

Le stage d'enseignement: Un milieu d'émancipation

Huguette Hébert et
Lucille Mandin
University of Alberta

Cet article examine comment le stage d'enseignement devient un milieu d'émancipation pour les participants. Les auteures présentent d'abord leur conception de la formation des enseignants pour mieux situer le modèle de stage privilégiant la pratique réflexive. La réflexion sur nos expériences de stages collaboratifs amène des éclaircissements qui permettent de mieux comprendre la réussite en stage collaboratif et comment ce milieu en est un d'émancipation. Ce savoir émergent de l'étude éclaire notre questionnement face à la réalité des stages telle qu'elle se vit.

This article examines how practice-teaching can become an opportunity for growth for student teachers. The authors situate their model of student teaching which facilitates reflective practice within their theory of teacher education. Reflection on their experiences with collaborative practice-teaching permits them to understand successful collaborative practice-teaching and how it becomes an opportunity for professional growth. This grounded knowledge assists them in their questioning of the reality of practice-teaching as it currently exists.

La formation des enseignants est sans aucun doute un domaine qui demeure encore plein de questionnements: quels sont les modèles de formation les plus appropriés pour la fin du 20^e siècle, comment amener non seulement une formation mais une transformation chez les étudiants en éducation, comment créer des liens significatifs entre la théorie et la pratique éducative, quelles sortes de stages devraient être organisés pour que les participants vivent une réelle émancipation? Voilà certaines des réflexions qui nous animent dans notre pratique éducative et qui deviennent source d'inspiration pour nos recherches. C'est dans ce contexte de réflexion qu'une recherche portant sur la réussite en stage a pris forme. Dans ce présent article, les données relatives à l'émancipation issues de la recherche sur la réussite en stage ont servi à la

reconstruction des expériences des participants décrites dans une forme narrative.

Notre étude sur la réussite en stage

Une étude a été mise sur pied afin de mieux comprendre les éléments significatifs dans la réussite en stage d'enseignement. Les expériences de stages ont été vécues dans trois contextes différents: le stage traditionnel (placement d'un étudiant avec un enseignant pour une durée de six semaines), le stage avec regroupement (placement de plusieurs étudiants dans une école, chaque étudiant étant placé avec un enseignant mais aucun dialogue est facilité entre les stagiaires; ici, les expériences sont vécues indépendamment les unes des autres) et le stage collaboratif (les étudiants sont placés dans une école et invités à découvrir leur potentiel dans l'enseignement en s'exposant à une variété d'expériences et d'éducateurs). Pour cet article, nous avons isolé les données issues du contexte du stage collaboratif.

Le paradigme de recherche naturaliste tel que défini par Lincoln et Guba (1984) a été adopté pour l'étude en question. Pendant la durée du stage de six semaines, les données ont été recueillies de façon continue en milieu naturel, par l'entremise de journaux de bord dont les contenus ont été corroborés par des entrevues de type semi-dirigé menées à partir de questions portant sur la nature de leur expérience et leur perception de leur rôle comme stagiaire, enseignant coopérant ou autre participant au stage collaboratif. La tenue d'un journal de bord a servi à décrire l'évolution de l'expérience du point de vue des chercheuses et des participants et à noter les interrogations, les modifications et les décisions dans les orientations du travail de collecte de données. Les journaux de bord avaient donc deux fonctions: une fonction de témoin de l'évolution professionnelle des participants et un rôle de soutien à la réflexion critique.

L'analyse de contenu des journaux de bord a constitué un élément important dans la démarche de collecte de données. Cette approche a été développée par de nombreux chercheurs (Hunt, 1987; Burden, 1986; Rudduch, 1988). Comme le journal de bord de type réflexif est ouvert, il ne comprend qu'un minimum d'indications; c'est un livre vierge dans lequel les participants peuvent écrire au sujet de leurs expériences de stage d'une façon réflexive (Holborn, Wideen & Andrews, 1988). Une fois les journaux de bord recueillis et les entrevues transcrites, nous avons procédé à une lecture attentive effectuée par trois lecteurs qui avaient pour tâche de dégager les thèmes qui apparaissaient essentiels aux yeux des auteurs de ces documents. Une fois ces thèmes dégagés, nous avons tenté de cerner l'importance accordée à chacun. Cette façon de procéder nous a permis de mettre en

perspective des préoccupations qui semblent communes à un bon nombre des participants ainsi que des éléments significatifs d'une pratique de formation telle qu'elle se vit.

Les chercheuses ont également résumé, dans leur journaux de bord, de façon continue, les informations sur les gens et sur les événements, sur les thèmes émergents, sur les questions de recherche soulevées, sur les nouvelles hypothèses ou les idées à explorer, sur les points et les questions-cibles.

Principaux constats. A l'heure qu'il est, nous pouvons dégager quelques /résultats de recherche dont il importe de donner un aperçu. Quatre éléments apparaissent de façon évidente:

- a) les stages collaboratifs favorisent l'exploitation d'une expertise particulière,
- b) la réussite en stage est grandement reliée à l'interaction entre les personnes impliquées dans le stage,
- c) la perception que l'on a de la formation professionnelle et du stage affecte largement ce qui est considéré comme réussite ou non en stage,
- d) le stage collaboratif a largement contribué au développement d'un sentiment d'émancipation vécu par les participants.

C'est ce dernier aspect, le sentiment d'émancipation, qui retient le plus notre attention dans cet article.

Conception de la formation des enseignants

Plusieurs écoles de pensée ont élaboré leur propre conception de la formation des enseignants (Schön, 1983, 1987; Zeichner, 1990; Goodlad, 1991; Carbonneau, 1993). Une dichotomie entre différentes conceptions repose essentiellement sur comment chaque école de pensée comprend le rapport entre le savoir académique et la pratique professionnelle en éducation. Cette question ouvre la porte à un rapprochement du milieu universitaire et du monde scolaire. Pour ceux qui recherchent ardemment ce rapprochement dans la mise en place de la composante primordiale des programmes de formation, la formation des futurs enseignants devient un but commun auquel tous participent (Carbonneau & Hétu, 1993). Une collaboration étroite se fonde sur des intérêts mutuels pour une meilleure socialisation professionnelle des éducateurs. Cette coopération est de nature à aider les universités et les institutions scolaires à accomplir leurs mandats respectifs.

Depuis trop longtemps, ces deux entités impliquées dans les stages d'enseignement oeuvrent de façon désarticulée et non complémentaire. Souvent, le savoir théorique du milieu universitaire et le savoir pratique du milieu scolaire s'affronte (Carbonneau & Hétu, 1993). D'après Zeichner (1990), lorsque la spécificité du travail d'un partenaire et la pertinence de son expertise sont ignorées par l'autre partenaire, une double socialisation se développe. Quand ce phénomène se produit, il nie la présence de deux expertises distinctes et complémentaires dans la formation initiale en enseignement et fait obstacle à la socialisation professionnelle d'un enseignant. En raffermissant le lien entre l'université et le milieu scolaire, le rapport de force trop souvent apparent entre ces deux unités est appelé à se dissoudre. Il est donc opportun de se pencher sur cette relation de coopération apte à favoriser un développement professionnel bénéfique pour tous les acteurs des stages d'enseignement.

Les programmes de formation doivent donc établir une relation étroite avec les écoles. Comme nous le dit Goodlad (1991), les programmes de formation ne peuvent plus être conçus dans les universités et implantés dans les écoles. Les programmes de formation doivent être créés par les dialogues entre les éducateurs impliqués. Dans cette optique, on se déplace d'une position de négociation hiérarchique vers un dialogue collaboratif dans lequel chaque participant contribue à la vie des programmes de formation des enseignants. Cette collaboration requiert un partage différent des responsabilités et du pouvoir, de la tolérance à l'ambiguïté et de la flexibilité. Maintenir un rapport harmonieux entre ces pôles d'expertise (l'école et l'université), tout en considérant celle du stagiaire, devient un nouveau défi en formation des enseignants.

Un tel engagement à la formation des enseignants veut dire établir le stage d'enseignement comme une des composantes de la professionnalisation de l'enseignement; c'est un processus dans lequel les écoles et les commissions scolaires sont déjà engagées. De plus, un engagement à la collaboration demande une attention plus soutenue aux contextes dans lesquels les futurs enseignants apprennent à enseigner et là où les enseignants continuent leur propre formation professionnelle.

La dimension la plus marquante des stages est selon Guyton et McIntyre (1990), la nature des salles de classe et des écoles sélectionnées pour accueillir les néophytes en enseignement ainsi que les croyances et la vision de l'enseignement et de la formation des enseignants implicites dans celles-ci. D'après Zeichner (1990), très peu d'attention est portée à cette question.

Les différentes conceptions de l'enseignement posent un dilemme par les polarités qu'elles créent: celle de l'invitation des futurs enseignants de

changer et d'améliorer les pratiques éducatives, et celle basée sur les recherches d'habiletés, de stratégies, de comportements et des connaissances des experts, soit les enseignants efficaces qui ont beaucoup d'expérience. Cette dernière conception, avec sa perspective utilitaire, voit l'enseignement comme activité technique; elle occupe une grande place dans les écoles qui accueillent nos stagiaires. Elle invite les stagiaires à se conformer à des conduites prédéfinies par le status quo. C'est cette perspective que nous remettons en question puisque "le simple fait de se retrouver dans des classes et de devoir prendre en charge un enseignement risque d'amener les étudiants à devenir de simples reproducteurs des pratiques dominantes dans les écoles" (Dinham & Stritter, 1984, p.533). La tension entre ces deux perspectives éclaire notre questionnement comme chercheuses et formatrices en éducation.

Le contexte de stage

Selon Clandinin, Davies, Hogan & Kennard (1993), enseigner et apprendre à enseigner est un processus d'enquête continue qui se développe et se déroule dans une communauté d'apprenants. Cette communauté se forme à partir des événements et des personnes qui y vivent. Dans la conception de nos programmes de formation, nous devons tout faire pour collaborer et éliminer l'isolement dans nos tentatives professionnelles.

C'est dans l'approche de la pratique réflexive que nous trouvons appui à ces principes qui guident le développement professionnel de tous les participants impliqués. La pratique réflexive prend en considération la complexité de la situation de formation des personnes en interaction avec elles-mêmes et avec d'autres. (Schön, 1983, 1987; Zeichner, 1990). On essaie de faire place aux personnes, reliées organiquement entre elles dans une dynamique d'ensemble en mouvement. Or, dans le contexte des stages d'enseignement, c'est précisément l'expérience avec cette totalité en mouvement qui développe chez la personne un processus qui la met en contact avec son pouvoir de formation (Cuningham, 1983).

Cette approche de la pratique réflexive accorde une grande place à la réflexion sur et dans l'action pédagogique. Elle se caractérise à la fois par une attention soutenue à ce qui se passe, à l'expérience "qui se fait," et par une analyse des facteurs qui ont présidé à l'action. Il s'agit vraiment d'inciter les participants au stage à se situer en "perspective" de ce qu'ils pensent, vivent et expriment et de leur permettre de sortir des automatismes rigides ou des solutions gratuites.

Dans cette voie de formation, le désir d'établissement d'une interaction organique entre le savoir d'expérience et la pratique, tout en accordant une

place prépondérante aux participants, émerge. La pratique réflexive prône ainsi le dialogue, l'authenticité et le partage du pouvoir de tous les participants. Le stage pensé dans cette voie amène des moments de conscientisation profonde chez les participants. La définition apportée par Holborn et ses collaborateurs (1988) éclaire ce courant:

La réflexion critique implique une prise de conscience de son action qui conduit à une attention aux expériences concrètes et personnelles, à un examen, à une analyse et à une identification des facteurs-clés, des patterns récurrents, à une formulation subséquente de concepts, de règles et de principes et enfin au développement des théories personnelles à tester. (traduction libre, Holborn et al, 1988, p. 196)

Egalement dans cette conception de la formation, on ne parle plus de savoir et de ne pas savoir, de qui sait et de qui ne sait pas. Enseigner, c'est trouver un sens à la pratique en construisant et en reconstruisant des expériences. Dans ce contexte dynamique, il est évident que les expériences d'apprendre à enseigner ne peuvent pas être transplantées, elles doivent être réinventées (Freire, 1970, p. 185).

Les projets collaboratifs

Convaincues de la valeur de la notion de partenariat dans une pratique réflexive, nous nous sommes engagées à poursuivre la création de projets collaboratifs dans le cadre de nos stages d'enseignement. Améliorer la formation pratique et favoriser le développement professionnel sont avant tout les buts visés par cette initiative. En créant une expérience riche de possibilités, dans un esprit d'ouverture et de respect de nos intérêts respectifs et dans une perspective d'innovation, une collaboration s'établit entre des personnes impliquées dans différents secteurs de la profession – enseignant, directeur d'école, professeur universitaire et stagiaire.

Depuis 1991, notre faculté a mis sur pied, des expériences de stages collaboratifs qui ont cherché à élargir et à enrichir l'expérience professionnelle de tous les participants impliqués (Hébert & Mandin, 1995). Afin d'éliminer l'isolement et de favoriser l'échange et le partage, un groupe de stagiaires est placé dans une école choisie. Les caractéristiques d'un stage collaboratif dans ce contexte, sont les suivantes:

- Le stage d'enseignement est présenté comme un projet d'école plutôt qu'une expérience isolée dans une salle de classe avec un enseignant coopérant.
- Le stagiaire est assigné à une classe d'accueil dans laquelle un enseignant est responsable. Ce placement assure un premier appui,

permettant au stagiaire de se familiariser, dans un climat de confiance, à la culture de l'école et à la réalité d'une salle de classe. Le stagiaire passe la plupart de son temps dans ce contexte au début du stage, mais petit à petit, il s'oriente vers d'autres expériences dans l'école.

- Tout le personnel de l'école est encouragé à explorer les possibilités où ils peuvent appuyer et éduquer les stagiaires et poursuivre leur propre évolution professionnelle.
- Du temps de réflexion et de l'appui sont prévus, dans le cadre d'un horaire flexible, pour les stagiaires, les enseignants coopérants et les autres membres du personnel impliqués.
- L'évaluation du stage est faite par consensus, impliquant ainsi tous les éducateurs qui ont accompagné le stagiaire. Le stagiaire est aussi responsable de s'auto-évaluer tout au long de l'expérience.

Les stages collaboratifs veulent offrir à chacun des stagiaires l'expérience d'un stage favorisant plus encore sa prise en charge personnelle, son autonomie et une implication plus grande dans les prises de décision.

Ce qui caractérise la nature du stage collaboratif est la notion de partenariat (Hébert & Mandin, 1995). L'engagement à la formation des enseignants est donc prise conjointement entre l'université et l'école. Or, c'est ensemble que le projet d'éducation en stage est construit à partir des besoins et des forces des participants. Tous sont appelés à bénéficier des expériences et des réflexions sur et dans l'action. Il ne s'agit plus d'imiter un expert et d'acquérir des connaissances et des habiletés prédéfinies, mais de multiplier les occasions d'apprendre dans des contextes variés à l'intérieur même de l'école. En favorisant les initiatives et en valorisant la réflexion personnelle et partagée, l'expérience de stage devient un instrument de développement professionnel pour tous les éducateurs impliqués. L'expérience de stage est ainsi créée par les dialogues entre les facilitateurs universitaires, les enseignants coopérants et les stagiaires. C'est dans un climat de confiance que les participants se rendent compte que le pouvoir n'est pas un élément de quantité fixe mais en est un qui se génère au fur et à mesure qu'on le partage. Cette relation de pouvoir collaboratif permet aux participants de s'affirmer dans leur identité et de reconnaître l'occasion de faire des changements dans leur vie ou dans leur contexte professionnel. Le pouvoir est créé dans la relation d'être et de partage parmi les participants (Cummins, 1993). Les participants (stagiaires, enseignants coopérants et facilitateur universitaire) sont perçus comme des acteurs, prenant en main leur formation ou leur transformation professionnelle. Dans ce contexte riche de possibilités, le dialogue est central à la réussite. Le stage collaboratif est donc un monde de nouvelles possibilités dans lequel on y trouve une multitude de voix à

condition qu'aucune voix ne soit privilégiée par rapport aux autres. Comme le stage part des forces et des besoins particuliers des participants, l'expérience est unique à chacun et imprévisible jusqu'au moment où chacun s'engage et s'exprime. Le contexte en est un d'ambiguïté, concret et personnel.

Suite à cette initiative, nous avons choisi de nous interroger sur l'impact d'un stage collaboratif sur les participants et sur le milieu scolaire. La notion d'émancipation est apparue dans les expériences des participants et dans leur dialogue. C'est donc à ce moment qu'une incursion dans la littérature professionnelle pour découvrir la signification de l'émancipation s'est avérée essentielle.

La notion d'émancipation

La notion d'émancipation s'inscrit dans le domaine des sciences critiques ayant comme but de conscientiser la personne à une praxis critique menant à la liberté. Dans cette optique, c'est par la réflexion critique que nos attitudes personnelles et sociales sont dévoilées. Celles-ci servent de fondement pour nos actions personnelles et communautaires dans le contexte de notre société actuelle. Selon Habermas (1973), l'émancipation est possible que si la réflexion englobe une critique à la fois personnelle et sociale. Par le truchement du dialogue, il s'agit de découvrir nos intérêts, nos idéologies et nos hypothèses dans le cadre de conversations qui dépassent l'habituel. Ce dialogue doit engager à la fois le rationnel et l'affectif de la personne. Habermas insiste: "La praxis de la réflexion critique est une affaire à la fois du coeur et de la tête" (traduction libre, Groome, 1981, p. 87)

De là, un contexte émancipatoire apparaît permettant aux participants de créer un monde libéré des habitudes du passé et ouvert au moment présent.

L'étymologie du mot anticipation nous aide à comprendre le sens de cette perspective. Le mot émancipation est dérivé du mot latin "emancipare" qui signifie libérer, "manus" qui signifie mains et "capere" qui veut dire prendre. La notion d'émancipation implique donc la prise en mains des expériences de stage d'enseignement par les participants impliqués, favorisés par un dialogue personnel et social dans une communauté d'apprenants.

Les trois concepts-clé de la notion d'émancipation sont: le dialogue, l'action communautaire et la réflexion critique. Dans la reconstruction d'expériences de stages collaboratifs, nous avons cherché à mettre en relief ces trois concepts-clé.

Une reconstruction d'expériences de stage

Puisque le vécu des participants aux expériences de stage d'enseignement est au coeur de cette recherche, nous adoptons la genèse du système narratif pour traduire nos expériences de vie. Trop souvent, la formation des enseignants est détachée de la réalité vécue des enseignants. C'est en partageant nos réflexions dans nos journées et dans les situations de dialogue prévues pendant le stage, que les connaissances acquises sont consolidées et affirmées. De cette conversation émerge un nouveau discours pédagogique dans lequel nous apprenons comment les autres vivent leurs expériences, tout en nous ouvrant aux nouvelles façons de voir nos propres reconstructions de nos expériences personnelles et professionnelles.

Ces narrations nous amènent à voir différemment la relation entre les universités et les écoles. Les voix multiples transforment les relations entre les participants. Chacun apporte le sens qu'il crée et re-crée de l'expérience et une nouvelle qualité s'ajoute au dialogue. Dans cette conversation, nous réalisons qu'il y a de l'espace pour chaque voix et un espace pour réagir les uns aux autres de façon à favoriser la croissance et le changement.

Vous trouverez ci-après le récit d'une professeure universitaire engagée dans des stages collaboratifs. Elle témoigne d'une collaboration où les forces des participants ont été mises en oeuvre afin de faire bénéficier tous les individus impliqués dans le partenariat. C'est par le dialogue que ces projets ont été négociés avec l'école et les membres du personnel.

Mon âme en mouvement. C'est le titre choisi par trois stagiaires pour l'activité de clôture d'un projet qui avait comme but l'intégration de l'expression corporelle, des arts plastiques et de la production orale et écrite en langue. Ces stagiaires ont mené ce projet dans une école avec la collaboration des membres du personnel et de l'administration. Ce que j'écris dans mon journal:

J'avais les larmes aux yeux en voyant les enfants faire une chorégraphie lors de ce spectacle. La puissance de l'énergie générée par trois classes de niveaux variés à l'élémentaire a produit une réaction esthétique, autant chez moi que chez les enseignants de toute l'école et chez les parents. D'où venait cette réaction? De toute évidence, par l'entremise de ces jeunes artistes, nous avons pu vivre profondément les émotions qui étaient explorées par le truchement de la musique instrumentale. En témoignant dans cette chorégraphie la colère, la joie et la peur, nous avons vibré aussi à la puissance de la musique pour nous-mêmes et au potentiel des enfants dans l'expression corporelle. (JM-II-26)

De plus, le cheminement de ces stagiaires comme éducatrices à éveillé chez chacun de nous, une réflexion face à nos croyances pédagogiques – ce

que nous valorisons, ce qui compte comme connaissances, nos forces comme enseignants.

L'énergie de cette expérience ne venait pas seulement des enfants mais aussi du pouvoir du dialogue qui a été l'instrument-clé de cette réalisation. C'est dans l'ambiguïté que ce projet a vu le jour. En partant des forces des stagiaires et des besoins des enfants de cette école, ensemble, nous avons négocié une expérience bénéfique pour tous les participants de ce stage d'enseignement, y inclus bien sûr, les enfants. Au cours de deux semaines, presque tous les élèves de cette école élémentaire ont été impliqués dans la réalisation de cette chorégraphie; soit comme danseur, comme auteur de textes portant sur les thèmes choisis de la joie, de la peur et de la colère, comme lecteur des textes présentés entre chaque chorégraphie ou comme artiste qui s'occupait du décor et des costumes. D'autres enfants de chaque classe ont été responsables de la promotion pour la présentation finale en faisant des affiches et des invitations aux parents et à toutes les classes de l'école.

Durant ces deux semaines, deux des stagiaires ont servi de personnes ressources pour le développement professionnel des enseignants de l'école. Elles ont animé un atelier portant sur l'impact du mouvement corporel sur le développement total de l'enfant. Dans une école où aucun des enseignants n'était formé ou attiré par le développement de l'enfant au moyen de rythmes musicaux et du mouvement créatif, l'atelier présenté comme source de développement professionnel a conscientisé les membres du corps professoral à leur propre apprentissage expérientiel ainsi qu'aux valeurs pédagogiques de cette approche. Les qualités d'éducatrices de ces stagiaires ont ainsi été mises en valeur. Des sourires, des soupirs, un sens de bien-être ainsi que des compliments bien mérités, ont confirmé, pour ces deux stagiaires, la valeur de leur initiative - une expérience de grand défi pour des débutantes dans l'enseignement. Elles se sont senties légitimisées comme éducatrices (reconstruit de jM -II). Une stagiaire termine son interview avec cette affirmation:

Cette expérience a confirmé que je veux être une enseignante. Je suis capable d'offrir quelque chose de nouveau et de signifiant pour des enfants et pour une école. Je me sens à l'aise pour trouver mon propre style. Au niveau de la gérance et de la planification, j'ai fait énormément de progrès. Les enseignants coopérants m'ont fait confiance: elles m'ont donné la liberté, elles m'ont laissée prendre ma place pour apprendre. J'ai goûté au plaisir d'enseigner. (iX-MP-7)

Un projet négocié: Musi-corps. Dans une autre expérience de stage collaboratif, trois stagiaires ont accepté l'invitation d'apprendre à enseigner dans une école élémentaire.

Le projet Musi-corps a été conçu en collaboration avec la directrice et les membres du personnel de cette école. Dans ce contexte scolaire, la philosophie de collaboration était déjà en place. La directrice a présenté son école aux stagiaires en leur disant: "Travailler individuellement dans une salle de classe n'est pas assez. Nous avons besoin de dialoguer et de former une communauté d'apprenants. Chaque participant devrait bénéficier de cette expérience." Les stagiaires ont, à leur tour, articulé leurs attentes en exprimant leur désir de recevoir mais aussi de donner. Elles rêvaient d'offrir à l'école des expériences éducatives que les enfants n'auraient pas eues sans leur participation. Elles cherchaient à s'engager dans une action communautaire unique pour ce milieu.

Elles ont proposé d'explorer l'expression corporelle dans un projet. En dialoguant entre elles, la notion d'intégration des matières s'est ajoutée à leur projet. La directrice a tout de suite reconnu la richesse de leur proposition. Connaissant mieux les professeurs et les groupes d'enfants de son école, elle leur a proposé de demander aux enseignantes des deux classes de 3e année de collaborer avec elles.

En peu de temps, une relation symbiotique entre les partenaires s'est formée, bien qu'aucune de ces deux enseignantes n'avait reçu ces stagiaires dans leur classe. Elles avaient compris leur rôle dans un stage collaboratif. Les stagiaires partageaient la même vision – celle d'offrir des occasions d'apprendre prônant le développement global des enfants qui apprennent dans une langue seconde. Les participantes sont toutes d'accord qu'elles peuvent apprendre l'une de l'autre. Les deux enseignantes soulignent leur malaise avec l'enseignement des sciences. Les stagiaires s'attardent à établir une connexion entre les sciences et l'expression corporelle. Le processus de création est vraiment à l'oeuvre. Leur projet brille par son originalité. Jamais cette combinaison s'est faite auparavant. Ça ne se trouve pas dans les livres. En réfléchissant à l'incarnation du savoir et l'enseignement de concepts, les stagiaires ouvrent le dialogue sur l'approfondissement de leur connaissance du curriculum en sciences, la puissance du corps dans le développement psychomoteur et linguistique, la planification des activités appropriées tandis que les praticiennes s'ouvrent à une pratique éducative nouvelle et observent leurs élèves dans ce contexte. Le projet d'exploration des sons, de la lumière et de la chaleur par le truchement de l'expression corporelle a été nommé "Musi-Corps;" ce nom et ce projet plaisent aux enfants bien qu'il y ait un malaise évident au début de l'expérience. Cette nouveauté provoque une

perturbation chez les élèves, qui plus tard, les amène à un plaisir esthétique qu'ils manifestent par leur engagement, leur participation et leurs réactions verbales. Des commentaires tels que: "Est – ce qu'on doit retourner en classe? Allez-vous revenir demain?" se font entendre.

Les stagiaires reconnaissent l'ampleur de cette expérience de dialogue, de négociation et de découverte. C'est dans un climat de confiance qu'elles animent les activités planifiées conjointement. Ensemble, elles réfléchissent sur la complexité de l'acte d'enseignement – elles se questionnent quant à la participation des élèves, la place des enseignants coopérants dans cette expérience, les forces, la découverte des talents de leurs co-stagiaires, les différences observées chez les enfants, la différence entre les deux classes ainsi que les aspects qu'elles doivent continuer à développer comme enseignante.

En animant ces activités, les stagiaires se rendent compte que la musique peut facilement s'associer au geste qui est un moyen d'extériorisation, une véritable libération. D'après elles, les enfants ont appris à se calmer, à apprécier le silence, à méditer et à contrôler leurs mouvements. En vivant elles-mêmes l'expérience, elles constatent la valeur éducative du projet Musi-Corps. Une stagiaire, Judith, avoue:

J'ai aussi découvert l'importance d'une discipline intérieure. Un jour que nous n'avons pas pu avoir le gymnase pour animer notre session de Musi-Corps, j'ai senti la différence dans mon corps et dans mon état d'âme. Je me sens maintenant plus équilibrée dans ma personne. (iJ-LO-21)

Cette expérience collaborative offre un terrain sur lequel les participants peuvent échanger. Une stagiaire, Nancy, affirme:

Bien que nous vivons des réalités différentes et que nous voyons le monde à travers notre propre prisme de pratique et de pensée, les réflexions occasionnées par cette collaboration sont d'une richesse indéniable. Dans de telles conditions, on peut croire que la collaboration est possible. (iN-LO-41)

C'est à la cérémonie de clôture de ce stage que j'ai noté la puissance d'une expérience d'émancipation dans un contexte de stage collaboratif d'enseignement. A cette fête à laquelle tous les membres du personnel ont assisté, y inclus les membres nonenseignants de l'école (secrétaires et concierge), tous ont reçu une chandelle portant le logo de l'école. Ces chandelles ont été allumées à tour de rôle par une flamme placée symboliquement au centre du cercle que nous avons formé. Nous avons ensuite chanté "Companions on the Journey" de Carey Landry, qui fait ressortir l'idée du voyage de la vie dans lequel le partage, l'amour et l'espoir sont ressentis.

Voilà un exemple de collaboration où les forces des participants ont été mises en oeuvre afin de faire bénéficier tous les individus impliqués dans le partenariat. C'est par le dialogue que nous avons pu négocier ce format avec l'école et les membres du personnel. Afin de réussir, les professeurs ont dû ouvrir leurs portes et faire confiance à des futures enseignantes, dans leur habileté de mener un projet avec des objectifs, des stratégies d'enseignement et des moyens d'évaluation. Elles ont donc approfondi leur habiletés d'enseignement mais elles ont aussi développé leur capacité de travailler en collaboration avec d'autres. (reconstruit de jM-IV)

La notion e 'emancipation revisitée

Comme nous l'avons vu dans la reconstruction d'expériences présentées ci-haut, l'émancipation a été vécue intégralement par les participants. L'analyse des données issues de leurs journaux et de leurs entrevues apporte quelques éléments nouveaux à la notion d'émancipation et nous oriente vers d'autres notions intéressantes.

Un sentiment d'émancipation a été véhiculé dans le discours des participants impliqués. Dans la conversation portant sur la création d'un stage d'enseignement, nous nous conscientisons à l'importance de prendre en main notre formation initiale et continue, afin d'être éveillés à nos responsabilités et nos privilèges d'éducateurs. De cette façon, nous pouvons explorer notre plein potentiel comme être humain. Une stagiaire, Alma écrit cette réflexion dans son journal:

J'ai trouvé difficile de me tailler une place et de la négocier pendant toute la durée du stage. Je n'étais pas habituée à m'interroger face à mes besoins et encore moins face à mes forces comme éducatrices. Cette ouverture m'a obligé à prendre la responsabilité de mes propres apprentissages, pendant mes stages. (iA-LO-13)

Un des défis de la pédagogie d'émancipation est d'éliminer la passivité et l'apathie si apparentes lorsque tous les choix sont faits pour les participants. Selon Greene (1978), les participants ne peuvent pas être amenés à dépasser la passivité et l'apathie s'ils sont traités comme des réceptacles d'informations choisies pour eux. Ils doivent être exposés à des expériences qu'ils vont eux-mêmes construire et re-construire dans un effort délibéré et soutenu. Dans ce contexte, les participants doivent donc pouvoir considérer les possibilités de leur expérience de stage.

L'opportunité de vivre l'ambiguïté m'a enlevé le stress. L'absence du cadre rigide m'a permis d'explorer, de découvrir mon style

d'enseignement. Je ne peux pas penser à une autre façon de vivre un dernier stage d'enseignement. (iA-LO-37)

Le stage doit offrir une série d'occasions pour les individus qui vont leur permettre d'articuler les thèmes de leur existence et de réfléchir sur ces thèmes jusqu'à ce qu'ils puissent nommer ce qui, jusqu'à maintenant, était obscur. Bref, l'apprentissage doit être un processus de découverte des questions significatives émergeant de notre vie consciente dans des situations concrètes.

L'ambiguïté

Comme on peut le constater, ces expériences d'émancipation sont nées dans un contexte d'ambiguïté, dans lequel aucun des participants n'aurait pu identifier la forme, ni le contenu du stage avant que celui-ci commence. C'est cette incertitude qui peut causer des tensions puisque la culture habituelle des stages en est une de certitude avec des objectifs précis et prédéterminés qui s'opérationnalisent d'habitude dans un contexte plus restreint – celui d'une classe d'élèves accompagnée par une enseignante coopérante. Lorsqu'il y a incertitude, les participants cherchent un chef de file, un leader. Paule, un professeur-conseiller superviseur de stage souligne ce principe dans son journal:

Je me rends compte que la route de l'inconnu est difficile. Comme professeur conseiller, l'on aimerait que je trace la route davantage. On ne peut pas tracer la route pour les autres; chacun doit la découvrir. (iM-J-32)

Une communauté d'apprenants

Puisque les formateurs sont de plus en plus sensibilisés à la collaboration et engagés à partager le pouvoir avec toutes les personnes impliquées dans les stages, nous voyons apparaître la notion de stages collaboratifs ayant comme mandat d'impliquer tous les membres du personnel d'une école au droit et à la responsabilité de la formation des enseignants. C'est à l'intérieur de ce partenariat que se présente le défi de former une communauté dans laquelle on y retrouve un sens d'appartenance et d'apprentissage vrai. Une directrice adjointe écrit dans son journal:

Les stagiaires sont une bouffée d'air frais. Elles nous ont apporté une énergie incroyable et une nouvelle vie. C'était aussi superbe de voir les enseignants coopérants grandir. Chacun en est ressorti enrichi et renouvelé. Chacun a eu l'occasion de partager son expertise et d'apprendre davantage. (iC-LO-33)

Pour qu'il y ait appartenance, les membres d'un groupe doivent avoir une vision et des croyances communes. Cette appartenance crée un climat de confiance dans lequel les participants peuvent construire et reconstruire leurs expériences de stage en restant intègres face à leurs besoins et à ceux de la communauté. Cette vision commune qui amène la réflexion au sujet de l'éducation, vécue dans une structure souple où chaque participant est respecté dans sa manière d'être enseignant, devient le fondement d'une culture riche et solide. Une enseignante coopérante, Catherine affirme lors d'une séance de réflexion:

L'on peut s'appuyer malgré nos différences. Ça prend une vision commune. (iH-LG-26)

Une des stagiaires, Sacha, souligne cet aspect:

Mon enseignante coopérante et moi avons une vision différente de l'éducation mais on se rejoignait. (iS-LG-17)

Par contre, comme nous le dit Peck (1987), ce n'est pas facile de construire une communauté d'apprenants. Selon Nancy, le contexte de stage est fragile:

J'ai appris que l'encouragement, le support mutuel et l'esprit généreux sont toujours nécessaires. Le moment où un seul membre commence à se plaindre, le groupe est affaibli. Une communauté ne se crée pas facilement. (iN-LN-8)

Dans chaque projet collaboratif de stage, cette croyance commune prend une forme variée selon les participants respectifs. Chacun apporte ses besoins et ses valeurs personnelles. C'est par la négociation que l'équipe arrive à un consensus et que le stage se dessine.

Il est primordial de s'assurer que les participants sentent qu'ils ont la possibilité de participer aux prises de décisions et aux actions choisies. Judith affirme dans son journal:

Le stage collaboratif est motivant dans le sens que nous avons l'impression que nous construisons notre propre expérience en proposant et en négociant des possibilités d'action. (iJ-LO-22)

Selon Connelly et Clandinin (1990), que lorsque nous sentons que nous pouvons négocier le stage – le construire selon nos forces et nos besoins – que nous pouvons amener des transformations personnelles et professionnelles à long terme, qui feront une différence dans la société d'aujourd'hui et de demain.

La sollicitude

Quand les participants acceptent de permettre à chacun d'assumer son pouvoir face aux décisions d'un stage collaboratif, un climat de sollicitude émerge – très souvent à l'émerveillement des participants. C'est une expérience qui se construit doucement, quelques fois à l'insu des apprenants. Ce n'est qu'à la fin que nous comprenons l'importance du dialogue authentique, ouvert aux possibilités. Noddings (1984) nous dit que le respect de chaque point de vue apporte une satisfaction profonde et un bien-être qui vaut la peine de promouvoir. Sacha témoigne de ce fait:

Vous avez fait de moi une personne meilleure et tellement plus grande simplement parce que vous avez cru en moi. Je compte en faire autant avec mes élèves. Pour certains, je ferai une différence, j'en suis convaincue. (iS-LO-19)

Conclusion

Si nous valorisons l'humanité, nous devons nous préoccuper des individus qui possèdent un sens d'identité, un sens qu'ils sont valables, qu'ils peuvent faire une différence dans le monde.

Goodlad, 1991

Comme éducateurs de futurs enseignants, nous devons être conscients de nos croyances – la source de notre engagement – nous permettant d'être transparents et d'avoir une congruence entre ce que l'on dit et ce que l'on fait, entre ce que l'on veut vivre et ce que l'on vit. Comme nous le dit Freire (1970), "toute pratique éducative implique une conception de l'humanité et de son monde" (p. 205). Cette conception affecte la façon que nous percevons et que nous structurons nos réalités. Celles-ci sont réflétées dans nos discours et dans nos pratiques pédagogiques.

Les éducateurs sont invités à aborder l'apprentissage non pas dans un esprit de performance mais dans un esprit de construction et de reconstruction de sens. Ils deviendront des éducateurs conscients de leur pratique éducative, des croyances et des valeurs qui les influencent en réfléchissant constamment sur et dans l'action.

Dans notre pratique pédagogique, nous avons toutefois constaté que nous ne pouvons pas mandater des relations collaboratives. Dans ce type de relations, les éducateurs se rencontrent dans le partage, dans la découverte

et dans l'ambiguïté. L'expérience est incertaine et improvisée. Nous ne pouvons pas déterminer nos découvertes à l'avance.

Les relations interpersonnelles deviennent collaboratrices quand chacun commence à se voir comme membre d'une communauté et comme participant au dialogue de l'éducation, de la formation des enseignants. Notre tâche est donc de découvrir comment créer des relations collaboratives et des communautés qui nous invitent à être sensibles aux enfants, aux collègues et aux changements dans notre société.

Comme participants dans des communautés, nous continuons tous à nous poser des questions et à répondre à la demande du milieu dans une perspective de sollicitude, telle que décrite par Noddings (1984). La notion de communauté authentique délaisse les notions de pouvoir et de contrôle inhérentes aux relations hiérarchiques.

Un stage d'enseignement est un milieu d'émancipation si tous les participants s'engagent totalement et authentiquement dans cette expérience de collaboration pour créer une communauté d'apprenants réflexifs et s'ils s'engagent dans un dialogue et une action communautaire.

Comme toute expérience éducative, l'expérience d'apprendre à enseigner doit s'étendre à tout l'être; elle l'ordonne en profondeur car elle vise à provoquer ou à reproduire l'unité et l'harmonie de la personne vivante, unité extraordinaire qui se manifeste quand l'homme est possédé par un sentiment intense qui ne laisse aucune de ses puissances à l'écart (Gingras, 1987).

L'interrogation qui est la source de notre réflexion nous a amenées à confirmer notre perception que les stages d'enseignement sont un monde de possibilités et un milieu d'émancipation. Et dans celui-ci, il y a une pluralité de voix. Pour que ces voix soient entendues, il doit exister un climat de confiance et de sollicitude, et un dialogue authentique dans une relation collaborative.

BIBLIOGRAPHIE

- Burden, P.R. (1986). Teacher development: Implications for teacher education. In J.P. Raths & L.G. Katz, *Advances in teacher education*, 2, (pp. 185-214). Norwood: Ablex Publishing.
- Carbonneau, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse de tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX (1), 33-57.
- Carbonneau, M. & Héту, J.C. (1993). La formation des maîtres du préscolaire et du primaire en écoles associées. *Libérer la recherche en éducation. Actes*

du 3e congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada, tome 2, Vanier: CFORP.

- Clandinin, J., Davies, A., Hogan, P. & Kennard, P. (1993). *Learning to teach: Teaching to learn, stories of collaboration in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Cummins, J. (1993). Ideological assumptions in the teaching of english as a second language. *Journal of the Canadian Association of Applied Linguistics*, 15(2), 37-51.
- Cunningham, B.A.(1983). *Teaching as being: The right to personhood*. (Occasional Paper No. 6). Edmonton, AB: University of Alberta.
- Dinham, S.M. & Stritter, F.T. (1984). Research on professional education. In M.C. Wittrock (Ed.), *Third handbook of research on teaching* (pp. 527-569). New York: Macmillan.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Seabury Press.
- Gingras, J.M. (1987). *Fonction intégratrice de la creation chez le créateur*. Communication présentée au Colloque international des sciences humaines à Ottawa.
- Goodlad, J. (1991). *Teachers for our nation's schools*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. New York: Teachers College Press.
- Groome, T. H. (1981) *Christian religious education*. San Francisco: Harper and Row.
- Guyton, E. & McIntyre, D. (1990). Student teaching and school experiences. In M. Haberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 514-534). New York: Macmillan.
- Habermas, J. (1973). *Theory and practice*. Boston: Beacon Press.
- Hébert, H. & Mandin, L. (1995). Partenariat écoles – université: la création de communautés d'apprenants. In *Actes du 3e colloque de l'AQUFOM*, tenu à l'Université McGill en novembre 1993.
- Holborn, P., Wideen, M. & Andrews, I. (1988). *Becoming a teacher*. Toronto: Kagan & Woo.
- Hunt, D.E. (1987). Beginning with ourselves. In *Practice, theory and human affairs*. Toronto: OISE.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1984). *Naturalistic inquiry*. Beverley Hill, CA: Sage.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Peck, S. (1987). *The different drum: Community making and peace*. New York: A Touchstone Book.

- Rudduch, J. (1988). The ownership of change as a basis for teachers. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning* (pp. 205-222). London: Falmer Press.
- Schön, D. (1983). *The reflective practioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflexive practitioner*. San Fransisco: Jossey - Bass.
- Zeichner, K. M. (1990). Changing directions in the practicum: Looking ahead to the 1990's. *Journal of Education for Teaching*, 16(2), 105-132.

Huguette Hébert et Lucille Mandin sont impliquées dans la formation des enseignants depuis plus de 20 ans. Elles oeuvrent à la Faculté Saint-Jean de l'Université de l'Alberta comme formatrices chercheures en éducation. Leurs intérêts de recherche se centrent autour du savoir professionnel issu des expériences de formation pratique et des approches collaboratives visant l'éducation totale de l'être.

