

La collaboration au sein d'une équipe pédagogique, une compétence à développer au cours des stages

LILANE PORTELANCE et NICOLAS DURANT
Université du Québec à Trois-Rivières

Le contexte Québécois

Au Québec, la formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001a) est orientée vers la professionnalisation et l'approche culturelle de l'enseignement. Cette formation s'appuie sur un référentiel de douze compétences professionnelles. Ses lignes directrices recoupent celles de la réforme du curriculum de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001b; 2003); elles s'inspirent des récentes recherches sur l'apprentissage et l'enseignement. Le concept de compétence y occupe une place prépondérante, la compétence représentant un savoir-agir fondé sur un ensemble de ressources mobilisables en contexte d'action. La formation par compétences s'inscrit dans une perspective constructiviste plutôt que dans une logique d'application de solutions techniques à des problèmes et de maîtrise de contenus disciplinaires. Les compétences professionnelles de l'enseignant sont regroupées en quatre catégories, dont l'une se rapporte au contexte social et scolaire. Deux compétences de cette catégorie concernent la coopération. L'une touche la coopération avec l'équipe-école, les parents et les partenaires sociaux et l'autre porte sur le travail en concertation avec les membres de l'équipe pédagogique. Dans ce texte, il sera surtout question de cette dernière. Avant de rappeler les attentes ministérielles concernant le développement et le déploiement de cette compétence, il nous paraît pertinent de

faire quelques observations sur la coopération en milieu scolaire.

La collaboration en milieu scolaire

À l'heure actuelle, l'impératif de la collaboration au travail touche tous les acteurs scolaires, dont les enseignants. Le monde scolaire fait la promotion de l'organisation d'espaces d'apprentissage entre pairs, d'échange et de partage (Novoa, 2004). Le scénario de l'organisation apprenante, qui met l'accent sur l'apprentissage collectif, ouvre la porte à la régulation, c'est-à-dire aux ajustements qui découlent de l'analyse collective des situations; l'organisation apprenante s'avère aussi un outil prometteur du développement professionnel d'enseignants autonomes et libres (Lessard et Tardif, 2004).

La volonté d'inscrire la collaboration dans la culture professionnelle des enseignants, c'est celle d'aller, au-delà des activités formelles et contraintes, vers une collaboration spontanée, informelle et qui demande un engagement soutenu des collaborateurs. Une véritable collaboration a, en effet, des exigences supérieures à la simple collégialité (Savoie-Zjac et Dionne, 2001). L'échange véritable et la circulation des savoirs au sein d'une équipe pédagogique requièrent de chacun de ses membres la déconstruction et la reconstruction de ses savoirs; cet échange devrait ainsi mener à la co-production de nouveaux savoirs.

Une recherche sur le soutien aux élèves à risque (Portelance et Lessard, 2002; Lessard et Portelance, 2005) révèle que la collaboration au sein de l'équipe-école est perçue par tous les enseignants et les autres intervenants scolaires comme une première nécessité, à cause de ses effets positifs sur le cheminement des élèves. La collaboration permet en effet d'harmoniser et d'accroître la portée des interventions éducatives. D'autres impacts de la collaboration sont aussi signalés. Sur le plan du développement professionnel, un sentiment de formation mutuelle se développe chez les « collaborateurs », lorsque les savoirs des uns et des autres se recouvrent. Relativement à la professionnalité, l'interdépendance positive et la reconnaissance des complémentarités, suscitées par la collaboration, favorisent et préservent l'autonomie professionnelle. Toutefois, la collaboration et le partage des savoirs sont des réalités fragiles, incertaines et conditionnelles qui, pour s'inscrire peu à peu dans la culture professionnelle et interprofessionnelle, exigent du temps et des efforts concertés.

La compétence relative à la collaboration au sein d'une équipe pédagogique

Quelles sont les attentes ministérielles relatives à la collaboration au sein d'une

équipe pédagogique? La dixième compétence du référentiel de compétences professionnelles est énoncée comme suit : « Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés » (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 119). Cette capacité à travailler en équipe pédagogique est rattachée à la professionnalisation de l'enseignement, dans le contexte actuel de changements majeurs en éducation. En effet, la réforme en cours dans les écoles exige, entre autres, le décloisonnement des matières, le travail en commun au sein d'équipes-cycles et l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves. Le texte ministériel précise que la collaboration s'avère essentielle à la « continuité » et à la « cohérence » des interventions éducatives. Les enseignants doivent s'accorder sur leurs choix didactiques et pédagogiques. La compétence relative à la collaboration va « bien au-delà des discours courants invoquant les habiletés relationnelles ou la tolérance et l'empathie envers les autres » (p. 120). Elle désigne « la capacité des membres d'une équipe pédagogique de construire ensemble des visées, des significations et des stratégies semblables pour intervenir auprès des élèves » (p. 120). Plus précisément, il est demandé à l'enseignant d'être en mesure de discerner les situations qui nécessitent la collaboration quant à la conception et l'adaptation des situations d'enseignement-apprentissage et à l'évaluation des apprentissages, de définir et d'organiser des projets d'équipes pédagogiques, de participer activement et de manière continue aux équipes pédagogiques et de contribuer à l'obtention de consensus. De son côté, l'étudiant doit démontrer, au terme de sa formation, sa capacité à « contribuer de manière pertinente aux travaux de l'équipe enseignante », « critiquer de façon constructive les réalisations de l'équipe et apporter des suggestions novatrices en matière pédagogique » (p. 123). Les stages, entre autres, peuvent accentuer la progression vers la satisfaction de ces attentes.

Pour un stagiaire, apprendre à travailler en concertation au sein d'une équipe pédagogique signifie, en premier lieu, d'apprendre à travailler en collaboration étroite avec un enseignant associé. Nous nous intéressons à la collaboration sous l'angle du partage des savoirs au sein de la dyade formée par l'enseignant et son stagiaire. Dans ce texte, le sens accordé aux savoirs peut être mis en rapport avec ce que Clandinin et Connelly (1987) ont constaté en faisant un inventaire d'études sur le *teacher's personal knowledge*. L'expression couvre un éventail de pensées et d'actions, de conceptions, de théories personnelles, de croyances et de valeurs, de constructions mentales, de représentations, de connaissances. Nous y faisons

référence en utilisant l'expression « savoirs des enseignants », à l'instar de Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard (1997). Le terme connaissance est employé dans un sens objectif. Il fait référence à ce qui est connu ou à ce que l'on sait pour l'avoir appris.

Un contexte favorable à la collaboration et au partage des savoirs

Le contexte d'implantation d'une réforme ouvre la porte à des attentes particulières à l'égard de l'enseignant qui reçoit des stagiaires. Il est possible que certains enseignants expérimentés éprouvent dans ces circonstances un sentiment d'incompétence. Puisque les étudiants en formation à l'enseignement devraient, de par leur formation récente, posséder des savoirs formels sur l'innovation pédagogique, accueillir un stagiaire peut alors représenter une occasion d'améliorer son aptitude à appliquer les changements prescrits. Les enseignants que nous avons interviewés comptent sur leur stagiaire pour se renseigner sur les nouveaux concepts et connaître des approches pédagogiques qu'ils n'utilisent pas (Portelance, 2005). Inversement, selon la même étude, le stagiaire s'attend à recevoir de l'aide de l'enseignant associé pour appliquer ses connaissances théoriques dans la pratique de l'enseignement. On sait que le contact avec la classe l'aide à en apprendre beaucoup sur l'enseignement. En outre, les stagiaires accordent généralement une grande crédibilité aux savoirs des enseignants associés, qu'ils voient comme des acteurs clés de leur formation (Gervais et Desrosiers, 2001). Dans cette situation d'attentes réciproques, on peut supposer que l'enseignant associé et le stagiaire sont incités à la collaboration et au partage de leurs savoirs respectifs. Le stage pourrait alors se révéler un lieu de formation mutuelle. L'étude présentée dans ces pages a comme objectif principal d'analyser la circulation bidirectionnelle des savoirs de l'enseignant formateur et du stagiaire apprenant en contexte de mise en œuvre d'une réforme curriculaire et d'améliorer la connaissance de la dynamique du travail en collaboration. Avant d'en exposer les principaux aspects méthodologiques et certains résultats, nous présentons une brève recension des écrits sur le partage des savoirs en contexte de stage. Dans ce qui suit, le terme partenaire est employé pour désigner, indifféremment, l'une ou l'autre composante de la dyade que forment l'enseignant et le stagiaire.

Le partage des savoirs entre enseignant et stagiaire

Dans les écrits recensés, le partage des savoirs entre l'enseignant et son stagiaire est abordé sous différents angles. Nous les avons regroupés en cinq catégories : les modalités de partage, les savoirs partagés, la co-construction de

savoirs, les bénéfices mutuels et les conditions du partage des savoirs.

Les modalités du partage de savoirs

Selon les travaux consultés, c'est avant tout par la discussion, c'est-à-dire l'échange et la confrontation de points de vue, que se ferait le partage des savoirs. La discussion se déroule souvent au cours d'une rétroaction constructive de l'enseignant sur l'expérience d'enseignement du stagiaire observé (Smith, 2002). Les discussions ont aussi lieu avant l'observation de la pratique du stagiaire lorsqu'elle porte sur la planification de son enseignement. Observation et discussion se trouvent ainsi étroitement associées.

Il arrive que les membres de la dyade s'entendent pour mettre en application les mêmes façons d'enseigner. Le dialogue et la discussion qui suivent permettent alors de soulever des questions par rapport aux impacts de l'enseignement sur l'apprentissage des élèves. La discussion fait appel à la réflexion (Boutet, 2003), elle la provoque même. Le partage des savoirs y est ainsi indirectement associé, les savoirs partagés étant souvent le fruit d'une réflexion. Le conflit cognitif n'y est pas étranger non plus : la discussion est l'occasion, pour l'étudiant et pour l'enseignant qui acceptent de remettre leurs idées en question, de reconstruire leurs représentations et leurs conceptions de l'enseignement. Adopter la posture du praticien chercheur et faire l'évaluation des pratiques d'enseignement de l'autre (Kajs, 2002) correspondent également à des modalités de partage des savoirs. Rappelons, à l'instar de Butcher (2002), que l'enseignant, beaucoup plus que le stagiaire, partage son savoir par son discours. Il le fait à titre de modèle, de guide, de formateur et de conseiller.

Les savoirs partagés

Le stage crée un espace d'action professionnelle favorable au partage des savoirs et dans lequel les sujets de discussion de l'enseignant-formateur et du futur enseignant concernent divers aspects de la fonction enseignante (Tatum et McWhorter, 1999; Kajs, 2002; Smith, 2002) : la planification de l'enseignement, les pratiques pédagogiques, les stratégies et les habiletés d'enseignement, la résolution de situations problématiques et l'expérimentation de méthodes en classe ainsi que leurs effets possibles sur l'apprentissage des élèves. L'enseignant et son stagiaire échangent aussi du matériel d'enseignement (Gosselin, 2001). Cet objet de partage répond tout autant aux besoins du novice, qui ne réussit pas à tout produire, qu'à ceux de l'enseignant, qui désire renouveler ses outils

didactiques. Stevens et Dsemirezen (2002) constatent que, particulièrement en contexte de réforme, des idées théoriques nouvelles sont transmises par le stagiaire à l'enseignant, alors que l'enseignant apporte au stagiaire des connaissances issues de son expérience. Des savoirs d'un autre ordre sont également indirectement transmis de l'enseignant au stagiaire : ils touchent les valeurs, les croyances et les attitudes. Cole et Knowles (1998) indiquent à ce sujet, dans une analyse de discussions entre les membres d'une communauté enseignante, que l'exposé de connaissances sur l'enseignement favorise la mise en valeur de savoirs d'ordre intrapersonnel. En fait, la cognition socialement partagée se révèle l'occasion d'une personnalisation des propos.

La co-construction de nouveaux savoirs

Le partage de savoirs entre les deux partenaires de la dyade dépasse la simple transmission réciproque de savoirs. Selon l'analyse de propos échangés par l'enseignant et son stagiaire au cours de la rencontre de rétroaction faisant suite à une période d'observation du stagiaire en classe, la co-construction de savoirs représente même un enjeu de la formation du stagiaire (Portelance, en arbitrage). Au fil des interactions, des remises en question, de la confrontation des idées et des ajustements continuels, l'enseignant et le stagiaire sont appelés à conjuguer les éléments de réponses à leurs questionnements et à élaborer conjointement des savoirs nouveaux, qu'ils pourront mobiliser dans d'autres contextes. Une telle élaboration de savoirs peut également être observée dans d'autres situations. Lenoir (1996) mentionne qu'un rapport de complémentarité entre acteurs peut faire émerger une co-construction de savoirs. Il donne l'exemple de la corrélation des expériences de chercheurs et d'enseignants engagés dans une démarche collaborative de recherche. S'il existe un climat d'apports mutuels, les conceptions de l'un sont prises en considération par l'autre et des liens entre les savoirs respectifs sont établis. Dans le cadre d'un cours universitaire de deuxième cycle, Portelance et Lévesque (2003), ayant utilisé un dispositif de formation nommé portfolio professionnel, ont constaté que des enseignants regroupés en dyades d'amis critiques se sont révélés de véritables acteurs du partage des savoirs en co-construisant leur compréhension de l'enseignement et du sens qu'ils accordent à la réalité scolaire et à leur expérience professionnelle.

Les bénéfices du partage des savoirs

Au contact d'un enseignant expérimenté, le stagiaire fait généralement des apprentissages nombreux et diversifiés. Cela est dans l'ordre des choses, le stage

étant un lieu particulièrement propice au développement des compétences professionnelles de l'étudiant (Gouvernement du Québec, 2001a). La littérature sur le partage des savoirs insiste toutefois sur les bénéfices que l'enseignant obtient de ce partage. Les résultats des recherches permettent de mettre en lumière des aspects particuliers de l'apport que l'enseignant-formateur peut en retirer. Par exemple, dans un contexte d'évaluation mutuelle de l'enseignement, analysé par Kajs (2002), l'enseignant, autant que son stagiaire, est amené à identifier ses forces et ses faiblesses et à améliorer ses moyens de favoriser l'apprentissage des élèves. Également, Jarvis, McKeon, Coates et Vause (2001) constatent que les discussions sur la planification de l'enseignement d'une discipline permettent non seulement aux stagiaires mais aussi à leurs enseignants-formateurs d'augmenter leurs connaissances et d'améliorer leurs habiletés. Selon Tatel (1996), si l'accompagnement traditionnel du stagiaire par le maître associé est remplacé par la collaboration dans une perspective constructiviste, le stagiaire peut alors offrir à son partenaire la possibilité de mettre en pratique la théorie portant sur les nouvelles méthodes d'enseignement. De plus, en adoptant l'attitude du praticien réflexif dans ses discussions au sujet de l'apprentissage des élèves, il est possible à l'enseignant, autant qu'au stagiaire, de consolider ses savoirs (Tatum et McWorther, 1999).

Les exigences du partage des savoirs

Parmi les facteurs pouvant conditionner le partage des savoirs entre l'enseignant et le stagiaire, nous excluons ceux qui touchent l'organisation et les ressources humaines et matérielles disponibles. Nous présentons d'autres éléments qui influencent le climat du partage. Tout d'abord, selon une recherche menée par Braund (2001) avec la participation de 109 stagiaires et 14 maîtres associés, avoir des conceptions semblables de l'apprentissage et de l'enseignement, utiliser le même vocabulaire et posséder des connaissances comparables sur les approches pédagogiques aident l'enseignant et le stagiaire à établir ensemble une atmosphère de discussion saine et fructueuse. De plus, d'après l'étude de Tatum et McWhorter (1999) sur les relations entre maître associé et stagiaire, il importe que l'enseignant s'inscrive dans une culture de partage des savoirs, selon laquelle il considère son stagiaire comme un professionnel, il favorise les rencontres d'échanges et de discussions avec lui, il fait en sorte que le stagiaire se sente accueilli et il adopte même une approche égalitaire. Faisant preuve d'ouverture et de confiance, il acceptera de laisser le

novice expérimenter des méthodes d'enseignement que lui-même connaît peu ou ne maîtrise pas (Johnston, Wetherill et Greenebaum, 2002). Un enrichissement mutuel au sein de la dyade dans la poursuite des mêmes buts globaux favorise la co-construction de savoirs. Celle-ci nécessite de plus un engagement actif du stagiaire dans sa formation et de nombreuses interactions avec un enseignant-formateur fortement impliqué dans l'exercice de son rôle. Gervais et Correa Molina (2005) ont utilisé un dispositif de recherche qui suscite, chez l'enseignant et son stagiaire, l'analyse des pratiques par la verbalisation des fondements de ses actions pédagogiques. Les chercheurs mentionnent qu'une démarche collaborative de compréhension des situations d'enseignement soutient la co-construction de savoirs.

En somme, un enseignant et son stagiaire peuvent apprendre l'un de l'autre et construire ensemble des savoirs lorsque la dynamique des interactions professionnelles le permet. Le contexte particulier de mise en œuvre d'une réforme peut favoriser la circulation bidirectionnelle de leurs savoirs (Stevens et Dsemirezen, 2002). Il paraît donc pertinent de s'intéresser au partage des savoirs dans une situation où l'enseignant-formateur et le stagiaire cheminent en complémentarité vers une amélioration de leur agir professionnel. Les particularités du partage des savoirs exposées précédemment nous sont apparues comme un cadre de référence solide pour comprendre la circulation bidirectionnelle des savoirs partagés par les enseignants et les stagiaires qui ont participé à notre recherche. Avant d'exposer des pans de l'analyse des résultats, nous décrivons en quelques phrases la méthode d'investigation utilisée pour atteindre l'objectif principal de la recherche.

Quelques précisions sur la méthodologie

La cueillette des données a été effectuée entre décembre 2003 et mai 2004 dans le cadre du quatrième stage du programme de baccalauréat en enseignement secondaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Mentionnons qu'au Québec, la formation à l'enseignement est offerte en milieu universitaire aux étudiants qui ont terminé leurs études collégiales générales et qu'elle comprend un stage en milieu scolaire à chacune des quatre années du baccalauréat. Six enseignants associés de la région mauricienne et leur stagiaire respectif ont accepté de participer à la recherche présentée ici. Le choix de faire l'étude avec des finissants repose sur le fait qu'ils assument généralement la tâche complète de l'enseignant, mais aussi parce que le stage dure douze semaines, ce qui donne suffisamment de temps pour effectuer la démarche méthodologique. Les stagiaires

participants enseignaient le français, l'histoire ou la physique. Les niveaux d'apprentissage des élèves variaient de la 2^{ème} à la 5^{ème} secondaire.

Nous avons utilisé avec chacun des douze participants, avant et après le stage, le questionnaire écrit et l'entrevue individuelle semi-structurée. Au cours du stage, des conversations entre l'enseignant et son stagiaire, avant et à la suite de deux périodes d'enseignement du stagiaire, ont été enregistrées sur bande sonore. Elles avaient pour objet la conception et le pilotage de deux situations d'enseignement-apprentissage à caractère novateur. Nous avons également recueilli le matériel didactique utilisé par le stagiaire. Finalement, les réflexions quotidiennes de l'étudiant sur le partage des savoirs ont été consignées dans un journal de bord. Les instruments d'investigation ont été conçus dans le but d'atteindre le plus précisément possible l'objectif, qui était d'analyser la circulation bidirectionnelle des savoirs. Le questionnaire utilisé avant le début du stage contient des questions fermées sur les perceptions de l'appropriation cognitive du contenu de la réforme et de son intégration dans les pratiques éducatives, ainsi que des questions ouvertes. Celles-ci avaient pour but de connaître et de mieux comprendre les conceptions concernant le partage des savoirs, les attentes à l'égard du partenaire (et inversement, les perceptions de l'apport prévu à l'autre en ce qui concerne l'adoption de pratiques pédagogiques susceptibles de concrétiser les orientations de la réforme) et les représentations des meilleurs moyens d'entraide relativement à l'actualisation dans l'enseignement des concepts introduits par la réforme. Le protocole utilisé pour les entrevues permet d'aborder en profondeur les thèmes déjà touchés dans le questionnaire. Après le stage, le questionnaire et l'entrevue ont placé les participants en situation de réflexion sur les mêmes thèmes, mais avec un regard sur le déroulement réel du stage. Les instruments d'investigation ont été utilisés de la même façon qu'avant le stage.

Après la transcription intégrale des énoncés contenus dans les questionnaires et des propos récoltés pendant les entrevues et les conversations entre l'enseignant et le stagiaire, une codification et une analyse des données ont été effectuées au moyen du logiciel d'assistance à l'analyse qualitative N'vivo. Dans un premier temps, nous avons établi une structure catégorielle en vue du codage. Celle-ci a été construite à partir des thèmes de la collecte des données et de la typologie des savoirs proposée par Altet (1996). En analyse qualitative, il peut cependant être difficile de s'en tenir uniquement à une structure de codification préétablie. Le codage évolue au fur et à mesure de la progression du travail (Huberman et Miles, 1991). Au cours du processus de codification, d'autres catégories et sous-

catégories ont donc émergé. L'équipe de recherche, formée de la chercheuse et de deux assistants, s'est penchée dans un deuxième temps sur le contenu de la grille de codage afin d'interroger l'évolution de la structure de codage. Cette analyse a mené à la poursuite du traitement des données. La synthèse de l'analyse et l'interprétation des données sont issues des regards croisés des membres de l'équipe.

Nous présentons ici les résultats de l'analyse des données extraites des réponses aux questionnaires, des entrevues et de l'enregistrement des conversations. Comme notre but n'était pas de présenter des analyses de cas, mais d'analyser l'ensemble des propos énoncés, nous n'avons pas associé de prénoms (fictifs) aux résultats exposés.

Les résultats

Qu'en est-il de la circulation bidirectionnelle des savoirs au sein des dyades formées d'un enseignant et de son stagiaire? Après les constats relatifs aux types de savoirs partagés et aux modalités de partage, l'analyse concerne la perception des apports mutuels et des exigences qui y sont rattachées. Nous présentons les résultats de l'étude en mettant en évidence, lorsqu'il y a lieu, des distinctions entre les deux catégories de participants.

La diversité des savoirs partagés

Afin de mieux identifier les savoirs que l'enseignant et le stagiaire partagent, nous avons emprunté à Altet (1996) sa typologie des savoirs, composée de deux catégories principales, les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. Dans la première catégorie, les savoirs théoriques comprennent respectivement les savoirs théoriques *à enseigner*, c'est-à-dire les savoirs sur le contenu à enseigner, et les savoirs théoriques *pour enseigner*, en l'occurrence les savoirs psychopédagogiques et didactiques, incluant la planification de leçons et le matériel didactique. Les savoirs psychopédagogiques concernent, pas exemple, les théories de l'apprentissage, les difficultés d'apprentissage, l'évaluation, le développement cognitif et socioaffectif de l'élève, les courants pédagogiques et les stratégies d'enseignement. Les savoirs didactiques portent essentiellement sur les méthodes d'enseignement de concepts d'une discipline donnée. Dans la deuxième catégorie, les savoirs pratiques sont constitués des savoirs *sur* la pratique, qui sont des savoirs procéduraux formellement reconnus, et des savoirs *de* la pratique, en d'autres mots des savoirs issus *de* la pratique, qui distinguent le novice de l'expert. Parmi les savoirs procéduraux formellement reconnus, mentionnons les

procédures d'animation du travail d'équipe et de maintien de l'attention des élèves.

Selon les conversations, qui se sont déroulées avant et à la suite de périodes d'enseignement du stagiaire et qui avaient pour objet la conception et le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage à caractère novateur, les enseignants dévoilent surtout des savoirs issus *de* leur pratique, sur l'adaptation de l'enseignement au contexte, par exemple, mais ils expriment également des savoirs théoriques *à* enseigner, en l'occurrence des savoirs sur les notions que le stagiaire doit maîtriser pour les enseigner aux élèves, et des savoirs théoriques *pour* enseigner, comme le sens accordé à la participation des élèves. Quant aux stagiaires, ils expriment à l'enseignant des savoirs théoriques *pour* enseigner, qui portent sur les stratégies d'apprentissage, les stratégies d'enseignement, les activités à planifier, le matériel à produire, les compétences transversales, l'interdisciplinarité et l'apprentissage en coopération. Ils énoncent aussi leurs savoirs *sur* la pratique, d'autres savoirs qu'ils ont appris à l'université, comme la façon de planifier un cours pour appliquer la réforme et les méthodes d'organisation du fonctionnement de la classe pendant le travail d'équipe.

L'analyse des propos échangés par les deux partenaires pendant le stage révèle que quatre stagiaires semblent mettre en pratique de nombreux savoirs théoriques sur les processus d'apprentissage et les stratégies d'enseignement qui les favorisent. Toutefois, deux stagiaires n'expriment aucun savoir théorique ni pratique. Dans ces deux cas, seul l'enseignant transmet verbalement ses savoirs au stagiaire. La figure suivante (Figure 1) illustre les savoirs partagés par l'enseignant et le stagiaire.

Les savoirs partagés par l'enseignant et le stagiaire

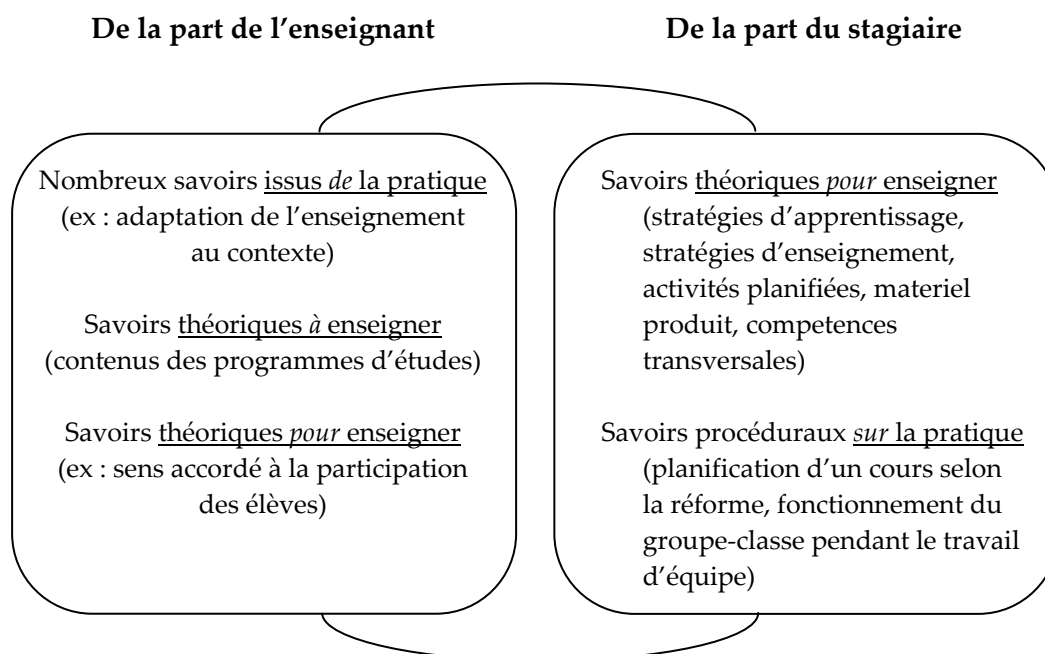


Figure 1 – Savoirs partagés

Il ressort de cette analyse des types de savoirs partagés que le bagage du stagiaire est constitué de savoirs « appris », c'est-à-dire des savoirs qui lui ont été enseignés, qu'il s'agisse de savoirs *pour enseigner* ou de savoirs *sur la pratique*. C'est en effet à l'université qu'il a acquis, par exemple, des connaissances sur les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'enseignement qui favorisent l'apprentissage. Ce constat ne surprend pas, tout comme le fait que le bagage de l'enseignant comprend surtout des savoirs issus de sa pratique. D'autres chercheurs (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991; Carbonneau, 1993; Tardif, 1993; Borko et Mayfield, 1995) ont d'ailleurs indiqué que les enseignants valorisent leurs savoirs d'expérience. Toutefois, soulignons que les savoirs d'expérience de l'enseignant ne sont pas les seuls savoirs qui sont objet de partage. Les enseignants de l'étude ont démontré qu'ils possèdent et transmettent également des savoirs théoriques *pour enseigner* et des savoirs théoriques *à enseigner*. Par exemple, en ce qui concerne les savoirs *pour enseigner*, deux enseignants ont fait comprendre à leur stagiaire le sens qu'ils accordent à la participation cognitive des élèves en

classe. Aussi, trois enseignants ont exposé, au cours de leurs conversations avec le stagiaire, des savoirs théoriques à enseigner sur les notions en français, histoire ou physique, selon la discipline d'enseignement du stage. On peut penser que tout enseignant améliore au fil des années sa connaissance des contenus qu'il enseigne. Souvent, sa discipline d'enseignement représente une passion, autant au travail que dans sa vie personnelle.

La discussion, voie de partage privilégiée

Les modalités de partage des savoirs dont il est question ici correspondent surtout à la perception qu'en ont les participants. À l'instar de Smith (2002), nous pouvons affirmer que la discussion constitue la principale voie de ce partage. Tous les participants le mentionnent. Selon les stagiaires, elle est l'occasion d'échanges d'idées sur les expérimentations qu'ils font en classe. Ils apprécient, entre autres, les « exposés » de l'enseignant au cours de tels partages d'idées, mentionnant qu'ils servent à alimenter la discussion. Les enseignants reconnaissent pour leur part dans la discussion une occasion de faire émerger des idées nouvelles. Si nous émettons l'hypothèse que les partenaires questionnent leurs propres croyances et points de vue et qu'ils en viennent à les modifier, il apparaît probable que les conditions sont réunies pour qu'ils débouchent ensemble sur d'autres conceptions et représentations et qu'ils produisent des « théories » adaptées au contexte de leur enseignement. Nous appuyant sur le sens qu'y accorde Lenoir (1996), on peut parler ici d'une co-construction de savoirs.

L'observation est également considérée comme une modalité de partage des savoirs. L'observation de son partenaire pendant qu'il enseigne permet à celui-ci de révéler indirectement ses savoirs. De plus, les périodes d'observation sont souvent suivies d'entretiens sur ce qui a été observé. En outre, le matériel didactique choisi et utilisé par l'un peut contribuer à l'enrichissement du bagage d'enseignement de l'autre. On peut supposer que cet enrichissement sera d'autant plus prononcé que les pistes d'exploitation du matériel auront été objet d'échanges et d'argumentation. Finalement, présenter ses approches didactiques et pédagogiques, souvent novatrices, constitue une occasion privilégiée pour le stagiaire d'exposer certains savoirs à l'enseignant et d'en discuter avec lui.

Une perception variée des apports de l'autre comparativement aux attentes

Afin de mieux analyser la perception des apports mutuels au sein de la dyade, il importe de s'intéresser aux attentes exprimées par les deux partenaires au début

du processus de recherche. Avant le stage, les stagiaires définissent le partage des savoirs en termes de coopération, d'aide mutuelle, de communication et de questionnement commun. Ils l'envisagent dans le cadre d'un rapport à la fois hiérarchique et égalitaire. Quatre stagiaires attendent une ouverture aux idées nouvelles et à la discussion de la part de leur enseignant associé. L'un d'entre eux espère que son formateur manifestera sa volonté de renouveler ses pratiques d'enseignement et qu'il possédera des connaissances suffisantes pour offrir une rétroaction avisée sur ses pratiques pédagogiques innovatrices. Les deux autres stagiaires n'expriment aucune attente à l'égard de l'enseignant associé.

De leur côté, les enseignants imaginent le partage des savoirs sous l'angle de la discussion, de la complémentarité, de l'expérimentation en commun. Plus précisément, ils prévoient transmettre leurs expériences, leurs outils, leurs méthodes, leurs réflexions et profiter de la nouveauté en termes d'idées, de matériel didactique et de façons de faire. Trois d'entre eux souhaitent que leur stagiaire soit en mesure de les alimenter avec des connaissances théoriques et des façons concrètes d'appliquer ces connaissances, qu'il puisse proposer des activités d'enseignement qui portent la marque de l'innovation pédagogique et qu'il fasse preuve d'ouverture au partage et à la coopération dans la création de projets. Une des enseignantes aimerait que son stagiaire ait « une meilleure connaissance de la réforme » que la sienne. Aucune attente n'est formulée par les trois autres enseignants.

En bref, chez les enseignants et les stagiaires qui ont formulé des attentes à l'égard de leur partenaire, le contexte de la réforme curriculaire semble avoir été pris en considération. En effet, l'idée de nouveauté pédagogique domine dans leurs propos.

À la fin du stage, quatre stagiaires considèrent qu'ils ont fourni un apport valable à l'enseignant en ce qui concerne le matériel d'enseignement, les activités d'apprentissage pour les élèves et les projets réalisés en classe. Mais la plupart avouent avoir surestimé leur apport probable. Pourtant, les trois enseignants qui avaient formulé des attentes déclarent que leur stagiaire y a tout à fait répondu. Par la nouveauté des activités, du matériel et des idées, les stagiaires ont permis aux enseignants de mieux s'approprier les changements prévus en éducation et de mieux savoir comment les mettre en place. Les autres enseignants signalent que l'apport de leur stagiaire n'est pas significatif.

Trois enseignants déclarent que, de leur côté, ils ont aidé leur stagiaire à apprendre comment enseigner selon les orientations de la réforme. L'un d'eux croit avoir amené son stagiaire à mieux comprendre l'interdisciplinarité et la

pédagogie de projets. Trois enseignants doutent de leur contribution aux apprentissages du stagiaire quant à l'implantation de la réforme. Quatre stagiaires se disent satisfaits et affirment avoir appris au contact de l'enseignant sur les compétences transversales, par exemple. Parmi eux, l'un précise qu'il a approfondi sa compréhension de l'interdisciplinarité et de la réalisation des projets, corroborant ainsi les propos de son enseignant. Un autre déclare qu'il saisit davantage « les liens entre la théorie et l'enseignement réel ». Par contre, une stagiaire ne cache pas sa déception: « Il ne m'a rien appris. J'ai appris en faisant des lectures ». En ce qui concerne les conversations entre l'enseignant-formateur et le stagiaire, l'analyse confirme que les stagiaires ont pu faire des apprentissages sur la préparation d'un enseignement à caractère novateur, mais aussi sur le rôle actif de l'élève et l'importance de faire des liens entre les matières scolaires.

En résumé, la plupart des stagiaires ont bénéficié des savoirs de l'enseignant sur la conception et le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage susceptibles de concrétiser les orientations de la réforme. Des enseignants seraient donc en mesure de fournir sur ce plan une contribution valable à la formation des futurs enseignants. En considérant de plus que des stagiaires ont permis aux enseignants d'être en contact avec des idées novatrices, on peut parler d'une circulation bidirectionnelle de savoirs et de formation mutuelle. Les résultats de cette investigation ne nous autorisent cependant pas à affirmer, comme Kajs (2002), que l'enseignant, à l'instar du stagiaire, a pu prendre conscience des aspects lacunaires de son enseignement. Les résultats ne mettent pas en évidence non plus le répertoire personnel de valeurs, attitudes et croyances qui, selon Cole et Knowles (1988), se situe au cœur de la formation, intériorisé par chacun des partenaires et pouvant être l'objet d'une négociation et le déclencheur d'une construction du sens des expériences scolaires.

Une perception des conditions du partage en rapport avec le rôle au sein de la dyade

La perception des conditions du partage de savoirs varie selon la position occupée au sein de la dyade. Tous les stagiaires considèrent que l'enseignant est davantage responsable de la réussite de ce partage. Selon eux, la relation entre les partenaires doit se caractériser par l'absence d'autorité et l'ouverture d'esprit de l'enseignant-formateur. Un climat d'entente et même de transparence s'avère essentiel. Un rapport égalitaire apparaît souhaitable et c'est surtout l'enseignant qui a du pouvoir sur ce plan. Mais si un tel rapport est établi, le stagiaire doit

manifester son désir de faire des apprentissages et, tel que souligné par quatre stagiaires au terme du stage, l'enseignant doit adopter une attitude d'écoute et démontrer sa volonté de coopérer et de divulguer ses savoirs. Au préalable, la nécessité d'un bon bagage de connaissances s'impose de même que celle d'une « vision commune de l'enseignement et de la réforme », ajoutent deux d'entre eux. Finalement, d'après quatre stagiaires, le partage des savoirs nécessiterait la complémentarité des savoirs des partenaires et la reconnaissance mutuelle de l'apport de l'autre.

Pour leur part, tous les enseignants attribuent d'emblée à un partenaire autant qu'à l'autre la responsabilité du partage des savoirs. D'après eux, chacun doit au préalable posséder des connaissances suffisantes pour discuter de façon à enrichir les savoirs de son partenaire. En outre, selon quatre enseignants-formateurs, l'enseignant doit démontrer une ouverture aux idées du futur enseignant. Trois enseignants ajoutent que, par ailleurs, le futur enseignant doit faire preuve de la capacité à prendre des risques dans son enseignement. Mais, précisent deux enseignants-formateurs, l'ingrédient indispensable à un climat de discussion et de partage est la complicité des partenaires. En somme, même si les stagiaires attribuent une responsabilité aux enseignants quant à la collaboration et au partage des savoirs, les uns et les autres signalent l'importance de posséder des connaissances pertinentes et celle d'apprécier la valeur du potentiel de son partenaire.

Conclusion

Le stage peut-il représenter un lieu de circulation bidirectionnelle des savoirs de l'enseignant et du stagiaire? Se révèle-t-il une occasion pour le stagiaire de développer la compétence relative au travail en concertation au sein d'une équipe pédagogique? Il ressort que l'enseignant et le stagiaire partagent de nombreux savoirs sur l'intervention pédagogique. Les stagiaires, en proposant des pistes d'innovation pédagogique à l'enseignant, souhaitent en discuter avec lui afin de mieux comprendre et appliquer les prescriptions ministérielles. La majorité des enseignants aspirent aussi à cheminer avec le stagiaire, notamment à partir de ses idées. Nous avons constaté que trois enseignants ne se considèrent pas comme des formateurs efficaces susceptibles de répondre aux besoins du stagiaire, relativement à l'appropriation cognitive et à l'application des orientations de la réforme. Pourtant, selon les conversations ayant pour objet la conception et le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage à caractère novateur, deux d'entre eux posséderaient des savoirs théoriques pertinents sur la réforme. Les

enseignants auraient-ils, sans en être conscients, commencé à renouveler leurs interventions pédagogiques et à actualiser les orientations de la réforme? Une stagiaire mentionne que l'enseignante « intègre involontairement la réforme » dans son enseignement. Cette impression qu'ont certains enseignants de ne pas connaître la réforme pourrait être expliquée par leur manque de connaissance du nouveau vocabulaire contenu dans les récents documents ministériels.

En somme, même si le champ du partage des savoirs paraît peu étendu, les partenaires peuvent apprendre l'un de l'autre, les stagiaires surtout. Ces derniers mentionnent qu'ils progressent mieux et ont davantage tendance à adopter des approches nouvelles lorsque l'enseignant est en mesure de leur offrir du support, ce qui corrobore les conclusions de Tochon et Gwyn-Paquette (2003). La discussion, perçue par les participants comme la principale modalité de partage des savoirs, s'avère l'occasion pour l'enseignant de se faire valoir comme un maître instruit (Paquay, 1994), celui qui maîtrise et exploite des savoirs. Mais elle se révèle aussi un instrument privilégié de réflexion sur ses pratiques et de production d'outils didactiques innovants. En ce sens, les enseignants et les stagiaires se sont comportés, au cours de leurs discussions sur l'enseignement, comme des enseignants chercheurs qui mènent des investigations informelles et construisent des théories sur mesure susceptibles d'enrichir leurs savoirs sur l'apprentissage et l'enseignement (St-Arnaud, 1992) ou comme des praticiens réflexifs (Argyris et Schön, 1989) qui questionnent leurs actes ainsi que leurs conceptions, leurs croyances et leurs théories-en-action.

Cette recherche, par une intrusion au cœur des actes professionnels d'enseignants et de futurs enseignants, nous amène à mieux saisir la dynamique du travail en collaboration. Parmi les conditions jugées essentielles au partage des savoirs, quatre des six stagiaires indiquent la complémentarité des savoirs des partenaires et la reconnaissance mutuelle de l'apport de l'autre. Trois enseignants insistent sur la capacité du stagiaire à prendre des risques, fondés sur un bon bagage de connaissances. Ces conditions, nommément mentionnées, recourent les facteurs d'une collaboration constructive signalés par Lessard et Portelance (2005). Dans l'exercice de son rôle auprès du futur enseignant, l'enseignant associé encourage généralement la réflexion et l'analyse des pratiques. Lorsqu'il manifeste de l'ouverture aux idées du stagiaire, il incite celui-ci à développer progressivement la confiance en sa capacité de donner son opinion et d'argumenter. En évoluant ainsi dans un climat de partage des savoirs, le stagiaire peut faire des apprentissages qui l'aideront à s'impliquer activement au sein d'une équipe pédagogique élargie. Le partage des savoirs en stage prépare le futur

enseignant à échanger avec aisance avec des collègues, dans le respect de leurs savoirs d'expérience. Pour l'enseignant, il est l'occasion de poursuivre son développement professionnel et, de façon particulière, d'améliorer sa compétence relative à la construction collective de stratégies d'intervention auprès des élèves. Des éléments contextuels, des attitudes et des valeurs peuvent favoriser ou entraver la dynamique du partage des savoirs. Une autre étude pourrait être consacrée à l'analyse de variables susceptibles d'avoir un impact sur les échanges au sein de la dyade et, conséquemment sur la formation du stagiaire relativement à la collaboration avec des membres d'une équipe pédagogique.

Références

- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels*, (pp. 27-40). Bruxelles : De Boeck.
- Argyris, C. et Schön, D. A. (1989). *Theory in practice* (10^{ème} éd.). San Francisco : Jossey-Bass.
- Borko, H. et Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching & Teacher Education*, 11(5), pp. 501-518.
- Boutet, M. (2003). Un savoir enseigner continuellement construit dans la réflexion. Dans G. Boutin (Dir.), *La formation des enseignants en question : modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*, (pp. 17-35). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Braund, M. (2001). Helping primary student teachers understand pupils' learning: exploring the student-mentor interaction. *Mentoring & Tutoring : Partnership in Learning*, 9(3), pp. 189-201.
- Butcher, J. (2002). A Case for Mentor Challenge? The Problem of Learning to Teach Post-16. *Mentoring & Tutoring : Partnership in Learning*, 10(3), pp. 197-221.
- Carbonneau, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), pp. 33-57.
- Clandinin, D.J. et Connelly, F.M. (1987). Teacher's personal knowledge : what counts as "personal" in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), pp. 487-500.
- Cole, A. et Knowles, G. (1998). *The heart of the matter : teacher educators and teacher education reform*. San-Francisco : Caddo Gap Press.
- Gauthier, C., Desbiens, J. F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une*

- pédagogie de la pratique : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants.*
Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C. et Lepage, M. (2000). Transfert de la responsabilité de l'évaluation en stage du superviseur vers l'enseignant associé : un pas de plus vers la professionnalisation. Dans D. Martin, C. Garant, C. Gervais et C. St-Jarre (Dir.), *Recherche et pratiques de formation de maîtres ? Vers une pratique réfléchie et argumentée*, (pp. 113-128). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gervais C. et Correa Molina, E. (2005). De l'enseignant au stagiaire : donner accès à son expérience. Dans C. Gervais et L. Portelance (Dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage*, (pp. 411-426). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gosselin, M. (2001). L'encadrement d'un stage de la deuxième année en enseignement au secondaire: ce qu'en pense un groupe d'enseignants associés, *Res Academica*, 19(1-2), 119-136.
- Gouvernement du Québec (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles.* Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001b). Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle.* Québec : Ministère de l'Éducation.
- Jarvis, T., McKeon, F., Coates, D. et Vause, J. (2001). Beyond generic mentoring: helping trainee teachers to teach primary science. *Research in Science & Technological Education*, 19, pp. 5-24.
- Johnston, B., Wetherill, K. et Greenebaum, H. (2002). Teacher socialization : opportunities for university-school partnerships to improve professional cultures. *The High School Journal*, 85(4), pp. 29-39
- Kajs, L.T. (2002). Framework for designing a mentoring program for novice teachers. *Mentoring & Tutoring : Partnership in Learning*, 10(1), pp. 57-70.
- Lenoir, Y. (1996). La recherche collaborative, les facultés d'éducation, le milieu scolaire et les organismes subventionnaires : un concept à clarifier, une situation fragile, des rapports interinstitutionnels précaires!. Dans Y. Lenoir et M. Laforest (Dir.), *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales*, (pp. 205-256). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lessard, C. et Portelance, L. (2005). Les pratiques de collaboration et les savoirs partagés d'enseignants et d'intervenants scolaires pour un meilleur soutien des élèves à risque. Dans C. Gervais et L. Portelance (Dir.), *Des savoirs au cœur de la*

- profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage*, (pp. 367-388). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lessard, C. et Tardif, M. (2004). Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante?. Dans M. Tardif et C. Lessard (Dir.), *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, (pp. 265-287). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Novoa, A. (2004). Les enseignants et le « nouvel » espace public de l'éducation. Dans M. Tardif et C. Lessard (Dir.), *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, (pp. 225-242). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant?. *Recherche et formation*, 15, 7-38.
- Portelance, L. et Lessard, C. (2002). *Le soutien aux élèves à risque de l'École Montréalaise : analyse des perceptions des acteurs et des plans d'action des écoles*. Rapport de recherche. LABRIPROF-CRIFPE, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Portelance, L. (2005). Savoirs et besoins de formation d'enseignants associés en période de mise en œuvre d'une réforme du curriculum. Dans C. Gervais et L. Portelance (Dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage*, (pp. 105-128). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Portelance, L. et Larocque, A. (en arbitrage). Le partage des savoirs, entre enseignant et stagiaire, sur l'approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 33, numéro thématique, N. Sorin et S. Pouliot (Dir.), *L'enseignement du français et l'approche culturelle : perspectives didactiques*.
- Portelance, L. et Lévesque, M. (2003). Portfolio des enseignants et compétences professionnelles. *L'École Valdôtaine*, 61, pp. 55-60.
- Savoie-Zjac, L. et Dionne, L. (2001). Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolaires : exploration conceptuelle et illustrations. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (Dir.), *La formation continue : de la réflexion à l'action*, (pp. 139-164). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Smith, J.D.N. (2002). The development of tandem teaching placements. *Mentoring & Tutoring : Partnership in Learning*, 10(3), pp. 253-275.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître dans l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Stevens, D.D. et Dsemirezen, G. (2002). Student teacher mentors in Turkey : new

- program challenges traditional relationships. Papier présenté à l'*Annual Meeting of the American Educational Research Association* (New Orleans, April 1-5, 2002).
- Tatel, E.S. (1996). Improving classroom practice: ways experienced teachers change after supervising student teachers. Dans M. McLaughlin et I. Oberman (Dir.), *Teacher learning: new policies, new practices*, (pp. 48-52). New-York: Teachers College Press.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69.
- Tardif, M. (1993). Savoirs et expérience chez les enseignants de métier. Dans H. Hensler (Dir.), *La recherche en formation des maîtres*, (pp. 53-86). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Tatum, B. et McWhorter, P. (1999). Maybe not everything, but a whole lot you always wanted to know about mentoring. Dans P. Graham (Dir.), *Teacher/mentor: a dialogue for collaborative learning*, (pp. 21-33). New-York: Teacher College Press.
- Tochon, F. V. et Gwyn-Paquette, C. (2003). Preservice teachers reflections on risk-taking : the dynamics of practice and experience while experimenting with innovation during student teaching. *Alberta Journal of Educational Research*, 49(2), 163-180.

Annexe A

Liste des thématiques abordées au cours de l'entrevue avec le stagiaire avant le stage

A) Appropriation cognitive de la réforme;

B) Intégration de la réforme dans les pratiques pédagogiques;

C) Partage de savoirs :

1. Conception du partage des savoirs entre un enseignant associé et son stagiaire;
2. Attentes à l'égard de l'enseignant associé en ce qui concerne la concrétisation de la réforme dans les pratiques pédagogiques;
3. Apport personnel possible à l'enseignant associé quant à ses pratiques pédagogiques relatives à la mise en œuvre de la réforme;
4. Meilleures façons, pour un enseignant et son stagiaire, de s'entraider pour mieux comprendre la réforme et l'intégrer dans ses pratiques pédagogiques.

Note: L'entrevue est semi-dirigée. L'ordre des questions peut varier, selon les propos de l'interviewé. Au cours de la conversation, des questions non prévues d'avance pourront être ajoutées. Elles auront pour but d'enrichir l'ensemble des données relatives à l'objectif de la recherche.

Annexe B

Liste des thématiques abordées au cours de l'entrevue avec l'enseignant associé après le stage

A) Pratiques pédagogiques du stagiaire pendant le stage relatives à la réforme;

B) Appropriation cognitive de la réforme : amélioration au contact du stagiaire?;

C) Intégration de la réforme dans les pratiques pédagogiques : changements projetés à la suite du stage;

D) Partage des savoirs :

1. Conception du partage des savoirs : modifications au contact du stagiaire (s'il y a lieu);
2. Niveau de satisfaction des attentes à l'égard du stagiaire;
3. Perception de son apport au stagiaire;
4. Perception des meilleurs moyens de partage de savoirs.

Note: L'entrevue est semi-dirigée. L'ordre des questions peut varier, selon les propos de l'interviewé. Au cours de la conversation, des questions non prévues d'avance pourront être ajoutées. Elles auront pour but d'enrichir l'ensemble des données relatives à l'objectif de la recherche.