

**LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS, LA RECONNAISSANCE ET LA  
VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE DE L'ENSEIGNEMENT :  
POINTS DE VUE DE L'ETUDIANT-MAITRE, DU PROFESSEUR-FORMATEUR,  
DE L'ENSEIGNANT-ASSOCIE ET DE LA RECHERCHE**

**Yves HERRY,  
Université d'Ottawa, Canada**

Le thème du congrès invite les participants à réfléchir sur les formations initiales et continues au regard des recherches et de la philosophie de l'éducation. La présente communication porte plus spécifiquement sur la formation initiale des enseignants, la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience de l'enseignement et particulièrement de l'expérience que représentent les stages. Elle s'intéresse aux points de vue des différents « sujets-auteurs » qui font partie de la formation initiale soit l'étudiant-maître, l'enseignant-associé (qui reçoit l'étudiant-maître lors des stages de pratique à l'enseignement) et le professeur-formateur (qui offre des cours dans le cadre de la formation initiale). Finalement, la communication tient compte de la recherche et des écrits scientifiques sur la place de l'expérience dans le processus de formation des enseignants.

Au Canada, les programmes de formation initiale à l'enseignement durent une année universitaire (seul le Québec offre un baccalauréat en éducation de 4 ans). L'exigence minimale d'admission est un baccalauréat universitaire de trois ou quatre ans (sans égard au domaine). La formation initiale dure 31 semaines. Depuis quelques années, les programmes de formation initiale à l'enseignement nord-américains subissent des pressions pour accroître la place accordée aux stages de pratique à l'enseignement. En effet, les ministères de l'éducation, les associations d'enseignants et les instances responsables de la certification des enseignants exigent un plus grand nombre de semaines de stages au sein des programmes de formation. Les universités ont donc augmenté le nombre de semaines de formation accordées aux stages de pratique à l'enseignement. Par exemple, le nombre de jours de stages au sein du programme de formation initiale de l'Université d'Ottawa est passé de 40 à 68.

L'expérience dans le cadre de la formation initiale prend plusieurs formes qui varient en fonction des « sujets-auteurs », soit l'étudiant-maître, l'enseignant associé qui reçoit l'étudiant-maître en stage et le professeur formateur qui assure la liaison entre l'école et la Faculté d'éducation. Chacun de ces « sujets-auteurs » a développé une conception de l'expérience acquise dans le cadre des stages de pratique à l'enseignement. Les sections suivantes s'intéressent à ces points de vue.

### **I - LE POINT DE VUE DE L'ETUDIANT-MAITRE**

Chez l'étudiant-maître cette expérience est surtout liée à la conception de l'enseignement qu'il a construite au cours de ses quelque quinze années de fréquentation scolaire. Dans le cadre de sa formation, il valorise principalement l'expérience que lui procurent les stages de pratique à l'enseignement comme mode d'apprentissage.

Les stages favorisent une formation directement en salle de classe et facilitent le transfert d'expérience entre l'enseignant d'expérience et la personne en formation. Les stages renforcent la possibilité qu'un enseignant d'expérience puisse assurer et faciliter les apprentissages des habiletés et des stratégies pédagogiques de la personne en formation.

Busque, et Herry, (1998) ont étudié l'importance des stages pour les étudiants. Selon leurs résultats, la majorité des étudiants interrogés instituent la pratique comme seul moyen d'apprendre à enseigner. La remarque d'un étudiant résume bien ce point de vue : « *je crois sincèrement qu'une telle expérience pratique représente la meilleure façon de se préparer pour le monde de l'enseignement. C'est en pratiquant que l'on se perfectionne et c'est en forgeant que l'on devient forgeron !* ». Il est intéressant de constater que pour la plupart des étudiants, les stages offrent surtout la possibilité d'être dans une salle de classe. Seulement 6 % des répondants ont souligné l'importance d'être avec un enseignant d'expérience : « *les stages me permettent de bénéficier de l'expérience et des conseils des professeurs d'une école primaire* ». Les commentaires des étudiants donnent l'impression qu'à leurs yeux, le seul fait d'être dans une classe suffit à leur formation. Leur réflexion repose sur l'importance de

« vivre la réalité du milieu scolaire », de « connaître la réalité de l'enseignement au jour le jour » et sur le fait que les stages « permettent de savoir plus à quoi s'attendre en tant qu'enseignant ». De plus, les remarques des personnes en formation indiquent qu'une présence accrue dans une classe permet le développement des habiletés utiles à une bonne gestion de classe.

Selon Busque, et Herry, (1998), peu d'étudiants mentionnent que les stages permettent d'établir un lien entre la théorie et la pratique. Ceux qui le font, le font en ces termes : « *je crois beaucoup à une formation en enseignement basée sur une large pratique. Je pourrais ainsi mieux me familiariser avec la mise en application des données théoriques reçues* » ; « *la meilleure façon d'apprendre est de pratiquer ce qu'on nous enseigne* ». Cette conception, bien que centrée sur la pratique, reconnaît une certaine importance à la théorie. Pour les étudiants-maîtres, le concept *théorie* fait directement référence au contenu des cours offerts à la Faculté. L'école et l'université seraient, selon eux, des institutions qui offrent des champs exclusifs d'expertise et de formation : l'école offre la pratique et l'université la théorie.

## II - LE POINT DE VUE DE L'ENSEIGNANT-ASSOCIE

De son côté, l'enseignant-associé accorde une grande importance à la pratique à l'enseignement dans le cadre de la formation à l'enseignement. Il veut offrir à l'étudiant-maître la possibilité d'acquérir de l'expérience et vise une forme de transmission de son expérience. Il se considère comme un contrepoids à ce qu'offre le professeur-formateur au sein d'une dichotomie théorie-pratique.

Selon les enseignants, les stages favorisent une formation directement dans les classes et, de ce fait, facilitent ce transfert d'expérience entre l'enseignant d'expérience et la personne en formation. Ils renforcent la possibilité qu'un enseignant puisse très efficacement assurer et faciliter l'apprentissage des habiletés et des stratégies pédagogiques chez la personne en formation.

On note donc chez le personnel enseignant une volonté de contribuer à la formation des futurs enseignants. Au fil des ans, les enseignants acquièrent un savoir et un savoir-faire qui permettent de les considérer comme des experts (Huling-Austin, 1992). Après avoir analysé les études portant sur les comparaisons expert-novice, Huling-Austin, (1992) indique que les enseignants experts sont plus efficaces à résoudre des problèmes que les novices. Les experts ont à leur disposition un riche bagage de connaissances bien organisées dans des domaines variés en éducation qu'ils peuvent appliquer rapidement à de nouvelles situations. Cette expertise doit être considérée comme un atout majeur dans un processus de formation à l'enseignement, car le personnel enseignant qui participe aux stages est prêt à la partager avec les étudiants qu'ils reçoivent.

La majorité des études (Joyce, 1988) confirment l'importance de l'influence du personnel enseignant d'expérience sur les futurs enseignants et enseignantes. Elles indiquent que les personnes en formation ont tendance à imiter le comportement et les attitudes de leur enseignant. Les personnes jumelées à des enseignants qui ont une attitude positive face aux élèves, à l'apprentissage et à l'innovation pédagogique adoptent une attitude semblable. Il en va de même pour les stratégies pédagogiques utilisées. Si l'enseignant utilise des stratégies variées et insiste sur la réalisation de tâches cognitives et sociales complexes, la personne en formation fera de même.

Le personnel enseignant perçoit donc sa participation aux stages comme une contribution à la profession et il estime occuper la place qui lui revient dans le processus de formation à l'enseignement. Par contre, puisque les enseignants se disent responsables de la partie pratique, qu'ils considèrent comme la plus importante (Martineau, 1998), ils trouvent qu'ils assument une trop grande responsabilité dans la formation des étudiants (Joyce, 1988) et que les universités ne reconnaissent pas assez l'importance de leur rôle.

Outre le désir de contribuer à la formation à l'enseignement, un certain nombre d'enseignants considèrent la personne en formation comme un ajout de sang neuf dans leur classe qui deviendra une source d'enrichissement et de questionnement. Certains y voient également l'occasion d'avoir recours au *team-teaching* ; conjointement ils vont planifier, élaborer et évaluer des activités pédagogiques.

Finalement, les enseignants et les enseignantes d'expérience identifient la formation à la gestion de classe comme étant primordiale lors de la formation initiale. Selon eux, les stages favorisent l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'attitudes dans ce domaine. La gestion des activités, du temps, de l'espace et des systèmes de responsabilités, de relations et d'évaluation est alors traitée de façon plus directe et concrète grâce au contact d'une classe. Le personnel enseignant mentionne très fréquemment que selon lui les stages constituent la meilleure façon d'apprendre à enseigner.

## III - LE POINT DE VUE DU PROFESSEUR-FORMATEUR

Il existe peu de recherches sur le point de vue des professeurs-formateurs. Le professeur-formateur offre des cours dans le cadre de la formation initiale et il supervise également des stagiaires lors des stages de pratique à l'enseignement. Le professeur-formateur a lui aussi une conception de l'enseignement construite à partir de sa propre expérience d'enseignement et des recherches et écrits

scientifiques qu'il valorise. Il veut susciter chez l'étudiant-maître une réflexion sur l'acte d'enseigner, tout en favorisant l'appropriation de « procédures d'enseignement ». Il porte aussi un jugement sur la pratique de l'enseignement véhiculée par le système scolaire.

Lors des stages, chaque étudiant en plus d'être jumelé à un enseignant-associé, se trouve aussi jumelé à un professeur-formateur de la Faculté d'éducation. Ces professeurs reconnaissent au personnel enseignant une expertise et une capacité de participer activement à la formation des futurs enseignants et enseignantes. Toutefois, les professeurs-formateurs trouvent difficile pour les enseignants d'expérience d'assurer le lien entre la formation reçue à la Faculté par la personne en formation et celle offerte à l'école par l'enseignant-associé. Ils trouvent que les enseignants associés ont une connaissance limitée ou partielle du contenu des cours offerts et parfois, ils trouvent des contradictions entre ce qui est offert par les deux milieux de formation. Finalement, il arrive que les enseignants-associés, bien qu'experts, ne soient pas toujours capables d'expliquer et de justifier leurs actions pédagogiques.

#### IV - LE POINT DE VUE DE LA RECHERCHE

La recherche en éducation reconnaît l'importance des stages, mais reconnaît aussi l'importance des fondements théoriques de l'apprentissage et de l'enseignement (McIntyre, Byrd, et Foxx, 1996). Plusieurs auteurs soulignent la difficulté de répondre à ces deux exigences qui souvent sont présentées comme une dichotomie théorie-pratique (Joyce, 1988). D'ailleurs, dans le « Handbook of Research on Teacher Education », Feiman-Nemser, (1990), souligne cette dichotomie dans sa classification des modèles de formation à l'enseignement. Parmi les cinq modèles de formation identifiés, il mentionne le modèle pratique qui repose sur la pratique offerte principalement dans le cadre de stages et le modèle académique qui repose principalement sur le contenu à enseigner. Depuis longtemps, ces deux modèles font l'objet de débats dans le monde de l'éducation.

Plusieurs intervenants du domaine de l'éducation émettent des opinions sur la façon de répondre aux exigences de la formation initiale à l'enseignement en insistant sur un modèle pratique. Caron, Desbiens, Tremblay, A. et Tremblay, J-N. (1993), affirment :

*« Une part importante du temps de formation d'un futur maître doit être consacré à des stages dans les vraies écoles, avec des vrais élèves, avec l'accompagnement d'un vieil artisan. Le reste du temps de formation doit être consacré à apprendre une discipline d'enseignement. Pour enseigner l'histoire ou la mathématique, il faut, et dans cet ordre : a) connaître le plus possible l'histoire ou la mathématique ; b) aimer l'histoire ou la mathématique ; c) aimer les jeunes. Ensuite seulement, sortir ses petits crédits ès sciences de l'éducation ».* p3.

La participation à des stages pratiques s'avère alors essentielle à une formation professionnelle initiale à l'enseignement. Les tenants de ce modèle insistent sur le rôle de l'enseignante et de l'enseignant d'expérience qui agit comme un artisan formant un apprenti aux rudiments du métier.

Des chercheurs (Veenman, 1984 ; Huling-Austin, 1992 ; Johnson, Ratsoy, Holdaway, et Friesen, 1993) confirment également l'importance de l'expérience acquise pendant les stages en précisant qu'elle permet d'assurer une meilleure prise sur la réalité de l'enseignement en atténuant ce qu'ils appellent le « choc de la réalité ». Ce dernier correspond à une prise de conscience parfois aiguë qui se produit lors du passage du rôle d'une personne encadrée au sein d'un programme de formation à celui d'un enseignant seul responsable de sa classe. L'expérience que procure les stages faciliterait donc l'intégration de l'étudiant en formation initiale au monde de l'enseignement.

D'autre part, les tenants d'une formation théorique et académique identifient la nécessité d'une formation générale de base pour toutes les personnes se destinant à l'enseignement et d'une formation spécialisée pour ceux qui se destinent à l'enseignement secondaire. Plusieurs chercheurs mettent l'accent sur l'importance de la discipline d'enseignement. Selon eux, une formation générale de base solide incluant la maîtrise de la langue d'enseignement s'avère indispensable à la personne qui se voit confier les enfants dans une société de plus en plus exigeante sur le plan de la communication. Ce modèle de formation reconnaît aux stages un rôle au sein de la formation à l'enseignement, mais il n'est pas prépondérant.

Les recherches permettent également d'identifier des limites à la formation offerte aux étudiants-maîtres dans le cadre des stages (Neill, 1993). Parmi celles-ci, les chercheurs (Huling-Austin, 1992) notent que plusieurs personnes en formation ont le sentiment qu'enseigner est facile et font montre d'un optimisme irréaliste face à leur capacité d'enseigner. Cette attitude a deux conséquences :

- ◆ une diminution chez l'étudiant de l'importance du rôle du personnel enseignant comme agent de formation ;
- ◆ une tendance de la part du personnel enseignant à surestimer les habiletés d'enseignement des étudiants. Ainsi, plusieurs enseignants pourraient avoir tendance à considérer la personne en formation comme un expert et à délaissé leur rôle de formateur. Cela pourrait survenir, par exemple, lors de la pratique du *team-teaching*.

Même si la personne en formation a été initiée lors de cours antérieurs à diverses stratégies pédagogiques et à des techniques de gestion de classe, elle ne peut être considérée experte. La formation pratique doit permettre à la personne en formation de mettre à l'essai des pratiques pédagogiques dans un cadre de supervision éclairée et réaliste.

Les études sur les stages démontrent aussi que les stages favorisent l'imitation du modèle véhiculé par l'enseignant (McIntyre, Byrd, et Foxx, 1996). Cela peut être bénéfique si le modèle est approprié, mais il semble que cela nuise plus souvent qu'autrement à la formation de l'étudiant. En effet, selon Neill, (1993), lors des stages, les personnes en formation deviennent plus autoritaires, rigides, impersonnelles et bureaucratiques. Neill conclut que l'impact des stages sur la formation des futurs enseignants varie entre limité et négatif. Finalement, les stages encouragent l'imitation plus que la compréhension et favorisent le maintien de pratiques conventionnelles (Feiman-Nemser, 1990).

Le nombre limité de stratégies pédagogiques auxquelles sont exposés les étudiants lors du stage constitue une autre limite potentielle à la qualité de la formation reçue lors de stages. En effet, les enseignants ont tendance à confiner leur enseignement à certaines stratégies pédagogiques, ce qui ne permet pas à l'étudiant-maître de voir la mise en œuvre d'une variété de ces stratégies. Ce commentaire s'applique également aux stratégies d'évaluation utilisées par les enseignants pour évaluer les apprentissages des élèves. Les recherches (McIntyre, Byrd, et Foxx, 1996) soulignent aussi que le personnel enseignant d'expérience n'a pas tendance à expliquer à la personne en formation la logique qui sous-tend les stratégies pédagogiques qu'il utilise. La personne en formation doit alors les déduire, ce qui nuit à l'appropriation de ces stratégies.

Une autre limite soulevée par les études met en cause les activités extra-curriculaires que doit réaliser la personne en formation pendant les stages. Ces activités détournent l'attention de l'étudiant-maître des objectifs d'une formation initiale à l'enseignement. Finalement, plusieurs auteurs se demandent si la formation de base offerte aux étudiantes et aux étudiants avant de les placer en stage est suffisante pour leur confier une responsabilité partagée des apprentissages des élèves.

## CONCLUSION

Les sections précédentes mettent en évidence une apparente contradiction entre les perceptions des « sujets-auteurs » (l'étudiant-maître, l'enseignant associé et le professeur formateur) concernant les effets des stages sur la formation des futurs enseignants. Il existe des indices qui indiquent que les stages contribuent à leur formation, alors que d'autres tendent à confirmer un impact faible voire nuisible sur cette formation. Dans un tel contexte, la difficulté ne réside pas dans une prise de position en faveur ou non des stages et de l'expérience qu'ils procurent, mais plutôt dans l'examen du mode de prestation des stages au sein d'un programme de formation initiale à l'enseignement. De façon générale, cette formation est assumée à tour de rôle par les membres de la Faculté lors des cours et par le personnel enseignant lors des stages. Les chercheurs souhaiteraient une plus grande intégration de la théorie et de la pratique en créant un véritable partenariat avec le milieu scolaire. Ce partenariat permettrait d'offrir la formation pratique dans les écoles, mais surtout de développer une vision commune de ce que devrait constituer la formation d'un professionnel de l'enseignement (Maltais, 2002). Cela ne peut se développer que sur la base d'un dialogue et d'une concertation entre les divers intervenants du monde de l'éducation.

Un autre moyen de favoriser cette cohésion au sein du programme de formation à l'enseignement est de placer l'étudiant en formation au centre d'une démarche de formation initiale offerte et supervisée par des membres de la Faculté et du personnel enseignant des écoles inscrits dans une démarche de formation en cours d'emploi. Cette conception comporte un nombre d'éléments importants. Elle reconnaît aux membres de la Faculté et au personnel enseignant un besoin de formation continue qui leur permettra d'offrir aux futurs enseignants une formation initiale planifiée de façon véritablement conjointe. La formation continue peut porter sur les habiletés de supervision, d'évaluation, de planification et de mise en œuvre de stratégies pédagogiques variées, d'élaboration de stratégies pédagogiques et de gestion de classe novatrices. De plus, cette conception des stages arrime une formation en cours d'emploi commune pour les deux partenaires assumant la formation initiale. L'aboutissement normal d'une telle conception est l'établissement d'un véritable partenariat entre l'Université et les écoles participant à la formation initiale à l'enseignement. Ce partenariat devrait influencer la planification de la formation initiale, la prestation de la pratique à l'enseignement et enfin articuler le rôle du personnel enseignant d'expérience et des membres de la faculté comme formateurs et chercheurs.

**BIBLIOGRAPHIE****BUSQUE, L., HERRY, Y.**

(1998) - « *La formation conjointe : étude critique d'un modèle de formation et de ses limites* ». In : D. Raymond, et Y. Lenoir, (dirs.). *Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. De Boeck Université : Bruxelles. p173-193.

**CARON, F., DESBIENS, J-P., TREMBLAY, A., TREMBLAY, J-N.**

(1993) - « *L'éducation exige une vision à long terme* ». La Presse. Samedi 25/091993. 109. n° 331. pB-3.

**FEIMAN-NEMSER, S.**

(1990) - « *Teacher preparation : structural and conceptual alternatives* ». In : Handbook of research on teacher education. *A project of the Association of teacher Educators*. Houston, W.R. Ed. Macmillan Pub : New York.

**HULING-AUSTIN, L.**

(1992) - « *Research on learning to teach : Implications for teacher induction and mentoring programs* ». Journal of Teacher Education. n° 43 (3). p173-180.

**JOHNSON, N-A., RATSOY, E-W., HOLDAWAY, E-A., FRIESEN, D.**

(1993) - « *The induction of Teachers : A Major Internship Program* ». Journal of Teacher Education. n° 44. p296-304.

**JOYCE, B.R.**

(1988) - « *Training research and preservice teacher education : A reconsideration* ». Journal of Teacher Education. n° 39 (5). p32-36.

**MALTAIS, C.**

(2002) - « *Actions et contraintes dans la formation de futurs professionnels de l'enseignement au Québec* ». Communication soumise au congrès international de l'Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation. Pau : France.

**MARTINEAU, R.**

(1998) - « *La pratique pédagogique et ses fondements. La théorie : une alliée nécessaire* ». Vie pédagogique. n° 108. p19-23.

**MCINTYRE, D-J., BYRD, D-M., FOX, S-M.**

(1996) - « *Field and laboratory experiences* ». In : J. Sikula, T.J. Buttery, et Guyton, E. (éds.). Handbook of research on teacher education. *A project of the Association of teacher Educators*. Houston, W.R. Ed. Macmillan Pub : New York. p171-193.

**NEILL, S.D.**

(1993) - « *Pratice teaching : Old and ineffective* ». Education Canada. Printemps 1993. p11-13.

**VEENMAN, S.**

(1984) - « *Perceived problems of beginning teachers* ». Review of educational research. n° 54. p143-178.