorie regroupe trois sous-catégories dans lesquelles aucun participant français ne se retrouve et qui, mis à part *tradition universitaire* qui est ressortie à la fois au Canada et en Suisse, ne sont pas non plus réellement partagées par participantes et participants les suisses et les ontariens (voir tableau H5, appendice H). De fait, si le seul ontarien à s'être prononcé déplore les préjugés qui prévalent, vis-à-vis la recherche menée sur la formation professionnelle, les trois suisses pointent plutôt les préjugés à l'endroit du programme de formation professionnelle.

Tableau 10

Nombre de personnes par site pour les sous-catégories relatives aux difficultés inhérentes à la formation professionnelle

	Canada	France	Suisse	Total
Tradition universitaire	1	-	1	2
Préjugés programme	-	-	3	3
Préjugés recherche -F	1	-	-	1

Compte tenu de leur importance en terme de fréquence ou d'explicitation, deux sous-catégories seront explorées ici soit *tradition universitaire* et *préjugés face au programme professionnel* qui totalisent respectivement sept et quatre unités de sens.

A. Tradition universitaire

La sous-catégorie *tradition universitaire* évoquée par deux individus interrogés, un ontarien et un suisse (A2, S4), met en évidence les difficultés rattachées à la longue tradition de l'université. Celle-ci rend particulièrement ardue la mise en œuvre des changements ou orientations spécifiques à une formation de type professionnelle et ce, en ce qui concerne la certification qui doit s'effectuer

cours par cours ce qui convient peu ou prou à ce type de formation. On souligne également les limites inhérentes à la liberté académique et au conservatisme qui caractérisent cette institution.

C'est-à-dire que c'est encore une fois le mode universitaire, t'as une série de cours à passer et c'est ta série de cours qui fait en sorte que tu as un papier, donc c'est de faire le postulat que c'est la somme des cours qui fait le tout (A2)

Parce qu'à la limite, nous au départ, on serait parti pis on aurait demandé un travail unique plus important et puis peut-être organisé, je sais pas de quelle façon mais vraiment un travail tu vois. Mais comme on doit certifier UF par UF (unité de formation) pour la raison des crédits capitalisables, on est condamné à cette sorte de modus vivendi pas entièrement satisfaisant mais en même temps avec lequel on doit faire (S4).

B. Préjugés face au programme professionnel

Trois des quatre suisses interrogés se sont prononcés sur cet aspect et mentionnent les négociations intensives avec les instances concernées (divers paliers universitaires et partenaires scolaires) pour la mise sur pied de la nouvelle formation universitaire des enseignantes et des enseignants. Ces négociations sont devenues une nécessité en raison du fait que cette nouvelle formation venait bouleverser le statut scientifique de l'université, et de ce fait, créait des résistances et du refus chez plusieurs personnes qui se situaient davantage du côté académique.

(...)c'est une bagarre ici, dans ce module, peut-être un peut-être un peu moins qu'ailleurs, même dans la formation ici à l'université, a été très refusée par beaucoup de gens de l'université parce qu'ils se disaient qu'on entrerait justement dans quelque chose qui était beaucoup moins académique donc il y a eu énormément de résistances pour que ce soit accepté à l'université cette formation. Donc si tu veux, dans l'engagement des gens, il y a aussi des gens plus du côté académique, et plus du côté de la pratique (S1).

Là on regarde ce qui se passe dans le plan de formation, mais il y a eu tout un travail qui a été fait sur le plan universitaire parce que ça bouleverse quand même l'idée du statut scientifique et la scientificité à l'intérieur du monde universitaire hein, il faut pas l'oublier. Alors là nous on parle de ce côté-là mais on ne voit pas tout le travail qui a été fait, c'est quand même trois ans de négociation! Et trois ans de négociation à tous les niveaux, niveau des dirigeants, des profs, des enseignants, du groupe, c'est que 3 ans de ça!. Bon, il y a eu aussi quand même, je pense que s'il y avait pas eu les coordonnateurs qui ont quand même un statut prestigieux et dans la fac et dans le monde enseignant à Genève, je pense que à mon avis, je suis pas sûre que ça aurait pu aboutir! Et le fait aussi qu'il y a eu une volonté politique très nette qui a permis ça mais je pense que peut-être même deux ans après on ne nous aurait pas laissé faire (S2).

Un des paradoxes, le président de section actuelle s'est toujours battu contre l'idée de cette formation (S4).

Face à cette catégorie, on peut ainsi mentionner que les participants ontariens et suisses se rejoignent sur certains aspects lorsqu'ils abordent la question de la tradition universitaire qui ne facilite en rien l'organisation propre à la formation professionnelle. Pour ce qui est des préjugés qui prévalent, les ontariens mettent de l'avant ceux qui sont liés à la recherche par opposition aux suisses qui insistent davantage sur ceux qui prévalent à l'égard du cursus de formation.

L'identité de formatrice et formateur

Cette catégorie est issue de la question no.3 qui demandait « *En tant que professeur d'université (chargés d'enseignement pour les suisses et maîtres de conférence pour les français) vous considérez-vous comme formateur ou formatrice d'enseignants ?* » Elle regroupe 9 sous-catégories qui laissent entrevoir que les individus s'étant prononcés sur cet aspect se sentent formateurs et permettent cette fois de répertorier une sous-catégorie commune aux trois sites soit celle des *transformations pratiques*. On observe également que la Suisse et la France partagent trois sous-catégories puisqu'un individu par site traite de *militance*, de *posture* et de *citoyenneté*.

Tableau 11

Nombre de personnes par site pour les sous-catégories relatives à l'identité de formatrice ou de formateur

	Canada	France	Suisse	Total
Transformation pratiques	1	2	3	6
Former	1	4	-	5
Expérience terrain	-	-	3	3
Maillon chaîne	1	-	-	1

Militance	-	1	1	2
Posture	-	1	1	2
Citoyenneté	-	1	1	2
Référence terrain	1	-	-	1
La personne	-	-	1	1

Deux sous-catégories seront explorées ici soit *transformation des pratiques* et *former* qui totalisent respectivement dix et cinq unités de sens (voir tableau H6, appendice H).

A. Transformation des pratiques

En ce qui a trait la sous-catégorie *transformation des pratiques* qui fait intervenir six individus, un ontarien, deux français et trois suisses (A3, F2, F3, S1, S2, S4), on remarque que les unités de sens soulignent leur désir de faire bouger des choses et de changer les pratiques sans pour autant que cela se fasse à l'insu des étudiantes et étudiants qu'ils accompagnent. On observe également que les formatrices et les formateurs privilégient le postulat d'éducabilité, se sentent pédagogues et veulent cheminer et accompagner ces personnes qu'ils sont appelés à former.

(...) j'ai toujours à cœur d'aider tout le monde et de cheminer avec tout le monde, vers un regard sur l'interaction et sur les compétences interactives que je peux développer davantage pour permettre aux gens que ce soit nos élèves ou les étudiantes heu de se développer en tant qu'êtres humains et apprenants (A3).

Comme un provocateur ! Un acte de formation c'est aussi un acte de transformation (F2).

Je me sens seulement formateur et pas professeur, beaucoup plus formateur mais attention, je me sens pas formateur au sens étymologique hein, le format, hein un format ça veut dire; la louche à fromage qui modèle. Là je pense que je vais peut-être partager cette illusion de toute puissance caractéristique d'enseignants qu'on met en position d'en former des adultes. Bon je pense que vous avez eu un petit aperçu quand même de comment je travaille ? Bien j'essaye d'aller de ces situations-là vers le projet, i.e. d'une situation où on provoque un peu les changements, vous avez vu, vers une situation, ils sont 5-6 à m'avoir dit; où vous nous emmenez ? En Ardèche ? J'ai dit ; non, je ne vous emmène pas, si vous décidez d'y aller, je vous donne tout ce qu'il faut pour l'organiser et je vous accompagne. Donc moi ma pédagogie la plus importante c'est la pédagogie du projet. Je crois que c'est

là une des solutions dans lesquelles presque tout peut tenir, presque tout, à la condition que ce soit une démarche largement ouverte sur le quartier et sur le monde (F3).

(...) c'est pour ça aussi que je pense que la formation vraiment est très importante. C'est parce que je le vis, heu, j'ai vraiment envie de faire bouger les pratiques si tu veux (S1).

(...) c'est pas seulement un projet de « qu'ils sachent plus de choses dans un domaine, » mais c'est un projet de transformation des personnes mais un projet de transformation qui se fait pas à leur insu (S2).

Mais bon, je me sens par contre au niveau, c'est vrai qu'au niveau du travail que je fais, je pense qu'on est là pour transformer les gens (S4).

B. Former

Cette sous-catégorie qui fait intervenir un participant ontarien et quatre français (A2, F1, F2, F4, F5), parle du travail de d'assemblage que font les formatrices et les formateurs en vue de former les étudiantes et les étudiants, travail qui implique non pas une transmission de savoirs mais bien une prise de distance à l'égard des recherches pour en montrer les limites et les présupposés. On parle également de discussions avec les stagiaires après les visites dans les classes et de construction de compétences par des adultes.

Oui, je me considère plus comme une formatrice que comme une prof d'université. En fait, pour vrai, oui. Je trippe bien plus sur toute la problématique de la formation, sur comment former, comment amener des gens à apprendre, à développer des compétences (A2).

Oui, oui, maître de conférence, enseignant-chercheur, donc il y a une partie enseignement, et pour moi, enseigner c'est pas faire autre chose que former. je veux dire si c'est juste pour répéter ce qu'il y a dans les livres, ils peuvent les lire, d'accord ils ne le font pas toujours, c'est aussi un autre problème (rire), ils ne lisent pas beaucoup mais a priori c'est quand même pour essayer de faire tout un travail de rassemblement d'informations qu'eux ne font pas ou n'ont pas le temps de faire, et c'est quand même oui, de les former, d'une façon ou d'une autre, c'est les former (F1).

(...) ma fonction c'est pas de transmettre, c'est de prendre une distance, donc c'est regarder les recherches et puis en montrer les limites, les présupposés, voire l'idéologie et essayer de comprendre en quoi une recherche peut servir à l'enseignement et en particulier à relier avec les objectifs politiques de l'éducation nationale, moi mon boulot, ce n'est pas de transmettre des connaissances, c'est pas de dire tel psychologue a dit ça, ou telle recherche en socio nous prouve que, oui bon ben il y a une inégalité sociale à l'école, qu'est-ce que ça signifie par exemple, qu'est-ce que ça veut dire le concept d'inégalité ? (F2)

Ha Oui bien sûr !, bien sûr, bien sûr ! je ne fais pas qu'enseigner disons distribuer des savoirs comme à l'université et corriger des devoirs pour savoir si hein ! je forme des gens! Je forme des gens à une action donc moi, ça m'intéresse par exemple d'aller voir ces mêmes gens après dans leurs classes pour que justement on puisse discuter de ce qu'ils font par rapport à nous, ce dont on a discuté parce que c'est connu, souvent on ne voit pas et c'est normal, le lien entre ce qu'on a fait et puis ce qui se passe (F4).

Moi je me sens formatrice, si formatrice, tu vois c'est plutôt dans le champ de la formation des compétences professionnelles, donc pour moi, c'est comme si je me sens enseignante, je ne vois pas vraiment la différence, pour moi je suis enseignante et j'ai en charge la formation d'adultes dans un niveau professionnel (F5).

À la lecture du tableau de synthèse et des unités de sens tirées de cette catégorie, on peut proposer l'idée que dans l'ensemble, les participantes et participants suisses y sont prédominants puisque à dix reprises l'un des individus se prononce sur l'une ou l'autre des sous-catégories et que trois d'entre eux parlent de l'expérience du terrain pour un nombre total de douze unités de sens dans l'ensemble des sous-catégories. Ils sont suivis des français qui se prononcent, eux, neuf fois sur l'une ou l'autre des sous-catégories dont quatre sur la sous-catégorie *former* avec dix unités de sens au total. Pour leur part, les trois ontariens se sont prononcés uniquement à quatre reprises sur l'une ou l'autre des sous-catégories et le nombre d'unités de sens se chiffre à sept.

Représentations de la formation

Cette catégorie divisée en treize sous-catégories permet de constater d'une part que deux sous-catégories sont partagées dans les trois sites. Il s'agit de *professionnalité* et de *formation de débutants*. D'autre part, trois autres sous-catégories en l'occurrence *satisfaisante*, *insatisfaction* et *dérive réflexion* le sont dans deux sites sur trois. On observe également que *l'insatisfaction* provient principalement des français puisque trois d'entre eux se sont prononcés à cet effet contre un seul autre individu, soit un ontarien. En ce qui a trait aux autres sous-catégories, elles sont relativement disparates, proviennent uniquement des participantes et participants français et des suisses et aucune n'est mentionnée dans plus d'un site.

Tableau 12

Nombre de personnes par site pour les sous-catégories relatives aux représentations de la formation

	Canada	France	Suisse	Total
Professionnalité	2	2	2	6
Formation débutants	2	2	1	5
Insatisfaction	1	3	-	4
Satisfaisante	-	1	1	2
Dérives réflexion	1	-	1	2
Transformation pratiques	-	-	2	2
Ambition	-	-	2	2
Lieu de conceptualisation	-	1	-	1
Bricolage obligé	-	1	-	1
Zone proximale pratiques	-	-	1	1
Suffisamment chargée	-	-	1	1
Éthique importante	-	1	-	1
Indécis	-	1	-	1

Compte tenu des informations précédentes, trois sous-catégories seront explorées ici, soit *professionnalité*, *formation de débutants* et *insatisfaction* qui totalisent respectivement neuf, six et six unités de sens (tableau H7, appendice H).

A. Professionnalité

Au niveau de la sous-catégorie *professionnalité* qui regroupe six personnes (A2, A3, F1, F2, S2, S4), on retrouve la question des visées de construction de l'identité professionnelle articulée autour des façons de faire des experts et de la nécessiter de professionnaliser le métier, de

développer des compétences pour ce faire, ainsi que d'adopter une posture réflexive qui implique l'articulation théorie – pratique et l'alternance.

Mais là actuellement la formation, je ne suis pas sûre, ça tend vers ça oui, mais je ne peux pas te dire qu'ils vont être des professionnels de l'enseignement au mois de septembre l'année prochaine, c'est trop court, beaucoup trop court. Maintenant, ça tend vers ça, c'est-à-dire la façon dont on le définit, la façon dont les principes ont été élaborés (A2).

(...) le concept de l'apprentissage qui se vit à travers un questionnement et une réflexion, là ! heu et que donc il y a une partie de construction du savoir qui est indéniable à la faculté d'éducation, il est là et je pense que l'approche reflète exactement ça aussi (A3).

J'avais une idée plutôt négative de mon travail ici, je me disais oh là, là ça va être difficile, justement parce qu'il y avait cette optique de professionnalisation qu'il n'y a pas à l'université, quand on donne un cours, pas du tout, donc je me disais; là il faut là que ça marche dans le sens, il faut que ça serve réellement, pratiquement plus tard, ce n'est pas juste raconter, donc j'avais une appréhension, je me disais; toi, tu as des connaissances théoriques et puis voilà pour que! ça marche, tu te dis comment tu vas faire pour que ces connaissances-là puissent réellement s'inscrire dans une démarche pratique. Donc j'avais l'impression de ne pas du tout être adaptée à ça, que des enseignants chercheurs c'était pas du tout adapté à un IUFM par exemple, et alors plus je donne des cours et plus je me dis qu'il devrait y avoir beaucoup plus d'enseignants chercheurs et qu'en fait, on est tout à fait adapté (F1).

(...) l'idée, c'est d'insister sur deux pôles en fait; la professionnalisation, et aussi d'insister sur une plus grande alternance, une plus grande coordination avec les pratiques réelles, c'est-à-dire les écoles et l'IUFM (F2).

Ce qu'on essaye de faire, c'est de construire quelque part une identité professionnelle qui fonctionne au mieux en utilisant ce qu'on peut apercevoir des experts, tout en sachant qu'on se trouve face à des débutants et ça, ça nous pose des tas de questions et des tas de problèmes (S2).

(...) du moment qu'on a aidé à construire une posture par rapport à ça et une envie de comprendre et peut-être quelques compétences qui font qu'on commence à faire des liens, à se poser les bonnes questions, à partir de là, le reste, ça vient avec (S4).

B. Formation de débutants

Concernant la sous-catégorie *formation de débutants* retrouvée chez cinq individus interrogés, deux ontariens, deux français et un suisse (A1, A3, F2, F4, S2), elle révèle que former des débutants implique de se distancier quelque peu de ce que font les experts pour s'attarder à ce qu'effectuent ces novices, de les accompagner à ce titre par des actions de formation continue et de leur donner le temps puisque la culture professionnelle se construit sur plusieurs années. Cette

formation implique également de préparer ces débutants à poursuivre leur formation professionnelle tout au long de leur carrière.

(...) notre intention ce n'est pas de former des gens pour la 1ère semaine d'enseignement ou leur 1ère année d'enseignement, mais c'est de former des gens qui vont être capable de continuer à se développer comme enseignant dans une carrière qui va s'étendre sur 25 ans.. On les prépare moins pour le court terme, mais par contre, on a misé nous autres à les préparer beaucoup plus pour le moyen et le long terme. Donc, est-ce que c'est une faiblesse ou un choix ? Certains vont juger comme étant une faiblesse (A1).

(...) c'est certain qu'une formation professionnelle c'est quelque chose qui n'est jamais fini, qui est toujours en voie de se faire, je veux dire, elle finit le jour où t'arrêtes ce métier-là (A3).

(...) il me semble qu'on va mieux articuler aussi la formation initiale qu'ils reçoivent ici et la formation continue c'est-à-dire quand ils seront en poste. C'est à dire que la formation, il y a l'idée qui se dessine, je ne sais pas si ça va être concrètement possible, d'accompagner les professeurs débutants, de ne pas les laisser tout seuls désemparés comme ça quoi avec 2 ans d'IUFM et d'un seul coup, ils sont lancés dans le métier, donc l'idée c'est d'accompagner par des actes de formation continue cette fois-ci et complémentaires à la formation initiale (F2).

(...) mais ils faut qu'ils se forment (la culture prof se construit sur une dizaine d'années), i.e moi, je crois, l'IUFM c'est uniquement les bases de la formation mais pas la formation elle-même des enseignants dans la classe, ça, la formation des enseignants dans la classe, c'est une culture que eux vont inventer à tout moment, ils vont se donner progressivement. C'est pas simplement une retranscription ou une application de ce que l'IUFM aura pu leur dire ou aura pu leur montrer (F4).

(...) toutes les connaissances qu'on a actuellement sur la profession, la plupart du temps, les chercheurs ont été la construire sur les experts. Et dans le fond souvent, les finalités de la formation sont faites en fonction de préparer des experts. Alors nous, on a déjà essayé de freiner cette tendance-là, parce que c'est pas sûr quand on débute heu, comment fonctionne un expert, soit nécessairement la meilleure des choses pour apprendre. Donc on a déjà rectifié un certain nombre de choses par rapport à ce qui se passe dans la communauté de recherche, c'est qu'on prétend former de bons débutants; on ne prétend pas former des professionnels experts. Alors personnellement, j'ai un avantage parce que j'ai énormément travaillé avec des débutants donc heu, je pense que pour moi, pendant que je travaille avec les étudiants je m'appuie sur mon savoir de « qu'est-ce que les débutants font » par rapport à ce que je sais des experts et des professionnels et que je navigue là-dedans (S2).

C. Insatisfaction

La sous-catégorie *insatisfaction* retrouvée chez 4 individus interrogés, un ontarien et trois français (A1, F3, F4, F5) regroupe divers motifs allant de la méconnaissance actuelle du processus de construction de compétences professionnelles, de l'hyper rationalisation des dispositifs de

formation au détriment des personnes, en passant par l'absence de réflexion et de débats sur les enjeux sociétaux et sur certaines questions fondamentales de même que sur la pauvreté des démarches de formation mises en œuvre.

La job, on a tous la job de formateur, mais de là à dire qu'on a le pouvoir de former qui que ce soit dans une formation à l'enseignement qui dure 18 semaines... de là à dire qu'on est formateur, ce serait d'une arrogance absolument extraordinaire simplement on est chanceux si on a affecté seulement leurs attitudes d'une façon minuscule dans 18 semaines de cours. Je pense qu'on a plus d'impact sur ...enfin je pense que leur mère, la mère de la fille qui est ici à la formation qui, elle même, est enseignante, a plus d'impact sur l'attitude que cette personne-là va développer comme enseignante plus tard que moi je peux en avoir dans 39 heures de cours (A1).

Donc qu'est-ce qu'il faut pour faire des professionnels ? Je résume mon hypothèse depuis 25 ans, j'ai écrit un article déjà dans les années 80, même pas, dans les années 75 sur l'isomorphisme des situations de formation initiale et des situations de terrain. En clair : On ne peut construire de la compétence professionnelle à enseigner sur un terrain, à faire face d'une façon créative aux nouveaux problèmes, à inventer éventuellement, à travailler en équipe, à faire bouger les choses et surtout à travailler en projet avec un quartier en partenariat, ça c'est difficile, c'est complexe et ça demande beaucoup de créativité, on ne peut développer ce type de compétence-là, à mon avis que si on agit aussi sur le recrutement bien sûr, et si on ne peut agir sur le recrutement, on agit beaucoup sur les situations de formation elles-mêmes (F3).

(...) moi ce que je crains beaucoup, c'est l'hyper rationalisation des dispositifs qui résolvent les problèmes du fait de leur organisation. C'est un peu ce qui se passe me semble-t-il dans la volonté de faire à toute force de l'individualisation. Les programmations de formation sur ordinateur oui, mais (rire) dans la réalité, on travaille sur l'homme, sur la personne, on ne peut pas quand même pas faire en sorte que... il faut qu'il y ait un peu de flou quoi! (F4).

À long terme, je dis si on compare avec les écoles normales bien que je pense qu'il y a eu des progrès, des progrès parce qu'il y a une façon de voir qui est différente et je pense que l'aspect théorique qui est introduit, surtout en fonction des enseignants chercheurs, ça ouvre des perspectives que les enseignants en formation ne sont pas forcément conscients dans l'immédiat mais qu'on récupère après. Disons, je pense aux transferts qui surgissent, à mon avis, un peu grâce à ces outils théoriques qu'ils ont eus. Alors à mon avis on est très loin encore de savoir comment former des compétences professionnelles. Je pense qu'il y a des recherches à faire, il y a dans un contexte particulier, c'est le contexte français aussi, en fonction de comment ça se fait donc ce sont déjà des fonctionnaires qui sont en formation, comment se fait la titularisation. Donc c'est tout un contexte même politique et économique et je pense qu'il faut prendre en compte tout cela dans des recherches pour pouvoir proposer quelque chose, je pense qu'on ne peut pas importer d'autres modèles, d'autres heu. Tu vois ça ne marchera pas parce qu'il y a aussi un blocage en fonction de toute une tradition, ce serait destiné à l'échec (F5).

En guise de synthèse, on peut signaler au regard de cette catégorie que les représentations de la formation sont relativement variées allant de l'entente inter-site face à la construction de compétences professionnelles et de la formation de personnes débutantes, jusqu'à l'insatisfaction,

lieu de transformation de pratiques, lieu de conceptualisation en passant par les dérives qui guettent la réflexion sur l'action, de même que le sentiment d'impuissance qui anime l'un des individus.

Représentations de l'enseignement dans l'école

Cette catégorie n'est pas issue d'une question en particulier mais est ressortie dans certains entretiens. Elle se divise en huit sous-catégories qui, pour la majorité, sont propres à un seul site sauf pour *compétences* et *diverses postures* qui constituent les seules sous-catégories communes à deux sites (tableau H8, appendice H). On observe également que les unités de sens de même que les mentions à cet effet par les personnes sont plus ou moins nombreuses.

Tableau 13

Nombre de personnes par site pour les sous-catégories relatives aux représentations de l'enseignement dans l'école

	Canada	France	Suisse	Total
Compétences	1	1	-	2
Diverses postures	-	1	1	2
Agent socialisation	-	1	-	1
Pensée de l'enfant	-	1	-	1
Responsabilité	-	-	1	1
Situations problèmes	-	1	-	1
Savoir d'expérience	-	-	1	1
Environnements d'apprentissage	1	-	-	1

Trois sous-catégories seront explorées ici soit *diverses postures*, *agent de socialisation* et *compétences* qui totalisent respectivement trois, trois et quatre unités de sens.

A. Compétences

En ce qui a trait à la sous-catégorie *compétences* qui implique deux individus, un participant ontarien et un français (A1, F3), elle traite de l'importance pour les enseignantes et les enseignants d'avoir développé les compétences nécessaires pour installer de vraies situations d'apprentissage, pour accompagner les élèves dans le développement des savoirs et pour être en mesure de s'adapter aux changements sociétaux.

(...) nos étudiants qui vont devenir des enseignants qui vont former ces jeunes là en milieu scolaire, doivent vraiment avoir développé eux-mêmes le concept de c'est quoi une société de l'information, c'est quoi de l'information. Puis de l'information qui change constamment, est-ce qu'on parle constamment, est-ce qu'on devrait continuer à parler de l'acquisition de contenu ? ou si on devrait parler de construction ? Ces contenus-là étant en changement constant, donc, il est question de développement de compétences, de construction de connaissances, de construction de savoirs (A1)

En clair; quand je vous ai décrit ces 10-12 situations, je crois qu'il serait très formateur que nos étudiants vivent une démarche de projet comme à Québec par ex. que nos élèves deviennent des gens capables de rêver et de réaliser un rêve. Ils organisent un voyage en Inde! Et bien, ils s'organisent et ils font des conférences dans le pays. Ils vont réaliser des contes ! Et bien, ils les éditent à 2-300 milles exemplaires pour les élèves dans les écoles; pas cher! heu, ils vont réaliser un journal pédagogique pour les instituteurs du département, ils veulent créer une radio, ils créent une radio! C'est-à-dire qu'ils puissent vivre des processus un petit peu similaires à ceux qu'on souhaiterait. Donc il y a bien isomorphisme des compétences; on ne peut créer des compétences chez les élèves que si on ne s'en n'est pas créé soi-même! Un enseignant qui n'écrit absolument rien, je ne vois pas bien comment il peut faire écrire ses élèves (F3).

B. Diverses postures

Au niveau de la sous-catégorie *diverses postures*, les deux individus s'étant prononcés, un français et un suisse (F3, S4) parlent de l'importance d'être en mesure de travailler de concert la question de la gestion de classe et celle de la construction des savoirs par les élèves.

C'est très important et pas qu'un rôle étroitement didactique. Aujourd'hui je dirais que la moitié du rôle des professeurs est un rôle social et pas seulement didactique. J'ai pas dit d'assistance sociale, pas un rôle de contrôle social. Donc un travail de fond sur l'éthique professionnelle et sur la déontologie, ça on en a déjà parlé, le droit de respect de la personne, les principes du droit à l'école comme on l'a vu ce matin, ça ça serait très intéressant, les valeurs et les finalités, la gestion de projets (F3).

(...) moi je pense que très souvent on fait une erreur comme enseignants c'est-à-dire qu'on pose des pré requis i.e. on dit ; quand la classe sera pacifiée, quand les relations seront

bonnes, quand la communication circulera, quand les gens se respecteront etc. on pourra commencer à enseigner. Et ça c'est une erreur à mon avis fondamentale parce que l'enseignant il doit enseigner d'abord, c'est-à-dire qu'il doit faire les deux choses en même temps donc il doit se dire; j'enseigne et puis en même temps que j'enseigne, je dois gérer des machins, des conflits, des trucs (S4).

C. Agent de socialisation

Concernant la sous-catégorie *agent de socialisation* qui fait intervenir un français (F3), elle révèle que l'école doit devenir un enjeu de société, être au service du changement, de la démocratisation et de l'émancipation collective et agir à titre d'agent de développement solidaire.

Je crois beaucoup à l'école comme un agent, enfin je ne crois pas à l'école, l'école c'est un agent de reproduction, mais je crois que pour les étudiants qui veulent profondément la changer, ils peuvent la changer, mais s'ils en font un enjeu de société avec la société et pas tout seuls i.e. avec leurs élèves, ils peuvent travailler avec un quartier, dans ce quartier à changer quelque chose à ce quartier c'est-à-dire l'école ou plutôt la pédagogie comme un agent de développement local solidaire et non pas ni un sanctuaire entre 4 murs, ni l'école comme un marché; qu'elle soit vraiment démocratique c'est à dire l'affaire de tout le quartier, des parents, des enfants et aussi les maîtres bien sûr mais pas que les maîtres (F3).

À la lecture de cette catégorie, on peut notamment retenir que mis à part la sous-catégorie *compétences* à faire construire par les élèves et celle qui parle des *diverses postures* que doit adopter l'enseignante ou l'enseignant aujourd'hui, retrouvées dans deux sites, aucune sous-catégorie ne fait réellement l'objet d'un consensus donné. On observe également que le nombre de personnes s'étant exprimées sur cet aspect est relativement homogène d'un site à l'autre et au prorata du nombre d'individus interrogés par site.

Représentations du transversal

Cette catégorie ne découle d'aucune question, mais est tout de même ressortie dans certains entretiens compte tenu de la sphère de formation transversale où œuvrent les individus interrogés. Se subdivisant en six sous-catégories, elle s'illustre par une certaine constance notamment au niveau de la *démarche réflexive*, de l'*attitude clinique* et de la *posture professionnelle* qu'on retrouve à la fois chez les participants ontariens et les suisses. Les français ont pour leur part en commun avec la Suisse, la question de la *dichotomie* qui prévaut au sein du programme de formation entre les didactiques disciplinaires et le domaine transversal mais n'ont rien en commun avec le Canada. Pour ce qui est du travail sur ce qui était perçu jusqu'à tout récemment comme relevant de l'*art et du don* et l'autre sous-catégorie l'*acte d'enseignement* qui réfère à l'apprentissage de cet exercice, elles ne sont mentionnées que dans un seul site (voir tableau H9, appendice H)

Tableau 14

Nombre de personnes par site pour les sous-catégories relatives aux représentations du transversal

	Canada	France	Suisse	Total
Démarche réflexive	2	-	3	4
Attitude clinique	1	-	2	3
Dichotomie	-	1	2	3
Posture professionnelle	2	-	1	3
L'art et le don	-	-	1	1
L'acte d'enseignement	-	2	-	2

Trois sous-catégories seront explorées ici soit *démarche réflexive*, *attitude clinique* et *dichotomie* qui totalisent respectivement quatre, quatre et trois unités de sens.

A. Démarche réflexive

Concernant la sous-catégorie *démarche réflexive* les quatre individus s'étant prononcés, deux ontariens et deux suisses (A2, A3, S1, S2), mentionnent que le transversal permet de travailler chez les étudiantes et les étudiants la complexité qui caractérise l'acte d'enseigner, donc la posture réflexive. Ils ajoutent que cette posture se reflète dans l'action qui porte sur l'ensemble des composantes intervenant dans l'apprentissage et l'enseignement, et ce, indépendamment de la discipline à tel point qu'ils ajoutent que passer à côté de ce travail analytique serait préjudiciable aux autres aspects de la formation.

Ils ont à se bâtir un dossier qui leur permet d'accumuler les brouillons, de mettre leurs réflexions, de mettre leurs notes de cours s'ils veulent, mais qui peuvent comme cela construire tranquillement leur façon de voir le métier d'enseignant, autrement dit, leur façon de voir l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation. Donc je n'entre pas dans le détail du savoir didactique, mais je tente de leur faire développer une ouverture d'esprit et une réflexion encore une fois sur ce qu'ils font, dans et de l'action, à la Schön et compagnie (A2)

(...) permettre aux étudiants de poser un regard plus global sur qu'est-ce qu'une pédagogie de la connaissance ou une approche réflexive à la connaissance (A3)

Mais oui, moi j'ai envie de dire; c'est un module important, peut-être justement alors, parce qu'il y a des aspects transversaux mais aussi parce qu'on y travaille beaucoup la complexité, complexité si tu veux sur un plan plus général et puis cette posture réflexive. Alors peut-être que, bon je pense qu'elle est, on essaye de la faire un peu partout, mais nous, on en a fait l'objectif prioritaire. Si on se dit quel est l'objectif général, c'est vraiment la posture réflexive qu'on a envie de travailler là-dedans hein, plus que qu'ils aient une identité de concepts, qui, heu, c'est, ça, il faut bien le comprendre. Donc c'est vrai que l'année dernière on a été très contents de voir l'évolution des étudiants entre le début et la fin des étudiants par rapport à ça et les étudiants nous en parlaient au mois de septembre et disaient; mais on a changé notre moyen de se donner des moyens de réflexion quoi! Alors bon, ça c'est très très transversal et c'est utile partout donc heu, oui j'ai envie de dire qu'il est bien, important (S1)

(...) pour moi c'est un moment de la formation qui a son importance dans le sens où, à mon avis, compte tenu des thématiques qu'on a, elles doivent permettre aux étudiants de prendre une posture analytique, une démarche réflexive. Je pense que si on rate ça, c'est préjudiciable aux autres unités (S2).

B. Attitude clinique

En ce qui a trait à la sous-catégorie *attitude clinique* pour laquelle trois individus, un participant ontarien et deux suisses (A3, S2, S4) se sont prononcés, on remarque qu'ils voient dans le transversal, une complémentarité avec le travail des didacticiens auquel ils ajoutent l'analyse de pratiques et l'articulation avec le terrain. On parle également de transversalité en termes d'approche transdidactique à l'intérieur de laquelle le travail s'effectue au niveau de la relation maître-élèves, d'ouverture et de regard sur l'humain face à soi de même qu'au niveau de l'inconscient qui circule dans la classe et qui peut parfois interférer.

(...) je pense que je vois effectivement la formation puis le métier de formatrice comme un métier de formation d'humains. D'abord et avant tout, c'est la place ou la façon d'entrer après ça dans, je ne sais pas comment le dire, dans une ouverture à des savoirs, dans une ouverture, à négocier des savoirs, qui doit passer par une ouverture à soi et à ce qu'on est puis à soi et à ce qu'on est dans notre rapport des autres aussi. Puis si il n'y a pas cette espèce de fluidité-là, on se ferme au changement et là, on est dans une culture du changement. Donc si je veux aider les étudiantes à la formation à composer avec ce qui est, et les placer dans une perspective de percevoir le changement, puis de les mobiliser là-dedans, je trouve que c'est essentiel de passer par le regard dans ce métier-là qui est regard d'humain à humain, d'humain à soi, à l'autre et d'humain aux autres. Tout passe d'abord par le rapport dyadique et ensuite il y a le rapport multiple (A3)

Si je devais dire l'importance que ça a, c'est pas de rater la démarche clinique quoi! Mais de là à dire, c'est la position que je donnerais dans le module transversal, mais je pense que dans d'autres modules aussi et même dans les didactiques, on a une démarche clinique mais elle est différente (S2).

(...) par moments j'ai l'impression qu'il y a une représentation du transversal qui est d'ailleurs assez... qui circule à plein d'endroits, qui est une forme de, de moi ce que j'appelle plutôt, c'est pas du transversal, c'est du périphérique. C'est-à-dire que c'est un petit peu l'idée qu'il y a le métier d'enseignant avec son noyau dur, les didactiques et puis qu'il y a des choses qui gravitent autour et qu'il est important que l'enseignant les connaisse. Alors il y a le rationnel, il y a l'organisation du système scolaire, la sociologie de l'éducation, un peu de ceci, un peu de cela, de l'interculturel, et puis ça gravite autour et ça vient en complément etc. Et les didacticiens souvent, c'est ça qu'ils nous renvoyaient. Alors que moi le transversal, je ne le vois pas comme ça. Je le vois vraiment comme traversant les didactiques avec un enjeu de, finalement, comme par ex. dans notre module, je trouve qu'il y a des gens qui font ça très bien dans ce module, au niveau qu'on pourrait appeler par ex. transdidactique ou je ne sais pas. Comment organiser des situations d'apprentissage avec des élèves. Et ils le font de façon transversale parce qu'il passent, un jour ils font des maths, un jour ils font du français, un jour ils font des sciences, etc., mais ils travaillent sur comment dans des situations d'apprentissage, ou d'autres par ex. qui travaillent sur la relation maître-élèves dans le triangle didactique, etc. et qui le font de façon transversale en montrant comment l'enseignant peut-être un levier pour les apprentissages des enfants ou au contraire un frein parce qu'il joue des choses autour de l'inconscient etc. et que ça, à mon avis, c'est le boulot qu'on va faire dans ce module. (S4)

C. Dichotomie

La sous-catégorie *dichotomie* impliquant trois individus interrogés un français et deux suisses (F5, S1, S4), suscite chez le premier, le constat que le dispositif de formation laisse peu ou prou de place au non disciplinaire. Le second se pose certaines questions sur le transversal et la formation à l'enseignement primaire vue comme étant autre chose qu'une formation juxtaposée de spécialistes et un dernier mentionne non pas l'absence de place mais les tensions existant au sein du programme concernant la place respective du transversal versus celle des didactiques.

Alors donc c'est comme s'il n'y avait rien de prévu pour les enseignants chercheurs et en fonction du non disciplinaire et des compétences spécifiques (F5).

Mais une des questions que j'ai moi, c'est autour du transversal parce que je suis convaincu, et c'est ce que je disais tout à l'heure, que pour une formation d'enseignants généralistes, il faut autre chose qu'une formation juxtaposée de spécialistes quoi ! Donc un généraliste, c'est pas un enseignant de maths plus en enseignant de français, de science, etc. juxtaposé; c'est autre chose alors c'est quoi? Donc on a inventé ce machin, cette dichotomie, didactique transversale et bon la question que je me pose moi c'est « qu'est-ce que c'est que le transversal ? » Comment on l'interprète et comment finalement on le construit chez nos étudiants en terme de transversalité ? Qu'est-ce que c'est que les compétences de nos étudiants qu'on veut construire ? Comment est-ce qu'on considère, quel mandat on se donne en matière de formation spécifiquement professionnelle (S4)

Voilà, les didactiques à mon avis, c'est hyper important aussi hein, et puis heu, l'intégration, bon les didacticiens aimeraient beaucoup plus de temps et il leur manque d'après eux du temps qu'on a pris de trop dans le transversal. Nous, on défend le contraire, enfin pas le contraire, on dit pas qu'on veut leur prendre du temps mais on pense qu'il y a des aspects qui sont très, très importants aussi dans l'enseignement et donc là, il y a aussi des bagarres au niveau du groupe projet pour savoir qui allait avoir le plus d'heures, pas d'heures, etc. (S1)

Au regard de cette catégorie, on observe que deux participantes et participants ontariens sur trois se sont prononcés et que chaque fois qu'ils l'ont fait, ils partageaient la sous-catégorie avec un autre site. De même, on remarque que les quatre suisses ont émis des unités de sens sur ce sujet et qu'eux aussi ont partagé celles-ci avec un autre site, à l'exception de la sous-catégorie *l'art et le don*. Quant aux trois français s'étant prononcés, ils se répartissent pour leur part dans deux sous-catégories dont une qu'ils partagent avec un suisse et une autre relevée uniquement par eux.

Outils d'analyse des pratiques

Cette catégorie contenant neuf sous-catégories est issue de la question no. 6 qui se lit comme suit : « Comment faites-vous pour vous assurer que les étudiantes et les étudiants atteignent les compétences professionnelles visées ou souhaitées ? » À la lecture du tableau H10, appendice H et du tableau suivant, on remarque que seules les sous-catégories *portfolio* et *l'ensemble* qui réfèrent à des évaluations croisées (visites de stages, mémoire professionnel et travaux et exposés) sont communes à deux sites. Les autres sous-catégories sont propres à un seul site.

Tableau 15

Nombre de personnes par site pour les sous-catégories relatives aux outils d'analyse de la pratique

	Canada	France	Suisse	Total
Visites en stages	-	3	-	3
Portfolio	2	-	1	3
Type formatif	-	-	2	2
L'ensemble	-	2	1	3
Mémoire professionnel	-	-	2	2
Compétences/critères	2	-	-	2
Transparence/négociation	-	1	-	1
Travaux/exposés	-	2	-	2
Consultations collègues	-	-	1	1
3 visions du stage	-	1	-	1
Groupes homogènes	1	-	-	1
Discussions	-	1	-	1

Trois sous-catégories seront explorées ici soit *visites en stage*, *portfolio* et *type formatif* qui totalisent respectivement quatre, trois et trois unités de sens.

A. Visites en stage

La sous-catégorie *visites en stage* qui fait intervenir trois participants français (F1, F3, F4) révèle que les visites servent à vérifier dans une certaine mesure l'adéquation entre les pratiques mises en œuvre par les stagiaires et ce qu'on leur enseigne dans le cadre des cours. Cette adéquation est analysée tant au niveau de l'activité que de l'implication des élèves et des objectifs. Il en ressort que les pratiques n'offrent qu'un accompagnement limité compte tenu du peu de ressources dont les superviseurs disposent mais qu'elles donnent toutefois lieu à des discussions profitables entre les stagiaires et les formatrices et formateurs chargés de les superviser.

(...) bon il y a les visites aussi, j'essaie d'aller en visite voir si possible des étudiants que j'ai au cours, pour me rendre compte de l'adéquation entre les deux, ce n'est pas toujours facile mais ils essaient de le faire quand même, donc c'est pas mal et c'est vrai que j'arrive donc je sais pas, il y aurait peut-être d'autres moyens c'est possible (F1).

(...) il y a ceux que je vais voir en stage, 6 ou 7, ceux là je suis obligé de les accompagner un petit peu, en essayant de discuter un peu avec la visite de stage, je vais les voir, je discute beaucoup avec eux, mais je n'y consacre pas un temps fou non plus. On est payé deux heures aussi quatre heures ça ne suffit pas ! (F3).

Bien, il y en a quand même une qui est importante c'est quand même le stage en responsabilité, c'est à dire tenir une classe au minimum, c'est-à-dire faire travailler les élèves par rapport à des objectifs qu'on s'est donnés jusqu'au bout et puis tenir compte de l'activité des enfants dans la classe, c'est à dire que effectivement est-ce qu'ils sont impliqués, et qu'ils puissent progresser dans ce que les propositions qu'on est amené à leur faire donc ça c'est quand même un critère minimal tout à fait décisif (F4).

B. Le portfolio

La sous-catégorie *portfolio* faisant intervenir trois individus, deux ontariens et un suisse (A1, A2, S1), indique que les portfolio³² contiennent différentes traces tantôt personnelles (réflexions diverses face à l'apprentissage, l'enseignement, l'évaluation, ou face à des situations complexes, des

³² Tel que mentionné au chapitre 2, les portfolio Ensemble de traces permettant de relater et de commenter les expériences, les faits vécus lors des stages ou dans les cours, pour permettre le recul nécessaire à l'apprentissage du métier d'enseigner (Bélair, 1999 ; Clerc, 1993 ; Porter et Cleland, 1995).

analyses de compétences, des ateliers vécus) et tantôt plus formelles telles des travaux plus précis et des notes de cours.

Comment est-ce qu'on vérifie s'ils les ont développées (les compétences) ? Ça a été par les portfolios collectifs qu'on a fait faire aux gens. Dans ces portfolios-là, c'était pas un travail pour un cours, un travail pour l'autre cours, il y avait certains travaux qui étaient plus axés vers certains des cours, mais c'est qu'ensuite collectivement, l'équipe de profs a analysé les portfolios qui étaient remis par les équipes d'étudiants (A1)

Bon concrètement en termes d'évaluation comme je te disais tantôt, il y a les guides pédagogiques qu'ils construisent, il y a des co-formations qu'ils se donnent les uns les autres, les réflexions qu'ils font, et tout cela dans un contenant qui s'appelle le dossier progressif. Ils ont à se bâtir un dossier qui leur permet d'accumuler les brouillons, d'ajouter leurs réflexions, de mettre leurs notes de cours s'ils veulent, mais qui peuvent comme cela construire tranquillement leur façon de voir le métier d'enseignant. Autrement dit leur façon de voir l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation, ce sont les 3 grands thèmes qui sont traités dans ces cours-là (A2).

(...) ils vont devoir dans un portfolio mettre une trace de chaque atelier mais c'est une trace très personnelle hein, donc, dans l'évaluation finale, ils ont quand même des travaux à faire, heu, je pourrai te montrer si tu veux, donc ils ont quatre travaux à faire sur chaque unité de formation, donc là on voit s'ils ont construit heu, quand même des concepts qui appartiennent à tout ça mais surtout, qu'est-ce qu'ils en font et qu'est-ce que ça leur apporte comme réflexion ? Et puis, ils ont tout un portfolio avec les traces des ateliers et les traces du journal de formation, heu, qu'est-ce qu'ils doivent mettre ? heu, des situations complexes, le projet, des analyses de compétences et tout ça et donc pour nous, l'évaluation, c'est les quatre travaux et puis la présence dans le portfolio de tous ces documents (S1)

C. Évaluation de type formatif

En ce qui concerne la sous-catégorie *type formatif*, les deux suisses impliqués (S3, S4) mentionnent qu'ils mettent des annotations sur les travaux des étudiantes et étudiants, se tiennent à leur disposition pour répondre aux questions, travaillent avec eux divers dispositifs sur une base régulière de sorte que le travail final se constitue presque naturellement.

Bon le problème maintenant, c'est que tous voudraient qu'on présente leur projet, qu'on le discute comme ça, mais ça on ne peut pas le faire avec tous les projets. Il y en a 19 et on a pas le temps ce qui fait que, le reste du temps je lis, je mets mes annotations et puis je leur redonne et je me tiens à leur disposition tous les mercredi de 2 à 4 hres, ou au téléphone à la maison pour répondre à leurs questions etc. mais c'est sûr qu'il y a parfois un peu de frustrations pour certains, de ne pas pouvoir toujours faire analyser toutes les facettes de leurs projets. Bon, ils sont conscients quand même qu'ils tirent bénéfice de ce qu'on discute le projet de quelqu'un ou le leur, parce qu'en général, il y a des problèmes qui sont transférables, c'est sûr (S3).

Mais nous on les fait travailler sur l'écriture, tu l'as vu, de façon très régulière, processus qui fait qu'à la fin, le texte final vient presque un peu tout seul, c'est-à-dire qu'il naît de ce qui s'est fait avant (S4).

Au regard de cette catégorie, on peut mentionner que les moyens d'évaluation invoqués de part et d'autre des sites, regroupent la majorité des outils et approches préconisés dans le domaine de l'évaluation des apprentissages et des compétences tant dans le champ éducatif que dans celui de la formation professionnelle (Bélair, 1999 ; Jorro, 2000). La seule distinction qui ressort ici concerne les visites en stages qui sont mises en exergue uniquement par trois participants français.

Représentations du professionnel

Les sous-catégories issues de la présente catégorie proviennent pour une large part de la question 4b soit ; *En quoi (votre programme de formation) est-il susceptible de former des enseignantes et des enseignants professionnels ?* À la lecture des tableaux (H11, appendice H et 16), on remarque qu'une seule sous-catégorie soit celle qui mentionne qu'une professionnelle ou qu'un professionnel est quelqu'un qui est capable *d'assumer ses choix* est partagée par deux sites et deux personnes dans chacun de ceux-ci. En parallèle, on observe que la sous-catégorie *aucune idée* qui réfère à l'absence de préoccupation sur la question de la professionnalité est soulevée par trois participantes et participants français et qu'un autre de ce site témoigne d'une réticence face à *l'appellation* « professionnel » et mentionne préférer « métier de l'humain ». En ce qui a trait aux autres sous-catégories qui impliquent un site et un individu à la fois, elles parlent de personnes capables de donner la parole, capables de renoncement, d'autonomie et capables de prendre en charge leur formation.

Tableau 16

Nombre de personnes par site pour les sous-catégories relatives aux représentations du professionnel

	Canada	France	Suisse	Total
Assumer ses choix	2	-	2	4
Aucune idée	-	3	-	3
Capable de renoncer	-	-	1	1
Donner la parole	-	-	1	1
Autonomie	1	-	-	1
Responsable formation	1	-	-	1
Autre appellation	-	1	-	1

Deux sous-catégories seront explorées ici soit, *assumer ses choix* et *aucune idée* qui totalisent respectivement quatre et trois unités de sens.

A. Assumer ses choix

La sous-catégorie *assumer ses choix* mentionnée par quatre individus interrogés, deux ontariens et deux suisses (A2, A3, S2, S3), met de l'avant l'idée que la professionnelle ou le professionnel est capable non seulement d'assumer ses choix et ses actions, de repérer parmi deux situations qui paraissent différentes ce qu'elles ont d'identique, mais également de reconnaître qu'il s'est trompé et d'être en mesure d'explicitier les raisons à l'origine de ses actions. Il s'agit également de personnes capables d'inventivité, de prendre du recul et qui savent qu'il n'existe pas de recettes par rapport aux situations qu'ils sont appelés à rencontrer dans leur profession.

Parce qu'un professionnel, c'est quelqu'un qui va être capable de faire des retours sur sa pratique, qui va être capable de se mobiliser, de prendre des décisions puis de réfléchir,

puis de se dire jusqu'à quel point c'est bien et c'est pas bien, donc d'être de prendre un recul, mais d'avoir un recul qui est intelligent, pas un recul pour un recul. Mais un recul avec des éléments qu'il pourra aller chercher pour répondre à ce qui est en train de se passer (A2)

(...) mais aussi au sein du corps étudiant c'est à dire dans la mesure où on les insère dans une démarche par définition où ils ont à travailler de plein pied à développer une cohérence dans leurs pratiques, à amenuiser leurs actes, on est en train de former probablement ou d'aider à former des professionnels de l'enseignement (A3)

(...) en tout cas pour moi, le professionnel c'est celui qui est capable d'assumer ses choix et d'assumer ses actes. Alors les assumer ça veut dire que, il est capable de reconnaître qu'il s'est trompé, mais il est aussi capable d'argumenter ce qui l'a fait choisir ça à ce moment-là! Et je pense que même un débutant, un bon débutant pour moi, devrait être capable de faire ça. Ça c'est une attitude professionnelle. Maintenant heu, je peux être capable de le faire dans un certain registre, je ne sais pas, ce matin on a vu qu'au moment de l'action, il y a différentes composantes qui sont en présence et qu'il faut faire des inférences. Donc on ne peut pas du tout prétendre, même au bout de 5 ans de pratique, d'être un professionnel qui maîtrise tout dans tous les domaines et toutes les situations. Parce que le problème des métiers de l'enseignement et de la formation c'est que les situations sont toujours singulières. Elles peuvent se ressembler mais elles ne seront jamais identiques et que le professionnel c'est celui qui est capable de repérer à travers deux situations qui semblent identiques, ce qui en fait la différence et qui lui fait choisir une situation plutôt qu'une autre et dans deux situations qui paraissent totalement différentes, ce qui est identique et qui lui permet de choisir la même, le même geste ou la même disposition. Et c'est ça qui est peut-être le plus difficile à comprendre c'est que, dans deux situations qui se ressemblent, on va agir différemment et dans 2 situations qui paraissent différentes à première vue, on va agir de la même manière. Alors, ça c'est vraiment le professionnel je dirais, c'est l'expert. Ça veut dire qu'un débutant peut-être un professionnel comme ça dans certaines situations puis dans d'autres, ne pas l'être du tout. Je pense que, pour moi, le registre professionnel c'est pas monolithique quoi! On peut dans certaines situations être vraiment, même tout au début de sa carrière, un excellent professionnel et dans d'autres juste à côté, être tout juste le débutant qui sait à peine patauger dans la semoule. Par contre, la posture du professionnel, c'est d'accepter de regarder ça. Et ça, c'est pas évident! on l'a bien vu ! (S2)

Moi je pense que les enseignants, il faut les libérer du rôle social étriqué dévalorisé, il faut les libérer dans leur capacité d'inventivité, de faire face aux différentes situations qu'ils ont devant eux et qu'ils s'enlèvent de l'esprit qu'il faut une recette et une seule pour faire face à cette situation-là et puis c'est tout (S3).

B. Aucune idée

En ce qui concerne la sous-catégorie *aucune idée* retrouvée chez trois participants français (F1, F2, F4), elle révèle que les recherches sur la professionnalisation et la construction de la professionnalité chez les étudiantes et étudiants ne fait pas l'objet d'une grande préoccupation en raison du fait que d'autres champs de recherche sont privilégiés, qu'on ignore ce que cela pourrait apporter de plus ou qu'on ne peut dire de ce que ce concept signifie.

Alors ça je ne sais pas, je ne sais pas du tout, je ne suis pas au courant des recherches sur la professionnalisation, alors pas du tout, puisque moi je fais de la recherche sur le langage ça me prend déjà un temps fou, donc je ne me rends pas compte, je ne sais pas du tout, je ne sais pas où ça en est, je ne sais pas ce que ça pourrait apporter ou rien apporter de plus de ce qui est fait partout, je n'en ai aucune idée en fait (F1).

Je pense que ce n'est pas l'objectif (la question de la professionnalisation) parce que les professionnels, je ne sais pas trop ce que ça veut dire, moi (F2).

Je ne m'en préoccupe pas beaucoup (de la construction de la professionnalité chez les étudiantes et étudiants). Les courants actuels, moi je pense que je suis un peu à contre courant parce que je pars pas tellement des besoins exprimés, heu, ... je pars pas non plus des, pour les traiter en quelque sorte et y répondre heu quoi dire encore, je ne leur donne pas non plus la responsabilité de la classe, en disant sur quoi aimeriez-vous travailler, etc., quels sont les problèmes qui se posent, puis il y a tel groupe qui va travailler sur la loi, tel groupe qui va travailler sur ci, tel groupe qui va travailler sur la pédagogie Freinet etc., etc., donc je ne travaille pas non plus de cette façon-là. Je ne travaille pas non plus sous forme universitaire qui serait faite d'exposés, compte rendu, etc., du moins cette année, heu .. je ne sais pas comment définir, je ne sais pas comment définir! (F4).

Au regard de cette catégorie qui fait intervenir un nombre de personnes relativement similaire d'un site à l'autre, on peut émettre l'idée que la préoccupation de la professionnalisation est plus marquée chez les ontariens et les suisses. En ce qui a trait aux énoncés de sens émis à cet effet par ces derniers, ils rejoignent dans une forte proportion l'ensemble des propositions qui transparaissent dans les écrits scientifiques publiés sur le sujet (Bourdoncle, 1993, 1991 ; Gohier et al. 1999 ; Paquay et al. 1996 ; Tardif et Gauthier, 1999c; etc.).

Représentations des attentes sociétales

Cette catégorie n'est pas issue d'une question particulière, mais a émergé à la croisée des questions 2b et 7 soit, En quoi (votre programme de formation) est-il susceptible de former des enseignantes et des enseignants professionnels ? et En quoi vos démarches de formation s'inscrivent-elles dans les courants de recherche actuels ? Elle fait intervenir un individu du Canada, un de la Suisse et aucun français. Les trois sous-catégories inhérentes à la présente catégorie, soit le désintéressement, le changement et le travail d'équipe seront présentées simultanément en raison de leur petit nombre.

Deux individus interrogés, un ontarien et un suisse (A1, S2), se sont prononcés sur dans cette catégorie qui mentionne que la société évolue à un rythme tel qu'il devient impossible de savoir ce qu'il en sera dans les vingt ou cinquante prochaines années, mis à part le fait qu'elle aura changé et qu'en raison de ce changement et des nouvelles structures de travail, la société a besoin d'individus ayant développé la capacité de travailler en équipe. Ils ajoutent que rien n'indique actuellement que la société ait réellement envie d'avoir des professionnelles et professionnels de l'enseignement capables d'agir à ce titre.

(...) dans la société dans laquelle on vit actuellement, où le milieu du travail se dirige de plus en plus vers les travaux d'équipes, vers les projets d'équipes, parce que comme on est dans une société en changement et qu'on regarde la technologie actuellement et souvent le milieu de travail, la structure des milieux de travail commence à évoluer, puis ce sont des habiletés qui sont vraiment à développer (A1)

Mais est-ce que c'est une attente réellement de la société que les enseignants primaires soient des gens professionnels i.e. qui prennent en main l'apprentissage des élèves et qui disent « mais ça, c'est pas important! mais ça, d'après ce que nous, on a étudié, d'après ce qu'on voit, on ne va pas le faire parce qu'on va mettre ça à la place ». Ce qui veut pas dire « je veux pas de notes, c'est débile! » ou quoi que ce soit, mais plutôt que de tenir ce genre de discours avoir des personnes qui disent « là il y a des problèmes, là il y a des enjeux, qu'est-ce qu'on peut faire pour résoudre ces problèmes ensemble ? » Je suis pas tout à fait sûre que la société a tellement envie de ça vraiment vraiment ! (S2)

Au regard de cette catégorie au sein de laquelle peu d'individus sont impliqués, on peut simplement observer que les unités de sens s'inscrivent plutôt dans une prospective et sont révélatrices d'un bon nombre d'incertitudes qui planent à l'endroit des professionnelles et professionnels de l'enseignement et de l'école à venir.

Représentations du terrain

Cette catégorie ne regroupant qu'une seule sous-catégorie et un seul individu (S2), elle ne fera l'objet d'aucune analyse et sera présentée tel quel au moyen de l'unité de sens relevée.

(...) le terrain, on a eu à discuter beaucoup, le statut du terrain dans notre formation il a quand même un statut particulier, il est encadré, je veux dire : ce qui se passe sur le terrain, moi j'en ai besoin et quand ils repartent, ils retournent avec ce qu'on a fait, je veux dire, c'est une vision tout à fait différente, c'est pas le stage comme on le conçoit, on les accompagne, c'est comme ça qu'on essaye de le faire (S2).

À la lecture de cet extrait, on remarque que le volet pratique (stage) représente pour cette personne davantage qu'un lieu de mise en pratique des théories apprises à l'université. Il s'agit selon cette dernière d'un élément incontournable de la formation dans la mesure où il sert de matériau à partir duquel les cours transversaux sont structurés.

Représentations de l'évaluation

Cette catégorie qui comprend trois sous-catégories, se distingue de la catégorie précédente *moyens d'évaluation* puisque les personnes s'étant prononcées sur cet aspect abordaient l'évaluation d'une manière générale sans faire référence à leurs propres pratiques évaluatives. Par opposition à la catégorie *représentations des attentes sociétales* où aucun français ne s'est prononcé, cette catégorie n'implique qu'un participant ontarien et trois français. Deux sous-catégories étant négligeables, une seule sous-catégorie sera explorée ici soit, *délicat (long terme)* qui totalise trois unités de sens.

Les trois individus interrogés, deux ontariens et un français (A2, A3, F4), s'étant exprimés face à cette sous-catégorie mentionnent que l'évaluation des stagiaires est une problématique délicate en raison du fait que l'apprentissage de l'enseignement s'effectue sur le long terme, qu'il faut du temps, de la patience et de la tolérance.

Mais je ne pourrai jamais dire qu'elle va être compétente tout de suite parce que ça demeure un travail hypothétique, théorique, dans le cadre d'un cours, la compétence, où je la verrais, un peu plus loin, je les suivrais aussi en stage, je serais aussi superviseuse de stage avec le séminaire d'analyse de la pratique, le séminaire d'intégration comme on l'appelle dans le nouveau programme. Et là, je leur ferais faire une planif. Et là, je verrais si ce qu'ils ont fait en stage correspond à des éléments qu'ils ont fait dans le cours, etc., Puis là, par exemple, mais encore là cela ne me permet pas de dire s'ils ont développé la compétence. Il faudrait quasiment que je les pogne dans leur 1ere année d'enseignement à mon avis. Mais on tend vers cela, on y va (A2)

(...) je suis convaincue que la seule façon d'être en cohérence avec ce qu'on voudrait obtenir, c'est de faire preuve d'énormément de patience et de tolérance i.e. d'accepter que ce que moi j'ai fait à travers mon parcours de formatrice qui était en dissonance avec ce que je disais qui devait être va aussi se refléter dans comment les étudiantes vont composer durant leur année de formation avec mes principes et les compétences qu'on tente de leur faire vivre (A3).

C'est le problème de l'évaluation. Alors, il y a un problème délicat, hein pour moi en tant que philosophe, je forme les gens sur le long terme, heu moi j'ai bien aimé que X redise encore hier, et ça lui tenait fortement à coeur parce qu'il l'a répété auprès des élèves que finalement un enseignant se forme à peu près sur une dizaine d'années, ils étaient stupéfaits, les étudiants, moi, c'est ce que je pense. Donc quand on fait de la formation, quand on est formateur, on anticipe beaucoup finalement, sur ce que les gens vont devenir. Moi ce que je fais avec eux, je sais que je ne vais pas le trouver demain tel quel parce que ça va leur demander une évolution sur le temps qui sera certainement très longue et puis, c'est un bousculement culturel, de la façon dont je peux concevoir les choses (F4).

Au regard de cette catégorie, on peut retenir que de manière générale, les trois individus impliqués s'entendent sur le fait que l'évaluation des compétences acquises en formation initiale demeure un sujet délicat en raison du temps requis pour l'apprentissage des gestes professionnels du métier.

Représentations des étudiantes et étudiants

Cette catégorie ne regroupe qu'une seule sous-catégorie soit *mode de réception* et fait intervenir trois individus, un ontarien, un français et un suisse (A2, F5, S4). Au sein des unités de sens, on observe que les personnes déplorent la posture passive et consommatrice de recettes et de trucs dans laquelle les étudiantes et les étudiants sont de même que l'importance accordée à leur implication.

Parce que quelque part, les étudiants sont très demandeurs de moments, moi j'arrive avec des choses, ils sont demandeurs de recettes, de techniques, de trucs, de tout ce que tu voudras (A2).

C'est sûr que les étudiants plus traditionnels qui sont habitués dans un mode de réception de l'information, ont été bien contents de cela parce qu'ils ont pu prendre toutes des notes, ils ont photocopié mes transparents. Ceux-là, je ne suis pas sûre qu'ils ont compris ce que veut dire apprendre à apprendre, mais que veux-tu, on peut pas changer la planète (A2).

(...) ils sont très gentils et ils vont noter des choses, ce qui ne m'intéresse pas du tout, parce que ces choses on les a dans des bouquins de façon beaucoup plus approfondie que ce que je dis, donc ils vont noter, souligner et ça m'agresse profondément, j'ai envie d'arracher leurs cahiers (F5).

Donc c'est vrai qu'on attend des étudiants, autre chose, une autre implication alors je me dis; il faut qu'ils se rendent compte que c'est, qu'il y a de la place pour qu'eux prennent

leurs responsabilités et pis c'est eux qui doivent faire vivre ce groupe aussi, c'est pas que moi. S'ils attendent que je leur fasse cours, ils ne sont pas au bon endroit (S4).

Conclusion

À la lumière des analyses qui précèdent, on est appelé à constater que les représentations des personnes impliquées dans la recherche sont relativement variées et particulièrement nombreuses au niveau des catégories telles que les *caractéristiques désirées*, les *forces*, les *faiblesses*, les *représentations de la formation* et les *outils d'analyse de la pratique*, lesquelles sont par ailleurs étroitement liées aux fonctions assumées par les individus. On remarque également que certaines catégories font intervenir davantage de personnes provenant d'un site telles, par exemple, la catégorie *les forces* qui implique un seul français par opposition à deux au Canada et trois en Suisse ou encore la catégorie *faiblesse* qui implique seize interventions de la part des français contre dix au Canada et six en Suisse. Même constat pour la catégorie *représentations de l'enseignement dans l'école* à l'intérieur de laquelle les français se prononcent au niveau de cinq des huit unités de sens par opposition aux ontariens qui le font au niveau de deux sous-catégories et des suisses qui, eux, se prononcent sur seulement trois d'entre elles.

Ce chapitre d'analyse ayant permis de mettre en exergue les représentations que les personnes ont à l'égard de leur programme de formation, de leur rôle de formatrices et de formateurs de même que de leurs pratiques de formation, le chapitre suivant propose l'interprétation de ces analyses dans le but de répondre aux questions de la présente thèse.

CHAPITRE 5

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le chapitre 4 ayant présenté en première partie les sites au sein desquels les expérimentations ont été effectuées suivies des analyses des résultats, le présent chapitre expose les interprétations liées à ces analyses. Pour ce faire, le chapitre se divise en deux parties, chacune visant à répondre l'une des deux questions de recherche

Première question

La première question de la recherche vise à comprendre comment les formatrices et les formateurs œuvrant au niveau de l'approche transversale dans trois établissements de formation initiale à l'enseignement élémentaire, situés dans des contextes culturels différents se représentent leur rôle, leurs pratiques de formation et leur programme.

Cette question étant structurée en trois parties, ces dernières seront traitées à la fois culture par culture et à la fois question par question pour une meilleure mise en exergue des éléments de réponse fournis par les participantes et participants et afin de limiter toute redondance au niveau des interprétations.

L'Ontario francophone

La section suivante présente consécutivement les interprétations liées au rôle, aux pratiques et aux programmes.

A. Le rôle

Concernant le rôle de formatrice ou de formateur issu de la grille de lecture qui figure en appendice D, deux catégories ciblent directement cet aspect soit *implications* (tableaux 6 et H1 de l'appendice H) et *identité* (tableaux 11 et H6 de l'appendice H).

Les trois participantes et participants ontariens abordent les *implications* requises de manière relativement homogène puisque, mis à part la sous-catégorie *négociation* mentionnée uniquement par l'un d'eux, les trois autres sous-catégories relevées sont partagées par deux ou trois d'entre eux. De plus, sur les 10 sous-catégories répertoriées dans cette catégorie, ils ne se prononcent que sur 4 d'entre elles. Cette catégorie présente donc une forte cohérence au niveau des unités de sens mentionnées par les participantes et participants. Ainsi, tous parlent de l'importance de la coopération, de la concertation et de la collaboration entre les formatrices et les formateurs tant au niveau didactique que transversal ce qui rejoint les propositions formulées par divers auteurs et auteures (Gather-Thurler, 1996, 1993a ; Perrenoud, 1998c, 1996e, 1994c ; Tardif, 2000, 1996 ; Tardif et al.1998). Deux (A2, A3) se définissent comme accompagnateurs et personnes ressource (Altet, 1998b ; Bouvier et Obin, 1998), deux autres (A1,A3) parlent de la nécessité de remettre leurs pratiques en question et de réfléchir sur soi (Blanchard-Laville et Fablet, 1998 ; St-Arnaud, 1992 ; Charlier, 1998) et enfin, un autre (A2) aborde les questions de la négociation et de la transparence auprès des étudiantes et des étudiants, thématique peu présente dans la littérature, mis à part des ouvrages rédigés par les participantes et participants eux-mêmes ou par des collègues de la même université tels Bélair, (1999, 1998) et Théberge, (2000b, 2000a).

En ce qui concerne leur *identité* de formatrices et de formateurs, les trois participants ontariens la définissent de manière relativement différente puisque aucun d'entre eux ne partage une sous-catégorie avec un autre. Ils privilégient respectivement les sous-catégories *transformation de pratiques et référence au terrain* (A3), *former* (A2) et *maillon d'une chaîne* (A1).

Au regard de ces données, on remarque que chacun des participantes et participants s'inscrit dans une perspective qui lui est propre au sens où, sans pour autant être discriminante chaque perspective diffère tout de même de celle des autres. Les interprétations porteront surtout sur les personnes A3 et A1 compte tenu que les unités de sens émises par A2 n'apportent rien de particulier. Ainsi, les unités de sens formulées par A3 témoignent, dans une forte proportion, d'une posture clinique telle que définie par Cifali (1998a, 1996, 1991), laquelle met l'accent sur les affects et l'histoire de la personne qui interviennent dans tout métier de l'humain et face auxquels il importe d'être lucide. De fait, les trois unités de sens émises par A3 abordent d'une façon ou d'une autre l'aspect humain inhérent à la formation. Cette situation pourrait d'ailleurs s'expliquer par le fait que cette personne a une formation en psychologie et travaille auprès d'élèves en difficultés d'apprentissage depuis plusieurs années.

Le participant A1 insiste pour sa part sur l'importance du travail d'équipe et de la cohérence qui doit régner au sein de l'équipe de formatrices et de formateurs. Les trois unités de sens émises par ce dernier mentionnent que l'impact de la formation repose sur la cohérence de cette chaîne et non pas sur le travail effectué par chacun des individus qui y œuvre. Ces propos semblent s'inscrire étroitement sous le mode relationnel *coopération et interdépendance* relevé par Gather-Thurler (1993a) dans sa typologie des cultures qui prévalent au sein des établissements. De fait, tel que mentionné au chapitre 2, le mode *coopération et interdépendance* implique notamment que les individus œuvrant au sein d'un établissement donné sont ouverts au partage et à la discussion d'idées et de ressources diverses. De même, ce type de culture implique un accord assez élevé à l'endroit des valeurs éducatives, une forte cohérence entre les objectifs et les pratiques, une grande ouverture des uns envers les autres, impliquant ainsi qu'on accepte le désaccord sur certains points. Ces individus utilisent souvent les mêmes expressions et les projets menés sont le résultat d'un long processus d'échanges, de réflexions communes et de tentatives collectives de résolution de problèmes (Gather-Thurler, 1993a). Sachant que cet individu a collaboré avec d'autres collègues

dans le cadre d'un projet intégrant les TIC, cette façon de penser semble relativement compréhensible.

À la lumière de ces constatations, il ressort que les **participantes et participants ontariens se représentent leur rôle comme étant celui de personnes ressources et d'accompagnateurs auprès des étudiantes et des étudiants capables d'analyser leurs pratiques et de les remettre en question, ce qui implique maints échanges et diverses concertations entre les formatrices et les formateurs visant à assurer une plus grande cohérence possible entre les démarches mises en œuvre au sein du cursus de formation.**

B. Les pratiques

Dans l'analyse des résultats, les pratiques font référence à deux catégories, soit les *démarches* (tableaux 4 et 5) et les *outils d'analyse de la pratique* (tableaux 15 et H10 de l'appendice H). Au regard de la grille de lecture, les *démarches* se subdivisent en points de repère, lesquels sont associés aux différents types de pratiques mise en œuvre par les participantes et les participants.

Les 21 unités de sens émises au regard des démarches socioconstructivistes s'inscrivent dans une forte proportion dans la lignée des propositions piagétienne et vygotkienne, lesquelles ont ouvert la porte à maintes parutions sur le sujet (Carmona-Magnaldi, 1996; Giordan, 1999; Schneuwly et Bronckart, 1985). En premier lieu, deux personnes (A1, A2) parlent de l'importance de donner préséance au processus d'apprentissage par opposition à l'enseignement, ce qui implique de remettre l'apprenante ou l'apprenant au centre de cette construction des savoirs (Bassis, 1998), de travailler à partir des représentations (Astolfi, 1997, 1992), de mettre l'accent sur le développement de l'autonomie intellectuelle des étudiantes et des étudiants (Le Moigne, 1994), de même que de permettre à ces derniers de vivre les situations d'apprentissage qu'on désire qu'ils

installent auprès de leurs futurs élèves (Develay, 1992a ; Perrenoud, 1998c). Les explications liées à ces prises de positions se caractérisent par l'impact des TIC, par le fait qu'il y a un consensus qui semble s'implanter, à savoir que les connaissances ne peuvent être transmises et qu'elles doivent être construites par l'élève par le biais d'échanges incessants entre celui-ci et son milieu. En parallèle à ceci, ces deux personnes justifient leur approche par le fait que l'enseignement d'aujourd'hui nécessite des compétences plus complexes lesquelles doivent être constamment mises à jour en raison de l'évolution rapide de la société.

En second lieu, les trois participantes et participants racontent leurs pratiques en mentionnant l'importance de permettre aux étudiantes et étudiants de se construire une synthèse personnalisée, ce qui rejoint les préoccupations de divers chercheurs et chercheuses (Charlier, 1998; Doly, 1997; Noël, 1997). Ils soulignent également l'importance de faire place à la négociation (Perrenoud, 1998b, 1998c), de travailler à l'instauration d'objectifs-obstacles (Astolfi, 1997; Martinand, 1998), l'importance d'éviter l'enseignement frontal lorsque c'est possible et celle de la prise en charge la plus complète possible par les étudiantes et étudiants, de la construction et de l'appropriation des concepts (Paquay et al. 1998 ; Perrenoud, 2000e). Cette approche, pour A1 et A2, est motivée notamment par le fait que l'on désire que les étudiantes et les étudiants comprennent que l'apprentissage ne s'arrête pas à la fin du cours, mais qu'il débute plutôt au terme de celui-ci. Cette vision transparaît également dans divers écrits portant sur l'accompagnement de débutantes et débutants dans le métier et qui mentionnent combien la poursuite de l'apprentissage de celui-ci par le biais de formations continues, d'échanges avec d'autres collègues, etc., est incontournable (Hétu et al. 1999 ; Raymond et Lenoir, 1998). À l'instar des propos de Cifali (1998a, 1991) les participantes et participants mentionnent également vouloir leur montrer la complexité du métier, leur permettre de développer des compétences professionnelles et de se connaître comme enseignante ou enseignant.

En ce qui concerne les unités de sens liées aux démarches *interactives* décrites comme étant complémentaires aux démarches socioconstructivistes (Perrenoud, 1998a), elles sont au nombre de 4 et font intervenir A1 et A2. Les pratiques expliquées telles, que le travail d'équipe et la coformation sont justifiées par le fait que ces démarches favorisent le développement de la compétence sociale, qu'elles permettent à chaque étudiante ou étudiant de s'approprier le travail des autres collègues et finalement qu'elles facilitent le développement du principe du travail en équipe autour d'un projet qui devient le fil conducteur d'une organisation pour apprendre. Ces aspects sont d'ailleurs soulignés de manière générale dans la littérature (Gaudreau et al. 1999). Au regard de la grille de lecture, on constate cependant que les coformations sont peu ou prou relatées dans la littérature sur le sujet. Il en va de même pour les capsules décrites par l'une des personnes comme des occasions à l'intérieur desquelles des intervenantes ou intervenants du milieu scolaires viennent raconter leur expérience et le fonctionnement du milieu à la clientèle étudiante. En effet, peu d'exemples de ce type se retrouvent dans la littérature, ce qui peut toutefois s'expliquer par le fait que rares sont les articles qui relatent de manière spécifique l'ensemble des pratiques mises en œuvre dans un contexte de formation donné.

La démarche *clinique* fait intervenir deux personnes (A2, A3) qui mettent en exergue l'importance de mobiliser les savoirs théoriques et pratiques comme grille de lecture dans la construction de compétences professionnelles. Une autre personne (A3) ajoute de plus que cette démarche se caractérise par la question des tensions et des conflits qui font intervenir les émotions et l'accueil de l'autre dans sa différence, des réalités, précise-t-elle, avec lesquelles on doit apprendre à composer, sans oublier que le regard que l'on pose sur l'autre ou sur une situation donnée doit constamment être multiple et jamais simple.

De fait, selon Cifali (1998a, 1991) et Perrenoud (2000a, 1999f, 1995b), la démarche clinique se caractérise par une réflexion sur des cas concrets, une théorisation de la pratique à partir de situations vécues et la mobilisation des savoirs théoriques comme grilles de lecture. Les justificatifs

invoqués par les participantes et participants mentionnent que cette approche permet aux étudiantes et étudiants de faire des liens entre des éléments généralisateurs issus de la théorie et d'autres plus spécifiques, de prendre conscience de la diversité des situations pédagogiques et de même que du fait qu'il y a parfois des dissonances entre ce que l'on croit pouvoir faire dans une situation complexe et ce que l'on fait effectivement. Ces données s'inscrivent cette fois encore dans les propositions de Cifali (1998a, 1995, 1994, 1991) et Cifali et Hofstetter (1991), propositions par ailleurs revendiquées de manière croissante par différents chercheurs et chercheuses (Euzet, 1998 ; Lessard, 1999; Perrenoud, 2000a, 2000f, 1999f, 1998b, 1996d, 1993a; Théberge et al. 1997). Elles se caractérisant par un travail sur la juste distance permettant d'apprivoiser le métier de l'humain qu'est l'enseignement à l'intérieur duquel la personne est le principal outil de travail de l'enseignante ou de l'enseignant (Cifali, 1998a).

En ce qui concerne les *outils d'analyse de la pratique*, une personne mentionne qu'elle exige d'avoir le même groupe d'étudiantes et d'étudiants toute l'année en justifiant cette exigence par le fait qu'elle peut de cette façon créer une continuité. Les autres unités de sens formulées par A1 et A2 relatent pour leur part les outils d'analyses qu'ils utilisent tels les portfolios et les grilles d'évaluation comprenant des critères bâtis par les étudiantes et les étudiants et basés sur les compétences à développer par ces derniers.

À la lumière de ces données, on peut émettre l'idée que les participantes et participants se représentent leurs pratiques comme étant **inscrites d'abord et avant tout sous la bannière socioconstructiviste à laquelle s'ajoutent des démarches interactives avec une tendance clinique. Au sein de ces pratiques, les étudiantes et les étudiants sont impliqués dans l'élaboration des démarches d'analyse de la pratique principalement supportées par des outils tels, que les portfolios et les grilles d'appréciation comprenant des critères basés sur les compétences à développer.**

C. Les programmes

En ce qui a trait aux représentations que les individus ont de leur programme, sept catégories ciblent cet aspect soit les *forces* (tableaux 8 et H3 de l'appendice H), les *faiblesses* (tableaux 9 et H4 de l'appendice H), les *difficultés inhérentes à la formation professionnelle* (tableaux 10 et H5 de l'appendice H), les *représentations de la formation* (tableaux 12 et H7 de l'appendice H), les *caractéristiques désirées* (tableaux 7 et H2 de l'appendice H), les *représentations du terrain* et les *représentations du transversal* (tableaux 14 et H9 de l'appendice H).

La catégorie les *forces* fait intervenir les trois participantes et participants ontariens pour un total de 11 unités de sens. Les trois personnes mentionnent l'impact positif du travail d'équipe, la volonté affirmée de s'orienter vers une plus grande articulation entre la théorie et la pratique, le décloisonnement des cours dans une certaine mesure de même que l'intégration des TIC du fait que ces technologies limites la transmission proprement dite des connaissances et obligent leur construction par le biais d'échanges incessants entre l'élève et son milieu. Ces dernières constituantes sont d'ailleurs fréquemment invoquées dans les ouvrages portant sur la formation à l'enseignement dans une visée professionnelle (Gohier et al. 1999 ; Paquay et al. 1998 ; Perrenoud, 2000f, 1999d ; Tardif et al. 1998). Également A1 mentionne que les forces consistent en l'intégration des TIC qu'il justifie par le fait que la société d'information actuelle nécessite que l'on maîtrise ces outils, de même que dans le travail d'équipe qu'il considère comme propices à inciter les étudiantes et les étudiants à mieux saisir le fil conducteur de la formation. Toutefois, en ce qui concerne les TIC, très peu d'écrits traitant spécifiquement de leur intégration en formation professionnelle sont publiés, ce qui laisse croire que les unités de sens relevées à cet effet, sont passablement marginales et avant-gardistes et proviennent davantage du projet d'équipe intégrant les TIC au sein duquel les participantes et les participants ont collaboré par le passé.

Dix-sept unités de sens sont liées à la catégorie *faiblesses*. Les personnes insistent, d'une manière ou d'une autre, sur le fait que le temps de formation de 8 mois seulement est largement insuffisant. Pour justifier cette dénonciation, A1 et A2 mentionnent qu'en si peu de temps, il est impensable de construire des compétences professionnelles et de développer les attitudes qui s'y rattachent et qu'il s'agit d'une vision absolument farfelue que celle de penser pouvoir former des professionnelles et professionnels en un laps de temps aussi restreint. Cette faiblesse légitime est relevée par les trois participantes et participants sans doute du fait qu'ils peuvent aisément comparer avec les autres lieux de formation dont, celui ayant cours dans la province adjacente le Québec, où la formation s'échelonne sur quatre années. En parallèle à ceci, les nombreuses publications dans ce domaine, (Charnay, 1996 ; Develay, 1996, 1995, 1992a ; Giordan, 1999 ; Meirieu, 1996; Perrenoud, 1996d, 1995c; etc.) insistent sur le fait que la construction de compétences nécessite du temps à l'intérieur duquel il importe de s'attacher à consolider également la maîtrise des savoirs disciplinaires, pari difficilement tenable en huit mois de formation incluant deux stages pratiques.

On souligne également le manque d'uniformité au niveau des pratiques de formation mises en œuvre par l'ensemble des formatrices et des formateurs de même que la juxtaposition des cours et l'absence de stages filés. À l'instar des publications mentionnées ci haut, d'autres auteures et auteurs (Gather-Thurler, 1996, 1993b ; Tardif et al. 1998) mettent également de l'avant l'importance des concertations tant au niveau des pratiques de formation qu'entre les formatrices et formateurs.

Une personne (A1) mentionne de plus que deux séries de stage sont insuffisantes et risquent fortement de faire en sorte que les stagiaires généralisent ce qu'ils ont vu tant au plan de l'approche pédagogique privilégiée qu'à celui de la gestion de classe. Les publications citées dans le paragraphe précédent mettent également de l'avant l'importance d'une concertation entre les formatrices et les formateurs, de même que celle du temps requis pour former des professionnelles et des professionnels.

En ce qui a trait aux autres faiblesses telles l'absence de stages filés, on peut penser que A3 qui l'invoque connaît les modalités de formation qui prévalent à Genève lesquelles comprennent des stages filés. Le manque d'uniformité mentionné entre les pratiques des formatrices et des formateurs peut pour sa part s'expliquer par le fait que les trois participantes et participants tel, que mentionné précédemment, ont par le passé travaillé au sein d'un projet intégrant les TIC dans une perspective constructiviste et à l'intérieur duquel ils ont étroitement collaboré. Cette situation peut ainsi leur avoir permis de réaliser combien cette démarche collective de formation était pertinente tant pour eux que pour les étudiantes et les étudiants une pertinence qui pourrait, à son tour, expliquer qu'ils perçoivent désormais plus facilement les dissonances au sein des pratiques professorales de leur Faculté.

En parallèle à ceci, on peut également s'interroger sur l'absence de propos de la part des ontariens au regard de l'aspect minoritaire, contexte dans lequel ils évoluent et qui engendre pourtant certaines difficultés tant au plan de l'acquisition des compétences linguistiques chez la clientèle étudiante qu'au plan de l'accessibilité aux ouvrages francophones. Cette situation pourrait peut-être cependant s'expliquer par le fait qu'en étant habitués à fonctionner dans ce contexte minoritaire, ils envisagent ceci comme une réalité avec laquelle ils doivent composer. Dans cette optique, il va de soi que cette situation n'apparaît pas comme un élément critique, les obligeant à adapter ou modifier leurs pratiques pédagogiques.

La catégorie *difficultés inhérentes à la formation professionnelle* fait intervenir une seule personne (A2). Cette dernière évoque la tradition universitaire qui fait en sorte que les changements sont toujours très longs à effectuer, que le fonctionnement de l'université oblige à faire le postulat que la somme des cours réussis assure que l'étudiante ou l'étudiant est prêt pour l'enseignement, et que les recherches dans le domaine de la formation ne sont pas la préoccupation de beaucoup de collègues, compte tenu que cette tradition universitaire privilégie les recherches fondamentales.

Ces difficultés relevées (A2) ont fait l'objet de différentes publications depuis les rapports du *Carnegie Task Force on Teaching as a Profession*, (1986) et du Groupe Holmes (1986), deux publications dont l'impact fut si considérable qu'elles furent suivies par nombreuses autres (Carbonneau, 1993 ; Goodlad, 1993 ; Lowe, 1990 ; Pelletier 1990 ; Tardif et al. 1998 ; etc.). Les propositions en matière de restructuration de la formation professionnelle à l'enseignement tentent d'ailleurs de prendre en compte ces difficultés de manière à pouvoir les dépasser.

La catégorie *représentations de la formation* comporte sept unités de sens et fait intervenir les trois participantes et participants. Deux d'entre eux (A1 et A3) se prononcent sur l'importance accordée au fait que les étudiantes et les étudiants au terme de leur formation, n'ont pas l'impression d'avoir tout le bagage nécessaire et qu'il importe à cet effet qu'ils sachent que c'est le début de l'apprentissage de la profession et qu'ils devront poursuivre celui-ci tout au long de leur carrière. En parallèle à ces propos, le troisième individu (A2) mentionne que la réflexion et les retours sur l'action pratiqués tout au long de l'année de formation, constituent un gain pour les étudiantes et les étudiants et donne à titre d'exemple le fait que l'un de ces étudiants a opté pour ne faire que de la suppléance, histoire de poursuivre sa réflexion sur l'apprentissage de cette profession avant d'avoir sa propre classe. On mentionne également qu'il y a un processus de construction de savoir et de réflexion indéniable à la Faculté et que malgré le fait que la formation soit trop courte, les principes sous-jacents à celle-ci tendent vers la formation de professionnelles et professionnels débutants. Finalement, une unité de sens invoque le fait qu'une formation professionnelle est quelque chose qui n'est jamais achevé, et qui se termine le jour où l'on quitte la profession.

Au regard de ces unités de sens, on peut proposer l'idée que les participantes et participants étant particulièrement conscients du fait que la formation est relativement courte, ils insistent sur l'idée que la formation initiale ne constitue que la porte d'entrée dans la profession de même que sur l'importance de se renouveler constamment comme enseignant notamment par le biais de formations continues. Cette vision est d'ailleurs présente dans la littérature portant sur le sujet

(Perrenoud, 2000c, 1999c, 2000f, 1994d ; Perron et al. 1993; Rabardel et Six, 1995 ; Rey, 1998 ; Schön, 1996, 1994) et ce, indépendamment de la longueur du cursus de formation initiale à l'enseignement.

En ce qui concerne la catégorie les *caractéristiques désirées*, les trois personnes mentionnent que l'accent devrait être mis sur la quantité de stages différents, afin de permettre aux stagiaires de se donner une vision plus multiple des types d'enseignement, que la formation devrait être allongée de deux années minimum pour intensifier le développement de compétences professionnelles et l'aspect conceptuel, qu'il faudrait une année d'internat au terme de la formation pour faciliter la transition du rôle d'élève à celui d'enseignante ou d'enseignant et finalement qu'il faudrait une plus grande concertation entre les formatrices et les formateurs pour que les changements s'effectuent plus facilement. Deux d'entre elles (A2 et A3) soulignent à quel point il importe de garantir l'implication des étudiantes et des étudiants dans toutes les facettes de leur cursus, d'oser bousculer un peu plus les structures pour parvenir à développer réellement l'approche par compétences, de réussir à insérer des stages filés. Tous deux déplorent le fait de n'avoir pu implanter ce modèle de stage faute de bassin d'enseignantes et d'enseignants pour accueillir les stagiaires, de même que le fait qu'il aurait été fort intéressant d'instaurer un système de mentorat aux fins de l'accroissement de la professionnalité enseignante.

Ces revendications par les participantes et les participants trouvent écho au niveau de la littérature scientifique publiée depuis le milieu des années quatre-vingt dans le champ de la formation initiale à l'enseignement dans une visée professionnelle. De fait, au sein des nombreuses publications mentionnées au chapitre 2, portant sur les modalités entourant l'intensification du mouvement de professionnalisation et les restructurations que ce courant suppose (Barth, 1993 ; Bourdoncle, 1991 ; Carnegie Task Force on Teaching as a Profession 1986 ; Develay, 1994 ; Eraut, 1994 ; Paquay et al. 1998 ; Perrenoud, 1996b, 1995d, 1994d ; Tardif et al. 1998 ; etc.), on retrouve à degrés divers, ces caractéristiques soulignées par les ontariens. Cette situation permet notamment de penser que ces individus œuvrant dans le domaine de la formation et étant appelés à effectuer et à

consulter diverses recherches liées à leur domaine d'expertise, connaissent dans une certaine mesure les différentes propositions et les restructurations effectuées dans divers autres établissements de formation situés dans d'autres cultures, ce qui expliquerait que les unités de sens émises par ces derniers rejoignent les nombreux écrits parus sur le sujet.

Les *représentations du terrain* n'ayant donné lieu à aucune unité de sens, cette catégorie ne fera pas l'objet d'interprétation dans cette question, mais sera reprise au niveau de la deuxième question.

La catégorie *représentations du transversal* faisant intervenir deux personnes (A2, A3) mentionne d'emblée que le transversal vise à permettre aux étudiantes et aux étudiants de poser un regard plus global sur ce qu'est une pédagogie de la connaissance ou une approche réflexive de la connaissance pour dans un second temps, spécifier qu'en tant que métier de l'humain, il est nécessaire d'aborder la difficile rencontre avec l'autre en face de soi, puisque cet aspect ne relève pas spécifiquement des contenus mais peut interférer. D'une manière plus descriptive, ces deux individus mentionnent qu'à l'intérieur de ces cours, les étudiantes et les étudiants se bâtissent un dossier leur permettant graduellement de construire leur façon de voir le métier d'enseignant dans sa dimension plurielle tant au niveau de l'apprentissage que de l'enseignement et de l'évaluation.

Les propos qui ressortent de ces unités de sens, trouvent tour à tour écho dans la littérature laquelle mentionne que les cours transversaux traitent des problématiques qui traversent le métier d'enseignante ou d'enseignant et qui vont au-delà des didactiques de la discipline (Perrenoud, 1994d ; Théberge, 2000). Cette situation peut dès lors s'expliquer par le fait qu'il s'agit de personnes qui connaissent bien les fondements de leur programme de formation puisqu'ils ont pris part à sa rédaction et se sont aussi impliquées dans les changements effectués au fil du temps et qu'ils ont également dû inclure divers éléments empruntés à d'autres programmes et parutions sur le sujet.

À la lecture de l'ensemble de ces données, on peut émettre l'idée que les participantes et participants ontariens se représentent **leur programme comme étant trop court pour construire des compétences professionnelles mais permettant tout de même l'intégration des TIC de même que le travail d'équipe et s'orientant vers une plus grande articulation entre la théorie et la pratique. On mise ainsi sur le fait que la formation n'est que la porte d'entrée dans le métier et qu'il leur faudrait poursuivre celle-ci tout au long de leur carrière, qu'il serait intéressant d'avoir une année d'internat pour les accompagner dans leurs débuts dans l'enseignement et que le domaine transversal est important dans l'apprentissage du métier.**

La France

À l'examen des résultats obtenus chez les participantes et les participants français, on remarque que sur l'ensemble des cinq personnes, une parmi ces dernières (F3) se démarque particulièrement, en dépit du fait qu'elle rejoint fréquemment les propos émis par un autre individu (F2). De fait, bon nombre d'unités de sens formulées par F3 mettent en évidence le rôle social et émancipateur de l'école dans une perspective locale, vision teintée du rôle qu'occupaient les hussards noirs de la république. Les trois autres personnes présentent un profil plus homogène. La suite propose de traiter de chacune des sous-questions en tenant compte de ce paramètre.

A. Le rôle

Concernant le rôle de formatrice ou de formateur, deux catégories ciblent directement cet aspect soit *implications* et *identité*. Les quelques unités de sens émises face aux *implications* requises chez les formatrices et les formateurs sont plutôt disparates et peu bavardes. Elles abordent notamment l'importance de la coopération, de la polyvalence, de l'accompagnement des étudiantes

et des étudiants, ainsi que de travailler avec eux l'articulation entre la théorie et la pratique de même que celle de remettre ses pratiques en question. Ces unités de sens rejoignent ainsi certaines propositions formulées à cet effet par divers auteurs et auteurs intéressés, tant par les modes de culture à privilégier au sein des établissements que par les exigences requises au sein de la formation professionnelle à l'enseignement (Gather-Thurler, 1996, 1993a, 1993b ; Paquay et al. 1998 ; Perrenoud, 1996d, 1994d). Toutefois en ce qui concerne l'unité de sens qui mentionne l'importance pour un formateur ou une formatrice d'avoir un projet relatif à ses compétences de recherche, rien à cet effet ne transparaît dans la grille, ce qui peut cependant s'expliquer par le fait qu'il s'agit là d'un élément trop spécifique, donc absent des propositions des auteures et auteurs qui s'en tiennent à des suggestions plus générales. On peut cependant penser que cet individu, enseignant-chercheur faisait référence à son domaine de recherche universitaire et que ce dernier n'a pas à être spécifiquement en lien avec la formation, reproche qui selon Zay (1990), a souvent été adressé aux universitaires œuvrant dans les IUUFM.

Au niveau de *l'identité* des formatrices et des formateurs, le nombre d'unités de sens augmente légèrement. Au sein de cette catégorie, l'identité est liée au postulat d'éducabilité et à la croyance dans la possibilité de transformer des pratiques, à la construction de la citoyenneté, à la formation des individus, à une posture, de même qu'au militantisme. Or, si cette question identitaire chez les participantes et participants français renvoie à diverses facettes, il demeure qu'une constante s'installe chez trois d'entre eux. De fait, trois des cinq individus (F1, F4 et F5), détenteurs d'un doctorat et occupant la fonction de maîtres de conférence (voir tableau 2 du chapitre 3), font tous référence à degrés divers à leur statut à l'IUFM, soit en affirmant l'importance de l'aspect intellectuel, soit en mentionnant éprouver des difficultés à occulter leur discipline d'appartenance, soit encore en avouant qu'ils ne font pas de différence entre leur rôle de formatrice ou de formateurs et celui de professeure ou de professeur dans une institution universitaire. Certaines publications font d'ailleurs remarquer que la « typologie » chercheur-formateur n'est pas encore claire pour les

principaux intéressés et que cette séparation donne lieu à nombre de discussions et interrogations (Charlier, 1999).

À l'inverse, les deux autres personnes ayant le titre de formateurs à l'IUFM soit F2 et F3, affirment pour leur part se sentir davantage formateurs que professeurs.

D'ores et déjà, cette situation invite à penser que bien que les trois participantes et participants détenteurs d'un poste de chercheurs ne le mentionnent pas de manière évidente, il semble toutefois qu'ils ne souhaitent pas être perçus uniquement comme formatrices ou formateurs à l'IUFM et qu'ils accordent une importance marquée à leur statut d'universitaire par opposition à deux de leurs collègues qui ont le titre de formateurs qu'ils revendiquent à leur tour de manière notoire.

À la lumière de ces données, on remarque que les propos des trois individus détenteurs d'un doctorat s'inscrivent de part et d'autre dans la lignée des informations relatives à l'histoire de la France (voir pp. 48-54 du chapitre 2). De fait, tel que souligné dans cet historique, l'école française est toujours marquée par le poids de son histoire, laquelle découle d'une tradition lointaine où prédomine l'encyclopédisme, les pédagogies plus directives et plus axées vers l'aspect magistral (Frelat-Kahn, 1996). Cette situation provient selon (Lemosse, 1990), de l'ancrage fort ancien du lycée d'élite, sur lequel s'est fondée en France la culture d'un enseignement secondaire menant à l'université et qui se démarque tout à fait de l'école élémentaire qui représentait l'école du peuple. Au sein de l'histoire française, cette conviction selon laquelle la culture constituerait le moyen privilégié d'élaboration du lien social émanerait également, tel que mentionné antérieurement, de l'association entre spécialistes de diverses disciplines, telle la philosophie qui occupe une place essentielle, voire celle de discipline reine dans l'échiquier idéologique français, en raison de sa capacité à formaliser des positions dans lesquelles les collègues des autres disciplines se retrouvent facilement (Broadfoot et Osborn, 1994). Cette conviction se retrouve d'ailleurs dans les propos de

l'un des trois participantes et participants pour qui l'identité de philosophe semble particulièrement prégnante :

(...) ces principes auxquels je tiens, sont fondés théoriquement, chez moi ! C'est la philosophie habituelle qui est en France en quelque sorte hein c'est quand même le fait que les savoirs sont là pour former, libérer l'enfant et que finalement c'est une éducation de la raison, donc ça c'est un peu une thématique qu'on a tous comme philosophes (...) (F4).

En parallèle à ceci, la création des IUFM remontant à une dizaine d'années, il semble intéressant d'établir certaines analogies avec la création des facultés d'éducation au Canada. À cet égard tel que mentionné au chapitre 2, Tardif et al. (1998) montrent qu'avec l'avènement de ces nouvelles facultés au début des années soixante-dix, plusieurs groupes professionnels formés dans les universités (psychologues, administrateurs, travailleurs sociaux etc.) ont réussi à occuper des nouveaux territoires de travail et à imposer leurs approches des phénomènes sociaux inspirées des sciences humaines et sociales alors en pleine expansion. En ce qui a trait aux IUFM, le même phénomène se produit puisque les postes d'enseignants-chercheurs alors créés furent tous comblés par des universitaires en raison précisément de leur statut de professeures et professeurs rattachés à une université. Or, l'enseignement universitaire en France est principalement magistral, notamment en raison des effectifs étudiants particulièrement élevés faisant en sorte que les cours sont dispensés dans des amphithéâtres pouvant contenir jusqu'à 300 étudiantes et étudiants. Dans un tel contexte, il devient extrêmement difficile de mettre de l'avant des pratiques pédagogiques autres que frontales.

Les participantes et participants (F1, F4 et F5) enseignants-chercheurs ayant une expérience dans l'enseignement universitaire, on peut s'attendre à ce qu'ils reproduisent dans une certaine mesure des pratiques de formation teintées par celles qu'ils mettent en œuvre dans les cours qu'ils dispensent à l'université et qu'ils trouvent également difficile le passage vers les IUFM, ces institutions de formation professionnelle à l'enseignement à caractère nettement plus appliqué.

Cette difficulté est d'autant plus vive que comme le montre Judge (1990) dans plusieurs pays dont la France, les impératifs de la recherche n'ont rien à voir avec ceux de l'enseignement ou de la formation pédagogique. Selon ce même auteur, les universités respectent la formation pratique lorsqu'elle permet l'accès à des professions libérales prestigieuses telles, la médecine ou le droit et lorsqu'une telle préparation apparaît fondée sur un champ de connaissances spécialisées, codifiées et nécessaires. Or, toujours selon Judge, les professeurs et professeuses d'université sont très sceptiques quant à l'existence réelle d'un tel champ de connaissances dans le domaine de l'enseignement. De même, la création des IUFM étant liée à une volonté politique d'universitarisation de la formation aux fins d'une plus grande professionnalisation de l'enseignement, il semble aller de soi que les universitaires veuillent garder leur statut d'universitaire, voire le mettre de l'avant, compte tenu du fait que le terme formateur fait référence aux personnes qui œuvraient dans les écoles normales d'avant les IUFM.

Au regard de ces données, il ressort que les représentations de leur rôle de formatrices et de formateurs paraissent varier selon le statut occupé par les individus français, ce qui s'avère légitime en raison du fait que deux profils de formatrices et formateurs se côtoient dans l'IUFM. Ainsi, les **participantes et participants F2 et F3 semblent se représenter leur rôle comme celui d'accompagnateurs des étudiantes et des étudiants, capables de remettre en question leurs pratiques, travaillant sur la transformation des pratiques, l'articulation théorie pratique et la construction de la citoyenneté.** Pour leur part, **F1, F4 et F5 se représentent davantage leur rôle comme étant celui de personnes qui forment certes mais qui ne négligent pas pour autant l'aspect intellectuel et abstrait liés à l'enseignement de même le travail de rassemblement nécessaire pour enseigner et qui doivent avoir une capacité d'adaptation très forte.**

B. Les pratiques

En ce qui a trait aux pratiques, deux catégories ciblent cette sous-partie de la question soit, les *démarches* et les *outils d'analyse de la pratique*.

À l'examen des unités de sens émises au regard des *démarches*, on remarque ici encore que F2 et F3 se démarquent des trois autres collègues dans la mesure où les trois unités de sens émises par F2 se présentent comme des démarches socioconstructivistes et parmi les dix-sept émises par F3, 11 sont également socioconstructivistes contre 4 interactives et 2 à caractère clinique. Pour ces deux individus, les pratiques doivent travailler les représentations en vue d'une modification des pratiques, elles doivent de plus viser le développement de la réflexion personnelle critique par les étudiantes et les étudiants de même que l'autoformation. Pour y parvenir, maintes approches par le jeu, la simulation, la pédagogie par projets, les débats, les échanges, les jeux de rôles sont utilisées, dans le but notamment de déstabiliser les étudiantes et les étudiants de même que pour leur faire sentir l'inanité d'un certain nombre de pratiques qu'ils ont pu traverser sans trop d'encombres en raison du fait qu'ils étaient de « bons élèves » (Perrenoud, 1994a).

Par opposition à ces deux premiers individus dont les unités de sens présentent une forme d'homogénéité, F1, F4 et F5 offrent un regard sur leurs pratiques relativement disparates. Ainsi mis à part le fait qu'aucun ne mentionne les démarches socioconstructivistes, F5 n'aborde que des démarches interactives dans les trois unités de sens relevées à cet effet, F4 ne les préconise que 3 fois sur 8 unités et F1 n'aborde aucune des trois démarches prisées dans la littérature présentée au chapitre 2. Les autres unités de sens relevées pour cette catégorie semblent plutôt se présenter comme des démarches à caractère prescriptif à l'intérieur desquelles la formatrice ou le formateur est en quelque sorte le seul maître à bord. De plus, l'accent est mis sur le contenu à faire acquérir et laisse peu de place à la prise en charge par les stagiaires, de la construction des savoirs et des compétences.

Or, ce type de démarche n'apparaît pas dans le cadre de référence en raison du fait que les auteures et auteurs, intéressés par la formation à l'enseignement dans une visée professionnelle, préconisent le passage de ces démarches plus orientées vers l'enseignement vers celui de démarches davantage axées vers l'apprentissage (Henri, 2001 ; Karsenti et Larose, 2001 ; Tardif, 1998). Conséquemment, il semble que les représentations de deux de ces trois personnes se rapprochent par moments du modèle de formation des savoirs scientifiques relevé par Bourdoncle (1994), à savoir la perspective centrée sur l'acquisition de connaissances à l'intérieur de laquelle on postule en quelque sorte que les savoirs enseignés ont une applicabilité quasi immédiate et efficace.

Concernant les *outils d'analyse de la pratique*, ils font intervenir les cinq participantes et participants. Au regard des propos qui émergent, on sent cette fois encore une forme de cohérence entre les individus F2 et F3. Ces derniers énoncent divers outils d'analyse tels, la transparence et la négociation avec les étudiantes et les étudiants, la commission de validation des stages composée de trois formateurs issus de sphères différentes³³ offrant ainsi trois éclairages, ou encore le mémoire professionnel mais ils laissant entendre que ces outils sont quelque peu limités parce qu'ils offrent uniquement un regard sur l'aspect théorique des compétences construites par les stagiaires ou qu'ils sont en nombre trop restreint. Cependant, sur ce point particulier, on sent une affinité entre ces deux personnes et F5. En effet, ce dernier mentionne aussi ces divers outils tout en insistant sur le fait qu'ils ne sont pas garants des compétences à eux seuls et qu'il faut permettre aux stagiaires de s'expliquer et de faire un retour critique sur leurs actions dans l'après-coup. Pour leur part, F1 et F4 parlent de travaux, d'exposés, de discussions et de visites en stages afin de vérifier l'adéquation entre ce qui a été vu dans le cadre des cours et la prestation des stagiaires qui s'en suit, ce qui rejoint ici encore, dans une certaine mesure, la perspective d'entrée orientée par l'acquisition de connaissances (Bourdoncle, 1994).

À la lumière de ces constatations, il paraît peu ou prou possible de dresser un profil des représentations des pratiques si ce n'est de dire qu'elles semblent varier selon le statut de la formatrice ou du formateur. Ainsi, **pour deux des trois enseignants-chercheurs, les pratiques paraissent être vues comme étant moins axées vers les demandes des étudiantes et des étudiants, plus orientées vers les savoirs théoriques tout en devant permettre aux stagiaires de fonctionner rapidement dans une classe aussi bien au niveau des contenus à faire apprendre qu'au plan de la gestion de celle-ci.**

Pour leur part, les deux participantes et participants formateurs semblent se représenter leurs pratiques comme étant socioconstructivistes en majorité et diversifiées, axées sur un travail sur les représentations, visant le développement de la réflexion personnelle critique par les étudiantes et les étudiants de même que l'autoformation en vue d'une transformation des pratiques.

C. Les programmes

Les représentations que les individus ont de leur programme, peuvent être interprétées au moyen de sept catégories qui ciblent cet aspect soit les *forces*, les *faiblesses*, les *difficultés inhérentes à la formation professionnelle*, les *représentations de la formation*, les *caractéristiques désirées*, les *représentations du terrain* et les *représentations du transversal*.

Les *forces* et les *faiblesses* seront traitées conjointement en raison du fait qu'un seul individu français bien que d'origine brésilienne (F5) a émis des unités de sens au regard des *forces* et qu'elles sont au nombre de deux. Ainsi, à l'examen des unités de sens à l'endroit des *forces*, on observe que seule l'une d'elles, soit la commission formée de trois personnes issues de trois institutions différentes pour l'évaluation du stage, est considérée comme étant une force potentielle

³³ Cette commission est composée d'un inspecteur d'éducation nationale (IEN), d'un formateur de terrain (IMF) et

puisque la seconde qui parle de la cohabitation dans l'IUFM de diverses personnes issues de la pratique et de l'université, est également relevée au niveau des faiblesses par ce même formateur de même que par deux autres participantes et participants, soit F1 et F4.

En ce qui a trait aux dix-sept unités de sens traitant des *faiblesses*, on sent une forme de consensus entre les deux des trois participantes et participants détenteurs d'un doctorat (F1 et F4) qui se rallient à deux moments pour dénoncer le manque d'uniformité au niveau des pratiques de formation entre les formatrices et les formateurs et la mauvaise gestion du mémoire, lequel est vu comme n'étant pas suffisamment intégré à l'ensemble de la formation. Cependant, dans l'une des unités de sens traitant du manque d'uniformité, la personne mentionne qu'elle apprécie tout de même le fait de pouvoir faire ce qu'elle veut dans ses cours, ce qui apparaît pour le moins contradictoire.

À cet égard, le troisième participant enseignant-chercheur (F5) se démarque de ses confrères en étant le seul à dénoncer en tant que faiblesses, l'alternance juxtapositive, la captation du terrain et le manque de pratique des stagiaires. Les deux individus formateurs ne présentent pas non plus de cohérence sur cet aspect puisque l'un (F2) revendique l'approche par compétence par opposition à la division des savoirs qui prédomine, tandis que l'autre (F3) déplore les consultations de façades auprès des formatrices et des formateurs de même que l'absence de dynamiques de projets, de situations problèmes diverses, et de travail sur la problématique de l'enseignement d'aujourd'hui.

Au regard de ces deux catégories et particulièrement la seconde, il convient de penser que les faiblesses relevées par les cinq participantes et participants sont en majorité légitimes dans la mesure où l'approche par compétences, la concertation et le travail en équipe, l'articulation théorie-pratique de même que l'intégration des outils tels le mémoire sont revendiqués dans la littérature par bon nombres d'auteurs et d'auteurs intéressés par la formation à l'enseignement professionnalisante

(Altet, 1998b ; Blanchard-Laville et Fablet, 1998 ; Cifali, 1998a, 1991 ; Gohier et al. 1999 ; Paquay et al. 1998 ; Perrenoud, 2000f, 1999c, 1998b, 1998c, 1994c). Cependant, en ce qui concerne l'absence quasi totale de forces relevées, elle s'explique peut-être par le fait que les individus sentent qu'ils ont peu ou prou de pouvoir au sein de l'institution dans laquelle ils œuvrent, sentiment d'ailleurs mentionné par l'un d'entre eux :

(...) actuellement il n'y a que de la consultation et ça n'a rien à voir! Monsieur X, vous avez des propositions ? J'en ai des propositions, mais il n'y a jamais rien qui revient, c'est comme si c'était envoyé dans un désert dispersé par le vent, personne ne voit jamais rien. Alors faites des propositions, faites des propositions, il y a des espèces d'arbitrages on ne sait pas trop, ça revient jamais. Je crois qu'il faudrait que ça fonctionne un peu différemment (F3).

Cependant, il demeure que la culture française tel que mentionné au chapitre 2, est particulièrement teintée par l'importance accordée à l'élocution, à l'expression orale voire à la rhétorique, laquelle donne un certain pouvoir à la parole et permet même par le biais d'arguments logiques, de persuader l'interlocuteur (En ligne : www.multimania.com). En parallèle à ceci, Serres (1991) montre d'ailleurs à cet effet, que les Français sont très portés sur la critique ce qui leur vaut parfois d'être perçus comme inabordables et même arrogants. Cette dimension culturelle particulièrement prégnante en France expliquerait peut-être en partie la propension des participantes et participants à critiquer vertement les divers dispositifs de l'IUFM et à n'y trouver aucune force, d'autant plus que les deux forces soulignées proviennent de l'individu (F5) qui doit-on le rappeler, est d'origine brésilienne.

La catégorie *difficultés inhérentes à la formation professionnelle* n'a donné lieu à aucune unité de sens. Cette situation pour le moins paradoxale compte tenu des maintes faiblesses relevées par les participantes et participants face à leur programme, pourrait toutefois s'expliquer par le fait

que celles-ci œuvrent dans une institution universitaire certes, mais qui est située hors de l'Université et qui est donc moins exposée d'une certaine façon au protocole qui régit ces dernières. Les participantes et participants n'étant pas confrontés directement aux exigences habituelles qui prévalent au sein des universités, il apparaît normal qu'ils n'aient pas spontanément évoqué ces aspects dans les entretiens. On peut également songer au fait que la tradition universitaire très présente en France est difficilement critiquable en raison de sa notoriété et de la place symbolique voire omniprésente, qu'elle occupe dans la société. De même, il importe de rappeler que le système scolaire en France, y compris l'université, relève du ministère de l'éducation nationale et est centralisé, ce qui signifie que les décisions telles, la création des IUFM sont prises par les instances ministérielle et face auxquelles les personnes concernées ont peu ou prou de pouvoir. Cette situation pourrait ainsi également expliquer pourquoi aucun des individus n'a jugé bon de mentionner quoi que ce soit au regard de cette catégorie.

Dans la catégorie *représentations de la formation*, les cinq personnes ont émis au total 13 unités de sens. De manière générale, cette catégorie s'apparente à celle traitant des faiblesses puisque plusieurs unités témoignent de l'insatisfaisante la formation par les personnes ou du désir que des dispositifs soient modifiés. Par exemple, deux des participantes et participants proposent qu'il devrait y avoir davantage d'enseignants-chercheurs. Cette dimension n'apparaît pas dans la littérature fort probablement parce qu'il s'agit là d'une problématique propre à toutes les institutions de formation ayant vécu le processus d'universitarisation ; or ce processus s'avère relativement récent en France puisque la création des IUFM français remonte à dix ans seulement. De fait, bien que le nombre d'enseignants-chercheurs soit appelé à augmenter au fil du temps, les formatrices et les formateurs en place sont toujours nombreux ce qui donne lieu à deux cultures en présence au sein des IUFM, une réalité qui peut parfois engendrer diverses tensions liées à des charges de travail différentes pour les deux groupes³⁴ et certes à la façon de part et d'autre de concevoir la formation. D'ailleurs, d'autres pays tels le Canada et l'Angleterre ont également connu

ce genre de cohabitation et de tensions qui en résultent étant donné qu'à la naissance des Facultés d'éducation au début des années soixante-dix, les formatrices et les formateurs qui œuvraient auparavant dans les écoles normales ont mis un certain temps pour obtenir leur doctorat ou prendre leur retraite (Pelletier, 1990).

Un autre individu (F2) ajoute que cette formation ne fait que former de bons débutants et débutantes et que l'idée qui se dessine, que celle d'accompagner les nouveaux enseignants et enseignantes durant leurs premières années devrait être mise en œuvre. Cette suggestion rejoint elle aussi les propos de plusieurs auteures et auteurs dont l'intérêt porte sur l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants (Lacotte, 1998 ; Lessard et Bourdoncle, 1998 ; Piot, 1997 ; Raymond et Lenoir, 1998).

Un troisième individu (F4) fait part de sa crainte face à l'hyper rationalisation des dispositifs qui évacuent la personne humaine avec qui ils travaillent et un autre (F5) voit des progrès depuis les écoles normales mais pense que le chemin sera long avant que l'IUFM puisse réellement savoir comment développer des compétences professionnelles et précise que des recherches devraient être effectuées sur le sujet en fonction du contexte français.

Une personne (F3) se démarque des autres en manifestant systématiquement, dans tous les aspects, son insatisfaction soit en raison de l'absence de démarches aptes à construire des compétences professionnelles chez les stagiaires, soit en raison de l'absence de recrutement approprié ou encore soit en raison de l'absence de discussions et de consensus face à la mission de l'école. Ici encore, certaines de ces revendications se retrouvent notamment dans les publications du groupe français d'éducation nouvelle GFEN (1996) au sein duquel ce sujet milite. Le GFEN s'intéresse à la mission de l'école et aux conditions pour améliorer les apprentissages des élèves,

³⁴ Les formatrices et les formateurs ont 400 heures d'enseignement contre 180 pour les enseignants-chercheurs qui doivent effectuer des recherches principalement à leur université et liées à leur discipline d'appartenance.

entre autres par le biais de l'accroissement des compétences chez les enseignantes et les enseignants.

En ce qui a trait aux autres unités de sens, elles sont plus neutres et particulièrement surprenantes lorsqu'on examine les propos de F4 qui semble par moments offrir des unités de sens en apparente contradiction avec celles émises dans les catégories qui précèdent. De fait, il mentionne d'une part que l'IUFM n'est que la base de la formation, que la culture professionnelle se construit sur une dizaine d'années et que ce sont les nouveaux enseignants et enseignantes qui doivent la construire parce qu'elle n'est pas simplement une retranscription ou une application de ce que l'IUFM aura pu leur montrer. D'autre part, il énonce le fait que la formation ne peut se contenter de faire comme dans le cadre des différents cours universitaires où l'on transmet des connaissances, puisque l'IUFM forme à un métier et que cette situation fait en sorte que les formatrices et les formateurs doivent avoir des pratiques de bricolage par rapport à certaines idées-forces et par rapport à un projet de formation. Pourtant, au niveau des démarches, ce même individu tendait à s'inscrire davantage dans une optique prescriptive laquelle penche vers l'applicabilité quasi immédiate des contenus enseignés. Cette situation invite ainsi à penser que chez cette personne, l'écart entre le « dire et le faire » au niveau des représentations (Meirieu, 1995) est présent et plus audible que chez les autres participantes et participants. D'ailleurs, les observations effectuées dans ses cours tendent à démontrer qu'il s'inscrit davantage dans une approche à caractère prescriptif mais avec un discours similaire aux propos mentionnés précédemment.

Ainsi, bien que dans l'ensemble des unités, on puisse retrouver la question culturelle française au regard du jugement global plutôt pessimiste face à la formation dispensée à l'IUFM, il demeure que pour la première fois, un individu dont le statut est formateur et un autre possédant celui d'enseignant-chercheur se rejoignent pour mentionner que la formation n'est pas si mauvaise que cela puisque que les étudiantes et étudiants enseignent par la suite et donc que le boulot accompli par les formatrices et les formateurs n'est pas si mauvais au fond. Le même individu

formateur voit également d'un bon œil le fait que le nouveau programme de formation à venir semble s'orienter vers une plus grande coordination entre l'IUFM et les écoles, de même que le fait qu'un programme universitaire est le seul lieu permettant aux stagiaires de se construire une capacité de distanciation, de recul et de conceptualisation nécessaires à l'enseignement.

Face à ces constatations, il semble judicieux de penser qu'ici encore, la culture intervient, faisant en sorte que les personnes sont plus bavardes face aux ajouts qui s'imposent dans leur programme que face aux avantages qui y sont liés. Toutefois, les revendications semblent fondées puisque le programme était en changement au moment des expérimentations et que parmi les orientations prisées par l'IUFM, on retrouve une bonne partie des revendications des sujets.

Concernant les *caractéristiques désirées*, elles ne font intervenir qu'un individu (F3) pour 8 unités de sens. Parmi celles-ci, cette personne mentionne que l'éthique, l'épistémologie des savoirs et la pédagogie par projets devraient être au premier plan dans un cursus de formation professionnelle, que les formatrices, formateurs et les formés devraient être associés à la construction des dispositifs et des modules de la formation et impliqués dans les finalités et objectifs. Il ajoute que l'accompagnement et la visite des stagiaires devraient être beaucoup plus intensifs, puisqu'il s'agit là d'un aspect très important dans la construction des compétences professionnelles. Ici encore, on retrouve dans ces propos, des revendications présentes tant au sein des publications du GFEN (1996) que dans le courant en faveur d'une formation professionnalisante à l'enseignement (Astolfi, 1997 ; Carbonneau, 1993 ; Goodlad, 1993 ; Meirieu et al. 1996, Paquay et al, 1998 ; Perrenoud, 1999c, 2000e).

La catégorie *représentations du transversal* fait intervenir 3 personnes (F1, F2 et F4) pour 3 unités de sens. Ici encore, on retrouve la scission pressentie depuis le début entre les individus ayant le statut de formateur et ceux ayant celui d'enseignant-chercheur. De fait, le formateur F2 se rallie à l'idée proposée à l'IUFM que celle de favoriser les échanges entre divers corps enseignants

de collègues, d'écoles et de lycées pour construire des parcours où seraient identifiées des problématiques générales qui soient spécifiques à l'enseignement, indépendamment de la discipline ou du niveau enseigné. Les deux autres enseignants-chercheurs, tout en reconnaissant l'importance du transversal, déplorent cependant la place mal définie voire peu apparente qu'ils occupent par rapport à d'autres disciplines, telles, le français, l'éducation physique ou les mathématiques qui sont enseignées à l'école et qui ont un statut plus légitime pour les étudiantes et les étudiants.

À la lumière de ces constatations, **les participantes et participants français semblent se représenter leur programme comme devant être amélioré sur maints aspects et notamment, la gestion du mémoire, l'uniformisation des pratiques de formation, l'augmentation d'enseignants chercheurs au sein de l'IUFM et la place du transversal.**

La Suisse

À l'image de l'ordre privilégié pour les deux autres cultures, la section suivante présente consécutivement les interprétations liées au rôle, aux pratiques et aux programmes.

A. Le rôle

En ce qui a trait au *rôle* de formatrice ou de formateur, deux catégories ciblent directement cet aspect soit *implications* et *identité*.

La catégorie *implication* fait intervenir les 4 participantes et participants pour un total de 24 unités de sens dont 13 pour S1. À l'examen de celles-ci, on observe une cohérence assez prononcée entre les individus S1, S2 et S4 puisqu'ils mentionnent tour à tour l'importance de remettre ses pratiques en question et de reconstruire les démarches et les dispositifs de formation. Cette cohérence transparaît également chez trois des individus soit S1, S3 et S4 qui parlent de la coopération nécessaire entre les formatrices et les formateurs et chez deux d'entre eux (S1 et S2)

qui mentionnent la polyvalence. En ce qui a trait aux autres unités, elles sont plus marginales au sens où elles sont relevées par une seule personne à la fois et traitent de l'importance pour les formatrices et les formateurs de posséder l'épistémologie des contenus qu'ils font construire, de travailler l'articulation théorie pratique et de négocier.

Cette cohérence assez prononcée chez ces participantes et participants peut s'expliquer d'une part par le fait que trois d'entre eux soit S1, S2 et S4 ont fait partie de l'équipe chargée de la mise sur pied du nouveau programme de formation à l'enseignement de Genève. Ainsi, ayant collaboré pendant plusieurs mois à cette mise en œuvre, il va de soi qu'ils ont pu développer un langage commun dans une forte proportion. En parallèle à ceci, il importe de souligner que deux coordonnateurs du programme de l'époque sont des chercheurs ayant publié énormément dans le domaine de la formation à l'enseignement dans une visée professionnelle (Voir à cet effet les références de Cifali et Perrenoud) et qu'au sein de leurs écrits, on retrouve l'ensemble des propos émis par les quatre participantes et participants, ce qui peut également influencer sur les unités de sens émises par ces derniers.

La catégorie *identité* fait intervenir cette fois encore les quatre individus pour un total de 12 unités de sens émises dont 9 pour les S1 et S2. La personne S3, d'origine algérienne, n'émet qu'une unité au sein de laquelle elle mentionne que son identité de formatrice tiendrait soit à son histoire personnelle ou soit à son expérience du terrain, sans pour autant expliciter plus avant. Elle partage d'ailleurs cette référence à l'expérience du terrain avec les trois autres participantes et participants. La personne S4 qui émet pour sa part deux unités, mentionne notamment ne pas faire de différence entre le fait d'être enseignant d'université qui forme les stagiaires ou être formateur qui enseigne, tout en ajoutant qu'elle travaille à la transformation des pratiques, sous-catégorie qu'elle partage avec 2 autres collègues (S3 et S4). On sent donc ici encore une cohérence assez marquée entre les individus et ce, en dépit du fait que S3 et S4 n'émettent qu'une ou deux unités de sens. Au sein des autres unités relevées, les participantes et participants définissent leur identité par

leur militance (S1) et leur travail au niveau de la construction de la citoyenneté (S1) et l'importance accordée aux personnes qu'ils sont appelés à former (S2).

Au regard de ces données, il convient de penser que **les participantes et participants suisses se représentent leur rôle comme étant celui de personnes ayant une expérience du terrain, visant la transformation de pratiques, capables de remettre leurs pratiques en question, de reconstruire les dispositifs et les démarches, de coopérer et d'être polyvalents.**

B. Les pratiques

En ce qui a trait aux pratiques, deux catégories ciblent cette sous-partie de la question, soit les *démarches* et les *outils d'analyse de la pratique*.

À l'examen des 29 unités de sens émises face aux démarches, on observe qu'elles totalisent 14 unités au regard de la démarche *clinique*, 10 pour les démarches *socioconstructivistes* et 5 pour les démarches *interactives*. Ici encore, deux des quatre individus qui se prononcent de manière plus marquée (S1 et S2) émettent à eux seuls 21 unités de sens contre 8 pour S3 et S4. Toutefois, on remarque également une cohérence entre les personnes puisque tous ont émis des propos liés à la démarche *clinique* classant celle-ci au premier rang des démarches, trois d'entre elles émettent des propos pour les démarches *socioconstructivistes* et trois autres se retrouvent aussi au niveau des démarches *interactives*. Ainsi, outre le fait que cette situation puisse s'expliquer par la participation de trois des personnes à la mise en œuvre de la formation faisant en sorte qu'elles ont pu au fil des années développer un langage et des façons d'envisager les actions de formation de manière relativement commune, il demeure que le dispositif général de la nouvelle formation à l'enseignement de l'Université de Genève a été créé en fonction de la démarche clinique et que les formatrices et les formateurs ont été engagés notamment sur la base de cette ouverture à la posture clinique. De fait, cette démarche diffusée dans le champ de formation principalement par les

ouvrages et articles de Cifali, coordonnatrice du programme au moment des expérimentations (1998a, 1994, 1991), puis reprise par d'autres auteures et auteurs dont Perrenoud (1995a, 1995b, 1994c, 1994d), également coordonnateur à l'époque de la conception et de la mise en œuvre du programme, il paraît naturel de retrouver cette prédominance de la démarche clinique sur les autres démarches relatées par les individus interrogés.

Concernant les unités de sens émises face aux *outils d'analyse de pratiques*, elles sont au nombre de 9, font intervenir les 4 participantes et participants de manière relativement homogène. Par opposition aux catégories qui précèdent, on sent moins de cohésion entre les propos des individus si ce n'est dans le fait d'être généralement moins bavards dans l'ensemble face à cette catégorie. De fait, outre le fait que deux d'entre eux mentionnent l'accompagnement constant des étudiantes et étudiants et que deux autres mentionnent le mémoire professionnel, les autres unités, sans pour autant être disparates, parlent tour à tour de consultations de collègues dans le cas de problèmes particuliers avec une étudiante ou un étudiant, de portfolios, de travail en fonction des compétences visées, de même que de la réunion des facettes du cursus de formation, dont le mémoire et le stage en responsabilité, comme autant de moyens pour porter un regard global sur le parcours d'un stagiaire en formation initiale.

À la lumière de ces données, on peut ainsi proposer que **les participantes et participants se représentent leurs pratiques comme étant principalement orientées par la démarche clinique, suivie de près par des démarches socioconstructivistes auxquelles viennent s'ajouter les interactives. Dans le cadre de ces démarches, les individus accompagnent les étudiantes et les étudiants et le mémoire est vu comme l'un des outils privilégiés de l'analyse de la pratique.**

C. Les programmes

Par opposition à la France où les *forces* et les *faiblesses* ont été interprétées conjointement, elles seront traitées séparément chez les suisses compte tenu qu'elles présentent un nombre suffisant d'unités de sens dans chacune de ces deux catégories.

À l'examen des *forces* qui font intervenir 3 personnes (S1, S2 et S3) et qui totalisent neuf unités de sens, on remarque que, exception faite du travail sur la complexité, relevé chez deux individus, chacun relate des forces passablement distinctes les unes des autres, mais qui ne se contredisent pas pour autant. De fait, l'un d'entre eux (S1) aborde la responsabilité de la construction de savoir auprès des stagiaires, qui implique un travail sur la complexité et diverses démarches socioconstructivistes complémentaires aptes à faciliter la construction de compétences professionnelles. Un autre (S2) mentionne qu'une des forces réside dans le fait de tenter de former des sujets qui seront capables d'inventer des stratégies, des pratiques pédagogiques et surtout des institutions, en raison notamment du pouvoir qu'ils ont de dire non pour construire autre chose au sein d'une institution où prévalent tout de même des exigences, des structures et des obligations. Il ajoute comme autre force, les différentes façons de faire construire les compétences aux stagiaires. La personne S3 habituellement moins loquace, au niveau des unités de sens, s'exprime cette fois à 5 reprises pour relater son travail sur la déconstruction d'idées et de stéréotypes préconçus, sur la souplesse et sur les différences culturelles qu'elle trouve absolument extraordinaire de pouvoir traiter à l'université.

Ainsi, bien que chacun des individus semble privilégier un axe plus particulier, il demeure que leurs propos ne se présentent pas comme véritablement contradictoires puisqu'il s'agit toujours de forces liées directement aux démarches de formation relatées précédemment par les formatrices et les formateurs. En ce sens, elles sont dans une forte proportion complémentaires les unes des

autres, à l'image de ce que le document Visite guidée (1996-1997) et l'article de Perrenoud (1996c) indiquent.

Les 6 unités de sens émises face aux *faiblesses* font intervenir cette fois encore 3 individus sur quatre. Au regard de ces unités, on observe en premier lieu que les faiblesses mentionnées le sont toutes avec une forme de bémol au sens où les participantes et participants font précéder la faiblesse qu'il pointent du doigt par le terme « guetté ». Ainsi les trois individus partagent, à cet égard la crainte que le programme puisse être trop chargé voire « sur-mandaté » tant pour les étudiantes et les étudiants que pour les formatrices et les formateurs. S2 mentionne pour sa part le fait que le programme est guetté par l'enfermement potentiel dans chacune des unités qui composent ce dernier, par la captation du terrain qui peut freiner les changements que les stagiaires seraient prêts à faire, de même que par le côté supermarché pouvant découler des choix qui sont laissés à la discrétion des étudiantes et des étudiants.

Dans cette forme de critique toute en nuances, on semble retrouver une des caractéristiques propres à la Suisse soit celle de savoir agir avec diplomatie, suggérer sans imposer, écouter et donner des impulsions, le tout au sein d'un rapport particulièrement aisé avec les compromis (Cardinet-Schmidt, 1994). De fait, en aucun moment, les personnes ne manifestent de manière tranchante leur désapprobation liée à la faiblesse relevée. Au contraire, elles énoncent celle-ci en laissant entendre qu'il s'agit là d'une dérive potentielle sans plus. Cette explication semble en fait permettre à cette culture plus qu'aux deux autres, d'exprimer des réserves puisque la somme des énoncés parlant des faiblesses dépasse, de loin, même au prorata, la somme retracée dans les deux autres cultures. Cette situation pourrait également s'expliquer par le fait qu'il s'agit là d'un programme de formation relativement récent, construit à la lumière des faiblesses et forces de l'ancien programme et à l'intérieur duquel 3 des personnes ont été impliquées dès le départ. Conséquemment, il semble moins probable que les participantes et les participants relèvent des faiblesses suffisamment apparentes pour être montrées du doigt dans les toutes premières années de

la mise sur pied du programme. Cette situation est d'ailleurs corroborée par l'un d'eux qui mentionne ce qui suit :

Moi je ne sais pas, je suis sûre qu'il doit y en avoir des faiblesses, mais étant donné qu'on est dedans et qu'on est au début, que c'est une formation pionnière, on a peut-être pas la distance voulue pour distinguer les faiblesses maintenant comme ça. On est encore tous pris dans la nouveauté, alors c'est une dimension que je serais incapable de te dire comme ça, je ne sais pas (S3).

La catégorie *préjugés inhérents à la formation universitaire* fait intervenir trois individus (S1, S2 et S4) pour un total de 7 unités de sens dont 5 pour S4. Sur cet aspect, les trois participantes et participants s'entendent pour aborder les préjugés liés à la formation, en mentionnant combien cette nouvelle formation a suscité de vifs débats en raison du fait qu'elle était beaucoup moins académique donc qu'elle bouleversait le statut scientifique de l'université. Le troisième (S4) ajoute pour sa part les difficultés liées à la tradition universitaire vieille de 400 ans qui faisaient craindre aux universitaires en place le fait de devoir, suite à ce nouveau type de formation, se faire éventuellement intimé l'ordre de travailler d'une autre façon. Il ajoute à cet égard qu'ils ont dû se battre pour intégrer le référentiel de la formation, sans pour autant avoir pu éviter l'obligation de certifier chacune des unités de formation séparément.

Face à cette catégorie, on sent chez ces individus une forme de cohérence dans la mesure où ils traduisent de part et d'autres les difficultés rattachées à l'insertion d'une Faculté à vocation professionnelle dans l'université. Leurs propos sont d'ailleurs corroborés par les deux coordonnateurs du programme avec qui j'ai pu m'entretenir lors de ce séjour et qui ont confirmé qu'en dépit d'une volonté politique ferme en faveur du projet d'une formation professionnalisante, les trois années de négociations ont été particulièrement ardues auprès des différentes instances impliquées et les résistances de même que les embûches ont été légion.

La catégorie *représentations de la formation* fait intervenir trois personnes (S1, S2 et S4) pour 13 unités de sens dont 8 pour S4. À l'examen des unités de sens, on observe que ces trois personnes partagent l'idée que la formation dispensée à Genève a des visées particulièrement ambitieuses qui pourraient ne jamais atteindre les résultats escomptés, mais que les utopies sont nécessaires et qu'il faut tout de même y croire. Deux d'entre elles se rejoignent également pour aborder la question de la professionnalisation qui constitue un projet et un enjeu très forts à Genève. En parallèle à ceci, on observe également que bien que les autres unités de sens traitent de la formation dans différents angles, il demeure que les personnes se rejoignent encore pour laisser filtrer diverses incertitudes liées à la formation. Pour l'une, la crainte se situe du côté des dérives potentielles face à l'importance allouée à la réflexion dans le cursus de formation genevois. Pour un autre individu, c'est la référence habituelle aux experts dans la formation de débutantes et débutants qui engendre certaines incertitudes et le troisième participant soulève pour sa part des inquiétudes liées à tout changement et toute nouveauté.

(...) donc il y a ce dilemme du pionnier. De temps en temps, le pionnier tout fier qui se dit heu.. c'est beau d'être défricheur, puis en d'autres moments le pionnier piteux qui se dit; est-ce raisonnable d'aller dans ces eaux-là alors que d'autres sont peut-être plus prudents ou plus consensuels ? je ne sais pas (S4).

Ici encore, on peut retrouver dans cette attitude à la fois lucide et sévère, un trait dominant en Suisse lié à l'histoire et à la culture au sein de laquelle prévaut cette aisance avec les dilemmes, les paradoxes ou les compromis.

La catégorie *caractéristiques désirées* impliquant deux personnes (S1 et S4) et trois unités de sens, aborde trois thématiques différentes qui ne sont toutefois pas exclusives les unes des autres. De fait, S1 mentionne de manière très peu catégorique, que l'accent devrait peut-être être

davantage mis sur l'interrogation au regard de la citoyenneté et du rapport à la loi dans le cadre des ateliers. Il signale d'ailleurs qu'il commence à l'instaurer dans le cadre de ses cours. En parallèle à ceci, il affirme qu'il ne serait pas surpris qu'il y ait quelques changements l'an prochain au niveau de l'organisation des ateliers et des groupes de base et qu'il lui semble important qu'il y ait une souplesse à l'intérieur des dispositifs et des démarches mises en œuvre. Pour sa part, S4 mentionne qu'il importe que les étudiantes et les étudiants s'impliquent et qu'ils s'éloignent du rôle de consommateurs passifs. Ces quelques unités de sens rejoignent ainsi de part et d'autre les propos que ces mêmes personnes ont émis dans le cadre des *pratiques* et de leur *rôle* où elles insistaient notamment sur l'importance de reconstruire les dispositifs et démarches et où elles privilégiaient des démarches socioconstructivistes à l'intérieur desquelles il y a peu de place pour le « métier d'élève » (Perrenoud, 1994a) passif.

La catégorie *représentations du terrain* faisant intervenir un seul individu (S2) et une seule unité de sens sera tout de même interprétée brièvement en raison du fait qu'elle offre un éclairage additionnel sur le programme de formation et qu'elle constitue la seule unité de sens traitant de manière explicite du statut du terrain dans la formation ce qui semble surprenant puisque, en dépit du fait qu'aucune question ne portait spécifiquement sur le terrain, il s'agit là d'une composante jugée essentielle par ce programme de formation professionnelle comme en témoignent plusieurs articles et ouvrages publiés dans le domaine de la formation à l'enseignement dans une visée professionnelle notamment Perrenoud (1996d, 1993b, 1994c, 1994d, etc.) alors coordonnateur du programme genevois. Ainsi, cet individu mentionne que le terrain a été l'objet de maintes discussions entre les formatrices et les formateurs genevois, que ce dernier a un statut particulier, qu'il est encadré, qu'il s'agit d'une vision différente du stage tel qu'il est conçu habituellement et qu'il a besoin du terrain dans le cadre de ses cours. Dans les faits, certaines autres unités émises notamment dans la catégorie traitant des démarches, abordent de diverses façons l'articulation entre la théorie et la pratique, mais elles le sont de manière plus implicite ou moins concrète. Or, dans la littérature actuelle, de nombreux auteurs et auteures (Bélair, 1995 ; Bouvier et Obin, 1998 ; Héту et

al. 1999 ; Paquay et al. 1998 ; Tardif et al. 1998), accordent une importance particulière à la place octroyée au terrain dans la construction de compétences professionnelles.

Au regard de cette unité, on peut se demander dans quelle mesure les publications sur le sujet, précédemment citées, ont eu un impact au niveau de la scission souvent pointée du doigt entre les universitaires et les praticiennes et les praticiens.

La catégorie *représentations du transversal* fait intervenir les participantes et participants pour 11 unités de sens. À l'examen des unités de sens émises par ces derniers, on remarque une cohérence assez marquée dans la mesure où peu importe la porte d'entrée choisie pour définir le domaine transversal, les quatre se représentent ce moment de formation comme étant important tout en ajoutant toutefois, qu'il l'est au même titre que les modules didactiques. Ainsi, trois d'entre eux voient dans le transversal le lieu par excellence de travail sur la complexité et la construction d'une posture réflexive, deux relient à ce domaine le lieu de construction de l'attitude clinique et un autre y voit un lieu pour travailler tous les aspects de l'enseignement qui sont généralement perçus comme relevant de l'art et du don. En parallèle à ceci, deux d'entre eux mentionnent cependant qu'à l'intérieur du programme, la dichotomie didactique – transversal prévaut ce qui engendre parfois certaines frictions ou interrogations notamment en ce qui concerne le temps alloué à chacun des domaines ou encore au regard de la spécificité d'une formation professionnelle qui se définirait par autre chose qu'une juxtaposition de cours.

À l'examen de chacune des catégories, on peut proposer l'idée que **les participantes et participants suisses se représentent leur programme comme étant ambitieux et l'aboutissement de nombreuses négociations auprès de divers paliers, comme étant complémentaire au niveau des démarches mises en œuvre et permettant un travail sur la complexité de même que sur la construction d'une posture réflexive.**

En guise de conclusion à la première question

Les interprétations issues de cette première questions ont ainsi débouché sur la création de profils en lien avec chacune des sous-parties de la question et ce, en fonction de chaque culture. Ces profils sont présentés dans les trois tableaux suivants en vue de permettre un regard global de l'ensemble des invariants qui en ressortent. Ce tableau servira de plus de donnée de base pour circonscrire les éléments de réponse à la 2^e question de cette recherche qui sera présentée dans la partie suivante.

Tableau 17.

Profils des trois cultures au regard du rôle

Cultures	Profil au regard du rôle
Ontario	Personnes ressources et accompagnateurs auprès des étudiantes et des étudiants capables d'analyser leurs pratiques et de les remettre en question, ce qui implique maints échanges et diverses concertations entre les formatrices et les formateurs visant à assurer une plus grande cohérence possible des démarches mises en œuvre au sein du cursus de formation
France	F2 et F3 semblent se représenter le rôle comme celui d'accompagnateurs des étudiantes et des étudiants, capables de remettre en question leurs pratiques, travaillant sur la transformation des pratiques, l'articulation théorie pratique et la construction de la citoyenneté et capables de collaborer. F1, F4 et F5 se représentent leur rôle comme étant des personnes qui forment certes mais qui ne négligent pas la pratique intellectuelle, l'enseignement et le travail de rassemblement nécessaire pour enseigner et qui doivent avoir une capacité d'adaptation très forte

Suisse	Personnes ayant une expérience du terrain, visant la transformation de pratiques, capables de remettre leurs pratiques en question, de reconstruire les dispositifs et les démarches, de coopérer et d'être polyvalents et accompagnateurs auprès des étudiantes et des étudiants
--------	---

Tableau 18.

Profils des trois cultures au regard des pratiques.

Cultures	Profil au regard des pratiques
Ontario	Pratiques inscrites d'abord et avant tout sous la bannière socioconstructiviste à laquelle s'ajoute des démarches interactives avec une tendance clinique. Au sein de ces pratiques, les étudiantes et les étudiants sont impliqués dans l'élaboration des démarches d'analyse de la pratique principalement axées sur des portfolios et des grilles d'appréciation comprenant des critères basés sur les compétences à développer.
France	F2 et F3, semblent se représenter leurs pratiques comme étant socioconstructivistes en majorité avec une tendance clinique pour l'un d'entre eux et diversifiées, axées sur un travail sur les représentations, visant le développement de la réflexion personnelle critique par les étudiantes et les étudiants de même que l'autoformation en vue d'une transformation des pratiques. Pour F1 et F4, les pratiques paraissent être vues comme étant moins axées vers les demandes des étudiantes et des étudiants, orientées vers les savoirs théoriques et devant permettre aux stagiaires de fonctionner rapidement dans une classe tant au niveau des contenus à faire apprendre qu'au plan de la gestion de celle-ci.

Suisse	Pratiques principalement orientées par la démarche clinique, suivie de près par des démarches socioconstructivistes auxquelles viennent s'ajouter les interactives. Dans le cadre de ces démarches, les personnes accompagnent les étudiantes et les étudiants et le mémoire est vu comme l'un des outils privilégié de l'analyse de la pratique
--------	--

Tableau 19.

Profils des trois cultures au regard des programmes.

Cultures	Profil au regard des programmes.
Ontario	Trop court pour construire des compétences professionnelles mais permettant tout de même l'intégration des TIC de même que le travail d'équipe et s'orientant vers une plus grande articulation entre la théorie et la pratique. On mise ainsi sur le fait que la formation n'est que la porte d'entrée dans le métier et qu'il leur faudrait poursuivre celle-ci tout au long de leur carrière, qu'il serait intéressant d'avoir une année d'internat pour les accompagner dans leurs débuts dans l'enseignement et que le domaine transversal est important dans l'apprentissage du métier.
France	Devant être amélioré sur maints aspects notamment la gestion du mémoire, l'uniformisation des pratiques de formation, l'augmentation d'enseignants chercheurs au sein de l'IUFM et la place du transversal.
Suisse	Ambitieux et l'aboutissement de nombreuses négociations auprès de divers paliers, complémentaire au niveau des démarches mises en œuvre et permettant un travail sur la complexité de même que sur la construction d'une posture réflexive.

Deuxième question

La seconde question de cette recherche vise à comprendre dans quelle mesure les spécificités éducatives qui sont liées à une histoire et une culture propres à chaque pays se rencontrent-elles au niveau des représentations des formatrices et formateurs au regard de leur rôle, de leurs pratiques et de leur programme ?

En vue de répondre à cette seconde question, la présente partie traitera des profils obtenus au regard des catégories liées à la première question et mettra par la suite en parallèle, les six catégories restantes issues des entretiens lesquelles sont susceptibles de fournir un éclairage additionnel au regard des représentations des participantes et participants de chaque culture.

Au regard des profils découlant de la question 1.

À l'examen des profils obtenus pour les représentations du rôle, si l'on exclut les individus enseignants-chercheurs français, on observe un seul invariant commun aux trois cultures, soit l'importance de *remettre ses pratiques en question*. Les autres unités de sens communes touchent uniquement deux cultures sur trois. Parmi celles-ci, on retrouve : 1/ la notion *d'accompagnateurs auprès des étudiantes et des étudiants*, commune à l'Ontario et cette fois encore uniquement aux individus formateurs français, 2/ celle touchant la *coopération et la concertation* que se partagent les Ontariens et les Suisses, et 3/ le travail sur la *transformation de pratique* lequel est commun aux individus formateurs Français et Suisses. Les enseignants-chercheurs sont complètement isolés puisqu'ils ne partagent aucun propos ni avec leurs collègues formateurs français, ni avec les collègues de d'autres cultures, situation qui peut paraître surprenante a priori mais qui s'explique par l'organisation universitaire entourant l'embauche d'enseignants-chercheurs obligatoirement rattachés à une université au sein de laquelle prévaut une culture d'appartenance plus axée vers l'encyclopédisme.

Au regard des profils obtenus pour les pratiques, ici encore, on observe un seul invariant propre aux trois cultures qui exclut cette fois encore les enseignants-chercheurs français, soit les démarches *socioconstructivistes* quoiqu'elles ne soient pas les premières revendiquées chez les suisses qui placent la démarche clinique au premier rang. Tel que mentionné précédemment, cette prédominance de la démarche clinique en Suisse peut d'ailleurs s'expliquer par le fait que le programme a été conçu dans la perspective de mettre notamment de l'avant cette démarche en lien avec d'autres de même que par le fait qu'une des coordonnatrices du programme à l'époque des expérimentations a contribué à faire connaître l'apport de la clinique dans le champ de la formation à l'enseignement. À cet égard, on peut poser la question à savoir si les types de démarches mises en œuvre par les formatrices et les formateurs seraient tributaires du dispositif général d'organisation d'une formation donnée. Les individus suisses partagent d'ailleurs cette démarche clinique avec les ontariens chez qui on retrouve cette dernière au troisième rang en raison principalement de la personne A3. Pour sa part, la démarche *interactive* est également privilégiée mais dans un ordre différents par les deux mêmes cultures que précédemment soit l'Ontario et la Suisse. Deux des trois enseignants-chercheurs s'étant prononcés sur cette catégorie font également cavaliers seuls dans la mesure où leur propos ne sont partagés par aucun collègue de leur culture ou d'autres cultures. L'un d'eux (F5) parle de discussions de groupe à partir de documents vidéos et l'autre, (F4) parle de discussions, études de cas et de projets d'équipe au service d'un projet intellectuel.

En ce qui a trait aux profils obtenus à l'égard des représentations des programmes, il semble que l'aspect culturel joue un rôle non négligeable puisque qu'aucun invariant ne ressort de part et d'autre.

Au regard des autres catégories

Les catégories restantes se caractérisent par les représentations de *l'évaluation*, des *attentes sociétales*, de *l'école primaire* (tableaux 13 et H8 de l'appendice H), du *professionnel* (tableaux 16 et H11 de l'appendice H) et de la *clientèle étudiante*.

En ce qui a trait aux *représentations de l'évaluation* où interviennent 2 participants ontariens, 3 français et 1 suisse, on observe un invariant dans la problématique relevée à savoir qu'il est presque impossible d'évaluer les compétences acquises par les stagiaires puisque c'est quelque chose qui ne peut que s'apprécier qu'à long terme. On observe cependant une différence car les participantes et participants français ajoutent que le problème de l'évaluation réside dans le fait qu'il s'agit là d'une mesure objective donc incompatible avec l'enseignement qui est un métier entièrement subjectif de même que le problème lié au fait d'occuper à la fois le rôle de formateur et d'évaluateur lesquels sont difficilement conciliables.

Ces deux ajouts de la part des participants français pourraient s'expliquer par le fait que l'évaluation en France est institutionnelle, peu ou prou critériée et est effectuée par le biais de comités formés à cet effet. Le rôle des formateurs se limite uniquement à l'élaboration de recommandations, ce qui engendre conséquemment une forme de désintéressement voire d'incompréhension au regard de cette problématique. D'ailleurs un compte rendu publié par Ferry (1990), insistait déjà sur l'importance pour les divers intervenants et intervenantes d'effectuer davantage de recherche sur cette problématique perçue comme encore largement méconnue. Plus récemment, Gioux (2001) témoigne de l'importance de mettre l'accent en formation initiale et continue, sur des démarches susceptibles de faciliter « la construction de représentations de l'évaluation plus complexes et plus valides, directement liées à la situation des apprenants » (p. 143).

Concernant la catégorie *représentations du professionnel*, sur laquelle les trois cultures émettent des unités de sens (3 ontariens, 4 français et 2 suisses), on observe également un invariant dans les propos des individus ontariens et suisses qui s'entendent pour mentionner qu'une professionnelle ou un professionnel est une personne autonome et capable d'assumer ses actes et ses choix. Cette idée se retrouve d'ailleurs dans la catégorie *représentations des attentes sociétales* chez l'un des participants ontariens (A1) qui précise qu'en raison des changements sociétaux et technologiques extrêmement rapides, on se sait plus ce que réserve l'avenir et conséquemment, qu'il importe que les individus développent leur autonomie et la capacité de travailler en équipes. Toutefois, toujours sur la catégorie touchant les attentes sociétales, un individu suisse (S2) souligne qu'il est loin d'être certain que la société actuelle ait réellement envie d'avoir des enseignantes et des enseignants professionnels, lucides, capables de prendre position et d'assumer la responsabilité de leurs actions. Or, en dépit de cette forme de déception manifestée, l'invariant entre les propos des suisses et ontariens peut s'expliquer par le fait que les individus de ces deux cultures ont été impliqués dans la refonte de leur programme et qu'au cours de ce travail, ils ont été appelés à s'interroger et à mettre en commun leur vision des dispositifs et démarches en lien avec les gestes d'une professionnelle ou d'un professionnel.

Pour leur part, les participantes et participants français se démarquent totalement puisqu'ils s'entendent pour dire qu'ils ne se préoccupent pas de la question de la professionnalité enseignante en raison notamment du fait qu'ils effectuent des recherches sur d'autres thématiques ou qu'ils n'ont aucune idée de ce que cela implique. Le participant F3 qui se démarque assez régulièrement de ses collègues propose plutôt de substituer au terme professionnel face auquel il s'avoue réticent le concept de métier de l'humain. Sa réticence assez marquée face au terme « professionnel », peut s'expliquer en partie par Lang (1999) lorsqu'il montre que la création des IUFM français a annoncé la fin des professeurs (ès qualité), à la fois par inflation et donc, par dévalorisation du titre de la maternelle jusqu'à l'Université, et à la fois par abandon des idéaux démocratiques liés à l'école et à l'émancipation collective du peuple. On comprend à travers les propos de cet auteur que

plusieurs français ont désormais tendance à conclure que l'institution abandonne les finalités traditionnelles de l'enseignement qui étaient réduites bien souvent à la seule transmission des savoirs, pour s'orienter vers la rationalité de type instrumental.

Toujours selon Lang, parmi les débats entourant la professionnalisation, plusieurs tournent autour de la crainte que des savoirs instrumentaux de la professionnalité évacuent les finalités éducatives. À cet effet, ce même auteur cite Finkielkraut, un philosophe français particulièrement influent qui insiste sur le fait que : « les savoirs de la professionnalité, parce qu'ils seraient des techniques et non réellement des sciences, ne sauraient donner aux élèves la culture générale, les savoirs et les savoir-faire indispensables pour être libre et pour s'orienter dans la vie » (p. 36). Or, sachant la place qu'occupe la philosophie dans l'échiquier français et sachant que deux des participantes et participants sont philosophes, il semble naturel que les individus s'étant prononcés sur cet aspect, le fustigent en quelque sorte. En parallèle à ceci, Prost (1990, p. 19) rappelle que le passage des écoles normales à l'IUFM aurait été moins long si ce n'eût été que la formation universitaire « ne permettait pas aux instituteurs en fonction de se percevoir comme des éducateurs du peuple, ce qui avait été leur grandeur et leur raison d'être pendant des générations ». Selon ce même auteur, les instituteurs voulaient ainsi continuer à être « les éducateurs du peuple, les maîtres de l'école du peuple, la seule, l'unique, l'auto-suffisante et donc ils voulaient continuer à se recruter démocratiquement dans le peuple, au sortir de la Troisième ». Cette allusion aux hussards noirs de la république, de même que l'idéal qu'il recèle rejoignent remarquablement les propos de l'un des individus soit F3 pour qui, tel que mentionné au chapitre 4 de même que dans les discussions concernant plusieurs catégories, l'école doit être d'un instrument au service de l'émancipation collective. Cette situation expliquerait peut-être également qu'il préfère le concept de métier de l'humain à celui de professionnel.

En ce qui concerne le manque de temps pour effectuer des recherches sur la thématique de la professionnalisation, qu'énonce l'un des trois enseignants-chercheurs en raison des recherches

qu'il mène dans un autre domaine, il demeure qu'il s'agit là d'une problématique largement décriée en France (Zay, 1990) mais qui relève de la logique voulant que les enseignantes et les enseignants chercheurs soient rattachés à une université et doivent effectuer des recherches dans leur discipline d'appartenance. On peut également supposer que cette forme de désintéressement à l'égard de la problématique de la formation est liée au scepticisme à l'égard de la recherche sur l'enseignement et la formation dont feraient montre encore plusieurs universitaires français (Judge, 1990).

La catégorie *représentations de l'enseignement primaire* ne présente aucune forme d'homogénéité entre les trois cultures. De fait, en Ontario où un individu intervient soit A1, on se retrouve en présence du paradigme axé sur l'apprentissage tel que défini notamment par De Vecchi, (1992), Giordan, (1999), Tardif, (1998), au sens où le participant parle de s'éloigner d'une approche de livraison de contenus pour s'orienter vers la construction d'environnements d'apprentissage propices et de travaux d'équipes. Ces propos rejoignent ceux émis par ce même individu dans la catégorie *représentations des attentes sociétales*.

Les deux participants français, l'un formateur (F3) et l'autre enseignant-chercheur (F4) parlent respectivement de l'école en termes d'agent de développement, ayant un rôle social et pas uniquement didactique et de lieu d'apprentissage de la démocratie. On reconnaît ici encore la posture distincte de F3 pour qui l'école s'apparente encore à celle qui prévalait sous l'époque des Hussards noirs de la République au sens où elle se doit d'être démocratique et au service du peuple. Le second individu français (F4) insiste pour sa part sur l'accent devant être mis sur l'éducation à la raison de même que l'importance pour les élèves d'avoir une culture commune de base. Ces propos teintés par l'identité philosophique de ce formateur s'inscrivent également dans la culture française pour qui les savoirs sont perçus comme hautement importants (Frelat-Kahn, 1996) et au sein de laquelle la transmission des connaissances semble encore jouir d'un certain prestige (Meirieu, 2000).

Les deux participantes et participants suisses S1 et S4 dont les propos divergent également, parlent respectivement le premier de la responsabilité que doivent assumer les enseignantes et les enseignants au regard des difficultés rencontrées par certains élèves et de l'importance de remettre ses pratiques en question les cas échéants et le second de l'importance de restituer les savoirs dans leurs conditions d'émergence de même le fait que l'enseignante ou l'enseignant doit tout de même enseigner de par ses fonctions tout en gérant les relations de classes et non pas pacifier pour pouvoir enseigner par la suite. Le premier, militant dans le GFEN, pour qui l'échec scolaire constitue le cheval de bataille, entretient donc des propos prévisibles. Quant aux propos du second, ils semblent contradictoires par moments puisqu'il met l'accent sur l'épistémologie vue comme indispensable dans l'apprentissage, mais en même temps, il insiste sur le fait que l'enseignant doit tout de même enseigner, ce qui s'inscrit davantage dans le paradigme enseignement (Tardif, 1998). Cette situation pourrait être attribuable au fait que ce sujet a une longue expérience en enseignement primaire et qu'il débutait en formation au moment de l'immersion dans cette université.

En ce qui a trait à la catégorie *représentations de la clientèle étudiante*, on peut parler ici de la présence d'un invariant entre les trois cultures. De fait, bien que celle-ci fasse intervenir uniquement une personne par culture interrogée, il demeure que chacune d'elles parle du mode réceptif observé chez la plupart des étudiantes et des étudiants. Selon ces dernières, les étudiantes et les étudiants en formation préfèrent prendre des notes et assister aux cours de manière passive que s'impliquer ou encore, n'aiment pas avoir une liberté d'action. Elles déplorent d'ailleurs toutes trois ce « métier d'élève consommateur » :

Cette situation n'est pas surprenante puisque cette « problématique » étudiante a fait l'objet de quelques dénonciations polies (Mannoni, 1986 ; Perrenoud, 1994a) qui montrent que peu importe la culture, les étudiantes et les étudiants adoptent invariablement le « métier d'élève » qui consiste à penser d'abord à tirer son épingle du jeu, en mettant en œuvre les stratégies aptes à garantir la survie et une certaine tranquillité (Perrenoud, Ibid.). Même constat pour les étudiantes et

étudiants en formation, décrits par Zay (1990) comme étant également demandeurs de recettes pédagogiques.

Toutefois, fait pour le moins paradoxal, l'un des trois individus suisse soit S4, mentionnait dans la catégorie qui précède, que l'enseignant doit tout de même enseigner, alors qu'il insiste dans l'énoncé actuel, sur le fait que si les étudiantes et les étudiants attendent de lui qu'il fasse cours, ils ne sont pas au bon endroit. Les facteurs pouvant expliquer ces contradictions apparentes ayant été décrits précédemment, il n'est pas jugé essentiel de les reprendre à nouveau.

À la lumière de ces constatations, les invariants des trois cultures ou de deux cultures sur trois se présentent comme suit.

Tableau 20

Invariants au travers des trois cultures

	Invariants	Culture
Rôle	Remettre ses pratiques en question,	Ontario, France (formateurs), Suisse
	Accompagnateurs auprès des étudiantes et des étudiants	Ontario, France (formateurs), Suisse
	Coopération et la concertation	Ontario, France (formateurs), Suisse
	Transformation de pratiques	France (formateurs), Suisse
Pratiques	Démarches socioconstructivistes	Ontario, France (formateurs), Suisse
	Démarches interactives	Ontario, France, Suisse

	Démarches cliniques	Ontario, France (formateurs), Suisse
Généralités	Représentation de l'évaluation	Ontario, France, Suisse
	Représentation des étudiants	Ontario, France, Suisse
	Représentation du professionnel	Ontario, Suisse

À la lecture de ces invariants, il semble désormais intéressant de pousser l'interprétation un pas plus loin afin de voir si ces invariances présentent réellement des similitudes entre les participantes et participants des trois cultures.

Une autre analyse des invariants

Dans l'optique d'extraire un maximum d'informations liées aux représentations des individus à l'endroit de chacune des questions de l'entrevue, chacune des unités de sens qu'on retrouve dans ces invariants a été répertoriée en fonction de la théorie éducationnelle proposée par Legendre (1993). Cette théorie caractérisée par quatre pôles soit l'explicatif, l'axiologique, le formel et le pratique permet de classer des énoncés selon l'angle privilégié par l'interlocuteur. Ainsi dans l'axe explicatif, qui réfère au « pourquoi », la personne explicite les raisons pour lesquelles elle adopte un comportement quelconque ou pose un geste donné. L'axe axiologique relève, pour sa part, des finalités, principes, besoins et valeurs qui motivent l'action menée par l'individu. L'axe formel englobe tout ce qui touche les conventions, les modèles et le langage qui font dans une certaine mesure, l'unanimité au sein de la communauté scientifique. Il comprend des références directes énoncées par la personne, à des théories portant sur divers domaines ou encore à des expériences menées, lesquelles servent de point de référence pour appuyer ses propos. Finalement, l'axe pratique réfère aux pratiques relatées par l'individu. Celui-ci raconte ses

pratiques sans pour autant expliciter le pourquoi de ses agissements, les valeurs qu'il y accorde ou même sans y faire de référence formelle.

En parallèle à ceci, il importe de mentionner que toutes les unités de sens recueillies à la suite des entretiens ont été, dès le départ, classifiées en fonction de la théorie de Legendre. Cette façon de procéder permettait d'une part une lecture plus précise de chacune d'elles en raison des spécificités propres à chaque registre. Il paraissait d'autre part, intéressant de voir si les cultures allaient privilégier des registres particuliers pour relater ou décrire leurs représentations à l'égard des questions posées. Or, la compilation a démontré qu'aucune tendance distincte ne ressortait, d'où le fait que cette théorie n'est reprise qu'à cette étape-ci, afin de fournir un nouvel angle interprétatif aux invariants identifiés dans la section précédente. La discussion reprend donc les sous-catégories qui présentent des invariants. Au nombre de dix, elles sont présentées dans l'ordre qui apparaît au tableau 18.

En ce qui concerne la sous-catégorie *remettre ses pratiques en question*, elle fait intervenir 2 participantes et participants ontariens (A1 et A3), un formateur français (F3) et 3 suisses (S1 et S2 et S4) pour 11 unités de sens réparties principalement dans le mode praxique (6 unités de sens), avec 3 unités dans l'axiologique et 1 autre dans l'explicatif.

Dans le registre praxique sur lequel s'expriment 2 ontariens et 2 suisses, on observe qu'un premier individu ontarien (A1) parle du fait, aussi frustrant que cela puisse être, d'inciter les formatrices et les formateurs à discuter entre eux des pratiques, les force à se les expliciter. La personne (A3) parle également de cette remise en question, mais en fonction des étudiantes et des étudiants qui lui amènent des questions en cours de formation.

Les 2 participants suisses abordent également cette remise en question en fonction des étudiantes et des étudiants en parlant des démarches mises en œuvre dans les cours.

Dans le registre axiologique faisant intervenir un formateur français (F3) et 2 suisses (S1 et S4), on remarque que le français parle de cette catégorie en fonction du rôle social qui incombe aux formatrices et aux formateurs. Les suisses parlent pour leur part de se remettre en question pour ne pas avoir des attentes trop élevées à l'égard des étudiantes ou des étudiants ou trop exiger d'eux en terme notamment d'acquisition de concepts de même que du courage et de la modestie qu'exige la remise en question, en insistant sur le fait qu'il ne faut pas avoir peur de parler de ces choses-là.

Dans le registre explicatif où l'on retrouve un seul individu suisse (S1) pour 1 unité de sens, ce dernier parle de l'importance de cette remise en question pour mieux se connaître comme formatrice ou formateur.

Au regard de ces données, on peut mentionner qu'a priori, il s'agit bien d'un invariant dans la mesure où toutes les personnes qui se sont prononcées sur cette catégorie parlent de l'importance de se remettre en question. Toutefois, on se rend compte que le français est en même temps divergant, qu'il adopte une optique sociale qui n'est nullement relevée par les autres participantes et participants. Les suisses remettent en question leurs pratiques certes, mais en fonction des étudiantes et des étudiants. Au niveau axiologique, ils l'explicitent d'ailleurs facilement dans cette même optique mais lorsqu'ils se mettent à expliquer le pourquoi donc dans le registre explicatif, deux choses ressortent ; soit ils en parlent en fonction des autres formatrices et formateurs ce qui rejoint les propos de l'ontarien A1, soit ils en parlent en fonction de mieux se connaître soi-même, ce qui rejoint l'autre ontarien A3. Conséquemment, cette situation invite à penser qu'on peut placer un bémol sur cette invariance puisqu'elle n'est pas spécialement décrite en adoptant les mêmes regards.

Concernant la sous-catégorie *accompagnateurs* auprès des étudiantes et des étudiants, elle fait intervenir deux participantes et participants ontariens (A2 et A3), un suisse (S1) et un français formateur (F3) pour un total de 5 unités de sens réparties entre les registres axiologique (2 unités), pratique (2 unités) et explicatif (1 unité).

Au niveau axiologique où interviennent un suisse et un ontarien (A2), les propos de ces derniers se rejoignent pour dire que ce qui est important pour ces sujets, c'est d'agir à titre d'accompagnateur auprès des étudiantes et des étudiants.

Au niveau pratique où se retrouvent les deux ontariens, les propos sont axés sur la clientèle étudiante parce que les deux mentionnent que c'est l'étudiante ou l'étudiant qui est au cœur du questionnement et de la construction du savoir.

Au niveau explicatif où se retrouve le français, on observe que la notion d'accompagnateur diffère quelque peu puisqu'il parle d'accompagnement certes mais en termes d'accompagnement plus géographique d'une formatrice ou d'un formateur dans des projets sociaux dans lesquels s'impliquent les stagiaires.

Au regard de ces données, on peut mentionner que, mis à part les propos du Français qui prennent une tangente légèrement différente, ceux émis par les autres traduisent tous l'idée d'offrir un accompagnement entre le savoir à construire et les étudiantes et étudiants qui y travaillent, ce qui laisse penser qu'il s'agit là effectivement d'un invariant entre les participantes et participants suisses et ontariens.

Concernant la catégorie *coopérer*, elle fait intervenir les trois participants ontariens, un formateur français (F2) et deux suisses (S1 et S3) principalement dans le registre pratique (5 unités) avec une unité en formel et une autre en explicatif.

Au niveau praxique où interviennent les 2 ontariens et les deux suisses interrogés, ce qui ressort est particulièrement orienté vers la concertation entre les formatrices et les formateurs. Ainsi les ontariens parlent de décloisonnement de cours et l'importance d'impliquer tant les étudiantes et les étudiants que les formatrices et les formateurs dans cette coopération. Les suisses en parlent également dans l'optique du travail de coopération axé sur des façons d'améliorer les pratiques de formation de même que de l'esprit d'équipe qui s'est construit au fil des collaborations.

Au plan formel où intervient le français, on constate qu'il entérine dans un autre registre, l'opinion du participant précédent puisqu'il énonce que ce qui est formateur, ce n'est pas l'intervention d'un individu mais bien l'ensemble des interventions où tous collaborent.

Au niveau explicatif sur lequel un participant ontarien s'exprime, on observe que ses propos s'inscrivent dans la même lignée que ceux du paragraphe précédent et qu'il ajoute que le travail d'équipe dépasse largement ce qu'un individu peut faire.

Au regard de ces données, on peut parler d'une invariance entre les trois cultures qui transparaît dans les propos abordant l'importance de se concerter entre formatrices et formateurs. La seule dérogation qui ajoute plus qu'elle ne s'oppose, provient d'un individu ontarien qui mentionne l'implication des étudiantes et des étudiants dans cette collaboration.

La sous-catégorie *transformation de pratiques* fait intervenir les deux formateurs français soit F2 et F3 et trois suisses (S1, S2 et S4) et ce, principalement dans les registres axiologiques (7 unités) avec une unité dans le praxique et une autre dans le formel.

Au plan axiologique où interviennent S1, S4 et F3, ces derniers parlent respectivement de leur envie de faire bouger les choses, du fait de se sentir profondément pédagogues et de postulat

d'éducabilité en vue de transformer des pratiques. L'individu S4 mentionne qu'il est là pour transformer les gens et F3 précise pour sa part, qu'il faut provoquer les changements et ajoute vouloir aider la civilisation à se prendre en main.

Au plan praxique, le suisse (S2) parle de transformation de personnes mais jamais à leur insu.

Au plan formel où intervient un français (F2), ce dernier parle de la nécessité de provoquer pour transformer.

Au regard de ces données, on observe que l'idée de transformation des pratiques est présente dans les trois cultures mais qu'elle est abordée sous différents angles ce qui laisse penser qu'il n'y a pas réellement d'invariant dans cette sous-catégorie.

La catégorie *démarches socioconstructivistes* fait intervenir les trois ontariens, les deux formateurs français (F2 et F3) et trois suisses (S1, S2 et S3) dans les registres praxique (21 unités), explicatif (15 unités), axiologique (7 unités) et formel (1 unité). Compte tenu de l'ampleur des deux premiers axes, ils seront présentés sous forme de tableau synthèse suite à la description des deux autres.

Au plan axiologique, les deux suisses (S1 et S2) parlent de l'importance accordée à la notion de choix. Les deux formateurs français abordent respectivement l'importance accordée à l'autonomie et à la réflexion personnelle critique de l'étudiante ou de l'étudiant de même que de la déstabilisation et le refus de noter les étudiantes et les étudiants afin qu'ils se sentent en sécurité. Les deux ontariens (A1 et A2) parlent pour leur part, le premier de l'importance accordée à la notion d'apprentissage permanent à développer par les étudiantes et les étudiants et le second, de celle visant l'apprentissage de la complexité du métier.

Dans le registre formel où s'exprime un ontarien (A3), ce dernier parle de l'interaction et de la rencontre avec l'autre qui implique inévitablement d'être ouvert à la multiplicité des sens.

Au regard de ces unités de sens, on ne relève pas réellement d'invariance puisque chacun des individus aborde l'importance des démarches socioconstructivistes en privilégiant une porte d'entrée motivée par des valeurs différentes.

Pour les deux registres qui suivent, compte tenu du nombre élevé d'unités de sens, le tableau suivant présente les invariants relevés et les cultures impliqués.

Tableau 21.

Invariants relatifs aux démarches socioconstructivistes dans les registres explicatif et praxique

Invariants	Théorie de Legendre	Cultures
Autonomie intellectuelle	Explicatif	Ontario France Suisse
Construire des gestes professionnels	Explicatif	Ontario Suisse
Déconstruction de croyances	Explicatif	Ontario France Suisse
Mise en situation, pédagogie par projets	Praxique	Ontario, France Suisse
Construction du savoir par form et étudiants	Praxique	Ontario, Suisse
Objectifs obstacles	Praxique	Ontario, France
Articulation théorie - pratique	Praxique	Suisse, France

Dans le registre explicatif, les deux suisses justifient respectivement ces démarches en mentionnant vouloir renvoyer les étudiantes et les étudiants à des lectures et faire émerger des questions, vouloir déstabiliser, les mettre en situation, leur permettre de se coltiner et leur faire comprendre qu'ils sont capables d'aller chercher des choses et réfléchir (S1) de même que les amener à réaliser que ce qu'ils font ce n'est pas rien, qu'ils ont des croyances ancrées et que peut-

être que celles-ci ne tiennent plus la route, donc l'idée de déconstruction, de casser les images d'applicabilité immédiate et de construction de leurs propres gestes professionnels (S2). Le français F2 parle également de déconstruire les croyances et le déjà-là **ce qui rejoint les propos de S2 et l'importance de permettre aux étudiantes et étudiants de penser par eux-mêmes, ce qui rejoint d'assez près les propos émis par le sujet A1 qui suivront**. La personne A1 justifie pour sa part ces démarches en mentionnant qu'elle vise à ce que les étudiantes et les étudiants continuent d'apprendre (auto-formation) afin qu'ils puissent faire face à la société en changement dans laquelle ils vont œuvrer. L'individu A2 ajoute qu'il vise le développement de compétences, qu'il veut faire émerger des liens entre ce que les étudiantes et les étudiants pensent qu'ils font et ce qu'ils vivent (**invariant avec S2 et F2**) et qu'il veut leur permettre de s'approprier leurs propres gestes professionnels (**invariant avec S2**)

Au plan praxique, les S1 et S3 parlent respectivement du savoir construit à la fois par les étudiantes et étudiants et les formatrices et les formateurs, de pédagogie par projets, de mettre les étudiantes et les étudiants en situation de même que d'articulation théorie pratique. L'individu F3 mentionne la pédagogie par projets (**invariant avec S1**), les situations problèmes, les mises en situation (**rejoint S1**), la stimulation offerte par les objectifs obstacles, l'importance de la théorisation de la pratique (**invariant avec S3**), des études de cas et de l'interaction de groupe. L'individu F2 aborde la ruse au sens d'une stratégie qui laisse l'impression aux étudiantes et aux étudiants que ce sont eux qui décident. L'individu A1 mentionne la pédagogie par projet (**invariant avec F3**) et (**S1 en explicatif**), A2 parle des mises en situation (**invariant avec A1, A3, S1, S3 et F3**), de prise en charge par les étudiantes et étudiants du processus de construction (**invariant avec S1**), du fait qu'il évite le frontal le plus possible, et des études de cas (**invariant avec F3**). Finalement, A3 mentionne que le savoir est construit à la fois par les formatrices et formateurs et les étudiantes et les étudiants (**invariant avec S1**) et qu'il les met en situation (**invariant avec S1 explicatif de même qu'avec F3, A1 et A2**).

Au regard de ces données, on remarque que, parmi les 44 unités de sens émises face aux démarches socioconstructivistes, seulement 15 d'entre elles sont propres à un individu contre 29 qui sont partagées entre deux ou trois cultures. Ceci permet de dire que cette catégorie présente une invariance notable entre les participantes et participants interrogés exception faite des enseignants chercheurs français qui ne se prononcent pas sur ce type de démarches.

La catégorie *démarches interactives* fait intervenir deux ontariens, trois individus de la Suisse et pour la première fois quatre participantes et participants français dont trois enseignants-chercheurs dans les registres praxique (9 unités), explicatifs (8 unités) et axiologique (1 unité).

Au niveau praxique, les suisses parlent d'inciter les stagiaires à questionner les formatrices et formateurs de terrain sur leur façon de penser les faits qui arrivent (S2), de situations vécues en groupe (S3) (**invariant avec A2 dans le mode explicatif**) et de la façon dont on peut analyser ces situations (S4). Les français mentionnent qu'ils posent des questions aux étudiantes et aux étudiants afin de les amener à réfléchir sur leurs pratiques (F1), qu'ils fonctionnent par modélisations des invariants des situations, par jeux de rôle et débats (F3), par analyses de situations problèmes, de pratique et d'études de cas (F4) présentées parfois sous forme de bandes vidéos (F5). L'individu A2 utilise pour sa part des capsules où interviennent des invités issus du milieu scolaire comme outils pour lier la théorie et la pratique.

Au niveau axiologique, l'individu F5 mentionne l'importance qu'il accorde à l'interaction entre les étudiantes et les étudiants.

Au plan explicatif, les suisses justifient leur posture en mentionnant qu'ils veulent que les étudiantes et les étudiants réalisent que les personnes silencieuses ont quelque chose à dire (discussions de groupe) (S2), ou encore qu'ils souhaitent faire en sorte que les projets de classe en cours, deviennent l'affaire de plusieurs et qu'ils s'approprient mieux les projets discutés (S2). Les

français précisent qu'ils souhaitent que les étudiants et étudiantes perçoivent les phénomènes de groupe, entre autre dans leurs rapports de pouvoir, et qu'ils en viennent à savoir analyser les pratiques (F3) de même qu'à réagir à ce que d'autres font de sorte à créer leur propre cheminement intellectuel (autonomie de pensée (F4). Les ontariens mentionnent, pour leur part, vouloir que les étudiantes et les étudiants réalisent combien le travail d'équipe peut leur apporter quelque chose (A1), afin de développer le principe du travail en équipe en tant que fil conducteur d'une organisation pour apprendre. Ils ajoutent qu'il faut aussi créer des situations qui obligent à expérimenter les enjeux de la formation et, à travers celle-ci, à favoriser le partage et l'appropriation par d'autres (A2).

À l'examen de ces diverses données, on est appelé à penser qu'il n'y a pas réellement d'invariant puisque, outre le fait de relater des démarches qui sont effectivement interactives, chacun les définit dans un registre qui lui est propre.

La catégorie *démarche clinique* fait intervenir deux ontariens (A2 et A3), un formateur français (F3) et les quatre participantes et participants suisses, principalement dans le registre explicatif (13 unités) avec 4 unités en praxique, 2 en formel et 1 en axiologique.

Au plan explicatif, les participants suisses justifient cette démarche en mentionnant qu'elle permet l'analyse de pratiques de situations éducatives complexes et facilite l'articulation entre la théorie et la pratique (S1), qu'elle permet de partir de l'expérience des personnes, de la théorie ou encore de la pratique pour ensuite construire et réinvestir dans un modèle de pratique professionnelle, qu'elle permet de construire une subjectivité assumée de la part des personnes, de déstabiliser et d'entendre réellement la voix des autres comme sa propre voix afin de promouvoir une transformation réelle des pratiques (S2). L'individu S4 mentionne pour sa part que cette démarche permet de déplacer les questions du terrain vers autre chose (théorisation de la pratique), de faire émerger un questionnement en provenance du terrain et tisser liens entre la théorie et la

pratique. Le français (F3) justifie cette démarche en mentionnant qu'elle sert à apprendre à problématiser une pratique. Finalement, les ontariens justifient celle-ci en mentionnant qu'elle permet de faire des liens entre la théorie et la pratique (A2) (**invariant avec les suisses**) et qu'elle oblige à être là (A3) deux éléments **qui reflètent les propos de S2 lorsqu'il parle de subjectivité assumée**.

Au plan praxique, faisant intervenir trois personnes de la Suisse, on parle de situations éducatives complexes, d'articulation théorie / pratique et de tisser du lien (S1) par l'entremise d'outils tels que des journaux de formation et des histoires de vies (S3) de même que d'analyse des situations vécues sur le terrain (S4) (**invariant certain avec F3**).

Au plan formel où deux individus, un suisse et un ontarien, se prononcent, on observe que le premier, (S2) mentionne que cette démarche est par définition désécurisante et qu'il faut sécuriser les étudiantes et les étudiants à l'intérieur de celle-ci. Le second (A3) mentionne qu'au sein de cette démarche, le regard du formateur ou de la formatrice doit être multiple.

Au plan axiologique, F3 mentionne l'importance qu'il accorde aux ateliers d'écriture et à l'analyse de pratique.

Au regard de ces unités, on ne peut pas parler d'invariance, mis à part le fait que les 2 ontariens présentent une légère cohérence avec les propos émis par les suisses au niveau explicatif.

En ce qui a trait à la sous-catégorie *représentations de l'évaluation*, elle fait intervenir un suisse (S2), un français (F4) et deux ontariens (A2 et A3) dans les registres praxique (1 unité), axiologique (2 unités) et explicatif (1 unité).

Au plan axiologique où 2 individus s'expriment, l'ontarien parle de l'importance qu'il accorde au fait d'être patient, tolérant et celle d'accepter les dissonances (A3) et le Français (F4) mentionne que l'évaluation s'avère un problème compte tenu qu'il forme des gens sur le long terme donc qu'il est trop tôt pour pouvoir penser évaluer les stagiaires.

Au plan explicatif, le seul individu impliqué (S2) mentionne qu'il vise à former de bons débutants parce que même après 5 ans on ne peut tout maîtriser.

Au plan praxique, A2 mentionne que la compétence s'acquiert avec le temps et qu'à la fin de la formation, on ne peut parler de compétences.

Face à ces données qui traitent toutes de la problématique délicate liée à l'évaluation de quelque chose qui s'acquiert sur le long terme, on peut parler d'invariance puisque tous les sujets se complètent dans la façon de décrire ou d'expliquer le fait que l'évaluation des stagiaires devrait être effectuée beaucoup plus tard.

Concernant la sous-catégorie *représentations des étudiants*, elle fait intervenir une personne par culture soit S4, A2 et F5 dans les registres explicatifs (1 unité), praxique (2 unités) et axiologique (2 unités).

Au plan explicatif, S4 justifie ce propos en mentionnant que pour faire vivre le groupe, on attend autre chose qu'un mode passif de la part des étudiantes et des étudiants et qu'ils doivent absolument se responsabiliser et s'impliquer.

Au plan praxique, A2 mentionne que les étudiantes et les étudiants sont demandeurs de recettes et qu'ils sont dans un mode réceptif.

Au plan axiologique, F5 parle du fait que ces derniers aiment énormément noter et souligner dans les cours une situation qui l'agresse profondément (invariant avec A2) ce à quoi A2 rétorque qu'il trouve important de leur laisser une liberté d'action qui les emmerde beaucoup du fait de leur posture passive d'étudiantes et d'étudiants.

Au regard de ces quelques unités de sens qui témoignent toutes du fait que la clientèle étudiante, peu importe la culture, n'a pas encore quitté le métier d'élève passif, on peut parler d'invariance puisque sans égard à la manière dont les individus l'expriment, leurs unités de sens renvoient à la même idée.

En ce qui a trait à la sous-catégorie *représentations du professionnel*, les invariants se retrouvent entre les suisses (S2 et S3) et les trois ontariens et les unités de sens se répartissent entre le registre formel (5 unités), explicatif (1 unité), praxique (2 unités) et axiologique (1 unité).

Dans le registre formel, les deux suisses parlent d'une personne capable d'assumer ses choix et actes et de reconnaître qu'elle s'est trompée (S2) de même que d'une personne capable d'inventivité et de s'enlever de l'esprit qu'il y a une recette pour chaque situation (S3). L'ontarien (A1) parle d'une personne autonome capable de s'autoformer. De son côté, A2 mentionne qu'il s'agit de personnes capables de faire des retours sur leur pratique, de se mobiliser, de prendre des décisions et de réfléchir.

Dans le registre explicatif, le suisse (S2) parle de personnes capables de réellement prendre en main l'apprentissage des élèves en nommant les problèmes et les enjeux.

Dans le registre axiologique, ce même individu (S2), parle de personnes capables de mobilité et capables de renoncement face à certaines choses non pertinentes.

Dans le registre praxique, le suisse (S2) parle de personnes qui vont pouvoir donner la parole à ceux qui ne la prennent pas et (A3) parle de personnes cohérentes dans leurs pratiques et capables d'assumer leurs actes.

A l'examen de ces données, on observe certaines invariances dans la mesure où l'on occulte la théorie de Legendre. De fait, en guise d'exemple, on retrouve la notion de pouvoir assumer ses actes, revendiquée par S2 (formel) et A3 (praxique). Dans la même lignée, la notion de savoir analyser une situation et de prendre une décision se retrouve chez deux individus ontariens dans le formel de même que dans le registre axiologique chez S2.

En guise de synthèse pour la 2^e question.

À la lecture des interprétations présentées dans ce chapitre, un constat s'impose à savoir que les invariants sont relativement minimes tant au plan des unités de sens qu'au plan des effectifs de participantes et participants impliqués dans cette invariance, ce qui amène en conséquence à se demander si l'on est réellement en présence d'invariants. Certes, on constate que bon nombre de participantes et participants des trois cultures, mis à part les individus enseignants-chercheurs français, revendiquent les démarches socioconstructivistes ou encore que trois personnes de chacune d'entre elles voient la clientèle étudiante d'une manière relativement similaire, mais au regard de l'ensemble des catégories et sous-catégories, ces constats semblent tout de même passablement effacés sans parler du fait qu'aucun invariant n'est ressorti au sujet des programmes.

Cette situation amène conséquemment certains questionnements. Le premier concerne les programmes qui semblent être vus différemment d'une culture à l'autre. Pourtant, les nombreuses parutions publiées dans le champ de la formation initiale à l'enseignement depuis une vingtaine d'années, témoignent du fait que la conjoncture enseignante s'est complexifiée au point de se ressembler de part et d'autre de l'Atlantique. Or, chacune des cultures impliquées dans cette

recherche aborde son programme de formation de manière différente, laissant ainsi entendre que cette culture influerait sur les modalités de formation ou sur la façon qu'ont les personnes de se représenter celles-ci. Face à ceci, on peut également se demander dans quelle mesure les possibilités envisagées avec l'avènement de la mondialisation telles celles d'ouvrir les programmes aux personnes de différentes nationalités par le biais d'Internet seront réalisables eu égard aux différences qui semblent prévaloir au sein des approches et des programmes de chacune des cultures.

CONCLUSION

Ce dernier chapitre se divise en quatre temps. Le premier présente de manière synthétique les principaux résultats de la présente recherche. Suite à ce résumé, le chapitre s'attarde à la contribution de la présente recherche. Les deux dernières sections portent respectivement sur limites de la recherche, et les pistes d'ouverture pour d'éventuelles recherches.

Résumé

Nombreux ouvrages et recherches publiés dans le champ éducatif depuis le début des années quatre-vingt ont mis en évidence le fait que les conditions du métier d'enseignante ou d'enseignant ont considérablement évolué, notamment depuis le projet de démocratisation de l'enseignement et qu'elles continueront à le faire dans le siècle à venir (Desjardins, 2000 ; Kerlan 1998, Mannoni, 1984 ; Meirieu et Guiraud, 1997 ; Perrenoud, 1997b, 1996d, 1984). Plusieurs facteurs expliquent cet état de fait. Parmi ceux-ci, on peut mentionner l'avènement des TIC qui transforment les façons de communiquer, de travailler, de décider et de penser (Mendelsohn, 1997 ; Perrenoud, 1998m), la diversification socioculturelle des publics scolaires et l'hétérogénéité des groupes, l'inflation des savoirs, les attentes de plus en plus élevées des usagers, l'absence de sens chez nombre d'élèves, les phénomènes de violence à l'école, etc. (Crahay, 1996 ; Develay, 1996 ; Maulini, 1995).

Cette situation appelle conséquemment des pratiques pédagogiques professionnelles plus à même de rejoindre ces publics diversifiés d'élèves et d'intensifier ainsi la lutte contre l'échec scolaire. De fait, en ce début de siècle, la revendication professionnalisante à l'endroit de l'enseignement se présente désormais comme une tendance lourde des systèmes éducatifs mondiaux (Lessard, 2000) et semble visiblement perçue comme une voie salutaire pour faire face à la

conjoncture scolaire actuelle et à venir (Blake et al. 1996 ; Bélair et al. 2001 ; Carnegie Task Force on Teaching as a profession, 1986 ; Commission royale sur l'éducation, 1994 ; Ordre des enseignants et des enseignantes de l'Ontario, 1996 ; Perrenoud, 1998b, 1996e, 1993 ; Théberge et al. 1997 ; The Holmes Group, 1986). Au sein des diverses instances, tant politiques, qu'administratives et institutionnelles concernées de très près par cette nécessité d'accroître le degré de professionnalisation de l'enseignement, les institutions de formation initiale peuvent aussi jouer un rôle déterminant dans ce processus (Bourdoncle, 1993, 1991 ; Carbonneau, 1993 Holmes Group, 1986 ; Labaree, 1992 ; Paquay et al. 1998 ; Perrenoud, 1998, 1996b, 1996d ; Perron et al. 1993 ; Wideen et al. 1998).

À cet égard, les nombreuses parutions traitant de la formation à l'enseignement de part et d'autre de l'Atlantique, ont permis de repérer quatre paramètres invoqués fréquemment dans ces écrits, permettant de structurer les cursus de formation initiale à l'enseignement primaire dans une visée professionnelle. Par le biais d'une analyse des représentations de formatrices et de formateurs œuvrant au niveau de l'approche transversale dans trois institutions situées dans des contextes culturels différents, soit la France, l'Ontario et la Suisse, le présent projet s'est attaché à répondre à deux questions. D'une part, il visait à comprendre comment les formatrices et les formateurs vivent les nouvelles tendances et restructurations qui s'opèrent dans le champ de la formation à l'enseignement en ce qui a trait à leur rôle, leur programme et leurs pratiques et comment ils donnent sens à leurs actes de formation. D'autre part, ce projet a cherché à découvrir dans quelle mesure les visions éducatives qui sont liées à l'histoire et à la culture propres à chaque pays peuvent induire des façons autres de se représenter les programmes, dispositifs et démarches de formation.

Dans cette optique, une série d'entrevues a été menée dans chacun des sites auprès des formatrices et formateurs. Les résultats obtenus montrent que les invariants émergeant de cette recherche sont relativement rares tant au plan des unités de sens émises qu'au niveau des personnes impliquées pour chacune d'elle. Certes on constate qu'une majorité de participantes et participants

issus des trois cultures, se représente les démarches comme étant plutôt socioconstructivistes et décrit l'attitude de la clientèle étudiante d'une manière relativement similaire, à savoir que celle-ci adopte une posture passive de consommateurs et demandeurs de recettes. Cependant, au regard de l'ensemble des catégories et sous-catégories étudiées, ces invariants semblent tout de même passablement limités.

Ces constatations semblent dès lors soulever comme hypothèse, qu'en dépit des nombreuses publications parues de part et d'autre de l'Atlantique en faveur d'une restructuration de la formation initiale aux fins d'un accroissement de la professionnalisation, les spécificités éducatives qui sont fortement tributaires de l'histoire et de la culture de chacun des impliqués, influent à degrés divers, sur les façons de se représenter les rôles, les démarches et les programmes de formation. De fait, bien que certaines idées et mots soient similaires aux trois cultures en ce qui a trait à diverses catégories et sous-catégories, il demeure que lorsqu'on analyse de plus près la façon dont les participantes et les participants explicitent leurs points de vue ou se positionnent, le sens qui s'y rattache n'est pas nécessairement le même. En guise d'exemple au niveau des représentations des programmes, chacune des cultures l'aborde de manière différente même si a priori on pourrait en dégager certaines similitudes notamment au niveau des orientations privilégiées.

Cette situation permet d'ores et déjà de questionner les possibilités réelles d'éclatement des frontières territoriales et de transcendance des diversités culturelles qui s'offrent depuis l'avènement des TIC dans la prestation de formations professionnelles, notamment dans ce que d'aucuns nomment les métiers de l'humain, tels l'enseignement, à l'intérieur desquels la personne s'avère être son principal outil de travail (Cifali, 1998a). De fait, les différences qui ressortent d'une culture à l'autre au niveau des représentations, laissent difficilement entrevoir, la possibilité d'offrir dans un avenir rapproché, une formation initiale susceptible de préparer les candidates et les candidats à exercer leur profession indépendamment du contexte culturel où ils seront appelés à œuvrer.

Contribution de la recherche

En ce qui a trait à la contribution de cette recherche, elle se situe notamment au plan du développement d'une grille d'analyse des programmes issue des recherches et études sur le sujet et en fonction des spécificités culturelles propres à chaque pays. À cet égard, en plus de se préoccuper des aspects transversaux de la formation professionnelle à l'enseignement, sujet quasi absent dans la littérature, cette grille pourrait être utilisée ailleurs, puisqu'elle présente un caractère généralisable au plan de sa structure d'ensemble. De fait, cette grille d'analyse réunit l'ensemble des propositions en matière de formation professionnalisante publiées en Europe francophone et en Amérique du nord, depuis une vingtaine d'années, et ce, sans égard aux modalités de formation à l'enseignement primaire qui prévalent au sein des cultures.

Ce travail d'analyse au regard de trois milieux de formation différents dont deux de culture européenne, s'avère ainsi intéressant puisqu'il permet une forme de comparaison entre divers programmes qui poursuivent l'objectif commun de former des professionnelles et professionnels de l'enseignement, mais dont les différences au plan des dispositifs et des démarches présentent des potentialités desquelles les concepteurs de programmes peuvent également s'inspirer à titre de grille de référence pour l'élaboration ou l'examen d'un programme de formation donné. Cette situation est d'ailleurs possible dans tous types de programmes et de lieux puisque les éléments contenus dans la grille ne sont pas propres à une seule culture mais proviennent de divers milieux culturels francophones de part et d'autre de l'Atlantique. Cette grille regroupe ainsi diverses lunettes d'approche permettant à chacun de s'y repérer de manière relativement aisée.

Limites de la recherche

La présente thèse quoique originale à certains égards en raison des angles explorés n'est pas pour autant épargnée par des limites, lesquelles nécessitent d'être soulignées. Ces limites, au

nombre de trois, portent essentiellement sur les aspects méthodologiques liés à la collecte de données et, par voie de conséquence, aux effets de ces limites sur l'interprétation des résultats. Ces trois limites portent respectivement sur la crédibilité, sur la fiabilité des données ainsi que sur la transférabilité des résultats.

En ce qui concerne la crédibilité, il aurait sans doute été intéressant de faire parvenir les conclusions de la présente thèse à tous les participants et participantes afin qu'ils puissent donner leur degré d'adhésion au traitement de leurs propos. Ce regard pluriel aurait peut-être permis de conférer une intégration différente ou de relativiser leurs propos en ajoutant certains bémols aux points de vue exprimés. Cette limite soulève en fait toute la question de la triangulation en tant qu'outil classique de toute approche qualitative. Ainsi, la chercheuse aurait pu procéder à une triangulation des méthodes de collecte de données et, par exemple, comparer les contenus des entrevues aux observations des pratiques effectuées par la chercheuse. Toutefois, cette triangulation véritablement exploitée aurait eu pour effet de déplacer l'objet de la recherche faisant en sorte qu'il aurait été davantage question de statuer sur l'adéquation entre les pratiques de formation idéales et manifestes des formatrices et des formateurs, ce qui n'était nullement l'objectif de la présente thèse et ce qui aurait pu entraîner des problèmes inhérents à l'observation compte tenu de l'effet pervers engendré par l'observateur qui, de par sa présence, entraîne souvent un changement dans les pratiques. D'ailleurs, les observations effectuées n'avaient pour objet que d'offrir à la chercheuse une connaissance explicite des milieux, objectif précisé aux participantes et participants, de sorte justement à limiter cet effet pervers de l'observation sur le comportement. Cette connaissance spécifique permettait à la chercheuse de gagner une maîtrise et une crédibilité auprès des participantes et participants et de générer des discussions significatives, ancrées dans leur réalité respective. Finalement, il aurait été intéressant de séjourner plus longtemps de sorte à transcrire les entrevues, repérer les unités de sens et les présenter aux personnes, ce qui aurait eu pour conséquence de renforcer les conclusions auxquelles cette thèse arrive.

En ce qui concerne la fiabilité, il va de soi que la sélection des unités de sens et leur catégorisation a fait l'objet d'une lecture univoque réalisée par la chercheuse. Il aurait été intéressant de comparer les rapports de ressemblance et de différence opérés si la sélection et la catégorisation avaient aussi été réalisées par une seconde personne. La littérature à cet égard soulève cependant la double limite inhérente à pareille démarche : lorsque les résultats diffèrent, comment résoudre la dissonance et si les résultats concordent, quel degré de fidélité cette deuxième voix ajoute-t-elle ? À cet égard, il importe de se rappeler que le système de codification a tout de même été revu par deux experts et que la transparence au niveau de la méthode et des données, offre sa juste part de généralisabilité compte tenu qu'un autre lecteur ou une autre lectrice peut aisément s'y repérer, et ainsi objectiver ou critiquer le processus et les conclusions qui émergent.

En ce qui a trait à la transférabilité des résultats, il importe de rappeler que les participantes et les participants choisis pour la présente recherche sont issus de trois institutions, réparties dans trois pays. Il est vraisemblable que des formatrices et des formateurs issus d'autres institutions de ces mêmes pays ou de d'autres pays auraient pu verbaliser des représentations différentes de celles obtenues dans le cadre de cette thèse. Même constat si les entretiens avaient été effectués auprès de formatrices ou formateurs œuvrant au niveau des didactiques. En ce sens, les résultats ne sont pas transférables mais bien propres aux milieux étudiés. Toutefois, il convenait des faire des choix et ceux-ci engendrent inévitablement leurs limites.

Pistes éventuelles

En guise de pistes éventuelles pour d'autres recherches, il pourrait s'avérer particulièrement intéressant de poursuivre en quelque sorte celle-ci, en retournant interroger les mêmes formatrices et formateurs afin de voir dans quelle mesure le temps a influé ou non sur leurs représentations. De même, il serait intéressant de reprendre la grille de lecture et les questions qui en dérivent et analyser d'autres milieux pour voir si les invariants et les différences constatés au niveau des représentations,

se présentent différemment. Ces pistes permettraient peut-être d'ouvrir d'autres perspectives ou points de vue aptes à enrichir progressivement la compréhension de cette problématique complexe et délicate qu'est le projet de former autrui à former autrui.

À cet égard, une troisième piste mériterait d'être explorée, en l'occurrence un questionnement plus approfondi envers l'organisation du temps en éducation selon la perspective des formatrices et des formateurs appelés à former le personnel enseignant devant composer quotidiennement avec cette contrainte temporelle. À cet effet, un collectif paru récemment (St-Jarre et Dupuy-Walker, 2001) témoigne de la pérennité des modes d'organisation du temps scolaire et montre qu'en dépit des nombreuses transformations ayant été apportées aux systèmes scolaires et à l'enseignement depuis le début du XXe siècle, aucune n'a porté spécifiquement sur l'organisation proprement dite du temps. L'enseignement et l'apprentissage seraient ainsi toujours soumis aux mêmes diktats du temps scolaire méticuleusement calculé et ce, sans égard aux publics d'élèves dont les besoins en matière de vitesse d'apprentissage sont de plus en plus variés (Husti 2001 ; Lafleur, 2001). Cette dimension pourrait aisément être transposée au plan de la formation initiale et susciter une réflexion percutante quant au temps de formation, et à l'arrimage forcé de l'apprentissage édifié en termes de cours cloisonnés mettant de côté le postulant voulant que le tout constitue davantage que la somme de ses parties.

Certes, depuis longtemps maintes études se sont attardées à la problématique du temps, mais ce dernier était plutôt analysé sous un angle économique à l'intérieur duquel l'amélioration de l'efficacité du personnel enseignant et de l'enseignement reposait sur une rationalisation et une utilisation maximale du temps alloué (Durand, 1996, Hirschhorn, 1993 ; Pronovost, 2001). Cette problématique du temps considéré sous un angle isolé et comptable (St-Jarre et Dupuy-Walker, 2001b) a d'ailleurs périodiquement débouché depuis 20 ans, sur diverses tentatives d'allongement de la période scolaire annuelle ou encore sur un accès accru à l'apprentissage par l'utilisation des nouvelles technologies proposés de part et d'autre de l'Atlantique (Compère, 2001 ; National

Education Commission on Time and Learning, 1994 ; The National Commission on Excellence in Education, 1983). Toutefois, ces propositions axées sur l'augmentation de quantité de temps à l'école ou sur la répartition de celui-ci, n'ont pas suscité l'enthousiasme escompté puisqu'elles ne permettaient pas, à elles seules, de faciliter des changements au plan des pratiques pédagogiques mises en œuvre par le personnel enseignant, ni de réduire de manière tangible l'échec scolaire (Desbiens et al. 2001 ; Lafleur, 2001 ; Perrenoud, 1984). Desbiens et al. (2001) rappellent d'ailleurs que la façon d'utiliser le temps en éducation notamment, s'avère davantage déterminante, que le temps qu'on y consacre et qu'il n'est pas : « (...) approprié de penser la question du temps scolaire indépendamment des différentes variables culturelles, sociales, économiques et éducatives qui influent sur la réalité scolaire, sur le processus de scolarisation et sur ces effets » (p. 407). Or, dans la lignée des travaux récents issus notamment de la sociologie ou de l'ergonomie qui s'intéressent à la façon dont le personnel enseignant vit et s'approprie le rapport au temps, les difficultés qu'il rencontre et qui sont liées au temps notamment le manque de temps et le stress qui en résulte, etc. (Lafleur, 2001 ; Reviol, 2001), il serait intéressant d'approfondir cette problématique au plan de la formation initiale par le biais d'analyses de pratiques et d'observations plus approfondies du rapport au temps vécu par les formatrices et formateurs ainsi que la façon dont ils préparent les futurs enseignants en fonction de cette dimension complexe du métier.

APPENDICE A
LES QUESTIONS DE L'ENTREVUE

Questions de l'entrevue

Introduction d'usage et présentation.

1. Pouvez-vous me raconter votre pratique de formateur ?
2. Sont-elles compatibles avec les énoncés de principe de votre programme ?
3. En tant que professeur d'université, vous considérez-vous comme formateur d'enseignants ?
4. Quelles sont les forces de votre programme de formation ? En quoi est-il susceptible de former des enseignants professionnels ? Avez-vous été impliqué dans l'élaboration de votre programme ?
5. Quelles sont les faiblesses que vous entrevoyez dans votre programme de formation ?
6. Comment faites-vous pour vous assurer que les étudiants atteignent les compétences professionnelles visées ou souhaitées ?
7. En quoi vos démarches de formation s'inscrivent-elles dans les courants de recherche actuels ?

Remerciements.

APPENDICE B
LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Consentement

Je , ----- suis intéressée à participer à cette étude pilote portant sur les
(nom en lettre moulées)

démarches et dispositifs pédagogiques prescrits dans les énoncés de principe et mis en œuvre par les formateurs dans une institution à l'enseignement.

Ma participation à l'entrevue d'une durée approximative d'une heure et aux temps d'observation en classe est volontaire et j'ai reçu l'assurance de la personne effectuant la recherche que l'information que je partagerai lors de l'entrevue ou lors des observations demeurera strictement confidentielle. J'accepte que l'entrevue soit enregistrée et retranscrite aux fins de la recherche et j'ai l'assurance que les enregistrements seront détruits une fois l'analyse des données terminée.

J'ai également reçu l'assurance que ma participation sera anonyme, que mon nom ne sera jamais associé à cette étude et que je suis libre en tout temps de me retirer de cette dernière sans encourir de pénalisation sous aucune forme.

J'ai eu l'occasion de poser des questions sur la recherche et ces questions ont été répondues à ma satisfaction.

Signature du participant ou de la participante

Date

Signature de la chercheure

Date

Témoin

Date

Formulaire de consentement

Titre de l'étude : Étude des représentations sur les démarches et les dispositifs prescrits par les énoncés de principes et mis en œuvre par les formateurs dans une institution de formation à l'enseignement.

Chercheure : Chistine Lebel, 40 E de Grondines, Gatineau, J8V 1Z5, 243-3751.

Directeur de thèse : Roger Bernard, Ph.D. Faculté d'éducation, Université d'Ottawa.

L'objectif de cette étude vise d'une part, à connaître les dispositifs et les démarches de formation prônés par les énoncés de principe (référentiels de compétences, orientations privilégiées) de votre unité d'enseignement et de votre établissement. D'autre part, il vise à découvrir les représentations des formateurs à l'égard de ces énoncés de même que les pratiques mises de l'avant par ces derniers.

En tant que formateurs au sein d'un programme de formation à l'enseignement relativement nouveau, vous êtes invités à participer à cette étude susceptible d'enrichir les données théoriques recueillies jusqu'à maintenant. Cette participation permettrait de plus, d'ajuster les outils de collecte de données prévus et même d'explorer des données non envisagées.

Si vous consentez à participer à cette étude, il vous sera demandé de participer à une entrevue d'environ 1 heure portant sur vos représentations des pratiques de formation prônées par ces énoncés et celles que vous privilégiez dans vos cours. Cette entrevue sera effectuée entre le ...et le Dans un endroit à votre convenance et sera enregistrée et retranscrite par la suite aux fins d'analyse de contenu. Le verbatim vous sera toutefois remis avant le début des analyses afin que vous puissiez réajuster, approuver ou éliminer certains propos.

De plus, si vous acceptez de participer, des observations de votre pratique de formateurs dans les cours seront effectuées pour les besoins de la recherche. Ces observations seront non participantes et ne feront l'objet d'aucun questionnement au moment où elles seront effectuées. Afin d'assurer la confidentialité et l'anonymat des participants, certaines mesures ont été prises. Les entrevues seront retranscrites sans que votre nom n'apparaisse ni sur les cassettes audio, ni sur les verbatim, ni sur les données issues des observations, ni sur toute forme de publication pouvant découler de l'étude. Également, dans le cas d'utilisation de citations lors des analyses, un nom fictif sera employé pour chaque participant.

Il est entendu que vous pouvez vous retirer en tout temps de cette étude, avant ou pendant l'entrevue et que vous pouvez refuser de répondre à certaines questions de même que refuser d'être observé sans encourir de pénalisation sous aucune forme.

Cette recherche a été approuvée par le Comité de déontologie de la recherche. Pour tout renseignement, ou toute plainte concernant la conduite de cette recherche, veuillez vous adresser au secrétariat du Comité de la déontologie de la recherche sur des êtres humains (1-613-562-5800 poste 4057).



Université d'Ottawa • University of Ottawa

Faculté d'éducation
Cabinet du doyen

Faculty of Education
Office of the Dean

CERTIFICAT D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE

Titre du projet **Étude des cours transversaux de trois programmes de Formation initiale dans une visée professionnelle**

Chercheur principal Christine Lebel

Co-chercheur Aucun

Directeur de thèse Professeur Roger Bernard

Date d'approbation 26 février 1999

Pour le Comité de déontologie

Aline Giroux, présidente

N.B. L'approbation déontologique est pour un an.

APPENDICE C
LES CATÉGORIES ET LES SOUS-CATÉGORIES DE L'ANALYSE

Tableau C1

Catégories et sous-catégories de l'analyse

Catégories	Sous-catégories
Démarches	Clinique Interactives Prescriptive Socio-constructivistes
Implications pour les formateurs	Accompagnateur-médiateur Coopération, collaboration Épistémologie Lien entre réflexion à distance et cas particulier Négociation Polyvalence Prise de risque Projet relatif à ses compétences/recherches Reconstruction des dispositifs Remise de ses pratiques en question Révision de ses démarches d'évaluation Tâches pertinentes
Caractéristiques désirées	Accompagnement des débutants Compagnonnage Épistémologie des savoirs Formation allongée Implication des formateurs Implication et responsabilisation des étudiants Pédagogie par projets Plus d'enseignants chercheurs Repères de base théorique pour les étudiants Souplesse Stages divers Stages filés Travail par compétences
Forces	Déconstruction des représentations Démarches différenciées Formateurs de divers horizons Formation de sujets libres Intégration des TIC Moindre cloisonnement des cours Superviseurs de stagiaires de trois horizons Travail d'équipe Travail sur la complexité Volonté d'articulation théorie-pratique

Faiblesses	Absence de référentiel de compétences Absence de stages filés Captation du terrain Consultation de façade auprès des formateurs Difficulté de remanier les dispositifs en milieu universitaire Énoncés de principes trop flous Formation théorique lacunaire Grande disponibilité nécessaire Individualisation Juxtaposition des cours Juxtaposition potentielle Manque d'homogénéité dans les groupes Manque d'uniformité entre formateurs Mauvaise gestion du mémoire Organisation des classes à l'image du secondaire Pratiques insuffisantes pour les stagiaires Stages dans deux classes seulement Très chargé pour les étudiants Trop court
Difficultés inhérentes à la formation professionnelle	Préjugés défavorables face à la recherche sur la formation Préjugés défavorables face au programme Tradition universitaire
Identité de formateur	Construction de la citoyenneté Formation des gens à une action Maillon d'une chaîne formatrice Militance Postulat d'éducabilité – transformation de pratiques Posture Prise de distance Référence au terrain Travail avec des personnes
Représentations de la formation	Construction de l'identité professionnelle Dérives au regard de la réflexion Éthique importante Formation de bons débutants Indécis Insatisfaisante Lieu de conceptualisation Ne pas être trop en avance sur les pratiques effectives Obligation de pratiques de bricolage Programme ambitieux Satisfaisante Suffisamment chargée Transformation de pratiques
Représentations de l'école primaire	Agent de socialisation Construction d'environnement d'apprentissage socio-

	constructiviste Développement de compétences chez les enseignants Diverses postures Implication de l'enfant dans sa pensée personnelle Prise en charge du savoir d'expérience Responsabilité envers les apprentissages Situation-problèmes
Représentations du transversal	Dichotomie avec les didactiques Lieu de construction de posture professionnelle Lieu de construction de démarches réflexives Lieu d'apprentissage de «l'art et du don» Lieu d'apprentissage d'une attitude clinique Lieu d'apprentissage de l'acte spécifique d'enseignement
Outils d'analyse de la pratique	À partir des compétences Combinaison mémoire-stage-académique Consultation auprès des collègues Discussions Évaluation formative Formateur différents pour visites de stages Groupes homogènes Mémoire professionnel Portfolio Transparence – négociation Travaux – exposés Visites en stage
Représentations du professionnel	Assumer ses actes et ses choix Aucune idée Changer l'appellation pour métier de l'humain Donner la parole à ceux qui ne la prennent pas Être autonome Être responsable à l'égard de sa formation Pouvoir renoncer à des choses non-pertinentes
Représentations des attentes sociétales	Changement Peu d'intérêt par la professionnalisation Travail d'équipe
Représentations du terrain	Statut autre
Représentations de l'évaluation	Absence de critères pour les stages Délicat – long terme Difficile car un métier subjectif Nécessite patience et tolérance
Représentations des étudiantes et des étudiants	Demandeur de recettes Métier d'élève

APPENDICE D
LA GRILLE DE LECTURE ISSUE DE LA LITTÉRATURE

Tableau D1.

Grille de lecture issue de la littérature

Paramètres	Points de repères	Quelques auteurs de référence (ordre alphabétique)
Centration sur les compétences	Présence d'un référentiel Type de compétences privilégiées Structure de la formation Approche pédagogique	Altet Paquay et al. Perrenoud Tardif J.
Dispositifs à instaurer		
Articulation théorie-pratique	Type d'alternance Type de référence à la pratique Variété de dispositifs facilitateurs	Bouvier et Obin Gohier et al. Perrenoud Tardif, M. et al.
Mémoire professionnel	Présence ou non Objectifs et contenu Type d'accompagnement	Cros Étienne Gomez et Hostein Millet
Analyse de pratiques	Présence des outils suivants : Entretien d'explicitation Laboratoires de pratique Séminaire Micro-enseignement Analyse de situations par vidéo Étude de cas Dossier progressif ou portfolio Atelier d'écriture	Altet et Britten Bélair Carbonneau, Hétu Cifali Faingold Paquay, Wagner Perrenoud Schön Vermersh
Stages	Interaction entre les 2 lieux Place du stage	Bouvier et Obin Euzet

Démarches à privilégier

Socio-constructiviste	Travail à partir des représentations Statut différent à l'erreur Situations problèmes Choix dans les parcours	Astolfi Basis Giordan Joannert et Vander Borgh Perrenoud
Interactive	Analyse collective Débat et confrontation Histoire de vie	Charlier, B. Dominice Paquay et al. Tardif, J.
Clinique	Mobilisation des savoirs comme grille de lecture Réflexions sur l'expérience Étude de cas Écriture clinique	Carbonneau et Héту Cifali Demarais et Pilon Perrenoud
Partenariat et formation des formateurs	Présence de réseaux Type de concertation Statut des formateurs de terrain et de centre	Bélair Cifali Perrenoud Tardif et Lessard

APPENDICE E
MODÈLE DE FORMATION DE L'UNIVERSITÉ D'OTTAWA

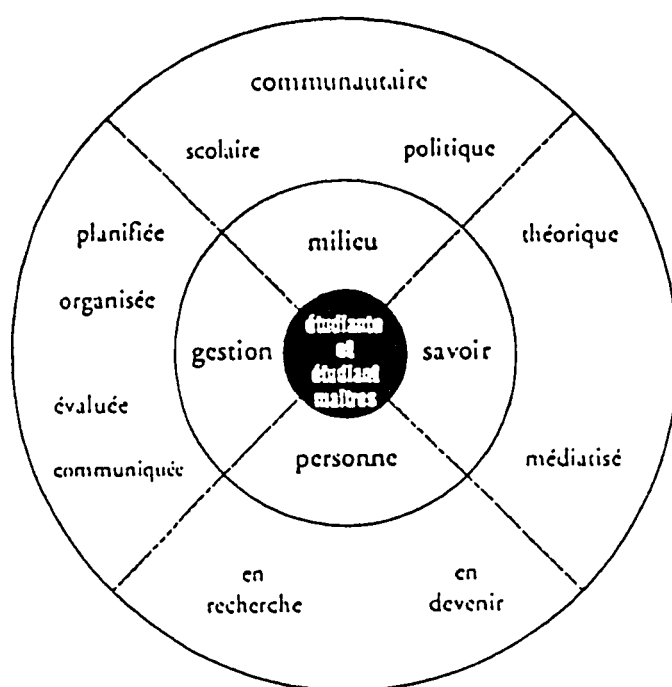


Figure E1

Modèle de formation de l'université d'Ottawa selon Théberge et al. (1997)

«Équation pour une évaluation de la qualité»
selon notre programme de formation

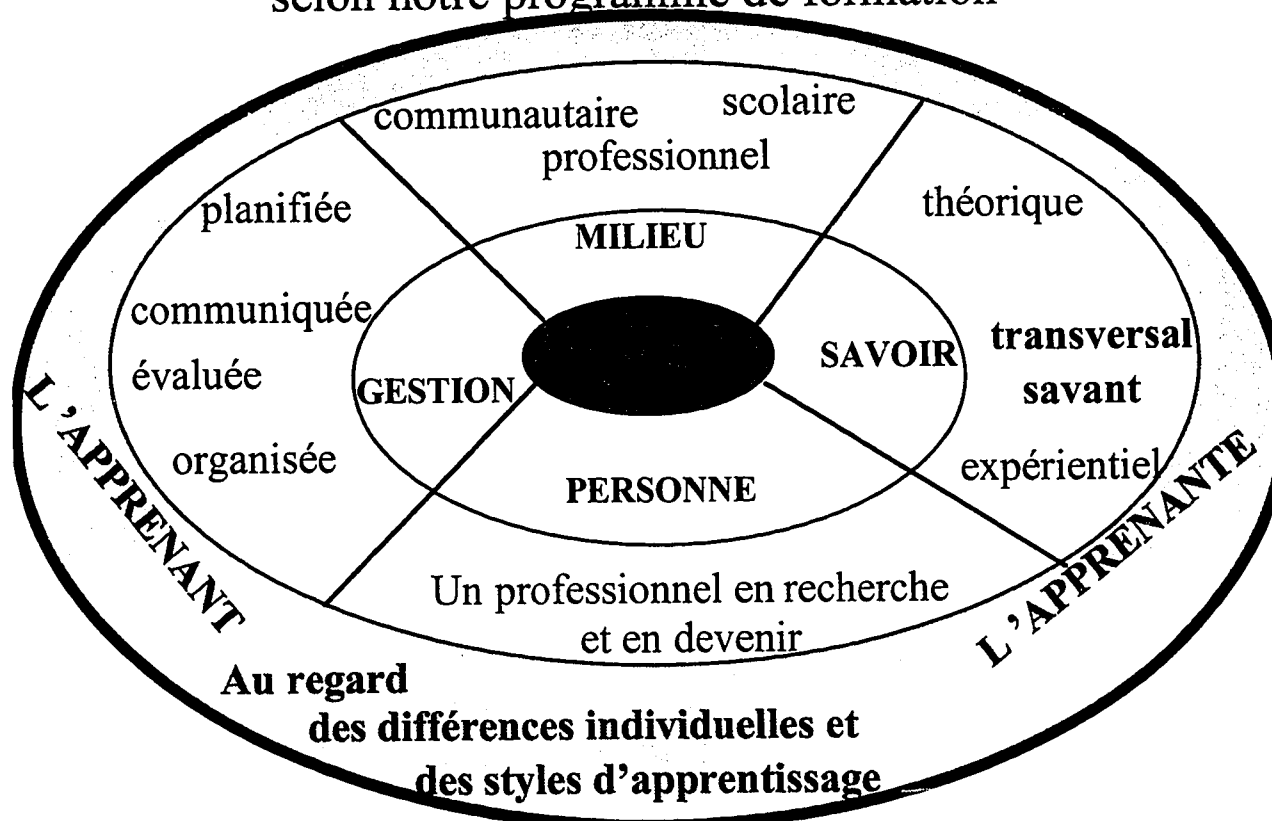


Figure E2

Modèle de formation de l'université d'Ottawa selon Bélair et Desjardins (2001)

APPENDICE F
CANEVAS GÉNÉRAL DE LA FORMATION À L'IUFM DE LYON

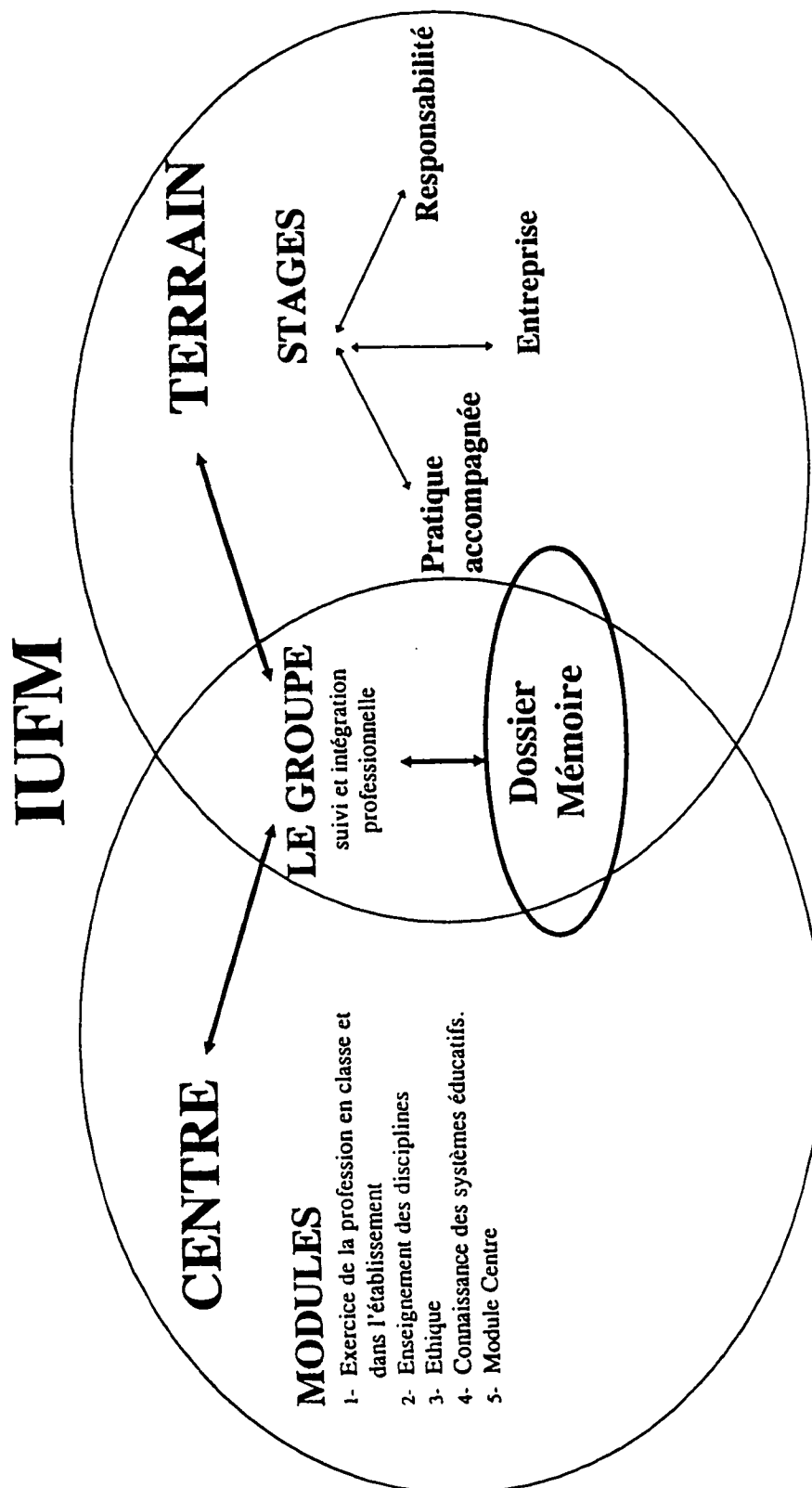


Figure F1

Canevas général de la formation initiale à l'IUFM de Lyon

APPENDICE G
MODÈLE DE FORMATION DE L'UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Tableau G1

Organisation des trois années de formation à l'université de Genève

Première année du deuxième cycle

Semestre d'hiver		Semestre d'été
Stage	Profession enseignante Rôle et identité	Didactiques des disciplines scolaires I
		Médias et informatique
		Aspects transversaux I Relations et situations éducatives complexes, diversité des acteurs
	Séminaire clinique d'accompagnement	
	Didactique des disciplines scolaires	
	Approches transversales	
	Séminaire de recherche	

Deuxième année du deuxième cycle

Semestre d'hiver		Semestre d'été
Stage	Complexité et gestion de projet	Aspects transv. II Processus et difficultés d'apprentissage, régulation et différenciation
		Didactiques des disciplines scolaires II
	Séminaire clinique d'accompagnement	
	Séminaire de préparation au mémoire	
	Didactique des disciplines scolaires	
	Méthodologies de recherche	

Troisième année du deuxième cycle

Semestre d'hiver		Semestre d'été
Stage extra-muros	Stage en responsabilité 2	Consolidation différenciée
	Stage en responsabilité 3	Consolidation différenciée
	Stage en coresponsabilité	
	Didactique des disciplines scolaires	
	Approches transversales	
	Projet indépendant ou autre enseignement	
	Séminaire d'intégration de fin d'études	
	Mémoire	

APPENDICE H

Tableaux relatifs à la présentation des résultats par individus et par sites

Tableau H1

Nombre d'unités de sens par site pour les sous-catégories relatives à l'implication pour les formatrices et formateurs

	Canada	France	Suisse	Total
Réflexion	2	1	8	11
Coopération	4	1	2	7
Négociation	1	-	3	4
Accompagnateur	2	-	2	4
Reconstruction	-	-	4	4
Polyvalence	-	1	2	3
Risquer	-	-	2	2
Articulation	-	1	1	2
Épistémologie	-	-	1	1
Projet	-	1	-	1

Tableau H2

Nombre d'unités de sens par site pour les sous-catégories relatives aux caractéristiques désirées

	Canada	France	Suisse	Total
Implication étudiants	1	2	1	4
Implication formateurs	1	2	-	3
Internat/mentorat	3	-	-	3
Souplesse	-	-	1	1
Citoyenneté	-	-	1	1
Pédagogie par projets	-	1	-	1
Compagnonnage	-	1	-	1
Stages divers	1	-	-	1
Formation allongée	1	-	-	1
Épistémologie	-	1	-	1
Compétences	1	-	-	1
Stages filés	1	-	-	1

Tableau H3

Nombre d'unités de sens par site pour les sous-catégories relatives aux forces

	Canada	France	Suisse	Total
Travail d'équipe	5	-	-	5
Articulation	2	-	1	3
Représentations	-	-	3	3
Intégration TIC	2	-	-	2
Complexité	-	-	2	2
Moindre cloisonnement	2	-	-	2
Diverses démarches	-	-	1	1
Formateurs divers	-	1	-	1
Supervision de stages	-	1	-	1
Formation de personnes	-	-	1	1

Tableau H4

Nombre d'unités de sens par site pour les sous-catégories relatives aux faiblesses

	Canada	France	Suisse	Total
Courte durée	10	-	-	10
Manque d'uniformité	2	3	-	5
Captation du terrain	-	1	1	2
Gestion du mémoire	-	2	-	2
Programme chargé	-	-	2	2
Absence de référentiel	1	1	-	2
Juxtaposition des cours	1	1	-	2
Disponibilité	-	-	1	1
Intitulés trop flous	-	1	-	1
Juxtaposition potentielle	-	-	1	1
Nombre classes de stages	1	-	-	1
Absence stages filés	1	-	-	1
Homogénéité des groupes	1	-	-	1
Dispositif des classes	-	1	-	1
Manque de pratique	-	1	-	1
Formation théorique	-	1	-	1
Nouveauté	-	-	1	1
Consultations de façade	-	1	-	1
Individualisation	-	1	-	1
Alternance juxtapositive	-	1	-	1

Tableau H5

Nombre d'unités de sens par site pour les sous-catégories relatives aux difficultés inhérentes à la formation professionnelle

	Canada	France	Suisse	Total
Tradition universitaire	4	-	3	7
Préjugés programme	-	-	4	4
Préjugés recherche -F	2	-	-	2

Tableau H6

Nombre d'unités de sens par site pour les sous-catégories relatives à l'identité de formatrice ou de formateur ...

	Canada	France	Suisse	Total
Transformation pratiques	2	3	5	10
Former	1	4	-	5
Expérience terrain	-	-	3	3
Maillon chaîne	3	-	-	3
Militance	-	1	1	2
Posture	-	1	1	2
Citoyenneté	-	1	1	2
Référence terrain	1	-	-	1
La personne	-	-	1	1

Tableau H7

Nombre d'unités de sens par site pour les sous-catégories relatives aux représentations de la formation

	Canada	France	Suisse	Total
Professionnalité	2	2	5	9
Formation débutants	3	2	1	6
Insatisfaction	1	5	-	6
Satisfaisante	-	1	1	2
Dérives réflexion	1	-	1	2
Transformation pratiques	-	-	2	2
Ambition	-	-	2	2
Lieu de conceptualisation	-	1	-	1
Bricolage obligé	-	1	-	1
Zone proximale pratiques			1	1
Suffisamment chargée	-	-	1	1
Éthique importante	-	1	-	1
Indécis	-	1	-	1

Tableau H8

Nombre d'unités de sens par site pour les sous-catégories relatives aux représentations de l'enseignement dans l'école

	Canada	France	Suisse	Total
Compétences	3	1	-	4
Diverses postures	-	1	2	3
Agent socialisation	-	3	-	3
Pensée de l'enfant	-	2	-	2
Responsabilité	-	-	1	1
Situations problèmes	-	1	-	1
Savoir d'expérience	-	-	1	1
Environnements d'apprentissage	1	-	-	1

Tableau H9

Nombre d'unités de sens par site pour les sous-catégories relatives aux représentations du transversal

	Canada	France	Suisse	Total
Démarche réflexive	2	-	2	4
Attitude clinique	1	-	3	4
Dichotomie	-	1	2	3
Posture professionnelle	2	-	1	3
L'art et le don	-	-	2	2
L'acte d'enseignement	-	2	-	2

Tableau H10

Nombre d'unités de sens par site pour les sous-catégories relatives aux outils d'analyse de la pratique

	Canada	France	Suisse	Total
Visites en stages	-	4	-	4
Portfolio	2	-	1	3
Type formatif	-	-	3	3
L'ensemble	-	3	1	4
Mémoire professionnel	-	-	2	2
Compétences/critères	2	-	-	2
Transparence/négociation	-	2	-	2
Travaux/exposés	-	2	-	2
Consultations collègues	-	-	1	1
Visions du stage	-	1	-	1
Groupes homogènes	1	-	-	1
Discussions	-	1	-	1

Tableau H11

Nombre d'unités de sens par site pour les sous-catégories relatives aux représentations du professionnel

	Canada	France	Suisse	Total
Assumer ses choix	2	-	3	5
Aucune idée	-	3	-	3
Capable de renoncer	-	-	1	1
Donner la parole	-	-	1	1
Autonomie	1	-	-	1
Responsable formation	1	-	-	1
Autre appellation	-	1	-	1

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Preteceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité, *Revue des Sciences de l'éducation*, XXIII (1), 123-132.
- Abric, J.C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. Dans Abric, J.C. (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p.11-36). Paris : PUF.
- Adler, S. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. *Journal of education for teaching*, 17 (2), 139-150.
- Adler, S. (1996). On Case Method and Classroom Management, *Action in Teacher Education*, 18 (3), 33-43.
- Allen, J.D. (1986). Classroom management : Student's perspectives, goals and strategies, *American Educational Research Journal*, 23 (3), 437-459.
- Altet, M. (1998a). Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de l'enseignant professionnel et une culture professionnelle d'acteur ? Dans Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (eds). *Formation des maîtres et contextes sociaux* (pp.71-86). Paris : PUF.
- Altet, M. (1998b). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (Eds.). *Former des enseignants professionnels* (pp. 27-40). Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. & Britten, D. (1983). *Micro-enseignement et formation des enseignants*. Paris : PUF.
- Amoudru, N. (2000). *Apprentissage et identité sociale*. Paris : ESF.
- Anadón, M. (1999). L'enseignement en voie de professionnalisation. Dans Gohier, C., Bednarz, N., Gaudreau, L., Pallascio, R. & Parent G. (eds), (1999). *L'enseignant un professionnel* (pp. 1-18). Sainte-Foy : PUQ.
- Anadón, M. (2000). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans Karsenti, T. & Savoie-Sajc, L. (eds). *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 15-32). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1974). *Theory in practice*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*, Paris : ESF.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris : ESF.
- Astolfi, J.-P. (1999). Les représentations : un «concept obligé» au statut épistémologique ambigu. Dans Fabre-Cols, C. & Triquet E., *Recherche(s) et formation des enseignants*, 2e Colloque international, Grenoble : IUFM de l'Académie de Grenoble.
- Attali, J. (1998). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Paris : Stock.
- Augustiny, K. (1999). Swiss history, <http://www.genealogienetz.de/reg/CH/history.html#kap5>.
- Avanzini, G. (1997). Les déboires de la notion de pédagogie, *Revue française de pédagogie*, 120, 17-24.
- Badertscher, H. (ed) (1997). *La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique 1897 à 1997*. Berne : Éditions Paul Haupt.

- Barbier, J.-M., Berton, F. & Bory, J.-J. (Coord.) (1996). *Situations de travail et formation*, Paris : L'Harmattan.
- Barth, B.-M., (1993). *Le savoir en construction ; former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz.
- Barth, B.-M., (1996). Construire son savoir. Dans Bourgeois, E. (ed.), *L'adulte en formation* (p. 19-36). Bruxelles : De Boeck.
- Barthelmé, B. (1999). *Une philosophie de l'éducation pour l'école d'aujourd'hui*. Paris : L'Harmattan.
- Bassis, O., (1998). *Se construire dans le savoir*. Paris : ESF.
- Beaudoin, R., (1993). La formation pratique en partenariat. Dans AQUFOM, *Compétences et formation des enseignants ?* Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bégin, G. & Caplan, G., (1994). *Rapport de la Commission royale sur l'éducation*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario.
- Beillerot, J. (1994). Les modèles de formation à l'université, *Cahiers pédagogiques*, 327, 21-23.
- Beillerot, J. (1998). L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? Dans Blanchard-Laville C., & Fablet, D.(eds), (1998), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J., Brouillet, A., Blanchard-Laville C. & Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir, Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions universitaires.
- Bélair, L. M. (1992). Formation conjointe à l'enseignement primaire : une collaboration active avec le milieu scolaire. *Pédagogiques - Académia*, 10, 2-22.
- Bélair, L. M. (1993). L'évaluation d'une pédagogie différenciée en formation des maîtres : un programme alternatif de formation conjointe. Dans Bordeleau L.-G., Casabon, B., Laveault, D. & Desjardins, F. J. (eds). *Libérer la recherche en éducation*, (pp. 327-338). Ottawa : CFORP.
- Bélair, L. M. (1995). *Quelle(s) pratique(s) de stage de terrain ?* Conférence prononcée à l'école normale de Nivelles, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Bélair, L. M. (1996). Étude d'un modèle de formation à l'évaluation des apprentissages, *Mesure et évaluation en éducation*, 19, (1), 95-116.
- Bélair, L. M. (1998). Les enjeux de la formation des formateurs. Dans Bouvier, A. & Obin, J.-P., *La formation des enseignants sur le terrain*, (pp. 139-152). Paris : Hachette.
- Bélair, L.M. (1999). *L'évaluation dans l'école*. Paris : ESF.
- Bélair, L. M. (2000). *Les dérives de l'obligation des résultats ou l'art de surfer sans planche*. Conférence donnée dans le cadre des Entretiens Jacques Cartier, AFIDES, Montréal, Québec.
- Bélair, L. M. (2001). Les dérives de l'obligation des résultats : l'exemple de l'Ontario, *Éducateur*.
- Bélair, L. M. et Desjardins, F. J. (2001). *L'intégration des technologies de la communication et de l'information au sein de la formation à l'enseignement ; nouvel apport pour la formation continue*. Conférence donnée au congrès de la Société Canadienne de l'éducation, Laval, Québec.

- Bélair, L.M., Lacasse, R & Lebel, C. (2001). *Les normes d'exercice de la profession enseignante : un rationnel entourant les compétences de l'enseignant et de l'enseignante*, Rapport de recherche, Toronto : Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.
- Bélisle, C. & Linard, M. (1996). Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC ? *Éducation permanente*, 127 (2), 19-47.
- Berbaum, J. (1982). *Étude systémique des actions de formation*. Paris : PUF.
- Berger, P. L. & Luckmann T. (1987). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Bernard, R. (1996). *De Québécois à Ontariens*. Ottawa : Le Nordir.
- Bernard, R. (1998). *Le Canada français : entre mythe et utopie*. Ottawa : Le Nordir.
- Berthelot, J. (1987). *L'école de son rang*. Québec : CEQ.
- Berthelot, J. (1994). Repenser l'école. *Options CEQ*, 57-74.
- Blake, D., et al. (1996). Change in Teacher Education : Interpreting and Experiencing New Professional Roles. *European Journal of teacher Education*, 19, (2), 19-34.
- Blanchard-Laville, C. (1998). L'apport du groupe d'inspiration Balint aux enseignants et aux formateurs d'enseignants. Dans Blanchard-Laville C. & Fablet, D. (eds), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville C. & Fablet, D. (1998). Avant-propos. Dans Blanchard-Laville C. & Fablet, D. (eds). *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 7-17). Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville C. & Fablet, D. (eds) (1998). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identité professionnelle*. Paris : L'Harmattan.
- Bonnet, G. (1996). La formation initiale des enseignants du premier et du second degrés dans les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). *Éducation et Formations*, 46, 25-38.
- Bordeleau, L.-G., Bernard, R. & Cazabon, B. (1999). L'éducation en Ontario français. Dans Thériault, J.Y.(dir.). *Francophonies minoritaires au Canada* (p.435-474). Moncton : Éditions d'Acadie.
- Bosman, C., Gérard, F.-M. & Roegiers, X. (Éds) (2000). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Bouchard, C., Gagnon, R. & Hébert, M.-M. (1993). Pour une formation intégrée, l'acquisition de compétences pédagogiques exige une synergie avec le milieu scolaire. Dans AQUFOM, *Compétences et formation des enseignants ?* Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bouchard, P. & St-Amant, J.C. (1996). *Garçons et filles ; Stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Éditions du Remue-Ménage.
- Boucher, L. Ph. & Vachon, J.C. (1995). Une démarche d'élaboration des savoirs professionnels : fondements et étapes. Dans Garant, C., Lacourse, F et Scholer, M. *Nouveaux défis pour la formation des maîtres*, (pp. 153-162). Sherbrooke : CRP.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.

- Bourdoncle, R., (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105.
- Bourdoncle, R. (1994). Savoir professionnel et formation des enseignants. Une typologie sociologique. *Spirale*, 13, 77-96.
- Bouvier, A. (1994). *Management et projet*. Paris : Hachette.
- Bouvier, A., (1998). Le rapport au terrain, dans Bouvier, A. & Obin, J.-P., (1998). *La formation des enseignants sur le terrain* (pp. 193-202). Paris : Hachette
- Bouvier, A. & Obin, J.-P. (eds) (1998). *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette.
- Broadfoot, P. & Osborn, M. (1994). Politique nationale et pratique pédagogique. *Revue internationale d'éducation*, 63-75.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.
- Brubaker, D. (1977). *The professionalization of Occupation : A Case Study of Rehabilitation Counselling*. Illinois : Southern Illinois University.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Bunk, G.P. (1994). Transmission de la compétence dans la formation professionnelle en Allemagne. *Formation Professionnelle*, 1, 8-14.
- Calderhead, J. (1987a). *Exploring teachers' Thinking*. London : Cassel.
- Calderhead, J. (1987b). *Cognition and Metacognition in Teachers' Professional Development*. Washington : American Educational Research Association.
- Calderhead, J. (1996). Teachers : Beliefs and Knowledge. Dans Berliner, D.C. & Calfee, R.C., (eds.). *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709-725). New-York : Mc Millan.
- Carbonneau, M. (1993). Modèle de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique des tendances nord-américaines. *Revue des Sciences de l'éducation*, XIX (1), 33-57.
- Carbonneau, M. & Hétu, J.-C. (1993). *La classe en direct : stratégie de recherche et de formation*. Communication au congrès de l'actualité de la recherche, Paris.
- Carbonneau, M. & Hétu, J.-C. (1998). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. Dans Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (eds.), *Former des enseignants professionnels* (pp. 77-96). Bruxelles : De Boeck.
- Cardinet Schmidt, G. (1994). *Le passé est un prologue*, Neuchâtel : IRDP.
- Carnegie Task Force on Teaching as a Profession. (1986). *A nation prepared : Teachers for the 21st Century*. Washington D.C. : Carnegie Forum in Education and the Economy.
- Cartier, M (1997). *Le nouveau monde des info structures*. Montréal : Fides.
- Charlier, B. (1998a). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, B. (1998b). Apprendre et changer sa pratique de formation. *Actes du 2^e colloque de recherche et formation. De la recherche aux modèles et outils opératoires en formation : Quels liens ? quelles interactions ?* Grenoble : IUFM de Grenoble, 33-44.
- Charlier, E. (1989). *Planifier ses cours : c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck.

- Charlier, E. (1998). Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. Dans Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (eds.). *Former des enseignants professionnels* (pp. 97-118). Bruxelles : De Boeck.
- Charlon, E. (1996). Transformations de la formation et transformations des savoirs. Dans Barbier, J.-M., Berton, F. & Bory, J.-J. (Coord.). *Situations de travail et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bauthier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Charmeux, E. (1996). *Une seule alternative pour l'école : vivre la citoyenneté ou mourir*. Document inédit : IUFM de Toulouse.
- Charnay, R. (1996). *Pourquoi des mathématiques à l'école ?* Paris : ESF.
- Chevalard, Y. (1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Cifali, M. (1991). *Modèle clinique de formation professionnelle, apports des sciences humaines, théorisation d'une pratique*. Document inédit, Pôle Sud-Est, France.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (1995). Au jour le jour : technique, humanisme et éthique. *Cahiers psychiatriques genevois*, .
- Cifali, M. (1996). Transmission de l'expérience ; entre parole et écriture. *Éducation permanente*, 127.
- Cifali, M. (1997). *Une altérité en acte. Grandeurs et limites de l'accompagnement*. Conférence donnée dans le cadre d'une université d'été sur l'accompagnement. Marseille, France.
- Cifali, M. (1998a). Démarche clinique, formation et écriture, dans Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (eds.), *Former des enseignants professionnels* (pp. 119-136). Bruxelles : De Boeck.
- Cifali, M. (1998b). *Psychanalyse et sciences de l'éducation*, Document inédit, Genève.
- Cifali, M. (1999). L'horizon d'une espérance. Dans Bélair, L. M. (ed). *L'éducation en 2025*. Ottawa : CFORP.
- Cifali, M. (2000). Une subjectivité revendiquée et ses conséquences. De la responsabilité d'une psychanalyste dans le domaine de l'enseignement. *Revue Internationale de psychosociologie*, VI (15), 151-161.
- Cifali, M. & Hofstetter, R. (1991). Une démarche clinique pour des enseignants ? Enjeux et actualité. *Journal de l'enseignement primaire*, 33, 28-30.
- Clandinin, D.J. & Connely, F. M. (1986). Rhythms in teaching : The narrative study of teachers' personal knowledge of classeurs. *Teaching and Teacher Education*, 2 (4), 377-387.
- Clandinin, D.J. & Connely, F. M. (1995). *Teacher's Professional Knowledges Landscapes*. New York : Teachers College Press.
- Clerc, F. (1993). *En quoi l'écriture contribue-t-elle à la formation professionnelle d'un enseignant ?* IUFM de Lorraine, France.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

- Collectif Laure-Gaudreault. (1997). *Femmes, éducation et transformations sociales*. Montréal : Éditions du Remue-Ménage.
- Collerette, P. & Delisle, G. (1982). *Le changement planifié*. Montréal : Éditions Agence D'ARC.
- Commission des États Généraux sur l'Éducation. (1996). *Rapport final sur les États Généraux 1995-1996, Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Québec : MEQ.
- Compagnon, B. & Thévenin, A. (1995). *L'École et la société française*. Bruxelles : Éditions Complexe.
- Compère, M.-M. (2001). L'histoire du temps scolaire en Europe. Dans St-Jarre, C. & Dupuis-Walker, L. (dirs.). *Le temps en éducation, regards multiples* (pp. 93-114). Québec : PUQ.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Cros, F. (1997). Processus cognitifs sollicités lors de l'élaboration du mémoire et identité professionnelle. Dans Cros, F. (éd.). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Dadoy, M., Henty, CL, Hillau, B., de Terssac, G., Troussier, J.-F. & Weill-Fassina, A. (1990). Les analyses du travail. Enjeux et formes. *Collection des Études*, 54, Paris : CEREQ.
- Dauvisis, M.-C. (2001). *Professionnalité et pratiques des enseignants : Quelles spécificités dans l'enseignement technique agricole ?* Communication présentée au symposium Enseigner dans des filières technologiques et professionnelles, ACSE, Lille, France
- De Ketele, J.-M. (2000). Approche socio-historique des compétences dans l'enseignement. Dans Bosman, C., Gérard, F.-M. & Roegiers, X. (Éds). *Quel avenir pour les compétences ?* (pp. 83-92), Bruxelles : De Boeck.
- De Terssac, G. (1996). Savoirs, compétences et travail. Dans Barbier, J.-M. (ed). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 223-247). Paris : PUF.
- De Vecchi, G. (1990). La construction du savoir scientifique passe par une suite de ruptures et de remodelages. *Recherche et formation*, 7, 35-46.
- De Vecchi, G. (1992). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette.
- De Vecchi, G. & Carmona-Magnaldi, N. (1996). *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette.
- Demailly, L. (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du travail*, 1, 59-69.
- Derouet, J.-L. (dir.) (2000a). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles : De Boeck.
- Derouet, J.-L. (2000b). Enseigner l'histoire de la Révolution dans une société critique. Dans Derouet, J.-L. (dir.). *L'école dans plusieurs mondes* (p. 173-194). Bruxelles : De Boeck.
- Desbiens, J. F., Martineau, S. & Gauthier, C. (2001). Augmenter le temps scolaire. De la mystification à la rationalisation. Dans St-Jarre, C. & Dupuis-Walker, L. (dirs.). *Le temps en éducation, regards multiples* (pp. 399-421), Québec : PUQ.
- Desforges, C. (1995). How Does Experience Affect Theoretical Knowledge for Teaching. *Learning and Instruction*, 5, 385-400.
- Desjardins, F. J. (2000). Exploiter les TIC comme extension de l'intellect dans une approche constructiviste. Dans Théberge, M. (dir.). *Former à la profession enseignante* (p. 133-162), Montréal : Logiques.

- Desjardins, F., Bélair, L.M. & Boyer, J.-C. (2000). L'intégration de l'ordinateur en formation à l'enseignement : un outil d'apprentissage dans un modèle de constructivisme guidé. *Apprentissage et socialisation*, 20 (2), 111-126.
- Desjardins, F. J., Lacasse, R. et Bélair, L. M. (2001). Toward a definition of four orders of competency for the use of information and communication technology. Conference at the Computeurs and advance technology in education : proceedings of the forth IASTED, international conference, Calgary : ACTA Press, 213-217.
- Desjarlais, L. (1998). *L'histoire de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa*. Ottawa : Bibliothèque nationale du Canada.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Desmarais, D. & Pilon, J.-M. (eds) (1996). *Pratiques des histoires de vie*. Paris : L'Harmattan.
- Develay, M. (1992a). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.
- Develay, M. (1992b) *Le dossier et le mémoire professionnels comme témoins de la maîtrise de compétences professionnelles*. Actes de l'Université d'automne de Fréjus, France.
- Develay, M. (1994). *Peut-on former des enseignants ?* Paris : ESF.
- Develay, M. (ed) (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris : ESF.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF.
- Develay, M. (1997). *20 ans d'Éducation et de formation, continuité... ruptures... perspective*. Conférence d'ouverture du Colloque du CEPEC, Document inédit, Lyon, France.
- Develay, M. (1998). *Parents, comment aider votre enfant ?* Paris : ESF.
- Direction de l'enseignement primaire (1996). *Charte et cahier des charges de l'enseignement primaire*. Genève : Département de l'instruction publique.
- Doise, W., Clemence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble : PUG.
- Doly, A. M. (1997). *Métacognition et médiation*. Clermont-Ferrand : CRDP.
- Dominicé, P. (1996). Enjeux de la pratique des histoires de vie comme méthode de recherche-formation dans la formation des formateurs. Dans Desmarais, D. & Pilon, J.-M. (eds). *Pratiques des histoires de vie* (pp. 137-148). Paris : L'Harmattan.
- Doyle, W. & Carter, K. (1984). Academic tasks in the classroom. *Curriculum Inquiry*, 14 (2), 129-149.
- Dugué, E. & Maillebois, M. (1994). De la qualification à la compétence : sens et dangers d'un glissement sémantique. *Éducation permanente*, 118, 43-50.
- Duntz, B. & Pecheul, A. (1996). *Les Déshérités du savoir*. Paris : Éditions Frison-Roche.
- Duquette, G. (1999). *Vivre et enseigner en milieu minoritaire*. Sudbury : Presses de l'Université Laurentienne.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Éliard, M. (2000). *La fin de l'école*. Paris : PUF.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London : Falmer.

- Étienne, R., (1998). Le mémoire professionnel. Dans Bouvier, A. & Obin, J.-P. (eds). *La formation des enseignants sur le terrain* (pp. 117-138). Paris : Hachette.
- Euzet, J.-P. (1998). La formation des professeurs d'EPS. Dans Bouvier, A. & Obin, J.P. (eds). *La formation des enseignants sur le terrain*, (pp. 43-68). Paris : Hachette.
- Fabre, B. (1988). Les stratégies des maîtres face aux transformations du curriculum de français. Dans Perrenoud, Ph & Montandon, C. (eds.) *Qui maîtrise l'école ?* (pp. 157-174). Lausanne : Éditions Réalités sociales.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.
- Faingold, N. (1993). Explicitation d'une démarche de formation : entretien avec Agnès Thabuy, IMF. Dans Chartier, E (ed.). *Initier aux savoirs de la pratique - les maîtres-formateurs sur le terrain* (p. 83-97). Paris : Diffusion Publidix.
- Faingold, N. (1994). *Explicitation des pratiques de maîtres formateurs*. Conférence donnée lors de la Biennale de l'Éducation et de la Formation, Paris, France.
- Faingold, N. (1998). Du stagiaire à l'expert : Construire les compétences professionnelles. Dans Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (eds.). *Former des enseignants professionnels* (pp. 137-152). Bruxelles : De Boeck.
- Fernagu-Oudet, S. (1999). *Voyage au coeur de la pratique enseignante*. Paris : L'Harmattan.
- Ferrer, C. (1997). Vers un modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire à la formation des enseignantes et des enseignants. *Revue des Sciences de l'éducation*, XXIII (1), 17-48.
- Ferry, G. (1990). Permanences et convergences. *Recherche et Formation*, numéro spécial, 165-175.
- Fleiner, T. (1990). Les relations extérieures des cantons. Dans Tschoumy, J.A., Fleiner, T., Bois, Ph. & Cavadini, J. (eds.). *Le Concordat : forme vivante de la démocratie suisse ?* (pp. 53-64). Fribourg : IRDP-Delval.
- FNEEQ-CSN (1996). *Vers des pédagogies non-discriminatoires*. Montréal : Boréal.
- Forges, J.-F. (1997). *Éduquer contre Auschwitz*. Paris : ESF.
- Forquin, J.-C. (1996). *École et culture*. Bruxelles : De Boeck.
- Freidson, E. (1984). *La profession médicale*. Paris : Payot.
- Frelat-Kahn, B. (1996). *Le savoir, l'école et la démocratie*. Paris : Hachette.
- Fullan, M. (1985). Change processes and strategies at the local level. *The elementary School Journal*, 85, 391-421.
- Fullan, M. (2000). *Innovation and obligation of results*. Conférence Entretiens Jacques Cartier, AFIDES, Montréal, octobre 2000.
- Gagnebin, P.-D. (1993). Le moyen d'enseignement fait-il vraiment obstacle à la créativité de l'enseignant ? Dans Perret, J.-F. & Runtz-Christan, E (eds). *Les manuels font-ils école ?* (pp. 59-64). Fribourg : Delval.
- Garant, C., Lacourse, F & Scholer, M. (1995). *Nouveaux défis pour la formation des maîtres*. Sherbrooke : CRP.

- Gather-Thurler, M. (1993a). *Relations professionnelles et cultures des établissements scolaires : au delà du culte de l'individualisme ?* Conférence donnée à l'ADESOV, Villars sur Ollon, Suisse.
- Gather-Thurler, M. (1993b). Amener les enseignants vers une construction active du changement. *Éducation et Recherche*, 2, 218-235.
- Gather-Thurler, M. (1994a). L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit. Dans Crahay, M. (dir.). *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation* (p. 203-224). Bruxelles : De Boeck.
- Gather-Thurler, M. (1994b). *Aider un système éducatif à construire le changement*. Actes du congrès de la SSRE, Locarno, Suisse.
- Gather-Thurler, M. (1996). Innovation et coopération entre enseignants : liens et limites. Dans Bonami, M. & Garant, M., (eds.). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation* (pp. 145-168). Bruxelles : De Boeck.
- Gather-Thurler, M. (2001). La rénovation de l'enseignement primaire : se rendre compte pour rendre compte. Dans Demailly, L. (Éd.). *Évaluer les politiques éducatives* (p. 184-195). Bruxelles : De Boeck.
- Gaudreau, L., Turgeon, M., Garnier, C. & Buissonnet, G. (1999). À la recherche d'un idéal professionnel pour la formation des enseignants. Dans Gohier, C., Bednarz, N., Gaudreau, L., Pallascio, R. & Parent G. (eds). *L'enseignant un professionnel* (pp. 145-173). Sainte-Foy : PUQ.
- Gauthier, C. (1993). La raison du pédagogue. Dans Gauthier, C., Mlkouli, M. & Tardif, M. (eds). *Le savoir des enseignants, que savent-ils ?* (pp. 187-206). Montréal : Logiques.
- Gauthier, C., Mellouki, M. & Tardif, M. (1993). *Le savoir des enseignants, que savent-ils ?* Montréal : Logiques.
- Gauthier, C. (1997). *Culture de l'évaluation et professionnalisation de l'enseignement*, Conférence donnée dans le cadre du symposium de l'Association pour le Développement de la mesure et de l'évaluation en Éducation, Ottawa, Ontario.
- Gauthier, C., Desbiens, J.F., Malo, A., Martineau, S. & Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*, Québec : PUL.
- GFEN (1996). *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté*. Lyon : Chronique Sociale.
- Giamarchi, P. (1997). La formation à l'autoformation par le mémoire professionnel. Dans Cros, F. (éd.). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants*. (p. 73-99). Paris : L'Harmattan.
- Gillet, P. (1986). Utilisation des objectifs en formation ; contexte et évolution. *Éducation permanente*, 85, 17-37.
- Giordan, A. (1996). Pour une synergie entre les disciplines. Dans Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. & Mariani, Y. (eds). *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et continue* (pp. 59-64). Lyon : CRDP.
- Giordan, A. (1999). *Apprendre*. Belin : Belin.
- Gioux, A.-M. (2001). Former à l'évaluation. Pour une analyse des pratiques du temps scolaire en France. Dans St-Jarre, C. & Dupuis-Walker, L. (dirs.). *Le temps en éducation, regards multiples* (pp. 145-161). Québec : PUQ.

- Glaserfeld Von, E. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical ? *Revue des Sciences de l'Éducation*, XX (1), 21-28.
- Glaserfeld Von, E. (1996). Le constructivisme radical et quelques-unes de ses recommandations en matière d'éducation, *Télémaque*, 6, 37-44.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J. (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans Gohier, C., Bednarz, N., Gaudreau, L., Pallascio, R. & Parent G. (eds). *L'enseignant un professionnel* (pp. 21-52). Sainte-Foy : PUQ.
- Gohier, C. (2000). Le cadre théorique. Dans Karsenti, T. & Savoie-Sajc, L. (eds). *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 99-125). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gohier, C. & Grossman, S. (2001). La formation fondamentale un concept périmé ? La mondialisation de la compétence. Dans Gohier, C. & Laurin, S. (dir.). *Entre culture, compétence et contenu, la formation fondamentale, un espace à redéfinir* (pp. 21-54). Montréal : Logiques.
- Gomez, F. & Hostein, B. (1996). Le mémoire professionnel : pour une approche formative. *Recherche et Formation*, 23, 73-86.
- Goodlad, J. I. (1993). La nécessité d'un renouvellement dans la formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX, 1, 211-224.
- Grandguillot, M.C. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*. Paris : Hachette Éducation.
- Grangeat, M. (coor.) (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF.
- Grootings, P. (1994). De la qualification à la compétence : de quoi parlons-nous ? *Formation Professionnelle*, 1, 5-7.
- Groupe de pilotage de la rénovation (1998). *Vers des cycles d'apprentissage dans l'enseignement primaire genevois*. Genève : Département de l'instruction publique.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverley Hills : Sage.
- Guibert, R. (1997). Écriture du mémoire : exercice d'apprentissage de la complexité et de construction identitaire. Dans Cros, F. (Éd.). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants* (p. 99-117). Paris : L'Harmattan.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times : Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Toronto : OISE.
- Harrington, H. L. (1996). Written Case Analyses and critical Reflection. *Teaching & Teacher Education*, 12 (1), 25-37.
- Harvey, P.L. & Lemire, G. (2001). *La nouvelle éducation*. Laval : Presses de l'Université Laval.
- Henri, F. (2001). Des cours sur le WEB à l'université. Dans Karsenti T. & Larose F. (2001). *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires* (pp. 118-143). Québec : PUQ.
- Hétu, J.-C. (1999). Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens chez des novices : vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation. Dans Hétu, J.-C., Lavoie, M. & Baillauquès (Eds). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (pp.61-83). Bruxelles : De Boeck.
- Hétu, J.-C., Lavoie, M. & Baillauquès (Eds) (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.

- Hirschhorn, M. (1993). *L'ère des enseignants*. Paris : PUF.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2000). *L'universitarisation de la formation des enseignants et l'émergence des sciences de l'éducation (1870-1933) : L'exception genevoise ?* Berne : Peter Lang.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's Teachers : A Report of the Holmes Group*. East Lansing, MI : Holmes Group.
- Huberman, M. & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Hugues, E.C. (1971). The professions in Society. *The Sociological Eye : Selected Papers*, New-York : Aldine-Atherton, 364-427.
- Husti, A. (1996). Du besoin occulté aux changements de la représentation et de l'utilisation du temps scolaire. Dans Cros, F. & Adamczewski, G (eds). *L'innovation en éducation et en formation* (pp. 179-184). Bruxelles : De Boeck.
- Husti, A. (2001). Temps approprié et temps mobile, un levier de changement en France. Dans St-Jarre, C. & Dupuis-Walker, L. (dirs.). *Le temps en éducation, regards multiples* (pp. 117-139). Québec : PUQ.
- Hutmacher, W. (1993). Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. *Service de la Recherche sociologique*, 36.
- Imbert, F. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF.
- Imbert, F. (1996). *L'inconscient dans la classe*. Paris : ESF.
- Imbert, F. (1997). *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*. Paris : ESF.
- Jolis, N. (1997). *Piloter les compétences, de la logique de poste à l'atout-compétence*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Jones, G.M., & Vesiling, M. (1996). Putting Practice into Theory : Changes in the Organisation of Preservice Teacher's Pedagogical Knowledge. *American Educational Research Journal*, 33 (11), 91-117.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Judge, H. (1990). L'Université et la formation des enseignants. *Recherche et formation*, numéro spécial, 47-61.
- Karsenti, T. & Demers, S. (2000). L'étude de cas. Dans Karsenti, T. & Savoie-Sajc, (eds). *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 225-248). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Karsenti, T. & Larose, F. (2001). TIC et pédagogies universitaires, dans Karsenti T. & Larose F. (eds). *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires* (pp. 3-29). Québec : PUQ.
- Karsenti, T. & Savoie-Sajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kerlan, A. (1998). *L'école à venir*. Paris : ESF.
- Labaree, D. F. (1992). Power, Knowledge, and the Rationalization of teaching : A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching. *Harvard Educational Review*, 62 (2), 123-154.
- Lacotte, J. (1998). Le rôle de la pré professionnalisation. Dans Bouvier, A. & Obin, J.-P. (eds). *La formation des enseignants sur le terrain* (pp. 15-37). Paris : Hachette.

- Laferrière, T. (1997). *Réaliser la mission éducative, celle de libérer l'humain, avec les NTIC*. Conférence d'ouverture donnée lors du 15^e colloque de l'AQUOPS. Sherbrooke, Québec.
- Lafleur, C. (2001). À court de temps, perspectives temporelles dans l'éducation en Ontario, Dans St-Jarre, C. & Dupuis-Walker, L. (dirs.). *Le temps en éducation, regards multiples* (pp. 193-217). Québec : PUQ.
- Lagausic de, C. (1998). Écrire en groupe pour analyser sa pratique. Dans Blanchard-Laville C. & Fablet, D.(eds). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Laguerre, C. (1999). *École, informatique et nouveaux comportements*. Paris : L'Harmattan.
- Lalumière, A. (1991). L'approche ergonomique. *Propos de réadaptation*, 9 (4), 22-25.
- Landry, R., Allard, R., & Haché, D. (1998). La valorisation des Ontariens de souche canadienne française en milieu minoritaire. Dans Duquette, G. & Riopel, P. (dir.). *L'éducation en milieu minoritaire et la formation des maîtres en Acadie et dans les communautés francophones du Canada* (pp. 105-126). Sudbury : Presses de l'Université Laurentienne.
- Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation. *Recherche et Formation*, 23, 9-28.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- Langevin, D. & Bélair, L.M. (1995). Les représentations des enseignantes en situation de stage à l'égard de l'évaluation formative des stagiaires. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 17 (3), 31-60.
- Langevin, L. (1994). *L'abandon scolaire ; on ne naît pas décrocheur*. Montréal : Logiques.
- Laplantine, F. (1997). *La description ethnographique*. Paris : Nathan.
- Larochelle, M. & Bednarz, N. (1994). À propos du constructivisme et de l'éducation. *Revue des Sciences de l'éducation*, XX (1), 5-20.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1999). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Les éditions d'Organisation.
- Le Moigne, J.-L. (1994). *Le constructivisme*. Paris : ESF.
- Lebahar, J.-C. (1995). Compétences de conception, conception de compétences : le pédagogue est un concepteur de tâches fictives. *Éducation permanente*, 123 (2), 79-123.
- Lebel, C. (1995). *De la pensée au geste*. Mémoire de licence, Lyon : Université Lyon 2.
- Lebel, C. (1996). *La formation commune à l'IUFM : Vecteur d'une culture partagée au sein de la profession enseignante ?* Rapport rédigé dans le cadre de l'évaluation du plan de formation, Lyon : Université Lyon 2.
- Leborgne-Tahiri, C. (1994). Apprentissage du métier d'enseignant : Rôle du mémoire professionnel en IUFM. *Skholê*, 1, 123-150.
- Leclercq, J.-M. (1994). Intuitions et comparaisons. *Revue internationale d'éducation*, 1, 57-61.
- Leconte-Beauport, M.-F. (1995). Intégration des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être par le biais des représentations véhiculées par les formateurs dans la relation éducative. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 18 (1), 3-36.

- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Legrand, L. (1989). Préface. Dans Meirieu, Ph. *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF.
- Lelièvre, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*. Paris : Nathan.
- Lemosse, M. (1989). Le «professionnalisme» des enseignants : le point de vue anglais. *Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation*, 6, 55-66.
- Lemosse, M. (1990). La France et les modèles anglo-saxons. *Recherche et Formation*, numéro spécial, 115-123.
- Lenoir, Y. & Sauvé, L. (1998). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question, Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 125, 109-146.
- Lenoir, Y. (2000). *Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation : quelles compatibilités entre les attentes sociales et les visées éducatives ?* Conférence donnée dans le cadre des Entretiens Jacques Cartier, AFIDES, Montréal, Québec.
- Leplat, J. & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 2 (1), 49-63.
- Leplat, J. (1993). L'Analyse psychologique du travail : quelques jalons historiques. *Le Travail Humain*, 56 (2-3), 115-131.
- Lessard, C., Perron, M. & Bélanger, P.W. (eds). (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation, numéro thématique, XIX (1)*.
- Lessard, C., & Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec, 1945-1990*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Lessard, C., Desroches, F. & Ferrer, C. (1997). Pour un monde démocratique : l'éducation dans une perspective planétaire. *Revue des Sciences de l'éducation*, XXIII (1), 3-16.
- Lessard, C. (1998). *La nature et la place d'une formation professionnelle selon les conceptions de l'université*, Document inédit, Université de Montréal.
- Lessard, C. & Lévesque, M. (1998). La réforme de la formation des maîtres au Québec : un premier bilan des apprentissages en voie de réalisation en milieu universitaire. Dans Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (eds). *Formation des maîtres et contextes sociaux* (pp.105-152). Paris : PUF.
- Lessard, C., & Bourdoncle, R. (1998). Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques : utilités et limites. Dans Raymond, D. & Lenoir, Y. (eds). *Enseignants de métier et formation initiale* (pp.11-34). Bruxelles : De Boeck.
- Lessard, C. (1999). La professionnalisation de l'enseignement : un projet à long terme à construire ensemble dès maintenant. Dans Tardif, M & Gauthier, C. (eds). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ?* (pp. 99-112). Laval : PUL.
- Lessard, C. (2000). *La professionnalisation comme discours sur les savoirs des enseignants et les nouveaux modes de régulation de l'éducation*. Conférence de clôture donnée lors du symposium du REF, Toulouse, France.

- Louis, R., & al. (1995). Un programme de formation axé sur les compétences professionnelles peut-il tenir ses promesses ? Dans Garant, C. et al. *Nouveaux défis pour la formation des maîtres* (pp. 195-208). Sherbrooke : CRP.
- Lowe, J. (1990). Une politique aujourd'hui pour les enseignants de demain : l'expérience des pays de l'OCDE. *Recherche et Formation*, 33-46.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.
- Mallet, R. (1998). *L'identité en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Mannoni, P. (1986). *Des bons et des mauvais élèves*. Paris : ESF.
- Marsden, D. (1994). Mutation industrielle, compétences et marchés du travail. *Formation Professionnelle*, 1, 15-24.
- Martel, A. (1997). Diversité linguistique et éthique des politiques linguistiques. Questions sur les pratiques canadiennes et québécoises. *Divers Cités Langues*, II, En ligne : <http://www.quebec.ca/diverscite>.
- Martinand, J.-L. (1988). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Martineau, S. (1999). Un champ particulier de la sociologie : les professions. Dans Tardif, M. & Gauthier, C (eds). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ?* (pp.7-22). Laval : PUL.
- Marzouk, A., Kabano, J. & Côté, P. (2000). *Éduquer à la citoyenneté à l'école*. Montréal : Logiques.
- Maulini, O. (1995). Horizon 2000 : quelle formation pour les enseignant(e)s ? *Éducateur*, 1, 46-49.
- Maulini, O. (1998). *Apprendre à questionner. Le citoyen, le savoir et l'école en cyberdémocratie*, Conférence donnée dans le cadre du Congrès du Département de l'Instruction et de la culture du canton du Tessin : Le attese del 2000 nei confronti della scuola, Lugano, Suisse.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (1989). *Research in Education, A conceptual Introduction*. Glenview : Scott, Foresman and Company.
- Meirieu, Ph. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF.
- Meirieu, Ph. & Develay, M. (1992). *Émile, reviens vite, ils sont devenus fous*. Paris : ESF.
- Meirieu, Ph. (1993). *L'envers du tableau, quelle pédagogie pour quelle école ?* Paris : ESF.
- Meirieu, Ph. (1994). *Apprendre oui, mais comment ?* Paris : ESF.
- Meirieu, Ph. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF.
- Meirieu, Ph. (1996a). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.
- Meirieu, Ph. (1996b). Vers une école de la citoyenneté. Dans GFEN, *Construire ses savoirs construire sa citoyenneté* (pp. 60-65). Lyon : Chronique Sociale.
- Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. & Mariani, Y. (eds) (1996). *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*. Lyon : CRDP.
- Meirieu, Ph., (1997). L'éducation aux droits de l'homme : quelques jalons, valeurs et pistes d'action. Dans Hénare, J. (dir.) *Droits de l'homme et citoyenneté* (5, p.107-120). Genève : Centre international de formation à l'enseignement des droits de l'homme et de la paix.
- Meirieu, Ph. & Guiraud, M. (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris : Plon.

- Meirieu, Ph. (2000). Pour un nouveau pacte éducatif. Dans, Meirieu, Ph.(ed). *L'école et les parents, La grande explication* (p.13-77). Paris : Plon.
- Mendelsohn, P. (1997). *Les Nouvelles Technologies à l'école : des outils pour élargir la palette des enseignants*. Interview publiée dans BLOC-NOTES, le magazine de l'Académie de Rennes, 22.
- Migeot-Albarado, J. (2000). *La relation école-familles*. Paris : ESF.
- Millet, D. (1998). La formation des enseignants spécialisés. Dans Bouvier, A. & Obin, J.P. (eds). *La formation des enseignants sur le terrain*, (pp. 69-86). Paris : Hachette.
- Montandon, C. & Fabre, B. (1988). Relations entre les familles et l'école dans l'enseignement primaire genevois. Dans, Perrenoud, Ph & Montandon, C. (eds). *Qui maîtrise l'école ?* (pp. 91-107). Lauzanne : éditions Réalités sociales.
- Moracchini, C. (1997). *Le sens de la scolarité aujourd'hui*. Paris : Nathan.
- Morf, A. (1994). Une épistémologie pour la didactique : spéculations autour d'un aménagement conceptuel. *Revue des Sciences de l'éducation*, XX (1), 41-62.
- Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. Dans Doise, W & Palmonari, G., *L'étude des représentations sociales* (pp.87-121). Neuchâtel : Delachaux et Nestlé.
- Mottet, G. (1988). L'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques : une hypothèse de formation. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4-5, 33-64.
- Mottet, G. (1992). Entre théorie et pratique, la médiation vidéo. *Les sciences de l'éducation*, 1-2, 83-98.
- Mottet, G. (1996). Du voir au faire : le trajet de la vidéo-formation, *Recherche et formation*, 23, 29-54.
- National Education Commission on Time and Learning. (1994) *Prisoners of Time. Report of the National Education Commission on Time and Learning*. Washinton : U.S, Government Printing Office.
- Noël, B. (1997). *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck.
- Noël, J. (1998). L'analyse des pratiques éducatives : un cadre éthique et symbolique pour éduquer le regard de l'enseignant. Dans Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (eds). *Analyser les pratiques professionnelles* (pp. 219-236). Paris : l'Harmattan.
- Norris, J., & McCammon, L. (1996). *Voices from the Classroom : Using Case Study Narratives in Building Reflective Communities in Pre-Service Teacher Education, A Dramatic reading*, Conference at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington.
- Obin, J.-P. (1995). *La face cachée de la formation professionnelle*. Paris : Hachette.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (1996). Les normes d'exercices. Toronto : OEO.
- Osler, A. & Starkey, H. (1997). Enjeu de l'éducation à la citoyenneté démocratique pour la formation des maîtres, Dans Hénare, J. (dir.) *Droits de l'homme et citoyenneté* (5, p.121-135). Genève : Centre international de formation à l'enseignement des droits de l'homme et de la paix.
- Paquay, L. (1995a). Comment former à articuler théorie et pratique ? *Pédagogies*, 10, pp. 42-45.

- Paquay, L., (1995b) *Les pratiques de formation liées à l'enseignement au coeur de la formation professionnelle des futurs enseignants*. Exposés d'introduction et de conclusion au séminaire des IUFM du Pôle Sud-est, Carry-le-Rouet, France.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (eds.) (1998a). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph., (1998b). Former des enseignants professionnels : Trois ensemble de questions. Dans Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (eds.). *Former des enseignants professionnels* (pp. 13-26). Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L. & Wagner, M.-C. (1998). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. Dans Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (eds.), *Former des enseignants professionnels* (pp. 153-180). Bruxelles : De Boeck.
- Paradeise, C. (1987). Des savoirs aux compétences : qualification et régulation des marchés du travail. *Sociologie du Travail*, 1.
- Parent, G., Corriveau, L., Savoie-Zajc, L., Dolbec, A., Cartier, R., Toussaint, P., Laurin, P. & Bonneau, G. A. (1999). Formation continue du personnel enseignant : vers une culture de développement professionnel. Dans Gohier, C., Bednarz, N., Gaudreau, L., Pallascio, R. & Parent G. (eds). *L'enseignant un professionnel*, (pp. 119-141). Sainte-Foy : PUQ.
- Paris, S.G. & Ayres, L.R. (2000). *Réfléchir et devenir, apprendre en autonomie*. Bruxelles : De Boeck.
- Pelletier, G. (1990). Intérêt et limites de la formation des maîtres à l'université. *Recherche et Formation*, numéro spécial, 91-96.
- Pelletier, G. (1996). *Piloter la transformation : De trois habiletés nécessaires*. Document inédit, Université de Montréal.
- Pelletier, G. (dir.) (1998). *L'évaluation institutionnelle de l'éducation : Défi, ouverture et impasse*. Montréal : Éditions de l'AFIDES.
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des Sciences de l'éducation*, XX (1), 87-114.
- Perraud, M. (1996). *Piaget aujourd'hui ; réponses à une controverse*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1984). *La fabrication de l'échec scolaire*. Genève : Droz.
- Perrenoud, Ph. & Montandon, C. (coord.) (1988). *Qui maîtrise l'école ?* Lausanne : Réalités sociales.
- Perrenoud, Ph. (1988). Noosphère, noosphère, est-ce que j'ai une gueule de noosphère... *Journal de l'enseignement primaire*, 12. 25-29.
- Perrenoud, Ph. (1991). La maîtrise pratique de la langue, enjeu majeur de la rénovation : entre utopie politique et utopie didactique. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php main/php199109.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php/main/php199109.html).
- Perrenoud, Ph. (1992a). *Organiser l'individualisation des parcours de formation : peurs à dépasser et maîtrises à construire*. Conférence donnée lors du colloque national de l'Association des enseignants chercheurs en sciences de l'éducation, Suisse.

- Perrenoud, Ph. (1992b). Aspects de la sociologie de l'éducation en Suisse romande. Dans, Plaisance, E. (dir.). *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation. Perspectives de recherche* (p. 123-141). Paris : L'Harmattan et INRP.
- Perrenoud, Ph. (1993a). Formation des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX (1), 59-76.
- Perrenoud, Ph. (1993b). Former les maîtres primaires à l'université : modernisation anodine ou pas décisif vers la professionnalisation ? Dans Hensler, H. (ed.). *La recherche en formation des maîtres ; détournement ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (p. 111-132). Sherbrooke : CRP.
- Perrenoud, Ph. (1994a). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1994b). *Propos décousus sur la formation des enseignants*, Fréjus : Université d'Hiver-Printemps du Pôle Sud-Est.
- Perrenoud, Ph. (1994c). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1994d). *Former les enseignants primaires dans le cadre des sciences de l'éducation : le pari genevois*. Toulouse : ARCUEF.
- Perrenoud, Ph. (1994e). *Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants : une opposition discutable*. Grenoble : IUFM.
- Perrenoud, Ph. (1994f). *L'ambiguïté des savoirs et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant*. Barcelone : ATEE.
- Perrenoud, Ph. (1994g). École romande : de la coordination des programmes à l'émergence d'une politique régionale. *Synergie*, Numéro spécial, 28-32.
- Perrenoud, Ph. (1995a). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1995b). *Comment devenir enseignant primaire demain ?* Genève : FAPSE.
- Perrenoud, Ph. (1995c). *Dispositifs d'individualisation des cursus et différenciation des pratiques de formation*. Conférence donnée lors de la journée IUFM Aix-Marseille, France.
- Perrenoud, Ph. (1995d). *Des savoirs aux compétences : quelles implications pour le métier d'élève et le métier d'enseignant ?* Conférence donnée à l'APCQ, Rivière-du-Loup, Québec.
- Perrenoud, Ph. (1996a). *Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1996b). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement. *Perspectives*, XXVI (3).
- Perrenoud, Ph. (1996c). *Former les maîtres du premier degré à l'Université : le pari genevois*, Conférence donnée lors du colloque de L'ARCUEF, Toulouse, France.
- Perrenoud, Ph. (1996d). *Préparer au métier d'enseignement, une formation professionnelle comme les autres ?* Conférence donnée dans le cadre du colloque Les professions de l'éducation et de la formation, Belgique.
- Perrenoud, Ph. (1996e). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Dans Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (eds.). *Former des enseignants professionnels* (pp. 181-208). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1996f). L'évaluation des enseignants : entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure. *Éducateur*, 10, 24-30.

- Perrenoud, Ph. (1996g). *L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens ?* Université d'été St-Jean d'Angély.
- Perrenoud, Ph. (1996h). *Pouvoir et travail en équipe*. Conférence donnée lors du Symposium : Travailler ensemble, soigner ensemble, Lausanne, Suisse.
- Perrenoud, Ph. (1996i). *Diriger en période de transformation ou de crise, n'est-ce pas tout simplement, diriger ?*. Conférence d'ouverture du Colloque de l'AFIDES. Montréal, Québec.
- Perrenoud, Ph. (1997a). *La qualité d'une formation professionnelle se joue d'abord dans sa conception*. Marseille : CEFIEC.
- Perrenoud, Ph. (1997b). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1997c). Les pédagogies nouvelles en question (s). *Éducateur*, 7, 28-31.
- Perrenoud, Ph. (1998a). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ?, *Résonances*.
- Perrenoud, Ph. (1998b). *Dix défis pour les formateurs d'enseignants*, conférence MAFPEN et IUFM de Nice.
- Perrenoud, Ph. (1998c). *La division du travail entre les formateurs d'enseignants : quelques enjeux émergents*. Conférence donnée dans le cadre du REF, Toulouse, France.
- Perrenoud, Ph. (1998d). Le rôle des formateurs de terrain. Dans Bouvier, A. & Obin, J. P., *La formation des enseignants sur le terrain* (pp. 219-241). Paris : Hachette.
- Perrenoud, Ph. (1998e). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation initiale des enseignants. Dans Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C., *Formation des maîtres et contextes sociaux* (pp. 153-200). Paris : PUF.
- Perrenoud, Ph. (1998f). Le débat et la raison. Pour une vision moins naïve et moins marginale de l'éducation à la citoyenneté. *Éducateur*, 12, 22-26.
- Perrenoud, Ph. (1998g). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1998h). *Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession*. Intervention faite à l'IUFM de Grenoble. Site <http://www.ac-grenoble.fr/stismier/nullpart/divers/perrenou10.htm>, France.
- Perrenoud, Ph. (1998i). *Organiser et animer des situations d'apprentissage*, Intervention faite à l'IUFM de Grenoble. Site : <http://www.ac-grenoble.fr/stismier/nullpart/divers/perrenou2.htm>
- Perrenoud, Ph. (1998j). *Réformes scolaires et rénovations de la formation des enseignants : une introuvable synchronisation*. Communication faite dans le cadre du REF, Montréal, Québec.
- Perrenoud, Ph. (1998k). Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable ? Dans Pelletier, G. (dir). *L'évaluation institutionnelle de l'éducation : Défi, ouverture et impasse* (p. 11-48). Montréal : Éditions de l'AFIDES.
- Perrenoud, Ph. (1998l). *Les cycles d'apprentissage : de nouveaux espaces-temps de formation*, Intervention faite dans le cadre de l'université d'été à L'IUFM de Grenoble. Site : <http://www.ac-grenoble.fr/stismier/nullpart/divers/perrenou13.htm>, France.
- Perrenoud, Ph. (1998m). Se servir des technologies nouvelles, Communication donnée à L'IUFM de Grenoble. Site : <http://www.ac-grenoble.fr/stismier/nullpart/divers/perrenou9.htm>, France.

- Perrenoud, Ph. (1999a). *Les disciplines de référence en formation des enseignants*. Intervention faite dans le cadre de la Conférence annuelle de l'Association for Teacher Education in Europe, Université de Leipzig, Allemagne.
- Perrenoud, Ph. (1999b). *Savoir enseigner au XXI^e siècle ? Quelques orientations d'une école de qualité*. Intervention faite dans le cadre du Seminário Internacional " Desenvolvimento Profissional de Professores e Garantia de Qualidade na Educação", Brésil.
- Perrenoud, Ph. (1999c). *Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants : pratique réflexive et implication critique*. Conférence d'ouverture donnée lors du congrès de l'Association nationale pour la recherche en éducation, Caxambu, Brésil.
- Perrenoud, Ph. (1999d). Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs. Dans Lurin, J. et Nidegger, C. (dir). *Expertise et décisions dans les politiques de l'enseignement* (pp. 88-103). Genève, Service de la recherche en éducation, 3.
- Perrenoud, Ph. (1999e). *À qui appartient-il, aujourd'hui, de penser les pratiques pédagogiques ?* Texte remanié d'une conférence donnée au colloque Les idées pédagogiques : patrimoine éducatif, Université de Rouen, France.
- Perrenoud, Ph. (1999f). *Du travail sur les pratiques au travail sur l'habitus*. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_35.html.
- Perrenoud, Ph. (1999g). *De quelques compétences du formateur-expert*. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_15.html.
- Perrenoud, Ph. (2000a). L'école saisie par les compétences. Dans Bosman, C., Gérard, F.-M. & Roegiers, X., (éds). *Quel avenir pour les compétences ?* (pp. 21-42). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (2000b). Du bon usage des objectifs de formation dans un cycle d'apprentissage pluriannuel. *Éducateur*, 5 19-24.
- Perrenoud, Ph. (2000c). Le rôle de l'école première dans la construction de compétences, *Revue préscolaire*, 38, 6-11.
- Perrenoud, Ph. (2000d). *Gérer le temps qui reste : l'organisation du travail scolaire entre persécution et attentisme*. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_12.html.
- Perrenoud, Ph. (2000e). *Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ?* Intervention faite dans le cadre de l'École de soins infirmiers de Chantepierre, Lausanne, Suisse.
- Perrenoud, Ph. (2000f). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance, Intervention donnée dans le cadre du colloque Alternance et complexité en formation, Bordeaux, France.
- Perrenoud, Ph. (2001). Fondements de l'éducation scolaire : enjeux de socialisation et de formation. Dans Gohier, C. & Laurin, S. (dirs). *La formation fondamentale, un espace à redéfinir* (pp. 55-84). Montréal : Logiques.
- Perret, J.-F. (1990). Introduction. Dans Perret, J. F. & Perrenoud, Ph. *Qui définit le curriculum, pour qui ?* (pp. 23-26). Fribourg : IRDP-Delval.
- Perret-Clermont, A.N. (1981). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.

- Perron, M., Lessard, C. & Bélanger, P. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ? *Revue des Sciences de l'éducation*, XIX (1), 5-32.
- Peyronie, H. (1996). L'émergence de la sociologie des enseignants en France. *Télémaque*, 5, 67-75.
- Piot, T. (1997). Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques : une clef pour comprendre la construction de la professionnalité enseignante. *Recherche et formation*, 25, 113-124.
- Porter, C. & Cleland, J. (1995). *The Portfolio as a Learning Strategy*. Portsmouth : Boynton/Cook.
- Postic, M. & De Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF.
- Poupart, J., Groulx, L.H., Deslauriers, J.-P., Laperrière, A., Mayers, R. & Pires, A. (1997). *La recherche qualitative*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris : PUF.
- Pronovost, G. (2001). Temps sociaux et temps scolaire en Occident. Le brouillage des frontières. Dans St-Jarre, C & Dupuy-Walker, L. (dirs.) *Le temps en éducation, Regards multiples* (pp. 43-57). Sainte-Foy : PUQ.
- Prost, A. (1990). Le passé du présent : d'où viennent les IUFM ? *Recherche et Formation*, numéro spécial, 17-31.
- Prost, A. (1992). *Éducation, société et politiques ; une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : Seuil.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Rabardel, P. & Six, B. (1995). Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences au travail. *Education permanente*, 123 (2), 33-46.
- Raby, F. & Dessus, P. (1998). L'ergonomie cognitive comme outil de recherche appliquée à la formation. Dans Fabre-Cols et Triquet, E (coord). *Recherche(s) et formation des enseignants. Actes du 2^e colloque international*, Grenoble : IUFM de Grenoble.
- Raisky C. & Caillot, M. (eds.) (1996). *Au delà des didactiques, le didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Ratier, C. (2000). *Sensibilisation à la démarche d'analyse du travail*. Document de travail, http://www.dsi.cnrs.fr/bureau_qualite/ergonomie/ergonomie.htm.
- Raymond, D. & Lenoir, Y. (éds) (1998). *Enseignants de métier et formation initiale*. Bruxelles : De Boeck.
- Raymond, D. (1993). Éclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van der Maren. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX (3), 187-200.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (1994). *L'apprentissage selon Piaget*. Document dialogue, CRAC - Académie de Créteil.
- Reviol, A. (2001). Enseigner en Suisse, un rapport au temps empreint de tensions spécifiques. Dans St-Jarre, C. & Dupuis-Walker, L. (dirs.) *Le temps en éducation, regards multiples* (pp. 163-192). Québec : PUQ.

- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Rey, B. (1998). *Faire la classe à l'école élémentaire*. Paris : ESF.
- Rey, B. (1999). *Les relations dans la classe*. Paris : ESF.
- Ribeaud, J. (1990). Conclusion. Dans Tschoumy, J.A., Fleiner, T., Bois, Ph. & Cavadini, J. (eds.), *Le Concordat : forme vivante de la démocratie suisse ?* (pp.110-113). Fribourg : IRDP-Delval.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Saint-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal, PUM.
- Samurçay, R. & Pastré, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Éducation Permanente*, 123 (2), 13-31.
- Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal : Éditions Logiques.
- Savoie-Zajc, L. (2000a). La réforme du système scolaire québécois ou la nécessité de s'intéresser à la culture de l'école. *Apprentissage et socialisation*, 20 (2), 11-24.
- Savoie-Zajc, L. (2000b). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti, T. & Savoie-Sajc, L. (eds). *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Schmid, P. (1997). Cent ans de collaboration. Dans Badertscher, H. (éd.) *La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique : 1897 - 1997 : sa création, son histoire, son oeuvre*. Berne : Haupt.
- Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Schön, D.A. (1991). *Cases in Reflective Practice*. New York : Teachers College.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Logiques.
- Schön, D.A. (1996). *Le tournant réflexif*. Montréal : Logiques.
- Schulman, J.H. (ed.) (1992). *Case Methods in Teacher Education*. New York : Teachers College.
- Schwartz, Y. (1995). De la qualification à la compétence. *Éducation permanente*, 123 (2), 125-137.
- Schwartz, Y. (1996). Le travail requestionne les modes d'élaboration des savoirs. *Éducation Permanente*, 129 (4), 85-98.
- Serres, M. (1991). *Le Tiers-Instruit*, Paris : Gallimard.
- Sérusclat, F. (1993). *Que fait-on à l'école ?* Villeurbanne : Mario Mella Édition.
- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching. *Handbook of Research on Teaching*, New York : Macmillan.
- Solar, C. (1998). *Pédagogie et équité*. Montréal : Éditions Logiques.
- St-Jarre, C. & Dupuis-Walker, L. (dirs.) (2001a). *Le temps en éducation, regards multiples*. Québec : PUQ.

- St-Jarre, C. & Dupuis-Walker, L. (2001b). Un premier contact avec le temps en éducation. Dans St-Jarre et Dupuis-Walker (dirs). *Le temps en éducation, regards multiples* (pp. 1-12). Québec : PUQ.
- Sylvestre, M. (1998). L'évaluation des établissements d'enseignement : un tour d'horizon. Dans Pelletier, G., (dir.) *L'évaluation institutionnelle de l'éducation : Défi, ouverture et impasse* (p.49-82). Montréal : Éditions de l'AFIDES.
- Tacaille, D. (1996). La notion de compétence, son usage dans l'enseignement professionnel. *Télémaque*, 6, 11-18.
- Tardif, J. (1996). Le transfert de compétences analysées à travers la formation de professionnels. Dans Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. & Mariani, Y. (eds). *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et continue* (pp. 31-46). Lyon : CRDP.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Logiques.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information, Quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF.
- Tardif, J. (2000). *Apprendre dans le nouveau millénaire : provoquer l'apprentissage par des actions d'enseignement appropriées*. Conférence donnée dans le cadre du colloque organisé par le Centre de pédagogie universitaire, Université d'Ottawa, 28 février.
- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, XXIII (1), 55-70.
- Tardif, M. (1993a). Savoir et expérience chez les enseignants de métier. Dans Hensler, H. (ed.), *La recherche en formation des maîtres ; détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (p. 53-86). Sherbrooke : CRP.
- Tardif, M. (1993b). Éléments pour une théorie de la pratique éducative : actions et savoirs en éducation. Dans Gauthier, C., Mellouki, M. & Tardif, M. (eds.). *Le savoir des enseignants, que savent-ils ?* (pp. 23-48). Montréal : Logiques.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (1998a). Introduction générale. Dans Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. *Formation des maîtres et contextes sociaux* (pp. 7-70). Paris, PUF.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (1998b). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : PUF
- Tardif M. & Gauthier, C. (1999a). Un professionnalisme enseignant avec ou sans ordre professionnel ? in, Tardif M. & Gauthier, C. (eds). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ?* (pp. 1-6). Laval : PUL.
- Tardif, M. & Gauthier, C. (1999b). Les arguments et les points de vue «pour» et «contre» la création d'un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec. Dans Tardif M. & Gauthier, C. (eds). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ?* (pp.153-188). Laval : PUL.
- Tardif, M. & Gauthier, C. (1999c). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ?* Laval : PUL.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Laval : PUL.
- Teiger, c. & Montreuil, S. (1995). Les principaux fondements et apports de l'analyse ergonomique du travail en formation. *Éducation permanente*, 124 (3), 14-28.

- Terral, H. (1998). *Les savoirs du maître : Enseigner de Guizot à Ferry*. Paris : L'Harmattan.
- Terrisse, A. (ed.) (2001). *Didactique des disciplines*. Bruxelles : De Boeck.
- The National Commission on Excellence in Education. (1983). *A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform*. Washinton : Gouvernement des Etats-Unis.
- Théberge, M., Bourassa, M., Lauzon, Y. & Huard-Watt, G. (1997). Vers un modèle de cohérence entre formation pratique et formation théorique. *Revue des Sciences de l'éducation*, XXIII, 2, 345-370.
- Théberge, M. (2000a). Amorcer un dialogue sur la pratique de la formation enseignante. Dans Théberge, M. (dir.). *Former à la profession enseignante* (p. 11-22). Montréal : Logiques.
- Théberge, M. (2000b) (dir.). *Former à la profession enseignante*. Montréal : Logiques.
- Therrien, J. (1998). Expérience professionnelle et savoir enseignant : la formation des enseignantes mise en question. Dans Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux* (pp. 231-250). Paris : PUF.
- Tochon, F.-V. (1993). *L'enseignant-expert*. Paris : Nathan.
- Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur*. Paris : Fayard.
- Trousson, A. (1996). La professionnalisation de la transmission des savoirs. *Télémaque*, 6, 51-60.
- Tschoumy, J.A. (1990). Souveraineté et interdépendances. Dans Tschoumy, J.A., Fleiner, T., Bois, Ph. & Cavadini, J. (eds.). *Le Concordat : forme vivante de la démocratie suisse ?* (pp. 23-52). Fribourg : IRDP-Delval.
- Tschoumy, J.A. (1994). Vers une coordination scolaire romande consolidée. Dans Cardinet Schmidt, G., *Le passé est un prologue, 25 ans de coordination scolaire en Suisse et au Tessin*, (p. 396-420). Neuchâtel, IRDP.
- Valentin, C. (1997). *Enseignants : reconnaître ses valeurs pour agir*. Paris : ESF.
- Valli, L. (ed.) (1992). *Reflective Teacher Education. Cases and critiques*. New York : University of New York Press.
- Van der Maren, J.-M. (1993). La recherche peut-elle avoir un rôle dans la formation professionnelle des enseignantes et des enseignants ? Dans Hensler, H. (ed.). *La recherche en formation des maîtres ; détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (pp. 87-110). Sherbrooke : CRP.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Van Nieuwenhoven, C. & Joannert, P. (1994). Une approche des représentations des enseignants du primaire à propos de l'évaluation. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 16, 3-4, 41-80.
- Vellas, E. (1993). La formation du citoyen se cache, à l'école, au coeur de la construction des savoirs. *Éducateur*, 8, 24-26.
- Vellas, E. (2001). *La mise en oeuvre des pédagogies actives et constructivistes*. Site LIFE. http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/chantiers/life_chantier_11.html.
- Vermersch, P. & Maurel, M. (dir) (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.

- Vermersh, P. (1990). Questionner l'action : L'entretien d'explicitation. *Psychologie française* 35 (3), 227-235.
- Vinatier, I. & Thullier, J. (1998). Insertion professionnelle et sociale ; apports d'une approche ergonomique. Biennale de l'Éducation et de la Formation, Site <http://neptune.inrp.fr/Biennale/5biennale/Contrib/Long/L393.htm>
- Vonk, J.H.C. (1992). *Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe*. Neuchâtel : IRDP.
- Wagner, M. C. (1988). *Pratique du micro-enseignement, une méthode souple de formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Weiss, J. (1990). Éditorial. *Recherche et formation*, 7, 5-8.
- Wideen, M., Boote, D., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). Teacher Education in Anglophone Canada : Trends and Developments, Dans Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris : PUF.
- Wittorski, R. (1994). Analyse du travail et production de compétences collectives dans un contexte de changement organisationnel. *Éducation permanente*, 118 (1), 65-118.
- Wolf, A. (1994). La mesure des "compétences" : l'expérience du Royaume-Uni. *Formation Professionnelle*, 1, 31-38.
- Yusko, B. (1997). Planning and Enacting Reflective Talk among Interns : What Is The Problem ? *American Educational Research Association*.
- Zay, D. (1990). Formation en institution – Formation sur le terrain. *Recherche et Formation*, numéro spécial, 131-139.
- Zeichner, K. (1993) *Research on teacher thinking and different views of reflective practice in Teaching and Teacher Education*. Conférence donnée dans le cadre de l'International Conference of the International Study Association on Teacher Thinking, Göteborg.