
Mise en œuvre d'un dispositif d'alternance dans une formation à l'enseignement au Québec

Entre finalités pédagogiques et perceptions des apprenants

Mylène Leroux*, Dominique Laflamme* et Isabelle Vivegnis**

* Université du Québec en Outaouais, Campus Gatineau
283, boulevard Alexandre-Taché
C.P 1250, succursale Hull
Gatineau (Québec) Canada
mylene.leroux@uqo.ca
dominique.laflamme@uqo.ca

** Université du Québec en Outaouais, Campus St-Jérôme
5, rue Saint-Joseph
Saint-Jérôme (Québec) Canada
isabelle.vivegnis@uqo.ca

RÉSUMÉ : Dans une perspective d'alternance à visée intégrative (Bourgeon, 1979 ; Pentecouteau, 2012), divers changements ont été apportés dans les nouveaux programmes de formation à l'enseignement à l'Université du Québec en Outaouais. Au cours de l'hiver 2016, nous avons notamment expérimenté l'approche d'explicitation des pratiques adaptée de Fenstermacher (1987) par Correa Molina et Gervais (2010) avec toutes étudiantes-stagiaires¹ (ES) de première année du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Les finalités de ce dispositif pédagogique pour les PES étaient : 1) d'accompagner l'autre dans sa réflexion par le biais du questionnement ; 2) de susciter l'explicitation des fondements de son agir professionnel chez chacun des apprenants ; 3) de dégager en quoi le fait de questionner autrui permet de faire émerger certains fondements de sa propre pratique ; et 4) de s'approprier une démarche d'analyse réflexive. Les commentaires recueillis à la suite de séances de cours où nous avons réalisé des cercles pédagogiques permettent de tracer le bilan de l'appréciation des ES à l'égard de cette approche réalisée en collaboration et de dégager les apprentissages perçus. Nos analyses révèlent que des rapprochements clairs peuvent être tracés entre ces commentaires et les finalités pédagogiques des formatrices, particulièrement les trois premières. Dans ce sens, nous soutenons que l'utilisation de divers dispositifs pédagogiques permettrait de rejoindre l'ensemble des finalités visées au départ, dans un esprit de complémentarité.

MOTS-CLÉS : ANALYSE REFLEXIVE ; ARGUMENTS PRATIQUES ; VIDEOSCOPIE ; DISPOSITIF PEDAGOGIQUE ; FINALITES EDUCATIVES

¹ Comme la grande majorité des personnes inscrites dans le programme de formation du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire sont des femmes, l'utilisation du féminin a été retenue dans le présent texte.

1. Introduction

Au regard de ce numéro thématique, ce texte s'attarde à la question des écarts entre les dispositifs de formation et leurs usages. Nous nous sommes intéressées à la façon dont les perceptions des étudiantes-stagiaires (ES) à l'égard d'un dispositif d'alternance s'articulent aux finalités institutionnelles. Par une approche d'explicitation de la pratique, nous avons tenté d'aider les ES à comprendre les fondements de leurs actions en contexte de stage en leur évitant de devoir se conformer à des orientations théoriques. Puis, en recueillant leurs commentaires à l'issue de la mise en œuvre de ce dispositif pédagogique, nous avons essayé d'observer les points de convergence ou de divergence avec nos intentions pédagogiques.

2. Problématique

Depuis l'automne 2015, un nouveau programme de baccalauréat en formation à l'enseignement est mis en œuvre à l'Université du Québec en Outaouais. Ce nouveau programme propose, entre autres, une visée plus affirmée d'alternance intégrative (Bourgeon, 1979 ; Pentecouteau, 2012). Celle-ci est recherchée et considérée comme une unité de temps formatif qui suppose une interdépendance entre le contexte universitaire et le contexte de pratique (Vanhulle, Merhan et Ronveaux, 2007). L'alternance intégrative implique une utilisation des expériences mutuelles du milieu universitaire et du milieu de pratique et permet à l'apprenant d'accéder « à un savoir professionnel qu'il s'approprie, construit et transforme dans l'observation, la compréhension et l'expérimentation des pratiques professionnelles » (Pentecouteau, 2012, p. 5). Cette visée mène à une réappropriation ou à une actualisation du concept d'articulation théorie-pratique qui, de façon traditionnelle, est dominé par une vision techniciste voulant que les enseignants appliquent les théories issues de leur formation dans leur pratique (Tardif, Borges et Malo, 2012). Ce type d'alternance pourrait correspondre, selon Pentecouteau (2012), à une alternance juxtapositive où le stage « apparaît comme un terrain d'application » (p. 4). Dans ce type d'alternance, le peu de collaboration entre le milieu universitaire et le milieu de pratique est critiqué (Pentecouteau, 2012). Pourtant, certains chercheurs mettent en avant le fait que les savoirs d'expérience ne sont pas de même nature que les savoirs théoriques et devraient être reconnus au même titre que ces derniers pour favoriser le développement professionnel des futurs enseignants. Legendre (1998) parle notamment d'une interaction dynamique entre théorie et pratique lorsque les spécificités, de même que les limites et les apports respectifs des savoirs sont reconnus. Selon ce mode précis d'articulation théorie-pratique, il n'y a pas de prévalence ou d'antériorité de la théorie sur la pratique ou inversement.

Dans le cadre d'une formation souhaitée en alternance intégrative, le milieu de stage devient un lieu de développement de compétences en interdépendance avec le milieu de formation universitaire. Puis, dans une volonté de reconnaître les savoirs d'expérience des ES selon un mode d'articulation renvoyant à l'interaction dynamique, il convient de se questionner sur la nature des savoirs des futurs enseignants. Ceux-ci arrivent dans les programmes de formation initiale (et donc également dans leur milieu de stage) avec certaines croyances (Boreita et Crahay, 2013 ; Korthagen, 1993). Selon les auteurs, il importe de mettre celles-ci au jour en amenant les étudiants à les expliciter et à se connaître eux-mêmes afin d'évoluer. Ils rappellent aussi l'importance de rendre discursives les représentations qu'ils ont de leur action et la transformation qu'ils peuvent en faire (Boraita et Crahay, 2013). Deux dimensions englobent la formation des ES et le développement de leurs compétences : l'analyse et la réflexion (Paquay et Wagner, 2001). Ces deux dimensions nécessitent l'adoption d'une posture réflexive, laquelle permettrait justement de rendre explicites et conscientes les raisons d'agir des ES (Guillemette et Gauthier, 2008 ; Malo et Desrosiers, 2011). Mais cet apprentissage ne va pas de soi et requiert l'intervention de formateurs lors de la formation initiale (Gervais et al., 2008).

Parmi les stratégies de formation permettant d'analyser l'expérience et de la rendre formatrice à travers sa verbalisation, figure notamment l'argumentation pratique (Fenstermacher, 1996). Selon des chercheurs qui utilisent ce type de stratégies en recherche (Correa Molina et Gervais, 2010 ; Malo et Desrosiers, 2011), un des défis majeurs de l'explicitation réside dans la « bi-dimensionnalité » du savoir d'expérience. Celui-ci comporte une dimension privée, non observable, tacite. La deuxième dimension du savoir d'expérience se traduit par des connaissances discursives, intelligibles et communicables par le praticien (Bourassa, Serre et Ross, 2000 ; Rix-Lièvre et Lièvre, 2012). L'explicitation offre alors de révéler ce qui ne s'observe pas ou n'est pas toujours perçu d'emblée. Rendu conscient et discursif, le savoir d'expérience peut alors être traité cognitivement : une fois décrit, il pourrait se reconstruire en référence avec divers savoirs, dont des savoirs théoriques.

Ainsi, par le même temps, son utilisation permettrait de reconstruire la connaissance théorique elle-même (Correa Molina et Gervais, 2010). Ultimement, le défi réside dans la capacité du futur enseignant à traduire son savoir d'expérience de façon discursive et dans la capacité du formateur à l'accompagner dans l'explicitation, par une démarche cohérente à l'intérieur de laquelle nous nous demandons si les apprentissages perçus rencontrent les intentions pédagogiques poursuivies.

3. Contexte de l'étude

L'étude s'est déroulée dans un cours de laboratoire d'initiation à l'enseignement préscolaire et primaire ayant lieu en alternance avec le premier stage de formation pratique. Le dispositif pédagogique faisant ici l'objet de l'investigation est une adaptation de l'approche proposée par Correa Molina et Gervais (2010) et sur laquelle nous reviendrons plus formellement dans la section suivante.

Concrètement, les ES ont été invitées à capter divers extraits vidéos de leur enseignement en contexte de stage I. Puis, en s'appuyant sur des extraits choisis (révélant une situation satisfaisante ou problématique) et totalisant environ une dizaine de minutes, elles ont participé à des cercles pédagogiques avec deux ou trois de leurs pairs pour expliciter leur pratique et leurs choix pédagogiques. Le cercle pédagogique, tel que vécu dans le dispositif pédagogique déployé, correspond à une rencontre entre pairs lors de laquelle, à tour de rôle, les ES présentent l'extrait vidéo choisi et discutent avec les pairs membres de l'équipe pour tenter de rendre leur pratique plus explicite. Le rôle des pairs, lors du cercle pédagogique, est notamment de soutenir l'ES présentant son extrait vidéo à analyser et expliciter sa pratique en lui posant diverses questions. Ces questions se veulent une occasion de renforcer la pertinence des liens entre la pratique et la théorie, et ce, dans une visée d'alternance intégrative. Voici quelques exemples de questions proposées : Peux-tu décrire comment tu t'y es pris ? Parle-nous de ces élèves ? Pourrais-tu préciser... ? Quelle était ton intention ? D'où t'es venue cette idée ? Qu'est-ce qui t'as amené(e) à agir ainsi ? Sur quoi t'appuies-tu pour... ? Peux-tu faire des liens avec des expériences antérieures ? Avec ta formation ? Les cercles pédagogiques ont duré entre 30 et 45 minutes pour chaque participante, incluant le visionnage des extraits par le sous-groupe puis les discussions s'en suivant. Deux cours de 3h ont été consacrés à ces cercles pédagogiques et chaque équipe a réalisé trois ou quatre cercles, selon le nombre de participantes. Lors de ces cercles pédagogiques, le rôle des formatrices était de soutenir le travail des équipes en nourrissant et en relançant les discussions, en clarifiant le rôle de chaque ES, en s'assurant que le temps imparti soit respecté, en assurant les transitions entre les cercles pédagogiques, en rappelant les consignes, en guidant les ES vers une pratique réflexive profonde tout en ayant une visée d'alternance intégrative.

À l'issue de ces cercles pédagogiques, les ES ont fait l'analyse individuelle de leurs arguments pratiques, évoqués lors des discussions, pour en dégager divers apprentissages, prises de conscience et pistes de développement pour la suite de leur formation. Cette analyse s'est traduite par un travail écrit d'environ 5 pages par étudiante. Cependant, dans le présent article, les données issues de l'analyse individuelle n'ont pas été prises en compte, ce qui limite ici le regard porté sur les types de prémisses et donc sur les types de savoirs évoqués par les ES.

À la base du dispositif pédagogique faisant ici l'objet d'une analyse *a posteriori*, résident quatre finalités traduisant les intentions pédagogiques poursuivies avec les ES :

1. accompagner l'autre dans sa réflexion par le biais du questionnement ;
2. susciter l'explicitation des fondements de son agir professionnel chez chacun des apprenants ;
3. dégager en quoi le fait de questionner autrui permet de faire émerger certains fondements de sa propre pratique ;
4. s'approprier une démarche d'analyse réflexive.

La problématique évoquée nous amène à poser la question de recherche suivante : en quoi les perceptions des ES à l'égard du dispositif pédagogique vécu rencontrent-elles ou non les finalités des formatrices ?

4. Cadre conceptuel

En formation initiale, l'acquisition et la sollicitation des savoirs est en négociation continue, comme le sont les différentes identités de l'ES. En effet, en même temps que les savoirs s'articulent entre eux et à la pratique vécue en stage, l'identité personnelle et professionnelle du futur enseignant se développe (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001). Et lorsqu'il est amené à expliciter sa pratique, les arguments avancés feront tout à la fois référence à son identité personnelle que professionnelle si l'on conçoit, à l'instar de Dubar (1996), que l'identité professionnelle est le produit d'une transaction double faisant interagir un processus biographique (identité pour soi) et un processus relationnel (identité pour autrui) à la fois. Pour Gohier et ses collaborateurs (2001), l'identité professionnelle en enseignement renvoie à la représentation de soi comme enseignant, laquelle inclut deux types de représentations : celle que l'enseignant a de lui comme personne et celle qu'il a des enseignants et de la profession. La première renvoie aux connaissances, aux valeurs, aux habiletés, aux buts, aux projets ainsi qu'aux aspirations de la personne. La seconde fait intervenir divers rapports, reliés au travail, aux responsabilités, aux apprenants, aux collègues, au corps enseignant ou encore à l'école de manière plus générale. Ces différents rapports sont en dialogue constant, tantôt en continuité, tantôt en rupture les uns avec les autres.

Pour faire émerger le dialogue nécessaire au développement de l'identité professionnelle de l'enseignant, Collier (2010) souligne l'importance de la dimension collective de la réflexion. L'auteure soutient que le dialogue permettrait aux futurs enseignants d'élargir leur compréhension des autres, et à travers cela, d'eux-mêmes. Par un processus de questionnement collectif suscitant la verbalisation et la justification des idées, les futurs enseignants rendraient les situations vécues plus explicites et en développeraient une compréhension plus élaborée. Le fait de proposer à l'enseignant en formation d'articuler une réflexion collective lui permettrait de développer ses propres théories et de concevoir la constante évolution de la relation alliant la théorie et la pratique (Collier, 2010).

Par ailleurs, en vue de susciter la formalisation et la discursivité des représentations du futur enseignant, nous avons retenu l'approche proposée par Correa Molina et Gervais (2010), une adaptation de celle de Fenstermacher (1987), qui se sert de la rétroaction vidéo pour amener le futur enseignant à argumenter les motifs de son agir. Cette approche s'appuie sur le concept d' « argument pratique », lequel rend possible « une systématisation du processus de réflexion sur la pratique. Il permettrait également la mise en relation du savoir issu de la recherche et du savoir issu de l'action » (p. 235). Il ne s'agit donc pas ici de hiérarchiser la réflexion et d'en évaluer la qualité ou la profondeur, mais bien de la considérer comme un processus qui permet de rendre explicites et conscientes les raisons d'agir. L'élaboration d'un argument pratique devrait se dérouler en deux étapes : 1) l'explicitation et 2) la reconstruction. À la première étape, il s'agit de formuler des arguments pratiques qui traduisent les raisons d'agir de l'enseignant, le tout s'inscrivant dans un dialogue avec un ou plusieurs pairs (appelés *Autre-s*), qui fait émerger ce qui sous-tend l'action. Selon Fenstermacher (1987), ces arguments prennent la forme de quatre différents types de prémisses, à savoir les valeurs (buts, finalités, croyances), les savoirs théoriques (justifications théoriques, lectures, cours), l'expérience (confirmation par les faits) et le contexte d'action (contraintes, limites, éléments contextuels). La deuxième étape consiste, quant à elle, à évaluer la justesse des arguments pratiques formulés précédemment. Tout comme Correa Molina et Gervais (2010), nous nous sommes principalement attardés à la première phase, en laissant le choix des extraits vidéo aux participants. Puis, nous les avons guidés vers une verbalisation des prémisses sans les obliger à formuler un argument pratique formel. Notons toutefois deux différences entre l'approche des chercheurs précités et la nôtre : 1) dans leur cas, les équipes regroupaient à la fois des formateurs (enseignants associés ou superviseurs), des chercheurs et des stagiaires, alors que dans notre cas, les équipes étaient intégralement constituées d'ES ; 2) les chercheurs ont exploité cette approche comme outil de recherche alors que dans notre cas, elle a été employée comme dispositif pédagogique dont l'expérimentation a mené à un processus de recherche visant à en documenter les retombées. Rappelons que ce ne sont pas ici les prémisses elles-mêmes qui ont été analysées, mais bien le dispositif pédagogique, au regard des finalités.

5. Méthodologie

Au regard de l'objectif de ce texte qui est de rendre compte des points de convergence et de divergence entre les perceptions des ES et les finalités du dispositif pédagogique, il convient d'inscrire cette analyse scientifique à caractère qualitatif dans un paradigme de recherche interprétatif. Et, comme la compréhension de l'action passe par le sens que l'acteur lui-même donne au phénomène vécu (Savoie-Zajc, 2011), il importe de lui laisser une place de première ligne lors du recueil des données (Van der Maren, 1995).

C'est la raison pour laquelle nous sommes parties des commentaires de deux groupes d'ES concernés par le dispositif, collectés lors de l'évaluation du dispositif proposé à l'université.

Cette évaluation, qui se voulait au départ une objectivation des apprentissages, s'est réalisée auprès des 67 ES, à travers une réflexion écrite individuelle à l'issue de chacun des deux cours consacrés aux cercles pédagogiques. D'une part, il était question de recueillir les commentaires relatifs au travail de groupe en cercles pédagogiques. D'autre part, il s'agissait d'identifier les apprentissages réalisés dans le cadre du travail en cercles pédagogiques. Dans l'ensemble, les ES ont rédigé une réflexion d'une longueur d'environ 3 à 5 lignes pour chacun des quatre commentaires demandés.

Les données collectées ont été transcrites intégralement dans Excel, ce qui a permis une analyse plus systématique ensuite. La procédure choisie pour ce faire est celle de l'analyse de contenu. Celle-ci offre de classer et de codifier les données selon diverses catégories dans le but d'en faire émerger certaines caractéristiques et de mieux comprendre la signification des données émergentes (L'Écuyer, 1987). Dans notre cas, il est plus spécifiquement question d'analyse *thématique* de contenu dans le sens où les catégories servant à classer les données renvoient à des thèmes. Il est donc question de repérer, regrouper puis examiner ceux qui ressortent des données, et ce, de manière systématique (Paillé et Mucchielli, 2012). Ici, une première lecture des données a permis de faire un survol pour dégager des thèmes émergents des données. En plus des liens à faire avec les quatre finalités pédagogiques du dispositif, ces thèmes émergents ont permis de faire des rapprochements avec certains éléments du cadre conceptuel. Les commentaires relatifs au travail de groupe ont permis de dégager des éléments en lien avec les bénéfices de la réflexion collective (Collier, 2010). Puis, les commentaires formulés quant aux apprentissages réalisés dans le cadre du travail en cercles pédagogiques a fait émerger divers aspects reliés au modèle conceptuel d'identité professionnelle proposé par Gohier et al. (2001). Ainsi, par la suite, ces cadres ont été repris comme des catégories en vue de coder systématiquement chaque réponse des ES, considérée comme une unité de sens. Il est à noter que chaque unité de sens pouvait être associée à plusieurs codes.

Une fois le codage terminé, une analyse des occurrences pour chacun des codes et des citations pertinentes a été faite pour mener à la présentation de certains résultats.

6. Aperçu des résultats

Les commentaires des ES révélant leurs perceptions à l'égard de l'expérimentation du dispositif font apparaître un bilan évocateur concernant les points de convergence et de divergence avec les finalités, soit les intentions pédagogiques poursuivies. Les résultats sont structurés selon deux angles, directement reliés aux types de commentaires recueillis chez les ES à l'issue de leur expérience relative au dispositif proposé : (1) le travail de collaboration en cercles pédagogiques et (2) les apprentissages perçus. Chaque angle est présenté de façon à établir des liens entre les quatre finalités du dispositif pédagogique et les perceptions des ES.

6.1. Le travail de collaboration en cercles pédagogiques

En ce qui concerne la première finalité qui était **d'accompagner l'autre dans sa réflexion par le biais du questionnement**, près de la moitié (31 sur 67) des ES mentionnent que l'expérience en cercles pédagogiques favorise un questionnement qui évite de porter un jugement. Le cercle pédagogique, par la formulation de questions pertinentes, aide les ES à réfléchir. À cet égard, Jeanne mentionne que les cercles pédagogiques « *obligent à porter un regard critique et à questionner de manière constructive nos collègues plutôt qu'à porter un jugement* » (groupe 01, équipe 5). Le travail de groupe semble également avoir une incidence sur la dynamique à l'intérieur des cercles pédagogiques en agissant comme moteur à la réflexion, lui permettant de se poursuivre et de s'approfondir. Alexa mentionne « *qu'une question en amenait une autre* » (groupe 01, équipe 7) et Isia (groupe 02, équipe 6) affirme que « *les questions amenaient à la réflexion* ». La discussion est dès lors alimentée et favorise la progression de la réflexion : « *les interactions avec [nos] collègues nous aident vraiment pour la réflexion sur notre enseignement* » (Chantal, groupe 01, équipe 8).

Plusieurs ES mentionnent le fait que les questions sont « *pertinentes* », constructives ou « *intéressantes* » (Valérie, groupe 01, équipe 1). Ainsi, le questionnement lors des cercles pédagogiques permettrait aux ES de se sentir accompagnées dans leurs réflexions. De plus, ce processus de questionnement collectif en cercles pédagogiques semble susciter la verbalisation de certaines idées (Collier, 2010) qui, autrement, seraient restées tacites. Le commentaire de Clémence (groupe 01, équipe 6) à ce sujet est évocateur : « *J'ai mis le doigt sur plusieurs prémisses que je n'aurais pas décelées par moi-même* ». En somme, les ES semblent tirer profit du questionnement collectif pour faire progresser leur réflexion.

Concernant le fait de **susciter l'explicitation des fondements de son agir professionnel chez chacun des apprenants**, plus de la moitié des ES (36 sur 67) évoquent des commentaires qui permettent d'établir des points de convergence entre cette deuxième finalité et les perceptions des participantes. Plusieurs d'entre elles soulignent que le travail de collaboration en cercles pédagogiques leur permet de « *grandir dans la profession enseignante* » (Ginette, groupe 01, équipe 6) et de « *voir certains points de vue sous un autre angle* » (Kim, groupe 02, équipe 7). Quand Irène (groupe 02, équipe 8) affirme qu'il « *est intéressant de voir comment nos pratiques, valeurs et visions de l'enseignement diffèrent d'une personne à l'autre* », cela témoigne d'une certaine connaissance des fondements qui guident son agir professionnel ; pour être en mesure d'identifier les points de divergence ou de convergence entre les fondements de sa propre pratique et celle des autres ES, il faut d'abord avoir tracé les contours de ses fondements personnels. En ce sens, le travail de collaboration en cercles pédagogiques incite les ES à comprendre et à développer leurs propres théories (Collier, 2010).

En ce qui concerne la troisième finalité, certains commentaires des ES (7 sur 67) laissent croire que la collaboration en cercles pédagogiques a permis de **dégager en quoi le fait de questionner autrui permet de faire émerger certains fondements de sa propre pratique**. Floriane (groupe 02, équipe 6) affirme ceci : « *nous avons pu approfondir nos réflexions mutuellement* ». Magalie (groupe 01, équipe 9) abonde dans le même sens lorsqu'elle mentionne que « *les questions et réponses ont été enrichissantes pour les unes autant que pour les autres* ». C'est donc dire que le dialogue a permis une certaine compréhension de l'autre permettant par là une compréhension de soi, comme professionnel en développement (Collier, 2010). Cette réalité se traduit également dans l'équipe de Morane (groupe 02, équipe 2) dans laquelle le « *débat sur un sujet* » par rapport à la pratique enseignante « *a aidé à nous connaître en tant que futures enseignantes* ». Pour Chantal (groupe 01, équipe 8), ce développement par la collaboration en cercles pédagogiques est exprimé dans l'énoncé suivant : « *le fait d'émettre des commentaires nous aide pour notre projet personnel. On fait des liens entre nos pratiques* ». Et Charlotte (groupe 02, équipe 4) ajoute qu'« *elle apprend beaucoup en parlant du stage et des pratiques avec les autres. On développe beaucoup notre vision face à nos raisonnements et nos façons de faire* ».

Enfin, toujours sous l'angle du travail de collaboration en cercles pédagogiques, certains liens peuvent être établis entre les perceptions des ES à l'égard du dispositif pédagogique et la quatrième finalité, qui est de **s'approprier une démarche d'analyse réflexive**. Il faut noter que peu d'ES (4 sur 67) ont émis des commentaires en lien avec cette dernière finalité, ce qui nous éloigne légèrement de nos intentions, mais leur pertinence semble porteuse. Laurie (groupe 01, équipe 4) mentionne que « *les questions d'une collègue donnaient des idées de questions* ». Au cours suivant, elle ajoute : « *les questions étaient plus précises que la semaine dernière. Elles demandaient une plus grande réflexion* ». Jeanne (groupe 01, équipe 5) rejoint cet avis lorsqu'elle évoque, à la suite de la deuxième expérience en cercles pédagogiques (2^e cours), qu'« *il est plus facile de trouver des bonnes questions aujourd'hui étant donné qu'il s'agit de la 2^e expérience de cercles pédagogiques* ». Cela met de l'avant que la collaboration en cercles pédagogiques permet aux ES de développer leur démarche réflexive au contact de leurs pairs, lesquels deviennent tantôt des modèles, tantôt des sources d'inspiration. De plus, les ES partagent cette motivation à jouer un rôle dans l'équipe pour permettre à chacun des membres d'atteindre ses propres objectifs d'explicitation de la pratique. De ce fait, les ES sont ouvertes au développement de leur compétence réflexive et tirent profit de la dynamique du groupe (Collier, 2010).

6.2. Les apprentissages perçus

Dans un premier temps, les réponses des ES au sujet des apprentissages perçus ont été analysées au regard du modèle de l'identité professionnelle proposé par Gohier et ses collaborateurs (2001). Le Tableau 1 indique la fréquence des énoncés en lien avec chacun des rapports exposés dans le modèle de l'identité professionnelle, puis leur proportion relative en fonction du nombre total de réponses, et ce, pour chacun des cours. D'emblée, il est possible de remarquer que la presque totalité des énoncés évoque des éléments relatifs au développement de l'identité professionnelle (cours 8 : 61/66 ; cours 9 : 60/63).

Codes	Fréquence Proportion du nombre de réponses par rapport au nombre total de répondants (%)	
	Cours 8 (N=66)	Cours 9 (N=63)
<i>Identité professionnelle</i>	61 92 %	60 95 %
- rapport aux collègues	38 58 %	38 60 %
- rapport au travail	31 47 %	39 62 %
- rapport à soi	32 48 %	32 51 %
- rapport aux apprenants	11 16 %	5 8 %
- rapport aux responsabilités	0 0 %	0 0 %
- rapport à l'école	0 0 %	0 0 %

Tableau 1. Fréquence et proportion des codes reliés à l'identité professionnelle

Environ la moitié des ES émettent des réponses en lien avec le rapport aux collègues, au travail ou à soi. Par exemple, cette réponse de Stella (groupe 02, équipe 1) illustre à la fois le rapport à soi et aux collègues : « *J'ai appris sur ma pratique. J'ai appris à me poser des questions sur ce que je souhaite devenir comme enseignante. Mes collègues m'ont apporté des points qui ont suscité ma réflexion* ». Le rapport au travail est pour sa part bien illustré par Karina (groupe 02, équipe 2) : « *J'ai appris qu'il y a une panoplie de façons d'aborder une activité et qu'il est bénéfique de varier ses approches d'enseignement* ». Puis, environ 10 % des ES évoquent, par leurs réponses, le rapport aux apprenants. Par exemple, Emma (groupe 01, équipe 1) précise ceci : « *Les groupes et les niveaux sont vraiment tous différents. Le niveau d'apprentissage n'est pas toujours le même, même si c'est le même cycle* ». Le rapport aux responsabilités et le rapport à l'école ne sont pas apparus dans les réponses des ES.

Pour ce qui est de la mise en relation entre les apprentissages perçus et les finalités du dispositif pédagogique, les réponses des ES permettent d'avancer plusieurs points de convergence. En ce qui concerne la première finalité qui était **d'accompagner l'autre dans sa réflexion par le biais du questionnement**, notons que plusieurs ES y réfèrent dans leurs commentaires en mettant en évidence la pertinence des questions posées. D'aucuns mentionnent qu'ils ont appris à poser de bonnes questions qui poussent à la réflexion. Sabine (groupe 02, équipe 3) indique qu'elle a « *appris à poser des questions qui favorisent les échanges propices aux moments de réflexion* ». Lors du deuxième cours consacré aux cercles, une ES précise ce qui suit : « *J'ai appris de nouvelles activités auxquelles je pourrais m'inspirer pour mes futurs stages. De plus, les cercles pédagogiques m'ont aidée à poser de bonnes questions ouvertes pour permettre à mes coéquipiers de mieux discuter sur leur leçon* » (Béatrice, groupe 01, équipe 7). Une autre, Jeanne (groupe 01, équipe 5), ajoute ceci : « *Cela nous pousse à nous poser des questions auxquelles nous n'aurions pas nécessairement pensé au départ. On réalise aussi que même des activités qui semblent anodines, de routine, etcetera peuvent susciter des questions et amener des réflexions enrichissantes !* ».

Concernant la deuxième finalité, soit **susciter l'explicitation des fondements de son agir professionnel chez chacun des apprenants**, le dispositif a permis aux ES de prendre conscience de leurs forces, de leurs défis et des adaptations à apporter à leur pratique. Les propos de Mireille (groupe 02, équipe 4) illustrent ce point : « *J'ai appris l'importance d'analyser ses propres performances pour pouvoir s'améliorer. J'ai ainsi pris conscience de mes forces et de mes faiblesses* ». Aussi, les ES expliquent « *avoir réalisé que toute action en classe doit pouvoir être justifiée et avoir une intention pédagogique claire* » (Sophia, groupe 02, équipe 6).

Les cercles pédagogiques permettent également aux ES de réfléchir à la façon dont elles enseignent et dont elles prennent des décisions. Elles sont plusieurs à réaliser qu'elles se basent beaucoup sur leurs valeurs pour enseigner, sans nécessairement les nommer explicitement dans leurs commentaires : « *J'ai pu faire une réflexion sur ma leçon et j'ai réalisé le côté artistique que j'ai été développé chez les enfants avec ma leçon. J'ai aussi réalisé que chaque personne a son approche avec un groupe (façon de parler, etcetera)* » (Charlotte, groupe 02, équipe 4).

D'autres aspects orienteraient également leurs pratiques, à savoir l'expérience et le contexte. Et, même si Clémence (groupe 01, équipe 6) explique que « *les prémisses théoriques sont plus difficiles à déceler* », elle affirme ceci : « *j'ai mis le doigt sur plusieurs prémisses que je n'aurais pas décelées par moi-même* ». Cela signifie bien que le dispositif déclenche un processus d'explicitation qui ne pourrait être possible seul.

Pour ce qui est de la troisième finalité, laquelle était de **voir en quoi le fait de questionner autrui permet de faire émerger certains fondements de sa propre pratique**, elle est clairement exprimée à travers les commentaires des ES. Effectivement, ces dernières notent que le travail d'équipe a permis d'approfondir des aspects auxquels elles n'auraient pas pensé seules : « *Le travail d'équipe permet de cibler des questionnements et permet d'approfondir des aspects auxquels je n'avais pas pensé* » (Viviane, groupe 01, équipe 4). Elles soutiennent aussi que les commentaires apportent un autre regard sur leur pratique. Il semble évident que le fait de questionner l'Autre ramène à Soi et à une réflexion personnelle. C'est ce que Floriane (groupe 02, équipe 6) exprime à travers ce qui suit : « *D'un côté plus personnel, j'ai appris qu'en observant les autres, j'apprends, je réfléchis et je me questionne quant à ma propre pratique, ce qui est bénéfique* ».

Quant à la quatrième finalité renvoyant au fait de **s'approprier une démarche d'analyse réflexive**, celle-ci paraît un peu moins présente dans les commentaires des ES en lien avec le dispositif déployé. Elles évoquent certes l'idée d'avoir réfléchi et fait une certaine introspection, mais s'attardent moins à la démarche réalisée en tant que telle. Anne (groupe 01, équipe 3) illustre néanmoins cette finalité : « *J'ai appris comment analyser différentes pratiques. En effet, il est important d'analyser de façons variées afin de mieux comprendre les différents aspects de notre pratique* ». Au cours suivant, elle ajoute : « *j'ai appris que de faire des activités de réflexion permet d'avoir une autre perspective sur notre approche* ». Certains commentaires permettent par ailleurs de relever une évolution dans l'appropriation de la démarche d'explicitation elle-même par les ES. Par exemple, l'une d'entre elles mentionne ceci : « *Plus on avance, plus on a de commentaires. On a de la pratique* » (Valentine, groupe 01, équipe 8). Elle explique que le temps d'explicitation augmente au fil des expérimentations. Une autre précise que « *les questions étaient plus précises que la semaine dernière. Elles demandaient une plus grande réflexion* » (Laurie, groupe 01, équipe 4). Il existe donc, aux yeux des ES, une progression d'un cercle à l'autre.

7. Discussion

Au regard de l'analyse des deux types de commentaires formulés par les ES, certains constats viennent éclairer notre questionnement de départ relatif aux points de convergence et de divergence entre les perceptions des ES à l'égard du dispositif pédagogique vécu et nos intentions en tant que formatrices.

Plusieurs réponses des ES mettent bien en évidence la finalité d'**accompagner l'autre dans sa réflexion par le biais du questionnement**. Elles nous permettent d'aller plus loin et d'en dégager trois conditions essentielles. La première concerne l'importance d'un questionnement dénué de jugement qui pousse à la réflexion. Même si plusieurs ES soulèvent un écueil important à éviter, celui de ne pas critiquer ce qu'elles observent, il semble important de les encourager à favoriser le questionnement plutôt que la formulation de rétroactions (Viola et Dumais, 2013). Une seconde condition essentielle à l'accompagnement de la réflexion par le questionnement réside dans une forme d'interdépendance positive entre les participantes ; le fait de réaliser une démarche réflexive en équipe met en lumière une contribution conjointement partagée chez les ES (Stetsenko, 2008). Comme elles se prêtent toutes, à tour de rôle, au même exercice, elles partagent un intérêt à se développer elles-mêmes et à ce que les autres se développent aussi. Enfin, le fait d'avoir laissé le choix aux ES quant à la composition des équipes a sans doute aussi été favorable (Correa Molina et Gervais, 2010).

La finalité relative au fait de **susciter l'explicitation des fondements de son agir professionnel chez chacun des apprenants** apparaît, elle aussi, très clairement dans les propos de plusieurs ES. Pour elles, le dispositif pédagogique révèle toute l'importance de justifier sa pratique et offre l'occasion de confronter des points de vue diversifiés, deux aspects qui ressortent clairement dans l'une des composantes (échanger des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques) de la compétence professionnelle à s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (MEQ, 2001).

Aussi, il permet d'identifier les fondements de son agir, qui ne sont pas toujours conscients au départ ou si l'exercice est réalisé seul ; les ES ont pu mettre au jour des prémisses qui seraient sans doute restées tacites sans la dimension collective inhérente au dispositif (Lejeune, 2005).

En ce qui a trait à la finalité qui était de **dégager en quoi le fait de questionner autrui permet de faire émerger certains fondements de sa propre pratique**, un certain nombre de commentaires des ES convergent vers l'idée que le dispositif a permis d'approfondir les réflexions, de s'enrichir mutuellement et de faire ressortir des aspects qui seraient restés tacites sans la présence d'Autrui. Deux effets peuvent illustrer ces multiples retombées du dispositif pédagogique : 1) l'effet « Miroir » : je (A) pose une question à Autrui (B) et elle me revient ensuite, car je m'interroge en même temps sur cet aspect ($A \Leftrightarrow B$) ; 2) l'effet « Ricochet » : je pose une question à un Autrui (B) et elle rebondit du même coup sur un autre Autrui (C) qui se pose également la question ($A \Rightarrow B \Rightarrow C$). Bref, une question posée à une personne tierce peut permettre à plusieurs, voire à toutes celles impliquées dans le cercle, d'en bénéficier. On pourrait reconnaître ici l'idée de « réflexion partagée » (Tochon, 1996, dans Malo et Desrosier, 2011).

Enfin, la finalité relative au fait de **s'approprier une démarche d'analyse réflexive** a été moindrement révélée au travers des commentaires des ES, ce qui peut constituer une divergence au regard de nos finalités. Néanmoins, pour certaines équipes, le questionnement semble tout de même avoir évolué d'un cours à l'autre. Il apparaît donc intéressant de répéter l'exercice de sorte à permettre aux ES d'aller plus loin dans leur capacité de réflexion et dans leur appropriation de la démarche. En ce sens, nous percevons la pertinence d'utiliser le dispositif pédagogique expérimenté à plus d'une reprise au cours de la formation des enseignants. Au fil des répétitions, la démarche pourrait ainsi devenir « automatique » et s'intégrer à l'*habitus* du futur enseignant (Perrenoud, 1996), lui permettant ainsi de pérenniser le va-et-vient réflexif entre ses savoirs d'expérience et ses savoirs théoriques, et ce, dans une visée d'alternance intégrative. Cet apprentissage permettrait d'enclencher et de solidifier chez les futurs enseignants une dynamique de développement professionnel, sous-tendue à son tour par une interaction dynamique théorie-pratique (Legendre, 1998). Comme cette quatrième finalité nous semble moins bien rencontrée au regard des perceptions des ES, nous percevons également l'intérêt de diversifier les dispositifs pédagogiques déployés, notamment par l'étude de cas, pour favoriser le développement de la compétence réflexive des ES. Enfin, il est possible de croire que la quatrième finalité a été particulièrement déployée dans le travail écrit des ES qui consistait à faire l'analyse individuelle, par écrit, des arguments de pratique.

8. Conclusion

À la question posée au départ qui était de savoir en quoi les perceptions des ES à l'égard du dispositif pédagogique vécu rencontrent les finalités des formatrices, nous avons pu dégager plusieurs éléments concluants. En effet, à la suite de l'analyse des commentaires des ES, trois finalités sur les quatre semblent avoir été largement rencontrées, considérant que plusieurs ES les ont évoquées. Au lieu donc de parler d'« écarts », nous préférons parler de « points de convergence » puisque les résultats exposés nous permettent d'avancer que les perceptions des ES issues de leurs divers commentaires se rapprochent en grande partie des finalités pédagogiques poursuivies par les formatrices. Quant à la quatrième finalité (s'approprier une démarche d'analyse réflexive) qui ne semble peut-être pas atteinte de la même manière, nous soulignons l'importance de ne pas se centrer sur un seul dispositif en pensant qu'il répondrait à l'ensemble de nos finalités. Tel que souligné par Leroux, Vivegnis et Laflamme (2017) et Leroux et Vivegnis (2019), un dispositif comme l'analyse de cas peut permettre le développement d'une démarche d'analyse réflexive chez les ES et pourrait en ce sens être proposé pour compléter le dispositif des cercles pédagogiques et rejoindre les différentes finalités envisagées au départ. Il serait ainsi préférable de miser sur la complémentarité de dispositifs pédagogiques, celle-ci pouvant offrir une réponse variée au défi posé par l'articulation dynamique entre les différents types de savoirs pour tendre vers une alternance intégrative des plus significatives et pertinentes pour l'étudiant.

À ce moment-ci, les rapprochements mis de l'avant entre les finalités du dispositif et les commentaires des ES sont encourageants pour avancer que le dispositif pédagogique a pu accompagner et encourager les ES à traduire leur savoir d'expérience de façon discursive et à expliciter leur pratique. De plus, la dimension collective est admise comme un élément ayant pu faciliter la réflexion et ayant permis de mettre au jour ce qui serait resté tacite sans la présence d'Autrui.

Cependant, bien que les ES confirment l'apport du dispositif à plusieurs égards, nous ne voyons pas clairement ressortir les fondements précis sous-jacents à leur pratique au sein des commentaires. Nous ne sommes donc pas encore à même de préciser dans quelle mesure ni de quelle manière s'actualise cette contribution d'un point de vue théorique. Il aurait probablement été utile en ce sens de se pencher sur le contenu du travail écrit individuel découlant des cercles pédagogiques pour en savoir davantage sur ces points. Nous voyons là une perspective d'investigation intéressante à l'issue de la présente recherche.

Quant à ce dernier aspect, et considérant le défi pour le futur enseignant de parvenir à traduire son savoir d'expérience, nous souhaitons finalement mettre en exergue l'importance de la relation d'accompagnement, offerte à la fois par l'enseignant associé et le superviseur. En proposant un accompagnement misant sur le questionnement, le stagiaire serait certainement plus à même d'explicitier sa pratique qu'en lui livrant des conseils ou en lui donnant des rétroactions pour pointer les éléments de sa pratique qui devraient être améliorés (Viola et Dumais, 2013). En s'appuyant ainsi sur une approche moins directive, l'accompagnement serait probablement plus porteur d'apprentissages à long terme (Mena, Hennissen et Loughran, 2017). À cet égard, Boutet et Villemin (2014) soulignent que les savoirs pratiques professionnels sont d'autant plus utiles à l'enseignant si ceux-ci émergent d'une réflexion « née-dans-l'action ». Ils soutiennent en outre que les meilleures questions pour soutenir cette réflexion sur l'action, sont celles que la personne s'est elle-même posées. La construction des savoirs issus de l'action et « recousus » par la théorie puiserait ainsi dans un processus qu'ils qualifient d'« idiosyncrasique ». Les auteurs insistent cependant pour que celui-ci soit accompagné, ce qui nous paraît essentiel si l'on vise une réelle interaction dynamique entre la théorie et la pratique (Legendre, 1998) et vers laquelle nous tendons dans une formation soutenant l'alternance intégrative.

Références bibliographiques

- Boraita, F. et Crahay, M. (2013). Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment ? *Revue française de pédagogie*, 183, 99-158.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (2000). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeon, G. (1979). *Sociopédagogie de l'alternance*. Paris, France : Maurecourt.
- Boutet, M. et Villemin, R. (2014). L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Phronesis*, 3(1-2), 81-89.
- Collier, S. T. (2010). Reflection as a social problem-solving process. Dans E. G. Pultorak (Ed.), *The Purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity* (p. 45-71). Lanham, MA: Rowman & Littlefield Education.
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2010). Une adaptation de l'approche de Fenstermacher pour explorer la communication du savoir d'expérience. Dans F. Yvon et F. Saussez (Dir.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p. 229-250). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Desagné, S. (1995). Un mentorat en début de profession : la reconstruction d'un savoir d'expérience. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 89-121.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Fenstermacher, G. D. (1987). Prolog to my critics, and a reply to my critics. *Educational Theory*, 37, 357-360 et 413-422.
- Fenstermacher, G. D. (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des sciences de l'éducation*, 223, 617-634.
- Gervais, C., Correa Molina, E. et Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner? Explicitation de pratiques pendant les stages. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (Ed.) *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (p. 153-175). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C., Anadón, A., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001) La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Guignon, S. et Morrissette, J. (2006). Quand les acteurs se mettent en mots. *Recherches qualitatives*, 26(2), 19-36.
- Guillemette, F. et Gauthier, C. (2008). La pratique réflexive : condition essentielle au développement des compétences en stage. In M. Boutet et J. Pharand (Ed.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 127-152). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Korthagen, F. A. J. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 317-326.

- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (Ed.), *Les méthodes de recherche qualitatives* (p. 49-65). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M.-F. (1998). Pratique réflexive et études de cas : quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 379-406.
- Lejeune, M. (2005). *La transmission des savoirs tacites en milieu de travail : le rôle de la communauté de pratique, du climat organisationnel et de la forme de l'organisation*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Leroux, M. et Vivegnis, I. (2019). Cercle pédagogique et analyse de cas : dispositifs complémentaires de réflexion collective au cœur de la formation initiale des enseignants. *Formation et profession*, 27(2), 58-73. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.506>
- Leroux, M., Vivegnis, I. et Laflamme, D. (2017). Cercle pédagogique et analyse de cas : dispositifs de réflexivité collective au cœur de la formation initiale des enseignants. Communication présentée au colloque de l'ACFAS, Montréal, McGill University.
- Malo, A. (2000). Savoirs de formation et savoir d'expérience : un processus de transformation. *Éducation et francophonie*, 28(2), 186-202.
- Malo, A. et Desrosiers, P. (2011). Un dispositif visant à soutenir la pratique réflexive en stage. Dans F. Guillemette et M. L'Hostie (Ed.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p. 93-120). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, S. et Gauthier, C. (1999). Vers une meilleure compréhension des savoirs disciplinaires et curriculaires des enseignants ou le paradigme retrouvé. *Brock education*, 1(1), 1-12.
- Mena, J., Hennissen, P. et Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Collin.
- Paquay, L. et Wagner, M.-C. (2001). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 153-179). Bruxelles : De Boeck Université.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire : de l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1). Récupéré du site de la revue <http://ripes.revues.org/605>.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2001). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 181-208). Bruxelles : De Boeck Université.
- Rix-Lièvre, G. et Lièvre, P. (2012). La dimension « tacite » des connaissances expérientielles individuelles : une mise en perspective théorique et méthodologique. *Management international*, 16, 21-28.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-147). St-Laurent, Québec: ERPI.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. New York, NY : Basic Books.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (traduit par J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal, Canada: Logiques.
- Stetsenko, A. (2008). From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: Expanding Vygotsky's (CHAT) project. *Cultural Studies of Science Education*, 3, 471-491.
- 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., Borges, C. et Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveaux, C. (2007). *Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question*. Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Vermesh, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Viola, S. et Dumais, C. (2013). Les entretiens métacognitifs en stage : une harmonie en trois temps, trois moments. *Vivre le primaire*, 26(3), 12-15.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 89-99.