

# Comment les étudiants se préparent-ils aux stages ?

## Ressources exploitées et choix stratégiques

---

Agnès Deprit

*Université catholique de Louvain – Haute École Louvain en Hainaut*

Catherine Van Nieuwenhoven

*Université catholique de Louvain*

### Résumé

Au moment de la préparation d'un stage, les étudiants sont en attente d'aide (Caron & Portelance, 2017) pour soutenir l'articulation de la théorie et de la pratique. Une recherche exploratoire qualitative à visée compréhensive (Van der Maren, 1996) est menée pour identifier les stratégies et les ressources qu'ils utilisent. Des traces ont été récoltées auprès de quatre futures institutrices primaires invitées à consigner quotidiennement leurs tâches dans un carnet de bord et à participer à un entretien semi-directif. L'analyse souligne l'importance que les étudiants accordent aux savoirs issus de l'expérience (Vause, 2011).

*Mots-clés* : planification, stagiaires, ressources, connaissance ouvragée

## **Abstract**

While preparing for an internship, students expect to be supported (Caron & Portelance, 2017) in their articulation of both theory and practice. Qualitative exploratory research with a comprehensive focus (Van der Maren, 1996) has been conducted to identify the strategies and resources that students use. Four female primary school teacher trainees were invited to complete a daily log and participate in a semi-structured interview. The results of the analysis emphasize the importance that students place on the knowledge gained from experience (Vause, 2011).

*Keywords:* planning, teacher trainees, resources, working knowledge

## Problématique

En Belgique francophone, le *Décret définissant la formation initiale des instituteurs* (2000)<sup>1</sup> prévoit 780 heures d'activités d'enseignement réparties sur les 3 années du bachelier professionnalisant, soit un tiers de la formation. Il précise que c'est durant ces activités (ateliers de formation professionnelle et stages) que les étudiants acquièrent le savoir-faire nécessaire à tout futur enseignant. D'une part, les situations proposées dans les instituts de formation sont choisies pour favoriser l'intégration de la didactique, la mise en situation de méthodes d'enseignement et l'apport d'un regard réflexif. D'autre part, les stages offrent la possibilité à l'étudiant de se former en situation réelle.

Durant les stages, le futur professionnel est ainsi amené à prendre en charge des responsabilités professionnelles et à développer des compétences et des apprentissages spécifiques (Correa Molina, Gervais, & Rittershausen, 2008). Parmi les tâches du métier d'enseignant (Coppé, 2007 ; Van Nieuwenhoven et al., 2014) que le stagiaire doit exercer, la planification est réalisée en marge de l'interaction avec les élèves. Elle a pour but d'organiser la matière en séquences temporelles et de préparer l'intervention sur le terrain (Durand, 1996). Tochon (1989) structure la planification en trois phases : la phase préactive (planification des activités avant la leçon), la phase interactive (planification cognitive durant l'action permettant d'ajuster l'activité à ce qui se vit) et la phase postactive (planification entre deux leçons en fonction de ce qui a été vécu).

Au moment de la planification préactive, sur laquelle porte le propos, les formateurs de la Haute École Pédagogique (HEP) créent «une relation d'accompagnement dans laquelle l'étudiant et le [formateur] s'engagent pleinement dans un processus d'ajustement permanent dans lequel l'accompagné reste en position première» (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2017, p. 7). De cette façon, ils encouragent l'étudiant à se responsabiliser et à réactiver les théories nécessaires à la construction de sa pratique (Caron & Portelance, 2017).

Or, cette articulation est difficile, car l'étudiant considère que ce qu'il a appris est incompatible avec le terrain et fort éloigné de celui-ci (Waage & Haugaløkken, 2013), si bien qu'il est en demande d'aide (Jorro, 2012). Les formateurs de la HEP et les maîtres de stage sont alors amenés à assumer le rôle de médiateur entre la théorie et la pratique afin

---

1 Communément appelé «Décret 2000».

d'apporter à l'étudiant l'appui dont il a besoin pour poser, sur sa planification, le regard réflexif nécessaire à son développement professionnel (Caron & Portelance, 2017).

Peu de balises définissent le rapport du futur enseignant à la tâche spécifique de planification. De manière plus générale, peu de jalons caractérisent cet étudiant au travail. Ils relèvent principalement d'enquêtes récentes, telles que les enquêtes françaises réalisées par l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE, 2014, 2016) ou par le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CÉREQ, 2013). Néanmoins, ces sources permettent de mettre en évidence quelques particularités de l'étudiant, comme la tendance à travailler intensivement — surtout la veille d'une évaluation — ou une attitude autocentrée qui nous interpellent pour comprendre la manière dont le futur enseignant aborde la préparation de son stage.

Le travail intensif la veille d'une évaluation est relevé par Beaupère, Boudesseul et Macaire (2009) qui constatent, pour l'OVE, que l'étudiant travaille seul et dans un but de réussite (Dweck, 2003), comme il le faisait avant son entrée en HEP, sans comprendre véritablement les exigences et les enjeux de la formation ni la valorisation des compétences à y développer (Martinot, 2006). Or, viser la performance entraîne une diminution de la prise de risque pour éviter les échecs synonymes d'incompétences (Dupeyrat, Escribe, & Mariné, 2014 ; Dweck & Leggett, 1988). Ce faisant, l'étudiant réduit également ses opportunités d'apprentissage (De Ketele, 2014). *À contrario*, comprendre que la formation est un lieu de développement de compétences, où l'erreur est inhérente à l'apprentissage, favoriserait le développement de ses compétences. L'étudiant serait dès lors plus enclin à résoudre des situations difficiles, car il pourrait percevoir que son intelligence se développe progressivement, que ses efforts peuvent augmenter ses habiletés, ce qui constitue un facteur de protection de l'estime de soi, un gage de motivation entraînant, *in fine*, la réussite du cursus (Dweck, 2003).

L'attitude autocentrée, quant à elle, renforce non seulement le constat d'un travail solitaire, mais l'envisage au sein d'un système de relations. En effet, le jeune considère les relations comme très importantes pour la réussite de ses études (OVE, 2014). Ce constat est appuyé par Coulon et Paivandi (2008) qui en montrent les bénéfices par l'observation de meilleures performances chez les apprenants qui font partie de groupes de travail ou de petits réseaux : l'entraide les soutient dans les différentes tâches qui leur incombent (tâches scolaires, mise à jour des cours, préparation aux examens, etc.). Monfort (2003) observe que la coopération s'opérerait essentiellement par nécessité. Elle

proviendrait d'un besoin conjoint provoqué par des consignes pédagogiques ou imposé par l'institution exigeant un travail en commun. N'étant pas systématique, l'entraide n'est donc pas un processus organisé. C'est au creux de cette dynamique relationnelle que s'inscrit l'attitude autocentrée de l'étudiant décrite par Paquelin (2016) comme une préférence pour travailler seul, le recours à une aide ne se faisant que si l'étudiant se trouve dans une impasse. Dans ce cas, il privilégiera l'appui d'un pair plutôt que l'aide qu'il pourrait trouver auprès d'un enseignant ou d'un formateur de la HEP dans le contexte qui nous préoccupe.

Par conséquent, le stagiaire, bien que professionnel en devenir, reste un étudiant en formation (Bernal Gonzalez et al., 2018) qui perçoit peu les enjeux de la formation, privilégie un travail solitaire et ne solliciterait les formateurs de la HEP qu'en dernier recours. Il s'engagerait donc modérément dans la relation d'accompagnement proposée par ces derniers, sa préoccupation première étant de réussir, ce qui éveille notre questionnement sur la manière dont il planifie son stage.

Ainsi, comment l'étudiant se prépare-t-il aux stages ? Quelles sont les ressources qu'il mobilise au moment de la planification de l'intervention ? Réinvestit-il les théories apprises dans l'institut de formation ? Pour répondre à ces questions, une recherche exploratoire a été menée. Elle est ancrée dans une visée positive de l'étudiant afin de le comprendre, d'adopter sa perception et de poser sur ce futur professionnel un regard qui considère ses connaissances, ses forces et son expertise (Correa, Martínez-Arbelaiz, & Aberasturi-Apraiz, 2015 ; Fleming, 2014 ; Ulvik & Langørgen, 2012).

Dans cet article, après un détour sur les concepts théoriques qui documentent les ressources disponibles au moment de la préparation de stage, nous présentons la méthodologie qualitative choisie. Les résultats développés identifient les choix priorisés par les étudiantes qui ont participé à la recherche et leur démarche stratégique de planification.

## **Cadre conceptuel**

Les ressources que tout futur enseignant peut activer pour préparer son stage sont présentées sous le concept de « connaissance ouvragée » par Vause (2011). Ce cadre (Figure 1) a été choisi pour servir d'ancrage aux différents apports théoriques sollicités et

dépliés par la suite : les ressources internes, la primauté de l'expérience, la stabilité des modèles intériorisés et l'action stratégique de l'étudiant.

## La connaissance ouvragée

Vause (2011) définit les ressources disponibles pour planifier l'intervention enseignante au moyen d'un concept appelé « connaissance ouvragée ». Elle considère que « chaque enseignant, de par son histoire, ses expériences et ses apprentissages divers se constitue une forme de connaissance éminemment personnelle [constituée d'un] mélange de croyances et de connaissances qui guide l'action des enseignants » (p. 27–28). Elle en propose une modélisation dynamique (Figure 1) organisée autour de deux axes : l'élaboration (sociale ou individuelle) et la validation (présente ou absente).

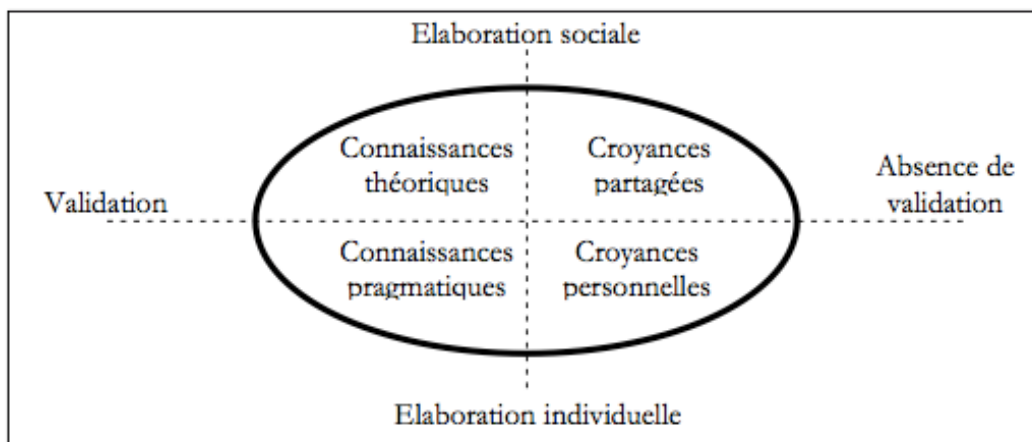


Figure 1. Les croyances et les connaissances des enseignants (Vause, 2011, p. 27)

Quatre secteurs sont ainsi déterminés et permettent de localiser, d'une part, les croyances personnelles (issues de l'histoire de l'individu) et partagées (considérées comme vraies par les membres d'un groupe) qui ne font pas l'objet d'une validation, d'autre part, les connaissances théoriques (provenant des formations) et pragmatiques (issues de l'expérience) validées empiriquement. Si ces secteurs sont visuellement bien délimités, Vause (2011) souligne qu'en réalité les connaissances et les croyances sont sollicitées en alternance et se chevauchent dans la pratique quotidienne des enseignants. Dès lors, théorie et pratique concourent à la construction de la connaissance ouvragée.

## **La primauté de l'expérience**

Vause (2011) observe que, si la connaissance ouvragée se construit progressivement à partir de divers apprentissages théoriques, c'est principalement par ses expériences et par son histoire que tout enseignant va l'élaborer. En précisant que l'expérience prévaut comme point de départ à la construction de la connaissance ouvragée, Vause (2011) apporte une nuance à sa modélisation. Son propos est fondé sur la théorie de l'agir professionnel du praticien, proposée par Schön (1983), d'où découlent les concepts de «répertoire» et de «réflexion en cours d'action et sur l'action».

Selon Schön (1983), l'agir professionnel se distingue du savoir scientifique. En effet, loin de l'application de théories toutes faites, «l'agir du praticien correspondrait plutôt à “bricoler” une solution au fur et à mesure qu'il interprète la [nouvelle] situation problématique» (Malo, 2005, p. 31) qui se présente à lui. Pour ce faire, il puise dans son répertoire constitué de schèmes d'action qui sont les gestes déjà posés lors de situations vécues antérieurement, et de schèmes de compréhension qui correspondent au sens donné aux situations problématiques rencontrées dans d'autres contextes (Pépin, 1994). Dès lors, au cours de sa réflexion dans et sur l'action, le praticien mobilise ces référents qui lui sont propres afin de choisir l'intervention qui lui permettra d'agir. Les schèmes existants deviennent alors malléables et susceptibles d'être restructurés par cette nouvelle expérience, ce qui permet au répertoire d'évoluer (Malo, 2005).

Par conséquent, la valeur accordée à l'expérience personnelle va influencer le futur praticien au moment de la planification de son intervention.

## **La stabilité des modèles intériorisés**

Considérant l'histoire de l'individu — second point de départ de l'élaboration de la connaissance ouvragée identifié par Vause (2011) —, on comprend que tout étudiant qui s'engage dans la formation n'arrive pas vide de connaissances sur l'acte d'enseigner. Ayant été lui-même sur les bancs de l'école pendant de nombreuses années, il a vécu toute une série d'expériences d'enseignement (socialisation secondaire) : observation d'enseignants au travail, participation à la leçon en tant qu'apprenant, imprégnation de valeurs et de croyances relatives au métier (Donnay, 2008 ; Vause, 2011). Ses loisirs comme les mouvements de jeunesse lui ont aussi permis d'apprécier les interactions mises en place entre un adulte et des jeunes, se forgeant de la sorte des croyances

et connaissances sur le rôle de chacun (Vause, 2010). De plus, d'autres expériences provenant de l'éducation familiale (socialisation primaire) l'ont également façonné.

Ces croyances sont latentes et constituent autant de modèles intériorisés qui ont une influence sur la manière dont l'étudiant se représente le rôle de l'enseignant (Vause, 2010). Elles ont un impact non seulement sur les nouveaux apprentissages qu'il construit en formation initiale, mais encore sur les expériences qu'il fera plus tard dans son milieu professionnel, ce qui atteste de la stabilité de ses modèles intériorisés (Malo, 2005 ; Zeichner & Gore, 1990).

### **L'étudiant, acteur stratégique**

Imprégné par ses modèles intériorisés, nourri des apports théoriques de la formation initiale et des schèmes d'actions et de compréhension qu'il se construit par l'expérience, l'étudiant qui aborde un stage opère des choix dans cet ensemble de connaissances. Vause (2010) précise que, si la connaissance ouvragée l'oriente dans les décisions pédagogiques qu'il prend, elle ne l'enferme pas et lui donne toute liberté pour agir.

De la liberté des conduites humaines, il en était déjà question en sociologie des organisations dans les années 50, lorsque March et Simon (1958, cités par Crozier & Friedberg, 2014) observaient que tout individu opère des choix face aux situations qu'il rencontre. Incapable de rechercher la meilleure solution, car les informations qu'il possède et sa liberté sont limitées, l'être humain se contente de la première solution qui le satisfait minimalement. Boubée (2011) constate également cette recherche minimale dans les travaux scolaires des jeunes. Elle a identifié plusieurs stratégies : la recherche de ressources « commodées » (faciles à trouver) et compréhensibles, l'utilisation de la première information satisfaisante si elle est jugée suffisante (principe de suffisance), le principe du moindre effort physique ou cognitif, et le principe d'utilité. Ils privilégient aussi, selon Savolainen (1999), les pratiques de recherche installées qui ont fait leurs preuves.

Un autre exemple de cette liberté de choix peut être souligné dans les travaux des chercheuses en communication, Lu et Yuan (2011), qui reconnaissent à l'individu des stratégies d'exploration qu'il ajuste aux informations recherchées. Selon ses besoins, il privilégiera tantôt la qualité tantôt l'accessibilité de l'information. La qualité des sources qui font autorité est préférée lorsque le besoin d'information est important, et ce, d'autant

plus si l'individu estime que ses connaissances limitées dans le domaine ne le rendent pas apte à juger de la validité des informations trouvées. De même, il priorisera la qualité des sources s'il est en recherche de peu d'information, car son investigation ciblera davantage un objet bien défini. L'accessibilité est quant à elle favorisée quand le besoin d'information est modéré.

Dès lors, on peut comprendre que l'étudiant choisisse d'utiliser certaines ressources et opportunités plutôt que d'autres, suivant le contexte de stage dans lequel il se trouve. Il arrête ses choix en fonction de la qualité de la ressource, de son accessibilité ou de ses précédentes recherches concluantes. Par ses choix finement équilibrés, pensés selon un but, des motivations et intérêts personnels, on peut le qualifier, à l'instar de Crozier et Friedberg (2014), d'acteur stratégique qui, placé au cœur de ses connaissances, sollicite celles qui lui conviennent pour solutionner les situations rencontrées.

Pour Malo (2005), il paraît difficile, voire impossible, d'identifier un moment où le savoir professionnel commence à se construire. C'est la raison pour laquelle, plutôt que d'aborder un étudiant sous l'angle de ses manquements par rapport à un enseignant expert, l'auteure préfère le considérer selon une approche non déficitaire qui se centre sur ses capacités et adopte sa perception. Ancrée dans la théorie de l'agir professionnel développée par Schön (1983), l'approche non déficitaire permet de reconnaître à l'étudiant une certaine compétence et une certaine réflexivité pour solutionner les situations rencontrées. Peuvent alors être mis en évidence le répertoire qu'il se construit progressivement et les nombreux apprentissages qui se mettent en place.

Proche de la perspective non déficitaire, notre visée pour cette étude est de considérer l'étudiant de manière positive (Correa, Martínez-Arbelaiz, & Aberasturi-Apraiz, 2015 ; Fleming, 2014 ; Ulvik & Langørgen, 2012), elle en diffère par l'interprétation des observations laissée au chercheur. Nous centrer sur ce que l'étudiant fait et sur ce qu'il sait nous semble porteur pour identifier les ressources qu'il utilise, comprendre le pourquoi de ses choix et ainsi jauger le réinvestissement des savoirs acquis dans la pratique planifiée.

## Méthodologie de la recherche

Pour explorer la manière dont les étudiants planifient leur stage, deux questions de recherche ont été identifiées. Nous les formulons ci-après et présentons la méthodologie utilisée.

### Les questions de recherche

Les questions de recherche sont les suivantes : (1) quelles ressources les étudiants choisissent-ils prioritairement lorsqu'ils préparent leur stage ? (2) Comment les ressources issues de la formation en HEP sont-elles réinvesties ?

### L'échantillon

La recherche a été menée en Belgique francophone auprès d'un échantillon de quatre étudiantes de la Haute École Louvain en Hainaut (HELHa), bachelières institutrices primaires, en dernière année de formation (Tableau 1). Cette dernière année du cursus comporte quatre stages qui totalisent dix semaines de prise en charge totale de la classe. L'expérimentation a eu lieu au cours de l'avant-dernier stage pour trois étudiantes (stage de trois semaines) et lors du dernier stage pour la quatrième (stage de deux semaines). Les quatre étudiantes étaient réparties dans des écoles différentes d'une même région belge.

**Tableau 1.** Description de l'échantillon

|        | Stage ayant servi à l'expérimentation | Modalités du stage  | Durée du temps de préparation (signalée dans le carnet de bord) | Note obtenue pour l'ensemble des stages de l'année |
|--------|---------------------------------------|---------------------|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| ADEWYN | avant-dernier stage                   | 3 semaines en P6    | 24 jours                                                        | 10/20                                              |
| ALEDUB | avant-dernier stage                   | 3 semaines en P6    | 20 jours                                                        | 13/20                                              |
| MADDUM | dernier stage                         | 2 semaines en P1/P2 | 9 jours                                                         | 14/20                                              |
| MARADA | avant-dernier stage                   | 3 semaines en P6    | 22 jours                                                        | 6/20                                               |

*P1 (1<sup>re</sup> année primaire, 6 ans), P2 (2<sup>e</sup> année primaire, 7 ans), P6 (6<sup>e</sup> année primaire, 11 ans)*

Bien que le recrutement des étudiantes ait été effectué sur une base volontaire par un appel au sein de la HEP, nous constatons que l'échantillon de convenance constitué est

relativement hétérogène lorsqu'on relève la note qu'elles ont obtenue en fin d'année pour l'évaluation de l'ensemble de leurs stages. Deux étudiantes (ALEDUB et MADDUM) ont obtenu de bons résultats, une étudiante (ADEWYN) reçoit une note moyenne (10/20), tandis que la quatrième (MARADA) n'a pas réussi ses stages.

### **Les outils de recueil et d'analyse des données**

La recherche menée est exploratoire, qualitative et à visée compréhensive (Van der Maren, 1996). L'outil de recueil des données est double. Dans un premier temps, les étudiantes ont été invitées à compléter quotidiennement un carnet de bord en y répertoriant toutes les actions réalisées durant la période de préparation (période variable d'une étudiante à l'autre, voir Tableau 1) qui s'étend de la réception des sujets de leçons donnés par le maître de stage jusqu'à la veille du stage. La question à laquelle elles étaient invitées à répondre est : « Aujourd'hui, qu'est-ce que j'ai fait pour préparer mon stage ? ». Chaque action notée dans le carnet de bord a été considérée comme une unité de sens; voici un exemple extrait du carnet d'ADEWYN : « Je demande à ma maîtresse de stage de plus amples informations sur ce qu'elle veut ». Le classement des actions a été effectué au sein de catégories émergentes, pour rester au plus proche de la perception des stagiaires, et le codage réalisé a permis d'identifier à la fois la ressource utilisée (ici « le maître de stage ») et l'objet de la recherche (ici « échanger sur les leçons »). Ensuite, pour chaque étudiante, un rapport entre le nombre d'utilisations de chaque ressource et le nombre total de tâches réalisées a été calculé pour déterminer la proportion d'emploi de la ressource au cours de la planification.

Dans un second temps, des entretiens semi-directifs individuels ont été réalisés (Merriam, 2009). Les questions posées ont permis d'affiner les premières données (en proposant à chaque étudiante de justifier ses choix) et de valider sa stratégie de préparation (que nous appelons « profil ») établie à partir du carnet de bord, lui permettant de l'amender si nécessaire. Chaque entretien a duré environ une heure (de 53 à 88 minutes) et s'est déroulé un mois après la fin du cursus, soit deux mois après les stages, afin d'éviter la proximité de la période des examens dont le stress peut engendrer d'éventuelles revendications envers la formation et biaiser les données récoltées. L'analyse a été réalisée par triangulation des données issues des deux outils de collecte.

## Présentation des résultats

Avant de détailler les résultats obtenus en réponse aux deux questions de recherche, il nous semble intéressant d'observer la manière dont les étudiantes ont complété leur carnet de bord.

Nous observons d'abord que le nombre de tâches mentionnées par les étudiantes varie de 35 à 109. L'étudiante ayant un temps de préparation plus court (9 jours) n'est pas celle qui en consigne le moins (47 tâches). Il semble donc que le nombre de tâches ne dépende pas de la durée du temps de la préparation. Il pourrait être lié au rapport que les étudiantes entretiennent avec l'écrit, comme nous le remarquons chez ALEDUB qui déclare apprécier cet exercice d'écriture : « C'était chouette parce que c'est un moment où on se recentre sur soi et sur ce qu'on a vécu de la journée. [...] Ça m'a fait repenser à mon journal intime de quand j'étais petite » (ALEDUB, 968–970<sup>2</sup>). Sa transcription minutieuse de microtâches l'amène, par conséquent, à en totaliser 109.

Ensuite, nous constatons que les étudiantes semblent gérer efficacement leur temps de préparation. En effet, en observant le nombre de tâches qu'elles identifient par jour, il n'y a pas de pics de travail à la veille du stage ou à un autre moment commun qui aurait pu souligner des périodes spécifiques de travail intense. Par contre, des journées plus chargées sont observées chez deux d'entre elles (ALEDUB et MADDUM), mais elles correspondent à la particularité de leur stratégie de travail, comme nous l'examinerons un peu plus loin.

Enfin, des temps de pause sont visualisés chez les quatre étudiantes. Il s'agit de journées complètes où elles ne travaillent pas à leurs préparations, sortent de chez elles pour se changer les idées (aller au cinéma, faire des courses, etc.). Elles expliquent que ces moments sont indispensables à leur survie et leur permettent de persévérer.

« On sort et, même s'il y en avait un qui disait : "Moi je ne viens pas", on allait le chercher parce qu'on se dit : "Non, tu viens, tu en as besoin". Et, maintenant, on s'est dit merci en fin juin parce qu'on s'est rendu compte que ça nous avait vraiment permis de résister à ça et de faire notre TFE [Travail de Fin d'Études] à côté et, d'un côté, de survivre parce que c'est vrai que ces quatre mois sont longs

---

2 Ces numéros font référence aux lignes des verbatims.

et on ne s'en rend pas compte quand on commence sa troisième que ça va être si long ». (ALEDUB, 942–946)

### **Quelles ressources les étudiantes choisissent-elles prioritairement lorsqu'elles préparent leur stage ?**

Pour répondre à cette question, nous utilisons les données issues des carnets de bord. Nous identifions, pour chaque action notée, la ressource utilisée (connaissance ouvragée ou autre ressource émergente) afin de mettre à jour celles qui sont communes aux étudiantes de dernière année de formation qui se préparent au stage. Les données issues de l'entretien semi-directif permettent d'affiner les résultats de l'analyse. Nous déplaçons ensuite les démarches de préparation propres à chacune d'elles afin d'observer si les choix des ressources mobilisées relèvent de caractéristiques individuelles ou d'une typologie de stratégies.

*Les ressources utilisées par les quatre étudiantes.* Les ressources utilisées par les étudiantes sont, sans ordre hiérarchique, les anciennes leçons, les cahiers des élèves, les personnes de leur entourage, les livres, les cours, l'usage d'Internet, le maître de stage, les formateurs, les autres étudiants et la ressource interne (le soi), c'est-à-dire l'ensemble des capacités personnelles (mémoire, réflexion, écriture, etc.).

En considérant la fréquence de leur utilisation, on constate qu'une ressource se détache majoritairement au sein des quatre profils : la ressource interne (le soi). Cette ressource correspond au travail individuel auquel on s'attend durant cette phase de préparation. Il est illustré par des tâches de rédaction (des leçons, de l'horaire, des analyses-matières), des moments destinés à la création de documents pour les élèves (exercices, jeux, dossiers d'expériences, recueils de poésies, etc.) ainsi que des périodes de réflexion, comme l'exprime MARADA dans son carnet de bord (22.03.2016) : « J'ai réfléchi dans le bus en rentrant de la bibliothèque ». Néanmoins, nous manquons de précisions pour détailler ce que les étudiantes mobilisent de cette ressource lors de la planification, c'est la raison pour laquelle nous ne la traitons pas actuellement.

À côté de cette ressource interne, les étudiantes identifient trois ressources externes qu'elles mobilisent principalement pour trouver des espaces d'échanges : leur maître de stage, les enseignants sollicités sur les réseaux sociaux et les autres étudiants du

cursus se trouvant en stage au même moment. « Ce que je vais faire moi, premièrement [...] c'est demander l'avis des instituteurs, des institutrices sur *Facebook*. Par exemple, il y a plein de groupes avec des instituteurs [...]. On leur demande leur avis, des idées [...] » (MADDUM, 79–85). « Ce qui fonctionne beaucoup pour moi, c'est l'avis des autres [...], l'échange avec les autres par rapport à ce qu'ils ont déjà fait » (ADEWYN, 135–137). « La première chose c'est de parler avec son maître de stage pour savoir les objectifs fixés [...], ce qui est attendu [...], les moments où on échange sur les leçons [...] le *feedback* était très important pour moi » (ALEDUB, 94–98, 108–110).

Le but de ces échanges, expliqué par les quatre étudiantes, est de trouver des idées comme des mises en situation, des démarches didactiques ou du matériel afin de rendre la leçon attractive, ludique, motivante et mémorable pour les enfants. « [Je recherche] des choses pour améliorer ma leçon [...] ça peut être dans la méthodologie mais ça peut être une idée de matériel attractif ou des choses comme ça » (MARADA, 78–82).

**Différentes stratégies de préparation.** Afin de déterminer les démarches de préparation spécifiques à chaque étudiante, nous avons isolé la ressource interne (le soi) mettant ainsi l'accent sur les ressources externes exploitées. Ce faisant, nous percevons une variation dans les fréquences d'utilisation de chaque ressource : certaines sont prioritairement sollicitées, d'autres sont délaissées, dépeignant de la sorte des stratégies de préparation que nous appelons « profils » et que nous détaillons ci-après.

**Profil d'ADEWYN : l'échange avec le maître de stage.** L'analyse du carnet de bord de l'étudiante ADEWYN montre qu'elle favorise, durant les 24 jours de préparation, la communication avec sa maîtresse de stage (42 %<sup>3</sup> des ressources externes mobilisées) auprès de laquelle elle se rend régulièrement pour montrer les leçons qu'elle a préparées et recevoir une rétroaction. Elle est en attente de soutien, d'écoute et d'échange. La qualité de la relation installée, notamment à travers une interaction qu'elle qualifie d'« honnête », permet de mettre à jour les points forts et les défis à relever. Cette communication est perçue comme étant déterminante pour vivre un stage sans stress et pour le réussir.

---

3 Les pourcentages mentionnés dans l'article indiquent la proportion de ressources externes utilisées par l'étudiante.

« En fait, j'ai vraiment besoin d'être rassurée [...] donc si j'ai une bonne relation avec mon maître de stage, je sais que mon stage va être réussi. [J'attends] de l'écoute et de l'échange, qu'elle n'ait pas peur de me dire que ça ne va pas parce que j'avais ça une fois : elle ne me disait pas que ça n'allait pas et elle me cassait après. Ça ne va pas. [...] "Bonne relation" c'est que ce soit honnête : si ça ne va pas, ça ne va pas, je changerai ». (ADEWYN, 241, 248)

À côté de ce partenariat, l'étudiante identifie deux stratégies incontournables : la réalisation d'un emploi du temps qui lui permet d'être prête à la veille du stage et l'échange avec les autres étudiants (15,9 %) pour trouver principalement des idées de mises en situation motivantes. Elle recherche aussi des informations sur Internet (15,9 %) et auprès des formateurs (10,5 %). Enfin, elle se renseigne sur les prérequis dans les cahiers des élèves (10,5 %) et se documente, mais une seule fois, à la bibliothèque (5,2 %).

**Profil d'ALEDUB : le travail individuel structuré et méthodique.** Avec un score de 74,3 %, le travail individuel d'ALEDUB est le plus élevé de l'échantillon. Il est caractérisé par une organisation structurée et méthodique. En effet, après avoir réfléchi aux sujets des leçons et réalisé son horaire de stage, l'étudiante organise son travail en cinq « microétapes » successives tout au long des vingt jours que compte sa phase de planification préactive. Ce qui se visualise par des pics de travail élevés lorsqu'elle réitère plusieurs fois cette série de cinq séquences sur une même journée, à savoir : rédiger la fiche signalétique, écrire le déroulement, réaliser les exercices et leur corrigé, construire le matériel et envoyer le tout, par courriel, à sa maîtresse de stage. Par la suite, dès qu'elle reçoit la rétroaction, elle corrige ses leçons en suivant les conseils reçus et les renvoie à sa maîtresse de stage pour approbation. Enfin, elle imprime au fur et à mesure de leur réception les leçons validées.

Tout comme pour l'étudiante ADEWYN, les interactions avec la maîtresse de stage sont priorisées. Elles correspondent à 61,3 % des ressources externes mobilisées, tandis que la recherche sur Internet (groupes *Facebook*, blogues d'enseignants, etc.) est évoquée à 21,1 % et n'est activée que lorsque l'étudiante ne voit plus d'issue. À côté de cela, elle consulte occasionnellement des livres (7,1 %) ou les cahiers des élèves (3,5 %) et cherche parfois de l'aide auprès de sa famille (3,5 %) ou auprès d'autres étudiants (3,5 %).

***Profil de MADDUM : la récupération d'activités directement exploitables.***

La troisième étudiante, MADDUM, puise principalement dans ce qui est déjà fait : des leçons trouvées sur Internet (44,6 %) ou les préparations de ses stages précédents (22,3 %) afin de gagner du temps. Cette activation de tout ce qui peut se récupérer est visualisée par des pics de tâches qui s'observent dans son carnet de bord. Bien que son stage soit plus court (deux semaines) et, par conséquent, son temps de préparation inférieur à celui des autres étudiantes (neuf jours), MADDUM mentionne, lors de l'entretien, que c'est sa manière habituelle de travailler.

« C'est d'abord les recherches et une fois qu'on a toutes les idées, on n'a plus qu'à taper. Les recherches d'exercices aussi que je fais beaucoup un peu partout parce que... enfin, quand on a des longs stages, les exercices, c'est long à faire, ça prend beaucoup de temps et bon, oui les exercices sont adaptés, etc. mais ça va plus vite à les adapter qu'à les faire nous-mêmes ». (MADDUM, 148–151)

Elle interagit assez peu avec son maître de stage (11,1 %) et consulte occasionnellement les livres de la bibliothèque (7,2 %). En proportion plus faible, quatre ressources ne sont citées qu'une seule fois (3,7 %) : les étudiants, les enseignants faisant partie de son entourage, les formateurs et les cours de la HEP.

***Profil de MARADA : le travail en binôme.*** La dernière étudiante de l'échantillon réalise un travail de planification de 22 jours qui se caractérise par une coopération avec une autre étudiante (38 %) qui est en stage, comme elle, en 6<sup>e</sup> année du primaire. Les sujets des leçons étant identiques, MARADA explique que leurs rencontres ont surtout pour but de s'échanger les activités construites et de discuter des adaptations possibles en fonction du contexte de leur classe de stage respective.

« En fait, ce qu'on faisait c'est qu'on s'était réparti les sujets mais après, on s'envoyait les leçons – c'était... séparé en deux donc – on s'envoyait les leçons mais chacune remodifiait à sa façon et on réfléchissait, à deux, aux deux possibilités de faire des leçons dans chaque classe ». (MARADA, 69–72)

On observe que MARADA interagit avec son maître de stage (23,8 %), consulte des livres (23,8 %), rencontre parfois les formateurs de la HEP (9,7 %) et interpelle une personne de son entourage qui exerce le métier d'enseignant (4,7 %).

Une particularité organisationnelle est relevée dans son carnet de bord : elle débute par la réalisation d'une série d'analyses de la matière à enseigner avant d'entamer l'écriture d'une leçon. La rédaction des préparations, considérée dans cette étude comme un moment d'activation des capacités personnelles (ressource interne, le soi), totalise 69,5 % de l'ensemble des ressources utilisées.

### **Comment les ressources issues de la formation en HEP sont-elles réinvesties ?**

Par la triangulation des données issues des deux outils de recueil, nous observons que les quatre étudiantes font peu appel aux savoirs enseignés dans l'institut de formation pour préparer leur stage. De la même manière, elles sollicitent peu l'aide des formateurs de la HEP. « Il y a des exercices et tout, il y a de la méthodologie [didactique] dans les cours mais j'y vais jamais, je ne sais pas pourquoi. C'est pas le premier réflexe » (ADEWYN, 788–789).

Elles perçoivent la formation initiale davantage comme un fondement qui les imprègne ou comme de la théorie impossible à transférer telle quelle sur le terrain. « Ça ne donne pas envie de retourner dans nos cours [...] il faut tout refouiller [...]. Toute la méthodologie qu'on a faite en classe, donc tout ce qu'on vit en classe [...] je m'en imprègne [...] » (ALEDUB, 254–266). « [À la Haute École], c'est de la pratique qui n'est pas adaptable dans chaque classe » (ADEWEYN, 88–89). « Les cours c'est pour faire retour à la théorie, à la méthodologie pure et dure quoi » (MADDUM, 125–126).

Ce qu'elles recherchent avant tout, ce sont des activités qui fonctionnent : d'anciennes leçons qu'elles pourront réutiliser moyennant quelques modifications pour les adapter au contexte de la classe, des pistes proposées par d'autres stagiaires au cours d'échanges, des idées reçues d'enseignants consultés sur Internet ou encore des conseils apportés par le maître de stage. À travers leurs propos, on perçoit un besoin de sécurité qui semble se combler par une prise de risque moins grande lorsqu'elles réutilisent des leçons qui ont antérieurement prouvé leur efficacité et par le côté rassurant des validations reçues pour les leçons préparées. « Une analyse-matière d'une leçon que j'ai déjà faite : copier-coller, c'est tout [...] mais [les leçons] je les remodifie en fonction de la classe [...]. [Je les reprends] parce que ça a fonctionné avant » (MADDUM, 1198–1202). « C'est tout ce que j'ai vécu qui va me dire... qui va me faire dire : “Voilà maintenant

je fais ça parce que ça je l'ai fait en classe et grâce à ça je sais que ça fonctionne"» (ALEDUB, 260–261).

Dans cette optique, la rétroaction du maître de stage est attendue, car les étudiantes lui reconnaissent une expertise et une légitimité provenant de son expérience et de la connaissance des élèves qui lui permettent d'identifier ce qui pourra « marcher » dans le contexte précis de sa classe. À nouveau, on perçoit ici une recherche de validation externe des préparations. Précisons également que le maître de stage est aussi considéré comme un guide qui donne des conseils pratiques. « Ils connaissent le métier, ils savent comment il faut faire » (MARADA, 119). « Il sait comment fonctionnent ses élèves et il va savoir nous dire : "Ça, ça va fonctionner, ça, ça ne va pas du tout fonctionner" » (MADDUM, 594–598).

## Discussion

En référence au cadre conceptuel convoqué pour cette étude qui présente les ressources mobilisables par l'étudiant au moment de la planification de son stage, l'analyse des résultats nous permet de déployer trois éléments de discussion : l'expérience du maître de stage en tant que ressource privilégiée, le travail stratégique de planification et le statut d'étudiante de ces professionnelles en devenir.

### **La ressource privilégiée : l'expérience du maître de stage**

Les résultats de cette recherche exploratoire montrent que, dès qu'elles reçoivent leurs sujets de leçons, les étudiantes semblent opérer un transfert de milieu de formation : de la HEP à l'école primaire ; d'un accompagnement des formateurs de la HEP à celui du maître de stage. Elles réalisent l'importance de travailler en collaboration avec l'instituteur qui les accueille, non seulement parce qu'il est l'expert du terrain et qu'il connaît bien sa classe, mais aussi parce qu'il saura les sécuriser en les conseillant et en validant les activités rédigées. Le maître de stage devient alors un accompagnateur du développement de l'agir professionnel (Schön, 1983), par sa position de médiateur entre les schèmes d'action que la stagiaire puise dans son répertoire et qu'elle propose dans sa préparation, et la situation de stage projetée.

Si ce passage de relais est attendu et bienvenu dans la formation, puisqu'il permet aux futures enseignantes d'exercer et de développer leur savoir-faire (*Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*, 2000), on constate qu'il semble se réaliser sans liens explicitement exprimés par les étudiantes. Elles paraissent se couper des connaissances théoriques (cours, livres et formateurs de la HEP) pour activer les connaissances pragmatiques validées par l'expérience (maîtres de stage, pairs, réseaux sociaux, anciennes leçons, cahiers des élèves et manuels scolaires). Comme Vause (2011), nous observons une toute-puissance accordée à l'expérience (connaissances pragmatiques de son modèle) au moment de la construction de nouveaux apprentissages pour les élèves : ce qui fonctionne est valorisé.

Cette large confiance octroyée à l'expérience prédispose les étudiantes à une régulation proactive (Allal, 2007). Elles ajustent dès lors volontiers leurs préparations en fonction des remarques de l'enseignant expert. Ses remarques les soutiennent et les rassurent, car elles leur fournissent la validation attendue du terrain. Toutefois, les étudiantes n'évoquent pas de réajustements de leur préparation des leçons sur la base d'une réflexion qui mobiliserait davantage les apports théoriques et didactiques abordés dans le cadre des cours reçus en HEP, par exemple. Le transfert de la théorie à la pratique n'est, dans cette étude, pas manifesté explicitement.

### **Le travail de préparation des stagiaires : une démarche stratégique**

Au moment de la préparation du stage, les étudiantes peuvent être qualifiées d'« actrices stratégiques » au regard de leurs démarches pensées selon un but, des motivations et intérêts personnels (Crozier & Friedberg, 2014).

En effet, on voit d'abord que les étudiantes recherchent « des idées qui fonctionnent ». Leur exploration est tâtonnante et semble s'arrêter dès la première solution trouvée, attestant du principe de suffisance évoqué par Boubée (2011).

Ensuite, lorsqu'elles sont en attente de rétroaction de l'expert du terrain, qui pourra leur dire si les activités proposées fonctionneront dans le cadre spécifique de sa classe, ou lorsqu'elles consultent des enseignants sur les réseaux sociaux, nous percevons leur attrait pour les connaissances pragmatiques (Vause, 2011). Cependant, les étudiantes semblent davantage dans une posture d'attente que de proactivité, comme en témoigne notamment le peu de recherches menées dans les cahiers des élèves, sources

d'informations sur les apprentissages déjà réalisés, le niveau scolaire et les difficultés de la classe.

Enfin, responsabilisées par la construction des séquences d'apprentissage qui leur sont confiées, les futures enseignantes sollicitent les ressources qui leur conviennent. À cet égard, et sans doute pour gagner du temps, les étudiantes privilégient l'accessibilité des informations en préférant celles qui sont faciles à trouver (sur Internet, en échangeant avec d'autres stagiaires...), comme le précise Boubée (2011), et qu'elles jugent pertinentes dans leur contexte de stage. C'est probablement la raison pour laquelle on les voit gérer leur temps efficacement et arriver sans précipitation au terme de la période de planification. Néanmoins, la qualité de l'information ne semble pas oubliée dès lors que les stagiaires recherchent ce qui, pour elles, fait autorité (Lu & Yuan, 2011) : l'expérience du terrain (maître de stage, enseignants sollicités sur les réseaux sociaux, anciennes leçons qui ont fonctionné, etc.).

### **Les futures enseignantes : des étudiantes en formation**

Comme le rappellent Bernal Gonzalez et ses collaborateurs (Bernal Gonzalez et al., 2018), l'étudiant qui entre en formation doit se construire une double identité : devenir un étudiant dans un enseignement supérieur et devenir un professionnel à l'issue de la formation. Ces deux identités créent des tensions au moment du stage durant lequel on attend de lui une attitude de professionnel qui se construit alors qu'il reste un étudiant en formation. Ainsi, comme l'observent Beaupère, Boudesseul et Macaire (2009), le futur professionnel manifeste sa volonté de réussir son stage, notamment dans cette étude, en se conformant aux conseils reçus. Du coup, on perçoit une sorte de course contre la montre dans laquelle les stagiaires se lancent pour arriver à finaliser leurs leçons avant le début du stage et ainsi satisfaire aux exigences des formateurs du terrain et de la HEP. Les stagiaires semblent se positionner dans une logique de production laissant peu de place à la posture du « praticien réflexif » attendue (Paquay, 1994).

Une autre caractéristique du travail étudiant attestée par cette étude est, comme le souligne Paquelin (2016), une tendance au travail solitaire qui est certes normale en cette phase de construction et de rédaction de leçons. Néanmoins, toujours en accord avec cet auteur, on observe que les étudiantes se tournent d'abord vers leurs pairs plutôt que vers les formateurs de la HEP. Ce constat, observé par Paquelin (2016) dans le cadre des

cours, doit cependant être nuancé dans le contexte spécifique de la préparation des stages. En effet, les étudiantes de notre étude utilisent la ressource «enseignant du terrain» prioritairement à l'aide qu'elles pourraient obtenir auprès d'autres étudiants. Elles soulignent la nécessaire collaboration à mettre en place avec le maître de stage considéré comme légitime pour les accompagner dans leur pratique.

## **Conclusion, limites et perspectives**

Cette étude nous a permis de donner la parole aux étudiants pour approcher leur conception des moyens de se préparer pour les stages. De manière exploratoire, nous avons mis en évidence les ressources utilisées par quatre stagiaires qui, dans une sorte d'urgence pour être prêtes avant le début du stage, usent de stratégies favorisant l'accessibilité des sources et semblent utiliser les premières informations qu'elles considèrent satisfaisantes pour le contexte de leur stage, à savoir «je les sélectionne si on me dit que ça fonctionne». À cet égard, l'expertise du maître de stage est privilégiée, car il connaît ses élèves et peut prédire si une activité les intéressera. Son ancrage dans le terrain lui octroie une légitimité pour accompagner son stagiaire dans le développement de ses compétences.

On observe dès lors une sorte de coupure entre les connaissances théoriques construites dans le cadre des cours et les connaissances pragmatiques privilégiées et ardemment sollicitées par les étudiantes au moment de la construction de leurs leçons. En effet, elles ne semblent pas réinvestir les savoirs acquis en formation initiale, ne mobilisant que faiblement les ressources qui en proviennent (cours et formateurs de la HEP). De ce fait, la formation initiale semble perçue comme une succession de cours et de stages juxtaposés sans réelle alternance intégrative (Pentecouteau, 2012) qui favoriserait une réflexion sur les actions anticipées fécondant le développement professionnel du futur enseignant (Caron & Portelance, 2017).

La fréquence d'activation des réseaux sociaux comme ressources privilégiées pour préparer un stage nous interpelle. Cette stratégie est-elle propre à la population étudiante ou provient-elle d'une évolution générale de la société? Devient-elle une source utilisée par tout professionnel qu'il conviendrait d'accompagner? Quelles que soient les réponses apportées, le constat reste le même : lorsqu'il utilise les réseaux sociaux,

l'étudiant privilégie ce qui semble garantir un bon fonctionnement de l'activité. C'est la raison pour laquelle il serait attiré par les sites qui hébergent des activités concrètes proposées par ceux qui connaissent le terrain : les instituteurs.

En termes de limites, le rapport des étudiantes à la tâche d'écriture peut biaiser la comparaison des actions de planification qu'elles énumèrent, avec plus moins d'ampleur, dans leur carnet de bord. Une autre limite est le manque de données récoltées qui ne nous permet pas d'appréhender l'ensemble du modèle de la connaissance ouvragée adapté de Vause (2011) ni de généraliser les résultats. Connaître la part des valeurs et des croyances dans les choix stratégiques posés, comprendre comment interviennent les connaissances théoriques lorsqu'elles sont sollicitées dans la pratique professionnelle, identifier la manière dont l'étudiant progresse d'une validation externe de ses préparations vers une validation interne au sein du cursus de formation sont autant de perspectives de recherche qu'il serait intéressant d'explorer. De plus, nous nous demandons si, comme constaté, il y a autant de stratégies de préparation (profils) que d'étudiants ou si une typologie des stratégies de planification peut être envisagée. Dès lors, nous projetons de creuser cette réflexion au moyen d'une étude de cas.

À ce stade de l'étude, la place des connaissances théoriques au moment de la préparation du stage et la manière dont elles interviennent lorsqu'elles sont mobilisées dans la pratique professionnelle restent énigmatiques au-delà de l'imprégnation mentionnée. Comment l'étudiant fait-il le lien entre théorie et pratique quand il planifie son stage ? Ce questionnement alimentera la suite de nos travaux.

## Références

Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal & L. Mottiez Lopez (dir.),

- Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7–23). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Beaupère, N., Boudesseul, G., & Macaire, S. (2009, avril). Sortir sans diplôme de l'université. De l'orientation post-bac à l'entrée sur le marché du travail. *OVE Infos*, (21), 1–8. Repéré à [http://www.ove-national.education.fr/medias/files/ove-infos/oi21\\_ove\\_infos\\_21-\\_bat\\_final\\_page\\_7-4-9.pdf](http://www.ove-national.education.fr/medias/files/ove-infos/oi21_ove_infos_21-_bat_final_page_7-4-9.pdf)
- Bernal Gonzalez, A., Houssa Cornet, M.-C., Kinet, A., Labalue, F., Salamon, A.-J., Zuanon, E., & Deprit, A. (2018). Les difficultés pressenties par les futurs instituteurs en cours de formation initiale. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven, & I. Vivegnis (dir.), *La préparation à l'insertion professionnelle en enseignement*. Montréal, QC : PUQ.
- Boubée, N. (2011, octobre). *Caractériser les pratiques informationnelles des jeunes : Les problèmes laissés ouverts par les deux conceptions « natifs » et « naïfs » numériques*. Communication présentée aux 5<sup>e</sup> Rencontres Savoirs CDI, Rennes, France. Repéré à [https://www.reseau-canope.fr/savoircdi/fileadmin/fichiers\\_auteurs/Actes/Rennes\\_2011/NB-RencontresSavoirsCDI-oct2011.pdf](https://www.reseau-canope.fr/savoircdi/fileadmin/fichiers_auteurs/Actes/Rennes_2011/NB-RencontresSavoirsCDI-oct2011.pdf)
- Caron, J. & Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, 25(1), 34–49. doi: 10.18162 :fp.2017.367
- Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CÉREQ). (2013). Enquête 2013 auprès de la Génération 2010 : Face à la crise, le fossé se creuse entre niveaux de diplôme. *Bref du Céreq*, 319, 1–8.
- Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2017). Le processus de coévaluation entre superviseur et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education*, 40(2), 1–27. Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/viewFile/2398/2429>
- Coppé, S. (2007). La préparation des séances en classe par les stagiaires en fin de formation : un exemple de résistances et de changements dans les pratiques. Dans *La statistique dans l'enseignement PLC2 & Les résistances et les changements dans les pratiques d'enseignement en formation initiale : actes du 14<sup>e</sup> colloque de*

- la CORFEM* (p. 165–181). Versailles, France. Repéré à [http://www.univ-irem.fr/exemple/corfem/Actes\\_2007\\_11.pdf](http://www.univ-irem.fr/exemple/corfem/Actes_2007_11.pdf)
- Correa Molina, E., Gervais, C., & Rittershaussen, S. (2008). La recherche sur la formation en milieu de pratique : occasion d'un regard critique. Dans E. Correa Molina, C. Gervais, & S. Rittershaussen (dir.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales* (p. 11–19). Sherbrooke, QC : CRP.
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A., & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66–74. doi: 10.1016/j.tate.2015.02.007
- Coulon, A. & Paivandi, S. (2008). *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*. Rapport pour l'Observatoire national de la vie étudiante, Université Paris 8, Paris, France.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (2014). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris, France : Seuil.
- De Ketele, J. M. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation. *Recherche et formation*, 77, 73–85. doi: 10.4000/rechercheformation.2321
- Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*. (2000, 12 décembre). Lois 25501, V.B.76. [Moniteur belge, 19 janvier 2001]. Repéré à [http://www.defre.be/defre/PDF/Formation\\_initiale\\_des\\_instituteurs\\_et\\_des\\_regents.pdf](http://www.defre.be/defre/PDF/Formation_initiale_des_instituteurs_et_des_regents.pdf)
- Donnay, J. (2008). L'insertion professionnelle des jeunes enseignants : une approche systémique. *Indirect*, (12), 7–18.
- Dupeyrat, C., Escribe, C., & Mariné, C. (2014). Buts d'accomplissement et qualité de l'engagement dans l'apprentissage : le coût de la compétition. Dans B. Galand & E. Bourgeois (dir.), *(Se) Motiver à apprendre* (p. 63–75). Paris, France : PUF.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris, France : PUF.

- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273.
- Dweck, C. S. (2003). Ability conceptions, motivation and development. *British Journal of Educational Psychology, Monograph Series II*(Development and Motivation), 13–27.
- Fleming, J. (2014). Engaging beginning teachers as experts in professional development. *The New Educator*, 10(3), 166–181. doi: 10.1080/1547688X.2014.925734
- Jorro, A. (2012). L'accompagnement, comme processus singulier et comme paradigme. Préface. Dans E. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner : un agir professionnel* (p. 5–10). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Lu, L., & Yuan, Y. C. (2011). Shall I Google it or ask the competent villain down the hall? The moderating role of information need in information source selection. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(1), 133–145. Repéré à <https://www.researchgate.net/publication/220434731>
- Malo, A. (2005). *Parcours évolutif d'un savoir professionnel : une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants du secondaire en stage intensif* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.
- Martinot, D. (2006). Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. Dans B. Galand & E. Bourgeois (dir.), *(Se) Motiver à apprendre* (p. 27–39). Paris, France : PUF.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Monfort, V. (2003). *Les étudiants de première année à l'université et le travail scolaire. L'exemple de deux filières : sciences et AES* (Thèse de doctorat inédite). L'École des Hautes Études en Sciences Sociales [EHESS], Paris, France.
- Observatoire national de la vie étudiante (OVE). (2014). *Repères, édition 2014*. Paris, France.
- Observatoire national de la vie étudiante (OVE). (2016). *Repères, édition 2016*. Paris, France. Repéré à [http://www.ove-national.education.fr/medias/Reperes\\_2016.pdf](http://www.ove-national.education.fr/medias/Reperes_2016.pdf)

- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et formation*, (15), 7–38. <https://doi.org/10.3406/refor.1994.1206>
- Paquelin, D. (2016). *Attentes et pratiques des étudiants dans l'enseignement supérieur français. Note de synthèse*. Repéré à <https://moodle-admin.parisdescartes.fr/mod/resource/view.php?id=11540>
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement universitaire*, 28(1), 1–11. Repéré à <https://ripes.revues.org/605>
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 63–85. doi: 10.7202/031701ar
- Savolainen, R. (1999). The role of Internet in information seeking. Putting the networked services in context. *Information Processing and Management*, 35(6), 765–782.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York, NY: Basic Book.
- Tochon, F. V. (1989). À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue française de pédagogie*, (86), 23–33. doi: 10.3406/rfp.1989.1425
- Ulvik, M. & Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching*, 18(1), 43–57. doi: 10.1080/13540602.2011.622553
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Montréal/Bruxelles : PUM ; De Boeck.
- Van Nieuwenhoven, C., Collonval, P., Coupremagne, M., Deprit, A., Ernst, D., Féry, M., . . . Zuanon, E. (2014). *Photographie du métier d'instituteur primaire*. Bruxelles, Belgique : Fédération de l'enseignement supérieur catholique.
- Vause, A. (2010). Les croyances et connaissances des enseignants de l'école primaire à propos de l'acte d'enseigner. *Éducation & Formation*, e-294, 13–19.

- Vause, A. (2011). *Des pratiques aux connaissances pédagogiques des enseignants : les sources et les modes de construction de la connaissance ouvragée* (Thèse de doctorat inédite). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Waage, K. & Haugaløkken, O. K. (2013). Research-based and hands-on practical teacher education: An attempt to combine the two. *Journal of Education for Teaching*, 39(2), 235–249.
- Zeichner, K. M. & Gore, J. M. (1990). Teacher socialization. Dans R. Houston (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 329–348). New York, NY: Macmillan.