

Apprendre à faire la classe en contexte de stage : un modèle en cinq expériences situées d'apprentissage

Learning to teach in a practicum context: A model based on five situated learning experiences

Marc Blondeau and Catherine Van Nieuwenhoven

Volume 33, Number 2, 2025

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1125583ar>
DOI: <https://doi.org/10.18162/fp.2025.1000>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

ISSN

1718-8237 (print)
2368-9226 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Blondeau, M. & Van Nieuwenhoven, C. (2025). Apprendre à faire la classe en contexte de stage : un modèle en cinq expériences situées d'apprentissage. *Formation et profession*, 33(2), 1–16. <https://doi.org/10.18162/fp.2025.1000>

Article abstract

This article presents a model that defines five situated learning experiences, i.e. typical practicum experiences that lead to changes in practice habits, for pre-service teachers (PST) in initial primary school teacher training. To build this model, we followed two cohorts of PST during different placements throughout their training. Each filmed experience was the subject of a self-confrontation interview (Theureau, 2006). In accordance with the semiological framework of the course of action (Theureau, 2006), the analysis of the discourse enabled us to highlight the principles of validation and invalidation of the experiences lived and the processes of transformation of the activity; depending on the relationship to time and the intensity of the structural coupling between PST and teaching situations. The proposed typology highlights that PST learning does not follow a linear path but emerges from a variety of configurations.





Apprendre à faire la classe en contexte de stage : un modèle en cinq expériences situées d'apprentissage

Marc **Blondeau**
(UCLouvain)

Catherine **Van Nieuwenhoven**
(UCLouvain)

Learning to teach in a practicum context: a model
based on five situated learning experiences

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.1000>

Résumé

Introduction

Malgré l'abondante littérature sur les stages en enseignement, il existe peu de recherches scientifiques qui portent sur les mécanismes d'apprentissage des stagiaires confrontés à l'expérience de la classe (Azéma, 2015; Daguzon, 2010; Monfette, 2022).

Cet article est consécutif à une thèse de doctorat (Blondeau, 2023) dont l'objectif était de comprendre (1) ce que les stagiaires en enseignement s'efforcent de faire, durant leurs stages, pour faire la classe, (2) ce qu'ils apprennent de ce qu'ils s'efforcent de faire et (3) comment se construisent ces apprentissages. Dans ce texte, nous exposons comment nos analyses nous ont conduits à l'élaboration d'un modèle issu de cette recherche, lequel a pour ambition d'organiser les expériences situées d'apprentissage vécues par les stagiaires en fonction de leur rapport au temps et au couplage à la situation.

Pour ce faire, nous présentons d'abord la problématique, en mettant l'accent sur la définition des stages ainsi que sur quelques zones d'ombre qui subsistent à son sujet. Nous exposons ensuite le cadre sémiologique du cours d'action (CSCA) (Poizat et al., 2023; Theureau, 2006), qui est notre cadre théorique. Nous expliquons par après la méthodologie que nous avons suivie pour mener notre étude, avant d'en exposer les résultats, sous la forme du modèle que nous avons élaboré. Une discussion vient alors interroger les résultats. Finalement, la conclusion met en évidence les limites et les forces du modèle et en envisage l'usage en formation initiale des enseignants.

Cet article présente un modèle qui définit cinq expériences situées d'apprentissage, c'est-à-dire des expériences typiques de stage qui entraînent des modifications d'habitudes de pratiques, pour des stagiaires en enseignement primaire. Pour construire ce modèle, nous avons suivi deux cohortes de stagiaires durant différents stages sur la durée de leur formation. Chaque expérience filmée a été l'objet d'un entretien d'autoconfrontation (Theureau, 2006). En convoquant le cadre sémiologique du cours d'action (Theureau, 2006), l'analyse des discours a permis de mettre en évidence les principes de validation et d'invalidation des expériences vécues et les processus de transformation de l'activité, en fonction du rapport au temps et à l'intensité du couplage structurel entre les stagiaires et les situations d'enseignement. La typologie proposée met en évidence le fait que les apprentissages des stagiaires ne suivent pas une trajectoire linéaire, mais émergent de configurations diverses.

Mots-clés

Formation initiale d'enseignants, stage, apprentissage situé, cours d'action, modèle.

Abstract

This article presents a model that defines five situated learning experiences, i.e. typical practicum experiences that lead to changes in practice habits, for pre-service teachers (PST) in initial primary school teacher training. To build this model, we followed two cohorts of PST during different placements throughout their training. Each filmed experience was the subject of a self-confrontation interview (Theureau, 2006). In accordance with the semiological framework of the course of action (Theureau, 2006), the analysis of the discourse enabled us to highlight the principles of validation and invalidation of the experiences lived and the processes of transformation of the activity; depending on the relationship to time and the intensity of the structural coupling between PST and teaching situations. The proposed typology highlights that PST learning does not follow a linear path but emerges from a variety of configurations.

Keywords

Initial teacher training, Practicum, Situated learning, Course of action, Model.

Problématique

Le stage en enseignement peut être défini comme un moment de formation pratique en milieu de travail, inséré dans un programme et accompagné (Maes, 2021; Vanmeerhaeghe, 2023; Villeneuve, 1994; Walton et Rusznyak, 2013). Il « fournit des opportunités d'améliorer, rendre explicites et articuler les connaissances tacites, en les intégrant à l'expérience et à l'action avisée de professionnels très compétents » (Cochran-Smith et Lytle, 1999, p. 263). Son importance est reconnue au niveau international (Masood et al., 2022; Mesker et al., 2020; Vanmeerhaeghe, 2023) et il est considéré comme l'expérience la plus significative de la formation par les formateurs et formatrices d'enseignants (Desbiens et al., 2013), par la très grande majorité des enseignants en fonction (Boudreau, 2002) et, surtout, par les stagiaires (Borges et Séguin, 2013; Van Nieuwenhoven et al., 2018; Walton et Rusznyak, 2013).

Sa mise en place n'est cependant pas exempte d'un certain nombre d'écueils, parfois minimisés par les formateurs, car il y a très peu de connaissances sur les difficultés rencontrées par les stagiaires (Desbiens et al., 2019; Monfette, 2022). Ces difficultés sont, pour une part, provoquées par les tensions particulières à la situation d'un stagiaire en classe : par exemple, enseigner et apprendre à enseigner (Feiman-Nemser, 2001), se développer et être évalué en référence à un modèle (Maes, 2021) ou prendre sa place dans une équipe et dans la classe, sans être vraiment l'enseignant de référence (März et Van Nieuwenhoven, 2020). Mais elles s'expliquent également par la complexité inhérente à une situation de classe : assurer simultanément la cohésion du groupe (ou fonction de gestion) et la cohérence des apprentissages (ou fonction d'instruction) (Daguzon et Goigoux, 2012) dans un environnement rendu complexe et dynamique en raison de son caractère multidimensionnel, imprédictible, public et inscrit dans une histoire (Doyle, 2006). En particulier, dans cette étude, nous soulignons également la pression temporelle forte qui émerge des caractères simultanité et immédiat des situations de classe (Doyle, 2006). En effet, la question du temps est centrale dans un stage, tant du point de vue de la planification, que dans l'urgence de la situation, où des décisions doivent être prises rapidement, sans forcément avoir du recul pour anticiper ou évaluer leur pertinence (Leek et al., 2024; van Leeuwen et Rummel, 2022).

Si l'influence des stages est largement admise, elle n'est pas forcément démontrée (Adams et al., 2024; Petignat, 2009), et il existe de nombreuses zones d'ombre (Vivegnis, 2016) qui sont régulièrement l'objet d'études, comme l'organisation d'une alternance réellement intégrative (Chaubet et al., 2018; Dastugue et Chaliès, 2019; Gremion, 2022; Perrin et al., 2021), le dilemme normativité-développement (Gaudin et al., 2018) ou les mécanismes qui sous-tendent l'apprentissage (Adams et al., 2024; Azéma, 2015). Sur ce dernier point, certains auteurs affirment que les stages génèrent des apprentissages en matière de développement de compétences, de transformation de l'identité professionnelle ou d'insertion professionnelle (Desbiens et al., 2013; Walton et Rusznyak, 2013). Cependant, ces auteurs peinent à expliquer précisément les mécanismes de transformation des pratiques, des savoirs ou des compétences et abordent peu les origines de ces phénomènes ainsi que les causes qui les conditionnent (Blondeau, 2023).

Cet article est en lien avec une étude plus large qui vise à comprendre ce que des stagiaires en enseignement primaire apprennent en stage, et comment ils apprennent de leurs expériences (Blondeau, 2023). Il a pour objectif de présenter et discuter d'un modèle intégrateur de leurs différentes expériences situées d'apprentissage, documentées durant la recherche longitudinale portant, en Belgique francophone, sur deux cohortes de stagiaires en enseignement primaire, à travers les différents stages de leur cursus de trois années. Ce modèle répond en particulier à la question de la recherche relative aux processus d'apprentissage de la compétence à faire la classe durant les stages (Blondeau, 2023) en mettant en évidence les types d'expériences situées qui voient se produire des transformations de pratiques.

Cadre théorique

Le CSCA (Poizat et al., 2023; Poizat et San Martin, 2020; Theureau, 2006) propose de comprendre l'activité humaine comme un processus vécu, organisé et orienté par le sens que l'acteur lui donne dans son interaction permanente avec l'environnement. Ce processus est également appelé sémiose. En référence à Varela (1996), l'activité ne se réduit pas à un ensemble de comportements observables, mais résulte d'un couplage structurel, c'est-à-dire d'un rapport dynamique et réciproque entre l'acteur et le milieu : en agissant sur son environnement, l'acteur le transforme et voit en retour ses propres possibilités d'action modifiées.

Dans cette perspective, apprendre n'est jamais séparé de l'agir : il constitue une dimension intrinsèque de toute activité. Chaque engagement dans une situation entraîne des transformations du rapport de l'acteur au monde, enrichit ses ressources de perception et d'action, et participe à la genèse de nouvelles stratégies ou modalités d'action. L'apprentissage se comprend ainsi comme une transformation continue des couplages.

Le CSCA soutient donc que l'activité ne se limite pas à un enchaînement d'actions, mais constitue un système sémiotique en mouvement, où chaque unité d'expérience articule simultanément des préoccupations, des ressources, des reconnaissances de situation et des transformations, c'est-à-dire de l'apprentissage.

Ce cadre repose sur la notion centrale de signe hexadique (Theureau, 2006). Il s'agit d'une structure en six composantes, ou catégories, qui permet de décrire les épisodes expérientiels et sémiotiques de l'acteur dans sa dynamique de sens, et de renseigner sur l'état de l'acteur à un instant déterminé de son couplage à une situation.

Chaque signe, ou unité de sens, peut être décomposé en six composantes. L'**Engagement (E)** correspond aux préoccupations et intentions qui orientent l'acteur dans la situation. L'**Actualisation potentielle (A)** désigne l'horizon d'actions et d'interprétations possibles à partir de l'instant présent. Le **Système de référence (S)** regroupe l'ensemble des ressources mobilisées. Ces référentiels sont ordonnés en systèmes d'actions possibles, appelés types, non figés, hérités de couplages vécus et susceptibles d'être transformés par les couplages à venir (Flandin et al., 2016). Le **Representamen (R)** renvoie à ce que l'acteur considère comme pertinent dans son environnement immédiat. Il s'agit d'un élément de la situation qui fait sens, qui résonne, dans une situation vécue, pour un acteur donné, en lien avec ses préoccupations (E), ses attentes (A) et ses systèmes de références (S). L'**Unité de cours d'expérience (U)** désigne l'action ou le geste effectivement réalisé, observable et situé. Enfin, l'**Interprétant (I)** exprime la transformation de l'expérience, c'est-à-dire ce qui est appris, ajusté ou consolidé dans et par l'activité.

Les trois premières composantes (E-A-S) constituent la structure d'attente, un potentiel, qui préfigure pour l'acteur la situation à un instant t . Les deux suivantes (R-U) correspondent à la concrétisation, ou actualisation, d'une de ces possibilités. L'Interprétant (I), la validation ou l'invalidation de la pertinence de la structure d'attente dans son actualisation, participe à la transformation des systèmes de références. Ce sont ces moments de transformation que nous essayons de cibler et comprendre dans cette étude.

Nous avons donc choisi le CSCA comme cadre conceptuel, car il permet de comprendre l'activité comme le lieu d'un couplage structurel où l'apprentissage est inhérent à l'agir, où typifications et types structurent le sens et l'action, et où de nouvelles stratégies, ou modalités d'action, apparaissent comme les manifestations situées de ce travail sémiologique de l'acteur. La notion de signe hexadique, elle, offre une grille d'analyse robuste pour rendre intelligible cette dynamique, en montrant comment chaque unité d'expérience articule simultanément engagement, anticipation, référence, perception, action et apprentissage.

Méthodologie

Notre recherche qualitative, à visée compréhensive et interprétative (Paillé et Mucchielli, 2021), s'attache donc à identifier les situations d'apprentissage des stagiaires. Pour ce faire, nous avons réuni un échantillon de vingt stagiaires aux profils divers. Les stagiaires présentaient des différences en matière de genre, de niveau de réussite ou d'échec aux stages ou dans les cours, de maîtrise de la langue française, de persévérance ou d'abandon des études, ainsi que de premier choix d'études ou de réorientation vers la formation à l'enseignement. Deux personnes stagiaires étaient des adultes en reprise d'étude, avec ou sans diplôme préalable du supérieur. Une autre était d'origine luxembourgeoise, cas fréquent en FWB¹, avec une maîtrise moins affirmée de la langue française.

Après avoir réglé les questions éthiques et juridiques de droit à l'image et de participation à l'étude, une première cohorte (2015-2019), qui comptait onze stagiaires, a été filmée chaque année, en stage, durant 50 minutes. Une deuxième cohorte (2019-2022), qui en comptait neuf, a été filmée à chaque stage de leur formation, à quelques exceptions près. Ces films étaient généralement tournés depuis le fond de la classe. Les stagiaires portaient des micros sans fil. Les séances filmées étaient suivies d'un entretien d'autoconfrontation (Theureau, 2006, 2010). Nous avons ainsi récolté 53 films et 53 autoconfrontations.

L'autoconfrontation se définit comme une technique de verbalisation différée de l'activité d'un sujet confronté à une trace de son activité (Van der Maren et Yvon, 2009) afin de « dépasser la recomposition normative et/ou fabulatrice » (Rix et Lièvre, 2005, p. 4). Lors de celles-ci, le chercheur montre aux stagiaires le film de leurs activités, et les invite à se resituer au moment de l'action et à verbaliser leurs expériences (Theureau, 2010), les traces de l'activité servant à vérifier la cohérence entre les événements documentés et les propos de la personne. Ces récits du point de vue des acteurs ont été enregistrés et retranscrits en verbatims.

Analyser le récit de ces expériences, par déconstruction et reconstruction du discours (Durand, 2008), permet de rendre compte de l'histoire des interactions acteur-situation et de la construction des apprentissages (Serres, 2006), qui se traduisent par des transformations de pratiques ou de systèmes de référence (Theureau, 2006). Les récits ont donc fait l'objet d'une analyse thématique de contenu (Paillé et Mucchielli, 2021) sur la base des composantes du signe hexadique défini *supra*.

De manière particulière, dans le cadre de cette étude, nous nous sommes attardés à repérer tous les moments où les stagiaires déclarent des modifications ou des transformations de pratique, ainsi que des apprentissages explicites, en ciblant particulièrement l'expression d'un Interprétant comme signe de l'apprentissage et du développement. Ces données concernant l'Interprétant ont été traitées de manière interindividuelle, pour mettre en évidence les typicités relatives aux apprentissages réalisés à chaque stage de la formation, et de manière intra-individuelle longitudinale, pour comprendre les trajectoires de développement de la compétence à faire la classe. Nous renvoyons le lecteur à Blondeau (2023) et Blondeau et Van Nieuwenhoven (2021) pour plus de précisions sur la méthodologie.

Cinq expériences situées d'apprentissage (ESA) typiques ont été repérées de manière émergente. Le repérage de ces typicités s'est fait :

- Par l'identification du caractère typique de l'expérience [des stagiaires] sur la base du contenu des verbalisations : soit [le stagiaire] énonçait lui-même le caractère typique de son expérience (en utilisant des formes verbales telles que «à chaque fois», «tout le temps», «systématiquement», etc.) ; soit le chercheur l'identifiait par la mise en évidence d'engagements-types, préoccupations-types, évènements-types, émotions-types ou situations-types à l'échelle d'une utilisation, puis de plusieurs - ce qui a été particulièrement utile à la compréhension de l'expérience-[stagiaire] ;
- Par l'identification ultérieure de similitudes au niveau des composantes des signes hexadiques entre des analyses provenant de différents [stagiaires] ;
- Par l'identification ultérieure de similitudes entre les [stagiaires] à différents niveaux d'organisation de l'activité et à différentes échelles temporelles" (Flandin et al., 2016, p. 8).

La validité des analyses a été assurée par une triangulation des méthodes (film et autoconfrontation), une triangulation des personnes chercheuses (plusieurs équipes ont réalisé les codages) et un retour aux stagiaires pour validation des analyses (Mukamurera et al., 2006).

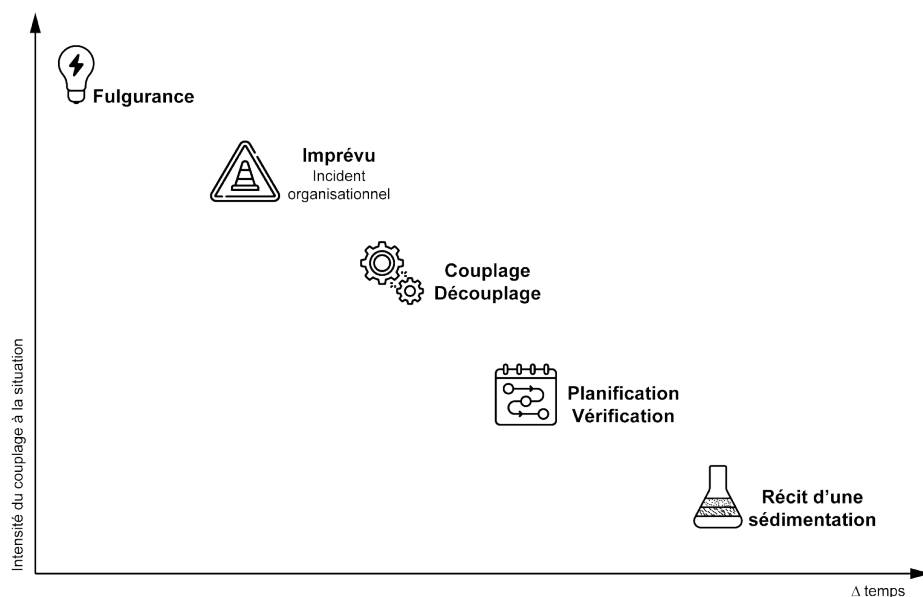
Résultats

Nous avons synthétisé les épisodes de transformations de l'activité en cinq situations typiques d'apprentissage en situation de stage, les ESA, que nous présentons dans le schéma suivant. Dans celui-ci, nous insistons sur le caractère situé de l'apprentissage, développé dans nos cadres théoriques en organisant, d'une part, ces ESA selon l'intensité du couplage acteur-situation exprimé par les stagiaires. Dans ce cadre, nous entendons volontairement cette notion de couplage selon deux acceptions : le couplage structurel asymétrique, qui lie ontologiquement un acteur à sa situation (Poizat et al., 2023), et une acception plus triviale qui exprime l'intensité, le degré d'implication, d'un acteur à cette situation (Blondeau, 2023). Nous y reviendrons dans chacune des ESA. De plus, nous organisons également ces ESA dans leur rapport au temps exprimé par les stagiaires, le temps et la pression temporelle étant une préoccupation majeure pour eux (Leek et al., 2024; van Leeuwen et Rummel, 2022), tout autant qu'une dimension inaliénable de l'activité d'un enseignant en classe (Doyle, 2006).

Les ESA sont donc positionnées dans le graphique ci-dessous (fig.1)², dans leur rapport au temps et au couplage à la situation. En se déplaçant vers la droite, nous exprimons un rapport à des empanx temporels plus larges évoqués par les stagiaires, même si le point de départ est une activité située dans un instant t . En remontant, nous exprimons un couplage structurel plus fort à la situation, c'est-à-dire une plus forte implication dans la situation, avec une possibilité moindre de s'en détacher, par exemple, pour réfléchir aux événements.

Figure 1

Expériences situées d'apprentissage selon le rapport au temps et au couplage à la situation.



Fulgurance

La fulgurance se caractérise par l'émergence subite d'un nouveau geste professionnel. Il peut s'agir d'une idée qui surgit subitement, d'une inspiration. C'est l'ESA que nous considérons comme la plus rapide et la plus intensément couplée à la situation, car, sitôt l'idée venue, elle est mise en pratique sans mise à distance ou évaluation.

Nous avons documenté deux origines à ces fulgurances. La première est l'environnement de la classe. Par exemple, Sabrina (B1)³ essaie vainement d'obtenir le silence. Elle voit une petite cloche sur le bureau de l'enseignante associée et décide de la faire teinter. Sans l'existence de la cloche, ce geste professionnel n'aurait probablement pas surgi. La deuxième est le transfert d'un geste professionnel acquis dans une autre situation vers la situation de classe. Noémie (B1) lève spontanément la main, « par réflexe », nous dit-elle, comme elle le fait pour obtenir le silence quand elle anime des colonies de vacances. Frédéric (B1) met la main dans son dos, comme il le fait en tant que serveur dans la restauration, pour se tenir droit au moment des consignes, moment qu'il juge important.

L'émergence du geste peut être suivie de l'(in)validation de celui-ci. Noémie et Frédéric en confirment l'efficacité dans l'autoconfrontation, tandis que Sabrina se rend compte que le tintement de la clochette n'a qu'un effet limité. Nous avons également documenté la stabilisation d'un geste, c'est-à-dire sa reproduction dans d'autres contextes. Par exemple, dans le stage suivant, Noémie (B2) lève de nouveau la main pour avoir le silence et nous confirme dans l'autoconfrontation que cet épisode est consécutif à sa première expérience couronnée de succès.

Imprévu - incident organisationnel

Certaines planifications ou anticipations des stagiaires ne se vérifient pas quand elles sont confrontées à la réalité de la situation de classe. Ils doivent alors réagir, réfléchir, émettre des hypothèses et les tester. Cette ESA est très proche des théories de l'apprentissage issues de l'expérience ou des modélisations relatives aux incidents critiques et aux imprévus (Azéma, 2015; Dewey, 1938; Kolb, 1984; Ria et al., 2004; Schön, 1983; Theureau, 2006; Vanderclayen, 2010).

Dans cette expérience, située assez basse dans l'échelle temporelle et assez haute dans celle du couplage, le stagiaire alterne rapidement des phases courtes d'essai-erreur et, sous pression temporelle, doit évaluer rapidement l'effet de ses actions, sans nécessairement avoir le temps de prendre du recul. Kolb (1984) parle de la difficulté de l'insertion d'une boucle réflexive dans le flux de l'action. Fanny (B3), qui aide une élève de première primaire à comprendre la symétrie orthogonale, nous dit :

En fait, je pensais qu'elle avait compris la première fois que je suis passée, mais je me rends compte qu'elle n'a pas passé le conflit cognitif. Elle tâtonne, je vois qu'elle y est presque. Elle est à deux doigts de passer l'étape de « fini la translation, c'est réflexion⁴ ». Elle est vraiment entre les deux, parce qu'il y a des points qui sont en translation, mais il y en a déjà qui sont en réflexion. [...] Donc, on me voit vraiment fort l'observer. Quand elle plie, je ne regarde pas la feuille, je regarde ses yeux, en fait, pour voir où elle place son regard sur la feuille, pour voir si elle regarde au bon endroit, si on est en train de travailler sur la même chose ou pas. Je vois qu'elle est fort hésitante. [...] Et donc, là, je suis silencieuse, je la laisse continuer, tâtonner, mais, pendant ce temps-là, dans ma tête, ça fait ... (elle fait tourner son index près de sa tempe)... 300km/h. [...] Et je me dis qu'on tente : je vais chercher une feuille.

On perçoit ici l'intensité de l'activité réflexive, et l'essai qu'elle va faire d'une solution potentielle.

Nous avons documenté divers processus grâce auxquels les stagiaires réagissent à cette situation. Il peut s'agir de la fuite ou de la cécité volontaire, par lesquelles ils choisissent d'éviter le problème. Quand un élève explique une stratégie inattendue pour résoudre un problème mathématique, Laurence (B2) nous dit :

Il m'explique sa stratégie, et je ne m'y attendais pas du tout, à celle-là. D'ailleurs, j'ai un petit regard avec ma maître de stage, qui souriait, parce que, même elle... Il se compliquait la vie, mais c'était juste. [...] J'avoue que j'étais un peu prise de court. On ne va pas se mentir, j'ai fui ce moment, cette stratégie et j'essaie de rediriger le cours vers où je voulais aller.

S'ils y font face, nous avons documenté les stratégies suivantes :

- Explorer une nouvelle voie : tenter une nouvelle expérience ;
- Explorer une nouvelle voie en se donnant une contenance : ne pas savoir si ce que l'on fait va porter ses fruits, mais adopter une assurance feinte pour ne pas se décrédibiliser aux yeux des élèves ;
- Mobiliser une stratégie anticipée durant la planification, mais non retenue : revenir sur une possibilité évoquée et qui, en regard de l'activité réelle, pourrait ramener le déroulement de la leçon dans des balises anticipées ;
- Suivre les propositions des élèves : rebondir sur ce que les élèves disent en espérant un dénouement positif ;
- Tenter de ramener au déroulement prévu : plus ou moins brutalement, revenir à la planification ;
- Réduire la difficulté de la tâche ou des questions : proposer une tâche ou une question plus facile pour obtenir les réponses espérées et revenir à la planification ;
- Solliciter les élèves sur un aspect précis : ramener leur attention sur un élément qui permet de revenir à la planification. Cet élément peut être issu de l'expérience vécue, comme un élément de réponse des élèves non encore exploité, ou constituer une rupture brutale.
- Inverser deux étapes du déroulement : puiser dans les ressources de la planification pour revenir au déroulement.

Le dénouement est considéré comme positif ou son efficacité est validée si le stagiaire arrive à revenir à la planification, s'il élabore un scénario alternatif qui fonctionne ou s'il constate que, finalement, les élèves ont compris l'objet du cours, malgré les difficultés ressenties.

Cette ESA est souvent accompagnée d'émotions assez fortes, souvent d'insécurité et de stress, ainsi que d'une concentration très forte. À ce sujet, Laurence (B1 et B2) parle d'une « bulle » qui lui permet de se concentrer.

Le jeu du couplage/découplage à la situation

Dans le flux de l'action, il est parfois nécessaire de réfléchir à la situation. Malheureusement, la pression temporelle inhérente à l'activité de classe (Doyle, 2006) empêche souvent de prendre du recul sur les événements (Kolb, 1984). Dans cette ESA, les stagiaires se détachent un peu de la contrainte temporelle et du couplage. En d'autres termes, tout en étant ontologiquement couplés à la situation au sens du CSCA, ils modifient l'objet du couplage initial et le rapport, la distance, à cet objet. Cette ESA figure donc à mi-chemin sur les deux axes.

Nous avons documenté trois stratégies des stagiaires pour nous ménager une pause réflexive dans l'action et varier les modes de couplage à l'action. Dans la première, ils profitent d'un moment de répit pour réfléchir, par exemple, quand les élèves sont au travail. « Ce moment d'enrichissement, je le fais (...) dans un moment où les élèves découpent ou collent » (Laurence-B2). « Je profite aussi du temps de distribution et de l'organisation des élèves pour bien me mettre en tête ce qui va se passer dans la suite » (Richard-B2). D'autres exemples sont documentés avec l'entrée en classe d'une personne qui

a besoin d'un renseignement, des moments de travail des élèves, des moments de copie du tableau ou de rangement du matériel. Les stagiaires peuvent donc profiter de quelques instants et évaluer la situation.

Dans la deuxième, ils provoquent un moment de répit. Par exemple, Richard demande à un élève de répéter la consigne. Il sait que cet élève la répétera correctement et nous dit qu'il ne l'écoute que d'une oreille, ce qui lui permet de penser à autre chose en même temps.

J'ai du mal à reprendre et tout ça. Je me dis : Qu'est-ce que je vais faire ? Je vais demander à un enfant de réexpliquer parce que j'étais un peu perdu dans mon organisation, à cause de cette remarque. C'est tout con, mais voilà. [...] Je demande à Gaspard qu'il me le dise. Le temps qu'il me le dise, effectivement, je garde en tête. J'essaie de suivre ce qu'il dit, mais je garde en tête, je continue à me rappeler ce qui doit être fait. Puis, quand je sais ce qui doit être fait, je continue... Enfin, je continue un peu d'expliquer et puis je coupe un peu court, parce que je me rends compte qu'il a compris. Les autres aussi ont compris. On va pouvoir avancer.

Noémie (B1), en difficulté parce qu'elle n'obtient pas des élèves les réponses attendues, a besoin de réfléchir. Voyant la porte ouverte, elle décide d'aller la fermer pour gagner du temps.

Qu'est-ce que je vais faire maintenant ? Comment faire une transition ? Comment ne pas perturber les enfants parce qu'on ne va pas encore discuter maintenant de la bonne réponse, mais qu'on va y revenir plus tard ? Donc, il y avait beaucoup d'informations à ce moment-là. Et comme j'ai vu la porte qui était ouverte, je me suis dit : OK, tu vas fermer la porte calmement pour avoir le temps d'y réfléchir vite fait, encore un petit peu.

Dans la troisième, les stagiaires arrivent à réfléchir, tout en agissant machinalement. Par exemple, pour Richard (B2), les procédures de rangement sont routinisées et ne mobilisent que peu de ressources cognitives pour être menées à bien : « Je répète deux fois (la consigne) pour qu'ils écoutent, mais c'est plutôt de manière assez machinale que je le fais, tout ça en réfléchissant encore à ce qui va se passer ».

Nous avons par ailleurs documenté trois types d'objets sur lesquels porte les réflexions des stagiaires : (1) la dynamique passée de la situation, ou comment sont-ils arrivés dans la situation où ils se trouvent, (2) la dynamique future de la situation, ou comment ils pensent que la situation va évoluer dans les minutes qui arrivent. (3) Les stagiaires envisagent les événements sur un horizon à plus long terme, au cas où la situation devrait se représenter; ils enrichissent ainsi leurs répertoires d'actions pour les leçons suivantes. Les propos de Laurence (B2) sont particulièrement illustratifs de cette situation.

Dans ma tête, c'est un peu mon retour de cette leçon. Pendant l'activité, à un moment, dans mes pensées, je dis : OK, là, je vois que ça ne fonctionne pas trop. La prochaine fois, je dois faire ça. Et alors, j'essaie de rebondir sur ce que je pense être plus intéressant (pour cette leçon). [...] Et en fait, durant toute la leçon, j'apprends, moi aussi, plus à... Qu'est-ce que je pourrais faire la prochaine fois, qui est mieux ?

Dans son activité, Laurence profite d'un moment de répit pour faire le point sur la leçon actuelle, se lancer dans la suite de la leçon et anticiper la prochaine leçon.

La planification et la vérification

La planification est une ESA en ce sens qu'elle permet des transformations des habitudes d'activité sur un mode hypothétique. Elle est située, puisqu'évoquée dans un moment précis de l'activité, mais elle relève plutôt d'une potentialité à réaliser. Ainsi, elle envisage des empan temporels beaucoup plus larges et est moins couplée à la situation, puisqu'élaborée en amont. De même, le couplage est moins fort, parce que la planification a été réalisée en amont de l'action, mais pèse quand même sur celle-ci. Nous avons documenté trois modalités de cette ESA.

En premier lieu, il peut s'agir d'une préparation de l'activité dite classique. Les stagiaires prévoient leurs activités, en adaptant une leçon déjà donnée ou en se documentant spontanément pour trouver de nouvelles manières d'agir. Ce faisant, ils augmentent leurs répertoires de leçons possibles. Si, dans un premier temps, ces préparations sont plutôt considérées comme des étapes à suivre, une planification programme, au sens de Suchman (1987), les stagiaires, en dernière année, peuvent se montrer assez clairs sur le fait que cette planification a évolué en une ressource pour gérer la leçon.

Dans ma tête, je suis là pour cadrer et avoir un fil conducteur de la leçon. [...] Je connais ma leçon, je l'ai faite, donc, j'ai le déroulement en tête. Je sais où je veux arriver, j'ai mon timing en tête, mais ce qu'il se passe, je ne peux pas le prévoir, je ne peux pas l'anticiper. Donc, c'est au moment même. [...] J'ai mon objectif. Comment j'y arrive, c'est en fonction de chaque classe [...] En fait, ils créent eux-mêmes ma leçon, c'est ça mon truc. C'est en fonction de ce qu'ils m'apportent que je peux rebondir et faire que ma leçon soit enrichissante. Moi, j'ai une base, j'ai un canevas, comme on l'apprend, mais le reste, c'est eux qui la créent. [...] Je ne peux pas savoir ce que chacun pense. [...] C'est eux qui construisent ma leçon [...] (Olivia B3)

En deuxième lieu, il peut s'agir d'une transformation forcée des habitudes, par l'imposition d'un nouveau mode d'action par l'institut de formation. Les stagiaires doivent réaliser une leçon suivant telle ou telle méthode, ou avec telle ou telle exigence. Dans ce cas, les stagiaires sont forcés de transformer leurs habitudes d'activité pour respecter les consignes de l'institut de formation.

En troisième lieu, les stagiaires, après avoir éprouvé des difficultés sur un point particulier, prévoient des stratégies qui permettent d'éviter ou de contourner la répétition du problème. Par exemple, Claire (B2) nous dit qu'en première année, elle a éprouvé des difficultés pour reformuler les consignes. Pour son stage suivant, elle en prépare deux versions, une courte, à donner rapidement, et une longue, pour le cas où elle devrait l'explicitier ou la reformuler.

La vérification de la pertinence de la planification se fait lors de la leçon, avec d'éventuels recours aux autres ESA pour rectifier l'efficacité en situation de la préparation. En effet, entre les structures d'attentes basées sur les systèmes de référence et élaborées lors de la planification de la leçon et sa mise en place concrète, il y a souvent des écarts (Miville et al., 2022).

Le récit d'une sédimentation

Dans le récit d'une sédimentation, les stagiaires nous racontent l'histoire de la construction et des transformations de leurs habitudes de pratique. Nous parlons de sédimentation, car les couches d'expérience se superposent les unes aux autres. Les nouvelles expériences sont modelées par les anciennes et modèleront les suivantes, comme des couches de sédiments. Ainsi, si cette expérience est toujours située, car en lien avec un épisode précis, le couplage est minimal puisque l'expérience nous est livrée théorisée et l'empan temporel envisagé peut couvrir plusieurs expériences qui peuvent s'étendre sur plusieurs années. Nous avons documenté deux modalités relatives à cette ESA.

Dans la première, la stagiaire, dans son autoconfrontation, à l'occasion d'un événement particulier, nous raconte comment elle a construit les savoirs d'action qui l'ont conduite à agir comme elle l'a fait. Ci-dessous, Émeline nous rapporte l'évolution de son rapport au positionnement spatial, ou positionnement stratégique (Duvillard, 2017).

(Émeline se tient debout au fond de la classe) Je fais ça souvent quand on passe au rangement. Donc, devant, c'est vraiment apprentissage, consignes, etc. Et derrière, c'est plus organisationnel : on range, on va mettre la boîte à tartine [...], on va se ranger. Et là, je me mets plus derrière, parce que le mouvement va aller comme ça (elle montre un mouvement vers l'avant). J'ai testé et j'ai remarqué que ça fonctionnait plus quand je me mettais là ou quand je me mettais ici. Au tout début, en première année, je donnais mes consignes en circulant dans la classe. Et là, on m'a dit : Impossible, ta consigne doit être fixe au niveau du tableau. Et au fur et à mesure, je me suis dit qu'il faut vraiment une posture pour chaque chose. Ma consigne, je dois me mettre là. Ça, je vais pouvoir circuler. Ah, mais si je me mets là et qu'ils vont bouger, je vais être dans le chemin [...]. C'est un cheminement, vraiment, au fur et à mesure de mes stages.

Dans la seconde, les stagiaires nous livrent des répertoires organisés de stratégies ou de modalités d'action pour lesquels nous relevons plusieurs caractéristiques.

- Ces stratégies ont été validées par l'expérience, puisqu'elles ont été retenues et non écartées. En ce sens, elles se sont vu accorder un jugement de pertinence et constituent maintenant un système de références dans lequel puiser ;
- Nous retrouvons en B3 des stratégies identiques à celles de B1 et de B2, mais les stagiaires nous présentent aussi des approfondissements, des diversifications et des variantes de celles-ci ;
- Ces stratégies sont articulées, en ce sens qu'elles sont organisées en répertoires, qui présentent des gradations destinées à faire face aux situations de plus en plus complexes ;
- Ces stratégies peuvent être synchronisées pour être utilisées ensemble ou successivement, dans des configurations ;
- Elles sont généralement mieux appliquées, car mieux maîtrisées et les conditions de leur mobilisation sont mieux cernées ;
- Les discours sur leurs natures et leurs mobilisations sont mieux construits et mieux étayés par l'expérience, ou les apports théoriques.

L'exemple de Claire (B3) est particulièrement représentatif de ce qui peut être livré par les stagiaires. Elle vient de féliciter les élèves pour obtenir l'attention dans une classe de première primaire. Elle nous livre un répertoire avec des stratégies et modalités d'action, des variantes, des jugements d'efficacité et des conditions d'utilisation :

Je varie les appels [à l'attention] [...]. J'ai le Allô Allô, le truc où on lève les bras, sauf que j'essaie de faire des trucs drôles, le petit singe ou la musculation. Puis j'avais aussi mon sifflet, mais il n'est pas... c'était une petite flûte, mais c'était pas terrible, donc j'ai abandonné. Des fois, j'attends, mais quand ils ne me regardent pas, il y a des choses qui ne fonctionnent pas.

Discussion

L'élaboration d'un modèle structuré autour de cinq ESA éclaire la manière dont les stagiaires construisent progressivement la compétence à « faire la classe ». L'un des apports majeurs de cette recherche réside dans le fait qu'elle convoque le CSCA, qui permet de saisir l'activité enseignante des stagiaires non seulement comme une suite de comportements observables, mais aussi comme une dynamique de sens coconstruite avec la situation. Cette perspective rappelle que l'apprentissage est indissociable de l'agir et que toute transformation repose sur le couplage structurel entre l'acteur et son environnement (Poizat et al., 2023; Varela, 1996).

La typologie proposée met en évidence le fait que les apprentissages des stagiaires ne suivent pas une trajectoire linéaire, mais émergent de configurations diverses. Ainsi, la *fulgurance* illustre la possibilité d'un apprentissage instantané, né d'une résonance entre ressources offertes et situation vécue. À l'inverse, le *récit d'une sédimentation* met de l'avant le travail de consolidation progressive et l'organisation de répertoires d'actions sur le long terme. Entre ces pôles se situent les imprévus, le jeu du couplage/découplage et la planification, qui traduisent des temporalités intermédiaires et des niveaux variés d'implication. Le modèle rend ainsi visibles les différents registres d'apprentissage situés, du plus spontané au plus construit.

Ces résultats résonnent avec les apports de la théorie de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) et de la pensée de Dewey (1938), qui soulignent le rôle formateur de l'expérience et des ajustements en contexte. Toutefois, le CSCA permet d'aller plus loin en mettant en lumière la dimension sémiotique de l'activité : chaque ESA articule préoccupations, ressources, perceptions, actions et apprentissages à travers le signe hexadique. Ce prisme analytique donne à voir comment l'acteur transforme ses systèmes de référence au fil des situations, validant ou invalidant certaines pratiques, et enrichissant son répertoire professionnel.

Le modèle entre également en résonance avec les travaux sur la réflexivité professionnelle (Schön, 1983). Le *jeu du couplage/découplage* illustre particulièrement cette capacité à introduire, dans le flux de l'action, des pauses réflexives permettant d'ajuster l'activité en cours et d'anticiper l'avenir. La *planification*, quant à elle, témoigne d'une réflexivité en amont de l'action, tandis que la *sédimentation* correspond à une réflexivité a posteriori, mobilisée pour reconstruire une trajectoire d'apprentissage. Ainsi, le modèle articule trois niveaux de réflexivité : dans l'action, sur l'action et à propos de l'action, confirmant la pluralité des modalités de développement professionnel.

En définitive, l'intérêt de ce modèle est double : il permet, d'une part, de mieux comprendre les processus par lesquels les stagiaires transforment leurs pratiques à travers des expériences situées, et, d'autre part, de renforcer les ponts entre différents cadres théoriques en formation des enseignants. En intégrant l'apprentissage situé, le cours d'action et la réflexivité, il offre une lecture cohérente et nuancée de l'activité des stagiaires, tout en rappelant que l'expérience constitue le lieu privilégié de construction de la professionnalité enseignante.

Conclusion

Dans cet article, nous avons présenté un modèle qui permet d'analyser et de comprendre les expériences situées d'apprentissage de stagiaires en enseignement primaire. Nous espérons que celui-ci est de nature à éclairer comment, dans un rapport au temps et aux situations vécues, les futures personnes enseignantes construisent et transforment leurs pratiques, référentiels et compétences. Selon nous, l'originalité de ce modèle est qu'il se base sur l'expérience subjective et située des stagiaires et permet de comprendre ces mécanismes de leur point de vue, notamment grâce à la convocation du CSCA, qui insiste sur le sens donné ou construit par un acteur plongé dans une situation.

Cette approche s'est en définitive révélée féconde en mettant à jour des trajectoires fortes de transformation, des typicités inter- et intra- individuelles et, consécutivement, les expériences situées d'apprentissages que nous vous proposons ici. Elle permet aussi d'éclairer à quelles occasions, en vivant quelles expériences, les stagiaires modifient des comportements, des pratiques, et développent des compétences.

Si les cinq ESA ont été documentées à diverses occasions, il n'a pas été possible de les repérer toutes chez tous les stagiaires, mais la nature diverse des expériences est telle dans les classes de stage, et la manière de signifier les expériences est tellement différente selon les personnes, qu'il serait probablement utopique de l'espérer. Il n'en reste pas moins que ce modèle nous semble suffisamment robuste pour éclairer un grand nombre d'expériences d'apprentissage vécues par les stagiaires. Malgré ces apports, cette recherche n'est pas sans présenter un certain nombre de limites. Tout d'abord, il s'agit d'un échantillon réduit de stagiaires à l'enseignement primaire en FWB. Il est délicat de généraliser nos résultats à d'autres contextes culturels ou de formation. De même, nous ne touchons pas ici aux expériences des experts qui ont peut-être d'autres voies d'apprentissage pour se développer.

Ces limites ouvrent des voies vers d'autres recherches. Nos résultats se vérifient-ils avec d'autres stagiaires que les stagiaires en enseignement primaire ? Sont-ils répliquables dans d'autres contextes, francophones ou non ? Sont-ils valables pour des enseignants experts ?

Quoi qu'il en soit, à l'heure de la réforme qui touche le paysage de la formation initiale des enseignants en FWB, nous espérons que celui-ci pourra être mobilisé dans les activités qui visent à poser un regard réflexif sur les stages. Si le travail de la réflexivité porte, entre autres, souvent rétrospectivement sur les événements qui ont eu lieu dans la classe, elle doit aussi éclairer, pour les stagiaires, la manière dont certaines expériences sont ou ont été particulièrement significatives dans le développement de la compétence à faire la classe. Dès lors, nous espérons que les pratiques réflexives ne seront plus uniquement un regard porté sur une activité passée, mais qu'elles deviendront un habitus (Perrenoud, 2001) qui permettra, comme le disait Schön (1983), de traquer le savoir caché dans l'agir professionnel.

Notes

- ¹ Il existe en FWB une population assez nombreuse d'étudiants et d'étudiantes provenant du Grand-Duché de Luxembourg.
- ² Nous remercions François Lambert pour le travail de mise en forme du modèle.
- ³ Le cursus de formation s'étend sur trois années, ou blocs. Les indications B1, B2 ou B3 réfèrent donc aux blocs 1, 2 ou 3 durant lesquels l'activité a été documentée et autoconfrontée.
- ⁴ Au sens géométrique du terme, utilisé dans l'utilisation de la symétrie orthogonale.

Références

- Adams, T., Koster, B. et Brok, P. den. (2024). Student teachers' classroom management learning process and outcomes during the internship. *European Journal of Teacher Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2353178>
- Azéma, G. (2015). *L'improvisation selon les enseignants entrant dans le métier : une approche en anthropologie cognitive* [thèse de doctorat, Université de Montpellier]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01689093/>
- Blondeau, M. (2023). *Apprendre à faire la classe : analyse de l'évolution de l'activité des enseignants stagiaires en formation initiale d'instituteur primaire en FWB* [thèse de doctorat, UCLouvain]. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:274056>
- Blondeau, M. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Analyse de l'évolution de l'expérience professionnelle sur des empan temporels longs mesurés en années : une étude de cas dans la formation en alternance d'enseignants en Belgique. *TransFormations*, 1(21), 31–45.
- Borges, C. et Séguin, C. (2013). Le soutien aux stagiaires en difficulté en formation initiale en éducation physique et à la santé. Dans J.-F. Desbiens, C. Spallanzani, et C. Borges (dir.), *Quand le stage en enseignement déraile : regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (p. 147–178). Presses de l'Université de Québec.
- Boudreau, P. (2002). Que se passe-t-il dans un stage réussi ? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 65–84. <https://doi.org/10.7202/000306ar>
- Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C. et Malo, A. (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel*. PUQ.
- Cochran-Smith, M. et Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249–305. <https://doi.org/10.3102/0091732X024001249>
- Daguzon, M. (2010). *L'influence de la prescription sur le développement professionnel des professeurs des écoles débutants* [thèse de doctorat, Clermont-Ferrand : Université de Clermont-Ferrand 2]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00660841/>
- Daguzon, M. et Goigoux, R. (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue Française de Pédagogie*, 181, 27–42. <https://doi.org/10.4000/rfp.3898>
- Dastugue, L. et Chaliès, S. (2019). Alternance intégrative et continuité des dispositifs de formation des enseignants novices. Dans G. Escalié et E. Magendie (dir.), *Alternance intégrative et formation des enseignants* (p. 161–174). Presses universitaires de Bordeaux.
- Desbiens, J.-F., Habak, A. et Martineau, S. (2019). Analyser l'expérience du stage en enseignement au travers du prisme des difficultés et des échecs de stagiaires québécois : réflexion basée sur les écrits spécialisés. *Éducation et Socialisation*, 54(54). <https://doi.org/10.4000/edso.8390>
- Desbiens, J.-F., Spallanzani, C. et Borges, C. (2013). *Quand le stage en enseignement déraile : Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée*. PUQ.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry, 1938*. Henry Holt.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97–125). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et Didactique*, 2(3), 97–121. <https://journals.openedition.org/educationdidactique/373>
- Duvillard, J. (2017). *Ces gestes qui parlent. L'analyse de la pratique enseignante*. ESF Sciences Humaines.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>
- Flandin, S., Auby, M. et Ria, L. (2016). Étude de l'utilisation d'un environnement numérique de formation : méthode de remise en situation à l'aide de traces numériques de l'activité. *Activités*, 13(13–2), 1–25.
- Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S. et Chaliès, S. (2018). *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (p. 275). L'Harmattan.
- Gremion, C. (2022). Usages et mésusages des pédagogies de l'alternance. *Phronesis*, 11(1), 91–106. <https://www.erudit.org/en/journals/phro/1900-v1-n1-phro06861/1087560ar/abstract/>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Leek, J., Rojek, M., Dobińska, G. et Kosiorek, M. (2024). Navigating the power of time in classroom practices: teachers' and students' perspectives. *Educational Review*, 1–23. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2024.2438878>
- Maes, O. (2021). *La construction du jugement évaluatif par le superviseur lors de la coévaluation des stages en enseignement* [thèse de doctorat, UCLouvain]. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:244745>
- März, V. et Van Nieuwenhoven, C. (2020). Les enseignants débutants en tant que ressources : une étude sur la mobilisation des réseaux sociaux comme levier de socialisation organisationnelle. Dans N. Goyette et S. Martineau (dir.), *Le bien-être en enseignement. Tensions entre espoirs et déceptions*. (p. 61–85). Presses de l'Université du Québec.
- Masood, S., Siddiqui, M. F. et Arif, K. (2022). Challenges pre-service teachers face during teaching practicum: An anatomy of teachers' education programs. *VFAST Transactions on Education and Social Sciences*, 10(2), 131–141. <http://dx.doi.org/10.21015/vtess.v10i2.1049>
- Mesker, P., Wassink, H. et Bakker, C. (2020). How everyday classroom experiences in an international teaching internship raise student teachers' awareness of their subjective educational theories. *Teacher Development*, 24(2), 204–222. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1747531>
- Miville, A.-M., Viau-Guay, A. et Hamel, C. (2022). Planning at the elementary level: Analysis of teachers' life course. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2021.2023082>
- Monfette, O. (2022). Vers une meilleure compréhension des stratégies mobilisées pour surmonter des difficultés rencontrées en stage. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 13(2), 8–18. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/75491>
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches*, 26(1), 110–138.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales (5^e éd.)*. Armand Colin.
- Perrenoud, P. (2001). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 181–207). De Boeck Université.
- Perrin, N., Piot, D. et Le Glou, C. (2021). Penser l'alternance à partir d'une approche enactive de l'apprentissage. Dans V. Lussi Borer et S. Chaliès (dir.), *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance* (p. 53–68). Octarès.
- Petignat, P. (2009). *La contribution des stages à la formation initiale des enseignants : étude des représentations de formateurs praticiens et de leurs anciens stagiaires* [thèse de doctorat, Université de Genève]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:2485>

- Poizat, G., Flandin, S. et Theureau, J. (2023). A micro-phenomenological and semiotic approach to cognition in practice: a path toward an integrative approach to studying cognition-in-the-world and from within. *Adaptive Behavior*, 31(2), 109–125. <https://doi.org/10.1177/10597123211072352>
- Poizat, G. et San Martin, J. (2020). Le programme de recherche “cours d’action” : repères historiques et conceptuels. *Activités*, 17(2), 1–33. <https://doi.org/10.4000/activites.6434>
- Ria, L., Sève, C., Durand, M. et Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 30(3), 535–554. <https://www.erudit.org/en/journals/rse/1900-v1-n1-rse989/012081ar/abstract/>
- Rix, G. et Lièvre, P. (2005). *Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine*. 6^e Congrès Européen de Science des Systèmes, Clermont-Ferrand, Université Blaise Pascal.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Jossey Bass.
- Serres, G. (2006). *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré* [thèse de doctorat, Clermont Ferrand]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00528371/>
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-Machine communication*. Cambridge University Press.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Octares éditions.
- Theureau, J. (2010). La constitution de savoirs dans l'action. *Intellectica*, 53(1), 95–127. <https://doi.org/10.3406/intel.2010.1180>
- Van der Maren, J.-M. et Yvon, F. (2009). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherches Qualitatives, Hors Série*, 7, 42–63. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v7/RQ-HS-7-Numero-complet.pdf#page=44
- van Leeuwen, A. et Rummel, N. (2022). The function of teacher dashboards depends on the amount of time pressure in the classroom situation: Results from teacher interviews and an experimental study. *Unterrichtswissenschaft*, 50(4), 561–588. <https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2129738>
- Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S. et Beusaert, S. (2018). *Accompagner les pratiques des enseignants : Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. Presses universitaires de Louvain.
- Vanderclayen, F. (2010). *Gérer un incident critique organisationnel en éducation physique : régulation émotionnelle d'enseignants stagiaires et accompagnement par leurs maîtres de stage* [thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain]. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:32311>
- Vanmeerhaeghe, S. (2023). *De l'appropriation des stages en formation initiale des enseignants du secondaire inférieur* [thèse de doctorat, Université Libre de Bruxelles].
- Varela, F. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*. Seuil.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. A. Saint-Martin.
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/8091/1/031618436.pdf>
- Walton, E. et Rusznyak, L. (2013). Pre-service teachers' pedagogical learning during practicum placements in special schools. *Teaching and Teacher Education*, 36, 112–120.

Pour citer cet article

Blondeau, M. et Van Nieuwenhoven, C. (2025). Apprendre à faire la classe en contexte de stage : un modèle en cinq expériences situées d'apprentissage. *Formation et profession*, 33(2), 1-16. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.1000>