

## Appropriation et intégration des changements en éducation par des enseignants associés dans leurs pratiques de formation des stagiaires

### How cooperating teachers appropriate and integrate changes in education in their teacher-training practices

### Apropiación e integración de los cambios en educación entre los maestros asociados a las actividades de formación de estudiantes en prácticas

Josianne Caron and Liliane Portelance

Volume 40, Number 1, Spring 2012

La gestion et l'appropriation du changement en éducation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1010152ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1010152ar>

[See table of contents](#)

#### Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

#### ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

#### Cite this article

Caron, J. & Portelance, L. (2012). Appropriation et intégration des changements en éducation par des enseignants associés dans leurs pratiques de formation des stagiaires. *Éducation et francophonie*, 40(1), 176–194. <https://doi.org/10.7202/1010152ar>

#### Article abstract

The implementation of Québec's education reform depends partly on cooperating teachers, whose role is to train future teachers in the school setting. A study by Martin (2002) raises the difficult problem of defining this role of trainer. Cooperating teachers provide little constructive feedback on this subject to their trainees and are poorly equipped to offer any. There is a gap in the mobilization of theoretical knowledge and an understanding of how to use it (Gervais, 2005). Under these conditions, it is important to consider the cognitive appropriation and integration of the prescribed changes in the supervision being provided to teachers in training. What kind of support is being offered to develop their professional skills? This article presents the results of a qualitative interpretive study conducted with three cooperating teachers at the secondary level through individual interviews and recorded conversations between these teachers and their trainees. We present how they portray their roles and the manifestations of their training practices. The variety of portrayals convey a degree of personal theorization about the role of cooperating teacher, but also its complexity, and a lack of knowledge about what the role entails. A good number of supervision practices reflect the implementation of the prescribed changes, but many of the expected practices do not appear.

# Appropriation et intégration des changements en éducation par des enseignants associés dans leurs pratiques de formation des stagiaires

**Josianne CARON**

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

**Liliane PORTELANCE**

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

L'implantation de la réforme d'éducation au Québec dépend en partie des enseignants associés qui ont pour rôle d'encadrer les futurs enseignants dans le milieu scolaire. Une recherche de Martin (2002) soulève un problème d'identification difficile à ce rôle de formateur. En effet, les enseignants associés fourniraient peu de rétroaction constructive à leur stagiaire et seraient peu aptes à en offrir. La mobilisation des savoirs théoriques et la conscience de leur utilisation représentent une lacune (Gervais, 2005). Dans ces conditions, il importe de se pencher sur l'appropriation cognitive et l'intégration des changements prescrits dans l'encadrement offert aux stagiaires. Quel est le soutien offert quant au développement des compétences professionnelles d'un enseignant? Cet article expose les résultats d'une recherche qualitative interprétative menée avec trois enseignants associés du secondaire au

moyen d'entrevues individuelles et de l'enregistrement de conversations avec le stagiaire. Nous décrivons leurs représentations de leur rôle et les manifestations de leurs pratiques d'encadrement du stagiaire. Les représentations diversifiées traduisent une certaine théorisation personnelle du rôle d'un enseignant associé, mais aussi sa complexité et le manque de connaissances par rapport à l'ensemble de ses facettes. Bon nombre de pratiques d'encadrement correspondent à l'implantation des changements prescrits, mais plusieurs pratiques attendues ne sont pas révélées.

---

**ABSTRACT**

**How cooperating teachers appropriate and integrate changes in education in their teacher-training practices**

Josianne CARON and Liliane PORTELANCE  
University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

The implementation of Québec's education reform depends partly on cooperating teachers, whose role is to train future teachers in the school setting. A study by Martin (2002) raises the difficult problem of defining this role of trainer. Cooperating teachers provide little constructive feedback on this subject to their trainees and are poorly equipped to offer any. There is a gap in the mobilization of theoretical knowledge and an understanding of how to use it (Gervais, 2005). Under these conditions, it is important to consider the cognitive appropriation and integration of the prescribed changes in the supervision being provided to teachers in training. What kind of support is being offered to develop their professional skills? This article presents the results of a qualitative interpretive study conducted with three cooperating teachers at the secondary level through individual interviews and recorded conversations between these teachers and their trainees. We present how they portray their roles and the manifestations of their training practices. The variety of portrayals convey a degree of personal theorization about the role of cooperating teacher, but also its complexity, and a lack of knowledge about what the role entails. A good number of supervision practices reflect the implementation of the prescribed changes, but many of the expected practices do not appear.

## RESUMEN

### **Apropiación e integración de los cambios en educación entre los maestros asociados a las actividades de formación de estudiantes en prácticas**

Josianne CARON y Liliane PORTELANCE

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

La implantación de la reforma educativa en Quebec depende por una parte de los maestros asociados, cuyo rol es dirigir a los futuros maestros en el medio escolar. Una investigación de Marti (2002) plantea un problema de identificación difícil inherente al rol de instructor. En efecto, los maestros asociados parecen ofrecer poca retroacción constructiva a sus estudiantes practicantes y no parecen capaces de ofrecerla. La movilización de los conocimientos teóricos y la consciencia de su utilización representan una laguna (Gervais, 2005). En esas condiciones, es importante examinar la apropiación cognitiva y la integración de los cambios prescritos para la formación de los estudiantes practicantes. ¿Qué apoyo se ofrece al desarrollo de habilidades profesionales de un maestro? Este artículo expone los resultados de una investigación cualitativa e interpretativa realizada con tres maestros de secundaria asociados, obtenidos mediante entrevistas individuales y grabación de conversaciones con los practicantes. Presentamos las representaciones de su rol y las manifestaciones de sus maneras de dirigir al practicante. Las representaciones diversificadas traducen algo así como una teorización personal del rol de maestro asociado, pero también su complejidad y la ausencia de conocimientos relacionados con otras facetas. Una gran proporción de prácticas de formación corresponden con la implantación de los cambios prescritos, pero algunas de las prácticas esperadas no se manifestaron.

---

## **Introduction**

La période des années 1990 comporte plusieurs changements dans le monde éducatif au Québec et ailleurs. Il est de plus en plus question de compétences et de professionnalisation de l'enseignement (Lessard et Bourdoncle, 1998). Au gré de cette vague de transformations, le rôle des enseignants a subi des modifications. Leur formation initiale est maintenant orientée vers le développement de compétences professionnelles (Gouvernement du Québec, 2001).

Pour faire suite à ces nouveaux objectifs de formation, les universités doivent faire appel à des formateurs aptes à œuvrer dans un contexte de professionnalisation de la formation à l'enseignement (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008), tant en milieu universitaire qu'en milieu de pratique. Mais les transformations

induites par les réformes n'amènent pas toujours le renouveau souhaité. Les enseignants modifient le sens des réformes et les mettent en œuvre de manière sélective et réajustée (Tyack et Cuban, 1995). Certains n'adhèrent pas aux orientations du changement et ne s'approprient pas ses fondements (Fullan, 1992). Ils l'appliquent de façon superficielle. Les formateurs de terrain que sont les enseignants associés répondent-ils effectivement aux attentes ministérielles? Cette question est tout à fait à propos si les universités veulent répondre à leur mandat, soit celui de former des professionnels de l'enseignement, et ce, en s'appuyant sur des données empiriques récoltées en milieu de formation. Dans l'ensemble, les recherches permettent d'entrevoir, chez les enseignants associés, le problème de l'identification difficile à un rôle de formateur de stagiaires (Martin, 2002). Il apparaît dès lors nécessaire de fournir un apport scientifique à cet aspect inexploré depuis l'élaboration d'un référentiel de compétences pour les formateurs de stagiaires au Québec (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008). Dans ce contexte de changement, la recherche présentée veut mettre en évidence les représentations du rôle de formateur de stagiaire ainsi que les pratiques d'encadrement du stagiaire.

Après avoir présenté la problématique de la recherche, rattachée au rôle attendu de l'enseignant associé en contexte de changements, nous exposons le cadre de référence qui a servi d'appui à l'analyse des données. Avant de nous attarder aux résultats de la recherche, nous enchaînons avec la présentation des principaux aspects méthodologiques.

## Problématique

L'ensemble des études concernant la formation à l'enseignement en milieu de pratique met en évidence la complexité du rôle de l'enseignant associé. Actuellement, ce dernier est appelé à tenir compte des fondements théoriques du renouveau pédagogique et à contribuer au développement des compétences professionnelles du stagiaire. On s'attend à ce qu'il incite le stagiaire à être pleinement conscient de son agir pédagogique, à établir des liens entre les savoirs théoriques et pratiques, à entrevoir les améliorations nécessaires à son développement professionnel et à bonifier ses pratiques (Gervais et Desrosiers, 2005; Gouvernement du Québec, 2008). Or, dans l'exercice de ses activités professionnelles auprès d'un stagiaire, l'enseignant associé doit se voir comme un formateur et utiliser des pratiques d'encadrement en cohérence avec ce rôle.

Comment se traduisent l'appropriation cognitive et l'intégration des changements par les enseignants associés dans l'encadrement des stagiaires? La question de recherche découle de la prise en compte d'une problématique exposant certains constats.

Il faut d'abord reconnaître que le rôle de l'enseignant associé est complexe et que les attentes à son égard sont ardues à satisfaire, particulièrement en contexte de changements. Il est possible qu'un enseignant associé manque de savoirs théoriques et expérientiels relativement à la formation d'un futur enseignant et particulièrement

par rapport à la connaissance et à la compréhension approfondies des compétences que le stagiaire doit développer. Il est également imaginable que l'enseignant associé s'identifie difficilement à un rôle de formateur.

Des chercheurs font émerger le problème de l'identification difficile à un rôle de formateur de stagiaires, en raison notamment d'une certaine résistance (Portelance, 2005; Lane 2009) et de difficultés d'adaptation aux changements attendus. Le caractère nouveau et complexe de certains concepts sur lesquels s'appuie le renouveau pédagogique peut provoquer des conceptions floues ou erronées. Une compréhension chancelante peut occasionner une certaine résistance par rapport à une adhésion fondée et réfléchie aux demandes ministérielles. Certains facteurs contribuent à l'appropriation et à l'intégration des changements en éducation. Les enseignants doivent comprendre les finalités ainsi que le processus du changement et lui donner un sens. La formation continue facilite la connaissance approfondie des fondements théoriques du changement et le maintien d'un rapport dynamique au savoir. Elle représente un soutien aux innovations attendues (Fullan, 1992). Chez l'enseignant associé qui ne s'inscrit pas dans un mouvement de ressourcement professionnel, le désir et la capacité d'aider le futur enseignant à implanter les changements prescrits peuvent être faibles.

Soulignons qu'il existe une forte relation entre des conceptions positives du changement et une propension à jouer le rôle d'agent de changement (Vas, 2006). Si nous concédons que l'influence des enseignants associés sur les stagiaires est considérable, leurs conceptions et leurs pratiques professionnelles peuvent certes avoir un effet sur l'intégration réfléchie des orientations de la formation à l'enseignement, et, par le fait même, sur l'actualisation des orientations de la formation des élèves et des fondements qui en constituent la base (Caron et Portelance, 2009).

Déoulant de la problématique exposée, la question de recherche comporte deux volets: nous nous interrogeons sur les représentations d'enseignants associés quant à leur rôle, de même que sur leurs pratiques d'encadrement du stagiaire.

## Cadre de référence

Le cadre de référence de la recherche, sur lequel s'appuie l'analyse des données, a été élaboré à partir d'une recension d'écrits sur le rôle et les pratiques d'encadrement du stagiaire par l'enseignant associé. Il tient compte également du cadre de référence québécois de la formation des formateurs de stagiaires en enseignement (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008). Nous définissons d'abord les concepts de représentations et de pratiques d'encadrement. Vient ensuite la présentation du cadre de référence en six points, chacun correspondant à une composante du rôle attendu de l'enseignant associé et à des pratiques d'encadrement qui y sont rattachées (Caron, 2010).

### **Les représentations à l'origine des pratiques d'encadrement**

Nous empruntons à Garnier et Sauvé (1999) le sens du terme représentation. Les auteures le définissent comme un phénomène mental qui se rapporte à des éléments conceptuels, des attitudes, des valeurs, des images mentales, des connotations et des associations. Teulier-Bourgine (1997) traite les représentations comme des constructions circonstanci lles, personnellement élaborées dans un contexte particulier pour répondre à des exigences, ces dernières pouvant être relativement nouvelles à la suite de changements prescrits.   l'instar d'Albert et Braconnier (1992), elle affirme que les représentations sont à l'origine des théories spontanées, des opinions, des décisions, des actions. Dans le contexte qui nous intéresse, les représentations des enseignants associés à l'égard de leur rôle en contexte de changements influencent l'exercice de ce rôle et leurs pratiques d'encadrement d'un stagiaire.

Pour Pettigrew et ses collaborateurs (2007), une activité d'encadrement peut se décrire comme une activité de soutien impliquant une intervention faite dans le but d'assister l'étudiant dans la formulation et la réalisation de ses objectifs de formation et dans sa démarche d'apprentissage. Les pratiques d'encadrement désignent des actions faisant partie du processus par lequel une personne encadre, soutient et dirige une autre personne en apprentissage d'un métier (Gouvernement du Québec, 2008). Les pratiques d'encadrement de l'enseignant associé sont rattachées aux exigences de son rôle. Perrenoud (1994) mentionne que l'encadrement, qu'il appelle compagnonnage, consiste notamment à expliquer le « pourquoi » et le « comment » à la personne qui est encadrée.

Fournir un encadrement professionnel au stagiaire en contexte de changements exige le respect de certaines conditions signalées par plusieurs auteurs (Berrier, 2003; Gervais et Correa, 2004; Gervais et Desrosiers, 2005; Lepage, Gervais, Duval-Destin, Dupuis, Guindon, Prescott et Bastarache, 2009; Pelpel, 2003). Il est inévitable pour l'enseignant associé de bien comprendre les objectifs de formation ainsi que le rôle de chaque acteur de la triade composée du superviseur universitaire, du stagiaire et de lui-même. Parmi les conditions d'encadrement figure aussi la rétroaction de qualité offerte au stagiaire; cette rétroaction s'appuie sur l'atteinte des objectifs de formation du stagiaire et sur le développement des compétences professionnelles.

### **Composantes du rôle attendu de l'enseignant associé**

Les prochaines sections portent sur la présentation de six composantes du rôle attendu de l'enseignant associé. Des pratiques d'encadrement du stagiaire y sont rattachées.

#### **Soutien à l'actualisation des orientations ministérielles de la formation des élèves**

Le soutien se traduit globalement par une aide fournie à autrui. L'enseignant associé aide le stagiaire à percevoir les savoirs théoriques comme étant signifiants et comme étant des outils de réflexion sur la pratique. Inversement, une telle réflexion peut grandement éclairer les savoirs théoriques (Beckers, 2007). L'enseignant associé soutient également le stagiaire lorsqu'il lui demande de présenter les stratégies

d'enseignement qu'il se propose d'utiliser. L'enseignant associé demande de plus au stagiaire de justifier ses choix pédagogiques et il en discute avec lui. Enfin, l'enseignant associé soutient le stagiaire en lui offrant son aide pour l'opérationnalisation des intentions et des propositions novatrices énoncées.

### **Observation formative**

L'observation formative du stagiaire peut être définie comme un processus attentionnel qui va au-delà du simple regard et qui reste en amont de l'évaluation ou de l'intervention (Pepel, 2003). Il s'agit d'une observation instrumentée (grille d'analyse d'une leçon, par exemple) qui donne un accès direct à la pratique du stagiaire et à l'analyse des actions pédagogiques dans le but d'en améliorer certains aspects. Pour s'approprier cette facette de son rôle, l'enseignant associé fait de l'observation formative lorsqu'il fait part au stagiaire de ses observations par rapport aux manifestations du développement de compétences professionnelles. Ces observations de l'enseignant touchent la progression du stagiaire. Elles peuvent avoir lieu à tout moment: souvent lorsque le stagiaire pilote une situation d'enseignement-apprentissage, mais également dans tout contexte à l'école (avec les élèves, les collègues, les divers intervenants ou les parents).

### **Rétroaction constructive et axée sur la pratique réflexive**

La rétroaction constructive et axée sur la pratique réflexive peut être décrite comme une discussion permettant au stagiaire de rendre conscient, voire communicable, ce qui est inconscient dans la pratique (Perrenoud, 2001). La réflexion doit enclencher un processus au cours duquel le stagiaire et l'enseignant associé posent un regard critique sur les pratiques d'enseignement, s'interrogent sur ces pratiques et identifient des problèmes afin d'entrevoir des pistes de solution. C'est ainsi que l'enseignant associé et le stagiaire peuvent échanger au sujet des changements amenés depuis le renouveau pédagogique et exprimer des liens entre les savoirs formalisés et les savoirs expérimentiels.

### **Évaluation du développement des compétences professionnelles**

L'évaluation des progrès des stagiaires porte sur leur aptitude à mobiliser et utiliser leurs savoirs formels et expérimentiels pour réaliser de façon appropriée et avec efficacité les différentes activités d'enseignement (Portelance, 2010). Cela se traduit par une évaluation formative et sommative de la progression du stagiaire par rapport au développement des compétences professionnelles. L'évaluation formative se définit par une identification quotidienne, par le stagiaire et l'enseignant associé, des aspects de l'enseignement qui requièrent une amélioration et des pistes de solution (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008). Globalement, l'enseignant associé encourage le stagiaire à s'engager dans une démarche introspective sur des mécanismes internes complexes (Romainville, 2000) et à se distancier par rapport à ses connaissances et à son fonctionnement cognitif pour l'aider à développer une autonomie cognitive indispensable à l'acquisition des compétences professionnelles (Portelance, 2007). Une évaluation continue et fondée exige de l'enseignant associé

qu'il questionne le stagiaire au sujet du développement des compétences professionnelles, et ce, à chaque période de rétroaction. Ne l'oublions pas, le stagiaire est le premier acteur de sa formation et le stage d'enseignement est l'occasion d'une autoformation encadrée.

### **Soutien au développement de l'identité professionnelle**

Tout au long de son parcours en milieu de pratique, le stagiaire acquiert des compétences professionnelles. Ce parcours est un moment privilégié de familiarisation avec le travail de l'enseignant, de quête identitaire et de développement de l'identité professionnelle. Il s'agit d'un passage du statut d'étudiant au statut d'enseignant, un processus à la fois de construction des savoirs et des compétences et de transformation identitaire (Martineau, 2006). L'enseignant associé aide le stagiaire à définir clairement la fonction enseignante et l'initie à chacune des sphères du travail. Il discute avec le stagiaire de son style d'enseignement et de ses attentes à l'égard de la profession pour l'amener à se découvrir en tant qu'enseignant. Son soutien se traduit par des encouragements à la prise d'initiatives et par des invitations à participer aux diverses activités liées à la tâche d'un enseignant. Il se traduit également par des discussions portant sur l'ensemble des savoirs en enseignement et par l'adoption de pratiques variées et novatrices. L'enseignant associé invite formellement le futur enseignant à coopérer aux équipes de travail. Le stagiaire est porteur de savoirs et on s'attend à ce qu'il exprime ses savoirs, mais également qu'il le fasse de manière appropriée. L'enseignant associé s'exprime lui-même correctement et il incite le stagiaire à en faire autant.

### **Interactions dans un esprit de réciprocité et d'apprentissage**

Dans une approche de formation qui fait place à la socioconstruction des savoirs, les interactions sont au cœur de l'apprentissage (Portelance, 2010). Globalement, l'interaction se traduit par une réciprocité, voire une interdépendance. Entre le stagiaire et l'enseignant associé, cette « interdépendance » s'explique par un apport en provenance des deux membres de la dyade. Nous croyons, à l'instar de Vanhulle (2009), qu'il s'agit d'une reconnaissance équilibrée de la personnalité, de la valeur et de l'apport de l'enseignant par le stagiaire et vice versa. Les interactions entre le stagiaire et l'enseignant associé sont à la fois personnelles et professionnelles et doivent se dérouler dans le respect et le maintien d'un climat d'apprentissage. En nous inspirant de Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu (2008) et de Portelance (2008), il est possible d'établir différents types d'enseignants associés comme acteurs dans cette interaction. Ainsi, l'enseignant associé peut écouter activement en laissant le stagiaire s'exprimer librement. Il se peut aussi qu'il stimule la réflexion en s'opposant, en remettant en question, en confrontant et en questionnant. Il peut arriver que l'enseignant fasse des suggestions au stagiaire sur les activités d'enseignement pour le guider selon son expérience. Enfin, l'enseignant associé peut renforcer des idées du stagiaire, tout en évaluant la pertinence de ces idées et en sollicitant ses opinions. Dans le même sens, Gilly, Fraisse et Roux (2001) parlent d'une coconstruction qui se produit dans une harmonie apparente et qui entraîne une alternance des initiatives.

Les interventions de l'un amènent l'autre à réorienter son action ou son idée.

Le cadre de référence a été élaboré afin d'atteindre le mieux possible les objectifs spécifiques de la recherche qui consistaient à identifier et à analyser les représentations d'enseignants associés quant à leur rôle auprès du stagiaire ainsi que les pratiques d'encadrement d'enseignants associés dans l'exercice de leur rôle. Dans les paragraphes qui suivent, nous décrivons et justifions l'ensemble des choix méthodologiques.

## Méthodologie

Une stratégie qualitative, descriptive et compréhensive a été utilisée. La recherche a pour but d'analyser des propos afin d'en avoir une compréhension approfondie. Nous avons opté pour l'étude multicas, celle-ci étant appropriée pour se rapprocher du monde intérieur des participants, de leurs représentations (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000) et de leur intentionnalité. La démarche d'analyse qualitative s'appuie sur les travaux de Coulon (1993). L'interactionnisme vise à examiner le sens que des individus donnent à ce qu'ils sont et à leurs agissements en les étudiant de l'intérieur. Patton (1990), tout comme Teulier-Bourguine, mentionne de plus que l'individu entreprend des actions en fonction du sens qu'il donne à ce qu'il fait. C'est d'ailleurs ce que nous visons en analysant les représentations d'enseignants associés au regard de leur rôle.

La collecte des données a été réalisée en 2006-2007. Trois enseignants associés (Jacques, Serge et Daniel<sup>1</sup>) et leur stagiaire respectif (Marianne, Julien et Sébastien) de la quatrième année du baccalauréat en enseignement secondaire ont accepté volontairement de participer à la recherche. Jacques enseigne les mathématiques en 4<sup>e</sup> secondaire dans une école privée de la Mauricie. Il s'agit d'un enseignant ayant 34 années d'expérience. Serge enseigne l'histoire et la géographie en 2<sup>e</sup> secondaire dans une école publique de la Mauricie. Il en est à sa 15<sup>e</sup> année d'enseignement. Daniel enseigne l'histoire en 2<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire dans une école publique de Lanaudière. Il a 19 années d'expérience. Tous les enseignants ont déjà encadré des stagiaires, mais aucun n'a suivi la formation offerte aux enseignants associés. Le choix de mener cette recherche avec des stagiaires finissants repose sur le fait qu'ils assument généralement la tâche complète de l'enseignant. Ils doivent donc enseigner de nombreuses heures à plusieurs groupes d'élèves pendant leur stage.

Avant la collecte des données, des précautions éthiques ont été prises. Les participants ont signé un formulaire de consentement. En plus de s'être engagés volontairement, ils pouvaient se retirer à tout moment. Ils savaient que les données resteraient strictement confidentielles.

Les données analysées proviennent de deux sources. D'une part, nous avons mené des entrevues individuelles semi-dirigées pour connaître les représentations des enseignants associés quant à leur rôle. Deux entrevues ont été réalisées avec

---

1. Les prénoms des participants sont fictifs.

chaque participant, l'une avant et l'autre après le stage. Chacune durait environ une heure. D'autre part, pour identifier des pratiques d'encadrement du stagiaire en situation réelle, les participants ont enregistré leurs conversations sur bande sonore. Ces conversations, d'une trentaine de minutes en moyenne, se sont déroulées dans l'environnement naturel du stage avant et après l'enseignement du stagiaire, et ce, à deux reprises et en l'absence des chercheurs. Les entrevues et les conversations ont été transcrites intégralement et codées en unités de sens à l'aide du logiciel Weft QDA. Les propos ont été codés en utilisant le cadre de référence déjà exposé dans ce texte, c'est-à-dire en référence aux composantes du rôle de l'enseignant associé. Le processus de codage a consisté, en premier lieu, à coder les portions du discours correspondant, par exemple, aux représentations de l'enseignant associé. À cette étape, nous avons respecté l'un des principes de Sacks (1992) : la décomposition des actions en petites unités et leur recombinaison (l'atomisation des actions, pour reprendre les propos de Sacks). C'est pourquoi nous avons ensuite extrait un rapport de codage à partir des propos codés, puis procédé à un sous-codage des idées principales qui se dégageaient. En somme, les idées principales de même nature ont été consignées et regroupées à l'intérieur de catégories préétablies et émergentes. Il est à noter que ces idées de même nature ont été exploitées sous leur forme narrative d'origine. Ce choix méthodologique s'appuie sur un processus d'analyse de contenu qui consiste à classer les éléments de façon à permettre au chercheur de mieux en connaître les caractéristiques et le sens (L'Écuyer, 1990). Ce processus est de nature à faciliter l'interprétation des données.

Dans la section suivante, nous présentons brièvement les principaux résultats qui émergent de l'analyse des données recueillies auprès des partenaires des trois dyades formées d'un enseignant associé et d'un stagiaire.

## Résultats et discussion

La présentation de résultats partiels de la recherche comporte deux parties. Nous révélons d'abord des résultats provenant de l'analyse des entrevues. Ils donnent accès aux représentations dominantes des enseignants associés au regard de leur rôle. Nous exposons ensuite des résultats issus de l'analyse des conversations entre l'enseignant associé et son stagiaire. Cette analyse a permis d'accéder à des pratiques d'encadrement dominantes. Nous faisons une présentation globale des résultats. Faute d'espace, nous n'exposons pas une analyse des données par dyade<sup>2</sup>, ni par participant.

### Les représentations du rôle

L'un des enseignants associés, Jacques, se considère comme un guide du stagiaire dans son processus de formation. Les deux autres se représentent globalement leur rôle comme celui d'un formateur, comme l'indique clairement Daniel de la

---

2. Dans un autre texte, les résultats seront présentés pour chacune des dyades.

façon suivante : « *Je suis un formateur, il faut que je lui apporte. J'apporte des correctifs, des commentaires, des évaluations, des mises au point, aussi. Il y a des petits jugements, à l'occasion. J'ai déjà eu des stagiaires très confiants. Dans ce temps-là, tu les laisses aller et tu attends.* » L'analyse des propos recueillis lors des entrevues met en évidence que les trois enseignants ne voient pas toutes les facettes de leur rôle. Nous n'avons rien décelé qui se rapporte au soutien à l'actualisation des orientations ministérielles de la formation des élèves en termes de fondements des choix didactiques et psychopédagogiques (courants théoriques de l'apprentissage, développement des compétences, formation décloisonnée, évaluation intégrée à l'apprentissage). Les enseignants veulent avant tout aider le stagiaire à se former par rapport à la matière à enseigner. À ce sujet, Jacques dit : « *Lorsque quelqu'un apprend à enseigner, il y a beaucoup de choses à apprendre dans la matière. Je veux qu'elle apprenne. Je pense que mon rôle c'est ça.* »

Par rapport à l'observation formative, nous avons noté que les participants ont une représentation de leur rôle centrée sur l'identification des forces et des limites du stagiaire. Ils ne font pas référence à des observations qui mettent l'accent sur le développement progressif des compétences professionnelles.

Quant à la rétroaction, on la trouve dans les représentations du rôle. Les enseignants associés mentionnent qu'il leur revient de rétroagir en formulant des commentaires et en partageant leurs expériences, après avoir observé des forces et des limites chez le stagiaire. C'est d'ailleurs ce qu'affirme Serge : « *J'ai apporté mon point de vue sur ses forces et ses limites. Mon rôle était un rôle d'enrichissement.* » Si les enseignants semblent accorder de l'importance à la rétroaction, nous constatons par ailleurs que celle-ci n'est pas nécessairement orientée vers la pratique réflexive du stagiaire.

Par rapport à l'évaluation des apprentissages du stagiaire, les enseignants associés semblent peu concernés, puisqu'ils se voient comme des guides dans le développement des compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner<sup>3</sup>. Dans la citation qui suit, Jacques fait référence à son rôle de guide au regard de la gestion éducative du groupe-classe : « *Le rôle de l'enseignant associé, autant dans la réforme que dans le traditionnel, c'est d'aider le jeune à se faire des armes par rapport au groupe. C'est vraiment de la gestion de classe, dans le quotidien. C'est de ça dont les stagiaires ont besoin.* » De son côté, Serge parle de son rôle de guide par rapport à l'évaluation des apprentissages des élèves : « *C'est là-dessus que je dois travailler le plus avec lui : comment évaluer les compétences.* »

Si nous reprenons la composante du cadre de référence portant sur le rôle de soutien au développement de l'identité professionnelle du stagiaire, nous remarquons que les participants en tiennent compte en stimulant les discussions avec leur stagiaire, par exemple. Bien qu'ils l'expriment de façon peu explicite, ils considèrent que le stagiaire est porteur de savoirs enrichissants et ils s'attendent à ce que ce dernier énonce ses savoirs. C'est ce que semble souhaiter Daniel lorsqu'il dit au sujet

---

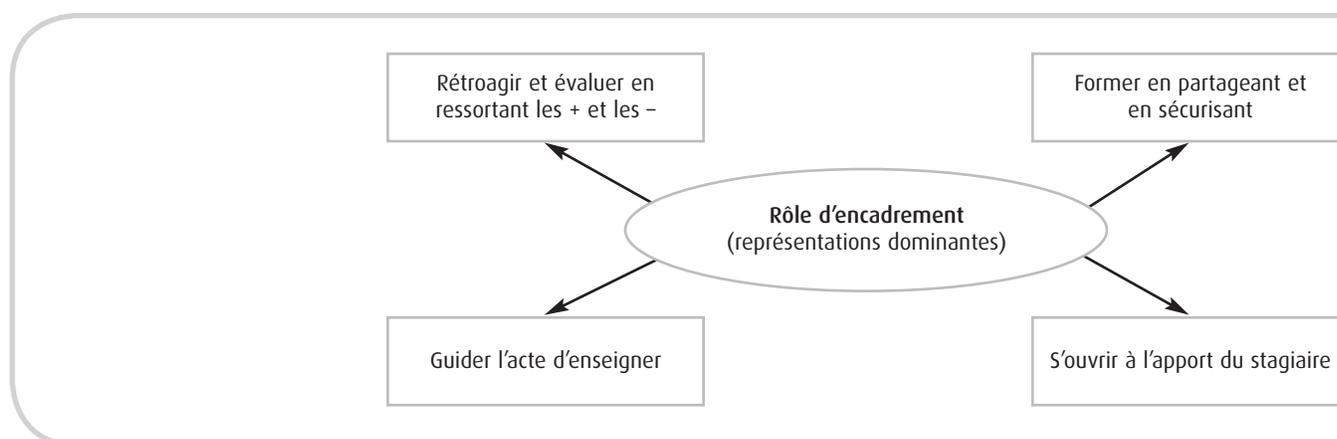
3. Les compétences de l'acte d'enseigner sont les suivantes : concevoir et piloter des situations d'enseignement-apprentissage, évaluer la progression des apprentissages des élèves et gérer le fonctionnement du groupe-classe.

de ses échanges avec son stagiaire : « *Il faut que ça [nos échanges] m'apporte et que ça apporte au stagiaire.* »

Enfin, les participants s'expriment sur leur rôle de soutien aux interactions propices aux apprentissages du stagiaire. Ils insistent principalement sur l'importance de créer un climat de confiance dans leurs relations quotidiennes, comme Daniel qui affirme : « *Mon rôle, c'est d'abord de les sécuriser, de leur dire que ça va bien aller, de leur transmettre la confiance.* »

Un schéma (figure 1) récapitule les représentations dominantes des enseignants associés par rapport à leur rôle auprès du stagiaire. En somme, ces enseignants semblent ignorer certaines facettes du rôle de formateur. Cela peut expliquer qu'ils laissent pour compte quelques-unes de ses composantes. Notons toutefois que certains aspects méthodologiques peuvent être en cause. Les conversations ont eu lieu avant et après l'enseignement du stagiaire. Les enseignants associés étaient possiblement portés à se concentrer sur l'acte d'enseigner.

Figure 1. Représentations dominantes du rôle de l'enseignant associé



Notre analyse nous porte à l'interprétation compréhensive suivante. D'une part, pour reconnaître l'ampleur de son rôle de formateur d'un stagiaire en enseignement, l'enseignant associé doit en premier lieu y être sensibilisé. Entre autres, le souci d'offrir un encadrement réflexif (Berrier, 2003; Lane, 2009) peut se développer et devenir une priorité de l'enseignant associé dans la mesure où il a une connaissance de cette facette de son rôle. Or, selon Lane (2009), cette prise de conscience est peu commune dans le milieu scolaire actuellement et son absence donne lieu à une certaine négligence par rapport à un encadrement qui suscite la réflexion. D'autre part, concernant le développement des compétences professionnelles du stagiaire, on peut supposer que les enseignants les hiérarchisent selon l'importance qu'elles revêtent à leurs yeux. En se référant à leur propre expérience et à leurs perceptions des besoins des stagiaires, ils se représentent possiblement leur rôle comme un rôle de soutien au développement des compétences liées à l'acte d'enseigner. Ce sont vraisemblablement celles qui leur paraissent au cœur de la pratique enseignante. Enfin, les

trois enseignants associés considèrent qu'ils doivent manifester de l'ouverture à l'apport du stagiaire et aux changements en éducation afin de poursuivre leur développement professionnel. Même s'ils ne sont pas très explicites à ce sujet, ils semblent conscients que la circulation bidirectionnelle des savoirs est enrichissante pour les deux membres de la dyade.

### Les pratiques d'encadrement manifestées

Les propos recueillis lors des conversations entre l'enseignant associé et son stagiaire font ressortir les principales pratiques d'encadrement des enseignants dans l'exercice de leur rôle. Il appert que les enseignants associés soutiennent partiellement l'actualisation des orientations ministérielles de la formation des élèves. En fait, ils discutent peu des orientations et des fondements de l'agir professionnel avec leur stagiaire. Ils s'intéressent par ailleurs aux compétences disciplinaires et aux savoirs essentiels rattachés aux situations d'apprentissage. C'est ce que Serge manifeste lorsqu'il demande : « *Qu'est-ce que tu vises comme apprentissage aujourd'hui et quelle compétence va être visée?* » Concernant l'observation formative, nous pouvons mentionner que les enseignants associés s'attardent aux manifestations du développement des compétences professionnelles qui sont liées à l'acte d'enseigner et qu'ils ne semblent pas faire d'observations précises relativement au développement des autres compétences. Dans la citation qui suit, Daniel fait des commentaires à son stagiaire au sujet du pilotage d'une situation d'enseignement et particulièrement par rapport aux moyens de formuler clairement les objectifs d'apprentissage rattachés à la présentation des concepts. « *Pour la présentation, on savait un petit peu où on s'en allait. En tout cas, moi je le savais. Les élèves, plus ou moins. Ils ont eu de la misère à faire le lien entre tes objectifs et le déséquilibre cognitif.* » La troisième composante du cadre de référence s'applique à la rétroaction. La rétroaction que les enseignants offrent s'avère constructive, mais peu axée sur la pratique réflexive. Les commentaires des enseignants sur les activités du stagiaire sont pertinents, mais ils ne sollicitent pas beaucoup la réflexion du stagiaire. C'est d'ailleurs ce que nous pouvons constater ici, alors que Jacques y va de ses conseils au lieu de demander à la stagiaire de trouver des améliorations possibles à son enseignement :

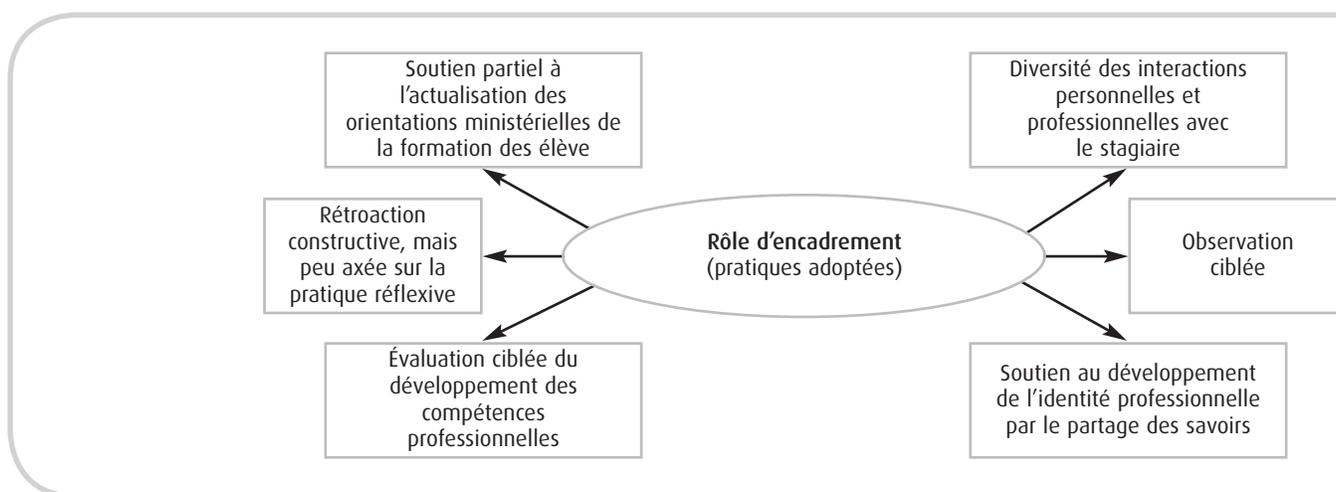
*D'après ce que je vois, tu commencerais avec de la théorie [...] Moi, ce que je pense, tu pourrais partir avec la forme fonction. Ça, ils connaissent cette fonction, cette forme. Avec ton exemple, après ça, tu le transformes pour l'amener en général, mais tu leur fais tracer la droite. Après ça, tu leur fais observer ce qui se passe. Une fois qu'ils ont vu avec l'exemple, là, tu peux revenir avec la théorie. Les jeunes vont pouvoir l'associer à ce qu'ils connaissent. Sinon, si tu leur donnes direct comme ça, sans aucun exemple concret, ils ne feront pas le lien et pour eux, ça va être difficile.*

Tout comme les pratiques d'observation, les pratiques d'évaluation des apprentissages du stagiaire ciblent les compétences rattachées à l'acte d'enseigner. Il est possible de le constater lorsque l'enseignant fait part au stagiaire de son appréciation du niveau de développement d'une compétence. À titre d'exemple, Serge accorde

beaucoup d'importance à la conception des situations d'enseignement. Il s'exprime ainsi sur une planification élaborée par son stagiaire: « Si je te donne mon appréciation de cette préparation-là, je trouve ça excellent. Elle est très complète. Je pense qu'il n'y a rien de monotone là-dedans. » Si nous nous penchons sur le soutien au développement de l'identité professionnelle du stagiaire, nous pouvons dire qu'il se concrétise essentiellement par l'expression des savoirs d'expérience à l'occasion de discussions sur l'enseignement du stagiaire. Dans l'extrait suivant, Jacques s'appuie sur sa connaissance expérimentielle des élèves et divulgue ses savoirs sur le contenu notionnel à enseigner: « Avec la forme symétrique, en traçant la droite, ils vont être capables de savoir où sont les coordonnées des points, l'ordonnée à l'origine et l'abscisse à l'origine. » Enfin, les pratiques d'encadrement qui touchent les interactions personnelles et professionnelles avec le stagiaire sont de types variés. Jacques guide sa stagiaire en partageant ses expériences et ses savoirs sur l'enseignement des mathématiques: « Je te conseille de montrer l'application et s'il y a des élèves qui veulent voir la démonstration tu la fais d'une façon algébrique. » Serge agit comme un guide en vérifiant le travail du stagiaire tout en stimulant la réflexion: « Les autres élèves, pendant ce temps-là, pendant les exposés, est-ce qu'ils vont faire quelque chose de particulier? » De son côté, Daniel valorise les idées et les actions du stagiaire: « Tu as souvent un éclairage tamisé en classe. Les élèves semblent un peu plus calmes, peut-être à cause de ça. C'est quelque chose que je retiendrai, d'ailleurs, quand je vais retourner enseigner. »

Un schéma (figure 2) résume les résultats présentés relativement aux pratiques d'encadrement adoptées par les enseignants associés. Elle met en évidence certaines distinctions entre les pratiques adoptées et les pratiques attendues.

Figure 2. Pratiques d'encadrement adoptées en comparaison avec les composantes du rôle de l'enseignant associé



L'identification et l'analyse des pratiques d'encadrement d'enseignants associés à partir de leurs conversations avec leur stagiaire nous incitent à avancer prudemment les interprétations suivantes. D'une part, il est probable que les enseignants n'ont pas une connaissance approfondie du sens de chaque compétence professionnelle et qu'ils établissent des choix personnels quant aux savoirs qu'ils partagent avec leur stagiaire. D'autre part, il est possible que les enseignants ne connaissent pas ou connaissent peu l'approche réflexive et agissent alors comme des enseignants d'expérience plutôt que comme des formateurs offrant un encadrement réflexif. Finalement, en faisant un rapprochement entre les deux catégories de résultats, nous avons pu observer plusieurs liens de concordance entre les représentations du rôle exprimées et les pratiques d'encadrement adoptées. Ce constat, non développé ici, confirmerait, comme l'avance Teulier-Bourgine (1997), que les représentations peuvent être à l'origine des décisions d'agir.

## Conclusion

La question de la recherche portait sur la prise en compte par des enseignants associés des orientations actuelles de la formation à l'enseignement. D'après l'analyse des résultats, nous pouvons affirmer qu'ils en tiennent compte partiellement et qu'ils ne s'identifient pas tout à fait à un rôle de formateur. Ils ont une représentation personnelle de leur rôle. De plus, ils adoptent des pratiques d'encadrement peu représentatives des pratiques attendues.

En nous penchant sur les limites de l'étude, nous ne pouvons passer sous silence que l'étude de cas exige du chercheur une analyse profonde de toutes les pensées exprimées par les participants. Nous savons que ces pensées n'ont pas toutes été verbalisées, bien que les enseignants associés aient été loquaces et généreux de leur temps. Mentionnons également que les données proviennent de trois dyades seulement et que, dans chacun des cas, les propos ont été formulés à l'occasion de deux conversations. Enfin, soulignons l'influence possible du fait que ces conversations entre stagiaire et enseignant associé se sont déroulées avant et après l'enseignement du stagiaire. Ce contexte restreint peut avoir incité les enseignants associés à centrer leurs propos sur l'acte d'enseigner et à avoir peu abordé les autres compétences professionnelles.

L'originalité de la recherche tient principalement au regard posé sur un acteur important de la formation des futurs enseignants, l'enseignant associé, et plus précisément sur la mise en relation des représentations du rôle et des pratiques d'encadrement avec un cadre de référence inspiré des attentes récentes à l'égard des formateurs de stagiaires (Caron, 2010). Des travaux pourraient faire ressortir l'influence de la dynamique au sein de la dyade, formée de l'enseignant associé et du stagiaire, sur l'explicitation des intentions et des raisons d'agir et la coconstruction de savoirs professionnels. Ces travaux pourraient compléter une recherche portant sur l'apprentissage de la concertation pédagogique en stage (Portelance et Caron, 2010). Enfin, il serait pertinent de comparer les données recueillies auprès d'enseignants qui ont

reçu une formation à l'encadrement de stagiaires et d'enseignants qui n'ont pas reçu une telle formation.

Pour terminer, rappelons que, dans la foulée des changements d'orientation de la formation à l'enseignement, l'enseignant associé est appelé à agir comme un formateur. Ajoutées aux résultats présentés ici, d'autres connaissances scientifiques permettront d'obtenir une vision plus complète de son apport possible à la formation du stagiaire.

---

## Références bibliographiques

- BRACONNIER, A. et ALBERT, E. (1992). *Tout est dans la tête*. Paris : Odile Jacob.
- BECKERS, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- BERRIER, A. (2003). Entre les attentes des stagiaires et celles des formateurs, où est la contradiction? *Revue de didactologie des langues-cultures*, 129, 109-119.
- CARON, J. (2010). *L'encadrement du stagiaire en enseignement : analyse de représentations et de pratiques d'enseignants associés*. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- CARON, J. et PORTELANCE, L. (2009). *Une approche culturelle de l'enseignement. Qu'en est-il des formateurs de terrain qui encadrent de futurs enseignants?* Article présenté à l'intérieur du Symposium École et culture tenu à Lille en France (novembre 2009).
- COULON, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- FULLAN, M. (1992). *Successful School Improvement: The Implementation Perspective and Beyond*. Buckingham : Open University Press.
- GARNIER, C. et SAUVÉ, L. (1999). Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement – Conditions pour un design de recherche. Dans L. Sauvé et L. Goffin (dir.), *Bilans, enjeux et perspectives de la recherche en éducation relative à l'environnement* (p. 65-77). Arlon : Fondation universitaire luxembourgeoise.
- GERVAIS, C. (2007a). *Problématique de la mobilisation et du partage de savoirs de l'enseignant associé lors de l'entretien post-observation avec son stagiaire*. Document inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- GERVAIS, C. (2007b). Une formation sur mesure pour superviser de futurs enseignants en quête de compétences. *Formation et profession*, 14(2), 19-21.

- GERVAIS, C. (2005). Se former en formant les autres. *Vie pédagogique*, 137, 45-48.
- GERVAIS, C. et CORREA MOLINA, E. (2004). *L'argumentation pratique comme accompagnement réflexif du stagiaire*, <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/>.
- GERVAIS, C. et DESROSIERS, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations – Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- HARVEY, G. (1994). *Élaboration d'un guide de réflexion sur la pratique pédagogique à l'intention des stagiaires* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- KARSENTI, T. et SAVOIE-ZAJC, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- LACROIX-ROY, F., LESSARD, M. et GARANT, C. (2003). *Étude sur les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- LANE, J. (2009). *Conceptions et pratiques de personnes enseignantes associées à l'égard du raisonnement pédagogique et de l'accompagnement réflexif et manifestations du raisonnement pédagogique de leur stagiaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- L'ÉCUYER, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LEPAGE, M., GERVAIS, C., DUVAL-DESTIN, M. DUPUIS, R. GUINDON, J.-M., PRESCOTT, C. et BASTARACHE, R. (2009). *Guide du stage à l'intention des stagiaires, des enseignants associés et des superviseurs universitaires*. Montréal : Université de Montréal.
- LESSARD, C. et BOURDONCLE, R. (1998). Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques : utilités et limites. Dans D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale* (p. 11-33). Bruxelles : De Boeck.
- MARTIN, D. (2002). Terrain et théories dans la réforme de la formation des maîtres. Dans M. Carbonneau et M. Tardif (dir.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école* (p. 95-109). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- MARTINEAU, S. (2006). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession*, 12(2), 48-54.

- MCNALLY, J. *et al.* (1997). The student teacher in school. Conditions for development. *Teaching and Teacher Education*, 13(5), 485-498.
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park : Sage Publications.
- PELPEL, P. (2003). *Accueillir, accompagner, former des enseignants. Guide de réflexion et d'action*. Lyon : Chronique sociale.
- PERRENOUD, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF Éditeur.
- PERRENOUD, P. (1994). Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique? Dans F. Clerc et P.-A. Dupuis (dir.), *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants* (p. 19-44). Nancy : Éditions CRPD de Lorraine.
- PETIGNAT, P. (août 2008). *Les stages permettent-ils le développement des compétences?* Communication présentée au Symposium HEP Lausanne-UQTR, Trois-Rivières, Québec.
- PETTIGREW, F. *et al.* (2007). *Analyse critique des pratiques d'encadrement à distance des adultes aux ordres d'enseignement secondaire et collégial* (Rapport de recherche). Québec, FQRSC-MELS. Action concertée portant sur la persévérance et la réussite scolaire.
- PORTELANCE, L. (2005). Savoirs et besoins de formation d'enseignants associés en période de mise en œuvre d'une réforme du curriculum. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 105-128). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- PORTELANCE, L. (2007). Une vision partagée de la formation à l'enseignement? Dans L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 197-211). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- PORTELANCE, L. (2008). L'apport attendu des enseignants associés à la formation des stagiaires. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 53-71). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- PORTELANCE, L. (2010). L'articulation possible de la formation par compétences et de l'évaluation des compétences. Dans M.-F. Fave-Bonnet (dir.), *L'évaluation dans l'enseignement supérieur* (p. 115-131). Paris : L'Harmattan.
- PORTELANCE, L. et CARON, J. (2010). Les manifestations de l'apprentissage de la concertation pédagogique en stage. Dans L. Bélair, C. Lebel, N. Sorin, et A. Roy (dir.), *Évaluation et régulation des compétences professionnelles. Référentiels et pratiques* (p. 83-97). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

- PORTELANCE, L., GERVAIS, C., LESSARD, M. et BEAULIEU, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires* (Rapport de recherche). Cadre de référence. Québec : Table MELS-Universités.
- ROMAINVILLE, M. (2000). Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre? Métacognition et amélioration des performances. Dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 71-86). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SACKS, H. (1992). *Lectures on Conversation*, 2<sup>e</sup> vol., sous la direction de G. Jefferson, Oxford : Blackwell.
- TEULIER-BOURGINE, R. (1997). Les représentations : médiations de l'action stratégiques. Dans M.-J. Avenier (dir.), *La stratégie « chemin faisant »* (p. 95-135). Paris : Economica.
- TYACK, D. et CUBAN, L. (1995). *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- VANHULLE, S. (2009). Quand la reconnaissance donne forme aux savoirs professionnels. Dans A. Jorro (dir.), *La reconnaissance professionnelle en éducation. Évaluer, valoriser, légitimer* (p. 61-76). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- VAS, A. (2006). *Les attributs du changement comme facteur de résistance: une approche diachronique*. Conférence internationale de l'Association internationale de management stratégique, Annecy, France, 13-16 juin.