Document généré le 6 juil. 2025 07:52

Éducation et francophonie

Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement
Student-teachers' views about what they learn in work-study practicums
Apreciación de los aprendizajes realizados por los estudiantes en práctica en el contexto de las prácticas de enseñanza

Annie Malo

Volume 38, numéro 2, automne 2010

Recherches sur la formation professionnelle en alternance. Repères théoriques et méthodologiques

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1002165ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1002165ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)
1916-8659 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement. *Éducation et francophonie*, *38*(2), 78–95. https://doi.org/10.7202/1002165ar

Résumé de l'article

Faire de la recherche sur la formation professionnelle en alternance appelle un certain positionnement du chercheur à l'égard des praticiens concernés. Les praticiens dont il est question dans ce texte sont des stagiaires, acteurs directement touchés par cette formation. Le but de la recherche est de comprendre le sens que donnent les stagiaires à leur expérience de formation. C'est donc leur point de vue qui est privilégié dans cette étude réalisée en collaboration avec treize étudiants à la formation en enseignement au secondaire pendant un stage intensif de quatre mois. Le modèle de recherche collaborative retenu consiste à marier une activité formation et une activité d'investigation, reposant sur la méthode des cas et les entretiens d'explicitation. La démarche méthodologique est exposée en trois étapes de cosituation, coopération et coproduction. Un aperçu des résultats est offert au sujet de l'apprentissage en contexte de formation en alternance. Ce texte est l'occasion d'exposer le cadre théorique et la démarche méthodologique utilisée pour avoir accès au point de vue des stagiaires, de donner un aperçu de la fécondité des résultats qu'ils ont permis de produire et de réfléchir aux limites méthodologiques de la recherche.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2011

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement

Annie MALO
Université de Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Faire de la recherche sur la formation professionnelle en alternance appelle un certain positionnement du chercheur à l'égard des praticiens concernés. Les praticiens dont il est question dans ce texte sont des stagiaires, acteurs directement touchés par cette formation. Le but de la recherche est de comprendre le sens que donnent les stagiaires à leur expérience de formation. C'est donc leur point de vue qui est privilégié dans cette étude réalisée en collaboration avec treize étudiants à la formation en enseignement au secondaire pendant un stage intensif de quatre mois. Le modèle de recherche collaborative retenu consiste à marier une activité formation et une activité d'investigation, reposant sur la méthode des cas et les entretiens d'explicitation. La démarche méthodologique est exposée en trois étapes de cosituation, coopération et coproduction. Un aperçu des résultats est offert au sujet de l'apprentissage en contexte de formation en alternance. Ce texte est l'occasion d'exposer le cadre théorique et la démarche méthodologique utilisée pour avoir accès au point de vue des stagiaires, de donner un aperçu de la fécondité des résultats qu'ils ont permis de produire et de réfléchir aux limites méthodologiques de la recherche.

ABSTRACT

Student-teachers' views about what they learn in work-study practicums

Annie MALO
Université de Montréal, Québec, Canada

Doing research on professional work-study programs requires the researcher to take a certain position vis-à-vis the student-teachers, those who are directly affected by teacher-training. The objective of this study is to understand the meaning student-teachers give to their training. Their points of view are therefore the focus of this study, which was done in collaboration with 13 secondary-level student-teachers during an intensive 4-month practicum. The collaborative research model consisted of combining a training activity with an investigative activity, based on the case method and explanation interviews. The methodological process is exposed in three stages: co-location, cooperation and coproduction. An outline of the results explores learning in the context of a work-study practicum. This article exposes the theoretical framework and methodological process used to access the student-teachers' points of view in order to highlight the fertile nature of the results, leading to productions and reflections on the methodological limits of the study.

RESUMEN

Apreciación de los aprendizajes realizados por los estudiantes en práctica en el contexto de las prácticas de enseñanza

Annie MALO
Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Hacer investigación sobre la formación profesional en alternancia implica un cierto posicionamiento del investigador con respecto a los practicantes concernidos. Los practicantes en cuestión son los estudiantes en práctica, actores directamente afectados por la formación. El objetivo de la investigación es comprender el sentido que otorgan los estudiantes en práctica a su experiencia de formación. Es pues su punto de vista lo que privilegiamos en este estudio realizado con 13 estudiantes en formación en educación secundaria durante un periodo de prácticas intensivo de 4 meses. El modelo de investigación colaborativa retenido consiste en conjugar una actividad de formación y una actividad de investigación, apoyándose en el método de casos y en entrevistas de explicitación. La metodología se despliega en tres etapas de co-situación, cooperación y coproducción. Se ofrece una idea aproximada de los resultados sobre el aprendizaje en contexto de formación en alternancia. Este texto permite exponer el cuadro teórico y el enfoque metodológico empleado para acceder al punto de vista de los estudiantes en prácticas, para dar una idea aproximada de lo

fecundo de los resultados que nos permitieron producir y reflexionar sobre los límites metodológicos de la investigación.

Introduction

Un contexte de formation professionnelle en alternance s'appuie sur deux lieux de formation, le contexte de pratique et le contexte universitaire. Au Québec, un référentiel de compétences relatives à l'enseignement (MEQ, 2001) permet à tous les partenaires, notamment les superviseurs universitaires et les enseignants associés, d'harmoniser leurs rôles, non sans difficultés (Aitken et Kreuger, 2010). En effet, le développement et l'évaluation des compétences comportent plusieurs difficultés, notamment dues au caractère du savoir professionnel mobilisé par les enseignants associés et à développer par les stagiaires. De plus, on peut s'interroger sur la place à accorder au stagiaire dans le processus même d'appréciation de ses compétences et sur sa perception d'être préparé à en discuter avec ses formateurs (Aitken et Kreuger, 2010), notamment si l'on considère qu'une des compétences visées concerne l'analyse réflexive de sa pratique (MEQ, 2001).

Dans ce texte, nous présentons d'abord la problématique liée à l'appréciation de pratiques des stagiaires et le cadre théorique retenu. L'orientation méthodologique générale, soit celle d'une recherche collaborative, est ensuite décrite plus en détail ainsi que les étapes du déroulement de la recherche. Un extrait du parcours d'un stagiaire rendra compte du point de vue de celui-ci sur l'appréciation de sa pratique. Nous discutons ensuite des apports, conditions et limites relatifs à la démarche méthodologique retenue.

Problématique

Autrement dit, les pratiques d'évaluation portent un regard sur ce qui a été appris, mais influencent également ce qui sera appris par la suite.

Dans les contextes d'apprentissage formel, dont celui de la formation pratique, un enjeu important concerne l'évaluation des apprentissages et la réussite des apprenants. L'étape critique d'évaluation interpelle vivement les acteurs, formateurs ou apprenants. Dans des contextes de stage problématique, il est courant que ces critères d'évaluation soient l'objet de désaccord entre le stagiaire et l'enseignant associé (ou le superviseur). Dans de tels cas, l'évaluation affecte le déroulement du stage et, par conséquent, les apprentissages potentiels du stagiaire. Autrement dit, les pratiques d'évaluation portent un regard sur ce qui a été appris, mais influencent également ce qui sera appris par la suite. Par exemple, il arrive qu'à la suite d'une évaluation les stagiaires adoptent des stratégies de survie, c'est-à-dire de conformité aux attentes de l'évaluateur (McIntyre, Byrd et Foxx, 1996). L'enjeu ici semble l'« apprentissage authentique » des stagiaires, plutôt qu'un apprentissage « en apparence ». Tout se

passe comme si les stagiaires adoptaient les interventions pédagogiques proposées par les formateurs, de terrain ou universitaires, mais sans y croire vraiment, sans transformer leur point de vue; ils les adoptent dans le but de réussir leur stage, en fonction des critères des évaluateurs, mais « en attendant » de pouvoir faire ce qu'ils veulent dans « leur » classe. Un autre cas de figure correspond au fait que les stagiaires restent sur leurs positions. Même si les formateurs de terrain montrent bien les gestes à poser, les stagiaires ne les utilisent pas : « Je lui dis, mais il ne le fait pas » semble être la phrase clé formulée par les enseignants dans cette situation (Lepage et Gervais, 2007). L'enjeu ici semble l'engagement des stagiaires à mettre en pratique des interventions pédagogiques proposées par les formateurs. Tout se passe comme si les stagiaires n'en voyaient pas la pertinence ou, encore, comme s'ils jugeaient que leurs façons de faire ne sont pas problématiques. Ainsi, la façon dont les stagiaires jugent eux-mêmes leurs pratiques pédagogiques et celles qui leur sont proposées joue un rôle important dans leur apprentissage, c'est-à-dire dans leur inclinaison à reconsidérer leurs propres façons de faire et à en adopter d'autres.

Il est donc intéressant d'explorer plus à fond ce qui guide les stagiaires dans leur jugement de réussite ou d'échec à l'égard de leurs propres pratiques. La question spécifique de la recherche abordée dans ce texte est la suivante : au-delà des critères « officiels » de performance, normatifs, comment les stagiaires construisent-ils leur appréciation de la réussite ou non de leurs pratiques d'enseignement?

Cadre théorique : Une perspective non déficitaire au sujet des stagiaires

Tenir compte du point de vue des stagiaires dans l'appréciation des apprentissages effectués appelle un certain cadrage théorique. Le contexte de formation professionnelle en alternance place les stagiaires dans une double position : praticien et apprenant. Deux cadres théoriques complémentaires ont été retenus considérant cette double position des stagiaires.

Le praticien n'apprécie pas ses interventions en fonction de leur concordance par rapport à un savoir scientifique qui les fonde, mais en fonction des résultats obtenus.

Le stagiaire comme praticien réflexif : critères d'appréciation du praticien

La théorie de l'agir professionnel de Schön (1983) met en avant la compétence du praticien à ajuster ses interventions aux caractéristiques particulières de la situation et à produire un changement satisfaisant. Le praticien n'apprécie pas ses interventions en fonction de leur concordance par rapport à un savoir scientifique qui les fonde, mais en fonction des résultats obtenus. Cette logique d'affirmation se distingue, selon Schön, d'une logique de confirmation, qui correspond plutôt à la rationalité technique et scientifique se préoccupant d'expliquer pourquoi ces résultats sont obtenus. Il s'agit ici de mettre en lumière comment le praticien apprécie les résultats obtenus en fonction du répertoire qu'il a mobilisé.

Cette théorie permet de conceptualiser la mobilisation du savoir professionnel, celui des enseignants par exemple, mais elle est plus limitée pour expliquer son évolution, autrement dit pour comprendre la transformation du répertoire, voire la

construction de celui d'un novice. Qu'est-ce qui explique qu'un praticien conserve ou non une intervention à son répertoire? Comment transforme-t-il son répertoire au fil des problèmes qu'il rencontre? Quels critères mobilise-t-il pour apprécier de nouvelles interventions mobilisées, pour décider de les conserver ou non dans son répertoire?

Le stagiaire comme apprenant compétent : critères d'appréciation de l'apprenant

Un deuxième cadre théorique, complémentaire au premier, permet de conceptualiser plus avant la transformation même du répertoire, brefs les apprentissages effectués. Pour comprendre le maintien ou le changement d'une connaissance ou d'une pratique, Pépin (1994, 2004) fait appel au concept de viabilité, issu du constructivisme radical : « on jugera "viable" une action, une opération, une structure conceptuelle ou même une théorie tant et aussi longtemps qu'elles servent à l'accomplissement d'une tâche ou encore à l'atteinte du but que l'on a choisi » (Glasersfeld, 1994 : 22). Cette définition indique, d'une part, que la viabilité renvoie autant aux actions qu'aux compréhensions qui les fondent. En ce qui concerne les compréhensions, certains auteurs, avec Glasersfeld, renvoient à la notion de « convenance » (Mutelesi, 1998), plutôt que de vérité. En ce qui concerne les actions, il est question de la pertinence du moyen pour atteindre le but fixé. Qu'il soit question d'action ou de compréhension, le concept de viabilité souligne le caractère personnel et contextuel de cette appréciation. Pour Pépin (2004), la viabilité repose en fait sur un critère général, soit le sentiment de s'adapter au monde social et de maintenir, restaurer ou améliorer son insertion dans ce monde. C'est l'acteur qui juge, par lui-même, du résultat positif ou négatif de cette adaptation au contexte.

Pour apprécier ce critère général plus finement, Pépin (2004) utilise les concepts coûts et bénéfices issus de la théorie des échanges (Thibault et Kelly, 1969; Kelley et Thibault, 1978). Ces concepts ont été développés initialement pour comprendre les processus d'interaction humaine et, dans la version qu'en propose Pépin (2004), leur persistance qui entraîne des coûts et des bénéfices pour chacun des partenaires. Plus récemment, on a utilisé ces concepts dans des recherches sur l'engagement professionnel des enseignants (Guillemette, 2004). Dans la lignée du concept de viabilité, les notions de coûts et de bénéfices sont relatives et évaluées subjectivement (Pépin, 2004). Un coût est ce que l'acteur cherche à éviter et un bénéfice, ce qu'il cherche à obtenir dans une situation donnée. Pour explorer plus à fond les raisons des stagiaires à conserver ou à rejeter des interventions de leur répertoire, il est intéressant de comprendre leur appréciation de la viabilité de ces interventions sous l'angle des coûts et des bénéfices perçus par eux. Ainsi, une action est jugée viable si elle se situe, de leur point de vue, à l'intérieur des limites d'un rapport coûts-bénéfices jugé acceptable.

Apprendre consiste à transformer son répertoire quand la mobilisation d'une intervention échoue à produire les résultats espérés (obtenir les bénéfices et éviter les coûts) afin de maintenir, restaurer ou améliorer le sentiment général d'adaptation à la situation.

Dans cette perspective, apprendre consiste à transformer son répertoire quand la mobilisation d'une intervention échoue à produire les résultats espérés (obtenir les bénéfices et éviter les coûts) afin de maintenir, restaurer ou améliorer le sentiment général d'adaptation à la situation, ici un contexte de stage d'enseignement. Cette définition de l'apprentissage diffère d'autres définitions qu'on trouve dans le

domaine, par exemple le fait de s'approprier des pratiques désignées par une norme professionnelle ou universitaire, ainsi qu'on l'évalue souvent par le degré de correspondance entre ce que le stagiaire démontre et ce qui est promu par un référentiel de compétences. De plus, la définition de l'apprentissage adoptée dans cette recherche implique que les stagiaires soient reconnus comme des acteurs compétents (Malo, 2008), selon le sens qu'en donnent certains auteurs en sociologie de l'expérience (Crozier et Friedberg, 1992; Dubet, 1994) : la compétence de l'acteur repose sur le fait de comprendre la situation et de savoir composer, à partir de la position dans laquelle il se trouve, avec les contraintes que cette situation lui impose (Giddens, 1987). Cette définition de l'acteur compétent renvoie aux fondements constructivistes qui postulent que toute personne a une construction viable du monde et qu'aucun point de vue ne se trouve en fait supérieur à un autre (Pépin, 1994, 2004).

Dans le but de documenter l'appréciation des apprentissages effectués en contexte d'enseignement au secondaire, la présente recherche s'intéresse au point de vue des stagiaires, plutôt qu'au point de vue des formateurs. Partant de leur point de vue, il s'agit de comprendre ce qui les pousse à conserver ou à rejeter certaines interventions pédagogiques plutôt que d'autres. L'objectif spécifique de recherche abordé dans ce texte est le suivant : identifier les critères mobilisés par les stagiaires pour apprécier les apprentissages effectués en contexte de stage. En cohérence avec les postulats théoriques relatifs aux rôles reconnus aux stagiaires, comme praticiens réflexifs et acteurs compétents, la démarche méthodologique retenue s'inspire d'une recherche collaborative où il s'agit de « faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les [stagiaires] », pour reprendre l'expression de Desgagné et Bednarz (2005) citant Lieberman (1986).

Orientation méthodologique générale : Une démarche de recherche collaborative

Les fondements qui caractérisent la recherche collaborative visent à comprendre la logique des praticiens en contexte (Bourassa, Leclerc et Fournier, 2010; Desgagné, 1997, 2001; Desgagné et Bednarz, 2005; Portelance et Giroux, 2009). En mariant une démarche d'investigation formelle du chercheur à une démarche de questionnement des praticiens, telle que la conceptualise Desgagné (1997, 2001), une recherche collaborative offre des conditions favorisant l'accès à la logique des acteurs, à leur rationalité pratique. Cette double démarche s'opère en trois étapes, la cosituation, la coopération et la coproduction, dont les principes sont développés dans les paragraphes qui suivent.

La cosituation : un contexte de recherche qui revêt une double pertinence

L'étape de cosituation vise à résoudre la préoccupation de la pertinence du discours, pour la recherche et pour la pratique, en ce sens qu'il découle d'« une activité significative dans la pratique habituelle des membres » (Desgagné, 2001 : 67). La collecte de données de la présente recherche a invité les stagiaires à soumettre à un

groupe de pairs des problèmes pratiques encore non résolus, profitant de l'occasion pour solliciter des conseils de leurs pairs pour les résoudre. Dans ce contexte, le discours n'est pas seulement produit pour répondre aux questions de la recherche, il s'ancre également dans des questions pratiques que les stagiaires se posent eux-mêmes. Le discours produit est significatif et il leur est utile pour comprendre, interroger et faire progresser leur pratique actuelle.

Le discours n'est pas seulement produit pour répondre aux questions de la recherche, il s'ancre également dans des questions pratiques que les stagiaires se posent eux-mêmes.

Pour ce faire, la collecte de données s'est inspirée de la méthode des cas (Mucchielli, 1968), qui comporte trois caractéristiques : l'étude de cas authentiques, par un groupe, suscitant la réflexion et la recherche de solution. La démarche d'investigation s'est inscrite dans le cadre d'un cours de dernière année de formation en enseignement au secondaire suivi à l'université, à raison de cinq rencontres tenues toutes les trois semaines, en concomitance avec un stage intensif de quatre mois. Une formule alternative à ce cours, portant sur la gestion de classe, a été présentée verbalement aux étudiants du programme. Treize participants ont collaboré à la recherche sur une base volontaire. Ils ont été informés des conditions de leur participation, notamment du fait qu'ils pouvaient se retirer à tout moment sans que cela entraîne leur retrait du cours.

La coopération : un contexte de recherche qui sollicite les compétences respectives

La coopération de la recherche renvoie à la coconstruction du savoir selon les expertises respectives des participants et du chercheur, c'est-à-dire en fonction de leur contexte de pratique respectif (Desgagné, 1997, 2001). Dans cette recherche, les rencontres de groupe permettent aux stagiaires de partager leur expérience de stage, leur point de vue sur l'enseignement, leurs stratégies d'intervention développées et utilisées. Le rôle de la chercheuse est d'aider à l'explicitation du discours et de proposer des grilles de lecture aidant la reproblématisation de la situation et la considération de pistes de solution.

Les données issues du discours des stagiaires ont été recueillies dans le cadre de quatre réflexions relatant des problèmes rencontrés en stage et les tentatives effectuées pour les résoudre. Ces réflexions étaient acheminées par courriel aux membres du groupe, qui lisaient les réflexions de chacun avant de se rencontrer à l'université. Les données reposent également sur cinq rencontres de groupe où les participants ont discuté verbalement de leur problème afin de les résoudre. Un troisième matériau de données consiste en deux rencontres individuelles d'une heure, vers la mi-stage et à la fin du stage, tenues dans l'esprit des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994). Ces entretiens visent à explorer, de façon individuelle et plus approfondie, les problèmes rencontrés en suscitant une « verbalisation descriptive » détaillée des situations vécues. En ce sens, il s'agit de s'intéresser au vécu de l'action, et non au vécu émotionnel, sensoriel ou au vécu de la pensée (Vermersch, 1994).

Les conditions de collecte de données font en sorte que la chercheuse joue le rôle de formatrice et se trouve à évaluer les productions des stagiaires. Plusieurs précautions ont été prises afin de déjouer, en partie, l'effet de conformité souvent produit par un contexte de formation formelle. Premièrement, la situation mise

principalement sur des discussions en petit groupe où les pairs, autant que la chercheuse, collaborent avec celui qui s'exprime à la construction du sens de la situation. Cette précaution vise à faire en sorte que le stagiaire considère son point de vue et celui de ses pairs comme étant aussi pertinents que celui de la chercheuse. Deuxièmement, le point de vue du stagiaire est accueilli pour ce qu'il est, sans être comparé à un point de vue normatif (par exemple à des textes théoriques qui privilégient ou proscrivent des interventions particulières). Autrement dit, tout point de vue est accueilli et admis, tout problème vécu peut être abordé.

Toutefois, la chercheuse, dans son rôle de formatrice, procède à l'évaluation des productions écrites des stagiaires dans le cadre du cours à partir de certains critères connus des stagiaires. Un premier critère d'évaluation[1] concerne la reconnaissance de la participation du stagiaire aux discussions d'équipe et aux rencontres individuelles (20 %) et se mesure en tenant compte de la présence aux activités. Un deuxième critère porte sur la production des réflexions écrites (80 %) en fonction des trois dimensions suivantes : 1. Réfléchir sur sa pratique, sur ce qui a été personnellement fait et expérimenté en contexte de stage. 2. Décrire et conceptualiser la pratique, produire une description fine des situations présentées, rapporter des problèmes rencontrés et dégager les interventions effectuées. 3. Être en contact avec « soi », comme personne en développement, relater ce qui a été appris des situations vécues.

Au terme de la collecte de données, chercheuse et stagiaires ont donc coopéré en vue de produire le sens des situations vécues en stage en fonction de leur expertise respective.

La coproduction : un contexte de recherche qui rend compte des catégories des acteurs

La coproduction correspond à la démarche d'analyse des données. Pour cette étape, le chercheur est soucieux de fournir un éclairage théorique qui permet la mise à jour des catégories des praticiens, en les « montrant » et en les organisant, tout en rendant également visible son travail d'analyse. L'analyse des résultats s'apparente à la posture « analytique » (Malo, 2006), telle que l'ont définie Demazière et Dubar (1997). Afin de repérer les catégories des stagiaires, les données ont d'abord été organisées sous la forme de cas, situant la logique des stagiaires dans leur contexte respectif. L'étape de comparaison des unités d'analyse a été effectuée en suivant les séquences successives du parcours de chaque stagiaire. Étant donné le niveau de complexité du matériau d'analyse, seuls six des treize parcours ont été formellement reconstruits. Par ailleurs, la saturation des données a été atteinte lors de l'analyse des six parcours, c'est-à-dire des 51 séquences de transformations. Les parcours de ces six stagiaires ont été menés dans des contextes de stage variés (voir le tableau qui suit).

1. Il ne faut pas confondre, dans ce texte, les critères d'évaluation utilisés par la chercheuse-formatrice dans le cours et les critères d'appréciation mobilisés par les stagiaires pour juger de la viabilité des interventions réalisées et des apprentissages effectués en contexte de stage.

Tableau 1 : **Six participants à la recherche et leur contexte de stage en école secondaire**

Antoni	Histoire, 4e secondaire, 3 groupes Perspective constructiviste
Charlie	Géographie, 3e secondaire, 3 groupes dont 1 groupe en voie technologique
Diane	Géographie, 3e secondaire, 3 groupes dont 1 groupe en mesures d'appui
Enrico	Histoire, 2e secondaire, 2 groupes Pédagogie par projet et approche coopérative
Patricia	Français, 3e secondaire, 3 groupes École privée
Wayne	Éducation au choix de carrière et enseignement moral, 5e secondaire, 13 groupes

Afin de donner un aperçu des résultats qu'ont permis de produire cette démarche méthodologique et la posture théorique adoptée, les données relatives à un des cas reconstruits sont présentées dans ce qui suit.

Résultats

La présentation des résultats repose sur la reconstruction du parcours de chaque stagiaire constitué de plusieurs séquences de transformation de leur répertoire. Il est apparu, à l'analyse des données écrites et verbales, que les stagiaires recourent à trois critères différents pour apprécier la viabilité des pratiques mobilisées : l'efficacité, le confort et la certitude (Malo, 2005). L'efficacité concerne la capacité à produire les effets désirés; le confort renvoie au bien-fondé de mobiliser de telles composantes et la certitude repose sur la capacité à justifier les actions posées. Un seul de ces critères, celui d'efficacité, qui s'exprime dans les mots des stagiaires par le fait que « ça marche », est développé dans ce texte à travers des extraits sélectionnés et synthétisés[2] du parcours de Wayne.

Comme l'indique le tableau plus haut, ce stagiaire enseigne l'éducation au choix de carrière et l'enseignement moral à treize groupes d'élèves, un nombre exceptionnel de groupes comparativement à celui de stagiaires dans d'autres disciplines (deux ou trois groupes d'élèves). Depuis le début de son stage, Wayne s'interroge sur l'efficacité de la méthode qu'il qualifie d'« interactionniste » et qui consiste, pour lui, à réagir à une indiscipline de la part d'un élève en misant sur la relation (voir l'encadré 1). Brièvement, nous allons retracer les interventions effectuées ainsi que les appréciations exprimées à leur égard par le stagiaire.

2. La reconstruction de chaque cas fait environ une trentaine de pages. Il s'agit ici d'offrir au lecteur un aperçu de la fécondité des résultats. Pour une présentation plus détaillée, consulter Malo (2005).

Encadré 1 : **4e séquence de transformation du parcours de Wayne**

« utiliser une méthode interactionniste [même] [...] dans les groupes plus agités[3] »

Je me demande s'il est possible d'améliorer ma méthode, de trouver un moyen « pour donner la chance au plus grand nombre d'élèves de participer à un réel travail de réflexion », notamment dans mes groupes plus difficiles où je « perds beaucoup de temps et d'énergie à ramener à l'ordre les indisciplinés », ce qui a pour effet de « ne pas pouvoir répondre à toutes les interrogations des duos plus sérieux ». À ce problème, « j'ai trouvé une réponse. Je dois faire des interventions non verbales. Pendant qu'ils travaillent, je me déplace d'une équipe à l'autre pour m'informer du déroulement de l'activité. Sans rien dire, je m'approche des élèves plus agités qui se remettent à travailler. À l'occasion, je donne une petite tape sur le bureau pour ramener à la réalité un élève plongé dans ses pensées. » Par ailleurs, j'utilise aussi des interventions « pédagogiques » (plutôt que « disciplinaires ») pour garder ou ramener les élèves à la tâche. Pour certains élèves qui « ne sont pas capables d'organiser leur temps et qui vont me demander des délais à la fin, je vais m'asseoir à leur bureau : "Est-ce que je peux voir où tu es rendu? Est-ce qu'il y a des choses que tu ne comprends pas?" Puis je leur dis un peu où aller chercher l'information. »

L'appréciation que fait Wayne au sujet de l'utilisation de sa « méthode interactionniste » pour gérer le fonctionnement des « groupes plus agités » est plutôt positive. Il semble en être satisfait du fait qu'elle «marche», comme disent les stagiaires, c'est-à-dire qu'elle lui permet de produire les effets désirés, ce qui renvoie au critère d'efficacité (voir l'encadré 2).

Encadré 2 : **Appréciation de Wayne à l'issue de la 4e séquence de transformation de son parcours**

« Étant donné que je ne m'enlise pas dans un discours pour ramener les élèves à l'ordre, je suis presque toujours disponible pour les questions, et ce, tout en exerçant un certain contrôle sur le groupe. L'utilisation de méthodes plus subtiles me rend plus à l'aise, car j'ai moins l'impression d'être le policier et d'imposer ma doctrine aux élèves. C'est vraiment efficace. » Les bénéfices obtenus sont de trois ordres : « Les problèmes de discipline liés au travail en équipe ont diminué, la qualité du travail n'a pas été affectée et je n'ai pas eu à employer une approche trop autoritaire dans laquelle je ne me sens pas très à l'aise. »

« Est-ce que j'ai obtenu ce que je désirais? Le seul effet négatif qu'entraînent mes nouvelles méthodes est de ne pas agir sur la totalité des élèves. Je dois avouer que j'ai toujours de la difficulté à me situer par rapport au degré de gentillesse ou d'autorité. Et ce, parce que j'ai le goût d'être près des élèves sans pour autant perdre de la crédibilité et par le fait même perdre une certaine emprise sur mes groupes. »

3. Afin que le lecteur puisse avoir accès aux catégories du stagiaire, les extraits du discours, oral ou écrit, de celui-ci sont marqués entre guillemets. Dans ce texte, les modifications apportées par la chercheuse au discours du stagiaire ne sont pas indiquées, et ce, dans le but d'alléger le texte. Cependant, ces modifications sont habituellement marquées par des crochets et, comme l'indique cet extrait, sont de l'ordre de la suspension d'une partie de discours, de précisions ajoutées renvoyant à des sous-entendus présents dans le discours oral ou de modifications relatives au raccord de phrases (p. ex. : temps de verbe. Toutes ces marques sont visibles dans la recherche originale (Malo, 2005).

Dans cet extrait, on constate que, bien qu'il considère efficace sa stratégie d'utiliser des « méthodes plus subtiles », Wayne ne semble pas complètement enclin à la conserver. En effet, Wayne exprime le désir d'agir sur la totalité des élèves afin de garder sa « crédibilité », ce qui influence l'appréciation générale qu'il porte sur sa « méthode interactionniste ». Ainsi, malgré le fait que son intervention semble efficace dans les groupes plus agités, ce qu'il visait au départ, Wayne ne conclut pas à la résolution totale de la situation problématique. D'autres critères d'appréciation, tels que le confort et la certitude, sont également pris en compte et influencent le désir des stagiaires de conserver ou non ces stratégies dans leur pratique d'enseignement. Il est possible de schématiser l'appréciation de Wayne à l'aide des concepts de coûts et bénéfices (voir l'encadré 3).

Encadré 3 : **Schématisation de l'appréciation de Wayne en termes de coûts et de bénéfices**

Projet
Utiliser une méthode interactionniste même dans les groupes plus agités

Interventions mobilisées
Interventions non verbales Interventions pédagogiques

Bénéfices constatés	Coûts constatés
Encadre d'une façon subtile Moins l'impression d'être policier Diminue les problèmes de discipline Évite d'affecter la qualité du travail	Ne me permet pas d'agir sur la totalité Certains élèves ne sont pas à la tâche Difficulté à situer mon degré de gentillesse

Cet exemple permet donc de constater que l'intervention, du point de vue du stagiaire, est efficace pour atteindre le but fixé, mais non viable par rapport à l'ensemble des effets produits, ceux qui étaient attendus et ceux qui ne l'étaient pas. L'option d'utiliser une intervention qu'avec certains élèves, qu'avec certains groupes, semble très coûteuse pour lui, ce qui n'est pas le cas de tous les stagiaires. Ce coût est à ce point important qu'il considère devoir encore «améliorer sa méthode jusqu'à ce que la totalité des apprenants s'investissent dans leurs travaux. En outre, Wayne n'est jamais explicite à cet égard, mais ses propos laissent entendre que son appréciation de l'efficacité de sa méthode « idéale » ne soit pas partagée par des acteurs de sa formation. Ses remarques laissent croire que, par une norme invoquée, il se sente contraint à l'abandonner ou à devoir la justifier de façon à « prouver à tout le monde que son rêve ou son objectif n'est pas qu'une utopie ».

Ce bref aperçu des données illustre en quoi la démarche méthodologique a permis d'accéder au point de vue des stagiaires. À titre de discussion, ce sont les conditions requises à cette démarche et ses limites constatées qui sont exposées dans ce qui suit.

Discussion

Quels apports, mais aussi quelles limites, la démarche méthodologique utilisée dans cette recherche présente-t-elle au sujet de la compréhension de cet objet?

Les apports de la démarche méthodologique considérant le point de vue des stagiaires

En prenant le parti pris de se centrer sur le point de vue des stagiaires, cette recherche a permis de mieux comprendre les critères qu'ils mobilisent eux-mêmes pour juger de leur pratique, différents des critères mobilisés par les formateurs de terrain et préconisés par les programmes de formation universitaire[4]. Le cas de Wayne est un exemple de la présence d'un désaccord entre sa perception de l'efficacité des interventions mobilisées et celles qu'en font d'autres acteurs de sa formation. On retrouve de tels désaccords dans le parcours d'autres stagiaires (Malo, 2005). Les résultats de la recherche vont donc dans le sens du postulat constructiviste selon lequel une connaissance ou une manière de faire puisse être conservée et considéré par quelqu'un comme « viable, peu importe si, d'un autre point de vue, elle peut paraître erronée » (Pépin, 1994 : 66). Tant et aussi longtemps que les stagiaires eux-mêmes jugent viables les interventions mobilisées, tant qu'ils jugent qu'elles leur apportent une balance satisfaisante de coûts et de bénéfices, ils les conservent dans leur répertoire. À l'inverse, tant qu'ils jugent qu'elles ne leur apportent pas une balance satisfaisante, rien n'assure qu'ils les conservent.

La démarche méthodologique retenue pour explorer leur point de vue de stagiaires peut avoir produit certains biais, question fréquemment soulevée au sujet de la recherche collaborative, particulièrement dans le cas de recherches, comme celle présentée ici, qui s'inscrivent dans un contexte de formation formelle (voir aussi Larouche, 2005). Des précautions ont été prises à cet égard, mais des limites sont aussi constatées au sujet de la fécondité de rendre compte de leur expérience vécue.

Les précautions nécessaires et les limites relatives à une recherche collaborative

Dans certaines versions de la recherche collaborative, on met de l'avant l'idée que l'orientation de la recherche fait l'objet d'une négociation initiale avec les participants afin qu'elle réponde bien à leurs préoccupations (par exemple Bourassa *et al.*, 2010; Portelance et Giroux, 2009). Ce ne fut pas le cas dans la présente recherche. Cependant, il y a eu cosituation dans la mesure où la chercheuse a pris la précaution de considérer en quoi le problème qu'elle cherche à comprendre est partagé par les participants dans leur contexte de pratique. On peut se demander alors dans quelle mesure la proposition a effectivement correspondu aux préoccupations pratiques des stagiaires. L'orientation majeure de la recherche est d'inviter les participants, les

4. Le but de la recherche n'était pas de comparer l'écart de points de vue entre les stagiaires et les formateurs en ce qui concerne leur appréciation des interventions. Pourtant, la présence de cet écart a transparu dans le discours des stagiaires. Il s'agit d'un phénomène présent également dans le discours des formateurs, notamment des enseignants associés qui accueillent les stagiaires (Lepage et Gervais, 2007).

stagiaires, à se centrer sur des problèmes vécus en stage. À cet égard, les stagiaires se sont vivement engagés dans cette direction. Ils ont évoqué de nombreux problèmes, d'ampleur variable et de nature diverse, principalement en lien avec la gestion de classe. Ainsi, les centrer sur des problèmes semble correspondre aux questions que les stagiaires se posent, tout en représentant également une limite. En effet, certains stagiaires ont exprimé le besoin de rendre compte de situations réussies, tandis que d'autres ont exprimé leur préoccupation selon laquelle leur stage paraissait plus difficile qu'il ne l'était en réalité, du fait que leurs réflexions ne se centraient que sur des problèmes vécus. Il s'agit d'une perspective intéressante à considérer dans des recherches ultérieures : en quoi des situations réussies sont-elles source d'apprentissage significatif pour les stagiaires et source de compréhension de leur expérience pour la recherche?

Certaines versions de la recherche collaborative prônent plutôt une collaboration entre les participants et le chercheur dans la réalisation de toutes les tâches de la recherche, notamment l'étape d'analyse (par exemple Beauchesne, Garant et Dumoulin, 2005). Ce n'est pas l'option qui est retenue ici. Selon Desgagné (1997, 2001), l'étape de coopération renvoie à la coconstruction du savoir, selon les expertises de chacun. L'expertise de la chercheuse (et formatrice) est de faire expliciter les stagiaires, de faciliter le compte rendu des expériences de stage. Dans quelle mesure l'expertise des stagiaires a été sollicitée, et ce, dans un contexte de recherche incluant une évaluation formelle? L'expertise des stagiaires a été sollicitée au moment de rendre compte de situations problématiques et de leurs tentatives de solutions, en faisant appel à leur compréhension du contexte de stage. Il peut y avoir là un paradoxe : un « expert » qui rend compte de problèmes vécus. L'un des critères d'évaluation utilisés pour le cours permet de clarifier comment ce paradoxe a été surmonté. S'il induit un certain biais en renforçant la production d'un discours au sujet de ce qui est cherché dans la recherche, il laisse ouvert ce qui peut être appris en stage. En effet, les dimensions du critère d'évaluation ne portent pas sur un contenu spécifique, soit des interventions prônées par une théorie de la gestion de classe, par exemple; elles incitent plutôt les stagiaires à s'engager dans un processus de réflexion sur la pratique. Il semble s'agir là d'une précaution essentielle pour centrer les stagiaires sur leur expertise. Pour le formuler autrement, les critères ne visent pas à justifier les interventions retenues, mais à décrire ce qu'ils ont fait en situation (Larouche, 2005).

La coopération facilite donc la prise en compte de l'expertise des stagiaires, dans leur position de stagiaires, en offrant des conditions propices à la réflexion sur leur pratique.

En outre, le dispositif de recherche (une rencontre de trois heures toutes les trois semaines, à l'extérieur de l'école, pour discuter de sa pratique avec des collègues et accompagnés par une personne-ressource externe) facilite leur réflexion en contexte de stage, en offrant des conditions qu'on ne retrouve pas nécessairement dans tous les contextes de stage, ce qui constitue également une limite de l'étude. L'étape de la coopération facilite donc la prise en compte de l'expertise des stagiaires, dans leur position de stagiaires, en offrant des conditions propices à la réflexion sur leur pratique, réflexion qui n'aurait pas nécessairement eu lieu sans ces conditions. À cet égard, il y aurait lieu de pousser plus à fond la réflexion sur le potentiel de généralisation des résultats qu'elle a produits à l'ensemble de l'expérience des stagiaires dans les conditions habituelles de stage.

Enfin, l'étape de coproduction vise à rendre compte des catégories des acteurs tout autant que des catégories d'analyse théorique produites par le chercheur. Dans quelle mesure les catégories des stagiaires sont-elles les leurs et non pas celles qu'attendait la chercheuse? Une partie de la réponse renvoie à l'étape de coopération : lors des rencontres de groupe (les cours), le rôle de la chercheuse s'est centré sur la facilitation à la verbalisation des problèmes par les stagiaires, sur l'engagement des stagiaires à se questionner entre eux et à s'offrir des pistes de solution. Les rôles respectifs de partenaires n'ont pas été clairement identifiés et il est pertinent de le préciser éventuellement : la chercheuse a-t-elle joué le rôle, par exemple, d'un compagnon critique (Fenstermacher et Richardson, 1994), d'une médiatrice dans la coconstruction de sens (Larouche, 2005), et quel rôle ont joué les pairs stagiaires, celui de compagnons réflexifs (Donnay et Charlier, 2006)? À ce sujet, lors de la dernière rencontre individuelle, certains stagiaires ont mentionné avoir souhaité connaître l'avis de la chercheuse, à titre d'« experte » de la gestion de classe, interrogeant ainsi la position qu'elle voulait occuper et celle qui était attendue de sa part par les participants. Des recherches avec des praticiens d'expérience soulèvent également la question du rôle du chercheur dans la recherche mis, par les praticiens, « sur un piédestal » (Portelance et Giroux, 2007; aussi Bourassa *et al.*, 2010; Kaddouri, 2009). Toutefois, même à cette étape de la recherche, alors que le stage était fini ou presque, la chercheuse a plutôt renvoyé les stagiaires à leur propre appréciation personnelle, en suspendant son jugement, ce qui semble correspondre à une précaution à maintenir de sa part.

Lors des rencontres de groupe, le rôle de la chercheuse s'est centré sur la facilitation à la verbalisation des problèmes par les stagiaires, sur l'engagement des stagiaires à se questionner entre eux et à s'offrir des pistes de solution.

Par ailleurs, si les différentes rencontres (de groupe ou individuelles) ont permis à la chercheuse d'éprouver en partie ses interprétations par différentes questions posées aux stagiaires au sujet de leur pratique, elle n'a pas pu soumettre à chaque stagiaire une version de son parcours reconstruit, ce qui en constitue une limite. En raison du temps investi à l'analyse des données, une période de temps considérable s'était écoulée. Il pourrait néanmoins être intéressant de réfléchir aux conditions de nature à faciliter la mise en place de cette étape de validation de la part des participants.

Les résultats de cette recherche s'appuient sur une étude de cas multiples (Karsenti et Demers, 2000) de type interprétatif (Merriam, 1988; Shaw, 1978), où treize stagiaires ont participé à la recherche et où les parcours de six d'entre eux ont été formellement reconstruits, des extraits d'un de ces parcours étant présentés ici. La façon de traiter et de rapporter les résultats de la recherche souligne la variété des façons de s'adapter au contexte d'enseignement, diversité qu'on reconnaît d'ailleurs de plus en plus au sein de la pratique professionnelle elle-même (Clift et Brady, 2005). Ce type de recherche se distingue d'autres recherches qui dégagent des tendances générales pour l'ensemble des stagiaires. Cependant, l'analyse transversale des cas a permis de dégager des catégories d'analyse, produites par la chercheuse, qui rendent compte de l'ensemble de l'expérience des stagiaires, comme celles des critères d'appréciation qui, bien qu'illustrés par des extraits d'un seul cas reproduits ici, sont mobilisés par les stagiaires de l'ensemble des cas reconstruits. De plus amples recherches à ce sujet contribueraient, évidemment, à consolider ces résultats.

Conclusion

L'objectif général de la recherche abordée ici était de mieux comprendre l'apprentissage en contexte de formation professionnelle en alternance. Dans le cadre de ce texte, ce sont plus particulièrement les résultats concernant un des trois critères utilisés par les stagiaires au moment d'apprécier les apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement qui ont été documentés. Les appréciations des stagiaires au sujet de leurs interventions ne correspondent pas toujours à ce qui est attendu de la part des formateurs, comme le soulignent à juste titre Clift et Brady (2005). La fécondité des résultats repose justement sur la prise en compte de la diversité du point de vue des stagiaires dans l'appréciation des apprentissages effectuées. Considérer leurs critères d'appréciation au sujet d'une intervention permet, éventuellement, de négocier des façons de faire qui respectent leurs critères, tout en correspondant à des normes promues dans le milieu de pratique ou le milieu de formation universitaire.

Le contexte d'une recherche collaborative, alliant une activité de formation à une activité d'investigation, se distingue des autres façons de solliciter le point de vue des participants en répondant à une double pertinence, pour la recherche et pour la pratique. Dans ce contexte, le discours n'est pas seulement produit pour répondre aux questions de la recherche, il s'ancre dans des questions pratiques que les participants se posent eux-mêmes. À cet égard, il a offert aux stagiaires un contexte significatif pour relater les problèmes rencontrés et explorer avec eux leurs raisons de conserver ou de changer les interventions mobilisées.

Il faut cependant reconnaître que les balises méthodologiques établies par la recherche collaborative soulèvent certains défis. Plusieurs précautions ont été prises relatives aux critères d'évaluation de la formation, à la relation établie entre les participants-étudiants et la chercheuse-formatrice, et à la présentation des catégories des stagiaires. Toutefois, il faut demeurer vigilant par rapport aux effets, aux biais, que l'activité de formation peut produire sur le discours des participants. À cet égard, il ne s'agit pas tant d'éviter tout biais que d'en rendre compte. Il est nécessaire de pousser plus à fond la compréhension des effets de ce contexte de collecte de données afin de répondre aux critères de rigueur de la recherche, tout en respectant les critères de pertinence de la pratique, et de proposer des conditions conséquentes aux participants en situation formation professionnelle en alternance.

Références bibliographiques

AITKEN, A. et KREUGER, E. (2010). Working within and against governance in Quebec : Understanding competency evaluation in the field placement. Dans *Field Experiences in the Context of Reform of Canadian Teacher Education Programs* (vol. 1) (p. 67-78). Winnipeg, MB : Faculty of Education of the University of Manitoba. [En ligne]. [http://home.cc.umanitoba.ca/~falkenbe/Publications/Falkenberg_&_Smits_(2010)_(vol.1).pdf].

BEAUCHESNE, A., GARANT, C. et DUMOULIN, M.-J. (2005). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(2), 377-395. [En ligne]. [www.erudit.org./revue/rse/2005/v31/n2/012761ar.pdf].

BOURASSA, B., LECLERC, C. et FOURNIER, G. (2010). Une recherche collaborative en contexte d'entreprise d'insertion : de l'idéal au possible. *Recherches qualitatives*, *29*(1), 140-164. [En ligne]. [www.recherche-qualitative.qc.ca/numero29(1)/RQ_Bourassa_al.pdf].

CLIFT, R. et BRADY, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. Dans M. Cochran-Smith et K. Zeichner (dir.), *Studying Teacher Education : The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (p. 309-424). Washington : American Educational Research Association.

CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. ([1977] 1992). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.

DEMAZIÈRE, D. et DUBAR, C. (1997). Postures de recherche et statut de la parole des gens. Dans *Analyser les entretiens biographiques* (p. 15-45). Paris : Nathan.

DESGAGNÉ, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, *23*, 371-393.

DESGAGNÉ, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation, dans M. Anadòn (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

DESGAGNÉ, S. et BEDNARZ, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(2), 245-258. [Numéro thématique dirigé par les auteurs]. [En ligne]. [www.erudit.org./revue/rse/2005/v31/n2/012754ar.pdf].

DONNAY, J. et CHARLIER, É. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratique*. Sherbrooke : CRP.

DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.

FENSTERMACHER, G. D. et RICHARDSON, V. (1994). L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation, 1*(1), 157-181.

GLASERSFELD, E. von (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical? *Revue des sciences de l'éducation, 20*, 21-27.

GIDDENS, A. (1987). *La construction de la société*. Paris : Presses universitaires de France.

GUILLEMETTE, F. (2004). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Trois-Rivières.

KADDOURI, M. (2009). Quelques enjeux épistémologiques, théoriques et méthodologiques de la conduite d'un projet de recherche dans le champ de la formation des adultes. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Lachapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 1009-1127). Paris : Presses universitaires de France.

KARSENTI, T. et DEMERS, S. (2000). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 225-247). Sherbrooke : CRP.

KELLEY, H. H. et THIBAULT, J. W. (1978). *Interpersonal Relationships : A Theory of Interdependance*. New York : Wiley.

LAROUCHE. H. (2005). Double rôle de formatrice et de chercheuse : un point de rencontre pour concilier les besoins de la pratique et de la recherche. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(2), 335-354. [En ligne]. [www.erudit.org./revue/rse/2005/v31/n2/012759ar.pdf].

LEPAGE, M. et GERVAIS, C. (2007). Accompagnement et évaluation d'un stagiaire en difficulté : parcours d'enseignants. *Mesure et évaluation en éducation, 30*(1), 31-53.

LIEBERMAN, A. (1986). Collaborative research : Working with, not working on... *Educational Leadership, 43*(5), 29-32.

McINTYRE, D. J., BYRD, D. M. et FOXX, S. M. (1996). Field and laboratory experiences. Dans J. Sikula, T. J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2e éd.) (p. 171-193). New York : Macmillan.

MALO, A. (2005). *Parcours évolutif d'un savoir professionnel : une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants de secondaire en stage intensif*. Thèse de doctorat. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

MALO, A. (2006). La construction de sens et la part de la voix du chercheur : une illustration basée sur une recherche menée dans le champ de recherche sur la formation à l'enseignement à partir d'une perspective non déficitaire. *Recherches qualitatives, 26*(2). Numéro thématique : « Approches inductives ». [En ligne]. [www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26(2)/malo_final2.pdf].

MALO, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (p. 103-124). Québec : Presses de l'Université du Québec.

MERRIAM, S. (1988). *Case Study Research in Education : A Qualitative Approach*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

MUCCHIELLI, R. (1968). *La méthode des cas : connaissance du problème*. Paris : Éditions sociales françaises.

MUTELESI, E. M. (1998). *Subjectivité comme auto-organisation : une étude du constructivisme radical au départ de Husserl*. Thèse de doctorat de l'Institut supérieur de philosophie, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique. [En ligne]. www.univie.ac.at/constructivism/pub/mutelesi/index.html.

PÉPIN, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, *20*(1), 63-85.

PÉPIN, Y. (2004). *Intervention psychosociale : recueil de textes*. Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.

PORTELANCE, L. et GIROUX, L. (2009). La problématisation dans un processus de recherche collaborative. *Recherches en éducation*, *6*, janvier, 95-108. [En ligne]. [www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no6.pdf].

SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professional Think in Action*. New York : Basic Books.

SHAW, K. E. (1978). Understanding the curriculum : The approach through case studies. *Journal of Curriculum Studies*, *10*(1), 1-17.

THIBAULT, J. W. et KELLEY, H. H. (1969). *The Social Psychology of Groups*. New York : Wiley.

VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.