

## Article

---

« Vers un modèle de cohérence entre formation pratique et formation théorique »

Mariette Théberge, Michelle Bourassa, Yves Lauzon et Ginette Huard-Watt

*Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 2, 1997, p. 345-370.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/031920ar>

DOI: 10.7202/031920ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

---

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 à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

---

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. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : [info@erudit.org](mailto:info@erudit.org)

# Vers un modèle de cohérence entre formation pratique et formation théorique

**Mariette Théberge**  
Professeure adjointe  
Université d'Ottawa

**Michelle Bourassa**  
Professeure adjointe  
Université d'Ottawa

**Yves Lauzon**  
Professeur adjoint  
Université d'Ottawa

**Ginette Huard-Watt**  
Directrice adjointe  
Conseil des écoles catholiques  
de langue française région d'Ottawa Carleton

**Résumé** – Cette recherche a comme objectifs d'explorer une avenue possible de mise en œuvre d'un modèle de formation à l'enseignement et de discerner des paramètres susceptibles d'assurer une cohérence entre la formation pratique et la formation théorique. Durant l'année 1995-1996, la participation d'un groupe d'étudiants de l'Université d'Ottawa inscrits à la formation à l'enseignement à l'élémentaire, d'enseignants associés et de professeurs d'université, a permis de mettre à l'essai des moyens facilitant une intégration réflexive chez les étudiants. De cette expérience, il ressort que la mise en œuvre d'un modèle requiert la collaboration des divers intervenants, que l'apprentissage d'une profession remet en question bien plus que des connaissances et que le changement de statut professionnel exige que l'étudiant apprenne à gérer son apprentissage.

## *Introduction*

De nos jours, la formation à l'enseignement suscite autant l'intérêt que la controverse. D'une part, cet intérêt se manifeste par une volonté de reconnaître l'enseignement à titre de profession et d'inscrire en tant que partenaires de la formation non seulement le milieu éducationnel, mais aussi la communauté. D'autre part, la controverse émerge de l'institution universitaire aussi bien que des milieux scolaires. Trop pratiques selon les uns, trop théoriques selon les autres, les programmes de formation à l'enseignement cherchent leur équilibre dans cette articulation entre la réalité de la salle de classe et l'approfondissement de concepts qui constituent un appui indispensable à l'évolution de la pédagogie. La terminologie de l'heure s'harmonisant à l'excellence, la tâche de révision et de mise en œuvre d'un programme de formation qui réunit avec aisance la pratique et la théorie constitue aussi un défi dans le contexte économique actuel.

Dans la poursuite du questionnement amorcé depuis le début des années quatre-vingt-dix par les membres du corps professoral du programme de formation à l'enseignement de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, nous avons, à la session d'hiver 1996, mis à l'essai un modèle de formation qui tend à resserrer les liens entre le stage en milieu scolaire et les cours dispensés en milieu universitaire. Ce projet de recherche a requis la participation et la collaboration d'un groupe de stagiaires à l'élémentaire, d'enseignants du milieu scolaire responsables de la supervision de stage et de professeurs du milieu universitaire. Visant à explorer des voies susceptibles d'assurer une cohérence et une continuité entre la formation pratique et la formation théorique, il s'agissait de mettre en œuvre des moyens facilitant une intégration réflexive chez les étudiants. Ces moyens comprenaient, entre autres, l'orchestration des cours et des travaux exigés, la prise en compte de l'avis des enseignants dans l'élaboration d'un travail de transposition didactique, l'écriture de journaux réflexifs, une rencontre-synthèse avec tous les stagiaires ainsi que des entrevues individuelles semi-dirigées avec les enseignants associés<sup>1</sup>.

Ce projet s'insère dans une démarche globale de restructuration du programme de formation à l'enseignement de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et comporte en soi des limites sur le plan de la recherche. Il s'est déroulé en une année et n'a engagé qu'un seul des quatre groupes d'étudiants qui suivent leur formation à l'élémentaire<sup>2</sup> à Ottawa. Ce nombre limité a permis de sélectionner des enseignants associés très engagés dans la supervision d'étudiants à la formation. Il s'agit donc d'un projet qui a comme objectifs d'explorer une avenue possible de mise en œuvre d'un modèle de formation à l'enseignement et de discerner des paramètres susceptibles d'assurer une cohérence et une continuité entre la formation pratique et la formation théorique dans la mise en œuvre de ce modèle dans le contexte des écoles de langue française de l'Ontario.

Nous traitons de cette mise à l'essai en trois parties. La première décrit le modèle qui a servi d'ancrage au projet de recherche et se réfère aux études qui tiennent compte du paradigme du « praticien-réflexif » (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996; Schön, 1994). La deuxième spécifie qui sont les participants au projet et quel en est le déroulement. La troisième identifie des paramètres qui peuvent contribuer à faciliter la mise en œuvre du modèle de formation préconisé.

### *Un modèle de formation à l'enseignement mis en œuvre dans le contexte des écoles de langue française de l'Ontario*

Au cours des dix dernières années, différentes tentatives de renouvellement du programme de la formation à l'enseignement de l'Université d'Ottawa ont eu cours, entre autres, par le biais de stages prolongés ou d'un programme conjoint de formation (Bélaïr, 1993, 1996)<sup>3</sup>. Tout en s'inscrivant dans la ligne de la recherche d'articulation de la pratique et de la théorie explorée dans ces projets, le modèle de formation

dont il est question dans cette partie se distingue par le fait qu'il a été conçu par le comité du programme, instance officiellement mandatée pour définir le contenu de la formation à l'enseignement de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Formé en 1993, ce comité est composé de deux représentants étudiants, d'un enseignant, d'un représentant des surintendants, d'un représentant du ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario ainsi que de cinq professeurs de la formation à l'enseignement<sup>4</sup>. C'est donc en partenariat que la définition du modèle de formation qui sert de point d'ancrage au projet de recherche actuel s'est précisée<sup>5</sup>. La description de ce modèle et de ce projet comprend trois parties. La première précise des énoncés de principe qui sous-tendent le modèle de formation préconisé dans le projet de recherche. La deuxième présente ce modèle en spécifiant les éléments de planification du programme. La troisième renvoie à des modélisations issues d'autres contextes et qui tiennent aussi compte du paradigme du «praticien-réflexif» en formation à l'enseignement.

### *Les énoncés de principe du modèle de formation*

Au nombre de sept, les énoncés de principe situent d'emblée la formation à l'enseignement dans un continuum tout en l'inscrivant dans le contexte minoritaire des écoles de langue française de l'Ontario. Les énoncés se lisent comme suit:

- 1) la formation du personnel enseignant se situe à l'intérieur d'un processus continu de croissance dont la formation initiale n'est qu'une des étapes;
- 2) la formation du personnel enseignant reflète le dynamisme du contexte social et culturel des écoles de langue française de l'Ontario et de la collectivité franco-ontarienne;
- 3) la formation du personnel enseignant respecte la démarche andragogique des personnes qui se préparent à enseigner dans les écoles de langue française de l'Ontario;
- 4) la formation du personnel enseignant intègre un choix judicieux de théories et de pratiques, et facilite l'établissement de liens entre les deux;
- 5) la formation du personnel enseignant exige une concertation de tous les partenaires en éducation;
- 6) la formation du personnel enseignant incite à la réflexion et à la recherche en éducation afin de faciliter l'innovation devant les changements sociaux;
- 7) la formation du personnel enseignant vise à promouvoir l'équité en matière d'éducation.

(Conseil de programme de la formation à l'enseignement, 1995, p. 43)

Selon le premier principe, le programme de formation qui permet l'acquisition d'un brevet d'enseignement s'insère dans un processus qui incite l'étudiant à considérer son apprentissage comme un processus à long terme. Le deuxième principe confirme la primauté de l'appartenance à la communauté franco-ontarienne. Loin d'être fortuite, cette prise de position rejoint tout le débat actuel qui concerne la définition de l'identité en général et de l'identité franco-ontarienne en particulier. La spécificité du contexte minoritaire rend essentielle cette reconnaissance explicite. C'est donc dire que le parcours de réflexion suivi rejoint le questionnement de Morris Baskett, Marsick et Cervero (1992) qui se demandent si la connaissance professionnelle s'acquiert par le biais de la découverte de principes et de règles qui seraient par la suite codés et mis en pratique ou si la connaissance professionnelle se construit socialement et culturellement dans un contexte spécifique. Comme l'explique Gervais (1996, p. 167) qui traite des origines de l'identité franco-ontarienne, l'importance de reconnaître un sens d'appartenance participe à la «construction» même de l'identité. Considérant «les identités» comme des «constructions de l'esprit», il en spécifie le rôle comme «central dans la vie des personnes, comme mode d'explication du monde, comme incitation à l'action, comme moyen de mobilisation». En affirmant directement dans ses énoncés de principe un lien avec les écoles de langue française de l'Ontario, la formation devient complice du milieu. Cette position et cette reconnaissance du contexte social n'ont pas toujours eu cours en milieu universitaire et sont susceptibles de contribuer à la réalisation d'une meilleure concertation entre partenaires.

Les troisième, quatrième, cinquième, sixième et septième principes concernent la démarche d'apprentissage de l'étudiant et insistent sur l'apport nécessaire de la réflexion à la formation. Les étudiants arrivent avec une volonté de réussir leur formation. Ils s'engagent dans leur apprentissage et ils se sentent parfois coincés dans le programme en vigueur à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa parce que ce programme, d'une durée de huit mois, n'offre que peu de parcours différenciés. Ils ont pourtant un bagage de connaissances et de croyances, une vision du rôle de l'enseignant, différents modes préférentiels d'apprentissage (Théberge, LeBlanc et Brabant, 1995, 1996) qui sont parfois ignorés dans la prestation des cours. L'énoncé portant sur le respect de la démarche andragogique ainsi que l'incitation à la réflexion viennent donc répondre à cette lacune. Par ailleurs, l'inclusion de la recherche comme élément contribuant à l'innovation prend une connotation particulière dans ce contexte minoritaire où l'analphabétisme est perçu comme une caractéristique inhérente au milieu (Wagner, 1991), quand ce n'est pas l'abandon scolaire (Desjarlais, 1990)<sup>6</sup> qui peut en arriver à être conçu comme allant de soi. Enfin, la promotion de l'équité en matière d'éducation témoigne de l'effort que fait la communauté franco-ontarienne pour participer à la société post-moderne (Burbules et Rice, 1991) malgré les difficultés que cela suppose pour une minorité linguistique placée en situation sociopolitique peu propice à son épanouissement (Bernard, 1991).

Comme nous pouvons le remarquer, la complexité de l'enseignement (Paquay *et al.*, 1996; Perrenoud, 1994) provient non seulement de la nécessité de l'articulation

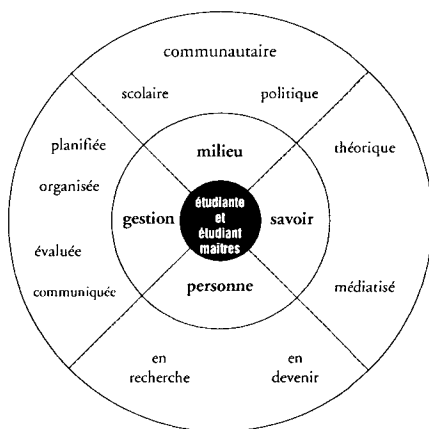
de la pratique et de la théorie, mais aussi du contexte où s'effectuent cette formation et cet enseignement. C'est pourquoi les énoncés de principe précédents, loin de restreindre le modèle de formation, lui donnent des racines et des balises qui circonscrivent ses possibilités de réalisation.

*Le modèle de formation préconisée dans le projet de recherche*

S'inspirant de cette réflexion d'Artaud,

À partir du moment où il considère l'élève comme sujet du savoir et prend en considération son savoir déjà là, le maître est conduit à redéfinir son rôle et à modifier le fonctionnement de sa personnalité dans la relation éducative... Le maître, ainsi ouvert à l'expérience ne passe plus son temps à enseigner, même avec éclat, le savoir des autres; il développe, à partir de ce qu'il vit, sa propre appréhension de l'objet du savoir. Sa compétence professionnelle ne se fonde plus uniquement sur sa maîtrise conceptuelle du savoir mais aussi sur sa capacité de redonner vie à ce savoir à l'intérieur de lui pour être en mesure d'amener l'élève à le reconstruire pour lui-même (Artaud, 1989, p. 135).

le modèle de formation «place l'apprenante et l'apprenant au centre du processus, qu'il s'agisse de l'enfant ou de l'adulte en formation» (Conseil de programme de la formation à l'enseignement, 1995, p. 3). Identifiant comme besoins fondamentaux d'avoir «une formation adaptée à une société en mutation et une formation qui stimule l'essor de la culture franco-ontarienne (*Ibid.*, p. 6), le modèle de formation initiale comprend quatre composantes: le milieu, la personne, le savoir et la gestion.



**Figure 1 – Cadre référentiel**

Comme l'illustre la figure 1, la composante «milieu» inclut la communauté, les conseils scolaires et les écoles ainsi que les instances gouvernementales qui prennent

les décisions politiques. Cette composante est une partie intégrante du modèle à cause de son influence sur le personnel enseignant dans la révision et dans la redéfinition constante «de la vision du monde en général et de l'éducation en particulier afin que cette vision maintienne un rapport de congruence» (*Idem*).

La composante «personne» qui se situe directement dans l'axe opposé au «milieu» considère l'enseignant comme un être en recherche et en devenir. Cette composante incite la personne à s'engager dans un cycle d'apprentissage continu qui lui permette de questionner la pratique et les concepts sous-jacents afin d'évoluer autant professionnellement que personnellement. Dès le début de sa formation, l'étudiant s'inscrit dans ce processus de croissance continu; il est appelé à considérer que les cours et les stages qu'il complète à la formation à l'enseignement ne sont qu'une étape dans l'apprentissage de sa profession.

La composante «savoir» inclut l'ensemble des connaissances théoriques, pragmatiques, linguistiques et de médiation qui concourent à l'évolution de l'éducation<sup>7</sup>. Ce savoir n'est pas uniquement accumulation de connaissances, mais capacité de transposition du savoir pour mieux adapter les pratiques aux situations pédagogiques et aux contextes où ils ont cours. Pour cela, il est donc nécessaire que l'étudiant devienne conscient de ses propres possibilités comme de ses propres limites et définissent un parcours d'apprentissage qui lui permette d'acquérir des compétences transdisciplinaires (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1995).

La composante «gestion» vient en dernier lieu compléter le tableau en mettant de l'avant la nécessaire prise en charge de l'organisation, de la planification, de l'évaluation (formative et sommative) ainsi que de la communication des apprentissages. Ne tenant pas pour acquis que tout va de soi et qu'il suffit que l'enseignant approfondisse les différents savoirs pour que l'élève les intègre, cette composante positionne la gestion comme étant complémentaire à celle du savoir. La formation à l'enseignement voit donc à sensibiliser l'étudiant à l'importance de cette quatrième composante et à lui donner l'occasion d'expérimenter et de réfléchir à la manière dont elle est orchestrée en classe.

Le modèle se soucie également d'articuler la pratique et la théorie autour de chacune de ces composantes par une démarche inductive. Cette démarche alterne entre expériences pratiques et formation théorique: elle en assure la synthèse par l'entremise de séminaires réflexifs.

Le programme qui découle de ce modèle intègre quatre éléments: une formation pratique, une formation théorique, une synthèse entre la pratique et la théorie et une formation individualisée.

La formation pratique comprend des activités d'observation et d'intervention ainsi que des stages supervisés par des enseignants associés en collaboration avec

des professeurs conseillers de la Faculté. L'étudiant se familiarise à différentes pratiques pédagogiques, explore diverses stratégies, réfléchit et participe à des séminaires qui l'incitent à développer une vision réaliste de son rôle d'enseignant en contexte minoritaire.

La formation théorique s'échelonne en deux temps: d'abord un temps d'exploration des composantes de l'acte pédagogique, puis un temps d'approfondissement de cet acte. Dans le premier, il est question d'approfondir les caractéristiques des apprenants, les habiletés requises en enseignement, la gestion de la classe et les stratégies pédagogiques. Dans le deuxième, l'étudiant expérimente le sens de documents d'appui, de l'acte pédagogique, de l'évaluation formative et sommative, de la programmation, de la démarche réflexive et d'outils pédagogiques.

Le troisième élément du programme permet alors à l'étudiant de faire une synthèse entre ce qu'il a intégré de la pratique et de la théorie. Il est invité à exprimer sa conception de l'apprentissage et de l'enseignement en ayant la possibilité de consulter autant des professeurs conseillers<sup>8</sup> que des enseignants associés qui le guident conjointement dans la rédaction d'un journal réflexif. La synthèse est aussi le moment où l'étudiant se tourne vers lui-même, s'interroge, délimite sa réflexion et précise sa vision de l'éducation.

Le quatrième élément assure une formation optionnelle entre une réflexion sur des valeurs ou un enseignement confessionnel. Ainsi, comme un ensemble de conseils scolaires à statut confessionnel exigent une formation à caractère religieux, l'étudiant retient l'option qui lui convient le mieux entre l'étude des principes et des rites d'une religion donnée ou l'étude des valeurs prônées dans les écoles non confessionnelles. Il va sans dire que la réflexion qui en découle est personnelle et que, même si elle répond aux besoins du milieu scolaire, l'étudiant demeure responsable de l'apprentissage qu'il choisit de faire. Le choix de parcours est cependant limité et reste sujet à amélioration. C'est pourquoi la prolongation de la durée de formation demeure à l'étude afin de permettre une plus grande individualisation de l'apprentissage.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la mise en œuvre du modèle de formation et la bonne marche du programme dépendent de la qualité du partenariat entre le milieu universitaire et le milieu scolaire. Ce partenariat repose sur l'établissement de modalités de communication qui permettent de comprendre les visions de chacun et de procéder à une révision constante du programme. Il requiert également un engagement des deux parties à réfléchir sur les composantes essentielles à la formation.

La mise en œuvre du modèle intégral demeure en attente pour l'instant pour diverses raisons, entre autres à cause de la création de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Cet ordre qui contribue à reconnaître la professionnalisation de l'enseignement aura son mot à dire dans la formation que doivent recevoir



les futurs enseignants. Il est donc difficile de concrétiser le modèle tant que tout n'est pas en place. Dans un autre ordre d'idées, la mise en œuvre du modèle remet systématiquement en question la formation actuelle qui est dispensée en huit mois. Le programme qui résulte du modèle se réalise dans un minimum de temps de deux ans à condition d'avoir certains cours préalables. Ce changement de rythme assez radical dans un système universitaire fait et fera sans doute encore l'objet de négociations entre différents départements et facultés au sein de l'université pendant un certain temps. D'ici là, il est possible d'explorer des avenues de mise en œuvre du modèle, comme nous l'avons fait dans le projet que nous décrivons dans la deuxième partie.

### *La prédominance du paradigme du « praticien-réflexif » dans les modèles actuels de formation à l'enseignement*

Le modèle de formation à l'enseignement et le projet de recherche dont nous traitons dans cet article s'inspirent des études qui tiennent compte du paradigme du « praticien-réflexif » (Paquay *et al.*, 1996; Schön, 1994). Présent dans différents contextes, ce paradigme sous-tend l'élaboration de modèles de formation autant dans le cadre d'universités nord-américaines qu'européennes. Par exemple, le modèle de formation décrit et évalué par Zeichner et Liston (1987) préconise l'autonomie des étudiants et leur participation démocratique aux systèmes éducationnels. S'inspirant de l'action réflexive de Dewey (1933) comme principe d'organisation du curriculum, le modèle veut contribuer à la formation professionnelle des étudiants en développant chez ces derniers une ouverture d'esprit et un sens des responsabilités. L'objectif visé est non seulement d'inciter les étudiants à s'engager dans une action pédagogique, mais aussi à réfléchir à ses conséquences sociales et à participer aux politiques éducationnelles. Selon ces auteurs, il importe que les enseignants apprennent à réfléchir sur leurs propres situations de vie, qu'ils parlent de leurs manières de faire, de leurs lacunes et qu'ils entrevoient les possibilités de rester honnêtes, justes et humains dans leurs milieux de travail.

Concevant que l'apprentissage est plus significatif quand les enseignants sont encouragés à exercer leur jugement à propos du contenu et des processus du travail, Zeichner et Liston (1987) considèrent que l'action réflexive doit être une préoccupation constante et importante en enseignement et qu'elle peut contribuer à approfondir le sens des croyances et des connaissances de la personne. Ils sont conscients que les étudiants arrivent en ayant diverses perspectives du rôle des enseignants et espèrent qu'au cours de leur formation, ils en viendront à intégrer cette réflexion à la pratique.

Dans le même ordre d'idées, le projet genevois de restructuration de la formation primaire des enseignants va aussi dans le sens de l'articulation de la pratique et de la théorie (Perrenoud, 1995). Concevant une alternance entre des modules de temps où les étudiants apprennent par des stages et des cours-séminaires, le parcours

imaginé tend non seulement à resserrer les liens entre le vécu scolaire et l'apport de concepts, mais aussi à offrir un cadre d'apprentissage propice à la réflexion sur soi et sur la profession d'enseignant. Ce projet présuppose qu'une démarche clinique (Cifali, 1994, 1996) permette aux étudiants d'approfondir ce qui est véhiculé dans leurs expériences et d'évoluer tant professionnellement que personnellement.

Mettant de l'avant l'importance d'une prise de conscience de l'action pédagogique, cette formation aborde la nécessité d'une croissance accrue de «cette grammaire génératrice de pratiques» que constitue l'*habitus*. Défini comme étant «l'ensemble de nos schèmes de perception, d'évaluation, de pensée et d'action» (Perrenoud, 1996, p. 182), l'*habitus* nous permet de faire face aux situations courantes, de développer des automatismes et d'interagir en cas d'urgence. Une prise de conscience des mécanismes régis par l'*habitus* peut concourir à un travail sur soi susceptible d'aider l'enseignant à faire face aux changements. Ainsi, par exemple, l'enseignant qui prend conscience de sa manière d'être et de réagir dans une situation donnée peut-il réfléchir aux répercussions de l'acte pédagogique qu'il pose et entrevoir des possibilités de transformation. Ce travail de l'*habitus* exige cependant une vigilance et une constance. Il ne va pas de soi et l'inclure dans un programme de formation à l'enseignement demande la mise en place d'un encadrement. C'est pourquoi la mise en œuvre du projet genevois repose sur un ensemble de dispositifs – la pratique réflexive, l'échange sur les représentations et sur les pratiques, l'observation mutuelle, etc. (Perrenoud, 1996) – qui permettent aux stagiaires de prendre conscience des actions qu'ils privilégient. Interrogeant constamment son rapport à l'autre, l'enseignant, formé selon ce modèle, accepte que les émotions fassent partie de la personne qui enseigne et situe l'apprentissage et l'enseignement dans un continuum.

Le modèle de Zeichner et Liston (1987) ainsi que celui du projet genevois (Perrenoud, 1995, 1996) ne sont pas les seuls témoins des efforts actuellement mis en œuvre dans le renouvellement de la formation à l'enseignement (Altet, 1994; Carbonneau, 1993; Carter, 1990; Duquette, 1993; Holborn, Wideen et Andrews, 1993; Lytle et Cochran-Smith, 1992; Mottet, 1992; Paquay, 1995; Paquay *et al.*, 1996; Reynolds, 1992; Russell, Munby, Spafford et Johnson, 1988; Vermersch, 1994). Ces démarches rejoignent la conception d'interaction de Hunt (1989) qui établit une réciprocité explicite entre la pratique et la théorie<sup>9</sup>. Elles accordent en général de l'importance aux stages que ces auteurs considèrent comme des moments privilégiés de pratique. Elles reconnaissent aussi l'apport de théories sous-jacentes à la pratique et la nécessité d'avoir une réflexion constante et soutenue. Les étudiants à la formation à l'enseignement y sont considérés à part entière et ces démarches se soucient de la manière dont ils apprennent et construisent les connaissances relatives à l'enseignement. L'apprentissage ne consiste donc pas uniquement à identifier quoi enseigner et comment l'enseigner, mais prend en compte l'importance de la connaissance de soi et du développement de l'identité de l'étudiant comme enseignant.

Le discours critique qui met l'accent sur la découverte des liens entre les actions posées en classe et les caractéristiques des institutions scolaires ne s'exerce pas aussi

facilement qu'il s'énonce (Tabachnick et Zeichner, 1984; Zeichner et Grant, 1981). D'ailleurs, Zeichner et Liston (1987) s'interrogent eux-mêmes à ce sujet en ces termes: «Jusqu'à un certain point, nous formons des étudiants pour un rôle qui n'existe pas actuellement ou qui n'est pas reconnu par les institutions dans lesquelles travaillent les enseignants» (p. 44, traduction libre). Sans renoncer pour autant à établir une articulation entre la pratique et la théorie, ces auteurs sont cependant conscients de la possibilité qu'une incohérence se glisse non seulement dans le programme, mais aussi dans l'interaction entre les différentes institutions qui assument la formation à l'enseignement (universités et milieux scolaires). Rejoignant leurs préoccupations, nous nous interrogeons également au sujet des paramètres susceptibles de faciliter la mise en œuvre d'un modèle prônant l'articulation de la pratique et de la théorie et c'est pour élucider cette question que nous avons formulé le projet que nous décrivons dans la partie suivante.

### *Description du projet de recherche*

Au printemps 1995, le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario a lui-même encouragé les facultés et les départements d'éducation de cette province à soumettre des projets de recherche qui conçoivent une restructuration des programmes de formation à l'enseignement. C'est dans cette foulée qu'a été conçue la conception du présent projet de recherche; elle s'est modifiée et concrétisée dès qu'un groupe d'étudiants inscrits à l'élémentaire ait confirmé son intérêt et sa volonté de participer. La description de ce projet fait d'abord état des objectifs, elle précise par la suite qui sont les participants du projet ainsi que son déroulement.

### *Les objectifs du projet*

Le projet de recherche comporte les deux objectifs suivants: explorer une avenue possible de mise en œuvre d'un modèle de formation à l'enseignement dans le contexte des écoles de langue française de l'Ontario, puis identifier des paramètres susceptibles d'assurer une cohérence et une continuité entre la formation pratique et la formation théorique dans la mise en œuvre du modèle préconisé.

Il ne suffit pas qu'un modèle soit pertinent à l'articulation de la pratique et de la théorie, encore faut-il qu'il puisse devenir tangible. Ce passage du modèle à sa réalisation exige une réflexion critique afin de définir des modalités ou des paramètres de changement véritable. C'est pourquoi il importe d'explorer des avenues possibles de mise en œuvre d'un modèle afin d'en faciliter ultérieurement l'implantation à plus long terme.

La présente étude explore l'une de ces avenues. Sans prétendre aborder toutes les problématiques relatives à la mise en œuvre d'un modèle, nous espérons contribuer

cependant par cet objectif à la réflexion de ce qui pourra éventuellement faciliter la démarche de renouvellement de la formation.

Le deuxième objectif s'insère dans la même perspective et constitue une étape importante à franchir dans la mise en œuvre d'un modèle. Il nous apparaît donc qu'une connaissance plus explicite de paramètres qui permettent de prendre conscience des éléments facilitant la mise en œuvre du modèle peut donner lieu à un rajustement souhaitable sinon nécessaire. Cela permet, entre autres, de réfléchir à la pertinence du projet par rapport au contexte où il a lieu et de tenir compte de l'avis des partenaires engagés dans le changement apporté à la formation à l'enseignement.

### *Les participants au projet*

Le projet concernait un groupe de trente-trois étudiants inscrits à la formation à l'enseignement à l'élémentaire ainsi qu'un nombre équivalent d'enseignants associés qui ont accepté de les accueillir en stage et de participer volontairement au projet de recherche<sup>10</sup>. De plus, quatre professeurs de la formation étaient mandatés par la direction du programme de la formation pour guider la démarche de la recherche et agir comme professeurs conseillers auprès des étudiants participants au projet. Ces professeurs ont pu également compter sur l'appui d'autres professeurs du milieu universitaire œuvrant avec des étudiants aussi inscrits à l'élémentaire, mais non engagés dans le projet de recherche. Ces derniers ont pu nous faire part de leurs avis et de leurs commentaires au fur et à mesure du déroulement de la recherche.

### *Déroulement de la recherche*

La recherche s'est déroulée en huit mois; elle a inclus deux sessions de formation de neuf semaines de cours chacune, suivies de quatre semaines de stage. Il importe de mentionner que l'échéancier de prestation des cours et des stages a été maintenu dans son format standard pour chacune des deux sessions et qu'il était le même pour tous les étudiants inscrits à l'élémentaire, qu'ils participent ou non au projet. Ce mode de fonctionnement avait été prévu afin de faciliter la participation volontaire et de mettre en place une procédure qui soit sans préjudice pour l'étudiant qui décide de se retirer de la recherche.

Dès la première session, les membres de l'équipe de recherche ont invité les étudiants participant à amorcer une démarche de réflexion par le biais de l'écriture d'un journal pendant leur stage. Cette première session a aussi servi à établir un contact avec les étudiants concernés, sans pour autant leur donner un surcroît de travail ou de stress puisque l'ensemble de leur formation était à cette période conçue de manière identique à celle des autres groupes inscrits à l'élémentaire.

La deuxième session a par contre fait l'objet d'un effort concerté afin de définir le cadre d'apprentissage. C'est ainsi que s'est concrétisé un partenariat explicite avec le milieu scolaire grâce à une orchestration entre les divers contenus des cours, les travaux et la préparation du deuxième stage. Les étudiants du projet ont appris dès le début de cette session l'endroit de leur stage. Ils ont rencontré leurs enseignants associés au moins à trois reprises avant le début de ce stage, afin de recevoir leurs avis sur l'élaboration d'un travail de transposition didactique. Ces rencontres faisaient partie du cours «Enseignement en milieu scolaire» et étaient réalisées toutes les deux semaines ou plus fréquemment si c'était possible. Elles permettaient aux étudiants de se sensibiliser aux besoins d'apprentissage des élèves tout en établissant un premier contact avec les écoles et avec les enseignants associés. Il était donc possible pour les étudiants d'élaborer le travail de transposition didactique non seulement en fonction de ces besoins, mais aussi en fonction des exigences des cinq cours obligatoires qu'ils suivaient pendant la deuxième session (didactiques des langues et des arts; didactiques des mathématiques, des sciences et de la technologie; apprentissage; enseignement en milieu scolaire; évaluation et programmation). De plus, ce va-et-vient entre le milieu scolaire et la formation donnait l'occasion d'approfondir les échanges et les réflexions sur le rôle de l'enseignant dans le contexte scolaire franco-ontarien.

Au cours de la conception du travail de transposition didactique, l'étudiant devait consulter son enseignant associé<sup>11</sup> et tenir compte de son avis. Cet avis concernait autant le choix de la thématique que le choix de stratégies et de résultats d'apprentissage visés (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1995). Durant le stage, l'enseignant associé donnait la chance à l'étudiant de réaliser le projet élaboré (du moins en partie, selon les circonstances) et en commentait la mise en application. Dans ce contexte réel, la gestion de la classe faisait aussi l'objet d'une réflexion. Cette démarche rejoignait les quatre composantes du modèle: l'apprenant, en tant que personne, collaborait avec le milieu, intégrait le savoir dans une situation donnée et prenait en considération la gestion de ce savoir tout en l'adaptant à ce qu'il était et au milieu avec lequel il interagissait. Cette démarche tenait aussi pour acquis la nécessité d'établir un partenariat avec le milieu scolaire.

Le tableau 1 donne un aperçu des ressemblances et des différences entre la formation régulière et la formation reçue dans le cadre de la recherche.

Le travail de transposition didactique et la négociation dont il faisait l'objet permettaient d'intégrer des théories abordées dans les cours de didactique comme dans des cours de fondements. Il incluait aussi un prolongement pendant le stage de la formation reçue en milieu universitaire par l'exploration pratique de stratégies d'apprentissage et d'enseignement en salle de classe. L'étudiant pouvait ainsi profiter de la rétroaction de son enseignant associé et des élèves tout en apprenant à mettre en pratique une démarche d'intégration des quatre champs disciplinaires (langues; arts; formation personnelle et études sociales; mathématiques, sciences et technologie) définis par le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1995).

**Tableau 1**  
**Comparaison entre la formation régulière et la formation reçue**  
**dans le cadre de la recherche**

	Formation régulière	Projet de recherche
Calendrier de formation	Identiques: même durée de la session de cours, même durée et même moment de stage.	
Prestation des cours	Peu ou pas de concertation entre les professeurs œuvrant auprès d'un même groupe d'étudiants.	Concertation systématique de toute l'équipe professorale pour examiner les contenus de cours, les travaux requis et l'articulation entre la formation reçue en milieu universitaire et scolaire.
Travaux reliés	Peu ou pas de concertation.	Concertation systématique pour examiner le type de travaux, les modalités d'évaluation et le calendrier de production de ces travaux.
Placement de stages	Connus par les étudiantes et par les étudiants environ une semaine avant l'entrée formelle en stage, ce laps de temps trop court ne leur a pas permis de créer un contact avec leurs enseignants associés.	Connus dans les premières semaines de la deuxième session; les étudiants disposent aussi d'un minimum de trois périodes de cours avant le début du stage pour rencontrer leurs enseignants associés, discuter avec eux de leur projet de stage et rencontrer les élèves.
Évaluation des stages	Modalités identiques.	
Rétroaction sur les stages	Laissée à la discrétion du professeur conseiller; aucun contenu défini dans les exigences du premier ou du deuxième stage.	Préparée par les quatre professeurs engagés dans le projet de recherche et réalisée en équipe; les objectifs ont été définis afin d'assurer une réflexion sur le stage, sur le projet de recherche ainsi que sur l'ensemble de la formation reçue; l'accent a été mis sur l'articulation entre la pratique et la théorie de même que sur la résolution de problèmes.

Parallèlement à l'élaboration de ce travail de transposition didactique, les étudiants poursuivaient également à la deuxième session une démarche individuelle d'écriture d'un journal dans deux cours (le cours d'apprentissage et le cours d'enseignement en milieu scolaire), animés par deux des quatre professeurs engagés dans la recherche. Ils complétaient cette réflexion pendant le deuxième stage par l'écriture d'un autre journal traitant de leur acte pédagogique.

Une fois le stage complété, les enseignants associés ainsi que d'autres professeurs de la formation ont accepté de nous donner leurs points de vue sur le déroulement de la recherche lors d'entrevues semi-dirigées. De plus, une rencontre-synthèse des étudiants participant au projet a permis de noter leurs commentaires et d'y réfléchir. C'est à partir de cette réflexion que nous avons discerné les paramètres dont il est question dans la partie suivante. Il va sans dire que nous limitons notre champ d'étude à ces paramètres dans le présent article et que l'ensemble des données recueillies pendant la recherche (journaux de stages 1 et 2; journaux des cours d'apprentissage et d'enseignement en milieu scolaire; rencontre-synthèse avec les étudiants et entrevues semi-dirigées avec les enseignants associés; entrevues semi-dirigées avec des collègues de la formation à l'enseignement) nous donnera éventuellement l'occasion d'approfondir d'autres questions relatives à la formation à l'enseignement.

### *Des paramètres susceptibles d'assurer une cohérence et une continuité entre formation pratique et formation théorique*

Afin de rendre compte de la réflexion que nous avons faite à la suite des commentaires reçus lors de la rencontre-synthèse avec les étudiants, nous avons identifié des paramètres selon les quatre composantes du modèle préconisé dans cette recherche, à savoir le milieu, la personne, le savoir et la gestion. La première composante fait réaliser la nécessité de l'engagement du milieu par le biais de ressources humaines, d'appuis administratifs et d'un engagement visant à assurer la mise en œuvre du renouvellement de la formation. La deuxième porte sur l'engagement et sur la confiance de la personne en formation. La troisième concerne la reconnaissance, la démystification et la transposition du savoir dans un contexte minoritaire comme celui de l'Ontario francophone, tandis que la quatrième traite de la modélisation de la gestion.

### *La nécessaire implication du milieu*

Les relations avec le milieu sont des enjeux de taille pour la cohérence et pour la continuité d'un modèle de formation. Elles sont même un des rouages indispensables au bien-être d'un programme. D'une part, si le milieu ne reconnaît pas la formation que l'étudiant reçoit, ce dernier n'a pas de raison de la suivre. D'autre part, si la formation ne reconnaît pas l'apport du milieu, cette formation se vide de sens. Force est de prendre conscience qu'il s'agit d'abord et avant tout d'une formation professionnelle et que cette profession ne peut être désincarnée du milieu où elle s'exerce. Sans devenir le calque de la pratique au point de nier toute valeur à la théorie, la formation a un rôle d'équilibre entre les différentes tendances et les différentes instances de pouvoir mises en jeu. Pour y parvenir, elle a besoin du soutien de personnes ressources du milieu, d'appuis administratifs et d'une volonté politique de mise en œuvre d'un renouvellement de la formation à l'enseignement.

Les personnes ressources engagées dans la formation sont nombreuses. L'accueil des stagiaires par le milieu scolaire joue un rôle de tout premier ordre. Les directions d'écoles, les enseignants associés, les élèves, voire les parents, sont en contact «sporadique» avec des stagiaires et avec des professeurs de la formation. Leur collaboration est essentielle pour que cette formation s'enracine tout en permettant aux étudiants d'expérimenter et d'ajuster leur savoir-faire et leur savoir-être (Tardif, 1985). Une collaboration aussi étroite entre deux milieux n'est pas chose facile. Les problèmes de communication sont inévitables. Si un texte identique lu par différentes personnes peut faire l'objet de lectures plurielles, il va sans dire qu'un échange verbal peut se prêter à de nombreuses interprétations. Il ne faut donc pas s'étonner de constater que les relations interpersonnelles sont au cœur de toute révision de programme de formation à l'enseignement, ce qui nécessite une concertation constante de plusieurs personnes.

Les professeurs conseillers qui interagissent avec les étudiants et les enseignants associés ne voient pas toujours le rôle de l'engagement du milieu de la même façon. Cela peut contribuer à la bonne entente ou engendrer des frustrations qui prennent du temps par la suite à se résorber. Comme il s'agit de relations humaines, le dialogue peut être selon les circonstances plus facile ou plus difficile à instaurer. Ce dialogue est à souhaiter en tout temps et ne peut qu'être bénéfique à la formation. Le milieu des écoles de langue française de l'Ontario est un réseau très bien organisé et structuré. Les intervenants du milieu scolaire se connaissent et il suffit qu'un incident se produise pour que l'ensemble du réseau en soit rapidement informé. Les attentes vis-à-vis du milieu universitaire sont aussi très élevées. La formation à l'enseignement est considérée comme un service essentiel à la communauté du fait de l'importance des écoles dans un contexte minoritaire sujet à l'assimilation.

Pour établir et pour consolider la communication, il importe que la formation reçoive des appuis administratifs. Ces appuis doivent reconnaître aussi bien le nombre de professeurs conseillers requis auprès des étudiants pendant les stages que l'effort de synthèse dans l'articulation de la formation pratique et théorique. Ils constituent aussi une preuve tangible de la nécessaire collaboration entre partenaires. Dans le cadre de la recherche, un soutien administratif a été accordé à quatre professeurs chargés de sa mise en œuvre. Ce soutien a permis d'arrêter une action concertée entre les stages, les cours et les travaux pratiques en même temps qu'il a rendu possible un suivi plus attentif du cheminement d'un groupe d'étudiants.

Il ne faut pas ignorer non plus l'effet que peut avoir une attention particulière donnée à un groupe d'étudiants comparativement au traitement des autres. Par exemple, les étudiants participant à la recherche ont su rapidement leur lieu de stage, ce qui leur a donné l'occasion d'entrer en contact avec leurs enseignants associés. Ils ont apprécié ce mode de fonctionnement et cela les a beaucoup rassurés d'aller périodiquement en salle de classe. Les autres étudiants qui ne participaient pas à la recherche ont dû attendre environ six semaines de plus avant de recevoir la même information. Cette situation a créé des disparités dans un même programme et engendré des frustrations.



L'idéal aurait été de donner l'information au sujet des stages à tous les étudiants en même temps, mais cela aurait nécessité plus d'appuis administratifs. Cet exemple illustre bien l'impact direct qu'ont ces appuis sur l'articulation de la pratique et de la théorie. Il est donc important de les considérer à leur juste titre dans la mise en œuvre d'un modèle.

Sans la volonté politique, le modèle idéal ne peut voir le jour. Toute l'énergie déployée risque d'être vaine. C'est pourquoi il importe de se doter d'un plan d'action inscrit dans les structures mêmes du programme. Cette démarche est encore plus fondamentale dans le contexte minoritaire de la francophonie ontarienne. Reconnaître la spécificité des écoles de langue française de l'Ontario signifie accepter que la communauté franco-ontarienne ait des particularités qui ne sont pas celles, par exemple, des anglophones, et que le modèle de formation doive non seulement en tenir compte mais les refléter. Cette évidence présente des retombées complexes quant à la prestation d'un programme de formation. Les étudiants doivent non seulement démontrer des compétences en tant que modèles linguistiques mais aussi être sensibles aux réalités régionales. À la maîtrise de la langue s'ajoute la prise en compte des programmes adaptés (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1994*b*, 1994*c*) et une adaptation constante des programmes en fonction de particularités régionales ou locales. Ces particularités ne font que mettre encore plus en évidence le partenariat nécessaire entre milieux universitaire et scolaire.

Comme nous pouvons le constater, l'engagement du milieu est en quelque sorte une question existentielle dans la mise en œuvre d'un modèle de formation à l'enseignement. Sans personnes ressources du milieu scolaire, sans appuis administratifs et sans volonté politique, il est pratiquement impossible de songer à aller de l'avant dans une démarche de renouvellement de formation à l'enseignement.

### *L'engagement et la confiance de la personne*

Pour que la personne soit en devenir et en recherche, il apparaît essentiel qu'elle s'engage dans un processus d'apprentissage. Cet engagement va au-delà du désir de certification. Il rejoint la nécessité de repenser ses croyances par rapport à l'enseignement afin de s'inscrire dans une démarche de croissance professionnelle et personnelle. Quant au paramètre de la confiance, il s'exerce sur deux dimensions: la confiance qu'a la personne vis-à-vis de la formation dispensée et la place qui lui est réservée dans le modèle, dans le programme, dans les cours, dans les stages. Dans les paragraphes qui suivent, nous reprenons plus en détail ces distinctions tout en faisant ressortir l'impact qu'elles peuvent avoir sur la mise en œuvre d'un modèle de formation.

La personne qui s'engage dans un programme de formation professionnelle a un but très précis: celui d'obtenir la certification qui lui permette d'accéder au marché du travail. Cet engagement est différent, par exemple, de celui que requiert l'inscrip-

tion dans un programme de baccalauréat en géographie ou en histoire. Les étudiants qui font le choix de suivre trois ou quatre années de formation dans ces domaines démontrent un intérêt certain et une motivation à approfondir des connaissances. Certains d'entre eux se destinent à être géographes ou historiens, mais non la totalité de tous ceux qui complètent des études de premier cycle dans ces programmes.

À la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, tous les étudiants qui s'inscrivent au programme de formation à l'enseignement choisissent de faire une année de spécialisation en éducation afin de pouvoir enseigner. Sont-ils tous aussi certains du choix de leur carrière? Certainement pas. Ils s'interrogent au fil des mois comme le font les professeurs qui leur enseignent et les enseignants associés qui les accueillent en stages. Très peu d'étudiants quittent cependant la formation en cours d'année. Quand ils arrivent, les étudiants le disent eux-mêmes, ils sont prêts à «passer au travers». Ils sont prêts à suivre les cours et les stages requis et à répondre aux exigences du programme. Sont-ils prêts à se considérer comme des personnes en devenir et en recherche? Sont-ils prêts à apprendre et à s'ouvrir à des savoirs auxquels ils n'ont pas été initiés auparavant? Sont-ils prêts à exercer un rôle de modèle dans un milieu minoritaire où l'école a une mission culturelle (Cazabon, 1993; Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1994a)? Il s'agit là de tout autres questions que celles de recevoir la certification.

Selon les propos tenus par les étudiants lors de la rencontre-synthèse, il a été possible de remarquer que ces derniers oscillent entre être passionnés, prudents et sceptiques ou en transition dans leur engagement. Les passionnés se nourrissent de leur idéal d'enseigner et vont de l'avant. Le choc de la réalité scolaire et de leur idéal ne réussit pas à les désarmer. L'année de formation est une étape à franchir et ils envisagent déjà la suite en se donnant des projets à plus long terme, par exemple suivre un cours de spécialisation en enfance en difficulté ou poursuivre leurs études au niveau de la maîtrise. Les prudents et les sceptiques s'engagent tout en gardant leur distance. D'une part, il y a ceux qui sont dépassés par le rythme de la formation ou le rythme des écoles. Ils se souviennent de leurs années scolaires comme étant paisibles et sont souvent bouleversés de constater jusqu'à quel point l'atmosphère a changé. D'autre part, les expériences actuelles jouent un rôle important dans l'engagement de ces étudiants qui ne savent trop où donner de la tête devant la réalité. Par exemple, la lourdeur de la tâche ainsi que les remises en question de la profession les atteignent directement et les incitent parfois à demeurer prudents dans leur engagement. Ils font l'effort nécessaire pour répondre aux exigences du programme de formation, mais s'interrogent d'autant plus sur leur avenir à long terme en enseignement que peu de postes sont disponibles actuellement et qu'ils se rendent compte qu'ils devront probablement faire quelques expériences contractuelles avant d'obtenir un emploi. Quant à ceux qui sont en transition, ils se comptent pour la plupart parmi les étudiants qui viennent d'autres provinces que l'Ontario. Pour ces derniers, l'établissement d'un lien avec le milieu des écoles de langue française de l'Ontario reste une expérience enrichissante mais transitoire, car ils n'ont pas l'intention d'enseigner dans ce contexte.

Le paramètre de la confiance de la personne dans la formation dispensée joue aussi un rôle à ne pas négliger dans la mise en œuvre d'un modèle. Il ne faut pas oublier que le futur enseignant a déjà une expérience en éducation, son statut d'étudiant est un bagage en soi qui peut l'aider ou qui peut le faire douter. Quelle image le futur enseignant a-t-il de lui-même comme étudiant? Perçoit-il le milieu scolaire comme étant un lieu d'épanouissement? Comment conçoit-il le travail en équipe? Quelle importance attache-t-il à la pratique et à la théorie? D'une part, ceux qui ont confiance et qui font confiance d'emblée agissent avec peu de résistance. Sont-ils pour autant les futurs enseignants qui s'interrogent le plus? Oui pour certains, non pour d'autres. D'autre part, il importe de considérer que ceux qui montrent plus de difficulté à faire confiance ont sans doute de très bonnes raisons d'agir ainsi. Ce n'est souvent que par des échanges interpersonnels avec des professeurs ou avec des enseignants associés qu'ils expriment leurs doutes. Ces échanges, rencontres rares dans un programme de formation qui regroupent des centaines d'étudiants, créent la confiance nécessaire à l'apprentissage.

### *La reconnaissance et la démystification du savoir*

Le savoir en soi et la représentation qu'en a la personne et le milieu jouent un rôle important dans la mise en œuvre d'un programme de formation. Par exemple, si le milieu considère que le savoir a de l'importance et que la personne pense le contraire, cette dernière doit ajuster son tir si elle veut devenir membre de la profession enseignante. Par ailleurs, si le milieu et la personne s'accordent pour dire que le savoir compte, la motivation pour la formation devient double. Il est possible d'imaginer ainsi différents scénarios où l'attrait du milieu et de la personne influence favorablement ou défavorablement la formation. Non seulement le savoir peut-il être perçu différemment, reste à préciser ce qu'il signifie (Tardif et Gauthier, 1996).

Dans le sens où il est inclus au modèle de formation que nous présentons, le savoir est théorique et médiatisé. La théorie renvoie à une culture générale, à la capacité d'établir des liens entre diverses disciplines ainsi qu'à une sensibilisation aux enjeux sociaux de l'éducation dans le contexte d'enseignement. Le savoir médiatisé touche pour sa part la transposition de contenus. La portée de cette transposition s'exerce en tenant compte des particularités des apprenants. Elle concerne également l'adaptation de modalités de planification et d'évaluations formative et sommative.

Pour être accessible, le savoir a besoin, d'une part, d'être reconnu valide et, d'autre part, d'être démystifié. Tant qu'il prend une connotation exclusivement théorique et qu'il demeure cette entité qui fait l'objet de quelques professeurs du milieu universitaire ou enseignants du milieu scolaire, il fait plus d'opposants que d'adeptes. Le savoir est source d'enrichissement, il est aussi une menace lorsque sa nouveauté bouscule des habitudes. Le contexte où il est mis de l'avant a une influence sur la représentation qu'en a l'étudiant. Par exemple, une expérience de transposition didactique

(en sciences, en arts, en langues, etc.) peut être qualifiée de théorique parce qu'elle est réalisée en milieu universitaire avec des étudiants en formation alors que, reprise en salle de classe par ces mêmes étudiants, elle est jugée pratique. Il ne suffit donc pas de diffuser le savoir ou de le transposer pour le connaître ou le démystifier, encore faut-il susciter une atmosphère propice à le recevoir.

Dans un autre ordre d'idées, le savoir prend aussi du temps avant d'être intégré. Pour cela, la démarche proposée dans le cadre de la recherche n'inclut pas suffisamment de possibilités de choix. Même si les travaux et le journal permettaient une expression personnelle, les cours étaient à l'exception d'un seul les mêmes pour tous. Les étudiants nous ont très clairement fait part de leur insatisfaction devant cet état de fait. Selon leurs propos, ils manquent de temps pour approfondir les contenus dont il est question dans les cours et pour réfléchir calmement à leurs interactions en salle de classe. Ils doivent produire rapidement et n'ont pas encore acquis l'expérience nécessaire pour parfaire dans un tel laps de temps leur acte pédagogique. D'aucuns diront qu'ils rejoignent ainsi la réalité des enseignants. Par ailleurs, pour provoquer un changement d'attitude et mettre de l'avant un modèle d'enseignant en tant que personne en devenir et en recherche, il est essentiel de respecter davantage une diversité de rythmes d'apprentissage. Les étudiants sont aussi confrontés à beaucoup de nouveautés en même temps. Si cette nouveauté va trop à l'encontre de leurs croyances de départ, ils ont de la difficulté à identifier leurs réticences. Certains ont même tendance à se refermer et à se dire que le «malaise» qu'ils ressentent devant une vision de l'éducation qui n'est pas la leur va passer rapidement. Ils ont jusqu'à un certain point raison, surtout si le temps ne leur permet pas d'interroger en profondeur leurs façons de faire et de penser.

Dans le contexte économique actuel, il faut aussi considérer qu'une personne qui vient chercher une formation d'enseignant a le désir de développer le plus possible une identité professionnelle qui lui permette d'entrer sur le marché du travail. La démystification du savoir va donc au-delà du lieu de formation et concerne aussi la façon dont non seulement le milieu scolaire, mais aussi la communauté conçoivent l'appropriation du savoir.

### *La modélisation de la gestion*

Le paramètre de la modélisation de la gestion joue sur plusieurs plans. Il touche d'abord et avant tout la personne qu'elle soit à la formation ou en exercice, parce qu'il la confronte à modéliser ce qui est véhiculé en classe. Il concerne également le milieu dans sa capacité d'articuler sa vision des savoirs vis-à-vis de leur réalité dans la mise en place de situations d'apprentissage. La gestion incluant la façon de planifier, d'organiser, d'évaluer et de communiquer relève aussi bien de la métacognition qui permet de mettre en pratique et d'objectiver cette pratique.

Devant les tâches qu'ils ont à accomplir et pour se préparer aux stages, les étudiants formulent habituellement leurs attentes de modélisation en demandant des «recettes». Par exemple, ils s'interrogent sur la manière d'organiser une classe en utilisant des centres d'apprentissage, les moyens de résoudre un conflit entre deux élèves, la façon de procéder lorsqu'un élève a des difficultés d'apprentissage. Pour répondre à leur insécurité, ils recherchent des moyens qui leur permettent de devenir compétents rapidement et d'être reconnus comme tels. Les choses ne sont pas si simples en éducation.

D'une part, chaque situation est spécifique. Les modèles peuvent servir de référence mais doivent être intégrés à la personnalité. C'est le cas en ce qui a trait à la communication, toute situation conflictuelle va chercher des dimensions affectives auxquelles il est nécessaire de réfléchir pour les expliciter. Les modèles en soi ne sont pas des solutions miracles. Ils aident à comprendre les phénomènes et à évoluer, dans la mesure où la personne a un sens d'ouverture vis-à-vis du changement. Il faut cependant reconnaître le bien-fondé de leurs préoccupations. Toutes les questions qui concernent la gestion sont cruciales pour la personne qui débute. Cette dernière a besoin d'exemples et de modèles qui lui permettent de cheminer personnellement et professionnellement. Plusieurs étudiants se sentent pris au dépourvu dans leur nouveau rôle d'enseignant et ont besoin de se doter de références.

D'autre part, les modèles de gestion en éducation sont encore implicites dans bien des cas. En effet, si la modélisation de la gestion retient tant l'attention des étudiants de la formation et de l'enseignant débutant, le milieu tient peu d'archives sur ce qu'il réalise. Par exemple, les étudiants qui s'exercent à planifier à la formation à l'enseignement peuvent faire face, en stages, à des enseignants d'expérience qui planifient plus «dans leur tête» que sur papier. Il est difficile alors pour les étudiants de saisir les modèles sous-jacents à ces planifications. L'écrit, sur le plan de la gestion du savoir communiquer, est aussi souvent plus implicite qu'explicite, ce qui cause encore plus de problèmes pour les étudiants qui ont de la difficulté à gérer les différences. De plus, violence, hétérogénéité des apprenants, équité sont des thèmes qui nécessitent des prises de conscience, sinon une situation d'iniquité reste naturelle et non insolite. Comme dans le milieu scolaire, la voix des parents devient de plus en plus percutante, l'intégration de leur participation modifie aussi les enjeux. Spécifier les modèles mis en jeu à l'école et les rendre explicites est un des défis auxquels doit se préparer le milieu éducatif, surtout qu'il est de plus en plus question de considérer l'école comme étant «redevable» de la société.

Dans le cadre de la recherche, les étudiants ont eu l'occasion de modéliser des savoirs et de s'entendre avec leur enseignant associé au sujet de ce contenu. Cela a grandement contribué à leur préparation au stage. Ils sont arrivés, recherche de documents accomplie, matériel en main, prêts à passer à la mise à l'essai. L'inclusion de ce travail s'est cependant faite de diverses façons. Certains ont eu l'occasion de mettre en pratique presque la totalité du contenu élaboré. D'autres ont négocié la réalisation d'une partie de ce qu'ils avaient planifié. Quelques-uns ont dû mettre

de côté leur travail, soit parce qu'il ne s'avérait pas adéquat, soit parce que la personne qui les accueillait avait déjà une planification précise qui ne permettait pas d'insérer d'autres éléments. Les modèles de gestion proposés en milieu universitaire ne s'harmonisaient pas non plus avec la totalité de ceux préconisés par le milieu scolaire. Pour en arriver à orchestrer les différentes visions, cela nécessiterait une communication constante et une diffusion d'informations accélérée, sans oublier une ouverture d'esprit de part et d'autre.

### *Conclusion*

L'expérience de cette recherche permet de constater jusqu'à quel point la mise en œuvre d'un modèle nécessite une collaboration étroite du milieu scolaire et du milieu universitaire. Si l'engagement de plusieurs intervenants dans une formation est un enrichissement, il n'est pas dit pour autant que la compréhension de ce qui est mis en œuvre soit la même pour tous. Le modèle de formation comprenant des étudiants, des enseignants associés ainsi que des professeurs du milieu universitaire, on peut facilement imaginer la possibilité de divergences d'opinions. Si ces divergences font l'objet de discussions et qu'un temps nécessaire pour clarifier les prises de position est alloué, le processus est dynamique. Par contre, comme en réalité la formation s'exerce dans un temps restreint, il faut vraiment être vigilant pour que ce temps d'échange ne subisse pas lui-même trop de contraintes. L'engagement du milieu est plus qu'essentielle dans la mise en œuvre d'un modèle et dans l'articulation de la formation pratique et de la formation théorique. Sans lui, l'engagement et la confiance de la personne prévalent difficilement. Il en va de même pour la reconnaissance et la démystification du savoir ainsi que pour des possibilités de modélisation de la gestion. Ces différents paramètres jouent un rôle complémentaire dans la mise en œuvre d'un modèle qui vise une cohérence et une continuité entre la pratique et la théorie.

L'expérience de cette recherche permet également de constater qu'il est possible d'harmoniser le contenu des cours et des travaux requis afin de contribuer à la préparation au stage. Cela exige une concertation entre les différentes personnes concernées dans la formation: étudiants, professeurs du milieu universitaire, enseignants associés. Elle sous-entend aussi une ouverture d'esprit et une réceptivité vis-à-vis de l'apprentissage qui se poursuit en stages ou pendant les cours. S'il peut être facile de s'entendre sur un paradigme comme celui du praticien-réflexif, il n'est pas toujours évident de trouver des modalités de réalisation qui satisfassent tous ceux qui sont engagés dans la formation. Ainsi, les étudiants qui n'ont pas eu à prendre leur apprentissage en main ni à porter une réflexion constante dans leur formation antérieure démontrent-ils parfois de la résistance ou des signes de fatigue devant la complexité de l'exercice d'une profession comme celle de l'enseignement. Ils aimeraient simplifier les choses et avoir des réponses toutes faites, mais ils réalisent que cela s'applique difficilement à la réalité d'une salle de classe.

Dans le contexte où a eu lieu la recherche, le laps de temps de formation échelonné sur huit mois est un grand facteur de stress pour l'étudiant. Même si ce dernier a déjà obtenu un baccalauréat avec concentration dans un champ d'études spécifique avant de s'inscrire en spécialisation à la formation à l'enseignement, il n'en reste pas moins que l'éducation est un monde en soi qui demande d'autant plus de temps à explorer qu'il s'accompagne d'un changement de statut: d'étudiant à enseignant. Il importe également de constater que l'apprentissage d'une profession remet en question bien plus que des connaissances. Il est donc nécessaire que s'éclaircissent au fil de l'action et des confrontations les diverses représentations intériorisées. Il ne faut pas oublier non plus qu'au cours de cette transition, l'étudiant doit accepter et comprendre l'importance de l'utilisation de modèles dans la pratique de l'enseignement.

L'articulation de la pratique et de la théorie constitue toujours un défi dans les programmes de formation à l'enseignement. Dans cette recherche, il ne s'agissait donc pas de mettre en opposition ces deux entités, mais de chercher à cerner comment aider l'étudiant dans son apprentissage d'une profession telle que l'enseignement. Bon nombre d'étudiants rêvent de parfaire leurs études en éducation et s'inscrivent à la formation sans nécessairement avoir conscience de la réalité actuelle de la salle de classe. Ils se souviennent de leurs expériences scolaires et fondent des attentes et une vision de ce qu'ils seront comme enseignants en s'y référant. Dans la mise en œuvre du modèle prôné, la formation pratique comme la formation théorique les a invités à explorer, à réfléchir et à se questionner à partir de contenus reçus dans des cours et à partir d'expériences vécues dans le milieu scolaire. Tout au long de la recherche, ces étudiants ont collaboré étroitement avec l'équipe pour discuter de leur apprentissage et des contraintes et des frustrations qu'ils rencontraient. Cette collaboration a pu être assurée parce que les quatre membres de cette équipe agissaient comme professeurs conseillers pour l'année en cours et que deux d'entre eux leur enseignaient plus de treize heures par semaine à la deuxième session. Un contact individualisé a donc pu être créé avec chacun des étudiants par plus d'un professeur. Ces conditions qui tendent à l'individualisation de la formation ne prévalent pas toujours en milieu universitaire. Des contraintes budgétaires s'y font de plus en plus sentir comme partout ailleurs et ne favorisent pas une approche personnalisée. Devant ces contraintes, il y a lieu de continuer d'affirmer la nécessité de mettre en œuvre une formation à l'enseignement qui réponde aux exigences actuelles d'ouverture sur un monde et de respect des différences dans l'apprentissage.

## NOTES

1. Dans ce texte, le terme enseignant associé désigne l'enseignant responsable de la formation du stagiaire en milieu scolaire. Cette personne accueille l'étudiant dans sa classe, le guide dans son parcours d'enseignement et évalue sa démarche d'apprentissage comme futur enseignant. Ce terme n'est pas le seul utilisé pour spécifier cette fonction et pour avoir de plus amples informations sur les diverses appellations de ce rôle, voir Bélair (1995).

2. Dans le contexte de formation à l'enseignement où se situe le projet, les étudiants qui s'inscrivent au niveau élémentaire se destinent à enseigner aux élèves âgés de quatre à douze ans.
3. Mise d'abord en place au campus d'Ottawa, la formation conjointe tend à consolider un partenariat entre le milieu scolaire et le milieu universitaire par une formule d'un stage prolongé de trois mois à la session d'hiver. Cette formule évolue d'une façon distincte selon les intervenants qui s'y impliquent (Bélaïr, 1996). Elle est toujours mise en œuvre au campus de Windsor et d'Oakville qui servent de satellites de formation à l'enseignement dans le sud de l'Ontario.
4. Les représentants sont choisis et mandatés par les différentes associations respectives: Association des étudiantes et des étudiants de la formation à l'enseignement, Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO), Association des surintendantes et des surintendants franco-ontariens (ASSFO), Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (MÉFO). Quant aux professeurs membres du comité, ils sont élus par leurs pairs pour un mandat de deux ans.
5. Lors de la définition du modèle, les membres du comité du programme de la formation à l'enseignement de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa étaient les suivants: étudiantes (Sharon Gray et Julie-Anne Mainville), partenaires (Andrée Bélanger-Major de l'AEFO, Maurice Proulx de l'ASSFO et Maurice Lamontagne du MÉFO), professeurs de la Faculté d'éducation (Michelle Bourassa, Laurier Busque, Raynald Lacasse, Claudie Solar et Mariette Théberge). Pierre Boudreau, professeur à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, a aussi collaboré à la rédaction du document incluant le modèle de formation et Madame Champagne a participé à l'élaboration des énoncés de principe.
6. Comme l'indiquent les commentaires de Desjarlais (1990, p. 50), «de fait, dans le Nord-Ontario, 40 % de la population franco-ontarienne décroche avant d'arriver à l'université», ce qui est déplorable étant donné les besoins de la communauté.
7. Dans le contexte franco-ontarien, il importe de mentionner l'importance du savoir qui a trait à la langue parlée et écrite car, d'une part, ce savoir constitue une «assise de l'accès à tout apprentissage» (Conseil du programme de la formation à l'enseignement, 1995, p. 7) et, d'autre part, il ne peut être tenu pour acquis à cause du taux d'assimilation. Quant au savoir médiatisé, il relève autant de la capacité de communication directe avec l'élève que de celle d'utiliser des moyens audiovisuels appropriés aux situations d'apprentissage.
8. Le terme professeur conseiller désigne la personne responsable d'un groupe d'étudiants en stages. Cette personne assure un suivi auprès des étudiants qui lui sont désignés (une douzaine) et voit à leur apporter un appui et de l'aide au cours de leur apprentissage en milieu scolaire. Elle permet également d'établir un contact le plus constant possible entre le milieu de stage et celui de l'Université d'Ottawa.
9. Hunt (1989) distingue trois conceptions de la formation: la conception où la théorie précède et influence la pratique (*top-down*), la conception où la pratique précède et sert la théorie (*bottom-up*), la conception qui privilégie une interaction (*back and forth*). Selon la première conception, l'étudiant doit en premier lieu comprendre et intégrer des concepts qui, idéalement parlant, nourriront sa pratique en salle de classe. La deuxième conception propose que la théorie est issue des habiletés pratiques, tandis que la troisième met en valeur l'importance de l'apport réciproque de la pratique et de la théorie.
10. Il va sans dire que les étudiants comme les enseignants associés qui ont accepté de participer étaient libres de se retirer du projet en tout temps sans que cela n'ait d'impact sur leur formation, leurs résultats ou leur collaboration.
11. L'engagement de partenaires pendant la démarche voulait consolider les liens avec le milieu. En effet, si les enseignants associés sont déjà depuis plusieurs années concernés par la supervision et par l'évaluation de stages, ils n'avaient pas eu jusqu'à maintenant droit de veto dans l'élaboration d'un travail, comme celui de la transposition didactique, exigé pour le stage et dans le cadre des différents cours que suivaient les étudiants.



**Abstract** – The objective of this research is to explore one proposal for implementing a teacher training model and to examine the parameters that would ensure coherence between practical and theoretical training. During the 1995-1996 year, a group of University of Ottawa students enrolled in elementary level teacher education, teacher associates, and university professors participated to implement various means which facilitate students' reflective integration. Results of this research show that the implementation of a model requires collaboration between various practitioners, that learning a profession involves more than acquiring knowledge, and that change of professional status requires that the student learns to manage his own learning.

**Resumen** – Este estudio tiene por objetivos explorar una vía posible de implantación de un modelo de formación de maestros, y discernir los parámetros susceptibles de asegurar la coherencia entre formación práctica y formación teórica. Con la participación, durante el año 1995-1996, de un grupo de estudiantes en formación de maestros de primaria en la Universidad de Ottawa, de maestros asociados y de profesores universitarios, se ensayaron medios para facilitar una integración reflexiva en los estudiantes. De esta experiencia se destaca que la aplicación de un modelo requiere la colaboración de diversos actores, que el aprendizaje de una profesión cuestiona mucho más que los conocimientos, y que el cambio de estatuto profesional exige que el estudiante aprenda a manejar su propio aprendizaje.

**Zusammenfassung** – Bei dieser Forschung handelt es sich darum, herauszufinden, auf welche Weise ein bestimmtes Lehrerbildungsmodell verwirklicht werden kann und welche Aspekte besonders beachtet werden müssen, damit Praxis und Theorie immer in Einklang stehen. Während des Schuljahres 1995-1996 haben eine Gruppe von Studenten der Lehrerbildungsabteilung der Universität von Ottawa, einige Lehrer und Universitätsprofessoren an einem Experiment teilgenommen, bei dem verschiedene Mittel, eine durchgedachte Aneignung durch die Studenten zu fördern, getestet werden konnten. Dieses Experiment hat ergeben, dass die Einführung eines Modells die aktive Mitarbeit aller Betroffenen erfordert, dass das Erlernen eines Berufes mehr als nur Kenntnisse in Frage stellt und dass der berufliche Wechsel von den Studenten verlangt, zu lernen, den eigenen Lernprozess zu steuern.

## RÉFÉRENCES

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants – Analyse de critique et de situations pédagogiques*. Paris: Presses universitaires de France.
- Artaud, G. (1989). *L'intervention éducative: au-delà de l'autoritarisme et du laisser-faire*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bélaïr, L. (1993). L'évaluation d'une pédagogie différenciée en formation des maîtres: un programme alternatif de formation conjointe. In L.-G. Bordeleau, M. Brabant, B. Cazabon, F. Desjardins et R. LeBlanc (dir.), *Libérer la recherche en éducation – Actes du 3<sup>e</sup> congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada* (p. 327-338). Ottawa: Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- Bélaïr, L. (1995). *Quelle(s) pratique(s) de stage de terrain?* Conférence donnée pour l'École normale de Nivelles, Louvain-La-Neuve.
- Bélaïr, L. (1996). La formation à la complexité du métier d'enseignant. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 63-75). Bruxelles: De Boeck/Larcier.

- Bernard, R. (1991). *Un avenir incertain – Comportements linguistiques et conscience culturelle des jeunes Canadiens français*. Ottawa: Fédération des jeunes Canadiens français.
- Burbules, N. C. et Rice, S. (1991). Dialogue across differences: Continuing the conversation. *Harvard Educational Review*, 61(4), 393-416.
- Carbonneau, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 33-57.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston, M. Haberman et J. Sikula (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 291-310). New York, NY: Macmillan.
- Cazabon, B. (1993). De la mission culturelle de l'école et de la pédagogie du français langue maternelle. *Canadian Ethnic Studies*, 25(2), 52-64.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 119-135). Bruxelles: De Boeck/Larcier.
- Conseil de programme de la formation à l'enseignement (1995). *Projet pilote*. Ottawa: Faculté d'éducation, Université d'Ottawa.
- Desjarlais, L. (1990). Commentaires. In D. Laveault, J.-M. Joly et L. Desjarlais (dir.), *Regards sur le jeune franco-ontarien* (p. 49-50). Ottawa: Faculté d'éducation, Université d'Ottawa et Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago, MN: Regnery.
- Duquette, C. (1993). A school-based teacher education program: Perceptions and attitudes preparedness. *The Alberta Journal of Educational Research*, 39, 419-432.
- Gervais, G. (1996). Aux origines de l'identité franco-ontarienne. *Les cahiers de Charlevoix*, 1, 127-168.
- Holborn, P., Wideen, M. et Andrews, I. (1993). *Devenir enseignant: la conquête de l'identité professionnelle*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Hunt, D. E. (1989). *Beginning with ourselves in practice, theory and human affairs*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Lytle, S. L. et Cochran-Smith, M. (1992). Teacher research as a way of knowing. *Harvard Educational Review*, 62, 447-474.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1994a). *Animation culturelle*. Toronto: Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1994b). *Aménagement linguistique. Guide d'élaboration d'une politique d'aménagement linguistique. Paliers élémentaire et secondaire*. Toronto: Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1994c). *Actualisation linguistique en français et perfectionnement du français. Paliers élémentaire et secondaire*. Toronto: Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1995). *Programme d'études commun*. Toronto: Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.
- Morris Baskett, H. K., Marsick, V. J. et Cervero, R. M. (1992). Putting theory to practice and practice to theory. Professional's ways of knowing: New findings on how improve professional education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 55, 109-118.
- Mottet, G. (1992). Les ateliers de formation professionnelle – Une proposition pour les IUFM. *Recherche et formation*, 11, 93-106.
- Paquay, L. (1995). Vers une identité professionnelle des formateurs d'enseignants. *Pédagogies*, 10, 5-11.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, Ph. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck/Larcier.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.

- Perrenoud, Ph. (1995). Former les enseignants primaires dans le cadre des sciences de l'éducation: le projet genevois. *Recherche et formation*, 16, 39-60.
- Perrenoud, Ph. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants – Analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 181-207). Bruxelles: De Boeck/Larcier.
- Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62, 1-35.
- Russell, T., Munby, H., Spafford, C. et Johnson, P. (1988). Learning the professional knowledge of teaching: Metaphors, puzzles, and the theory-practice relationship. In P. P. Grimmit et G. L. Erickson (dir.), *Reflection in teacher education* (p. 67-90). Vancouver: Pacific Education Press.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif: la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tabacknick, B. R. et Zeichner, K. (1984). The impact of the student teaching on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35, 28-42.
- Tardif, C. (1985). On becoming a teacher: The student teacher's perspective. *The Alberta Journal of Educational Research*, 31, 139-148.
- Tardif, M. et Gauthier, C. (1996). L'enseignant comme «acteur rationnel»: quelle rationalité, quel savoir, quel jugement? In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 209-237). Bruxelles: De Boeck/Larcier.
- Théberge, M., LeBlanc, R. et Brabant, M. (1995). Le style d'apprentissage des étudiants à la formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(3), 503-517.
- Théberge, M., LeBlanc, R. et Brabant, M. (1996). Étude de la variable sexe du style d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de la formation à l'enseignement. *Revue du Nouvel Ontario*, 18, 35-65.
- Vermersh, P. (1994). *Du faire au dire: l'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.
- Wagner, S. (1991). *Analphabétisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale à propos de l'Ontario français* (Volume 1 – Synthèse théorique et historique). Toronto: Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.
- Zeichner, K. M. et Grant, C. (1981). Biography and social structure in the socialization of student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 1, 298-314.
- Zeichner, K. M. et Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-48.