

La construction du sens et la part de la voix du chercheur : une illustration basée sur une recherche menée dans le champ de recherche sur la formation à l'enseignement à partir d'une perspective non déficitaire¹ (niveau 1)

Annie Malo, professeure

Université d'Ottawa

Résumé

Dans toute recherche où il y a prise en compte du point de vue de l'acteur, le chercheur est amené à se questionner sur l'articulation des catégories issues du discours de l'acteur aux catégories savantes qu'il utilise ou développe lui-même. Sur le plan épistémologique, plusieurs postures sont possibles en ce qui concerne le statut accordé à la parole des acteurs dans la démarche de recherche. Par conséquent, sur le plan méthodologique, la façon de solliciter, d'interpréter et de présenter cette parole peut également varier. Le but de cet article est d'illustrer, à partir d'une recherche menée dans le champ de la formation à l'enseignement, comment la construction du sens de l'expérience d'apprentissage chez des stagiaires s'est effectuée et d'explorer des variations possibles quant à la place accordée à la voix du chercheur et à celle des participants à différentes étapes de la démarche de recherche.

Mots-clés : POINT DE VUE DE L'ACTEUR, VOIX DU CHERCHEUR, CO-CONSTRUCTION, RECHERCHE QUALITATIVE, ÉPISTÉMOLOGIE

Le propos méthodologique exposé dans cet article se situe dans le champ de la recherche sur l'enseignement². Ce champ de recherche est relativement récent et celui sur la formation à l'enseignement encore davantage. Au Québec, l'essor de la recherche sur la formation à l'enseignement correspond, logiquement, avec l'universitarisation de la formation, laquelle a eu lieu en 1969, dans la foulée du rapport Parent (Vanhulle et Lenoir, 2005). On peut constater, par ailleurs, dans cet essor relativement récent de la recherche sur la formation à l'enseignement que les recherches faites du point de vue des stagiaires sont encore peu nombreuses³ (Malo, 2005; soumis; Vanhulle et Lenoir, 2005). De quelle façon aborde-t-on l'apprentissage à enseigner? Comment a-t-on construit le sens de cette expérience, du point de vue des stagiaires?

Cet article se compose de quatre parties. La première partie constitue une présentation succincte de trois postures possibles à l'égard du sens de l'expérience, lesquelles situent différemment «le lieu» du sens. Dans un deuxième temps, est explorée de façon plus particulière l'une de ces postures, appelée analytique, où il est question de co-construction du sens. En troisième lieu, une illustration de cette posture est proposée; afin de bien mettre en lumière les choix effectués, ceux-ci seront mis en lien avec d'autres variations possibles. Dans la quatrième et dernière partie de ce texte, il est question de la part de la voix du chercheur dans la posture analytique et, de façon plus particulière, dans l'illustration présentée. Finalement, en conclusion, seront mises en lumière différentes constructions de sens possibles dans le champ de recherche sur l'apprentissage à enseigner.

Trois postures de recherche face au discours des acteurs (niveau 2)

Dans le cadre de cet article, il est question de différentes postures de recherche possibles à partir du «point de vue de l'intérieur» (Pires, 1997), c'est-à-dire à partir d'une démarche de recherche qui mise sur la subjectivité de l'acteur pour comprendre des faits sociaux, en l'occurrence, l'apprentissage à enseigner. À cet effet, les chercheurs Demazière et Dubar (1997) ont dégagé trois postures possibles de la part du chercheur envers le matériau de la recherche, soit principalement du discours, qu'ils qualifient de postures illustrative, restitutive ou analytique. En fait, il s'agit de «trois postures cohérentes», écrivent Demazière et Dubar (1997, p. 16)⁴, pour résoudre le problème du mariage de deux discours : le discours du chercheur et le discours des acteurs. Pour eux, il s'agit de trois façons de résoudre le problème épistémologique de la question de «la valeur et de la place à accorder à la parole des gens» par rapport à celle du chercheur (Demazière et Dubar, 1997, p. 16).

Dans la première posture, qu'ils appellent «la posture illustrative», le sens du discours des acteurs est mené par le chercheur. En fait, «la parole des gens», comme disent Demazière et Dubar, est mise au service des démonstrations du chercheur. C'est le chercheur qui donne sens au discours des acteurs, les paroles de ceux-ci venant appuyer, confirmer, illustrer la pertinence du propos du chercheur et de son hypothèse explicative. En ce qui concerne la collecte de données, le chercheur sollicite l'acteur à s'exprimer, au sujet de son expérience, à partir des catégories prédéterminées; l'entretien directif, voire semi-directif, en est un moyen. De la même façon, l'analyse des données se structure à partir des catégories du chercheur à l'aide d'un découpage et d'un codage qui en facilite la comparaison et éventuellement la généralisation sur le plan thématique, taxinomique. La présentation des résultats prend la forme d'une illustration des hypothèses du chercheur à l'aide d'extraits du discours des acteurs. Les catégories conceptuelles, du chercheur, permettent de donner sens aux catégories du langage ordinaire, lesquelles ne sont pas pleinement «objectives», conscientes ou transparentes; comme chercheur, il faut donc se méfier des catégories du langage ordinaire (comme l'acteur, interpellé, peut se méfier des questions du chercheur et répondre ainsi de façon stratégique aux questions en choisissant de dissimuler certains

faits, par exemple). Il faut donc, comme chercheur, réinterpréter les catégories du langage ordinaire à la lumière de certaines déterminations dont l'acteur n'est pas conscient.

Dans la posture restitutive, à l'inverse, le sens se trouve pleinement dans le discours de l'acteur. La «parole des gens», dans cette posture, est considérée comme transparente; il suffit de donner accès à cette parole pour que le sens en soit livré. Le discours de l'acteur est porteur de sens en soi, cet acteur étant le moteur de ses comportements et le producteur conscient des raisons qui le fait agir. Son discours rend donc compte de façon transparente de ses pratiques. À l'inverse, sa pratique est transparente pour l'acteur, il en saisit pleinement le sens. Le chercheur sert donc de porte-parole, voire de porte-voix, à travers lequel le discours de l'acteur peut se faire entendre et passer «de la sphère privée à la sphère publique» (Bourdieu, 1993). Il s'agit, par exemple, de montrer comment la parole des acteurs leur permet de construire le monde social en structurant leur interaction. La parole est action (instrumentale), dans la mesure où elle coordonne les conduites des membres. En termes de collecte de données, la présence du chercheur permet de rendre plus explicite les allants de soi des «membres» du groupe social visé, ces derniers, par leur compétence de membres, sont les mieux placés pour livrer au chercheur le sens des savoirs pratiques. Pour le chercheur, il s'agit d'avoir accès au contexte de pratique pour pouvoir y entendre le discours échangé entre membres et d'organiser des entretiens avec ceux-ci afin de les inviter à lui expliciter le sens de ce discours. En termes d'analyse du matériau, les catégories conceptuelles sont construites sur les catégories du langage des membres, dans leurs détails, pour mettre en évidence les allants de soi des membres. La présentation des données prend la forme de compte rendu détaillé et dynamique des échanges entre les membres qui rendent compte des savoirs sociaux en action dans ce contexte particulier. La compréhension des catégories des acteurs est rendue possible grâce à la mise en contexte de celles-ci par le chercheur qui, ce faisant, dévoile les règles du jeu social de ce groupe, incluant les règles du jeu de l'entretien, le cas échéant. Les catégories du chercheur, quand elles sont présentes ne seraient-elles en forme de titres et ou d'agencement des entretiens, servent à orienter le regard du lecteur, à susciter sa sensibilité tout en lui laissant le soin de faire ses propres analyses, comparaisons et synthèses à partir des matériaux bruts, ou presque, et de dégager, à partir de ces histoires particulières, ces cas singuliers, des processus généraux.

Dans la posture analytique, le sens se trouve dans la situation d'échange entre l'acteur et le chercheur qui donne lieu à un travail d'analyse de part et d'autre. Au cours de cet entretien, «centré sur le sujet», l'acteur est interpellé et construit (ou reconstruit) le sens de son action par la mise en mots effectuée. Le chercheur, quant à lui, interprète lui aussi le sens exprimé à la lumière des questions qu'il se pose et au sujet desquelles il a sollicité l'acteur. Le discours de l'acteur est considéré comme un mode d'appropriation des formes sociales, par le biais duquel l'acteur se socialise et «le social “prend forme”» (Demazière et Dubar, 1997, p. 38). La mise en mots permet

la construction de sens de l'expérience, laquelle n'est pas immédiatement transparente pour l'acteur. Cependant, cette mise en mots amène l'acteur à produire ses propres «catégories du social» pour relater son expérience. En termes de collecte de données, le chercheur sollicite l'acteur au cours d'un entretien «centré sur le sujet» à propos d'«événements sociocognitifs» et «provoque l'expression de sentiments, de jugements, de récits, d'argumentations» (Demazière et Dubar, 1997). En termes d'analyse des données, il s'agit pour le chercheur d'interpréter le «sens subjectif» que ces événements revêtent pour l'acteur, tout en tenant compte du contexte dans lequel ils s'inscrivent, incluant le contexte d'énonciation, soit l'entretien de recherche. L'interprétation par le chercheur du discours de l'acteur, de la mise en mots, porte autant sur la structure que sur le contenu du discours afin de repérer, recouper et reproduire le travail de catégorisation qu'a effectué l'acteur au cours de l'entretien. La présentation des données rend compte des catégories du social de l'acteur et du processus de leur mise en mots, tout en rendant visible le travail d'analyse (et donc des choix) du chercheur.

Co-construction de sens : une illustration (niveau 2)

La distinction de ces trois postures permet à Demazière et Dubar (1997) d'avancer qu'une collecte de données qui interpelle le discours des acteurs ou leurs représentations du monde ne correspond pas nécessairement à un usage compréhensif de leur discours ou, disons d'une façon plus nuancée, de rendre compte de la même façon des catégories des acteurs.

C'est en effet ce qu'il est possible de constater dans le champ de recherche sur la formation à l'enseignement et, plus particulièrement, au sujet des recherches sur l'apprentissage à enseigner des stagiaires. Parmi ces dernières, on y retrouve différentes façons de rendre compte des apprentissages des stagiaires et des significations que cette expérience revêt pour eux. Pour illustrer sommairement une de ces différences, plusieurs recherches arrivent à des conclusions selon lesquelles les stagiaires apprennent peu, tandis que d'autres recherches soulignent à quel point le stage est une des composantes, sinon la composante la plus significative de leur formation aux yeux des étudiants⁵. Outre la façon de définir les apprentissages, n'y a-t-il pas lieu de se questionner sur la façon dont les chercheurs s'y sont pris pour «analyser pour comprendre» l'expérience des stagiaires et pour «articuler les catégories ordinaires» des stagiaires aux «catégories savantes» de la recherche (Demazière et Dubar, 1997)?

Sur le plan méthodologique, ces recherches se distinguent par une diversité d'approches et de pratiques. Certaines recherches sont menées d'un point de vue de l'extérieur, c'est-à-dire en favorisant l'observation des conduites humaines de l'extérieur, en s'intéressant aux causes matérielles, c'est-à-dire aux «conditions ou facteurs objectifs [...] pour expliquer les actions des acteurs sociaux» (Pires, 1997, p. 31); cependant peu d'entre elles recourent aux analyses quantitatives pour ce faire (Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998). La majorité de recherches sur la formation à

l'enseignement font appel aux représentations et aux significations des stagiaires et misent, donc, sur le «point de vue de l'intérieur» (Pires, 1997) pour comprendre les conduites humaines, ici l'expérience de l'apprentissage à enseigner. Cependant, pour Demazière et Dubar (1997), la posture illustrative peut véhiculer le même rapport à la parole des gens, en partant du «point de vue de l'intérieur» mais en faisant une analyse «objective, systématique», voire quantitative du discours des gens (Demazière et Dubar, 1997, p. 18).

La grande majorité des recherches menées dans le champ de la formation à l'enseignement et plus particulièrement de l'apprentissage à enseigner semblent donc miser sur le «point de vue de l'intérieur» (Pires, 1997), tout en présentant des variantes qui dénotent des choix divers et distincts en ce qui concernent les questions méthodologiques et épistémologiques sur le statut accordé à la voix des participants à la recherche⁶. Dans ce cas, on est en mesure de se demander en quoi et sur quoi ces options varient. Comme les trois postures proposées par Demazière et Dubar (1997) se distinguent sur l'articulation des «catégories ordinaires» et des «catégories savantes» en concordance à l'attribution du «lieu du sens», cet article propose une exploration des choix méthodologiques d'une recherche et de la part accordée à l'une et l'autre des voix, soit celle de l'acteur (ou des acteurs) et celle du chercheur dans la démarche de recherche.

Plutôt que de continuer dans l'abstrait, une illustration de la part accordée à l'une et l'autre de ces voix est proposée en s'appuyant sur une recherche menée dans le champ de la recherche sur l'apprentissage à enseigner, recherche menée à partir d'une perspective de recherche, appelée ici, non déficitaire. Afin de mettre en lumière les choix effectués dans cette recherche et les variations possibles à ce sujet, une brève illustration est d'abord présentée d'une recherche menée également dans le champ de la formation à l'enseignement, mais cette fois-ci, à partir d'une perspective de recherche, appelée ici, comparative⁷, qui comprend un ensemble très varié de recherches et dont l'exemple retenu ici n'en est qu'un parmi tant d'autres.

La construction de sens dans une perspective comparative (niveau 3)

Dans une perspective comparative, l'apprentissage des futurs enseignants est situé par rapport à un modèle de comparaison, un modèle attendu d'apprentissage. Ce modèle peut être défini à partir de référents divers, que ce soit un modèle théorique, par exemple l'approche constructiviste, ou un modèle pratique, par exemple la pratique d'un enseignant d'expérience. En termes de collecte de données, le modèle attendu d'apprentissage permet de circonscrire le territoire à couvrir, ou les thèmes de discussion pour l'entretien, comme par exemple les stratégies d'enseignement, ou encore une matière d'enseignement en particulier, comme les sciences, ou bien le mode d'apprentissage, comme le processus réflexif. Ainsi, des apprentissages peuvent être identifiés dans la mesure où il y a diminution de l'écart, voire concordance, entre les catégories des acteurs, participants à la recherche, et les catégories tirées du modèle de comparaison. En termes d'analyse (codage) et d'interprétation, les catégories des

acteurs sont classées en fonction des catégories de référence (savantes ou pratiques) et ordonnées entre elles en fonction d'un plus ou moins grand écart par rapport aux catégories du modèle de référence. Voici une illustration, choisie parmi tant d'autres, où on utilise un point de comparaison renvoyant aux principes, concepts et fondements du modèle théorique de référence pour identifier les apprentissages effectués ou non.

Dans l'extrait qui suit, au départ, le point de vue de l'étudiant en formation à l'enseignement est très éloigné du modèle de référence :

le problème qui se pose [au futur enseignant] n'est pas de savoir, par exemple, *ce qui permettrait la structuration d'un questionnement systématique chez l'apprenant*⁸ mais plutôt ce qui pourrait SUSCITER [1]A MOTIVATION [de l'élève]» ou encore «la science n'apparaît pas comme un *phénomène à repenser dans le cadre de l'enseignement des sciences* mais bien comme un OBJET À VULGARISER, un objet d'ailleurs qu'il [le futur enseignant] traite AU SINGULIER de préférence au *pluriel* (Ruel, 1997).

Plus loin, la chercheuse rapporte que l'étudiant complexifie ses représentations, en intégrant des concepts et principes véhiculés par le modèle de référence :

La complexification de l'idée de science de G-3 [le futur enseignant interrogé], inclu[t] selon toutes apparences *UNE IDÉE DE MODÉLISATION DE LA RÉALITÉ*⁹ plutôt qu'un savoir-reflet de celle-ci (Ruel, 1997).

Au terme de la collecte de données, la chercheuse sous-entend que l'apprentissage de l'étudiant n'est peut-être pas complet dans la mesure où elle ne peut «supputer en profondeur la teneur “constructiviste” de ces nouveaux concepts chez G-3», elle conclut par contre ainsi :

nous pouvons tout de même observer que, tout au long de son discours, ils [ces nouveaux concepts] ont du sens pour lui [le futur enseignant] puisqu'il les intègre tant dans l'expression de ses idées sur l'enseignement et l'apprentissage que dans les pratiques pédagogiques qu'il leur associe (Ruel, 1997).

Ainsi, l'analyse de l'apprentissage de ce futur enseignant démontre qu'il y a eu réduction de l'écart entre les catégories du participant à la recherche et les catégories tirées du modèle de référence utilisé, mais sans pouvoir conclure s'il y a eu concordance complète (disparition de l'écart) entre les deux types de catégories au terme de la collecte de données. Le recours aux catégories savantes permet de situer les catégories du discours du participant; le sens de l'expérience d'apprentissage à enseigner du participant est interprété à la lumière des catégories savantes choisies par la chercheuse, celles-ci permettent d'apprécier dans quelle mesure il y a eu apprentissage ou non. C'est la voix de la chercheuse qui reconstruit le sens des apprentissages du participant au moment de l'entretien en orientant son discours sur certains objets de son apprentissage et au moment de l'analyse en recourant à des

catégories issues du modèle de référence pour interpréter et reconstruire le sens des apprentissages exprimés par le participant.

La construction de sens dans une perspective non déficitaire (niveau 3)

Il existe d'autres façons de procéder à la construction de sens que celle présentée précédemment. Une variation possible renvoie à une recherche menée à partir d'une perspective, appelée ici, non déficitaire. Dans cette perspective, les apprentissages des futurs enseignants ne sont pas définis en fonction d'un modèle de comparaison, soit de la réduction d'un écart (un déficit) entre ce modèle et les catégories des acteurs. Comme il n'y a pas recours à un modèle de référence, les thèmes retenus pour les entretiens ne sont pas orientés par ce modèle. Les apprentissages sont définis en fonction des transformations apportées au répertoire du stagiaire, futur enseignant, et donc des modifications apportées aux catégories propres du participant. Autrement dit, la comparaison s'effectue entre les différentes catégories de l'acteur exprimées au fil du temps. Le point de comparaison s'effectue donc toujours à partir du point de vue de l'intérieur, soit à partir du discours même de l'acteur, sans recourir à un modèle de référence extérieur pour analyser et interpréter les apprentissages. Ainsi, en termes de collecte de données¹⁰, les futurs enseignants sont invités à relater des situations où ils ont dû effectuer des transformations, autrement dit relater des problèmes qui les ont amenés à modifier leur façon de faire ou de penser. En termes d'analyse et d'interprétation¹¹, comme mentionné précédemment, la comparaison s'effectue à l'intérieur du discours produit par un même acteur, un même stagiaire, à différents moments. De plus, il ne s'agit pas d'ordonner, ensuite, les catégories des acteurs, mais de dégager ce qui est commun à chacun, en termes de processus. L'extrait qui suit permet de comprendre comment, sans recourir à un modèle extérieur, se présente ce processus de comparaison entre des catégories énoncées par l'acteur, c'est-à-dire, dans l'extrait qui est reproduit ici, une stagiaire participant à la recherche.

I. L'amorce du projet: une «mise en oeuvre»

Après avoir décidé «d'annuler [l]a retenue»¹² (Rf2-03-34) d'un l'élève, Patricia¹³ a pour projet de faire une intervention «plus équitable pour l'élève» (Rf2-03-44).

II. Le déroulement du projet et les transformations opérées

Pour ce faire, Patricia «demand[e] [...] [à l'élève] [...] de rester [...] lors de la pause» (Rf2-03-33). Lors de cette RENCONTRE, Patricia ne fait pas que *réprimander l'élève et souligner les comportements à bannir*. «Je spécifiai par contre que je m'attendais et que je voulais QU'IL CONTINUE À PARTICIPER AUX COURS [...], mais cela de façon constructive, [...] car il était un garçon intelligent qui comprend très vite ce qu'on lui explique. Il approuva» (Rf2-03, 36-37), dit-elle.

C'est ainsi que d'une perception plutôt négative à titre d'«élève très bavard et énervé [...] [auquel elle a] laissé plusieurs chances depuis le

début de l'année» (Rf2-03-20), Patricia en arrive à affirmer «en le rencontrant, [avoir] découvert que c'était UN PETIT GARS DANS LE FOND QUI N'ÉTAIT PAS MÉCHANT» (RG3-225).

III. L'aboutissement du projet: une «réalisation»

Les résultats obtenus par Patricia la satisfont: «lors des cours suivants, dit-elle, j'ai remarqué des changements dans son comportement. Il était beaucoup moins bavard, mais il s'efforçait de répondre souvent et intelligemment aux questions» (Rf2-03, 38-39).

Son projet de rétablir la situation avec l'élève de façon à ce que ce soit équitable pour lui semble être réalisé: «J'avais ainsi obtenu les résultats escomptés, mais d'une façon que je ne voudrais pas revivre, puisque je me suis sentie mal dans cette situation [référant à la retenue]» (Rf2-03-40) (Malo, 2005).

Ainsi, dans l'extrait précédent, l'expérience de l'apprentissage à enseigner est analysée à partir des catégories exprimées par une même stagiaire autour d'un même événement problématique; les indices d'apprentissage sont identifiés à partir des transformations apportées aux catégories de son discours au sujet des mêmes aspects de la situation.

En comparant les deux exemples utilisés, on peut comprendre qu'une variation possible, sur le plan méthodologique, en ce qui concerne la construction de sens renvoie à l'utilisation ou non de catégories extérieures ou savantes, en recourant à un modèle de comparaison extérieur au point de vue du participant pour qualifier ses apprentissages, autrement dit pour interpréter les catégories des participants au sujet de leur expérience d'apprentissage à enseigner.

La part de la voix du chercheur dans la perspective non déficitaire (niveau 2)

On pourrait croire, par sa désignation, que la perspective non déficitaire laisse la part grande, sinon totale, au point de vue de l'acteur, du futur enseignant, et qu'elle consisterait alors à une posture restitutive. Pourtant, la voix du chercheur est belle et bien présente, et une place est faite, reconnue, voire revendiquée, à ses catégories. Cependant, l'articulation de celles-ci, les catégories du chercheur, aux catégories ordinaires des acteurs est explicite, tant par des explications fournies par le chercheur que par des traitements particuliers dans la présentation des données, en distinguant par exemple, à l'aide de typographies différentes, le discours des acteurs et celui du chercheur.

Afin d'explorer plus en détail comment et quand s'articule ces deux voix, quatre moments de la démarche de recherche et de la co-construction du sens sont empruntés à Desgagné (Audet et Desgagné, 2005; Desgagné, 2005). Ainsi, quelle place occupent la voix du chercheur et celle des acteurs, leurs catégories respectives, au moment de

canaliser le sens, de reconstruire le sens, d'interpréter le sens et de donner forme au sens?

La place de la voix du chercheur et celle de l'acteur au moment de canaliser le sens (niveau 3)

Au moment de la collecte de données, voire même avant, les catégories du chercheur sont déjà présentes au moment de canaliser le sens, c'est-à-dire de choisir sur quoi solliciter l'acteur, de cibler sur quels aspects de son expérience le faire discourir. Par exemple, dans le champ de recherche sur l'apprentissage à enseigner, le chercheur peut choisir de faire discourir le stagiaire sur sa relation avec les élèves, sur un aspect particulier de l'enseignement comme l'intégration des nouvelles technologies ou sur les apprentissages signifiants qui ont ponctué son expérience de stage. Dans le cas de la recherche menée à partir d'une perspective non déficitaire, et de la définition de l'apprentissage en termes de transformations apportées au répertoire du stagiaire, la canalisation du sens s'est organisée autour de problèmes rencontrés. Ces problèmes devaient concerner, de façon plus ou moins directe, des problèmes de gestion de classe. Par ailleurs, ce sont les stagiaires qui choisissaient, en cours de stage, les problèmes rencontrés sur lesquels ils voulaient réfléchir davantage. Ainsi, le territoire des apprentissages était peu limité ou orienté par la chercheuse, les stagiaires étant libres de traiter d'un problème ou d'un autre. Cet aspect est repris plus loin dans le texte quand il est question d'explorer les variations entre la part de la voix du chercheur dans les perspectives non déficitaire et comparative. Cependant, on peut dire ici qu'à l'étape de la canalisation de sens, une catégorie du chercheur est déjà présente en termes de thématization de l'expérience d'apprentissage des acteurs.

La place de la voix du chercheur et celle de l'acteur au moment de reconstruire le sens (niveau 3)

La collecte de données donne lieu, proprement dit, à la construction du sens par l'acteur qui reconstruit le sens de son expérience passée par la mise en mots sollicitée et entendue par le chercheur au moment de l'entretien, comme le précisent Demazière et Dubar (1997) à propos de la posture analytique. Le chercheur participe à cette construction dans la mesure où il rend possible cette mise en mots, par son invitation, son écoute et ses relances, en tentant de construire à son tour le sens de l'expérience de l'acteur, de façon à «comprendre» les raisons, comme le dit Bourdieu, c'est-à-dire à le faire du point de vue de l'acteur, de telle sorte que de «sa place, il serait et penserait sans doute comme lui» (Bourdieu, 1993, p. 925). Dans quelle mesure les catégories du chercheur jouent-elles ici? Dans une perspective non déficitaire, menée pour comprendre l'apprentissage des stagiaires en termes de problèmes rencontrés, les catégories de la chercheuse ont orienté le discours des acteurs de deux façons : afin de comprendre les raisons d'agir des stagiaires, la chercheuse s'est intéressée à la mise au jour des éléments du contexte, contexte contraignant, mais aussi habilitant dirait Giddens (1984/1987). De plus, la chercheuse a orienté la mise en mots de situations concrètes, ponctuelles et locales dirait Pépin (2000, 2004), en guidant la verbalisation

de façon à «connecter l'acte de dire et faire» (Desgagné dans Audet et Desgagné, 2005). Ainsi, au moment de la collecte de données, le participant n'était pas invité à faire un long monologue sur une expérience vécue dans des termes généraux du genre : «Dans mon stage, ce que j'ai trouvé le plus dur c'est d'arriver à faire travailler certains élèves. J'ai tout essayé et rien n'a marché.» Le participant était invité à relater une expérience précise, avec suffisamment de détails pour que la chercheuse en arrive à prendre et comprendre son point de vue, ses raisons d'agir à ce moment-là, face à ce problème-là. La sollicitation ressemble plutôt à une description comme celle-ci : «Mercredi, j'avais mon groupe C et quand j'ai eu terminé de donner mes consignes, Benjamin regardait ses voisins au lieu de se mettre à travailler ...»

À l'étape de la reconstruction de sens, lors des entretiens, la voix de la chercheuse se fait entendre¹⁴ en guidant la reconstruction de sens de l'acteur et en l'orientant vers la description d'une situation concrète et précise. Elle conduit l'entretien en étant à l'écoute de la reconstruction de sens de l'acteur de façon à pouvoir parvenir à comprendre sa logique d'action, ses raisons d'agir, à ce moment.

La place de la voix du chercheur et celle de l'acteur au moment d'interpréter le sens (niveau 3)

Au moment de l'analyse plus systématique¹⁵ de sa part, le chercheur doit trouver sa voix... et l'assumer en quelque sorte. En fait, dans la recherche menée à partir d'une perspective non déficitaire, cette étape a été laborieuse, voire déchirante en termes de deuils à faire. Après avoir suivi les participants pendant quatre mois et recueilli leurs propos au sujet de leur expérience riche et complexe, la chercheuse s'est retrouvée face à un dilemme : adopter une posture restitutive, où les «données parlent d'elles-mêmes» et où le discours des acteurs est suffisamment riche pour le livrer avec un minimum d'intervention de la part de la chercheuse en termes de catégories; ou, au contraire, adopter une posture analytique où le discours des acteurs est, en quelque sorte, trop riche et trop complexe pour le livrer sans autre travail de la part de la chercheuse. C'est alors qu'a démarré un long travail de «décantation» et de «stratification» des différentes couches d'analyse possibles pour interpréter le sens de l'expérience d'apprentissage des stagiaires. En effet, au départ, tous les niveaux d'analyse et donc toutes les catégories savantes utilisées pour interpréter le sens du discours des acteurs se mêlaient, sans distinction aucune, à même leur discours. Ces catégories étaient «incorporées» dans leur discours, la voix de chercheuse étant imbriquée à la voix des stagiaires, tout en croyant ne faire voir que plus clairement ce qui est déjà là... Ces quelques termes, ajoutés ici et là, dans la description du parcours d'un stagiaire, n'avaient pour fonction, aux yeux de la chercheuse, que de souligner certains passages plus importants à l'égard du processus d'apprentissage et donc d'attirer et de diriger le regard du lecteur. En faire plus, c'est-à-dire structurer davantage le parcours des stagiaires et mettre davantage en évidence ses propres catégories de chercheuse, semblait à la fois «trahir» la voix des acteurs tout en ne présentant rien de nouveau ou d'original par rapport à ce qu'ils disaient déjà eux-

mêmes. Ainsi, la chercheuse en est venue à se demander : «Comment affirmer de plus en plus sa voix sans trahir celles qui ont permis de la trouver, tel semble le problème “éthique” à résoudre.» (Malo, 2005, p. 313, note 216)

Le problème à résoudre était le suivant : analyser les apprentissages des stagiaires sans faire intervenir une comparaison à un modèle extérieur, ce qui, d'une perspective non déficitaire, serait contradictoire. L'analyse s'est donc opérée de l'intérieur même du discours de chaque stagiaire, en tentant de retrouver des changements, des transformations que les stagiaires ont relaté avoir effectués, ce qu'ils ont été amenés à modifier, à faire de nouveau ou différent, pour tenter de résoudre un problème. Plus précisément, cette étape a consisté à comparer entre elles des séquences de transformation adjacentes, vécues et relatées par des stagiaires, et à y retracer ce qui est dit et fait de différent, et à nommer dans quelle mesure ces éléments sont différents, donc de quelle façon ils sont transformés. Par exemple, d'une séquence à l'autre, est-ce que le stagiaire dit avoir ajouté quelque chose à ses façons de faire, modifié ses façons de faire ou encore suspendu ce qu'il faisait. Ainsi, tout en faisant intervenir, à un autre niveau, des catégories extérieures au discours des acteurs (les catégories de la chercheuse sur le processus de transformation et d'apprentissage), l'analyse s'est déroulée à partir de la comparaison des éléments d'un même discours, en rendant compte des catégories des acteurs et de leur logique d'action.

Cette façon de mener l'analyse ne semble pas particulière à un objet de recherche relatif à l'apprentissage. En effet, Demazière et Dubar (1997) au sujet de récits d'insertion professionnelle procèdent par analyse des «contrastes dans le discours» des acteurs en repérant les «identifications et différenciations, les disjonctions et conjonctions» qui structurent la mise en mots des acteurs¹⁶; Bourdieu (1993) parle d'analyse des «schèmes classificatoires», c'est-à-dire des couples de termes opposés (fort/faible, rigide/souple, etc.) exprimés dans leur réponse par les personnes interviewées. Alasuutari (1995) parle d'analyser les classifications «emic», c'est-à-dire les classifications trouvées à l'intérieur même du discours de l'acteur. C'est par ce travail d'organisation, de sélection, de réduction (de «dégraissage», écrivent Demazière et Dubar, 1997) et de schématisation, plutôt que de codage, que le chercheur articule ses catégories à celles des acteurs, dans une posture analytique et une perspective non déficitaire, peut-on ici ajouter, et ce, dans un rapport dialectique plutôt que hiérarchique. À cet effet, Barbier (2001), cette fois au sujet de recherches sur des champs de pratique (plutôt que des recherches disciplinaires), souligne que les catégories d'analyse des chercheurs permettront de joindre le repérage tant de «régularités» (ce que recherchent généralement les recherches disciplinaires) que de «singularités» des pratiques des acteurs, de façon à tenir compte non seulement des significations, mais aussi de la temporalité exprimées par les acteurs.

La place de la voix du chercheur et celle de l'acteur au moment de donner forme au sens (niveau 3)

À l'étape de la présentation des données, ces deux systèmes de catégories, celles des acteurs, appelées «catégories ordinaires», et celles du chercheur, appelées «catégories savantes» se trouvent côte à côte, mais aussi distingués l'un de l'autre. Par ailleurs, une large place est faite à la mise en mots de l'acteur, notamment sous la forme de récits de pratique ou encore d'études de cas. Dans le cas de la recherche menée à partir d'une perspective non déficitaire au sujet de l'apprentissage des stagiaires, la présentation des données a pris la forme de six cas reconstruits donnant accès à la logique de chacun des stagiaires et au flux de leur expérience d'apprentissage, de façon à permettre au lecteur de comprendre leur parcours, et ce, du point de vue respectif de chacun des acteurs. Cependant, l'appareil théorique, le système de catégories de la chercheuse, permet d'organiser le développement du savoir professionnel des stagiaires à partir d'une grille commune, tout en présentant chacun des parcours dans son unicité. Cette façon de faire permet, par ailleurs, de considérer les différences entre chacun des parcours sans tomber dans une logique où ces différences s'expliquent par des déficits de certains par rapport à une norme établie par l'ensemble. Ainsi, la voix de la chercheuse est alors visiblement assumée et celle des acteurs, toujours accessible.

Conclusion : différentes constructions de sens (niveau 2)

En conclusion, il est intéressant de revenir sur la distinction entre la perspective comparative et la perspective non déficitaire pour résumer les variations possibles, dans le déroulement de la recherche et dans la construction de sens, au sujet de la place accordée à la voix des acteurs, aux catégories ordinaires, et à la voix du chercheur, aux catégories savantes. Comme il a été mentionné au départ, les deux perspectives interpellent les significations des acteurs et semblent emprunter une approche compréhensive et interprétative à l'égard de l'expérience de ces acteurs, en tentant de comprendre cette expérience d'apprentissage de leur point de vue. Cependant, sur le plan méthodologique, et notamment sur la place faite à la voix du chercheur et à ses catégories, ces deux perspectives semblent aussi se distinguer. Cette distinction s'opère au moins sur quatre aspects. Le premier concerne la «canalisation de sens». Beaucoup de recherches dites comparatives, par leur entrée disciplinaire, vont solliciter les futurs enseignants au sujet d'un certain contenu de leur apprentissage. Les thèmes à aborder et sur lesquels discuter sont donc choisis par le chercheur. Déjà, à cette étape, les catégories du chercheur portent sur le contenu des apprentissages des participants. Dans le cas de la perspective non déficitaire, comme il a été souligné plus haut, les futurs enseignants sont sollicités sur des problèmes rencontrés; le choix du contenu de leur apprentissage est donc laissé en grande partie à leur discrétion. Il s'agit là d'une première distinction, qui ne vaut pas pour toutes les recherches considérées ici comme comparatives. En effet, certaines d'entre elles portent, par exemple, sur le processus de réflexion des futurs enseignants. Ainsi, le

thème de ces réflexions est laissé, dans ces cas-là également, à la discrétion des participants. Ces recherches ne se distinguent donc pas toujours forcément sur le plan de la canalisation de sens plus ou moins ouverte à différents contenus d'apprentissage.

Un autre aspect qui peut distinguer, sur le plan méthodologique, les recherches relevant d'une perspective comparative ou non déficitaire concerne la «reconstruction du sens» ou plutôt les outils méthodologiques utilisés pour le faire. Dans la perspective non déficitaire, c'est le point de vue de l'acteur qui est considéré et, pour y accéder, son discours, oral ou écrit, s'avère le matériau recherché, et ce, en faisant porter ce discours sur la pratique concrète des futurs enseignants, autrement dit en «connectant le dire et le faire». Dans certaines recherches comparatives, on l'a mentionné, le recours à un modèle de référence (théorique ou de pratique) oriente la reconstruction du sens. Il peut arriver que ce modèle de référence soit la pratique même des futurs enseignants où on cherchera, lors de la collecte de données, non pas à «connecter» le dire et le faire, mais à «comparer» le dire et le faire des participants, en accordant préséance au faire, à ce qui est observable, et donc moins aux raisons, au sens de le faire. Dans d'autres cas encore, cette comparaison entre les changements déclarés et observés fera alors intervenir les catégories du chercheur dans la mesure où il procédera lui-même à l'observation de la pratique du participant à partir, alors, de ses propres catégories.

Le troisième aspect sur lequel semblent se distinguer les perspectives comparative et non déficitaire concerne l'interprétation du sens. C'est sur ce plan que la distinction est la plus évidente et peut-être la plus constante. Dans les recherches comparatives, le chercheur recourt à un modèle extérieur pour interpréter le sens exprimé par les acteurs; il utilise des catégories autres (savantes ou ordinaires d'autres acteurs) pour comprendre ou expliquer les catégories des participants. En ce qui concerne les recherches sur l'apprentissage à enseigner, cette interprétation prend souvent la forme d'une appréciation de l'écart entre les catégories exprimées par des futurs enseignants et celles véhiculées par le modèle de référence. Ce modèle de référence peut être tout aussi bien un modèle de référence théorique, comme dans le cas présenté sur l'enseignement constructiviste, qu'un modèle de référence pratique, soit la pratique d'un enseignant d'expérience. Dans ce dernier cas, on peut interpréter que les futurs enseignants font des apprentissages quand leurs catégories se rapprochent de celles de l'enseignant d'expérience, soit en termes d'une planification plus souple, par exemple, ou d'une prise de décision plus éclairée.

Ainsi, les perspectives comparative et non déficitaire semblent le plus se distinguer au moment d'effectuer le travail de comparaison des données lors de l'analyse. Quand ce travail de comparaison fait intervenir un modèle de référence théorique, soit les catégories savantes, il repose davantage sur un travail de «codage» qu'Alasuutari (1995) distingue du travail d'«analyse» en tant que tel, où il s'agit d'effectuer la comparaison à l'intérieur du discours même de l'acteur.

Cette distinction semble se poursuivre au moment de donner forme à la construction du sens. Dans la perspective non déficitaire, les différents discours des acteurs sont structurés de façon à donner accès à la logique de chacun des acteurs, en fonction du contexte où il se situe, dans lequel il agit, et en tenant compte de la temporalité des événements. Une structure commune, à l'ensemble des discours, ou des parcours reconstruits, est présentée. Cependant, il n'y a pas de mise en ordre quelconque de ces différentes expériences, ni à l'intérieur d'un même parcours, ni à l'intérieur de l'ensemble des parcours. Autrement dit, la mise en forme de l'expérience ne cherche pas à y donner un sens, c'est-à-dire une direction. En effet, comme le rappelle Grondin (2003), parmi les nombreux sens de la vie, il y a, entre autres, le sens «significatif» et le sens «directionnel». Dans une perspective non déficitaire, notamment en ce qui concerne la notion d'apprentissage, il n'y a pas nécessairement de direction «linéaire» et «progressive». Ainsi, chaque parcours est ponctué par plusieurs séquences, lesquelles comportent des transformations, mais celles-ci ne s'avèrent pas de «meilleures» adaptations que les précédentes, parce qu'elles leur succèdent. Ces dernières, en fonction des nouvelles situations, pourront à leur tour être changées, modifiées, délaissées. Il s'agit alors de rendre compte d'un processus «toujours provisoire et inachevé» (Demazière et Dubar, 1997). De même, les discours des différents acteurs ne sont pas ordonnés entre eux. Cependant, dans une perspective comparative, il arrive que les discours des acteurs soient ordonnés entre eux, faisant alors intervenir, et parfois à ce seul moment, un modèle de référence retenu par le chercheur. Il s'agit, ici, d'un quatrième aspect sur lesquels il est possible d'observer des variations entre la part accordée à la voix du chercheur dans les recherches à partir d'une perspective comparative ou non déficitaire. Ainsi, l'interprétation du sens peut s'être effectuée en recourant à des comparaisons de l'intérieur même du discours de chaque acteur, mais au moment de donner forme à ces reconstructions, l'ensemble des discours est mis dans un certain ordre ou classé en fonction d'un modèle de référence retenu par le chercheur pour donner un sens, une direction aux expériences, que ce soit en termes de processus (certains acteurs sont plus ou moins réflexifs, se sont plus ou moins investis dans une démarche d'analyse de leur pratique) ou en termes de contenu (une gestion de classe plus ou moins efficace, un enseignement plus ou moins constructiviste). En un tel cas, l'ordre de présentation des discours des acteurs donnera une direction, le premier représentant la position la plus éloignée et le dernier la position la plus rapprochée du modèle de référence retenu par le chercheur (qu'il soit alors explicite ou non).

Comme on peut le constater, la part de la voix du chercheur n'occupe pas la même place, n'intervient pas sur les mêmes éléments ni au même moment dans des recherches menées à partir d'une perspective comparative ou non déficitaire, c'est-à-dire parmi des recherches misant sur le point de vue de l'intérieur et sur la construction de sens de l'expérience de l'acteur. L'élément le plus éclairant, en termes de distinction, est sûrement le fait de jumeler, ou non, deux considérations du sens de

l'expérience des acteurs, la signification et la direction qu'on peut lui accorder, soit d'un point de vue de l'intérieur, de l'acteur, ou de l'extérieur, du chercheur.

Cependant, ne pas se prononcer sur la direction des expériences, revient-il, comme le souligne Bourdieu (1993) à non seulement «rendre raison», mais aussi à «donner raison» à des significations et à des pratiques de certains acteurs? Autrement dit, quelle responsabilité le chercheur prend-il dans le fait de rendre publique des discours? De ce seul fait, est-ce à dire qu'il les légitime? Le chercheur est-il tenu de ne rendre publique que des pratiques sociales «acceptables», recourant alors, à cet autre moment, à des catégories savantes pour procéder à cette sélection? Ainsi, l'enjeu du chercheur au moment de donner forme aux constructions de sens des acteurs, et de les rendre publiques, est de rendre intelligibles ces discours, dit Bourdieu, mais sans les légitimer. Il s'agirait donc de maintenir la crédibilité à la fois du discours de l'acteur et du propre discours du chercheur aux yeux du lecteur.

Par ailleurs, les conditions actuelles de diffusion des résultats de recherche permettent-elles de maintenir une posture analytique au moment de donner forme aux constructions de sens des acteurs? Ces conditions ne forcent-elles pas le chercheur, comme on pourrait le reprocher à l'auteure dans cet article, à adopter une posture plus illustrative qu'analytique pour rencontrer les exigences de publication des revues et des ouvrages collectifs publiés par des maisons d'édition universitaires? Et comment, dans le cadre d'un colloque et d'une communication, rendre compte des constructions des acteurs, dans toute leur singularité et leur complexité, à l'intérieur d'un espace de temps limité? Ce sont là des questions qui méritent d'être approfondies et qui posent le problème de la cohérence dans une démarche de recherche : la cohérence de la recherche est-elle compromise si, au moment de donner forme au discours des acteurs, on délaisse la posture analytique pour une autre posture, qu'elle soit illustrative ou restitutive? Et qu'en est-il quand cette diffusion s'adresse aux acteurs mêmes? Le mariage des deux discours, celui des acteurs et celui des chercheurs, comporte encore bien des défis et des enjeux à explorer, au moment notamment, de rendre publiques et donc de donner une forme à ces discours.

Notes

1. L'auteure tient à remercier la professeure Dominique Robert au département de criminologie de l'Université d'Ottawa pour les échanges réalisés au sujet de la méthodologie de la recherche qui ont contribué à la structuration de cet article.

2. Ce propos méthodologique découle d'un travail de réflexion effectué *a posteriori* sur la recherche relatée dans cet article. Il s'agit d'une réflexion menée pour tenter de mieux comprendre et articuler la démarche méthodologique employée en la mettant en tension avec d'autres types de recherches et en s'inspirant de propos méthodologiques d'autres chercheurs. En ce sens, il ne découle pas d'une recherche documentaire empirique recourant à une méthodologie spécifique. Il serait évidemment intéressant de mener une telle entreprise afin de poursuivre et de consolider les pistes de réflexions proposées ici.

3. Le champ de «recherches sur la formation à l'enseignement» (*research on teacher education*) regroupe une variété d'objets de recherche : politiques et financement des programmes, contextes et modèles des programmes, différents acteurs de la formation, contenus des programmes, disciplines d'enseignement, recrutement, sélection et évaluation des enseignants, formation continue, nouveaux enjeux en enseignement, etc. (Houston, 1990; Sikula, 1996). Parmi cet ensemble, une mince proportion concerne les recherches sur l'apprentissage à enseigner (*research on learning to teach*), lesquelles abordent davantage (mais pas exclusivement) la question à partir du point de vue ou de l'expérience des apprenants. Ces apprenants sont parfois des étudiants en formation initiale, mais aussi des enseignants en poste et qui continuent à apprendre à enseigner tout au long de leur carrière (Borko et Putnam, 1996; Carter, 1990). C'est pourquoi on note que les recherches faites du point de vue des stagiaires (étudiant en formation initiale aux moments de la formation pratique) sont encore peu nombreuses, comparativement à l'ensemble des recherches sur la formation à l'enseignement.

4. Il faut cependant préciser que leur ouvrage sert essentiellement à défendre une seule de ces postures, soit la posture analytique.

5. On retrouve de façon récurrente ces conclusions dans les synthèses nord-américaines anglophones, parues, notamment dans les «*Handbooks*» concernant la recherche sur l'enseignement et la formation des enseignants (*Handbook of educational psychology*, 1996; *Handbook of research on teacher education*, 1990, 1996; *Handbook of research on teaching*, 1986, 2001; ainsi que les synthèses de Calderhead, 1997 et de Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998).

6. Les participants à la recherche, dans le champ de recherche sur la formation à l'enseignement et sur l'apprentissage à enseigner peuvent être de statut divers, généralement des «novices», mais pas exclusivement puisqu'on peut s'intéresser à la formation continue, à l'apprentissage tout au long de la carrière. En ce qui concerne les participants qui représentent des «novices», on peut encore les classer en trois groupes: 1) les étudiants qui ne sont pas encore admis ou nouvellement admis en formation initiale (*pretraining teachers* ou *candidates prior to student teaching*); 2) les étudiants qui sont en formation initiale (*prospective teachers, learning teachers, student teachers, university interns*), de ce groupe on peut distinguer encore deux sous-groupes, ceux qui n'ont pas encore fait leur formation pratique et ceux qui réalisent leur formation pratique, les stagiaires (dans certains programmes, cette formation pratique ne se réalise qu'à la dernière année de la formation ou, à tout le moins, le volet le plus important se déroule pendant la dernière année de formation); 3) les enseignants débutants proprement dits (*novice teachers, new teachers, first-year teachers*). On remarque par ailleurs que certains termes peuvent désigner plus d'un de ces groupes, tels que celui de «futurs enseignants» (*prospective teachers*).

7. L'auteure n'a pas utilisé elle-même ces deux perspectives, non déficitaire et comparative, dans le cadre d'une même recherche. Elle met à contribution, ici, la

perspective de recherche appelée comparative afin de mieux spécifier, *a posteriori*, les choix effectués dans sa propre démarche.

8. Pour les besoins de la présentation, dans l'extrait cité, le discours de la chercheuse est mis en italiques quand elle réfère au modèle théorique de référence et mis en petites majuscules quand la chercheuse interprète le discours et les catégories énoncés par un étudiant participant à la recherche.

9. Ici, l'extrait est en petites capitales et en italiques puisque la catégorie du participant se rapproche d'une catégorie du modèle théorique de référence.

10. Les outils de collecte de données utilisés sont la méthode des cas et l'entretien d'explicitation, lesquels sollicitent la construction de sens par les acteurs.

11. Les outils d'analyse des données, l'étude de cas multiples et l'analyse de contenu, ont été retenus de façon à reconstruire la construction de sens effectuée par l'acteur et à en rendre compte. L'unité d'analyse retenue, «projet», a permis de mener le processus de comparaison à l'intérieur du discours de chaque acteur sans avoir à référer à un modèle extérieur pour rendre compte des apprentissages. Pour de plus amples détails sur la méthodologie, consulter Malo, 2005.

12. Pour les besoins de la présentation, dans l'extrait cité, le discours de la chercheuse est mis en italiques quand la chercheuse réfère à des catégorisations énoncées antérieurement par la stagiaire et mis en petites majuscules quand la chercheuse réfère à des catégorisations énoncées subséquentement par la participante à la recherche.

13. Il s'agit d'un pseudonyme.

14. La «voix» de la chercheuse se fait aussi «entendre» par les consignes indiquées pour la rédaction des réflexions écrites, réalisées au préalable des rencontres de groupes et des entretiens individuels.

15. On parle ici d'étape d'analyse plus systématique de la part du chercheur car l'analyse débute dès l'entretien, par la mise en mots de l'acteur.

16. D'ailleurs, cette façon d'analyser repose sur leur conception du langage et donc de la nature du matériau d'analyse, soit le discours des acteurs.

Références

- Alasuutari, P. (1995). The factist perspective. Dans *Researching culture: qualitative method and cultural studies* (pp. 47-62). London: Sage.
- Audet, G. & Desgagné, S. (2005). *Que signifie « rechercher le sens » et où le trouver?* Communication présentée dans le cadre du colloque «Recherche qualitative en sciences humaines et sociales : les dix questions de l'heure» tenue au 74^e congrès de l'Association francophone pour le savoir – ACFAS, Université McGill, Montréal.
- Barbier, J.-M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherches. Dans J.-M. Baudouin & J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 305-317). Bruxelles : De Boeck.

- Berliner, D. C. & Calfee, R. C. (dir.). (1996). *Handbook of educational psychology* (1^{re} éd.). New York : Macmillan.
- Bourdieu, P. (1993). Comprendre. Dans P. Bourdieu (dir.), *La misère du monde* (pp. 903-939). Paris: Seuil.
- Demazière, D. & Dubar, C. (1997). Postures de recherche et statut de la parole des gens. Dans *Analyser les entretiens biographiques* (pp. 15-45). Paris, Nathan.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Calderhead, J. (1997). *Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers*. London: Falmer.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration* (trad. M. Audet). Paris : Presses universitaires de France. [Ouvrage original paru en 1984].
- Grondin, J. (2003). *Du sens de la vie*. Saint-Laurent: Bellarmin
- Houston, W. R. (dir.). (1990). *Handbook of research on teacher education* (1^{re} éd.). New York: Macmillan.
- 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. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Malo, A. (soumis). Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. Dans E. Correa Molina & C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Sherbrooke: CRP.
- Richardson, V. (dir.). (2001). *Handbook of research on teaching* (4^e éd.). Washington, DC: American educational research association.
- Ruel, F. (1997). Quelques illustrations discursives d'une représentation sociale à l'égard de l'apprentissage et de l'enseignement - le cas d'un futur enseignant de sciences. *Éducation et francophonie*, 25(1). Numéro thématique «L'apprentissage et l'enseignement des sciences et des mathématiques dans une perspective constructiviste. Document accessible à l'adresse URL <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-1/rxxv1-03.html>.
- Sikula, J., Buttery, T., & Guyton, E. (dir.). *Handbook of research on teacher education* (2^e éd.). New York : Macmillan.
- Vanhulle, S. et Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement : vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke : CRP.

- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of educational research*, 68(2), 130-178.
- Wittrock, M. C. (dir.). (1986). *Handbook of research on teaching* (3^e éd.). New York: Macmillan.

Annie Malo est professeure à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Elle est engagée dans l'accompagnement des étudiants lors des stages en formation initiale et enseigne les cours de fondements portant, entre autres, sur les processus d'apprentissage et la gestion des différences. Ses principaux intérêts de recherche concernent l'apprentissage, l'épistémologie et la construction du savoir professionnel des stagiaires en enseignement.