

La contribution des praticiens dans la formation à l'enseignement en milieu universitaire

FERNAND GERVAIS
Université Laval

Ce article traite de la contribution particulière des enseignants en exercice lorsqu'ils prennent la responsabilité d'un cours en formation professionnelle à l'enseignement en milieu universitaire. On propose de dégager les éléments essentiels du partage de leur savoir d'expérience en empruntant les résultats d'une recherche menée auprès d'enseignants-chargés de cours à propos de leurs conceptions du lien théorie-pratique. L'étude en question met en évidence *l'exemple* comme facette importante de leur contribution. À partir des résultats de cette recherche on identifie trois dimensions globales concernant le partage du savoir d'expérience, premièrement la démonstration de procédés efficaces, puis le transfert des composantes du contexte de travail des enseignants, et enfin, la mise en évidence des aspects d'ordre *moraux* et *éthiques* de la profession. En conclusion, on précise la perspective privilégiée par les enseignants d'expérience lorsqu'ils forment leurs futurs collègues.

In this article the author examines the special contribution of in-service teachers when they take responsibility for a teacher education course. The article underlines the main elements of sharing the experiential knowledge by referring to the results of a research study examining the links between theory and practice. This study discusses the use of the "example" as an important part of the teacher's contribution. From the results of the research study, the author has identified three global dimensions regarding the sharing of experiential knowledge; first, the modelling of efficient process, then the transfer of the teacher's work context and, finally, the *ethical* and *moral* perspective of the profession. In conclusion, the author details the teachers' best perspective when training their future colleagues.

Introduction

Le présent article est divisé en trois parties. Dans la première partie, nous présenterons brièvement comment se manifeste la présence des praticiens dans la formation professionnelle en enseignement. Nous mettrons ainsi en évidence le caractère sporadique de leur participation dans la formation en milieu universitaire. Nous enchaînerons, par la suite, en présentant les résultats d'une recherche qui isole l'essentiel de la contribution des praticiens en contexte universitaire, soit la reconstruction de l'expérience, sous forme d'exemples de la pratique. Nous procéderons alors à un classement des composantes de contenu de ces exemples, ainsi qu'à une catégorisation des tendances notées au sujet de leur utilisation. Dans la troisième partie, nous ferons ressortir les dimensions saillantes du partage de l'expérience des praticiens expérimentés et la conception particulière de la formation à l'enseignement qui s'en dégage. En guise de conclusion, nous examinerons les composantes du savoir professionnel véhiculé en contexte universitaire et la perspective théorique sur laquelle elles s'appuient.

La présence des praticiens dans la formation professionnelle à l'enseignement

Les enseignants du milieu scolaire ont toujours contribué de façon éloquente dans les programmes de formation à l'enseignement. Dans l'ensemble, leur apport s'est manifesté dans un rôle d'accompagnement ou d'encadrement durant les stages de formation, le savoir d'expérience de l'enseignant (Tardif, 1993; Raymond, 1993; Van der Maren, 1993; Tripp, 1994) et le contexte de sa classe étant mis à profit en vue de l'acquisition de compétences en enseignement de la part des stagiaires. À ce sujet, l'importance de la participation et de la contribution des enseignants en exercice n'est plus à démontrer (McDonald, Baker & Stewart, 1995).

Par ailleurs, leur présence demeure sporadique dans les autres activités de formation à l'enseignement, notamment celles qui prennent place à l'université. À ce niveau, leur engagement est strictement ponctuel. Dans la plupart des cas on prend soin de les inviter, soit à décrire leur fonctionnement pédagogique dans le cadre des cours réguliers, ou encore à animer des ateliers portant sur des contenus précis ou des approches novatrices en enseignement. Cependant, mis à part

quelques formules particulières comme celle en vigueur à l'université Simon Fraser en Colombie Britannique, où on engage, depuis plusieurs années, des enseignants en prêt de service pour une plus longue durée, on peut dire que les praticiens demeurent en marge des activités de formation pratique qui se déroulent en milieu universitaire. Au mieux, ils sont confinés dans des fonctions d'appoint dont le but principal est de permettre une meilleure appropriation des théories, principes ou méthodes propres à un domaine ou un champ donné. Parmi les raisons qui expliquent ce phénomène, on note les aspects suivants, d'une part la prédominance d'une épistémologie favorisant le savoir appliqué (Schön, 1994, 1996), c'est-à-dire un accent sur la définition de contenus de cours à partir des connaissances issues de la recherche, et d'autre part, une dissonance importante entre les activités de formation pratique en général et la mission universitaire plus fondamentale (Perrenoud, 1998). L'une comme l'autre ne favorise pas une incursion quelconque des enseignants dans les activités de formation en contexte universitaire. On observe plutôt le phénomène contraire, c'est-à-dire un clivage entre les enseignants et les formateurs, entre la recherche sur l'enseignement et la pratique de cette profession, entre la culture universitaire et la culture scolaire, entre l'oral et l'écrit (Woods, 1987, 1990). Cela nous amène à croire, que dans l'état actuel des choses, le savoir construit dans une pratique est réinvesti presque exclusivement dans les activités de formation pratique en milieu scolaire.

Pourtant, la réaction des étudiants en formation initiale (Mellouki, 1984) à l'égard de la participation des praticiens dans les cours universitaires est sans équivoque. De façon générale, leur présence est non seulement appréciée, mais jugée essentielle en vue de favoriser une interprétation réaliste du contexte de travail, des situations et des problèmes rencontrés par les futurs enseignants eux-mêmes. À première vue, cette popularité se conçoit aisément pour quiconque ayant déjà oeuvré dans les programmes de formation à l'enseignement. Elle confirme l'attrait du «point de vue de la pratique», noté chez la plupart des novices, encore qu'on ne puisse vraiment préciser à ce moment-ci, et c'est justement ce que propose notre article, en quoi consiste ce fameux point de vue. D'ailleurs, compte tenu de l'état embryonnaire de la recherche sur cette question on se voit forcer d'extrapoler sur les caractéristiques particulières de l'intervention du praticien: est-ce qu'elles résident dans une démonstration de procédures? Dans la présentation de matériel scolaire? Dans une certaine forme d'émulation? Cela reste à démontrer.

Pour l'instant, on ne dispose pas de connaissances très robustes pour avancer des hypothèses sur la question.

C'est d'ailleurs dans le but d'apporter un éclairage sur les caractéristiques de l'intervention des praticiens expérimentés que nous examinerons, dans la section suivante, les résultats d'une recherche menée sur le lien pratique-théorie, et qui nous fournit des pistes intéressantes sur la perspective adoptée par un praticien lorsqu'il «enseigne» un contenu de formation professionnelle. Cela devrait nous permettre d'effectuer un premier déblayage de la question et de formuler quelques hypothèses quant à la contribution des praticiens en contexte universitaire.

Les données d'une recherche sur le rapport pratique-théorie

Dans la section qui va suivre, nous allons rapporter les résultats condensés d'une recherche qui proposait de mettre en évidence des éléments révélateurs¹ du rapport établi entre pratique et théorie par des intervenants en formation pratique (en milieu scolaire et universitaire). Dans le volet de recherche qui nous préoccupe, l'intention était d'identifier les éléments d'une pratique professionnelle véhiculés dans le contexte d'un cours universitaire. Les données auxquelles nous référerons furent recueillies sous forme d'entretiens auprès d'une vingtaine d'enseignants chargés de cours sélectionnés en fonction de deux critères, primo, un profil diversifié que ce soit sur le plan du contexte de travail, du domaine d'intervention ou encore de la fonction précise assumée par le sujet; et secundo, la présence d'une expérience concomitante d'enseignement en milieu universitaire et d'enseignement en milieu scolaire. Nous avons fonctionné avec une hypothèse de saturation des données, la conceptualisation de Glaser et Strauss (Glaser, 1967)² à propos de la construction empirique des théories servant de cadre d'interprétation des matériaux recueillis au cours de la recherche. En bref, ces derniers proposent une série de procédures visant à dégager, de façon inductive et à travers des phases successives de codage, une théorie ancrée d'un phénomène. L'analyse du discours a été effectuée à l'aide du logiciel Hyperresearch, spécialement conçu pour le traitement des données qualitatives de recherche.

La question générale autour de laquelle a pris forme le schéma d'entretien était la suivante: *comment s'effectue, dans l'exercice de votre acte pédagogique en contexte universitaire, le passage de la pratique à la théorie?* Le contenu de ce schéma fut élaboré en fonction de deux

dimensions: l'une essentiellement descriptive des manifestations de lien entre pratique et théorie, par exemple: *Décrivez-moi les éléments de votre cours qui se rapportent directement à la pratique de l'enseignement*. Et l'autre, interprétative de ces mêmes gestes, par exemple: *Comment pourriez-vous nommer et décrire les éléments en question?* Sur le plan de l'analyse, nous avons associé ces dimensions à deux niveaux de discours, l'un constituant la description factuelle des gestes posés dans la pratique, et l'autre concernant l'interprétation et les représentations se rapportant aux aspects en question.

On verra que, dans le bref compte rendu de données qui va suivre, la «théorie ancrée» du rapport entre pratique et théorie se développe autour de la catégorie principale et récurrente chez tous les sujets-participants dans le corpus de référence, *l'exemple*. C'est à partir de celle-ci que nous avons été en mesure d'identifier un ensemble de sous-catégories qui la en précisent le sens. Aux fins de cet article, nous présenterons les données sous forme d'une synthèse reconstituée à partir du corpus d'ensemble des données.

L'exemple comme reconstruction et reconstitution de l'expérience

Le fait d'avoir à enseigner un cours universitaire a permis aux E.C.,³ sujets participants dans notre recherche, de reconstruire et de reconstituer⁴ des épisodes de leur expérience d'enseignement en milieu scolaire. On découvre une manifestation tangible de cette reconstruction-reconstitution dans la mise en valeur, par l'ensemble de nos E.C., de l'exemple ou du témoignage comme dimension cruciale de leur contribution en milieu universitaire. Parmi les références très nombreuses à l'utilisation d'exemples, qui ont servi de voie d'accès à l'identification de formes plus spécifiques contenues dans leur discours, on retrouve, entre autres, l'exemple associé à la présentation de productions d'enfants; l'adaptation de l'utilisation d'un outil diagnostique avec des élèves en difficultés d'apprentissage; l'illustration d'une méthode d'enseignement de la lecture; la démonstration d'une approche pédagogique exemplaire; et, finalement, la description des gestes posés au cours de la résolution d'un problème rencontré en classe. À cet égard, une analyse plus approfondie des exemples fournis par les E.C. indique la présence de trois catégories de contenu: soit des modèles d'intervention, au sens de l'illustration du geste pertinent à poser auprès d'un élève ou d'un groupe

d'élèves; soit des démonstration d'outils pédagogiques, au sens de procédés et de méthodes éprouvées; ou encore des productions d'enfants, au sens de modèles de travail attendu de la part des élèves à un niveau donné.

Par ailleurs, sur le plan des modes d'utilisation, on peut dégager trois tendances dans les données recueillies. Une première tendance consiste à utiliser l'exemple en vue d'une illustration de procédés d'intervention. On le conçoit alors comme un médium visant l'exemplification de méthodes éprouvées: *«comme une banque de situations servant à démontrer comment faire quand on veut faire passer un contenu»*.⁵ Vu sous cet angle, l'exemple prend l'allure de figures imposées que le futur enseignant doit analyser et en définitive s'approprier en bout de ligne. L'idée de présenter un exemple *«servant à démontrer »* s'accompagne d'une intention bien précise: celle de transmettre un savoir d'action procédural aux futurs enseignants, celui, en somme, que le chevronné construit au fil de ses années d'expérience, par tâtonnements, essais et erreurs. Dans cette perspective, les E.C. utilisent l'exemple selon un mode planifié, et la plupart d'entre eux prennent soin d'en dégager au préalable, c'est-à-dire avant la présentation, les aspects importants et les leçons à tirer.

La seconde tendance repose sur une illustration du contexte⁶ de la pratique d'enseignement. Les E.C. utilisent alors l'exemple selon un mode spontané, c'est-à-dire sans geste préalable de reconstruction. On s'en sert comme un reflet des conditions du travail enseignant; d'un côté pour présenter *«ce qui a été fait compte tenu des circonstances,»* et de l'autre pour ne jamais oublier *«tout ce qu'il faut prendre en considération quand on enseigne.»* On lui attribue alors une fonction moins tangible, celle d'un mode d'évocation visant, quant à lui, à *«recréer la perspective de l'enseignant devant le caractère complexe de l'intervention en salle de classe.»* Pour les E.C., un lien particulier se tisse avec le groupe de futurs enseignants lorsqu'ils sont en train d'effectuer le récit d'épisodes de leur pratique dans lequel s'entremêlent humour, émotions et illustrations des avatars de l'enseignement. Le sentiment de mettre à plat les pratiques professionnelles dans leur complexité, leurs ambiguïtés, leur diversité et leurs aspects moins visibles s'impose alors et la notion de construction d'une *«communauté professionnelle»* s'avère appropriée pour décrire la nature de ce lien.

La troisième tendance consiste à utiliser l'exemple dans le but de provoquer la réflexion sur l'impact d'une intervention pédagogique. Les

E.C. prétendent utiliser l'exemple selon un mode planifié, accompagné d'une intention bien explicite. Il sert alors d'outil de réflexion sur les finalités des gestes posés en contexte scolaire. Les E.C. prétendent que la présentation d'exemples permet ainsi un partage authentique des enjeux et des dilemmes qui caractérisent l'intervention auprès d'un groupe d'élèves. Certains évoquent l'idée d'un «*clin d'oeil professionnel*» et son sens éminemment profond dans le développement de l'identité professionnelle du futur enseignant. L'exemple devient alors synonyme de partage avec les membres de la communauté, il vise «*à regarder ensemble un problème, à décrire un état d'esprit, à ressentir ensemble.*» Selon eux, il s'en dégage une crédibilité unique, en réalité très dissonante avec la rationalité et le discours des approches plus classiques en milieu universitaire

Lorsqu'ils sont amenés à prendre encore plus de recul par rapport aux effets de cette utilisation, les E.C. sont unanimes à décrire un *effet magique* et ce, peu importe la forme attribuée aux exemples. La plupart d'entre eux déclarent avoir pris conscience de cet impact au fur et à mesure de leur familiarisation avec les rouages de la formation universitaire. Ce phénomène les a incités à miser graduellement sur une reconstitution sous une forme ou l'autre de *portraits d'intervention* dans leurs stratégies d'enseignement. Tous furent unanimes à reconnaître le magnétisme des exemples et certains les ont même décrits comme l'essence même de leur pédagogie en contexte universitaire. Pour une minorité, l'exemple fait foi de tout.

À l'opposé cependant, d'autres E.C. s'empresseront de signaler de façon équivoque les limites de l'utilisation d'exemples. Selon eux, la pertinence des exemples de la pratique est relative au degré d'expérience en contexte de ceux à qui il s'adresse. Ainsi, certains exemples peuvent prendre un sens particulièrement profond pour les enseignants en situation de perfectionnement, alors qu'ils peuvent comporter, et les E.C. l'ont souvent constaté après coup, peu d'intérêt pour la plupart des étudiants en formation initiale.

De toute manière, peu importe la forme adoptée ou le mode privilégié, l'exemple se démarque nettement comme l'élément principal de la contribution des praticiens expérimentés dans la formation à l'enseignement en milieu universitaire.

Les dimensions du partage de l'expérience

En accord avec l'idée que la connaissance des enseignants adopte la forme d'images de cas (Schulman, 1986) ou encore d'histoires, en idées organisatrices narratives (Gudmundsdottir, 1988), les E.C. prétendent que l'enseignement universitaire leur permet d'effectuer une reconstruction «plus ferme et focalisée» de leur expérience. Concrètement, cette reconstruction permet de préciser les caractéristiques du fonctionnement en classe (délimitation du temps et de l'espace, organisation des activités, définition des contenus), et d'exposer la façon personnelle et stratégique de négocier avec les composantes du contexte de l'intervention (la classe, l'école, la société). En somme, elle contribue à donner une structure à leur savoir d'expérience.

Sa présence facilite sans doute le partage avec les novices alors que nous avons observé que la présentation d'exemples peut prendre une forme adaptée à l'intention poursuivie et qu'ils sont conçus en cours d'action ou bien en phase de planification. Les composantes de contenu de ces exemples et les tendances notées dans les modes d'utilisation serviront maintenant à définir en quoi consiste plus précisément le partage de l'expérience et les éléments de conceptualisation qui le sous-tendent.

En ce qui concerne la première dimension, qui consiste à «montrer comment cela se fait,» le partage de l'expérience s'effectue en deux temps plus ou moins distincts: l'E.C. reconstruit d'abord son expérience en transformant son large éventail d'épisodes vécus en répertoires de cas, puis il reformule ces cas ou ces exemples devant les futurs enseignants en ayant pris soin de leur donner une forme appropriée au contexte. Dans ce cas-ci, la mise en forme des exemples précède nécessairement leur présentation. Cette dernière porte alors sur l'un ou l'autre des aspects suivants: primo, une approche stratégique différenciée des situations d'enseignement, en d'autres mots le fonctionnement de l'enseignante chevronnée et sa façon originale de réfléchir et d'aborder les situations d'enseignement; secundo, un éventail de procédés adéquats et appropriés dans la pratique de l'enseignement, c'est-à-dire les méthodes, les techniques ou les façons de faire qui se sont avérées efficaces pour l'enseignante chevronnée au cours de ses années d'expérience; et tertio, une vision concrète de la dynamique de l'élève, soit des échantillons de travail, ou encore des productions exemplaires de la capacité des élèves. Ces dimensions évoquent la conception formulée il y a quelque temps déjà par Tom (1987) dans un ouvrage bien connu.

Therefore, the analysis involved in teaching craft includes understanding a specific teaching context, selecting what appears to be appropriate strategies, and monitoring the results of provisional tries. Rules of thumb are part of the concept of craft in teaching, but craft involves keen analysis and measured decisions as well as rules of thumb, and skilled performance is an essential aspect of teaching craft. (p. 98)

La seconde dimension du partage consiste à rappeler «les conditions à l'intérieur desquelles cela se fait,» en d'autres mots, le contexte de la prise de décision en enseignement. Pour l'E.C. reconstruction et reformulation s'effectuent alors simultanément en cours d'action, en particulier lorsqu'il s'agit de décrire une situation où *«le livre ou la règle ne s'appliquent pas.»* Dans cette optique, le partage de l'expérience porte sur l'évocation des contraintes et des ressources dans la prise de décision, par exemple la *«taille du groupe qui peut influencer pourquoi j'ignore le comportement d'un élève.»* Il peut également concerner la constellation des acteurs impliqués dans telle ou telle situation, la mise en perspective des différents paliers de contexte (classe, école, famille, société), et leur considération aux fins de l'analyse du problème. À cet égard, on peut penser que le partage de l'expérience se rapporte à une sorte de délibération en action, préoccupée non seulement par la démonstration d'un résultat, mais aussi par celle du cheminement par lequel on y est parvenu.

A second element of teaching craft involves the ability to analyse teaching situations, e.g., to reflect upon which of two sets of ideas ought to be taught first to a particular class, to decide whether an attempt should be made to extend and debrief a stimulating discussion or whether the class should be moved on to the next topic. Teaching craft thus entails the analysis of complex situations and, ultimately, the decision to pursue a particular strategy to deal with each teaching context. (Tom, 1987, p. 12)

La troisième dimension du partage de l'expérience se rapporte «à ce qui doit être fait». On entend ici une prise de conscience des dimensions éthiques ou morales de l'enseignement. Dans cette autre forme de partage, l'E.C. puise toujours dans un réservoir de cas et d'épisodes vécus, mais cette fois dans l'optique de confronter les gestes posés et les décisions prises aux finalités de l'intervention éducative. On vise ainsi le transfert d'une préoccupation authentique à l'égard des apprenants. L'histoire de vie ou le témoignage personnel peuvent alors être évoqués à travers l'exemple.

On the other hand the world carries its own structure so that specificity always implies generality (and in this sense generality is not to be assimilated with abstractness): That is why stories can be so powerful in conveying ideas, often more so than an articulation of the idea itself. (Lave, 1991, p. 34)

Inside the shared practice, both forms of talk fulfill specific functions: engaging, focusing, and shifting attention, bringing about coordination, etc. (p. 109)

Dans ce sens, le partage de l'expérience se rapporte aux fondements d'une éthique professionnelle enseignante et à un engagement du chevronné face à ses futurs collègues. Van Manen (1991) utilise les notions de «caring» ou de «thoughtfulness» pour traduire ce qui constitue selon lui un aspect crucial de la pratique pédagogique, et que l'on doit davantage mettre en évidence en formation à l'enseignement. L'exemple planifié ou non en vue de démontrer adopte alors une forme édifiante, non pas dans le sens d'une pâle imitation de gestes (ou représentations de ces gestes) louables, mais plutôt dans celui d'un tremplin de réflexion sur les aspects fondamentaux de l'expérience humaine d'éduquer l'autre.

A sense of vocation, love of and caring for children, a deep sense of responsibility, moral intuitiveness, self-critical openness, thoughtful maturity, tactful sensitivity toward the child subjectivity, an interpretive intelligence, a pedagogical understanding of the child's needs, improvisational resoluteness in dealing with young people, a passion for knowing and learning the mysteries of the world, the moral fiber to stand up for something, a certain understanding of the world, active hope in the face of prevailing crisis, and, not the least, humor and vitality. (Van Manen, 1991, p. 11)

En utilisant l'exemple de cette façon, l'E.C. mise sur un rapport pédagogique authentique avec l'enfant et ce faisant met l'emphasis sur la dimension morale et éthique de l'intervention pédagogique, dans un premier sens en mettant l'accent sur une prise de conscience de la relation de pouvoir sous-entendue dans le rapport maître-élève, et dans un second, en se questionnant sur le mieux-être de l'élève (à long terme) comme fin idéale à poursuivre.

Van Manen (1991) élabore sur cette notion dans son ouvrage intitulé *The Tact of Teaching*. Il y présente une conception alternative de la pédagogie et de la formation à l'enseignement, tournée vers l'expérience

humaine, la relation pédagogique et une pratique réflexive. Le rapport à l'enfant, en tant qu'adulte (*in loco parentis*), constitue pour lui la pierre angulaire de l'analyse de la relation pédagogique. Par l'exemple, l'E.C. reflète ainsi sa sensibilité au mieux-être de l'enfant dans un partage de l'expérience qui contient des éléments fluides tels, les attitudes de respect, d'empathie, et de compassion.

Conclusion

Notre intention de départ était d'examiner en quoi consiste la contribution précise des enseignants chevronnés lorsqu'ils se trouvent en position d'enseigner un cours universitaire à un groupe de futurs enseignants. L'étude sur laquelle nous nous sommes appuyés révèle que le partage de leur expérience, en contexte universitaire, s'effectue par l'entremise «d'exemples de la pratique». Le classement que nous avons opéré à travers les types d'exemples et les modes d'utilisation employés par nos sujets participants permet d'éclaircir la nature du savoir professionnel en cause dans la situation de partage ou de transfert. En outre, il fournit également des indications sur la perspective des praticiens expérimentés lorsqu'ils forment leurs futurs collègues. À cet égard peu de surprises, leur perspective repose principalement sur un transfert de compétences qui prennent appui sur des pratiques réelles en contexte.

La conception qu'ils mettent de l'avant s'inscrit dans une perspective théorique qui considère l'enseignement comme une «action située» (Lave, 1988, 1991, Lave & Wenger, 1991, Lave & Chaiklin, 1993; Suchman, 1987; Theureau, 1992) c'est-à-dire une activité complexe dont le but est l'adaptation à une situation. Par conséquent, de ce point de vue on ne peut décrire, analyser et comprendre cette *activité* sans décrire, analyser et comprendre cette *situation*. Sur le plan de la formation, il convient donc d'approcher simultanément les contraintes de la situation d'enseignement et les caractéristiques de cette activité professionnelle (Durand, 1997), ce que nous croyons les expérimentés en train d'accomplir lorsqu'ils présentent des exemples de la pratique.

Il va de soi que les données de la recherche à notre disposition ne permettent pas d'apprécier dans quelle mesure les E.C. peuvent rendre compte, à travers l'exemple, de la complexité de leur fonctionnement ou de leur délibération en contexte. Pour ce faire, il faudrait élaborer un projet dans ce sens et se donner un schéma d'entretien ou encore d'autres moyens plus ciblés pour approfondir la question.

On réalise également, sur le plan des visées de la formation, que plusieurs conçoivent une approche centrée sur le partage du contexte de la pratique comme une simple modélisation aux «trucs du métier,» ou encore un mode d'emploi des «recettes efficaces» en vue de résoudre les problèmes d'enseignement. De toute évidence, nous abordons la question autrement car de notre point de vue, une formation axée sur les compétences ne signifie pas que la formation est pure reproduction et qu'elle doit accepter avec neutralité toutes les facettes de la pratique. Elle peut au contraire décider en toute lucidité de faire évoluer le métier vers plus d'efficacité, d'humanité, de rigueur, de professionnalisation (Perrenoud, 1998). À notre avis, le développement des compétences d'analyse des situations d'enseignement passe par l'examen de méthodes in vivo et la considération des enjeux, des dilemmes et des stratégies qui accompagnent la prise de décision en contexte du praticien. Il s'agit là d'une voie incontournable dans le développement professionnel des futurs enseignants. Dans le cadre de cet article, nous n'avons fait que brosser un tableau des dimensions qui apparaissaient de façon marquée dans les données à notre disposition. Cependant, il y aurait lieu de faire une recherche systématique et approfondie, cette fois sur les étudiants en formation, dans le but d'examiner jusqu'à quel point les exemples de la pratique contribuent au développement de la compétence à enseigner, c'est-à-dire à la capacité d'action face à une situation singulière, complexe, qui oblige à composer avec des incertitudes. Il y a là une piste de recherche fort intéressante.

NOTES

1. Significatifs d'une part, par leur convergence entre les sujets mais aussi par leur congruence en rapport avec la construction de la théorie émergente.
2. L'approche décrite par Glaser et Strauss a été reprise et reconstruite dans des ouvrages plus récents; voir, entre autres, *Qualitative Analysis for Social Scientists* (Strauss, 1987) et *Basics of Qualitative Research* (Strauss & Corbin, 1990).
3. Nous utiliserons l'abréviation E.C. pour, enseignants chargés de cours, dans le but d'alléger le texte.
4. Nous tenons à faire la distinction suivante afin d'éviter toute confusion au sujet des notions de reconstruction et de reconstitution. Pour nous, la reconstitution implique une "action dramaturgique" au sens de Habermas (1984). La notion s'apparente également au "re-enactment," une méthode bien connue en psychothérapie. Par exemple, lorsque dans une situation d'enseignement on présente un exemple devant un groupe, il y a alors acte de reconstitution. Mais cet acte semble pour nous distinct de celui de

reconstruction qui le précède nécessairement. On reconstruit d'abord pour soi-même avant de reconstituer, ne serait-ce qu'en l'espace d'une fraction de seconde. D'ailleurs, reconstruction et reconstitution se fusionnent presque entièrement lorsque l'exemple est présenté de façon spontanée

5. Les segments de texte en caractères italiques sont tirés directement du verbatim du discours des sujets participants.

6. La notion de contexte doit être saisie ici en tant que *système d'activité* composé de deux dimensions distinctes mais indissociables: soit celle du «milieu global» (arena) et celle du «milieu local»(setting) (Lave & Chaiklin, 1993; Engeström, 1993).

BIBLIOGRAPHIE

- Durand, M. (1997). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.
- Engeström, Y. (1993). Developmental studies on work as a testbench of activity theory. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds), *Understanding practice: Perspective on activity and context* (pp. 64-103). Cambridge: Cambridge University Press.
- Glaser, B.G. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Gudmundottir, S. (1988). *Knowledge use among experienced teachers: Four case studies of high school teaching*. Thèse de doctorat non publiée. School of Education, Stanford University.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (Vol. I). Boston: Beacon Press.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1991). Acquisition des savoirs et pratiques de groupe. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 145-162.
- Lave, J. & Chaiklin, S. (1993). *Understanding practice: Perspective on activity and context*. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning*. New York: Cambridge University Press.
- McDonald, C.J., Baker, D., & Stewart, S.R. (1995). Student teachers in the classroom: Associate teachers, perspectives. *McGill Journal of Education*, 30(1), 73-96.
- Mellouki, M. (1984). *Le programmes de formation avant et après la réforme. Exploration et éléments de réflexion*. Institute québécois de recherche sur la culture, octobre.
- Perrenoud, P. (1998). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation initiale des enseignants. Dans M. Tardif & C. Gauthier (Dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (pp. 153-199). Paris: PUF.
- Raymond, D., (1993). Éclatement des savoirs et savoirs en rupture. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 187-200.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal: Éditions Logiques.

- Schön, D.A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 57-72). Paris: PUF.
- Schulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative research for social scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990) *Basics of qualitative research. Grounded theory, procedures and techniques*. London: Sage Publications.
- Tardif, M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement: Remarques et notes critiques. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 173-185.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action: Analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne: Peter Lang.
- Tom, A. (1987). Replacing pedagogical knowledge with pedagogical questions. In W.J. Smyth (Ed.), *Educating teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge* (pp. 9-17). London: The Falmer Press.
- Tripp, D. (1994). Teachers' lives, critical incidents, and professional practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 7(1), 65-76.
- Van Der Maren, J.M. (1993). Les savoirs et la recherche pour l'éducation. In *Actes du colloque du deuxième congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching*. New York: SUNY Press.
- Woods, P. (1987). Life histories and teacher knowledge. In W.J. Smyth (Ed.), *Educating teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge*, (pp. 121-135). London: The Falmer Press.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Collin.

Fernand Gervais completed a Ph.D. in Educational Psychology at Laval University where he has been teaching since 1994. He began his university career at the University of Regina where he taught from 1985 to 1994.