



**Revue internationale de pédagogie de  
l'enseignement supérieur**

**35(1) | 2019  
Varia - printemps 2019**

---

## Convergences et divergences dans la phase de la cosituation d'une recherche entre des formateurs de stagiaires en enseignement secondaire

**Josée-Anne Gouin et Christine Hamel**

---



### **Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/2078>  
ISSN : 2076-8427

### **Éditeur**

Association internationale de pédagogie universitaire

### **Référence électronique**

Josée-Anne Gouin et Christine Hamel, « Convergences et divergences dans la phase de la cosituation d'une recherche entre des formateurs de stagiaires en enseignement secondaire », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 35(1) | 2019, mis en ligne le 17 mai 2019, consulté le 19 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/2078>

---

Ce document a été généré automatiquement le 19 mai 2019.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

---

# Convergences et divergences dans la phase de la cosituation d'une recherche entre des formateurs de stagiaires en enseignement secondaire

Josée-Anne Gouin et Christine Hamel

---

## 1. Problématique

- 1 À partir de 2001, les universités québécoises appuient leurs programmes de formation à l'enseignement sur le référentiel *La formation à l'enseignement - Les orientations - Les compétences professionnelles* (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001). Ce référentiel, qui propose 12 compétences professionnelles, est caractérisé de large spectre (Tardif, 2006). Il présente peu de balises de développement et ne précise ni les situations professionnelles ni les domaines de ressources à mobiliser par les étudiants-stagiaires (Tardif, 2006). Qu'en retiennent alors les formateurs d'étudiants-stagiaires (les enseignants associés et les superviseurs universitaires) quant aux attentes de développement? Partagent-ils une compréhension similaire de chacune des compétences? Cet article présente d'abord la problématique entourant le modèle triadique en formation pratique. Par la suite, les principes de la communauté de pratique pour soutenir l'apprentissage d'un collectif de travail sont exposés ainsi que la mise en place de cette communauté. L'analyse des interactions entre les formateurs permet de discuter des zones de convergence et de divergence qui ont émergé dans leur discours.

## 1.1 La supervision en formation pratique : le modèle de la triade

### 1.1.1 Les rôles des formateurs des étudiants-stagiaires au sein de la triade

- 2 La triade est une stratégie de supervision des stagiaires très répandue dans les universités québécoises (Boutet et Rousseau, 2002; Caron et Portelance, 2017). Le superviseur universitaire et l'enseignant associé jouent des rôles différents et théoriquement complémentaires dans la formation professionnalisante du stagiaire. Le superviseur représente l'institution universitaire; il veille au respect des exigences institutionnelles souvent établies par un responsable universitaire qui s'assure du développement des 12 compétences professionnelles à l'intérieur des 4 années de formation (Correa Molina, 2007). Le superviseur joue également le rôle de médiateur entre la direction de l'établissement scolaire, l'enseignant associé et le stagiaire. En collaboration avec l'enseignant associé, il a la responsabilité d'évaluer, dans un but de formation et dans un but de certification, les compétences professionnelles mobilisées par les stagiaires. Le superviseur favorise les liens entre les cours et les stages tout en mettant en place des stratégies et des activités visant le développement de la pratique réflexive (Correa Molina et Gervais, 2008). Tout comme l'enseignant associé, il accompagne le stagiaire à surmonter les difficultés et à prendre confiance en lui (Boutet et Rousseau, 2002). L'enseignant associé aide le stagiaire à développer ses capacités réflexives, à découvrir son « propre style », à exploiter des ressources variées pour mobiliser ses compétences professionnelles et à s'intégrer à l'équipe-école. L'enseignant associé favorisera les échanges constructifs et réflexifs avec le stagiaire (Boutet et Pharand, 2008). Il s'agit là des compétences attendues des superviseurs universitaires et des enseignants associés dans le modèle développé dans les universités québécoises (Portelance, Gervais, Lessard, et Beaulieu, 2009) : des formateurs qui devraient avoir une vision partagée du référentiel des compétences professionnelles ainsi que des attentes de développement pour chacune des compétences. Pourtant, ces attentes ne sont pas toujours partagées (Mena, Hennissen, et Loughran, 2017).

### 1.1.2 Des attentes développementales et évaluatives qui varient d'un formateur à l'autre

- 3 Les superviseurs universitaires ne partagent pas nécessairement les mêmes attentes développementales et évaluatives que les enseignants associés pour leurs stagiaires (Bullough et Draper, 2004). Dans une étude, ces auteurs ont relevé différentes problématiques pouvant survenir au sein des triades : une hiérarchisation des relations entre l'enseignant et le superviseur (qui a parfois un rôle de formateur auprès des enseignants associés), des alliances néfastes entre l'enseignant et le stagiaire au détriment du superviseur (ou entre un superviseur et un stagiaire). Dans certaines triades, le stagiaire se retrouve bien malgré lui dans une situation où il veut plaire à ces deux formateurs puisqu'ils l'évaluent (Desbiens, Borges, et Spallanzani, 2012). Il est donc amené à « deviner » les attentes surtout lorsqu'elles ne sont pas fournies par l'un ou par l'autre tout en perdant l'accent sur son propre développement professionnel pour se centrer exclusivement sur l'évaluation (dans un but de performance) (Desbiens, Spallanzani et Borges, 2013). À ce propos, la concertation entre les deux formateurs est essentielle : l'absence d'exigences claires et partagées nuit aux stagiaires (Borges et Séguin, 2013). Il revient alors au superviseur universitaire de rappeler les exigences de

l'institution de formation ce qui peut être un défi lorsque les documents qui définissent le stage auprès des formateurs ne s'appuient pas toujours sur des fondements théoriques (Clift et Brady, 2005; Correa Molina et Gervais, 2011).

## 1.2 Un partenariat à définir pour une meilleure professionnalisation

- 4 Depuis 2001, des rencontres avec les formateurs de stagiaires dans les universités québécoises ont été prévues afin d'unifier la vision de la formation à l'enseignement autour de la professionnalisation de l'acte d'enseigner (Tardif et Jobin, 2014), mais ce avec plus ou moins de succès « la refonte des programmes axée largement sur l'approche par compétences s'incarne difficilement dans les pratiques des formateurs universitaires. Les réformes loin d'être achevées restent encore en gestation 12 ans plus tard dans les facultés d'éducation, tandis que [...] les superviseurs s'efforcent toujours de les comprendre, de se les approprier et surtout de les maîtriser pour soutenir leurs étudiants. » (p. 75)
- 5 Pour expliquer que les pratiques des formateurs aient peu changé depuis 2001, des auteurs proposent que la polysémie du concept de compétences dans les référentiels jumelée à l'absence de cadre théorique et méthodologique pour soutenir le développement des compétences accentue les difficultés pour les formateurs de partager les mêmes représentations (Wentzel, 2014). Encore aujourd'hui, il est difficile de savoir quel modèle théorique soutient le développement des douze compétences professionnelles en formation pratique au Québec. Le concept de compétence « n'est pas étayé par une théorie scientifiquement fondée de la mobilisation des ressources cognitives » (Crahay, 2006, p. 101). De plus, le référentiel des compétences québécois offre peu de balises développementales eu égard aux caractéristiques qu'il propose pour assurer la « gradation » sur les quatre années de formation (Tardif, 2006). Chaque université est donc responsable de nommer des attentes entre chaque stage ce qui augmente la confusion pour les enseignants associés qui reçoivent des stagiaires de différentes universités. De plus, dans une étude concernant la perception des formateurs quant au développement des compétences professionnelles (Gouin et Hamel, 2015), 82 % des superviseurs avaient mentionné ne pas avoir suffisamment de moments de discussion avec leurs collègues afin d'échanger sur leurs représentations et leurs attentes par rapport aux compétences professionnelles des stagiaires.
- 6 Ce manque de repères théoriques met en évidence la nécessité pour les formateurs d'échanger sur le concept de compétence et sur les représentations qu'ils se font du développement professionnel de leurs stagiaires afin d'en arriver à des représentations davantage partagées.
- 7 Le but de cette recherche est de comprendre les convergences et les divergences dans le discours des formateurs afin de saisir s'ils ont une vision partagée ou non du référentiel des compétences professionnelles (MEQ, 2001) de leurs stagiaires.

## 2. Cadre conceptuel

- 8 Pour situer ces convergences et ces divergences, il importe de présenter le référentiel des compétences professionnelles en enseignement (MEQ, 2001).

## 2.1. Les fondements épistémologiques du référentiel des compétences professionnelles

- 9 L'élaboration du référentiel *La formation à l'enseignement - Les orientations - Les compétences professionnelles* (MEQ, 2001) a débuté en 1998. Ce référentiel possède une double perspective : celle de la professionnalisation et celle de l'approche culturelle de l'enseignement (MEQ, 2001). Dans la présente étude, nous nous sommes attardés à la visée de la professionnalisation qui est décrite comme « une démarche de construction d'une identité sociale » (MEQ, 2001, p. 19) qui suppose le développement et la mobilisation d'un processus réflexif de l'apprenant. Une formation professionnalisante permet à l'apprenant d'acquérir des savoirs dans différents contextes afin de pouvoir les mobiliser dans de nouveaux grâce à sa capacité de réflexion. Elle renvoie au développement et à la mobilisation de compétences professionnelles nécessaires à l'exercice d'une profession. Le développement de ces compétences exige l'acquisition d'une multitude de ressources qui seront mobilisées dans différents contextes professionnels (MEQ, 2001).
- 10 Ce référentiel s'inscrit dans une épistémologie constructiviste et socioconstructiviste dans lequel les orientations générales de la formation visée ainsi que les 12 compétences professionnelles attendues au terme de la formation universitaire sont présentées (Legendre et David, 2012). Il vient préciser les composantes, et baliser la profession enseignante. Nous proposons ici un abrégé des 12 compétences professionnelles des enseignants. Le premier regroupement concerne les fondements de la profession et comporte deux compétences : 1) agir en tant que professionnel héritier et critique de la culture et 2) communiquer clairement tant à l'oral qu'à l'écrit. Le deuxième regroupement propose les compétences liées directement à l'acte d'enseigner : 3) planifier des situations d'enseignement-apprentissage, 4) piloter des situations d'enseignement-apprentissage, 5) évaluer la progression des apprentissages, 6) planifier, organiser et superviser une classe. Le contexte social et scolaire forme le troisième regroupement avec les compétences 7) adapter ses interventions aux besoins des élèves, 8) intégrer les technologies de l'information, 9) coopérer avec l'équipe-école et les parents, 10) travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique. Le dernier regroupement concerne les deux compétences suivantes : 11) s'engager dans une démarche de développement professionnel et 12) agir de façon éthique et responsable. Pour chacune de ces 12 compétences, le référentiel précise les profils de sortie des stagiaires en enseignement du primaire et du secondaire au Québec.

## 2.2. La définition du concept de compétence professionnelle

- 11 Le MEQ (2001) a retenu la définition suivante pour décrire une compétence professionnelle : « La compétence se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité en sans fin. » (p. 45)
- 12 Le MEQ (2001) définit également les caractéristiques qui composent une compétence professionnelle : son caractère contextuel (en contexte professionnel), son caractère développemental (évolutif, sur plusieurs années), son caractère intégrateur et

combinatoire (les ressources internes et externes de l'apprenant) ainsi que son caractère réflexif. Comme nous l'avons constaté plus haut, le caractère réflexif de la mobilisation des compétences professionnelles est nécessaire au processus de professionnalisation.

- 13 Aux fins de notre étude, nous nous attardons aux divergences et aux convergences apparues dans le processus de participation qui a réuni les participants. La question de recherche est la suivante: les formateurs de stagiaires partagent-ils une vision similaire des compétences professionnelles du référentiel qui sont développées et mobilisées par leurs stagiaires? De façon plus spécifique, nous avons voulu 1) délimiter, dans le discours des enseignants associés et des superviseurs universitaires, les zones de convergence quant aux deux concepts ciblés (compétences professionnelles et la troisième compétence du référentiel); 2) délimiter les zones de divergence dans le but d'amener les formateurs à adopter un vocabulaire commun et une vision partagée du développement des compétences professionnelles de leurs stagiaires. Pour répondre à ces questions, nous avons mis en place une communauté de pratique (Wenger, 2005).

### 3. Approche méthodologique

- 14 Dans le cadre de la présente étude, nous avons réuni sept formateurs de stagiaires (quatre enseignants associés et trois superviseurs universitaires) afin de négocier le sens du terme compétences professionnelles ainsi que de négocier les attentes liées au développement de la compétence « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (MEQ, 2001). En tant que co-formateurs de futurs enseignants, nous nous sommes intéressées aux représentations qu'ils se font de cette compétence qui sera mobilisée par les stagiaires tout au long des quatre années de formation. Leurs représentations sont-elles partagées? Correspondent-elles aux visées du référentiel de compétences professionnelles? Nous avons mis en place une communauté de pratique intentionnelle (Wenger, 2005), c'est-à-dire que nous avons volontairement réuni les formateurs de stagiaires dans le but de former une communauté de pratique. Les fondements épistémologiques sur lesquels s'appuient les communautés de pratique sont présentés dans cette section dans le but de comprendre la pertinence de regrouper les formateurs en poursuivant un objectif commun (développer une représentation partagée des compétences professionnelles). Par la suite, le portrait des participants et le déroulement des rencontres sont présentés.

#### 3.1 La participation au sein d'une communauté de pratique : un cadre théorique pour soutenir l'apprentissage d'un collectif de travail

- 15 Dans certaines universités québécoises, il est prévu que les formateurs de stagiaires évoluent au sein d'une communauté de pratique (Boutet, Arsenault, Ferland, Francoeur et Gagné, 2016). Wenger (2005) décrit le concept de la communauté de pratique comme un groupe d'individus qui évoluent ensemble pour trouver des solutions aux différents problèmes qu'ils rencontrent. Selon Lave et Wenger (1991) une communauté de pratique représente « un système d'activité sur lequel les participants partagent des compréhensions sur ce qu'ils font et sur ce que cela signifie dans leur vie et pour leur

communauté. Ainsi, ils sont unis dans l'action et dans la signification que cette action a aussi bien pour eux-mêmes que pour une collectivité plus large. » (p. 98)

- 16 Les communautés de pratique regroupent des gens qui partagent un projet commun. Dans le cadre de cette recherche, la professionnalisation des stagiaires est l'enjeu autour duquel se regroupent les formateurs. Pour Wenger (2005), la communauté de pratique dans laquelle évoluent les formateurs de stagiaires s'appuie sur une théorie de l'apprentissage, soit l'apprentissage social. Cette théorie réfère à une perspective sociale : l'apprentissage serait le résultat du parcours des membres au sein de la communauté.

### 3.2. La négociation de sens pour étudier les échanges dans la communauté de pratique

- 17 Dans la présente étude, nous nous intéresserons à la négociation de sens entre les membres de la communauté. L'attribution de significations à nos actions et à nos expériences constitue la négociation de sens que Wenger (2005) place comme point central aux communautés de pratique. Elle comprend l'interaction de deux processus : la participation et la réification. La participation des membres est représentée par leur engagement dans une pratique professionnelle qu'ils partagent avec d'autres. C'est la répétition de leurs actions professionnelles communes (accompagnement de stagiaires) qui forme l'expérience de signification. La réification, quant à elle, permet aux membres de créer des points de convergence autour de la négociation de sens et de donner une forme à cette expérience de signification, de la transformer en une « chose » (Wenger, 2005, p. 63). Afin de faciliter la création de points de convergence entre les membres, nous leur avons posé de deux questions ouvertes visant à développer un vocabulaire commun et partagé (Legendre, 2008) : cela afin de favoriser l'accompagnement des étudiants-stagiaires dans le développement de leurs compétences professionnelles.

### 3.3 L'analyse des interactions entre les formateurs : un cadre méthodologique collaboratif pour comprendre la participation dans une communauté de pratique

- 18 Les échanges entre les formateurs de stagiaires servent à développer un sens commun à leur pratique professionnelle (processus d'apprentissage). Cet apprentissage est assuré par l'équilibre entre les processus de participation (échanges, partage, confrontation des idées) et de réification. Nous nous sommes assurées que les formateurs de stagiaires se soient engagés volontairement et pleinement dans cette communauté de pratique (Wenger, 2005). Ils ont choisi de participer dans un mandat cositué (Desgagné, 1997) qui mènera à la négociation de sens par rapport aux concepts discutés : compétences professionnelles et la compétence « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage ». Ce sont les formateurs qui ont choisi cette compétence professionnelle après discussion. Leur implication et leur identification à ce groupe marquent leur engagement : ils sont des experts de la formation pratique à l'enseignement. Pour cette étude, nous avons rencontré les formateurs de stagiaire lors de trois rencontres d'une durée de trois heures chacune. Les rencontres ont été enregistrées et des verbatims ont été rédigés afin de permettre l'analyse de leurs discussions.

### 3.4 Les participants

- 19 Sur la vingtaine de formateurs d'étudiants-stagiaires d'une université québécoise qui ont été sollicités par courriel, sept d'entre eux ont accepté de participer à ce projet de recherche : quatre superviseurs universitaires et trois enseignants associés rattachés à la même université québécoise. Les trois rencontres se sont déroulées en décembre 2014 et en janvier 2015. Tous les participants cumulaient au moins dix ans d'expérience en enseignement au secondaire dans différents domaines (français, univers social, anglais, éducation physique, mathématiques). Pour les quatre superviseurs universitaires, il s'agissait d'enseignants à la retraite qui possédaient un vécu professionnel diversifié. Tout au long de leur carrière, certains enseignants et superviseurs avaient occupé des postes de conseiller pédagogique ou de direction d'école. Le tableau 1 résume l'expérience des participants.

Tableau 1. Portrait des participants

Participants	Années d'expérience en supervision	Emplois occupés en éducation
Sup 1	4 ans	Enseignant pendant 35 ans Conseiller pédagogique Directeur d'école
Sup 2	17 ans	Enseignant pendant 30 ans Directeur adjoint par intérim
Ens 3	2 ans	Enseignant pendant 10 ans Conseiller pédagogique Chargé de cours dans une université québécoise
Sup 4	15 ans	Enseignant pendant 35 ans Directeur adjoint par intérim
Sup 5	4 ans	Enseignant depuis 22 ans
Ens 6	6 ans	Enseignant depuis 20 ans Conseiller pédagogique
Ens 7	5 ans	Enseignant depuis 15 ans Conseiller pédagogique

### 3.5 Le déroulement des trois rencontres

- 20 Lors de la première rencontre, les sept participants se sont présentés et le déroulement de la recherche leur a été expliqué. Par la suite, il leur a été demandé de choisir une compétence professionnelle du référentiel (MEQ, 2001) à partir de laquelle ils souhaiteraient élaborer une trajectoire de développement (Gouin et Hamel, 2017). Les formateurs, après discussion, ont choisi la troisième compétence du référentiel : planifier des situations d'enseignement-apprentissage dans l'acte d'enseigner. Deux questions ouvertes leur ont été posées en leur mentionnant l'importance, pour la poursuite de la recherche, qu'ils discutent et en arrivent à un consensus : 1) quelle est leur compréhension du concept de compétence professionnelle? 2) quelle est leur compréhension de la compétence portant sur la conception de situations d'enseignement-apprentissage (troisième compétence du référentiel)? Pendant les discussions, les chercheuses ont donné le droit de parole aux participants. Elles ne sont pas intervenues durant les échanges sauf pour ramener certains participants qui avaient tendance à s'égarer.
- 21 À la fin de la première rencontre, les participants ont fait un constat : ils ne s'entendaient pas sur le vocabulaire et, par le fait même, n'arrivaient pas à répondre à la première



question posée. De plus, ils n'ont pas eu le temps de discuter de la deuxième question. Un enseignant associé a alors demandé la possibilité d'obtenir des textes portant sur les concepts abordés. Les autres participants ont acquiescé à cette demande. Avant de débiter cette recherche, il n'avait pas été prévu le partage de textes portant sur le concept de compétences professionnelles ni sur celle de la conception de situations-apprentissage. Nous souhaitons que les échanges s'ancrent dans les savoirs expérientiels des formateurs et qu'ils mettent à contribution « leur compétence d'acteur en contexte » (Desgagné, 1997, p. 373) plutôt que de leur fournir des « pistes » de réponse. Le fait d'envoyer les mêmes textes à tous les participants influencerait possiblement les points de convergence. Cependant, les participants avaient la perception de « tourner en rond ». La décision a donc été prise de leur fournir des documents puisque dans le contexte de cette recherche, un vocabulaire commun était nécessaire pour pouvoir négocier le sens du développement de la compétence professionnelle ciblée (Legendre, 2008).

- 22 Quatre textes leur ont été envoyés par courriel avant la deuxième rencontre. Deux de ces textes présentaient des définitions du concept de compétences professionnelles (Le Boterf, 2008; Tardif, 2006). Un autre s'intéressait à la compétence portant sur la conception de situations-apprentissage (MEQ, 2001) et un dernier, aux caractéristiques des compétences (Legendre, 2008). Les textes choisis s'ancrent dans les visées du référentiel de compétences professionnelles (MEQ, 2001) et témoignaient de l'évolution de ces concepts dans la dernière décennie. Ils abordaient les compétences selon des perspectives cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste comme dans le référentiel. Par exemple, à partir de la page 50 du document ministériel (MEQ, 2001), le concept de compétences professionnelles est abordé et les caractéristiques des compétences y sont présentées. Un tableau synthèse de ces caractéristiques a été envoyé par courriel aux sept participants avant la deuxième rencontre dans lequel nous avons intégré des références sur le sujet datant d'après 2001.
- 23 Lors de la deuxième rencontre, les sept participants ont été invités à dire ce qu'ils retenaient des textes et ce qu'ils en pensaient. Ils ont discuté également du tableau portant sur les caractéristiques des compétences. Par la suite, les deux questions ouvertes de la première rencontre ont été reposées. Cependant, à la fin de cette deuxième rencontre, soit après l'équivalent de six heures de discussion, les sept participants ne s'entendaient toujours pas sur des définitions communes. Ils ont alors demandé d'être séparés en deux groupes distincts : les enseignants associés formant une communauté de pratique et les superviseurs universitaires une autre. Encore une fois, le déroulement prévu a été modifié afin de permettre aux formateurs d'évoluer dans un environnement leur convenant.
- 24 Lors de la troisième rencontre de trois heures, les participants ont été réunis dans un même endroit pour débiter la rencontre. Ensuite, en sous-groupe, ils ont été invités à trouver un consensus (une définition commune pour les deux questions posées) et à revenir en plénière afin de partager leur travail lors de la dernière heure. Durant cette rencontre, les chercheuses ont fait plusieurs allers-retours entre les deux locaux et ont pris des notes. En plénière, chaque sous-groupe a présenté les résultats de leurs discussions.
- 25 À la suite de ces trois rencontres ponctuées d'importants changements (apport des textes et formation de deux communautés), nous avons jugé pertinent d'analyser les convergences et les divergences dans le discours des sept formateurs. Cette analyse devait

permettre de comprendre où les formateurs se situaient par rapport au référentiel, mais également de cibler les divergences qui avaient entraîné leurs demandes.

### 3.6 L'analyse thématique des données

- 26 L'équipe de recherche a débuté l'analyse inductive et thématique des discussions par une lecture approfondie et répétée des verbatim (Paillé et Mucchielli, 2012). Elle a identifié, dans les verbatims : 1) les thèmes principaux en lien avec les deux questions (compétences professionnelles et compétence portant sur la conception de situations d'enseignement-apprentissage), 2) les zones de convergence regroupées selon les thèmes principaux, et 3) les zones de divergence également regroupées selon les thèmes principaux (inter-groupe et intra groupe pour les deux zones). Des sous-thèmes ont également été identifiés : 4) les caractéristiques des compétences professionnelles lorsqu'elles étaient abordées ainsi que 5) les composantes de la compétence de la conception de situations d'enseignement-apprentissage nommées par les formateurs. Un sous thème (6) a été défini pour les commentaires « hors sujet » : par exemple, un formateur X aborde un thème, mais sa représentation est erronée, incomplète ou elle ne correspond pas au référentiel ministériel. Dans les sous-thèmes, 7) les zones de convergences ont été ciblées ainsi que 8) les zones de divergences (inter-groupe et intra groupe pour les deux zones). L'équipe de recherche a ensuite utilisé un logiciel d'analyse qualitative (TAMS) afin de coder les verbatims à l'aide des catégories définies. Cela a permis entre autres de mettre en évidence, pour chacune des zones de convergence et de divergence, les sous-thèmes abordés par les formateurs.

## 4. Résultats

- 27 Les résultats seront présentés en respectant l'ordre chronologique des trois rencontres afin de montrer l'évolution du discours entre les sept formateurs. La première partie s'attarde à la négociation de sens entre les formateurs pour le concept de compétences professionnelles (avant et après la lecture des textes). La deuxième partie s'intéresse, quant à elle, à la négociation de sens pour la compétence de la conception de situations d'enseignement-apprentissage (avant et après la lecture des textes).

### 4.1 La coconstruction du concept compétences professionnelles

- 28 Tel qu'expliqué précédemment, deux questions ouvertes ont été posées aux formateurs. Dès le départ, lors de la première rencontre, les formateurs ne s'entendaient pas sur les concepts qu'ils tentaient de définir (compétences professionnelles et concevoir des situations d'enseignement-apprentissage).

#### *4.1.1 La négociation de sens : quand le répertoire n'est pas partagé par l'ensemble de la communauté de pratique (avant la lecture des textes – Rencontre 1)*

- 29 Une première zone de divergence a semblé émerger entre les enseignants associés et les superviseurs universitaires à propos d'un concept central à l'acte de supervision dans une approche professionnalisante, soit la pertinence de discuter du concept de compétence. Ainsi, deux superviseurs sur quatre ont exprimé qu'ils ne voulaient pas « s'encarcaner »

dans une définition du concept pour en arriver à construire la trajectoire : « *Je vais faire la contrepartie. Moi je trouve que si on se forme une définition (au concept de compétence) on s'encarcane dans quelque chose. [...] Si on s'impose un carcan, il y aura des insatisfaits. Il ne faut pas oublier qu'on a 100 milliards de neurones, on est capable de travailler au-delà d'un carcan et s'adapter. Moi là, c'est ma vision. On n'enseigne pas à l'intérieur d'un carcan, on ne fait pas notre profession à l'intérieur d'un carcan, on a cette liberté d'avancer. Quand on s'impose un carcan, on ne dépasse plus, on ne va pas au-delà. [...] c'est ma crainte.* » (Superviseur 2)

- 30 Les trois enseignants associés ont insisté pour que les échanges sur le concept aient lieu. Ils jugeaient pertinent d'avoir la même représentation et de s'entendre sur le vocabulaire.
- 31 Toujours lors de la première rencontre, une deuxième zone de divergence a émergé par l'analyse des débats entre les participants entourant le concept de compétences professionnelles : les sept formateurs ont employé un vocabulaire dans lequel ils ne se comprenaient pas : « *J'ai l'impression que nous n'arriverons jamais à nous attendre [...]. Nous n'utilisons pas le même vocabulaire. Ça veut dire quoi habiletés pour toi?* » (enseignant 3 vers superviseur 1). Il en ressort que les formateurs ont utilisé 28 termes afin de définir le concept de compétences professionnelles de même que 8 verbes pour lier les termes entre eux. Le tableau répertorie des extraits du discours des formateurs à propos de leur compréhension de ce qu'est une compétence.

Tableau 2. Extraits de termes utilisés par les formateurs pour définir le concept de compétence

Participant	Extraits
Superviseur 2	« <i>Une habileté qu'on maîtrise</i> »
Superviseur 5	« <i>Maîtrise de façon instantanée</i> »
Superviseurs 2-5	Maitriser une compétence selon un pourcentage (à 60 % ou à 80 %)
Superviseur 2	« <i>Ensemble des habiletés qu'on doit maîtriser</i> »
Enseignant 3	« <i>Groupes d'habiletés à mobiliser dans des contextes</i> »
Superviseur 5	« <i>C'est une habileté qu'on développe à partir de connaissances acquises</i> »
Superviseur 1	« <i>Capacité de mettre en lien des éléments adaptés à une compétence particulière, dans une sphère particulière</i> »
Superviseur 1	« <i>Être compétent c'est être flexible</i> »
Enseignant 7	« <i>On sous-entend aussi des attitudes et des aptitudes. Ce serait-là notre (sic) 20 %?</i> »
Enseignant 7	« <i>Savoir-faire, savoir-être</i> »
Enseignant 6	« <i>Une compétence c'est en évolution, à poursuivre, à développer selon les contextes</i> »
Superviseur 4	« <i>Une capacité qu'on maîtrise ou qu'on doit maîtriser dans le but d'acquérir une habileté</i> »

- 32 Les formateurs ont complètement évacué de leur discours la pratique réflexive. Ce constat ne nous surprend pas puisque la pratique réflexive est traitée comme une compétence en soi dans le référentiel et que malgré sa présence dans les caractéristiques des compétences professionnelles, elle n'est pas mise en avant en formation pratique par son manque de balises théoriques (Boutet et al., 2016; Correa Molina, 2006, 2011). Certains formateurs ont axé leur compréhension des compétences professionnelles sur l'importance de la « maîtrise » allant jusqu'à quantifier cette maîtrise par un pourcentage. Ce constat renvoie à l'accompagnement reçu par les formateurs de stagiaires ainsi qu'à l'accompagnement qu'ils offrent à leurs stagiaires. D'ailleurs, certains ont référé à des formations qu'ils ont reçues : « *Il y a longtemps, lorsque j'étais enseignant, j'ai reçu une formation sur les compétences et on m'a parlé d'un pourcentage de maîtrise* » (superviseur 5). L'analyse fait également ressortir que les superviseurs, entre eux, ont une vision différente des compétences professionnelles. Ils verbalisent ce besoin de définir les termes : « *Je remarque que nous n'utilisons pas les mêmes mots pour décrire les choses, pour décrire notre travail [...]. On est toujours dans l'implicite dans les rencontres. C'est très formateur pour moi d'être ici* » (superviseur 1, rencontre 1, hors caméra). Un autre superviseur ajoute : « *On est enfin dans l'explicite même si c'est difficile de s'entendre* » (superviseur 2, rencontre 1, hors caméra).
- 33 Certains des enseignants et des superviseurs ont réalisé qu'ils utilisaient des termes très variés et se sont questionnés concernant la définition qu'ils donnaient à tous ces mots : « *J'ai l'impression que nous avons de la difficulté à le définir (concept de compétence) parce qu'ils nous manquent des éléments [...]. On vient de milieux différents [...] on n'utilise pas une terminologie qui nous permet d'aller au fond des choses.* » (enseignant 3). C'est à la suite de cette négociation de sens qu'ils ont demandé recevoir des textes sur le concept de compétences professionnelles et à aborder ces textes en groupe lors d'une prochaine rencontre. Nous faisons donc le même constat que Wentzel (2014) : le concept de compétence est difficilement définissable pour les formateurs de stagiaires.
- 34 Lors de cette première rencontre, les discussions ont rapidement saturé en ce qui concerne le concept de compétences professionnelles. Certains avaient même confié aux chercheuses trouver lourdes les discussions entre eux : « *Les discussions sur le concept de compétences sont très théoriques [...]. Je ne suis pas capable de suivre toutes les discussions et de faire tous les liens.* » (enseignant 7, enregistrement hors caméra). Les formateurs ne se sentaient pas outillés pour définir les concepts, et ce malgré leurs riches expériences professionnelles. À ce propos, l'enseignant 6 a mentionné que c'est justement leurs expériences diversifiées (formations et expériences professionnelles différentes) qui pouvaient être la cause de ce « *sentiment de ne pas se comprendre* ». L'enseignant 3 a mentionné que les textes leur serviraient certainement de « *socle commun* » pour être en mesure de se lancer dans des discussions plus approfondies.

#### 4.1.2 La négociation de sens après la lecture des textes – Rencontre 2

Image 200019F80000EC36000061D22D53C9AB.wmfC'est une troisième zone de divergence qui a divisé les participants au début de la deuxième rencontre. Les superviseurs jugeaient qu'on ne pouvait pas maîtriser les 12 compétences professionnelles contrairement aux enseignants qui pensaient qu'il ne fallait pas mélanger le « *degré de maîtrise d'une compétence dans une situation complexe avec sa non-maîtrise* » (enseignants 3 et 6). Pour illustrer la maîtrise d'une compétence, des superviseurs avançaient que de la

maîtriser à 80 % était satisfaisant. Les enseignants, eux, contestaient l'idée même de lui attribuer un pourcentage afin de quantifier son atteinte. Deux enseignants parlaient davantage de mobilisation en contexte et d'observables : « *Je ne pense pas que ce soit de lui attribuer un pourcentage. On doit trouver des observables. Ça veut dire quoi maîtriser à 80 %? Je ne sais pas moi.* » (superviseur 1) Les propos des enseignants rejoignent davantage les propos de Tardif (2006) et ceux du MEQ (2001) dans leur définition d'une compétence professionnelle. Les superviseurs, de leur côté, sont restés dans un besoin de quantifier une compétence. Les formations reçues par les deux groupes de formateurs peuvent avoir joué un rôle dans ces divergences de points de vue : les enseignants ont été formés en contexte scolaire sur le renouveau pédagogique à partir du milieu des années 2000 tandis que pour certains superviseurs, des enseignants à la retraite depuis plusieurs années, les formations datent de plus longtemps. À noter aussi que pour l'université ciblée, les formations varient pour les enseignants associés et pour les superviseurs universitaires qui ne sont jamais ensemble lors de ces moments.

- 35 Par la suite, grâce à la lecture des textes, ils ont pu négocier une zone de convergence guidée pour les caractéristiques d'une compétence (celles abordées dans la section 2.2). « *Je suis d'accord avec le tableau sur les caractéristiques. Ça fait du sens. Donc êtes-vous d'accord avec ces caractéristiques? Est-ce qu'il faut en ajouter d'autres? Je pense qu'on pourra trouver des observables plus facilement* » (enseignant 3). « *Je suis d'accord. Ça fait sens de partir des caractéristiques.* » (enseignant 4)
- 36 Avant la lecture de ces textes, les caractéristiques et leur signification n'avaient pas été abordées par les formateurs. Pourtant, ces caractéristiques sont présentes dans le référentiel (MEQ, 2001). « *On est dans les caractéristiques d'une compétence, mais on ne s'est toujours pas donné une définition commune de ce qu'est une compétence* » (enseignant 3). Ainsi, même en partageant une zone de convergence liée aux caractéristiques d'une compétence, les formateurs ont reconnu qu'ils n'arrivaient toujours pas à construire une définition générale pour le concept de compétences professionnelles, et ce, même lorsque de la littérature scientifique leur était fournie.
- 37 Une deuxième zone de convergence a émergé: en séparant « compétence » et « professionnelle », les formateurs référaient à des exemples ancrés dans leur quotidien ou liés à leurs expériences personnelles pour illustrer leur compréhension du concept « professionnelle » : « *Moi, je suis nul pour faire des sandwiches et ma blonde est super bonne, je n'ai pas de compétence dans ce domaine-là puis ça n'a rien avoir avec les compétences professionnelles* » (enseignant 3). « *Si tu me permets, le sandwich dont tu parlais, si c'est un chef cuisinier, ça devient une compétence professionnelle* » (superviseur 4).
- 38 Tous les participants ont convenu qu'ils s'entendaient sur ce concept, et ce, assez rapidement dans les discussions, même s'ils ne réalisaient pas qu'ils avaient scindé compétences professionnelles en deux : « *On s'entend tous sur compétence professionnelle* » (superviseur 3 et enseignant 7). Cependant, ils n'arrivaient pas à s'entendre sur une définition commune puisqu'ils séparaient ces deux concepts.

#### **4.1.3 La négociation de sens après la lecture des textes et après la formation de deux communautés – Rencontre 3**

- 39 La comparaison des verbatims des deux communautés a permis de constater que les formateurs ont utilisé le même procédé pour arriver à négocier le sens du concept de compétences professionnelles: ils ont fait ressortir les termes qui revenaient le plus

souvent (analyse documentaire), en ont discuté et ont rédigé une définition qui convenait aux membres de leur communauté. Les échanges étaient beaucoup plus nombreux et les participants plus « effacés » en grand groupe, prenaient davantage la parole en sous-groupe. Les superviseurs ont retenu qu'une compétence professionnelle : « *est un savoir-agir perfectible à la suite d'expérimentations qui permet de sélectionner, mobiliser et adapter ses ressources internes et externes afin d'accomplir des tâches variées plus ou moins complexes dans des situations diversifiées à l'intérieur des codes d'éthique et de déontologie prescrits par la profession.* »

- 40 Pour les enseignants associés, une compétence professionnelle : « *est un savoir-agir complexe, réfléchi et perfectible prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources à l'intérieur même d'une famille de situation.* »
- 41 Par ces définitions, l'équipe de recherche a constaté que les formateurs n'abordaient pas la dimension de la pratique réflexive dans le processus de la professionnalisation (Wittorski, 2007). Ils ont concentré davantage leur discours autour de l'imputabilité; devenir professionnel, c'est être responsable et imputable de ses choix et de ses actions, c'est agir avec éthique. En plénière, à la fin de la troisième rencontre, les enseignants ont rapidement réagi à la définition des superviseurs qui parlaient de « *codes d'éthique et de déontologie prescrits par la profession* ». Les enseignants ont jugé que cette portion n'était pas nécessaire puisqu'elle référait directement à la compétence professionnelle de l'éthique et qu'en plus, aucun code d'éthique ou de déontologie ne régit la profession enseignante. Également, pour eux, ces codes référaient à des moyens et non au concept plus large de professionnalisation. Les superviseurs trouvaient intéressant d'ajouter ces codes qui devraient selon eux être présents dans la profession.
- 42 Pour leur part, les quatre superviseurs universitaires ont jugé la définition des trois enseignants associés floue. Les enseignants ont pris le temps d'expliquer que le terme « réfléchi » permet un lien avec la pratique réflexive et que « complexe » et « perfectible » sont liés aux caractéristiques des compétences. Pour un participant, le terme professionnel « *est relié à une tâche à accomplir qui correspond à une profession. C'est strictement ça [...] parce que le mot profession, en terme général, c'est une tâche accomplie* » (superviseur 4). L'un des enseignants met « *une barre de mesure* » : « *Ça c'est professionnel, ça ce n'est pas professionnel* ». Nous supposons qu'en ayant pris la décision de séparer « compétence » et « professionnelle », les formateurs en sont venus à ne plus faire les liens entre les deux termes, des liens pourtant centraux dans la compréhension d'une compétence professionnelle. L'analyse a donc permis de constater l'émergence d'une zone partagée (non guidée par les textes), mais qui s'est révélée incomplète sur l'aspect du praticien réflexif: le stagiaire sait pourquoi et comment il mobilise un savoir-agir complexe à l'intérieur d'une même famille de situations (Tardif, 2006). Bien que les enseignants associés aient inclus la pratique réflexive dans la définition du concept de compétences professionnelles, ils n'y sont jamais revenus. Pour eux comme pour les superviseurs, le développement de la pratique réflexive est partout (enseignant 6 et superviseur 4).
- 43 Ces définitions montrent à quel point les textes fournis ont guidé les formateurs. Sans les textes, les formateurs ne seraient possiblement pas arrivés à une définition commune au sein de leur communauté. Est-il répandu que des formateurs de stagiaires québécois, détenant une grande expérience professionnelle en enseignement (Correa Molina, 2006, 2011), se retrouvent dans une impasse lorsqu'il est question de concepts aussi importants dans leur accompagnement?

## 4.2 La coconstruction du concept concevoir des situations d'enseignement-apprentissage

- 44 Rappelons que les formateurs n'avaient pas abordé la définition de cette compétence lors de la première rencontre faute de temps. Lorsqu'ils ont débuté les discussions entourant cette compétence à la deuxième rencontre, ils ont été confrontés à la même réaction que pour celle sur le concept de compétence professionnelle: un superviseur et un enseignant associé hésitaient à expliciter le contenu de la compétence 3 car trop difficile ou trop engageant pour eux: « *Si on revient à tout expliciter, bien ça risque d'être gros, [...] ardu et complexe* » (enseignant 7). Les superviseurs ont insisté pour amorcer les discussions.

### 4.2.1 La zone de divergence entourant la pertinence de définir la compétence et d'établir les liens avec les autres compétences professionnelles – Rencontre 2

- 45 La discussion a débuté par la suggestion de l'enseignant 3 qui souhaitait intégrer des composantes appartenant à d'autres compétences du référentiel à celle de la conception de situations d'enseignement-apprentissage. Il a proposé que la composante « Mettre à la disposition des élèves les ressources matérielles », présente dans la compétence 4 « Piloter des situations d'apprentissage-enseignement » soit intégrée à la conception de situations puisqu'il y voyait un lien direct: « *Le stagiaire doit prévoir toutes les ressources matérielles avant le pilotage* ». Pour lui, c'est donc davantage une question de planification que de pilotage. Devant cette proposition, un superviseur a réagi en mentionnant que les stagiaires le font automatiquement, mais sans l'écrire dans leur planification: « *Mais ils (les stagiaires) le font! [...] Ils ne le mettent pas, mais ils savent qu'ils les (ressources matérielles) ont* » (superviseur 4). Un enseignant demande alors de mettre sur la table ce qu'il appelle « l'instinctif »: « *il faut que ce soit précisé parce ça peut que dans notre processus instinctif qu'il y en a la moitié qui passe dans le broyeur, parce que c'est instinctif, parce qu'on n'est pas capable de mettre des mots. On n'est pas capable de savoir qu'est-ce qu'on a oublié [...]. Il faut que ce soit explicite.* » (enseignant 3)
- 46 Un superviseur a proposé de mettre toutes les compétences de l'acte d'enseigner ensemble: « *Je prends l'acte d'enseigner. Je le mets en global. C'est sûr que j'en oublie des items (dans la planification), mais ils (les stagiaires) voient que quand tu conçois, tu pilotes, tu fais un retour réflexif. C'est pour ça que je trouve que ça va toujours ensemble.* » (superviseur 4). Pour l'enseignant 3, il y a des éléments fondamentaux qui appartiennent exclusivement à la planification. À ce propos, il a avancé que le pilotage d'une séquence d'enseignement peut être « manqué » malgré une excellente préparation.

### 4.2.2 La négociation de sens après la lecture des textes et la formation de deux communautés (Rencontre 3)

- 47 Après l'apport des textes et la séparation des participants en deux sous-groupes, les enseignants associés ont repris en partie la définition du référentiel (MEQ, 2001) pour définir la compétence de la conception de situations d'enseignement-apprentissage: « *Concevoir des situations enseignement-apprentissage en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées par le programme de formation.* »
- 48 Les enseignants associés ont décidé de supprimer « en fonction des contenus » puisqu'ils jugeaient le terme « contenu » limitatif. Pour eux, cela évacuait les stratégies

d'enseignement et d'apprentissage. Les superviseurs ont également repris la définition du référentiel, mais ont ajouté des mots servant à mettre de l'avant les obligations ministérielles : « À partir de la planification globale et de l'évaluation que chaque commission scolaire a développée et de ses planifications locales des équipes-écoles disciplinaires, être capable de concevoir des situations d'enseignement et d'apprentissage pour les contenus à faire apprendre et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées par le programme de formation tout en étant capable de les modifier et de les réorganiser après expérimentations. »

- 49 Les superviseurs, de leur côté, ne voulaient pas perdre l'idée d'amener les stagiaires à voir plus loin que la préparation d'une situation d'enseignement-apprentissage. Ils ont soulevé le fait que des stagiaires pensaient davantage au spectacle qu'ils donneront devant la classe qu'aux apprentissages réalisés par les élèves. Lorsque les superviseurs parlent de « *planification globale et d'évaluation que chaque commission scolaire a développée et de ses planifications locales des équipes-écoles disciplinaires* », les enseignants ont remarqué que chaque commission scolaire a une réalité qui lui est propre. Par exemple, dans leur établissement scolaire, la commission scolaire n'a développé aucune planification globale. Ce sont plutôt les enseignants eux-mêmes qui ont rédigé leur propre planification globale. Les superviseurs ont alors réalisé que la première partie de leur définition ne pourrait pas être retenue puisqu'elle ne correspondait pas à la pratique professionnelle actuelle. Malgré la plénière, les deux groupes de formateurs n'ont pas réussi à s'entendre. Ici encore, l'apport des textes a grandement influencé les discussions des formateurs. Les textes leur ont servi de point d'ancrage pour faire avancer leurs idées.

## 5. Discussion entourant la négociation de sens: un processus nécessitant du temps

- 50 La suggestion par un formateur de former deux communautés de pratique à la fin de la deuxième rencontre a été approuvée par tous les participants. Ils jugeaient que les discussions n'avançaient pas. Il est intéressant de cibler les motifs qui ont pu expliquer les difficultés rencontrées dans la négociation de sens entre les membres lors des deux premières rencontres.
- 51 En analysant les verbatim, les formateurs de stagiaires, bien qu'ils partageaient une même pratique, formaient pour la première fois une communauté de pratique au sens d'un dispositif (St-Onge et Wallace, 2003). Ils avaient, selon leurs propos, rarement vécu des moments similaires pour négocier leurs représentations puisque leur milieu de travail ne leur offrait pas la possibilité de travailler ensemble, chacun étant formé de leur côté. Ils avaient donc peu d'artéfacts communs (outils, documents, procédures) ce qui, selon Wenger (2005), rend difficile la négociation de sens : « Il va de soi que participation et réification doivent être présentes; [...] il faut toujours viser l'équilibre entre les deux, son succès en dépend » (p. 253).
- 52 Ce constat permet de questionner également l'identité collective des participants en tant que formateurs de stagiaires. À priori, l'équipe de recherche partait du principe que les sept formateurs partageaient une identité commune (de là l'intérêt à former une seule communauté de pratique), mais cette identité n'était pas définie puisqu'ils ne s'étaient jamais rencontrés pour discuter de leur rôle dans la formation des stagiaires. Chacun de leur côté, ils demeuraient dans une identité différente, en fonction de leur expérience dans le milieu scolaire. Lorsqu'ils se sont retrouvés à l'intérieur de deux communautés



distinctes (une pour les enseignants associés et une pour les superviseurs universitaires), il a été beaucoup plus aisé pour eux de discuter des concepts, et ce, possiblement parce qu'ils partageaient la même réalité professionnelle: une réalité qu'ils n'ont pas eu à négocier avec leurs collègues puisqu'elle est connue d'eux. Si la communauté de pratique s'était poursuivie après la recherche peut-être qu'une identité collective entre les deux groupes de formateurs aurait pu se développer à long terme, mais il demeure que leur identité première, sur le plan du métier, n'est pas nécessairement une identité de formateur de stagiaires. Les travaux de Mena, Hennissen et Loughran, (2017) vont dans ce sens : les formateurs ont un accompagnement très différencié selon leur identité.

- 53 De plus, si la professionnalisation nécessite le développement de la pratique réflexive, mais qu'elle est si peu explicitée par les formateurs, quelle trajectoire emprunte-t-elle? Cela rejoint la recherche québécoise de Caron et Portelance (2017) dans laquelle les formateurs ne semblent pas favoriser le débat réflexif chez leurs stagiaires. Ce qui nous ramène aux rôles des formateurs dans la triade: ils ont certainement un apport complémentaire par rapport au développement de la pratique réflexive, mais il manque un cadre pour leur permettre de la soutenir dans leur accompagnement.

## 5. Conclusion

- 54 L'objectif de cette recherche était de comprendre les zones de convergence et de divergence dans le discours des formateurs afin de saisir s'ils partageaient ou non une compréhension des compétences professionnelles. C'était aussi une occasion de comprendre comment les divergences ont amené le besoin de fournir des textes et de séparer la communauté en deux. Les résultats montrent que les seules zones de convergence négociées par l'ensemble de la communauté ont émergé à la suite de la lecture de textes ministériels et scientifiques. Les caractéristiques des « compétences » et le concept « professionnelles » ont alors trouvé un certain consensus auprès des sept formateurs. Cependant, malgré ces textes, les formateurs ont davantage vécu des zones de divergence lorsqu'ils étaient regroupés en plénière. Ces résultats exacerbent le défi qu'ont les responsables de stage d'amener les formateurs de stagiaires, les enseignants associés et les superviseurs universitaires, à travailler en collaboration.
- 55 Certaines limites sont à considérer dans cette recherche. Ainsi, le fait de remettre des textes scientifiques s'inscrivant dans les visées ministérielles a biaisé les véritables zones de divergence et de convergence des formateurs de stagiaires. Les deux zones de convergence étaient principalement « guidées » par les textes. De plus, les formateurs ne se sont que peu voire pas appuyés sur leurs savoirs expérientiels pour répondre aux deux questions ouvertes, mais ils ont davantage opté pour reprendre les termes trouvés dans les documents fournis. Cette décision de remettre des textes pour permettre aux formateurs de sortir de l'impasse a modifié notre posture, soit celle préconisée dans le modèle de recherche collaborative (Desgagné, 1997). Une autre limite est celle d'avoir séparé la communauté en deux sous-groupes à la demande des formateurs.
- 56 Sur le plan social, cette recherche a permis à des formateurs de discuter avec des collègues enseignants associés et des superviseurs universitaires pour négocier leurs conceptions des compétences professionnelles, une première expérience dans leur carrière de formateurs. La lecture et les discussions entourant les textes ont certainement nourri leurs réflexions et leur accompagnement auprès de leurs stagiaires. Malgré la réticence de certains à s'engager dans des discussions entourant les compétences

professionnelles, ils ont réalisé l'importance, pour une compréhension commune, de partager un vocabulaire. Sur le plan scientifique, les résultats de cette recherche témoignent du fossé qui existe entre les enseignants associés et les superviseurs universitaires dont les conceptions initiales diffèrent clairement. Ces résultats suggèrent l'importance de s'attarder à l'accompagnement offert par les responsables de stage et à l'accompagnement qu'offrent les formateurs à leurs stagiaires. Il nous semble qu'il pourrait être pertinent de poursuivre les recherches sur le modèle triadique au Québec et ailleurs afin de valider si ce modèle nourrit la professionnalisation de nos futurs enseignants.

---

## BIBLIOGRAPHIE

Borges, C. et Séguin, C. (2013). Soutenir les stagiaires en difficultés : une étude exploratoire. Dans J.-F. Desbiens, C. Spallanzani et C. Borges (dir.), *Quand le stage en enseignement déraile : regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Boutet, M., Arsenault, M., Ferland, L., Francoeur, L., et Gagné, L. (2016). Le pari de l'accompagnement pour la formation de praticiens réflexifs de l'enseignement : possibilités et limites d'un système de stages. *Approches inductives : Travail intellectuel et construction des connaissances*, 3(1), 189-218.

Boutet, M. et Pharand, J. (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Boutet, M. et Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Québec, Canada: Presses de l'université du Québec.

Bullough, R. V. J., et Draper, R. J. (2004). Making sense of a failed triad: Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55, 407-420.

Caron, J. et Portelance, L. (2017). La collaboration entre chercheuse et praticiens dans un groupe de codéveloppement professionnel. Éducation et socialisation. *Les Cahiers du CERFEE*, 45. Repéré à <http://journals.openedition.org/edso/2555>

Clift, R. T., et Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. Dans M. Cochran-Smith and K. M. Zeichner (éd.), *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (p. 309-424). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

Correa Molina, E. (2006). *Superviser un stagiaire : une question de ressources à mobiliser*. Repéré à <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/357.pdf>

Correa Molina, E. (2007). Accompagner un stagiaire : à la recherche de repères pour le formateur. *Formation et Profession*, 14(2), 22-24.

Correa Molina, E. (2011). Ressources professionnelles du superviseur de stage: une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'Éducation*, 37(2), 307-325.

Correa Molina, E. et Gervais, C. (2008). *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2011). Se former professionnellement : une dynamique individuelle et collective. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 231-448.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Desbiens, J.-F., Borges, C. et Spallanzani, C. (dir.) (2012). *J'ai mal à mon stage. Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement. 21 cas étudiés*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Desbiens, J.-F., Spallanzani, C., et Borges, C. (2013). *Quand le stage en enseignement déraile*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Gouin, J.-A. et Hamel, C. (2015). La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3), 1-27.
- Gouin, J. A. et Hamel, C. (2017). La coproduction d'une trajectoire de développement pour la compétence « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage » en enseignement au secondaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(4), 419-456.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). Legitimate Peripheral Participation. Dans *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation* (p. 27-44). Cambridge, Angleterre : Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris, France : Eyrolles.
- Legendre, M.-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur? Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillion (dir.), *Compétences et contenus, les curriculum en question*. Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Legendre, M. F. et David, R. (2012). Les référentiels de compétences : dans quelle mesure contribuent-ils à assurer une plus grande cohérence de la formation? Dans J. Desjardins, M. Altet, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud. *La formation des enseignants en quête de cohérence* (p. 43-65). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- 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.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement - Les orientations - Les compétences professionnelles*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Paillet, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (3e éd.)*. Paris : Armand Colin. (Ouvrage original publié en 2003)
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2009). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec.
- Saint-Onge, H. et Wallace, D. (2003). *Leveraging communities of practice for strategic advantage*. New York, NY : Butterworth-Heinemann.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montreal, Canada : Chenelière Éducation.

Tardif, M. et Jobin, V. (2014). Les compétences en formation à l'enseignement : bilan critique de vingt ans de réformes québécoises. Dans M. Tardif et J.-F. Desbiens (dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir* (p. 61-86). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité* (F. Gervais, trad.). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

Wentzel, B. (2014). L'approche par compétences dans les programmes « Éducation et formation » de l'Union européenne. Dans M. Tardif et J.-F. Desbiens (dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir* (p. 87-116). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris, France : L'Harmattan.

## RÉSUMÉS

Près de 17 ans après l'arrivée du référentiel *La formation à l'enseignement - Les orientations - Les compétences professionnelles* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) plusieurs défis demeurent dans la formation pratique des futurs enseignants québécois. Dans le cadre d'une recherche avec des formateurs d'étudiants-stagiaires en enseignement au secondaire, une communauté de pratique a été mise en place (Wenger, 2005). Sept formateurs de stagiaires ont participé à une recherche collaborative (Desgagné, 1997). Durant le processus de cosituation, les discussions entre les formateurs de stagiaires entourant la négociation de sens en cours d'action ont été analysées (Wenger, 2005). Les résultats présentent les zones de convergence ainsi que les zones de divergence entre eux. L'apport de textes scientifiques fournis aux formateurs sera également discuté : ont-ils été un levier pour la négociation de sens?

Nearly 17 years after the arrival of the standard Teacher training - Orientations - Professional skills (Quebec Ministry of Education, 2001), several challenges remain in the practical training of future Québec teachers. As part of a research with trainee high school teacher trainers, a community of practice has been established (Wenger, 2005). Seven trainee trainers participated in collaborative research (Desgagné, 1997). During the process of co-location, discussions between trainee trainers surrounding the meaning-in-action negotiation were analyzed (Wenger, 2005). The results present the areas of convergence as well as the zones of divergence between them. The contribution of scientific texts provided to the trainers will also be discussed: were they a lever for the negotiation of meaning?

## INDEX

**Mots-clés** : formateurs de stagiaires, communauté de pratique, compétences professionnelles

## AUTEURS

**JOSÉE-ANNE GOUIN**

Université Laval, Québec, Canada

Josee-anne.gouin@fse.ulaval.ca

**CHRISTINE HAMEL**

Université Laval, Québec, Canada

christine.hamel@fse.ulaval.ca