

---

# Regards sur le rapport aux savoirs de futurs enseignants dans le cadre des stages

**Geneviève Therriault & Magalie Morel**

*Université du Québec à Rimouski  
300, allée des Ursulines  
G5L 3A1 Rimouski, Qc Canada*

*genevieve\_therriault@uqar.ca  
magalie.morel@uqar.ca*

---

*RÉSUMÉ. Cet article présente les résultats d'une recherche exploratoire portant sur le rapport aux savoirs d'étudiants québécois issus de trois programmes de formation professionnelle à l'enseignement (éducation préscolaire et enseignement primaire, enseignement en adaptation scolaire et sociale et enseignement secondaire) dans le contexte des stages, où de multiples perspectives épistémologiques cohabitent. Au cours d'un entretien individuel, vingt-six futurs enseignants se sont exprimés au regard de deux domaines, soit la Science et la technologie ou l'Univers social. Le concept choisi s'est décliné en trois dimensions interreliées (épistémique, identitaire et sociale), permettant de cerner leur rapport aux savoirs (scolaires), à soi (stagiaire) et aux autres (enseignants associés ou élèves). Une analyse thématique permet de mieux comprendre ces dimensions dans le cadre d'une formation professionnalisante. Particulièrement, il en ressort que les curriculums actuels contribuent à enrichir certains éléments du rapport aux savoirs de ces futurs enseignants, notamment par la valeur accordée au sens critique. Toutefois, d'autres aspects nécessitent un certain travail, ce qui interpelle au premier chef les acteurs engagés dans la formation pratique des enseignants.*

*MOTS-CLÉS: rapport aux savoirs, formation à l'enseignement, stages en enseignement, futurs enseignants, professionnalisation, enseignement des sciences, enseignement des sciences humaines et sociales.*

---

## 1. Introduction

Dans un contexte de réformes de la formation des enseignants dont l'intention principale est la professionnalisation, cet article explore différentes facettes du rapport aux savoirs scolaires de futurs enseignants dans le contexte des stages, en lien avec la composante pratique de leur formation initiale. Ces 26 étudiants sont issus de trois programmes de baccalauréat en enseignement d'une université québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire (EPEP), enseignement en adaptation scolaire et sociale (EASS) et enseignement secondaire (ES). Les savoirs en cause font référence à deux domaines d'apprentissage : la *Science et la technologie* (ST) et l'*Univers social* (US).

Articulée autour de la formation professionnelle à l'enseignement, la problématique de l'étude présente la place des stages dans la formation pour mener à la formulation des intentions de recherche se rapportant au rapport aux savoirs mobilisé par de futurs enseignants. Un état des recherches antérieures et des approches pertinentes pour l'étude du rapport aux savoirs est proposé. En outre, une manière originale d'opérationnaliser ce concept est suggérée. Ensuite, l'approche méthodologique, les caractéristiques de l'échantillon ainsi que les méthodes de collecte et d'analyse des données sont exposées. Aux fins de cet article, les données tirées d'entretiens sont retenues, particulièrement les éléments liés aux stages<sup>1</sup>. Un autre segment de l'article se consacre à la présentation des résultats. Ces derniers sont discutés à la lumière de recherches traitant du rapport aux savoirs d'enseignants. En conclusion, les limites de la recherche ainsi que des pistes de recherches futures sont abordées. Bien que circonscrite, cette étude fournit des indications intéressantes quant aux impacts des programmes à caractère professionnalisant sur le rapport aux savoirs de futurs enseignants.

## 2. Éléments de la problématique : formation des enseignants et rapport aux savoirs

La problématique de recherche s'articule autour de la plus récente réforme de la formation initiale à l'enseignement au Québec, celle des années 2000, dont l'intention première est la professionnalisation de l'enseignement. En préambule, rappelons que la formation des enseignants a aussi connu des changements importants dans les années 1990. En effet, cette refonte a conduit notamment à un allongement de la formation, qui est alors passée de trois à quatre années, ainsi qu'à une multiplication des stages, laquelle s'avérait étroitement liée à la visée de professionnalisation (Étienne, Altet, Lessard, Paquay et Perrenoud, 2009). Un minimum de 700 heures en milieu de pratique était désormais exigé. Dans les années 2000, des programmes de formation initiale comportant des domaines d'apprentissage et des orientations ministérielles renouvelés sont élaborés par les universités dans l'optique de renforcer le développement des compétences professionnelles chez les futurs enseignants.

### 2.1 La formation initiale des enseignants au Québec et l'idée de professionnalisation

Dès 2001, le MEQ formule des orientations relatives à la formation initiale afin de rehausser la qualité des enseignants. En fait, les programmes actuels se structurent autour de deux axes fédérateurs : le premier vise la formation d'un maître professionnel, et le second, la formation d'un maître cultivé, comme le rappellent Tardif et Jobin (2014). Le volet de la formation professionnelle s'incarne à travers un référentiel commun de douze compétences à développer selon différents niveaux. Une orientation préconisant une approche par compétences est aussi prise, laquelle s'avère opposée à une conception de la formation centrée sur la transmission des savoirs (Gauthier et Mellouki, 2006).

---

1. La collecte des données s'est effectuée dans le cadre d'un projet de recherche plus vaste faisant l'étude des croyances épistémologiques et du rapport aux savoirs de futurs enseignants à propos de deux domaines, soit les sciences et les sciences humaines. Ce projet s'intéresse également à l'influence de tels construits sur les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage de ces derniers.

Pour ce faire, de multiples perspectives épistémologiques sont avancées (Jonnaert, Masciotra, Morel et Mane, 2007), dont la théorie socioconstructiviste, qui trouve un écho particulier dans la formation des enseignants et qui s'incarne à différents niveaux, tant dans les orientations ministérielles que dans les plans de formation et on peut penser aussi, dans le discours et les pratiques des formateurs d'enseignants. Cela n'est pas sans conséquence sur le rapport aux savoirs que développent les étudiants, notamment lors des stages. Par exemple, selon une approche par compétences d'inspiration socioconstructiviste, les savoirs constituent l'une des ressources à mobiliser pour le développement des compétences. Dans le même esprit, l'une des compétences du référentiel invite les futurs enseignants à agir en tant que professionnel « héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture » (MEQ, 2001, p. 61).

Un second volet vise la formation d'un enseignant cultivé, ce qui nécessite une compréhension approfondie de l'histoire et de l'épistémologie des disciplines d'enseignement. Cette exigence interpelle de manière toute particulière les domaines d'apprentissage intégrant plusieurs disciplines, lesquelles sont susceptibles de présenter des disparités entre elles (Mujawamariya, 2000), comme le domaine de la *Science et de la technologie* (ST) et celui de l'*Univers social* (US)<sup>2</sup> instaurés aux ordres primaire et secondaire. Par ailleurs, les programmes universitaires de formation présentent aussi des caractéristiques qui varient selon l'ordre d'enseignement visé : dans la formation en enseignement secondaire, une logique disciplinaire prévaut, tandis qu'une solide formation de base dans l'ensemble des disciplines est privilégiée en enseignement préscolaire-primaire de même qu'en enseignement en adaptation scolaire et sociale.

La formation professionnelle comporte également un principe d'alternance selon lequel la préparation à l'enseignement se déroule en contexte universitaire et en milieu de pratique (Malo, 2010). D'après les orientations formulées par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2008) relativement à la formation en milieu de pratique, les stages, au rythme d'un par année, doivent concourir au développement graduel des compétences en situation authentique, passant de l'initiation jusqu'à l'immersion complète dans la profession (Tardif et Jobin, 2014; Tardif, 2013). Point d'ancrage essentiel dans le parcours professionnel, les stages constituent le lieu d'intégration des savoirs acquis à l'université et de construction de l'identité professionnelle (Correa Molina et Gervais, 2008). Dans ce contexte, divers statuts sont conférés au futur enseignant, l'étudiant-apprenant à l'université étant également enseignant-stagiaire dans le milieu de pratique (Akkari et Perrin, 2006), ce qui occasionne certaines tensions d'ordre épistémologique, observées par Therriault et Harvey (2013).

L'ensemble de ces considérations souligne l'intérêt d'explorer le rapport aux savoirs scolaires qu'entretiennent de futurs enseignants, notamment lors des stages. La question de recherche en découlant est la suivante : **Quel est le rapport aux savoirs scolaires qu'entretiennent de futurs enseignants à l'égard de deux domaines, soit la *Science et la technologie* et l'*Univers social*, dans le cadre des stages en milieu de pratique?**

Un certain regard est ainsi porté à l'endroit de l'expérience de formation d'étudiants issus de trois programmes (enseignement préscolaire-primaire, adaptation scolaire et enseignement secondaire) concernant deux domaines (*Science et technologie* [ST] et *Univers social* [US]).<sup>3</sup> L'analyse du rapport aux savoirs scolaires fait aussi intervenir, plus largement, des éléments du rapport à *l'enseigner* ainsi que des pratiques pédagogiques que privilégient les stagiaires interrogés.

---

2. Dans les programmes scolaires du primaire et du secondaire, le domaine de la *Science et de la technologie* intègre des disciplines telles que la biologie, la chimie, la physique, le génie, l'informatique et les sciences de l'environnement, tandis que le domaine de l'*Univers social* intègre les disciplines suivantes : histoire et éducation à la citoyenneté, géographie et monde contemporain.

3. À ce propos, soulignons que le choix de ces deux domaines (ST et US) s'explique par le fait qu'ils intègrent tous deux plusieurs disciplines – chacune de ces disciplines présentant des disparités entre elles, ce qui rend l'analyse encore plus intéressante sur le plan épistémologique. Il faut aussi préciser que ces deux domaines sont issus d'un autre volet de la recherche, visant à dégager des différences entre les domaines ST et US, sur la base d'un questionnaire d'épistémologie personnelle. Ainsi, la question des distinctions entre les domaines ne constitue pas l'objet d'intérêt principal de cet article.

## 2.2 L'étude du rapport aux savoirs d'enseignants en formation : un bref état des lieux

Une recension des écrits entourant l'étude du rapport aux savoirs dans l'éducation et la formation révèle d'abord que les premières recherches se sont attardées aux élèves (Therriault, Bader et Ndong Angoué, 2013). De multiples perspectives sont empruntées pour cerner l'histoire personnelle et scolaire de ceux-ci (Caillot, 2014). Par exemple, Charlot et ses collaborateurs (Charlot, 1997, 2001, 2003, 2006) font appel à une théorie sociologique du rapport au savoir, formulé au singulier, compris ici en tant que rapport à l'*apprendre*. D'autres s'inspirent d'une perspective psychanalytique (Beillerot, Mosconi et Blanchard-Laville, 2000) et s'intéressent aux composantes psychiques et sociales concernées par l'étude du rapport au savoir de sujets divers, notamment d'enseignants. Enfin, des chercheurs mobilisent une perspective didactique (Capiello et Venturini, 2011) pour étudier la relation de sens qu'entretient un sujet (élève, étudiant, enseignant) avec un ou des objets de savoir particuliers, en référence à un champ disciplinaire.

Des chercheurs ont récemment souligné l'intérêt de la notion de rapport au savoir pour la formation des enseignants (Akkari et Perrin, 2006). Des analyses ont porté sur le rapport au savoir des enseignants novices et en formation en lien avec différentes disciplines (Bernard, Savard et Beaucher, 2014; Carnus, Garcia-Debanc et Terrisse, 2008; Vincent et Carnus, sous presse), en faisant appel à l'une ou l'autre des perspectives énoncées ci-dessus. Certaines recherches faisant l'analyse du rapport aux savoirs de futurs enseignants présentent une parenté plus grande au regard des visées de notre étude. Dans une étude menée auprès d'une trentaine d'enseignants suisses en début de formation, Akkari et Perrin (2006) s'inspirent de la théorie sociologique et de la méthodologie des *bilans de savoirs* pour explorer l'articulation entre les volets théorique et pratique. Ils se demandent si les étudiants *importent* la posture épistémologique développée à l'université lors des stages. Bien que les résultats aient été peu développés, ils font ressortir une tension entre les savoirs des programmes scolaires à enseigner et les savoirs acquis par l'étudiant de manière plus ou moins formelle. Notamment, parmi les apprentissages réalisés en début de formation, les étudiants réfèrent très peu aux savoirs des programmes scolaires, mais ils confèrent une grande importance à ceux acquis sur le « terrain », issus de la pratique du métier d'enseignant dans le milieu scolaire.

Par ailleurs, les travaux de Jellab (2006, 2008) sont d'un grand intérêt, car ils permettent de cerner l'expérience de stagiaires par l'étude de leurs rapports aux savoirs scolaires, ce qui procure un éclairage intéressant quant à leur développement professionnel. Comme Akkari et Perrin (2006), Jellab mobilise une conception sociologique de la notion. Sa recherche qualitative cerne, au moyen de questionnaires et d'entretiens, l'expérience de 39 stagiaires du secondaire, spécialistes de disciplines diverses, par l'analyse de leurs rapports aux savoirs scolaires, alors que la construction de leur identité professionnelle est marquée par de multiples tensions. Les résultats de Jellab soulignent d'ailleurs l'influence qu'exerce le contexte de formation sur les postures de futurs enseignants lors de la formation théorique suivie à l'université et de la formation en milieu de pratique.

Les travaux de ces chercheurs mobilisent une perspective sociologique pour faire l'étude du rapport au savoir de l'enseignant en formation, en tant que rapport à l'*apprendre*. Or, ces recherches n'ont pas réellement considéré la perspective didactique du rapport aux savoirs, formulé au pluriel, permettant de saisir la relation de sens qu'établit le futur enseignant à l'égard d'objets de savoirs à proprement parler, en lien avec des domaines d'apprentissage particuliers (Pouliot, Bader et Therriault, 2010). Nos recherches (Therriault et Harvey, 2013) mobilisent une conceptualisation de la notion légèrement différente, qui s'inspire à la fois des perspectives sociologique et didactique, et qui cherche à mieux définir les dimensions qu'elles comportent. De plus, elles s'inspirent des approches anglo-saxonnes en psychologie cognitive, sous le nom d'*epistemic beliefs* (croyances épistémologiques), qui présentent une synergie conceptuelle intéressante avec la notion francophone de rapport aux savoirs.

## 3. Repères théoriques pour l'étude du rapport aux savoirs de futurs enseignants

Les assises conceptuelles permettant l'analyse du rapport aux savoirs de futurs enseignants de sciences et de sciences humaines s'appuient sur trois dimensions, développées dans ce qui suit. De plus, des liens sont établis entre la notion de rapport aux savoirs et le concept de croyances épistémologiques.

### 3.1 La notion de rapport aux savoirs : perspectives sociologique et didactique

Apparue il y a environ une quarantaine d'années, la notion de rapport au(x) savoir(s) – qu'il soit formulé au singulier ou à la forme plurielle – a fait l'objet de plusieurs travaux abordant des problématiques liées à l'éducation et à la formation, principalement dans le monde francophone. Cette notion est le plus souvent définie en référence à l'une ou l'autre de ces perspectives : psychanalytique, sociologique ou didactique, chacune poursuivant des finalités distinctes. Dans cette étude, les perspectives sociologique et didactique nous intéressent plus particulièrement.

Des sociologues de l'éducation d'inspiration critique (Charlot, 1997) font appel à la notion de rapport au Savoir, exprimé alors au singulier, conçue comme un rapport à l'*apprendre* s'inscrivant dans l'histoire personnelle et scolaire du sujet. Charlot et ses collaborateurs formulent une conception sociologique selon laquelle le savoir : « [...] n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il suppose et qu'il produit avec le monde, avec soi-même et avec les autres. » (Charlot, 1997, p. 74). De là émergent trois dimensions intrinsèquement liées : les dimensions épistémique (rapport au monde), identitaire (rapport à soi) et sociale (rapport aux autres). Lorsqu'elles sont transposées dans le contexte de la formation des enseignants, elles permettent de mieux comprendre les attitudes, dispositions et prises de position de futurs enseignants face à l'enseignement et à l'apprentissage.

À la suite des travaux de Chevillard (2003), des chercheurs en didactique des disciplines articulent une définition qui réfère à la relation de sens qu'entretient un sujet, qu'il soit élève, étudiant ou enseignant, à l'égard d'objets de savoirs particuliers (Capiello et Venturini, 2011). Exprimée ici à la forme plurielle, l'idée de rapport aux *savoirs* est conçue autrement que dans la perspective sociologique puisqu'elle renvoie à des savoirs à proprement parler, rattachés à des domaines spécifiques, que ce soit par exemple les sciences (biologie, chimie, physique...) ou les sciences humaines (histoire, géographie...). Dans le cas qui nous occupe, l'analyse se centre sur le rapport aux savoirs scolaires de stagiaires, tels qu'ils sont abordés lors des stages et considère la spécificité des savoirs liés à deux domaines : *Science et technologie* et *Univers social*. Capiello et Venturini (2011) ajoutent que l'étude du rapport aux savoirs auprès des enseignants, qu'ils soient en exercice ou en formation, doit se faire en considérant deux volets que sont l'acte d'apprendre et d'enseigner. Ainsi, les recherches qui s'intéressent aux enseignants théorisent un rapport à l'*apprendre*, mais également un rapport à l'*enseigner* faisant intervenir des savoirs didactiques et psychopédagogiques, entre autres. Selon Caillot, il s'agit, plus largement, d'interroger le rapport aux savoirs professionnels, ce qui rejoint la professionnalité des enseignants.

Cette recherche s'inspire à la fois des perspectives sociologique et didactique de la notion de *rapport aux savoirs*, afin de jeter un éclairage particulier sur certaines facettes de l'expérience de stagiaires. L'approche didactique permet d'analyser le rapport qu'ils entretiennent à l'égard des savoirs scolaires dans les domaines des sciences et des sciences humaines, dans le contexte des stages. Quant à l'approche sociologique, elle est sollicitée par la prise en compte des dimensions épistémique, identitaire et sociale. Vu le caractère large des définitions formulées par Charlot (1997), notre étude mène à une conceptualisation particulière de ces trois dimensions, mise au point dans nos derniers travaux sur la question (Therriault et Harvey, 2013). La dimension épistémique (rapport aux savoirs et à la connaissance) s'intéresse ici aux différents statuts conférés aux savoirs scolaires (notamment ceux que l'on retrouve dans les programmes d'études et les manuels) de même qu'aux modes d'acquisition de la connaissance lors des stages, et ce, à l'égard de deux domaines (ST et US). En d'autres termes, quelles sont les postures épistémologiques qui sous-tendent les rapports aux savoirs? Par exemple, on peut penser aux épistémologies constructiviste, socioconstructiviste, empiriste et réaliste. La dimension identitaire (rapport à soi) s'attarde aux multiples statuts et rôles du stagiaire. Par exemple, celui-ci s'en remet-il au manuel scolaire et à l'expert (dans ce cas-ci, l'enseignant associé qui l'accompagne lors de son stage à l'école)? Est-il critique face aux savoirs scolaires codifiés dans les programmes et les manuels? Peut-il fournir des interprétations à leur sujet? Ces mêmes questions se posent au sujet de la dimension sociale (rapport aux autres) en référence aux autres acteurs de la formation en milieu de pratique. Dans ce cas-ci, une attention particulière est portée aux enseignants associés et aux élèves. Plus largement, un certain rapport à l'*enseigner* est analysé, d'où peuvent émerger diverses pratiques pédagogiques.

### 3.2 Les relations possibles entre le rapport aux savoirs et les croyances épistémologiques

Les trois dimensions en jeu dans l'étude du rapport aux savoirs présentent des caractéristiques communes avec le concept anglo-saxon de croyances épistémologiques (*epistemological beliefs*), bien que ces concepts aient évolué dans des domaines et des contextes différents. À l'instar de Vincent et Carnus (sous presse), nous considérons que la notion de rapport aux savoirs cible des dimensions analogues à celles liées à l'étude des croyances épistémologiques (ou l'épistémologie personnelle), formulées par Hofer (2000). Ce concept issu de la psychologie cognitive étudie les croyances d'étudiants ou d'enseignants à l'égard de la nature de la connaissance et de la manière dont celle-ci s'acquiert (Crahay et Fagnant, 2007; Hofer et Pintrich, 1997). À cet égard, la matrice théorique de Hofer retient notre attention. Celle-ci propose un agencement de croyances à partir de quatre dimensions liées à deux grandes catégories. Il s'agit (1) de la nature du savoir (*certitude* et *simplicité* du savoir) et (2) du processus relié à l'acte de connaître (*source* et *justification* du savoir). D'ailleurs, la *source du savoir* présente une parenté avec la *dimension épistémique* du rapport aux savoirs, en ce sens qu'elles s'intéressent toutes deux au statut de la connaissance ainsi qu'à la façon dont celle-ci est acquise. Par exemple, la connaissance est-elle extérieure ou intérieure au sujet? Est-elle construite activement par le sujet ou de manière passive? La *source du savoir* s'intéresse également au rôle de l'apprenant, des pairs, du maître et fait intervenir diverses croyances face à l'autorité. Enfin, il est important de mentionner que, dans la présente recherche, le concept de croyance épistémologique a été utile à la collecte de données se rapportant à l'expérience du stagiaire. Comme le canevas d'entretien utilisé y faisait référence, nous présentons sommairement ce concept. C'est d'ailleurs dans le cadre de l'analyse des données qualitatives tirées des entretiens que les trois dimensions liées à l'étude du rapport aux savoirs ont émergé, permettant ainsi d'éclairer notre compréhension des croyances d'enseignants en formation.

## 4. Méthodologie de la recherche

L'analyse du rapport aux savoirs de stagiaires en enseignement fait appel à une approche qualitative et à une épistémologie interprétative afin de mieux saisir le sens qu'ils attribuent à leur expérience personnelle et subjective de formation durant les stages (Savoie-Zajc, 2011). Elle vise à comprendre et interpréter les significations données par les étudiants à l'égard des dimensions épistémique, identitaire et sociale de leur rapport aux savoirs scolaires, un phénomène complexe pour lequel l'approche qualitative/interprétative s'avère appropriée. D'ailleurs, il ressort de la recension des écrits une filiation très claire à ce paradigme de la part des chercheurs qui se sont intéressés au rapport aux savoirs d'enseignants en formation.

Notons au passage que cette étude s'inscrit dans un programme de recherche plus vaste visant l'analyse des relations entre les croyances épistémologiques, le rapport aux savoirs et les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage de futurs enseignants, d'après une méthodologie mixte (Therriault, Morel et Letscher, sous presse). Cet article recentre l'analyse autour du rapport aux savoirs scolaires de stagiaires, tels qu'exprimés en entretien individuel, ce qui correspond au volet *qualitatif* de l'étude. Dans ce qui suit, il apparaît pertinent de présenter le devis méthodologique dans son ensemble, tout en apportant des précisions relatives aux données retenues pour cet article.

### 4.1 Population et échantillon

La présente étude cible les étudiants engagés dans l'un ou l'autre des trois programmes de formation à l'enseignement retenus : éducation préscolaire et enseignement primaire (EPEP), enseignement en adaptation scolaire et sociale (EASS) et enseignement secondaire (ES). La collecte de données s'est réalisée auprès d'un échantillon de convenance (n=154) comptant 71 étudiants en EPEP, 53 en EASS et 30 en ES qui en sont à différents stades de leur formation (n=84 en début; n=59 en fin de parcours<sup>4</sup>) d'une université du réseau des Universités du Québec (UQ). Tous ont d'abord répondu à un questionnaire et, par la suite, un nombre plus restreint d'étudiants volontaires (n=26) ont pris part à un entretien individuel.

---

4. Onze sujets n'ont pas répondu à la question concernant leur situation dans le programme (début ou fin).

#### 4.2 Méthodes de collecte et d'analyse des données qualitatives

En premier lieu, 154 futurs enseignants ont répondu à un questionnaire en deux parties. La première partie comporte 27 items considérant quatre dimensions de l'épistémologie personnelle (certitude, simplicité, source et justification<sup>5</sup>), en référence à l'une ou l'autre des disciplines visées<sup>6</sup>. Il s'agit en fait d'une version traduite et adaptée par Therriault (2008) du *Discipline-Focused Epistemological Beliefs Items*, construit et validé par Hofer (2000). Pour chacun des items, les répondants ont pris position à partir d'une échelle de Likert. La seconde partie du questionnaire comporte 30 items en lien avec les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, dont nous ne traiterons pas ici.

En second lieu, des entretiens individuels ont été menés auprès d'un nombre plus limité d'étudiants de trois programmes (EPEP = 7; EASS = 9; BES = 10). De ce nombre, 14 se sont exprimés à propos du domaine de la *Science et de la technologie* et 12 autres au sujet du domaine de l'*Univers social*, deux domaines que ces étudiants auront à enseigner et pour lesquels ils sont formés. Douze de ces sujets sont en début de formation (1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> année) et 14 se trouvent en fin de parcours (3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année). D'après la technique d'entretien retenue, ces futurs enseignants ont été amenés à expliquer leur point de vue, à justifier et à argumenter autour des réponses fournies précédemment dans le questionnaire ainsi qu'à établir des parallèles entre plusieurs items liés aux croyances épistémologiques et l'enseignement des disciplines en contexte de stage. Pour ce faire, ces items ont été transposés vers la formation pratique (FP). En voici un exemple en lien avec la *source du savoir* : « *Quelquefois [FP : en tant que stagiaire en enseignement primaire, secondaire ou adaptation scolaire] tu dois simplement accepter les réponses formulées par les experts [FP : les enseignants associés], même si tu ne comprends pas ces réponses* ».

Les données qualitatives recueillies font l'objet d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2008) effectuée à l'aide d'une grille comportant à la fois des catégories émergentes et prédéterminées<sup>7</sup>. C'est à cette occasion que les trois dimensions (épistémique, identitaire et sociale) de la notion de rapport aux savoirs ont été mises à contribution. En effet, le cadre théorique du rapport aux savoirs permettait un enrichissement de la dimension *source du savoir*, prise en compte dans l'étude des croyances épistémologiques. L'analyse rapporte également quelques résultats fréquentiels en lien avec ces thèmes et sous-thèmes, notamment pour relever certaines distinctions entre les domaines et les programmes (Huberman, Miles et Saldana, 2014).

### 5. Résultats : éléments du rapport aux savoirs et à l'enseigner de futurs enseignants

L'analyse des données qualitatives porte sur le rapport aux savoirs de futurs enseignants de trois programmes (enseignement préscolaire-primaire, enseignement en adaptation scolaire et enseignement secondaire) relativement à leur expérience de stage au regard de deux domaines (*Science et technologie* et *Univers social*). Elle fait particulièrement ressortir différents thèmes et sous-thèmes en lien avec les dimensions épistémique (rapport aux savoirs scolaires et à la connaissance), identitaire (rapport à soi en tant que stagiaire en enseignement) et sociale (rapport aux autres : l'enseignant associé et les élèves). Lorsque cela s'avère pertinent, certaines distinctions sont relevées entre les trois programmes concernés de même qu'au regard de la situation des étudiants, à savoir s'ils sont en début ou en fin de formation. À ce sujet, il faut mentionner que, dans cette analyse qualitative du rapport aux savoirs de stagiaires, les différences observées entre les trois programmes (EPEP, EASS et ES) et les deux domaines (ST et US) sont apparues minimales, mais celles-ci sont tout de même indiquées lorsque des écarts notables s'en dégagent. Il faut aussi rappeler que certains résultats concernent plus largement le rapport à l'enseigner et renvoient à des pratiques pédagogiques prisées par les stagiaires.

- 
5. Ces items se distribuent de la manière suivante dans chacune des dimensions : certitude = 7; simplicité = 6; source = 9; justification = 5.
  6. Parmi les 154 répondants, 74 sujets se sont prononcés sur le domaine de la *Science et de la technologie* et 80 étudiants ont pris position à propos du domaine de l'*Univers social*.
  7. À cette fin, le logiciel d'analyse qualitative NVivo fut mis à contribution.

### 5.1 Dimension épistémique : le rapport aux savoirs scolaires et à la connaissance

Plusieurs stagiaires traitent des relations entretenues à l'égard des savoirs codifiés dans les programmes d'études et les manuels scolaires, référant à la dimension épistémique. Ils accordent une grande importance à la compréhension des notions qu'ils sont amenés à « transmettre »<sup>8</sup> et à enseigner à leurs élèves (18 sujets, 18 références), et ce, sans distinction à l'égard des programmes de formation (EPEP, EASS ou ES). Une étudiante de 2<sup>e</sup> année en EASS s'exprime de la manière suivante : « Les enfants vont se poser des questions, puis il va falloir que je réponde à leurs questions, donc je pense que c'est important. Je vais mieux l'expliquer si je le comprends d'abord. » (ST-02). En plus de bien maîtriser les programmes d'études, un étudiant de 2<sup>e</sup> année en ES du profil ST souligne que la compréhension est essentielle, car elle confère plus de sens aux apprentissages : « L'enseignant, ce n'est pas juste le maître du savoir qui sait tout puis qu'il faut que tu prennes ce qu'il dit à la lettre [...] tu ne te demandes pas pourquoi. Ça ne sert à rien pour l'élève de juste apprendre par cœur les choses et de ne pas savoir pourquoi. » (ST-11).

Selon ce qu'affirment ces futurs enseignants, la compréhension permet de mener à bien les activités d'enseignement. D'ailleurs, lorsque les stagiaires sont confrontés à des questions auxquelles ils ne possèdent pas de réponses, l'improvisation est exclue, comme en témoigne cette étudiante de 4<sup>e</sup> année en EPEP pour qui la recherche d'informations est privilégiée : « Je n'essaierais pas de tenter une explication si je ne la connais pas. [...] Je ne leur dirais pas non plus : "C'est comme ça, puis on ne se pose pas de questions." J'irais faire des recherches, je les impliquerais, surtout si la question vient d'eux. » (ST-04). Ce type de rapport aux savoirs rappelle l'importance de la compréhension des notions enseignées pour l'acquisition des connaissances par les élèves. Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant réside dans sa capacité à amener l'élève à comprendre les notions pour créer le sens.

Sur un autre plan, de futurs enseignants soutiennent que la connaissance est construite activement par le sujet apprenant (9 sujets, 22 réf.), ce que relèvent plus souvent des stagiaires qui se situent en fin de parcours. Pour en venir à une compréhension suffisante, les échanges, les discussions et les questionnements entre collègues ou entre élèves constituent des approches prisées, comme la pratique du débat en classe. Ils incitent également les élèves à réfléchir et à remettre en question les contenus. Cet élément est particulièrement valorisé par de futurs enseignants du programme EPEP (6 sujets, 11 réf.). Cela dit, des étudiants des autres programmes l'évoquent, comme cette étudiante en ES de 2<sup>e</sup> année :

Je vais discuter avec eux autres [les élèves]. En stage, l'an passé, on se posait une question sur un phénomène biologique puis mon enseignante associée a apporté son hypothèse, j'ai apporté la mienne, d'autres profs ont apporté les leurs, j'ai discuté avec des collègues [...] puis on a essayé de trouver une réponse à tout ça. (ST-22)

Ces derniers évoquent ainsi l'idée que la connaissance est construite en interaction avec d'autres, conférant une dimension sociale à l'apprentissage. En classe, les échanges et les discussions prennent appui sur la curiosité des élèves. Dans certains cas, cela peut conduire à une modification des conceptions initiales. Une stagiaire de 4<sup>e</sup> année en EPEP illustre son point de vue à propos des expériences menées en classe de sciences :

Je pense qu'on ne serait pas censé leur donner [aux élèves] des idées au début. C'est censé venir d'eux. Admettons qu'à la fin de l'expérimentation, je présente le savoir scientifique et je le dis en avant : « Bon, bien on a découvert telle chose. », s'il reste un élève qui n'est pas en accord, je suis très d'accord avec lui pour *re-tester* [...] admettons qu'elle n'a vraiment pas de sens sa conception, mais il a le droit de la garder, puis il a le droit de ne pas me croire aussi. C'est mieux que ce soit par lui-même qu'il la change sa conception. (ST-04)

---

8. Le terme « transmettre » est celui choisi par plusieurs des stagiaires rencontrés pour exprimer cette idée, d'où l'utilisation des guillemets.

Dans le même esprit, de futurs enseignants soulignent que le savoir peut être découvert par l'élève (8 sujets; 7 réf.). Cependant, selon une finissante en EPEP, les contraintes de temps peuvent amener l'élève à faire ses propres recherches et découvertes en ST à partir de la maison et des outils technologiques dont il dispose : « On en fait comme on peut [des recherches en classe], mais s'il veut pousser la recherche, maintenant ils ont tous un ordinateur à la maison, l'Internet. Ça fait qu'il peut chercher et aller voir. S'il trouve quelque chose d'autre, je vais l'inviter à le partager avec nous. » (ST-21).

Interrogés à propos de la source du savoir, quelques étudiants qui en sont à des stades différents de leur formation, que ce soit en début ou en fin, expriment des croyances selon lesquelles le savoir réside dans une autorité externe qui transmet ce savoir (8 sujets; 16 réf.). Dans certains cas, cette autorité externe peut s'incarner dans les manuels. Ces derniers constituent alors une source d'information fiable puisque l'autorité ministérielle procède à leur validation, comme en témoigne cette étudiante en EPEP de 4<sup>e</sup> année :

Je fais confiance au manuel. [...] Je trouve ça plus crédible les informations que j'ai dans mon manuel que les informations que j'irais trouver sur Internet [...], je ne sais pas à quel point les sources sont validées. Si j'ai deux choix d'activités à faire demain matin en sciences, la plus crédible, je vais la prendre dans mon manuel [...] « Ça a été approuvé par le MELS, ça répond au programme ». (ST-04)

Cela dit, plusieurs stagiaires émettent certaines critiques relativement à cette conception de la connaissance. Ces derniers s'interrogent sur l'omnipotence de l'enseignant et de l'apprentissage par cœur. Les savoirs scolaires doivent être signifiants et ne peuvent être acceptés tels quels. Cette finissante en EPEP souhaite amener les élèves à revoir leurs conceptions : « Peut-être que l'expérience que tu as faite [en sciences] avec lui [l'élève] n'a pas été assez signifiante [...] pour qu'il les change puis c'est bien correct. [...] À un moment donné, il va venir à comprendre mieux le phénomène. » (ST-04). L'idée que les élèves entretiennent des croyances erronées à corriger par l'enseignant ou le stagiaire semble assez régnante.

## **5.2 Dimension identitaire : le rapport à soi – le stagiaire en milieu scolaire**

Si les manuels scolaires constituent un outil de référence pour établir des savoirs solides, les stagiaires n'hésitent pas à les remettre en question lorsque les savoirs sont en contradiction avec leurs propres expériences, aspect particulièrement évoqué par ceux du programme EASS (9 sujets, 35 réf.). Une étudiante de 3<sup>e</sup> année de ce programme témoigne de l'importance de faire preuve de sens critique : « Si je vis quelque chose en stage puis que je lis quelque chose, ça se peut que je sois en désaccord avec ce que le manuel dit [...] je me fie à mon expérience personnelle parce que je l'ai expérimenté. » (ST-02). À ce propos, les stagiaires s'autorisent à remettre en question les savoirs scolaires et font preuve d'esprit critique (25 sujets, 59 réf.), et ce, tant chez des étudiants en début qu'en fin de formation. Cette compétence est jugée importante tant pour eux-mêmes que pour l'élève, comme l'explique ce stagiaire en enseignement secondaire du profil US en 1<sup>e</sup> année : « Comme enseignant ou stagiaire, mais comme élève [s'il] garde un esprit critique au début, c'est bon à développer parce que c'est ça qui va l'amener à poser des questions [...] C'est à toi vraiment [...] de leur expliquer le pourquoi de la chose. » (US-15). Le stagiaire développe ses propres méthodes, son jugement, son regard critique, nécessaires dans l'exercice de sa profession, comme l'indique cette étudiante de 3<sup>e</sup> année en EASS : « Pour être professionnel, il faut être capable de justifier ses actes, faire preuve de jugement. [...] on ne peut pas nécessairement transférer d'un enseignant à l'autre des méthodes : "On enseigne qui on est" ». (ST-26).

Toujours au regard de l'aspect identitaire, les stagiaires insistent sur la compréhension des savoirs enseignés (23 sujets, 34 réf.), ce que valorisent de manière toute particulière les futurs enseignants du secteur de l'adaptation scolaire (9 sujets, 18 réf.). Pour un futur enseignant de ST en 2<sup>e</sup> année (ES), la compréhension est essentielle pour répondre de manière assurée aux élèves.

Si je me pose une question, c'est sûr que je vais demander à l'enseignant associé plus de détails. [...] Je ne vais pas juste lui demander : « [...] c'est quoi finalement? » puis lui demander de me l'expliquer puis le *revomir* après devant mes élèves, je vais essayer de le comprendre puis de le mettre à ma main aussi. (ST-11)

Dans le contexte des stages, quelques futurs enseignants disent s'en remettre au manuel scolaire ou à l'expert, dans ce cas-ci, l'enseignant associé (12 sujets, 30 réf.), notamment en classe de sciences (8 réf. en EPEP et 6 réf. en EASS). Un autre élément serait aussi en cause : l'évaluation du stage. Ces stagiaires, dont plusieurs se trouvent en fin de formation, disent s'en remettre à leurs enseignants associés puisque ces derniers voient à l'évaluation de leurs compétences en enseignement et peuvent influencer le résultat final du cours-stage : « Je me sens mal d'arriver puis de dire : “Ah! Ce qu'il dit, ce n'est pas exactement comme ça”, parce que c'est bizarre à dire, mais ça peut jouer aussi sur le résultat que tu vas avoir de ton stage. » (US-24). Enfin, très peu font mention de la subjectivité (5 sujets, 5 réf.) et la manière dont ils interprètent le savoir, ce qui peut colorer la conception des situations d'enseignement-apprentissage.

### 5.3 Dimension sociale : le rapport aux autres

Les stagiaires s'expriment également au sujet de la relation entretenue avec les enseignants associés qui sont responsables de les accueillir et de les soutenir lors de leur séjour dans les établissements scolaires.

#### 5.3.1 Rapport aux autres – L'enseignant associé

Qu'ils soient en début ou en fin de parcours, les futurs enseignants des différents programmes reconnaissent l'expertise détenue par l'enseignant associé dans le cadre du stage (17 sujets, 14 réf.), une expertise acquise par le cumul des années d'expérience en enseignement. Une étudiante en EPEP de 4<sup>e</sup> année témoigne de la confiance portée envers son enseignante associée en ce qui a trait au domaine de la *Science et de la technologie*, un point de vue partagé par d'autres : « Mon enseignante associée, ça fait dix ans qu'elle enseigne [...]. Il y a des savoirs qu'elle a enseignés à plusieurs reprises, puis elle a trouvé le tour de les enseigner. C'est sûr que ça, je vais m'y fier. » (ST-21). Dans le même sens, face aux savoirs du domaine de l'*Univers social*, une stagiaire de 2<sup>e</sup> année en ES (profil US) s'en remet à l'enseignant associé et aux programmes scolaires : « Surtout moi avec la professeure qui nous accueille, je ne pense pas que c'est le moment de dire : “Non, ce n'est pas vrai”. [...] on a un programme à suivre. » (US-09). Ainsi, cette reconnaissance s'explique par l'expérience cumulée par les enseignants associés, notamment pour l'enseignement des sciences et des sciences humaines.

Toujours à propos de leur relation avec les enseignants associés – mais faisant aussi intervenir des éléments du rapport à *l'enseigner* lié aux savoirs didactiques et psychopédagogiques, certains stagiaires mentionnent que les approches et les méthodes préconisées par les enseignants associés entrent parfois en rupture avec celles qu'ils privilégient en tant que stagiaires. Une étudiante de 3<sup>e</sup> année en ES (US) s'exprime en ce sens : « On n'a pas toute la liberté qu'on voudrait [...]. J'ai l'impression qu'il faut que je m'adapte à l'enseignement de l'enseignant associé puis que je ne peux pas apporter [...] mon style d'enseignement parce que ça pourrait perturber les élèves. » (US-24). D'autres nuancent ces propos. Ils estiment que l'enseignant associé offre l'ouverture nécessaire pour concevoir leur propre matériel et les activités en y ajoutant « leur couleur ».

Des stagiaires à différents stades de leur formation (début ou fin) souhaitent maintenir une distance critique à l'égard des idées avancées par les enseignants associés (5 sujets, 5 réf.) tout en reconnaissant l'importance de leur rôle.

À cet égard, une étudiante de 3<sup>e</sup> année en EASS mentionne qu'il faut demeurer critique afin de développer une approche pédagogique personnelle : « L'enseignant associé est là pour nous guider. Mais on n'a pas à tout prendre ses idées. [...] on n'est pas en accord à 100 %, parce qu'on a tous nos façons de faire. » (ST-10). Ces futurs enseignants veulent éviter de reproduire intégralement certaines méthodes et désirent apporter de nouvelles idées, comme le suggère une étudiante de 2<sup>e</sup> année en EASS : « Il y a des enseignants associés qui disaient : “Moi, j'aime ça les stagiaires parce que ça me ramène justement les idées, soit que j'ai déjà vues, ou des idées nouvelles, tu sais, qui m'apprennent des choses”. » (US-07).

Enfin, quelques stagiaires confèrent aux enseignants associés un rôle de guide, voire de modèle (6 sujets, 8 réf.). À cet égard, les modèles d'enseignants diffèrent d'un stage à l'autre comme l'illustre cette étudiante de 3<sup>e</sup> année en ES (US) : « J'ai fait deux stages dans deux écoles secondaires différentes, avec deux enseignants différents, puis la matière similaire, mais la manière qu'ils l'enseignaient c'était vraiment différent! C'était à l'opposé quasiment! C'était le même événement, mais sous des visions complètement différentes. » (US-25).

### 5.3.2 Rapport aux autres – Les élèves

Quant au rapport qu'entretiennent les stagiaires avec les élèves, plusieurs misent sur l'importance pour l'apprenant d'être critique face aux savoirs scolaires de sciences et de sciences humaines (25 sujets, 51 réf.). D'ailleurs, cette compétence est valorisée par plusieurs futurs enseignants qui se situent en fin de formation, tout particulièrement dans les programmes EASS (20 réf.) et ES (18 réf.). Celle-ci démontre la capacité des élèves à remettre en question ce qui leur est enseigné, comme l'illustre cette étudiante en 3<sup>e</sup> année de formation en ES (profil US) : « Si un jeune doute de ce que je dis, j'apprécie le fait qu'il lève sa main [...] : “Pourquoi tu as dit ça?”, “Où est-ce que tu as pris ta source?” [...] Il a droit lui aussi à son opinion. » (US-25). L'élève doit pouvoir poser des questions pour mieux comprendre, comme en témoigne une future enseignante de 1<sup>er</sup> année en EPEP : « Il a raison de poser ses questions puis de mettre en doute ce que l'adulte dit, puis si c'est moi qui enseigne et je me fais dire : “Non, moi, je ne pense pas que c'est ça.”[...] c'est certain que je vais aller vérifier. Si je ne le sais pas, ce qu'il affirme, je vais lui dire puis je vais aller vérifier et je vais revenir avec ça. » (ST-05). Ainsi, une attitude critique de l'élève à l'égard des savoirs est fortement encouragée chez les futurs enseignants. Cela dit, si plusieurs favorisent le développement de la pensée critique chez l'apprenant, cela ne semble pas être dans une optique de remise en question du caractère véridique des savoirs.

Toujours au chapitre du rapport entretenu avec les élèves, certains stagiaires – dont plusieurs proviennent des programmes EASS et ES et quelle que soit leur situation dans le programme (en début ou en fin) – valorisent la compréhension par l'apprenant du monde dans lequel il vit (15 sujets, 25 réf.), laquelle s'avère essentielle dans la mise en œuvre de situations d'enseignement-apprentissage qui ont du sens. Selon un étudiant de 1<sup>er</sup> année en ES, cela se traduit particulièrement dans le cadre de l'enseignement du domaine de l'US : « C'est vraiment de véhiculer une passion, mais aussi pour amener les jeunes à s'intéresser justement à l'histoire et aux sciences de l'univers [...]. Comprendre le monde dans lequel ils vivent, la société dans laquelle ils vivent. » (US-15).

D'autres répondants (9 sujets, 15 réf.), sans distinction à l'égard du cheminement (début ou fin de formation) ou du programme d'attache (EPEP, EASS ou ES), estiment que l'élève doit s'en remettre à l'enseignant de même qu'au contenu des programmes scolaires. Ainsi, l'élève peut difficilement émettre certains doutes à l'égard des savoirs présentés par le stagiaire. Le stagiaire, dont le spectre de connaissances s'avère plus restreint qu'un expert en sciences humaines, se limite aux savoirs prescrits dans les programmes scolaires, de manière à éviter toute confusion chez l'élève, une idée plus souvent évoquée chez les étudiants du programme de formation à l'enseignement secondaire (5 sujets, 11 réf.).

On n'a pas le choix de le suivre [le programme scolaire]. Les élèves me disent souvent qu'ils n'aiment pas l'histoire ou qu'ils trouvent ça difficile de mémoriser toutes les dates, les noms qu'il y a en lien avec ça, ça fait que je trouve qu'introduire en plus un doute, ça viendrait encore plus les mélanger [...]. Je considère que j'ai moins de connaissances qu'un expert en sciences humaines, donc c'est sûr que je ne pourrai pas avoir des réponses plus élaborées, compliquées avec des thèmes difficiles. (US-24)

Finalement, quelques stagiaires (7 sujets, 7 réf.) considèrent que l'élève peut agir en tant qu'interprète d'objets de savoirs et encouragent l'apprenant à forger sa propre opinion à propos des savoirs abordés en classe de sciences et de sciences humaines, pour ensuite partager son point de vue avec ses pairs. Ils mentionnent d'ailleurs que le manque de temps ou les exigences des programmes rendent cela difficile.

## 6. Discussion : que retenir de cette analyse du rapport aux savoirs de stagiaires en enseignement?

Certaines tendances se dessinent à la lumière de ces résultats au sujet du rapport aux savoirs de stagiaires en enseignement. L'analyse du rapport aux savoirs, à soi et aux autres révèle certaines inconsistances en regard de leur positionnement épistémologique, ainsi que la récurrence de certains éléments entre les trois dimensions, que nous développons dans ce qui suit. Au regard du rapport aux savoirs scolaires et à la connaissance (la dimension épistémique), les stagiaires interrogés témoignent de leur attachement à la compréhension des notions enseignées dans les deux domaines visés (ST et US), tout particulièrement chez ceux qui se destinent à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale. Cet élément est aussi présent dans les deux autres dimensions à l'étude (identitaire et sociale). Par ailleurs, de futurs

enseignants évoquent l'idée d'une construction active de la connaissance par l'apprenant en interaction avec les autres, un énoncé généralement associé à une épistémologie socioconstructiviste. Pour y parvenir, les stagiaires font intervenir diverses pratiques pédagogiques, dont le débat, la discussion et le questionnement. À l'inverse, des stagiaires estiment que le savoir réside dans une autorité externe chargée de le transmettre, ce qui peut être associé à un paradigme réaliste. De tels résultats témoignent des tensions qui s'opèrent chez les futurs enseignants en regard des postures épistémologiques qu'ils développent au cours de leur formation. Comme indiqué précédemment, le paradigme socioconstructiviste a largement pénétré, à différents niveaux, le système québécois de formation à l'enseignement (dans les textes, les intentions affirmées et les pratiques de formation), ce qui n'est pas sans influencer le rapport aux savoirs des stagiaires et possiblement leurs pratiques pédagogiques. Il faut toutefois rappeler que de multiples perspectives relatives à la connaissance coexistent, tant à l'université que dans les classes de stages, ce qui pourrait expliquer la présence d'influences diverses, parfois contradictoires, dans le discours des étudiants interrogés.

Ces tendances s'observent également au sein de la dimension identitaire (le rapport à soi – stagiaire). En effet, plusieurs participants valorisent là aussi la compréhension des savoirs, mais surtout l'esprit critique. À leurs yeux, il est essentiel d'user de jugement critique à l'égard des savoirs tirés des programmes et des manuels en contexte de stage. Cet élément est particulièrement présent dans leur discours, quel que soit le programme d'attache (EPEP, EASS ou ES) ou la discipline enseignée (ST ou US). À l'opposé, et parfois pour les mêmes participants, il est préférable de s'en remettre aux manuels ou encore à l'enseignant associé, notamment en raison du contexte d'évaluation qui semble moduler les activités et les relations avec l'enseignant associé. D'ailleurs, sur ce point, il faudrait y lire davantage un rapport *au pouvoir* qu'un rapport *au savoir*. Soulignons également que très peu de stagiaires s'autorisent à agir en tant qu'interprète d'objets de savoirs, en cherchant à les rendre plus signifiants et pertinents socialement aux yeux des apprenants, vers un rehaussement culturel (MEQ, 2001, p. 39; Simard, 2002). Bien qu'ils reconnaissent l'importance d'être critique face aux savoirs scolaires, ils ne mentionnent pas qu'ils peuvent fournir une interprétation à leur sujet. De tels résultats procurent une certaine compréhension de la manière dont se déploie la compétence professionnelle n°1 chez de futurs enseignants – tirée du référentiel ministériel, selon laquelle ils doivent agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs.

Quant à la dimension sociale (le rapport aux autres), les différents rôles et statuts conférés par les participants aux élèves (primaire, secondaire et adaptation scolaire) s'avèrent similaires à ceux qu'ils s'accordent en tant que stagiaires. À titre d'exemple, l'esprit critique est valorisé tant pour eux que pour leurs élèves, ce qui traduit une certaine cohérence dans leur discours. L'analyse de la dimension sociale procure également des résultats intéressants quant aux relations que les stagiaires entretiennent avec les enseignants associés. Là aussi, une tension s'observe : bien qu'ils reconnaissent l'expertise des enseignants associés, acquise par le cumul des années d'expérience en enseignement, des stagiaires maintiennent une distance critique à leur égard. Pour certains, les approches et méthodes des enseignants associés entrent en rupture avec celles que privilégient les stagiaires pour l'enseignement des disciplines visées, ce qui complique l'élaboration d'une approche pédagogique personnelle. D'autres témoignent de l'ouverture dont ont fait preuve leurs enseignants associés dans la mise en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage dans les classes de stages.

À l'instar d'autres études menées dans le cadre de la formation des enseignants (Akkari et Perrin, 2006; Jellab, 2006, 2008), la présente recherche semble indiquer que certains stagiaires « importent » la posture épistémologique valorisée à l'université lors des stages. En effet, l'analyse de la dimension épistémique (le rapport aux savoirs et à la connaissance) révèle qu'une conception socioconstructiviste de la connaissance aurait pénétré le discours d'un certain nombre de futurs enseignants de notre échantillon, soit environ le tiers. Or, il reste que le rapport aux savoirs analysé dans cette étude réfère à des pratiques *déclarées* des stagiaires. Aussi, il y a lieu de se questionner quant à la manière dont un rapport aux savoirs de cette nature agit sur les pratiques *constatées*, ce qui pourrait révéler certains écarts ou faire émerger d'autres postures épistémologiques. À cet égard, nous amorçons une recherche visant à examiner comment le rapport aux savoirs, les croyances épistémologiques et les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage subissent l'épreuve des conditions d'exercice du métier, ces dernières étant susceptibles d'encourager des pratiques pédagogiques plus traditionnelles chez les enseignants novices. De plus, la question des interrelations entre le rapport aux savoirs de stagiaires et leurs pratiques pédagogiques s'avère peu

documentée (Maulini et Vincent, 2014). Les influences réciproques entre le rapport aux savoirs de futurs enseignants et les pratiques pédagogiques déployées en stage restent donc à creuser.

Par ailleurs, la seule utilisation d'entretiens afin de caractériser le rapport aux savoirs de futurs enseignants constitue l'une des limites de notre recherche. Le fait de recourir à un échantillon d'étudiants volontaires en constitue une seconde. Un autre élément à considérer serait la personne du chercheur qui représente, pour un stagiaire, une certaine conception de la formation et de la relation au savoir. Une part de désirabilité sociale n'est donc pas à négliger. Pour tenter d'y remédier, de futures recherches trouveraient avantage à recourir à une méthodologie de type *étude de cas*, qui favorise l'utilisation de questionnaires et d'entretiens, l'observation en classe de stage et l'analyse de planifications de situations d'enseignement-apprentissage. Une telle approche permettrait d'approfondir notre compréhension de l'expérience de stagiaires en enseignement, de manière à cerner les différentes facettes de leur rapport aux savoirs ainsi que les implications sur les pratiques pédagogiques. Il serait également pertinent de se saisir des travaux centrés sur l'analyse de l'activité réelle des enseignants, dans un contexte de réformes curriculaires (Yvon et Saussez, 2010). Un autre élément à explorer serait la question des différences observées en regard des deux domaines (*Science et technologie* et *Univers social*), au chapitre du rapport aux savoirs, un élément que nous n'avons pas véritablement abordé de front dans cet article. Néanmoins, les résultats rapportés ci-dessus témoignent de certaines distinctions entre les trois programmes (EPEP, EASS et ES), de même qu'en regard de la situation des étudiants dans leur cursus (en début ou en fin de formation), bien que celles-ci apparaissent mineures. Par exemple, l'analyse révèle que le sens critique et la vision socioconstructiviste sont plus souvent évoqués par les stagiaires en fin de parcours, cela étant particulièrement valorisé en enseignement primaire. Quant à l'importance accordée à la compréhension des savoirs, celle-ci est partagée par les stagiaires des trois programmes et demeure stable entre le début et la fin de la formation. Ce ne sont ici que quelques-unes des différences et similitudes observées entre les sous-groupes de notre échantillon. Des analyses complémentaires et l'utilisation du questionnaire permettraient d'examiner plus finement ces écarts.

À la lumière des résultats obtenus, il apparaît pertinent de recourir à un cadre de référence structuré autour de la notion de rapport aux savoirs, s'inspirant à la fois des perspectives sociologique et didactique, afin d'appréhender l'expérience de stagiaires en enseignement. En plus de nous renseigner quant au rapport aux savoirs d'étudiants à l'égard de deux domaines (ST et US), un tel cadre nous informe quant à un certain *rapport à l'enseigner*, en lien avec des savoirs d'ordre didactique et psychopédagogique, faisant émerger diverses pratiques pédagogiques. Par cette recherche, les impacts de la formation initiale sur le processus de professionnalisation de l'enseignant ne peuvent être identifiés de manière précise, de manière positive ou de manière négative. Toutefois, celle-ci permet une certaine lecture de l'expérience de l'étudiant lors de stages, dans le cadre d'une formation poursuivant une ambition de professionnalisation.

À titre d'exemple, l'importance accordée, par certains futurs enseignants, à la théorie socioconstructiviste (en lien avec la dimension épistémique) et au jugement critique (lié aux dimensions identitaire et sociale), valorisé par plusieurs étudiants, peut constituer un apport des actuels programmes de formation initiale, sans toutefois être en mesure d'établir des relations directes. À d'autres égards, l'analyse du rapport aux savoirs de stagiaires en enseignement révèle certaines tensions : (1) d'abord des tensions d'ordre épistémologique, où se côtoient des conceptions de la connaissance relativement opposées (oscillant par exemple entre une vision socioconstructiviste et une vision réaliste); (2) ensuite des tensions sur le plan de la relation enseignant-stagiaire, laquelle relation est fondée sur un rapport d'évaluation-contrôle et sur la reconnaissance de l'expertise. Cela interpelle au premier chef les formateurs d'enseignants qui se soucient de l'évolution de la pensée de leurs étudiants et de leur développement professionnel.

## 7. Conclusion

L'article permet ainsi d'explorer le rapport aux savoirs de futurs enseignants lors des stages, ceux-ci s'inscrivant plus largement dans une formation professionnelle à l'enseignement. Ces stagiaires issus de trois programmes (enseignement préscolaire-primaire, adaptation scolaire, enseignement secondaire), se sont prononcés en regard des domaines suivants, la *Science et la technologie* ou l'*Univers social*. Aux fins de cet article, les données qualitatives tirées d'entretiens individuels menés auprès de 26 stagiaires ont été retenues. Il en ressort différents thèmes et sous-thèmes reliés aux trois dimensions prises en compte dans

l'étude du rapport aux savoirs (épistémique, identitaire et sociale), qui fut ici mise en relation avec la dimension *source du savoir* du concept des croyances épistémologiques. En plus de souligner la fécondité d'un tel cadre de référence, les résultats obtenus indiquent que la formation des enseignants peut constituer un soutien à leur processus de professionnalisation, en ce sens que les programmes contribuent à enrichir des éléments du rapport aux savoirs, entre autres par l'importance que des stagiaires accordent au jugement critique et, dans une moindre mesure, à la vision socioconstructiviste. D'autres aspects de leur rapport aux savoirs mériteraient cependant d'être enrichis, dans une perspective de développement professionnel, une responsabilité qui incombe aux différents acteurs de la formation initiale, dans ses volets théorique et pratique.

### Remerciements

Les auteures tiennent à remercier Sylvie Fortier, professionnelle de recherche, ainsi que Mélanie Belzile et Sylvain Letscher, professeurs, pour leur contribution à la réalisation de ce projet, de même que les 26 étudiants-stagiaires qui se sont prêtés aux entrevues. Elles remercient également le Fonds de recherche du Québec sur la société et la culture (FRQSC, G. Therriault, 2011-2014) pour son soutien financier.

### Références bibliographiques

- Akkari, A. et Perrin, D. (2006). Le rapport au savoir : une approche féconde pour reconstruire l'école et la formation des enseignants. *McGill Journal of Education*, 41(1), 49-75.
- Beillerot J., Blanchard-Laville C. et Mosconi N. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris, France : L'Harmattan.
- Bernard, M.-C., Savard, A. et Beaucher, C. (dir.). (2014). Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe. Québec, Québec : Livres en ligne du CRIRES. Récupéré du site du CRIRES : [http://lel.crires.ulaval.ca/public/le\\_rapport\\_aux\\_savoirs.pdf](http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf)
- Caillot, M. (2014). Les rapports aux savoirs d'élèves et d'enseignants. Dans M.-C. Bernard, A. Savard et C. Beaucher (dir.), *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques en classe* (p. 7-19). Québec, Québec : Livre en ligne du CRIRES. Récupéré du site du CRIRES : [http://lel.crires.ulaval.ca/public/le\\_rapport\\_aux\\_savoirs.pdf](http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf)
- Capiello, P. et Venturini, C. (2011). Usages de l'approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences : étude comparatiste. *Carrefours de l'éducation*, 31, 237-252.
- Carnus, M.-F., Garcia-Debanco, C. et Terrisse, A. (dir.) (2008). *Analyse des pratiques des enseignants débutants. Approches didactiques*. Grenoble, France : La Pensée Sauvage.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris, France : Anthropos.
- Charlot, B. (2001). La notion de rapport au savoir : points d'ancrage théorique et fondements anthropologiques. Dans B. Charlot (dir.), *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales* (p. 5-24). Paris, France : Anthropos.
- Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. Dans S. Maury et M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 33-50). Paris, France : Fabert.
- Charlot, B. (2006). La question du rapport au savoir : convergences et différences entre les deux approches. *Savoirs*, 10, 37-43.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. in S. Maury et M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 81-104). Paris, France : Fabert.
- Crahay, M. et Fagnant A. (2007). À propos de l'épistémologie personnelle : un état des recherches anglo-saxonnes. *Revue française de pédagogie*, 61, 2-39.
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2008). Les stages en formation à l'enseignement. Espace de formation. Espace de recherche. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (p. 1-6). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Étienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2009). Introduction. Dans R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* (p. 7-16). Bruxelles : De Boeck université.

- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Saint-Nicolas, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.
- Hofer, B. K. et Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 1-34.
- Jellab, A. (2006). *Débuter dans l'enseignement secondaire. Quel rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires?* Paris, France : L'Harmattan.
- Jellab, A. (2008). Le rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires du secondaire : une nouvelle problématique en éducation. *L'Homme et la société*, 167-168-169, 295-319.
- Jonnaert, P., Masciotra, D., Barrette, J., Morel, D. et Mane, Y. (2007). From competence in the curriculum to competence in action. *Prospects*, 37(2), 187-203.
- Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement. *Éducation et francophonie*, 38, 78-95. Récupéré du site de la revue : [http://www.acef.ca/c/revue/pdf/EF-38-2-078\\_MALO.pdf](http://www.acef.ca/c/revue/pdf/EF-38-2-078_MALO.pdf)
- Maulini, O. et Vincent, V. (2014). Du travail réel aux pratiques souhaitées : rapport au savoir et rapport au devoir en formation des enseignants. Dans L. Paguay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Étienne et J. Desjardins (dir.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques?* (p. 189-204). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Miles, B. M., Huberman, A. M. et Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, Californie : Sage Publications.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré du site du ministère : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-formation-a-l-enseignement-les-orientations-les-competences-professionnelles/backpid/6158/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré du site du ministère : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-formation-a-l-enseignement-les-orientations-relatives-a-la-formation-en-milieu-de-pratique/>
- Mujawamariya, D. (2000). De la nature du savoir scientifique à l'enseignement des sciences : l'urgence d'une approche constructiviste dans la formation des enseignants de sciences. *Éducation et francophonie*, 28(2), 1-11. Récupéré du site de la revue : <http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/28-2/08-Mujawamariya.html>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Pouliot, C., Bader, B. et Therriault, G. (2010). The notion of the relationship to knowledge: a theoretical tool for research in science education. *Journal in Environmental and Science Education*, 5(3), 239-264.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 123-147). Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 63-82. Récupéré du site Érudit : <http://www.erudit.org/revue/rse/2002/v28/n1/007149ar.pdf>
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- 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, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Therriault, G. (2008). *Postures épistémologiques que développent des étudiants des profils sciences et technologies et univers social au cours de leur formation initiale à l'enseignement secondaire : une analyse de leurs croyances et de leurs rapports aux savoirs* (thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Rimouski/Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.

- Therriault, G., Bader, B. et Ndong Angoué, C. (2013). L'apport de la notion de rapport (s) au(x) savoir (s) en éducation aux sciences et en formation initiale et continue des enseignants du secondaire : des exemples au Québec et au Gabon. *Esprit critique*, 17, 70-93.
- Therriault, G. et Harvey, L. (2013). Epistemological beliefs and their relationship to the knowledge of preservice secondary school teachers *Prospects*, 168(4), 441-460.
- Therriault, G., Morel, M. et Letscher, S. (sous presse). Étude des croyances épistémologiques et des rapports aux savoirs de futurs enseignants de sciences et de sciences humaines : quelles relations avec les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage? Dans V. Vincent et M.-F. Carnus (dir.), *Le rapport au(x) savoir (s) au cœur de l'enseignement : enjeux, richesse et pluralité* (p. 171-191). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Vincent, V. et Carnus, M.-F. (dir.) (sous presse). *Le rapport au(x) savoir (s) au cœur de l'enseignement : enjeux, richesse et pluralité*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Yvon, F. et Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.