

Diane MERCIER

François V. TOCHON

LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DANS LA PENSÉE DES ÉLÈVES, RÉFLÉCHIE PAR LES STAGIAIRES

Résumé : On connaît les logiques d'innovation ascendantes et descendantes en formation, mais s'est-on déjà interrogé sur ce que les enfants eux-mêmes pensent de la formation générale professionnelle des enseignants ? Nous avons demandé à des stagiaires, futures enseignantes, d'aller leur poser la question. Comment les enfants du primaire s'imaginent-ils la préparation des maîtres tant en ce qui concerne la didactique qu'en ce qui a trait à la pédagogie ? Quelle est l'importance relative que les enfants accordent aux différents aspects de l'une et l'autre dimension de la formation ? Quelles différences font-ils entre leur stagiaire et leur enseignante régulière ? Dans la perspective des élèves, sur quoi devrait-on particulièrement insister dans la formation des enseignants ? Et comment se situent les stagiaires à l'égard des représentations dont témoignent les enfants ? Cet article rend compte dans sa conception même d'une approche originale de formation-recherche.

Mots-clefs : étudiants professeurs - enseignement des professeurs - perceptions - théorie/pratique.

Afin de préciser une relation possible des pôles « didactique » et « pédagogique » de l'enseignement en formation, dans cet article, nous allons mettre en question l'importance relative de ce que Leinhardt (1986) a appelé le « double agenda » de l'enseignant. En effet, la préparation dispensée à l'Université doit préparer aux deux dimensions de l'enseignement :

1. organiser les contenus et
2. organiser la relation entre l'élève et l'instruction.

SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation - 1994 N° 12 (9-37)

Notre analyse s'articulera autour de la perception qu'ont les enfants du primaire de la préparation et des habiletés de leurs stagiaires. De plus, l'examen des représentations des élèves relativement au contenu et à la signification à accorder au pôle didactique et au pôle pédagogique sera comparé à ce qu'en pensent les étudiantes qui, à la suite de leur stage de première année, ont revêtu pour notre enquête le rôle d'intervieweuses.

1 - CADRE DE L'EXPÉRIENCE

Cette étude se situe au sein du paradigme d'étude des représentations ; elle porte sur la représentation qu'ont les élèves de la formation dispensée auprès des futures enseignantes au primaire ; les élèves sont interviewés par leur enseignante stagiaire en formation, selon un concept de la formation qui permet le rapprochement entre théorie et pratique, entre l'Université et le milieu scolaire. La stagiaire assiste une enseignante chevronnée¹ un à deux jours par semaine dans sa classe, tout au long de sa formation. L'idée de former systématiquement les étudiantes par l'entretien auprès de praticiens et d'élèves est développée par Tochon (1992 et 1993).

L'analyse des représentations des personnes concernées par l'action pédagogique a permis d'établir que lorsque les élèves et les enseignants sont interrogés sur la démarche d'enseignement et d'apprentissage, ils sont en mesure de réfléchir de manière contextualisée sur les processus construits et sur les pratiques en cours.

La réflexion sur les processus par lesquels une activité d'enseignement a été effectuée amène à prendre conscience des stratégies qui ont spontanément été utilisées par les enseignants lors de son exécution (métacognition). De même, la réflexion sur ces processus permet de mettre à jour les difficultés relatives au fait de vouloir assurer les accommodations qui sont nécessaires à la gestion pratique

¹- Nous utilisons le féminin pour désigner une population plus que majoritairement féminine.

des apprentissages (Tochon et Druc, 1992). Par ailleurs, la pratique spontanée des enseignants chevronnés démontre que, lorsqu'il s'agit d'organiser les notions à transmettre, ils sont capables de mettre en relation les connaissances déjà acquises par les enfants avec les nouvelles connaissances qu'ils désirent transmettre. Ils sont aussi capables de prendre en compte la réaction des élèves au processus d'apprentissage ainsi que leur propre réaction au processus. De plus, il apparaît que les étudiants en enseignement expriment qu'ils comprennent l'importance de favoriser le nécessaire transfert de compétences entre les disciplines. De même, ils manifestent qu'ils sont conscients qu'à chacune des étapes, les élèves réfèrent à eux comme modèle d'apprentissage. D'autre part, Tochon et Cambon (1992) notent que les enseignants en formation savent témoigner de l'utilisation de chacune de ces stratégies sans que ces éléments leur aient été formellement enseignés.

L'utilisation d'entretiens semi directifs permet de questionner la nature et l'organisation de la formation (Legros et Tochon, 1993). La verbalisation occasionnée par ces entretiens favorise une connaissance plus poussée de la complexité des interactions d'apprentissages et d'enseignement. Chez les personnes rencontrées en entrevues, la réflexion suscitée par les interviews peut directement entraîner des ajustements de la pratique (Landry et Tochon, 1994) car elle permet un contrôle conscient des paramètres qui découlent des situations vécues. De plus, parce que les personnes interrogées sont concernées par le sujet étudié, leur donner l'occasion de réfléchir sur la représentation qu'elles ont de la relation qui existe entre l'enseignement donné et l'apprentissage produit, favorise l'intégration de la formation reçue. En effet, la réflexion provoquée par l'entrevue s'inscrit par là même dans un processus d'apprentissage ; un lieu où la personne participe à sa propre formation. La mise en cause des faits et des circonstances qui entourent l'enseignement et l'intégration des apprentissages permet aux étudiants en enseignement de mieux intégrer les apprentissages reçus (Tochon et Cambon, 1992 et Legros et Tochon, 1992-1993). En outre, en répondant aux questions de leurs stagiaires, les élèves peuvent, eux aussi, prendre du recul vis-à-vis de la formation

qui leur est dispensée (Legros et Tochon, 1992 et 1993) et s'engager activement par rapport à leur apprentissage.

2 - ÉTUDE

Les observations recueillies aux fins de cette analyse l'ont été dans le cadre d'un cours de *Didactique de l'oral* (Tochon, 1992). Les questions aux élèves ont été posées par des étudiantes au diplôme en enseignement au primaire et au préscolaire inscrites dans ce cours. Ces étudiantes sont en première année de diplôme et présentent donc une certaine méconnaissance des théories de l'enseignement. De plus, elles sont aux prises avec cette étape difficile des premiers apprentissages de l'enseignement, que la littérature de recherche rapporte comme étant, en général, très mal ressentie du point de vue de la gestion pédagogique (Berliner, 1987 ; Huberman, 1989).

Dans cette étude nous avons tenté d'approfondir particulièrement les points suivants :

- comment les élèves s'imaginent le milieu où sont formés les futurs enseignants ;
- comment ils se représentent l'université sur le plan de l'environnement physique ;
- quels cours y seraient dispensés d'après leurs perceptions ;
- comment les élèves se représentent les préoccupations qui sous-tendent la formation ;
- quelles seraient leurs propres préoccupations s'ils avaient à préparer les enseignants en formation.

3 - SUJETS

La population de recherche est constituée d'un échantillon de 150 enfants faisant partie de 27 classes de tous les niveaux du primaire. Les élèves ont ordinairement été interviewés par les étudiantes

ayant effectué des stages dans ces classes. En effet, hormis une exception, les étudiantes connaissaient déjà les enfants qu'elles interrogeaient. Cet échantillon ne comprend que les interviews des enfants dont les stagiaires ont accepté que leur travail soit retraité dans une étude d'ensemble, après la fin des cours. Ces entretiens sont rapportés par 27 stagiaires, chacune étant responsable d'interviewer environ 6 enfants. Les entrevues ont été enregistrées pour assurer la fiabilité de la prise de notes. Il faut rappeler ici qu'au-delà du processus de recherche proprement dit, la dimension de relation stagiaire-enfant dans l'interview avait une visée doublement formatrice.

4 - MÉTHODOLOGIE

L'enquête a été menée au moyen d'un canevas d'entretien semi-directif. Les stagiaires, après avoir interrogé les élèves sur ce que devait être la formation des maîtres, ont à leur tour été invitées à verbaliser leurs perceptions, émettre un jugement critique et proposer un compte rendu des observations livrées par les élèves. Pour l'ensemble des classes, les questions aux enfants ont été posées oralement et en groupe. Cependant, dans une classe, une stagiaire a jugé plus opportun de faire répondre les élèves par écrit afin de contrer la gêne et les difficultés de certains élèves à s'exprimer devant les autres.

Bien que les limitations du rapport verbal rétroactif sont connues quand il s'agit d'étudier les processus cognitifs (Nisbett and Wilson, 1977 ; Ericsson et Simon, 1984 ; Huber and Mandl, 1984 ; Yinger, 1986 ; et Calderhead, 1987) sa valeur est indéniable quand il s'agit d'étudier les représentations dans la mémoire à long terme. Les propos analysés concernent ainsi les perceptions des enfants telles que rapportées et interprétées par les stagiaires en début de leurs études et de leur formation.

Les comptes-rendus des stagiaires que nous avons codés, puis catégorisés pour fins d'analyse et dont nous présentons ici la synthèse ont été produits lors d'un examen à partir de notes d'entretien prises

antérieurement. Les étudiantes devaient rendre compte des réponses et réactions des enfants lorsqu'elles leur ont demandé :

- Comment est-ce que tu imagines les écoles de professeurs où nous (les stagiaires) sommes formées ?
- Qu'est-ce que tu crois qu'on montre aux étudiants dans les écoles de professeurs pour les préparer et pour qu'ils sachent enseigner ?
- Quelle différence y a-t-il entre une stagiaire et ton professeur régulier (maître-guide) ?
- Si tu avais à faire la préparation des stagiaires qui vont t'enseigner, qu'est-ce que tu leur enseignerais ?

Dans leur rapport, les stagiaires devaient aussi faire état de leurs perceptions relativement aux représentations de la formation des maîtres traduites par les élèves :

- Comparer la façon dont les enfants imaginent la formation des enseignants avec ce que vous percevez de la formation que vous recevez.

Nous avons pris les thèmes émergents du corpus et les avons regroupés pour l'analyse de contenu. Après avoir discerné les principaux éléments thématiques du corpus, nous avons opéré un retour à la littérature de recherche pour réexaminer à cette lumière et réinterpréter les représentations et observations soumises par les élèves, telles que relevées et commentées par les stagiaires. Les résultats des enquêtes individuelles ont été ainsi l'objet d'une étude d'ensemble, avec le consentement des stagiaires concernées.

Les thèmes retenus dans cette étude aux fins de catégorisation du corpus étaient :

milieu de formation ;	<ul style="list-style-type: none">• lieux physiques ;• cours ;
pédagogie ;	<ul style="list-style-type: none">• relation élèves/enseignants ;• discipline et autorité ;

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS LA PENSÉE DES ÉLÈVES

trucs et didactique ;	<ul style="list-style-type: none"> • révision des matières ; • connaissance des contenus ; • transmission des contenus ; • techniques et procédures ;
qualité du bon enseignant ;	<ul style="list-style-type: none"> • compétences ; • humour ;
rôles de l'enseignant ;	<ul style="list-style-type: none"> • extrapolation (par les enfants) du vécu de formation ;
comparaison par les stagiaires, des observations des élèves ;	
stages ;	<ul style="list-style-type: none"> • buts des stages ; • comparaison stagiaires/enseignants ; • confrontation à la réalité ;
suggestions des enfants.	

Dans leurs comptes-rendus, les stagiaires n'ont pas explicitement exprimé comment elles comprenaient les notions de didactique et de pédagogie. Cependant leurs commentaires permettent de comprendre qu'elles se préoccupent de l'un et l'autre objet. Tantôt elles parlent du souci de connaître « comment enseigner les matières » « présenter les contenus » (N3, N11), ou de « trouver des exercices à donner aux élèves » (N23) ; ce qui relève clairement de préoccupations liées à la didactique. Toutefois l'attention est fréquemment portée vers la pédagogie. Ainsi, les stagiaires manifestent leurs préoccupations de « gérer les groupes » (N17) de manière « intéressante » et « agréable » (N11). Pour « amener l'enfant à découvrir de nouvelles choses et lui permettre de se sentir concerné par les apprentissages demandés elles croient qu'il faut partir du vécu de l'enfant (N4). Ce serait la condition sans laquelle elles ne pourraient animer, guider et aider les élèves adéquatement » (N26). De plus, l'importance accordée à « s'impliquer auprès des élèves » (N23), « à être près des enfants » (N21), et à « les écouter » (N4) mériteraient d'être couplée avec la nécessité de « réfléchir sur la discipline » (N23).

5 - RÉSULTATS

5.1. Formation imaginée

Les étudiantes, notamment N1 (p. 85), N2 (p. 76) et N3 (p. 51) rapportent que bien que les enfants soient déjà capables de développer leurs propres idées sur la formation des enseignants, l'ensemble des élèves rencontrés n'ont pas une image vraiment précise de ce que peuvent être les écoles qui forment les futurs profs. Comme le souligne N4 (p. 22), selon que les enfants sont de troisième, de sixième ou de première année, les réponses sont légèrement différentes. Pour les uns comme pour les autres, à ces âges, nous dit-on, il semble difficile de concevoir à quoi ressemblent les lieux où sont formés les stagiaires. Il est encore plus difficile de se représenter quels cours peuvent y être dispensés. Ainsi, « finalement, la question la plus difficile pour eux fut celle qui portait sur les cours qui étaient donnés à l'Université. Ils n'ont pratiquement aucune idée de ce qu'on y fait » affirment N5 (p. 99) et plusieurs autres (N6 p. 37, N7 p. 6, N8 p. 125 et N9 p. 71). Certaines stagiaires ont perçu que les enfants avaient de la difficulté à comprendre les questions posées. Il a donc fallu reformuler les questions ou encore mettre les enfants sur des pistes pour qu'ils puissent réagir aux demandes formulées.

Les élèves décrivent l'université comme un lieu à bien des égards identique à leur milieu scolaire (N10 p. 95) mais dont l'environnement physique est sans contredit gigantesque. Les futurs professeurs, croit-on généralement, sont formés dans des lieux composés de un ou de plusieurs édifices, lesquels sont plutôt immenses, probablement très hauts, avec beaucoup de pièces et de classes, beaucoup de fenêtres, de grandes tables ou de gros pupitres, de grandes chaises, et avec de nombreux professeurs. Comme l'évoque cet enfant interviewé par N11 (p. 64) pour plusieurs, l'université ressemble « à un labyrinthe ». Plus rarement, tel cet élève rencontré par N12 (p. 22), les enfants imaginent que l'apprentissage du métier de professeur « s'apprend dans une classe où il y a des enfants ».

Quelquefois, les représentations des enfants sont inspirées de scènes vues dans des films. Mais le plus souvent, les stagiaires constatent que la vision que les enfants leur ont communiqué de la formation des maîtres et de l'université correspond à une extrapolation construite à partir de ce qu'ils ont observé autour d'eux à l'école primaire. C'est ce que rapporte N6 (p. 37) :

« Ils m'ont répondu que c'était la même chose que pour eux. Les enfants croient vraiment que l'université est comme le primaire, c'est-à-dire que l'on a l'école de huit heures le matin à quatre heures le soir, qu'une cloche nous annonce le début d'un cours, qu'il faut appeler à l'école si l'on est malade, etc. »

En effet, les enfants projettent beaucoup leurs réalités dans leur vision de la formation des enseignants (N14 p. 26, N4 p. 17). Leurs perceptions sont associées « aux agissements de leurs professeurs en classe » notamment en ce qui concerne la façon d'aborder les enfants et de leur montrer des choses (N15 p. 11). De même, ils réfèrent aux matières scolaires qui sont les leurs et ils avancent que les enseignantes en formation doivent avoir les mêmes cours qu'eux, mais en plus compliqué :

« Comme nous, disent-ils majoritairement, ils apprennent les mathématiques, à lire, à écrire, il y a des examens... C'est que ceux qui enseignent aux étudiants à devenir profs sont eux-mêmes d'anciens enseignants ; ils montrent aux futurs profs *la même affaire* qu'on montre aux élèves. » (N8)

Les stagiaires comprennent qu'à ces âges les enfants, encore très centrés sur eux-mêmes, ne peuvent pas imaginer que les professeurs apprennent autre chose que ce qu'ils font eux-mêmes en classe. Par ailleurs, le fait de décrire la formation qu'ils imaginent semble pour les enfants une bonne occasion pour exprimer leurs intérêts pour les différentes matières ou pour communiquer leurs préoccupations. Aussi, il est intéressant de noter que chaque élève mentionne sa matière préférée ou un point qui lui tient vraiment à coeur (N16 p. 104). De cette façon, un enfant dit espérer que la formation inclue des arts plastiques (N17 p. 60), alors qu'un autre fait le vœu de travailler avec les ordinateurs (N13 p. 54, N18 p. 91 et N19 p. 5). D'autres encore

mettent l'accent sur la musique et les pirouettes, les mathématiques, le bricolage, la non-violence ou le français.

D'autre part, une élève croit que la formation des maîtres prépare les futurs enseignants à assurer l'intégration de personnes handicapées et à enseigner dans une classe à deux niveaux. On constate, par la suite, que l'enfant qui a fait cette réflexion est dans une classe à deux niveaux qui comprend un enfant handicapé ayant des problèmes d'apprentissage (N18 p. 131). Ailleurs, un autre croit qu'à l'Université on apprend à procurer les premiers soins à un blessé. Il est raisonnable de penser qu'il a probablement été témoin d'une telle scène ou que, du moins, il réfère à une expérience dont il a entendu parler.

Les propos recueillis par les stagiaires traduisent de plus que les élèves comprennent que les études demandées pour pouvoir enseigner sont longues. En effet, plusieurs enfants estiment que les « étudiantes-professeurs travaillent très très fort et qu'ils ont beaucoup de travaux et de devoirs à faire pendant la semaine et même le week-end » (N11, p. 64 ; N21, p. 1 ; N9 p. 71 ; N17, p. 60 et de N8, p. 125).

Aussi, habituellement, les élèves se représentent le cadre universitaire comme un milieu plus discipliné que l'école primaire (ex. : N20 p. 116). Un élève dit même à sa stagiaire : « je suis certain que les professeurs de ton école n'acceptent pas que tu parles sans lever la main » (N21 p. 1). La plupart des enfants pensent que l'Université est un endroit où les règlements sont sévères et appliqués à la lettre (N21 p. 1, N14 p. 26). Pour certains, cela équivaldrait à dire que l'atmosphère qui y règne est sérieuse, voire même assez « plate » (N13 p. 80) et monotone (N2 p. 76).

Quelques-uns imaginent pourtant que c'est une chose simple d'aller à l'école pour devenir enseignante. L'université serait un lieu où on s'amuse, où on parle et où on fait des jeux (N2 p. 76 et N22 p. 47). Les enseignantes en formation jouiraient de beaucoup plus de liberté qu'eux, elles seraient exemptées de leçons et elles bénéficieraient d'un certain relâchement dans la discipline car on peut manquer des cours et le professeur ne s'en rendra peut-être même pas compte » (N6 p. 37 et N2 p.). Ainsi, bien que la plupart des enfants se représen-

tent le milieu de formation des futurs enseignants comme un endroit où il faut travailler fort pour réussir, on constate également quelques disparités dans les représentations présentées.

Suite à cette brève synthèse sur la façon dont des élèves imaginent la formation dans les écoles de professeurs, nous approfondissons quelques thèmes récurrents du corpus analysé. Tout d'abord, nous nous centrons sur les aspects relatifs à la didactique. Nous étudions la façon dont les enfants se représentent les contenus de la formation en ce qui concerne l'organisation des matières scolaires. Ensuite, nous nous concentrons davantage sur les aspects relationnels de la préparation auquel les futurs enseignants sont ou devraient être préparés de l'avis des élèves interrogés, soit : ce qui relève de la gestion interactive dans la salle de classe.

5.1.1 Les aspects didactiques

De nombreux enfants interrogés croient que le premier rôle qu'aurait à jouer l'Université serait d'enseigner à ses étudiants à organiser favorablement les contenus de chaque discipline de manière à faciliter les apprentissages des élèves. Pour ce faire, de leur point de vue, il faut se préoccuper de façon primordiale de « montrer des trucs ». Les stagiaires rapportent que pour les élèves, il importe de faire apprendre les gestes à poser, l'application des méthodes, la planification des cours et d'expliquer convenablement les notions à assimiler (N23 p. 41). La préparation des maîtres devrait, estiment plusieurs, servir au développement des compétences qui aideront « à leur faire apprendre à apprendre des choses » (N17 p. 60). Les élèves se soucient que soit diffusé, dans la formation de leurs enseignants, le plus grand éventail de tactiques et de stratégies d'apprentissages possible car ils souhaitent que soient mis à leur disposition tous les moyens dont on peut disposer pour rendre facile et simple l'acquisition des notions et apprentissages auxquels ils doivent être initiés.

De même, la préparation des enseignantes aurait pour objet de parfaire la maîtrise des matières à enseigner. A cet effet, les élèves croient que la formation sert aussi à réviser ce qui avait été appris

lorsque les futures enseignantes étaient elles-mêmes à l'école (N24 p. 9), « car elles ont sûrement tout oublié » (N1 p. 85), et « les professeurs doivent connaître les réponses aux exercices pour pouvoir les donner aux élèves (N12 p. 22).

Les enfants expriment la nécessité d'une excellente maîtrise des contenus, mais leur insistance sur les modes de transposition didactiques qui visent à faciliter les apprentissages semble correspondre à une option généraliste de la formation.

5.1.2. Les aspects pédagogiques

En plus de vouloir voir développer chez les étudiants des compétences qui assureront la transmission des contenus académiques, les enfants présument que pour faire de bons enseignants, il faut que dans les écoles de profs, on soit également soucieux d'encourager certaines qualités et attitudes favorables à l'établissement d'un contact significatif et positif entre le professeur et les élèves.

A l'instar de conceptions qui ont longtemps eu cours dans le monde de l'éducation, et qui ont été considérablement nuancées, les enfants évoquent que l'essentiel en formation des enseignants, est de fournir des méthodes qui permettent de gérer la classe. Ainsi, pour eux, les écoles de professeurs sont là pour dispenser une instruction somme toute plutôt procédurale. Les méthodes et procédures dont la didactique se soucie doivent être associées à des considérations relationnelles et en rapport avec les réalités des élèves.

Les élèves rencontrés croient que la formation devrait se soucier de l'épanouissement de certains attributs, chez leurs étudiantes, qui les aideront à établir un contact propice au développement de leurs élèves. A l'Université, pensent-ils, il faut apprendre à être poli, sérieux et responsable dans ses démarches et dans son travail (N25, p. 109 et N23, p. 41). Il faudrait aussi s'assurer que l'étudiant-futur-professeur soit curieux. Un élève donnait comme argument justifiant l'utilité de ce trait de caractère que « lors d'une correction le professeur doit regarder dans vingt-trois cahiers » (N23 p. 41).

Les enfants jugent par ailleurs important que la préparation assure une bonne capacité de communication. Ainsi, ils estiment que les

futurs enseignants doivent « apprendre à parler en classe de manière à être moins gênés ; à parler fort mais pas trop fort ni trop rapidement (N14 p. 26) pour être compris de chacun (N9). La formation doit contribuer également à faire en sorte qu'on soit patients avec les enfants « mais pas trop car les élèves en abuseraient alors qu'il faut garder le contrôle de la classe et la conduire de manière à ce que les élèves demeurent calmes pour leur permettre d'apprendre dans les meilleures conditions possibles (N17 p. 60). De plus, bien qu'un professeur « ne doive pas être là juste pour faire des farces en avant de la classe » (N1 p. 85), de nombreux stagiaires ont rapporté à quel point le sens de l'humour est une qualité prisée par les élèves.

Somme toute, ce qui apparaît clairement, c'est que du point de vue des enfants, la formation des maîtres devrait insister sur la connaissance des contenus scolaires et permettre d'acquérir des techniques d'enseignement adaptées aux ordres desservis. Elle devrait aussi et surtout (N16 p. 104), constamment rappeler que les futurs-professeurs sont là *pour les enfants*. Il faut donc, disent-ils, que les étudiantes soient, d'abord et avant tout, disposées à s'adapter à ce que sont les enfants et à leurs besoins. En vue de créer de bonnes conditions d'enseignement, en plus de les aimer, il faut « réagir positivement aux questions des élèves et à leurs réalités (N1 p. 85). Cet accueil positif semble être considéré comme un aspect fondamental car cette observation revient régulièrement dans la bouche des enfants.

Selon les enfants, les stages seraient des occasions uniques pour parfaire la préparation des futurs enseignant-e-s et pour confronter les étudiantes à la réalité de l'enseignement. On pourrait s'interroger sur la façon dont les jeunes élèves distinguent les stagiaires en formation des enseignants en pratique. Aussi, nous allons aborder la façon dont les élèves voient les stagiaires comparativement aux maîtres-guides (superviseurs des stagiaires les accueillant dans leur classe). Nous allons ainsi nous intéresser aux compétences professionnelles et aux rôles respectifs adoptés de part et d'autre tels que les perçoivent les enfants.

5.2. Les différences perçues entre les stagiaires et les maîtres-guides : des rôles et des compétences

La formation sur le terrain est très importante affirme la stagiaire N5 (p. 102) car elle permet de s'interroger sur l'enseignement en situation réelle. Les stages, rappellent les étudiantes, permettent d'appliquer ce qui a été vu et communiqué dans les cours. Ils offrent l'opportunité de « s'exercer et de développer des compétences propres à l'enseignement au primaire (N11, p. 67). Ils font prendre connaissance du déroulement et du fonctionnement concret d'une classe. Ils sont « indispensables pour confronter des idées préconçues » (N26, p. 54). Et ils donnent la possibilité de se rendre compte qu'il est utile d'apprendre à communiquer non seulement avec les enfants, mais aussi avec les adultes et ce, dans toutes sortes de situations » (N11). De plus, ils procurent l'occasion de recevoir des feed backs des enseignants en place dans les écoles, en même temps que des professionnels de l'Université (N5) ; les uns et les autres étant là pour aider les stagiaires et les conseiller.

Aux yeux de plusieurs élèves, la stagiaire n'est pas un « vrai professeur » (N23, p. 44). Du moins pas encore. Ils croient ordinairement que les stages ont pour objectif d'apprendre aux enseignants en formation à imiter ce que la maître-guide fait. Les réflexions émises pour expliquer leur présence dans les classes ne vont parfois pas beaucoup plus loin que de constater que les étudiantes ont à faire un stage parce qu'elles désirent devenir professeur dans un avenir rapproché.

La stagiaire est souvent perçue par les enfants comme une source d'aide, une assistante à la maître-guide car, elle « ne connaît pas tout » (N8, p. 126) et « ne peut pas tout faire ce que fait cette dernière » (N18, p. 134). « Tu veux faire un professeur, mais tu ne peux pas parce que tu ne sais pas quoi faire. On t'envoie dans une classe et tu aides la maître guide à faire plein de choses » (N15 p. 13).

Les élèves confèrent habituellement à la stagiaire des compétences moins grandes que celles qu'ils reconnaissent aux professeurs réguliers. Aussi, ils accordent généralement une crédibilité différente

à l'une et à l'autre. Pour eux, les professeurs représentent les personnes qui sont en mesure de montrer les « choses ». Les maîtres-guides connaissent les « trucs ». Elles sont donc en mesure de les faire découvrir à la stagiaire. C'est, expliquent certains enfants, parce qu'elles ont plus d'expérience qu'elles peuvent dire aux stagiaires ce qu'il faut faire » (N21) et qu'elles peuvent évaluer la performance des étudiantes. La maître-guide, leur professeur, représente ainsi celle qui sait et la stagiaire celle qui observe et qui vient pour savoir.

« Une stagiaire est là pour observer, pour apprendre comment travailler avec des enfants et non vraiment pour enseigner. Elle suit le professeur pour en savoir plus. (...) Souvent, la maître-guide arrête son activité quelques secondes pour expliquer des trucs (...). La stagiaire écoute et elle regarde. Par exemple, elle apprend quoi faire s'ils sont énervés, comment se tenir et agir dans la classe, (...) comment traiter les enfants. Bref, elle est là pour apprendre comment se comporter en tant que future enseignante » (N8, p. 126).

Par ailleurs, comme le rapporte N23 (p. 44), les enfants précisent que « la stagiaire n'explique pas de la même façon que leur professeur. Ils remarquent qu'elle n'utilise pas le même vocabulaire elle adopte des manières différentes ».

Des stagiaires constatent aussi que des liens différents semblent se tisser entre eux et les enfants qu'entre les enfants et leurs professeurs réguliers. Avec les stagiaires, le modèle d'interaction qui s'établit ressemblerait davantage, à une relation petit(e) frère\soeur/» grande soeur ». De même, une élève de cinquième année soutient que « quand la stagiaire fait une erreur on le dit plus facilement que lorsque c'est le professeur » (N22, p. 48). C'est peut-être attribuable, comme l'avance N8 (p. 126), à une plus petite différence d'âge. Peut-être aussi est-ce dû à un rapport d'autorité moins bien affirmé.

En effet, au moment de devoir limiter les écarts de conduite des élèves, et d'exercer leur autorité, les stagiaires soulèvent combien les enfants ont démontré qu'ils étaient sensibles aux difficultés qu'elles avaient ressenties à cet égard. Ainsi, ayant constaté que les stagiaires étaient plus conciliantes et que leurs interventions étaient souvent moins assurées que celles des professeurs réguliers, les élèves ont

interprété leur attitude comme reflétant un état de relative dépendance vis-à-vis de leurs maîtres-guides ; les stagiaires ont été perçues comme plus « passives ».

Une stagiaire raconte que, se rendant compte qu'elle manque d'assurance dans ses interventions, un de ses élèves en a profité pour tricher à plusieurs reprises tandis qu'un petit camarade déclarait « c'est le fun avec elle, on perd moins souvent de points » (N23, p. 44). S'il est pénible à elle et à ses consœurs d'être sévères envers les enfants, c'est qu'elles les connaissent mal et que, de ce fait, elles ont de la difficulté à juger de leurs limites et de leurs capacités. La deuxième cause qui empêcherait d'être ferme dans la discipline serait que leur fermeté s'adoucit quand elles constatent à quel point les enfants paraissent heureux de les voir. Il faut également mettre en relief que, chez les élèves des différents groupes, des variations peuvent être notées quant à la compréhension du rôle du stage et de la stagiaire comparativement à celui qu'exercent les enseignants en titre ou encore, quant à la façon d'exercer l'autorité. Les différences de perception ne sont pas attribuables qu'à l'âge des répondants. La compréhension qu'ont les enfants du rôle de la stagiaire et du lien qui existe entre la stagiaire et son maître-guide semble directement influencée par l'attitude adoptée par les stagiaires côtoyées. Il semble en effet que le comportement adopté par les stagiaires et observé par les enfants soit extrapolé par ces derniers à l'ensemble des stagiaires et perçu comme correspondant à l'objet du stage.

C'est ce que souligne N8 (p. 126) lorsqu'elle dit reconnaître dans les commentaires formulés par ses élèves l'attitude qu'elle a adoptée et le personnage qu'elle a projeté en cours de stage. Ainsi, des stagiaires plus sûres d'elles-mêmes ayant pris davantage d'initiatives, ont provoqué des commentaires un peu différents :

« Y a pas vraiment de différence entre toi et le professeur, tu nous demandes des choses, notre professeur aussi. Elle est un professeur et toi tu apprends à être un professeur. Elle est plus grande que toi, puis elle sait plus le métier que toi. Toi, tu vas encore à l'école » (N5, p. 102).

Par delà les manifestations de la naïveté enfantine, les stagiaires constatent que les élèves sont tout à fait en mesure de percevoir à quel point elles sont à l'aise devant le groupe. Malins, les enfants se servent de l'insécurité des novices à leur profit.

5.3. Ce que les enfants enseigneraient aux professeurs en formation

A la question « est-ce que les enfants enseigneraient à leurs professeurs ? », les enfants ont plusieurs suggestions à proposer. Une réponse qui est revenue souvent concernait l'importance d'enseigner toutes les matières. Cependant, parmi celles-ci, le français et les mathématiques (« pour savoir compter parfaitement » N21) étaient les disciplines qui renaient le plus fréquemment l'attention. N4 explique par exemple que ils avaient à nous former, les futurs enseignants, les élèves de cinquième et de sixième année seraient très sévères et exigeants. Pour eux en finissant l'université nous devrions tout savoir en mathématique et surtout en français ».

Il apparaît effectivement primordial aux enfants que les futurs professeurs atteignent un excellent niveau de maîtrise du français. Ainsi, « afin que les futurs enseignants ne fasse pas faire de fautes » (N23, p. 42), ils leur feraient faire des dictées (N9 ; N14 ; N15 ; N9) et leurs enseigneraient à chercher dans le dictionnaire (N9 ; N15). Une petite fille disait à sa stagiaire : « tu comprends, si tu sais pas lire et que tu ne sais pas écrire, alors tu ne pourras pas devenir un professeur » (N23, p. 42).

Pour les enfants, cette matière est la base des autres matières et la plus difficile à apprendre. Mais l'insistance sur une matière plutôt que sur une autre, semble se faire parfois en regard du degré de plaisir qu'ils associent à une matière, d'autres fois, à l'importance qu'ils lui accordent (N17 p. 61).

Par ailleurs, un certain nombre d'élèves ne savent pas ce qu'ils voudraient faire apprendre aux étudiantes en formation pour qu'elles deviennent de bonnes enseignantes. Plusieurs affirment que, si on leur donnait le contrôle de la formation des futurs professeurs, ils leur en-

seigneraient la même chose que ce qu'on leur enseigne à eux (N15) ; bien qu'avec « un degré de difficulté plus élevé » (N24, p. 91). Ce type d'affirmation est motivé du fait que de l'avis des enfants, « les professeurs sont bons, il n'y a rien à améliorer » (N18, p. 133). En effet, remarque-t-on, « ils semblent généralement satisfaits de la formation et considèrent que les professeurs répondent à leurs exigences » (N13, p. 81).

Néanmoins, certains enfants craignent de s'ennuyer à l'école. A cet effet, l'un d'eux dit : « on devrait enseigner de nouvelles choses aux professeurs car les enfants se lassent à toujours voir les mêmes matières » (N3, p. 33), tandis qu'un autre manifeste qu'il voudrait « des cours qui sortent de l'ordinaire. Par exemple des cours qui parlent de l'espace et du cosmos (N11, p. 65). D'autres souhaiteraient que les stagiaires soient formés de manière à ce qu'il y ait davantage de cours de natation (N7). Un autre aimerait avoir la possibilité de faire des exposés sur des animaux domestiques et qui permettraient d'en amener à l'école » (N8, p. 123). Un élève propose de limiter la formation à deux domaines (tels : les arts plastiques et l'apprentissage par ordinateur) (N7). Un autre élève affirmait que, s'il était le professeur des professeurs, il enseignerait à faire plus de sorties à l'extérieur car, dit-il, « c'est pendant les sorties que j'apprends le plus » (N7). Certains enfants auraient signifié leurs désirs de favoriser des approches pédagogiques qui « laissent les enfants choisir ce qu'ils veulent faire à partir d'une liste de ce qui est à faire dans la journée (N7), ou que « l'enseignement se fasse sous forme de jeux » (N18 p. 133 et N1 p. 86). Ces différentes suggestions correspondent aux champs d'intérêts privilégiés par chacun d'eux. Pour eux, ces centres d'intérêts mériteraient d'être pris en compte dans la préparation des étudiants ou renforcés.

Bien des enfants désirent que les enseignants soient formés de façon à pouvoir proposer des activités qui soient, à leurs yeux, plus amusantes. Ainsi lorsqu'on demandait aux élèves ce qu'ils enseigneraient s'ils avaient à former leurs professeurs, il a semblé à N3 (p. 33), qu'ils étaient davantage préoccupés par l'idée de se divertir que par l'envie de faire des apprentissages scolaires formels. Les enfants lui

ont dit : « Je leur montrerais à jouer avec nous à la récréation. Je leur montrerais plus de jeux pour qu'on puisse en faire plus souvent ensemble ». Cette stagiaire comprend des propos manifestés par les enfants qu'ils « auraient besoin de plus de complicité de la part de leurs professeurs ».

Par ailleurs, si les élèves avaient à préparer les futurs enseignants, ils accorderaient une importance très grande à leur « apprendre à bien expliquer » (N23) mais aussi, à promouvoir la diffusion des différentes méthodes et stratégies utiles pour assimiler avec facilité les matières dispensées et les apprentissages demandés. Ils croient qu'il faut « s'assurer que les futurs professeurs connaissent bien ce qu'ils auront à enseigner » (N9, p. 72), et qu'il faut qu'« ils en sachent plus qu'eux sur les diverses matières (N23, p. 42). C'est dans cette perspective que les enfants considèrent important que les étudiants au BEPP aient une bonne maîtrise des différentes disciplines enseignées.

De plus, les enfants interrogés espèrent que les enseignants en formation acquerront beaucoup de « trucs » (N9, p. 72) « pour ensuite pouvoir les leur montrer » (N8, p. 123). Ils croient en effet, que ces trucs devront d'abord être appris pour le bénéfice des étudiantes elles-mêmes, mais qu'ils devront par la suite leur être communiqués afin qu'ils puissent à leur tour les mettre à profit (N18, p. 133). Lorsqu'ils abordent cette question, ils évoquent fréquemment les procédés mnémotechniques qui sont, rappellent-ils, « efficaces pour se rappeler de tout ce qui a été appris ».

On remarque d'autre part, que « lorsque les enfants ressentent des difficultés dans une matière, ils sont portés à accorder plus d'importance à la nécessité que leurs professeurs maîtrisent cette matière en particulier ; cela afin qu'ainsi ils puissent leur venir en aide » (N10, p. 96). S'ils ont de la difficulté en français, ils insistent donc sur la maîtrise du français et ainsi de suite pour les autres matières. De même, certains mentionnent qu'il aspirent à ce qu'à travers la formation à l'enseignement au primaire, soient développés des moyens pour que les enfants puissent apprendre à lire plus tôt, dès la maternelle. En fait, ils valorisent tout ce qui peut être efficace pour simplifier

l'acquisition des enseignements et ils sont intéressés à ce que soit dispensée une préparation qui soit en mesure de les aider à avoir de bonnes notes.

Les observations des enfants touchent, pour les uns, davantage la didactique, les méthodes d'enseignement académique et les aspects techniques de l'enseignement tels que : comment apprendre à lire, comment corriger... (N13, N26, N15) ; mais pour d'autres, ce qui importe principalement, c'est de mettre l'accent sur les relations humaines. « S'ils étaient professeurs de professeurs, ils enseigneraient à écouter et à aider les enfants qui ont des difficultés (N4 et N11). Beaucoup d'écopiers affirment leurs désirs de promouvoir, chez les professeurs, une formation qui insiste sur la façon d'intervenir afin d'« apprendre à bien agir avec les enfants » (N8 p. 123). De plus, à travers la formation, ils les inviteraient à exprimer davantage comment ils peuvent être satisfaits de la performance et des efforts fournis par les enfants. Ils leurs enseigneraient « à les récompenser » (N9, p. 72) et « à être content » (N16, p. 105).

D'autre part, l'apprentissage de règle de discipline leur semble important. « Les élèves s'attendent à avoir un enseignant ou une enseignante qui fait respecter les règles et qui se fait respecter (N21 p. 2). S'ils enseignaient dans les écoles de professeurs, les élèves qui se sont exprimés voudraient apprendre aux étudiantes à être exigeantes et sévères sur ce plan. Ils voudraient ainsi s'assurer de permettre à l'ensemble des élèves, de se prémunir contre « les tannants » (ceux qui ennuient N9, p. 72) et « ceux (les élèves) qui “niaisent” » (N8, p. 123).

« Les enfants aiment la discipline et l'ordre dans une classe. Cette préoccupation revient souvent lors de l'entrevue. Les enfants veulent apprendre dans un contexte structuré où ils sont écoutés et compris » (N27 p. 52).

Comme N26 (p. 57) le mentionne, quelques élèves croient que les futurs professeurs se font former pour apprendre à commander comme un général » et à « crier très fort » ou encore « à faire les rangs » (N15). Ils n'en demandent pas tant. Quelques-uns enseigneraient même à être moins sévère : « ils ont sûrement un professeur

assez exigeant ou cela peut être expliqué par un relâchement de l'encadrement vécu dans le milieu familial contrastant avec la discipline de la classe », explique N14.

Les enfants sont plutôt soucieux que les enseignants apprennent une discipline qui ne se fasse pas n'importe comment. Ils pensent qu'il faut apprendre aux futurs professeurs à faire un usage équilibré de la discipline. Ils considèrent qu'il faut faire montre d'« une autorité qui fait un juste milieu entre trop sévère et pas assez sévère (N20 p. 134 ; N14). Cet état d'équilibre nécessite d'apprendre aux enseignants à être attentifs envers leurs élèves, à prendre le temps de les écouter et à se préoccuper de comprendre leurs problèmes et difficultés. Lorsque les élèves s'imaginent formateurs de maîtres, ils voudraient en quelque sorte voir se développer un art dans la façon de reprendre les élèves. Lequel art, prendrait ses racines dans un souci de respect et de justice à l'égard de l'ensemble des enfants (N27, N14).

Aussi, croient les élèves, les enseignants doivent bien évaluer les situations, jauger adéquatement les réactions des jeunes, et s'ajuster en conséquence. Ils rappelleraient aux étudiantes en formation l'importance d'« être plus juste » (N14), de « se mettre dans le “feeling” de l'action, sinon c'est plat' (N8, p. 123). Il faut, soutiennent-ils, « apprendre à chicaner quand c'est le temps (N12, p. 23). Il y a, disent-ils, « des façons de se fâcher et de disputer un élève ; c'est-à-dire qu'il faut être sévère (N14, N26, N23 et N21) (N24, p. 91). Cela résume assez bien l'optique des enfants. Il s'agit de « développer une attitude appropriée à leur endroit qui se traduit par un bon dosage de sévérité et de gentillesse (N13, p. 81).

Ainsi, lorsque des élèves font des coups pendables, les enfants disent qu'il ne faut pas les prendre en pitié. « Il faut leur donner ce qu'ils méritent, sauf qu'il ne faut pas frapper », comme le spécifient d'autres écoliers rencontrés par N8 (p. 123). En général, les élèves insistent beaucoup sur le fait qu'il faut aimer les enfants pour être professeurs (N27, p. 52). Ils voudraient que les étudiants apprennent « à être tolérant » (N2), « à être patient » (N26, p. 57 ; N27, p. 52 ; N14), « plus “cool” » (N7) mais surtout « à être gentil » (N16, N9, N13, N2, N11 et N5) et sans chouchou. Certains enfants ont aussi

mentionné qu'« il faut aimer les élèves mais aussi que les élèves l'aime (N24, p. 91). C'est pourquoi ils souhaiteraient que « les professeurs découvrent au cours de leur formation comment faire pour être aimé d'eux » (N8, p. 123).

Ils ajoutent que pour avoir un bon climat dans la classe et pour trouver du plaisir à apprendre, il est favorable d'introduire une certaine dose d'humour (N 14). Ainsi, ils croient qu'« il faut faire des »jokes « (N8, p. 123), tout en spécifiant qu'il ne faut cependant pas en faire trop. Il s'agirait d'« apprendre à être drôle tout en restant sérieux au bon moment » (N1, p. 86). En effet, selon N1, parmi toutes les réflexions formulées, « apprendre à être drôle, comique et surtout de ne pas avoir peur de rire en classe avec eux figurait au nombre des clarifications de la tâche qui semblaient leur tenir le plus à cœur.

De plus, des élèves mentionnent qu'avant de penser faire carrière en enseignement, il est pertinent de réfléchir pour savoir si on a les qualités qui permettront d'être un bon enseignant. Selon eux, « l'enseignant idéal serait tolérant mais ferme et responsable, il saurait adapter son langage au niveau de compréhension de ses élèves, il serait intéressé à leurs préoccupations » (N25, p. 110). Un autre enfant ajoute : « un enseignant doit être responsable et regarder à son affaire, ne pas toujours avoir besoin des autres pour se débrouiller. Il faut qu'il respecte la directrice et qu'il soit à l'heure, pas influençable, capable de beaucoup de concentration (N8, p. 123).

6 - COMPARAISON ENTRE LES REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES ET LES PERCEPTIONS DES FUTURES ENSEIGNANTES STAGIAIRES

En comparant la compréhension qu'ont les enfants de la formation des enseignants et ce qu'elles vivent en institut de formation, les stagiaires ont émis plusieurs commentaires à l'effet qu'ils (les enfants) se représentent la préparation à l'enseignement au primaire d'une manière conforme à la réalité. Bien que, comme le rappelle N25, « quelques éléments leur ont échappé », les stagiaires trouvent,

pour une part, que dans plusieurs cas les réflexions faites par les enfants font état d'une perception juste et « adéquate » (N23) parce que « assez semblable » (N6) à la réalité qu'elles observent. Elles disent : « l'idée que les enfants se font de la préparation à l'enseignement rejoint bien ce que je vis au BEPP » (N3). Ainsi, à l'instar de ces élèves plutôt « réalistes » (N9 et N24) et « bien renseignés » (N11) sur la formation des maîtres, les stagiaires sont d'avis que certains cours incitent les étudiants-professeurs à se soucier de respecter les élèves. De plus, elles acquiescent à ce que l'on insiste auprès d'elles pour qu'elles s'impliquent auprès des enfants. Il est vrai, évoquent-elles, qu'on leur rappelle fréquemment de tenir compte des réalités des enfants.

Cependant quelques stagiaires ressentent le besoin d'apporter quelques nuances quant à la justesse de la compréhension des enfants de la préparation des futurs enseignants : « je compare les extraits des entrevues faites auprès d'eux avec ce que je vis en faculté, il y a beaucoup d'éléments qui se recoupent, mais d'autres ne correspondent pas à ma réalité d'étudiante et de stagiaire » (N18). Les enfants auraient selon N15, N25 et bon nombre d'autres stagiaires « une idée moyennement exacte de ce qui est appris à l'université ; je mets en relation l'expérience vécue en formation et ce que les enfants interviewés m'ont dit, il y a une part de vérité et une part d'in vraisemblance (N21) ; « les enfants ont raison sur certains points mais sur d'autres non (N2) ; « je constate qu'il y a des similitudes et des différences entre les réponses des enfants interviewés et ma réalité actuelle au BEPP (N10). « Je n'ai pas de cours de musique ou d'art dramatique » (N17), « de modelage » (N11), ni pour « apprendre à chanter » (N21). On n'apprend pas non plus à l'université à être « sévère », « à crier », « à commander comme un général » (N26).

Dans ce sens, la perception qu'ont les enfants de ce que doit être la préparation des futurs enseignants à l'égard de l'application de la discipline constitue des aspects de la réalité vécue par les étudiantes en formation qui diverge de ce que perçoivent les stagiaires elles-mêmes. Plusieurs stagiaires discutent ce point. Il semble que bon nombre d'élèves croient qu'il y a des cours où l'étudiant apprend à

faire la discipline et à exercer son autorité. Mais comme le spécifie N24, à l'intérieur de la formation, il n'y a pas d'activité qui porte spécialement sur cette question (« par exemple : Mesures punitives 103 »). Les stagiaires constatent que, pour les étudiantes et pour les nouveaux enseignants, l'apprentissage de la discipline est peu touchée directement dans les divers cours. Il est néanmoins abordé de manière plus ou moins explicite dans les activités relatives à l'animation des groupes ou à la psychologie (N9, N26). L'exercice de l'autorité, découvrent-elles, s'apprendrait davantage sur le terrain (N20, N24). Elles notent, par ailleurs, que la discipline est aussi beaucoup une affaire de personnalité (N2, N20, N21, N24).

Comme le souligne la stagiaire N3, il est normal que les enfants ne puissent connaître tous les tenants et aboutissants de la formation qui leur est dispensée. Cependant, il lui apparaît que les commentaires des élèves peuvent aider à avoir une meilleure intelligence de ce dont ils ont besoin et de ce qu'il est possible d'apporter en tant que futur enseignant ou enseignante.

SYNTHÈSE

Nous répertorions ci-dessous un ensemble de points essentiels qui sont apparus en cours d'analyse :

- Bien que les représentations des élèves ne traduisent pas conformément ni totalement ce qui se passe dans les écoles de professeurs, leurs perceptions sont toutefois plutôt réalistes compte tenu de leur âge.

- Les enfants sont en mesure de se représenter les instituts de formation des maîtres de façon relativement nuancée et d'introduire une gamme variée de considérations en abordant tant des questions relatives à la maîtrise de la matière et à la capacité de la transmettre qu'en soulevant les aspects relatifs à la prise en compte de leur réalité et au développement de leur potentiel.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS LA PENSÉE DES ÉLÈVES

- La diversité de leurs perceptions prend probablement racine dans les fluctuations propres à leurs réalités ainsi que dans des différences de personnalité.

- Bien que les enfants accordent une très grande importance aux aspects didactiques de l'enseignement, ils considèrent néanmoins essentiel de rappeler constamment aux futurs enseignants qu'ils sont là pour les élèves et qu'ils doivent donc, à ce titre, se soucier d'adapter leur pédagogie aux particularités de leur clientèle.

- Les élèves font des distinctions entre leurs professeurs réguliers et une stagiaire.

- Pour les enfants, la stagiaire est une enseignante en devenir qui n'a pas parachevé sa formation. A ce titre, la crédibilité qu'ils lui accordent semble être en rapport avec la relation que tisse la stagiaire avec son maître-guide (qui est incidemment leur enseignant régulier).

- Les enfants souhaitent que, dans les instituts de formation professionnelle on montre aux étudiants en enseignement le plus de « trucs » possibles ; lesquels trucs réfèrent fréquemment à des aspects didactiques, mais aussi à des préoccupations pédagogiques. Ce résultat de l'enquête est intéressant parce qu'il fait référence à la formation mnémorique des trucs, qui avait déjà été remarquée en recherche : les enseignants font usage de « procédure » d'acquisition mnémoriques » de l'information (Tochon, 1991).

- En ce qui concerne l'autorité des enseignants à l'égard des élèves, ces derniers sont d'avis que ce qui doit sous-tendre l'établissement des règles et le maintien de la discipline, c'est d'abord et avant tout le souci de respecter chez chacun le droit d'apprendre dans les meilleures conditions possibles.

- Les élèves interrogés sont préoccupés de mesure, de dosage et d'équilibre en ce qui concerne le type et la qualité des interventions faites par les professeurs à leur endroit.

- Du fait de la moindre différence d'âge ainsi que des rapports d'autorité différents qui s'établissent entre les élèves et les stagiaires et les élèves, le modèle d'interaction ressemble davantage à une relation grand frère/grande sœur entre eux, qu'entre les enseignants réguliers et leurs élèves.

- Les élèves sont sensibles aux difficultés rencontrées par les stagiaires et à leurs insécurités. S'ils le peuvent, ils vont utiliser ce manque d'assurance en profitant de cette situation pour relâcher la discipline et la qualité de leur travail.

- La vision qu'ont les élèves de leurs stagiaires et du rôle qu'a à jouer le stage dans la formation des étudiantes dépend largement de l'attitude, de l'aisance et des initiatives prises par la stagiaire.

- Les enfants perçoivent les enseignants comme des savants qui doivent tout connaître sur toutes les matières. Aussi seraient-ils très sévères et exigeants s'ils avaient à former les futurs maîtres.

- Bien que les enfants croient qu'il faille préparer adéquatement les enseignants pour l'ensemble des matières, il semble que les mathématiques, mais encore davantage le français, soient perçus comme des matières sur lesquelles il faut particulièrement insister dans la formation des futurs enseignants.

- Les enfants sont préoccupés d'avoir du plaisir tout en apprenant et c'est dans cette optique qu'ils croient qu'il faudrait préparer les enseignants.

- Les enfants accordent une grande importance au fait que les futurs enseignants apprennent à bien leur communiquer les notions et apprentissages demandés.

CONCLUSION

Cette étude a permis d'explorer la pensée des élèves sur la formation professionnelle à l'Université telle que la rapportaient les étudiantes en enseignement. L'exercice demandé aux stagiaires leur a permis de connaître les perceptions de même que les attentes et les besoins ressentis par les enfants, tout en les confrontant à leur compréhension de leur profession. De même, elles ont pu mieux être en mesure de juger de la pertinence des cours suivis dans leur formation professionnelle. Cette étude s'inscrit dans une démarche originale de recherche mais aussi dans une formule innovatrice de formation qui donne aux stagiaires, par le biais des interviews, une occasion de ré-

fléchir sur le rôle qu'elles ont à jouer auprès des élèves et sur le rôle de leur formation dans la professionnalisation de leur action.

Diane MERCIER
François V. TOCHON
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation

Nous remercions le fond de recherche et d'allocation interne de l'Université de Sherbrooke (FRAI) et le Fonds du SPPUS pour avoir soutenu cette étude financièrement.

Abstract : One knows about different rationales for innovation : top down, bottom up... But how about childrens'views and theirs ways of knowing teacher education ? Pupils'voices have been raised through interviewing. We asked student-teachers to interview their kids in the classroom they are in charge of. How do kids imagine teacher instruction ; its design, its pedagogy ? What priorities do kids favorise and what are their mental models of those « big schools » where their student-teacher learns ? What does a student-teacher learns in their minds ? What should she learn ? This article, embedded in a reflective education, testifies from within about a research-education approach.

Key words : student teachers - teacher education - perceptions - theory/practice.

BIBLIOGRAPHIE

- Berliner, D. C. (1987). Ways of thinking about thinking about student and classroom by more and less experiences teachers. In J. Calderhead (Ed.). *Exploring teacher thinking*. London : Cassell, pp.60-83.
- Calderhead, J. (Ed.) (1987). *Exploring teacher thinking*. London : Cassell.
- Clark, C. M. et Yinger, R. J. (1987). Teacher planning. In Calderhead (Ed.), *Exploring teacher's thinking*. London : Cassell. pp. 84-103.
- Ericsson, K. A. et Simon, H. A. (1984). *Protocol analysis : Verbal reports as data*. Cambridge, MA : MIT Press.

- Huber, G. and Mandl, H. (1984). Access to teacher cognitions : Problems of assesment and analysis, in : *Teacher Thinking : A new perspective on persisting problems in education*, Lisse, Swets et Zeitlinger, ISATT, pp.58-72.
- Huberman, A. M. (1989). *La vie des enseignants*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Landry, J. et Tochon, F. V. (1994). Conseils pratiques aux étudiants débutants. *Éducation et Recherche*, sous presse.
- Legros, C. et Tochon, F. V. (1992-1993). *La perception du cours de didactique de l'oral chez les étudiantes de première année du BEPP* (Diplôme en enseignement primaire et préscolaire). Rapport interne. Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke.
- Legros, C. et Tochon, F. V. (1994). La perception du stage chez les étudiantes de première année du BEPP (Diplôme en enseignement au préscolaire et au primaire). *Cahiers de la recherche en éducation*, sous presse.
- Leinhardt, G. (1986, mars). *Math lessons : A contrast of novice and expert competence*. Article présenté au congrès annuel de l'Association Américaine de Recherche en Éducation (AERA), San Francisco, CA.
- Nisbett, R. E. et Wilson, T. D. (1977). Telling more than we can know : Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84, pp. 231-259.
- Tochon, F. V. (1991). *L'enseignement stratégique : transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants*. Toulouse, France : Éditions Universitaires du Sud .
- Tochon, F. V. (1992). Organisation des groupes en didactique de l'oral, cahier des tâches. Syllabus du cours FRP 102, automne 1992. Sherbrooke, QC : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Tochon, F. V. et Cambron, A. M. (1992). Les stratégies des stagiaires, in F.V. Tochon et I.C. Druc (Éd.) *Oral et intégration des discours* (pp.63-79). Sherbrooke, QC : Editions du CRP.
- Tochon, F. V. et Druc, I. (1992). *Oral et intégration des discours*. Sherbrooke, QC : Editions du CRP.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS LA PENSÉE DES ÉLÈVES

Yinger, R. J. (1986). Examining thought in action : a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2 (3), pp.263-282.