

CHAPITRE 8

Un groupe de recherche collaborative comme levier de développement des compétences professionnelles et de (re)connaissance du métier

Stéphane Colognesi
Université catholique de Louvain
Faculté des sciences de l'Education,
Institut de recherche en sciences psychologiques (IPSY)
Catherine Van Nieuwenhoven
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation,
Institut d'analyse du changement dans l'histoire et les sociétés contemporaines
(IACCHOS)

Notre propos s'inscrit dans la formation continue des enseignants amenés à encadrer les futurs enseignants en stage : tant les maîtres de stage¹ que les superviseurs des instituts pédagogiques². Ces acteurs estiment être peu reconnus dans leur rôle d'accompagnants des étudiants car les balises qui devraient déterminer leur fonction sont inexistantes (Gervais & Corrêa-Molina, 2005; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015). En effet, les acteurs réalisent leurs missions d'accompagnement des étudiants comme ils le peuvent avec, de surcroît, peu d'occasions de dialogue entre eux autour des gestes professionnels qu'ils mobilisent. Ainsi, des moments de rencontre entre maîtres de stage et/ou entre superviseurs ne sont pas formalisés pour qu'ils puissent partager leurs pratiques ou co-construire des outils communs. En creux, ils évoluent de manière généralement isolée, avec un faible sentiment de reconnaissance du travail et de l'investissement fourni (Vivegnis, 2016).

Si ces temps de rencontre entre professionnels de même statut (les maîtres de stage versus les superviseurs) sont effectivement peu nombreux – ou sont essentiellement des moments d'information et non de travail collectif – les temps de réelle collaboration amenant les maîtres de stage et les superviseurs à envisager de concert l'accompagnement des étudiants dans une perspective de co-formation ne sont pas prévus. En conséquence, chaque acteur n'a pas l'occasion de connaître – et donc de reconnaître – la manière dont l'autre fonctionne.

Sur la base de ces constats, un groupe s'est constitué pour rassembler à la fois des acteurs de terrain et des personnes issues des instituts de formation pour réfléchir autour des questions d'accompagnement des étudiants en stage. Ce groupe, qui comprend donc, à l'initiative des acteurs, des enseignants de l'école fondamentale et des Hautes Ecoles pédagogiques, a sollicité les chercheurs qui les avaient encadrés précédemment lors d'un certificat universitaire de formation à l'accompagnement des pratiques professionnelles et a choisi de s'inscrire dans un projet de recherche collaborative. L'objectif qui a été co-défini était de concevoir une modélisation commune, issue de savoirs théoriques et expérimentaux, sur l'accompagnement des stagiaires.

Notre problématique est de mettre au jour comment et en quoi ce groupe de recherche a permis le développement de compétences de chacun par la (re)connaissance de son propre métier mais aussi du métier de l'autre. Plus spécifiquement, nos questions de recherche sont :

Quel modèle de l'accompagnement des stages est co-construit par les acteurs ? Quelles sont les retombées d'un tel groupe sur la reconnaissance de l'identité professionnelle des acteurs ? Quel est l'impact de la co-construction de ce modèle sur la (re)connaissance du métier des partenaires collaborateurs ?

1. Cadre conceptuel

Trois volets constituent notre cadre conceptuel de référence. Le premier volet développe ce qu'on sait des stages, en mettant le focus sur la formation en alternance et sur les acteurs qui encadrent l'étudiant en stage : le maître de stage et le superviseur. Le deuxième volet renvoie aux questions relatives à l'accompagnement, pratique nécessaire pour gérer l'alternance. Le troisième volet a trait aux conditions définitoires d'une recherche collaborative, puisque c'est le moyen de travail choisi par les acteurs, et au lien entre ce type de recherche et le développement professionnel des acteurs.

1.1. Les stages en enseignement

A l'heure actuelle, dans tous les territoires francophones, le choix d'une alternance intégrative (Pentecouteau, 2012) a été fait. Dans cette condition, la formation théorique soutient « l'entrée progressive dans une pratique guidée puis davantage autonome, la théorie étant susceptible de se laisser infléchir et questionner par des problématisations issues des situations de pratique » (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007, p. 11). Une alternance intégrative repose sur une planification des activités pour que « d'une part, les expériences faites sur le terrain professionnel puissent être travaillées en salle de cours et que, d'autre part, elles favorisent un usage pratique des apports en salle à la lumière du terrain professionnel » (Pentecouteau, 2012, p. 5). Deux types d'acteurs gravitent autour de l'étudiant lors des temps expérientiels en stage : le praticien de terrain et le superviseur.

1.1.1. Les praticiens de terrain

En fonction des pays, le praticien de terrain qui accueille l'étudiant dans sa classe revêt différentes appellations : *maître de stage* en Belgique, *maître associé* au Québec, *formateur de terrain* en France et à Genève ou *praticien formateur* dans le reste de la Suisse romande.

Peu importe l'étiquette, Desbiens, Borges et Spallanzani (2009) expliquent que cette personne exerce une forte influence sur le développement professionnel du futur enseignant en ce sens qu'elle façonne les croyances et les pratiques du stagiaire, bien plus que toute autre personne investie dans la formation initiale de ce dernier. En effet, les propos des maîtres de stage tendent à être considérés par le stagiaire comme plus utiles et plus facilitateurs que ceux provenant des enseignants de l'institut de formation (Koster, Korthagen & Wubbels, 1998). Et pourtant, ces praticiens soulignent leurs difficultés à soutenir les stagiaires sur le plan de l'articulation entre les savoirs issus de l'institut de formation et ceux véhiculés sur le terrain (Caron & Portelance, 2017).

En Belgique francophone, il n'existe pas, contrairement à d'autres endroits comme au Québec, de référentiel des compétences attendues d'un maître de stage (Derobertmasure, Dehon & Demeuse, 2011) alors que cette fonction relève d'une expertise qui fait appel à de nombreuses capacités (Desbiens, Borges & Spallanzani, 2009). Un texte officiel met néanmoins en exergue que le maître de stage est :

"un partenaire privilégié pour les professeurs du département pédagogique. La qualité de l'évaluation formative qu'il fait du travail de l'étudiant est cruciale dans la progression de celui-ci. Inévitablement modèle pour le stagiaire, il doit l'aider à dépasser le cadre de la

reproduction au profit d'une pratique professionnelle réflexive. (...) L'encadrement du stagiaire est, pour le maître de stage, une nouvelle facette de son métier" (circulaire n°00092, 2001, p. 7-8).

1.1.2. Le superviseur

Les pratiques de supervision, comme l'expliquent notamment Gouin et Hamel (2015), sont peu connues et peu partagées. En effet, sur le plan de la supervision des stages, les écrits scientifiques commencent actuellement à se développer tant le superviseur, qui joue un rôle majeur dans l'accompagnement des étudiants dont il a la responsabilité, n'a pas nécessairement reçu de formation pour le faire. Par ailleurs, en fonction des territoires, le profil du superviseur est différent. En effet, en Belgique, si tout enseignant de la HEP peut être superviseur (qu'il ait été ou non enseignant de terrain avant), il n'en est pas de même ailleurs, comme au Québec par exemple où les superviseurs possèdent le profil de théoricien et de praticien.

Superviser un stagiaire sous-entend, selon Villeneuve (1994), de pouvoir assurer trois fonctions : une fonction administrative (planifier et organiser le stage), une fonction pédagogique (analyser les situations d'enseignement avec l'étudiant, articuler théorie/pratique, faire le point, etc.) et une fonction de soutien de l'étudiant (assurer son bien être). Pour assumer relativement ces trois fonctions, Bujold (2002) explique que le superviseur est amené à endosser plusieurs rôles pouvant devenir parfois contradictoires : il est à la fois « un leader, un motivateur, un planificateur, un formateur, un conseiller et un renforçateur » (p.15). Pour remplir ces différents rôles, « le superviseur doit posséder de l'expertise technique, comprendre le comportement humain, avoir du leadership et de bonnes habiletés conceptuelles et organisationnelles » (Bujold, 2002, p. 15).

Sur ces bases, l'auteur met de l'avant que la supervision du stage, dans le cadre de l'enseignement, est progressivement passée d'une supervision dite traditionnelle, principalement axée sur le contrôle et l'évaluation certificative, à une supervision dite clinique, amenant le superviseur, dans une optique d'évaluation formative, à offrir des rétroactions motivantes au stagiaire. Dans cette perspective, la mission du superviseur est non seulement de s'assurer que le travail du stagiaire soit fait mais aussi d'avoir le souci que l'étudiant apprenne constamment et devienne à son tour pleinement compétent pour assumer les fonctions professionnelles qu'il envisage.

En référence à Boutet (2001), nous pouvons décrire le superviseur de stages en enseignement comme une personne qui, de par ses activités, met en contact toutes les entités citées plus haut en tant que médiateur (Enz, Freeman & Wallin, 1996). Celles-ci tentent en effet de permettre au stagiaire de lier l'expérience pratique du stage aux notions théoriques issues de la formation. En effet, ayant une bonne connaissance du curriculum de l'étudiant, les superviseurs ont la possibilité de guider celui-ci dans la planification de ses interventions, de lui faire acquérir la compétence de pouvoir lire les événements de sa classe à la lumière de ses connaissances théoriques pédagogiques et didactiques et de viser une analyse réflexive de sa pratique.

Dans le cadre d'autres travaux, nous avons mis en évidence les difficultés que rencontrent les superviseurs lorsqu'ils sont amenés à accompagner un stagiaire (Van Nieuwenhoven, Picron & Colognesi, 2016 ; Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2017 ; Maes, Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2018). La tension majeure rencontrée par les accompagnants est qu'ils se trouvent tiraillés entre la posture formative et celle de certification.

1.2. Accompagner un stagiaire

Accompagner, au sens commun, renvoie, si on se réfère aux définitions que l'on peut trouver dans un dictionnaire, au fait d'aller avec quelqu'un, d'être à sa suite, d'escorter, de conduire, convoier, protéger, couvrir, s'ajouter, ou même chaperonner. La notion de *mentoring*³ est également associée à l'accompagnement par certains auteurs notamment Ambrosetti et Dekkers (2010).

Plus précisément, Paul (2016) explique qu'accompagner quelqu'un, c'est se joindre à lui, pour aller où il va, en même temps que lui et à son rythme. Ses recherches mettent en évidence trois facettes de l'accompagnement. La première facette a trait à l'action de protéger. C'est alors les compétences relationnelles des accompagnateurs qui sont mises en exergue pour assurer la relation avec l'accompagné : l'accueillir dès l'arrivée, le soutenir dans toutes les étapes de son processus, le réconforter et l'encourager. La seconde facette est résumée par le verbe « conduire ». Il s'agit, comme l'explique Paul, de diriger, instruire et initier. L'accompagnant peut donc, en fonction de son expertise et du diagnostic qu'il pose sur l'accompagné, montrer une méthodologie, le diriger étape par étape. Il aura à ce moment une faible autonomie, comme le disent Gervais et Desrosiers (2005), mais pourra s'en sortir dans des situations qui lui semblent problématiques voire critiques. La troisième facette renvoie au terme « guider ». Cela consiste pour l'accompagnant, en fonction des demandes de l'accompagné, à l'orienter, le conseiller, l'éclairer sur les questions qu'il se pose. Ainsi, il nous semble que si la facette « protéger » est perpétuellement présente puisque sans une relation de confiance, il est compliqué d'accompagner pleinement un individu (et de se sentir accompagné), un choix peut être établi entre le fait de conduire ou de guider, inhérent aux besoins ponctuels de l'accompagné.

Toutefois, l'accompagnement qui est notre objet d'étude se faisant dans un contexte de formation, il nous semble que la définition qu'en donne Paul peut être nuancée dans le sens où l'accompagnant (et donc l'enseignant) a aussi un projet pour l'étudiant. Il ne s'agit donc pas uniquement de suivre le projet de l'accompagné, mais aussi de lui permettre d'acquérir les compétences visées par la formation. Ainsi, les « gestes d'accompagnement » comme Vial (2001) les appellent, sont enchâssés dans la fonction de formation.

1.3. Ce qu'on entend par recherche collaborative

La recherche présentée ici s'inscrit dans le cadre du Groupe de Recherche sur l'Accompagnement des Pratiques Professionnelles Enseignantes (GRAPPE) qui développe des recherches collaboratives depuis 2012 (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013, 2015), en s'appuyant sur les principes mis de l'avant par Desgagné (1997) et Bourrassa, Bélair et Chevalier (2007). Ces auteurs identifient qu'une recherche collaborative repose sur une triple dimension : la co-construction d'un objet de connaissance entre chercheurs et praticiens, la participation de tous comme co-constructeurs, la médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique. Dans cette perspective, deux finalités se dégagent : faire émerger une activité de production de connaissances et un développement professionnel de chaque catégorie d'acteurs.

Portelance et Giroux (2009) précisent qu'une démarche de recherche collaborative est un processus au cours duquel « les partenaires s'engagent sur un parcours non linéaire. Ils sont appelés à remettre en cause leur cheminement, personnel et collectif, et, éventuellement, à le modifier » (p. 98). Il y règne un climat de négociation perpétuelle et de prise de décisions collégiale. Ainsi, pour que le groupe fonctionne et évolue vers les finalités évoquées *supra*, plusieurs facteurs sont à prendre en compte, tant sur le plan de l'objectif co-défini (l'incitant de départ qui réunit les acteurs), qu'au niveau des conditions et du processus favorisant conjointement un climat de confiance entre tous les acteurs. Ces facteurs ont été modélisés

dans un texte antérieur (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015). Les effets d'une démarche collaborative sont importants en terme de développement professionnel direct (au cœur de l'objet de recherche) mais aussi indirect de par la transformation qui s'opère sur le plan identitaire chez les acteurs.

Dans la recherche collaborative dont il est question ici, les acteurs maîtres de stage et superviseurs ont travaillé collégialement à la construction d'un modèle permettant de pointer les gestes d'accompagnement conjoints et spécifiques. Rousseau et St. Pierre (2002) expliquent que toute collaboration entre ces deux types de professionnels suppose une redéfinition et une reconnaissance des rôles et de l'expertise de chacun. En effet, même si la collaboration pourrait sembler complexe à amorcer, elle devrait toutefois stimuler l'analyse critique des pratiques et croyances pédagogiques propres (Rousseau & St. Pierre, 2002).

2. Méthodologie de la recherche

Pour rappel, notre visée est de mettre au jour comment et en quoi ce groupe de recherche a permis le développement de compétences de chacun par la (re)connaissance de son propre métier mais aussi du métier de l'autre. Nous présentons ici succinctement le groupe de recherche et les outils de recueil et d'analyse des données.

2.1. Le groupe de recherche collaborative

Notre groupe de recherche collaborative est constitué d'acteurs qui se sont rencontrés dans le cadre d'un certificat à l'accompagnement des pratiques enseignantes, rassemblant tant des maîtres de stage que des superviseurs cherchant à améliorer leurs pratiques d'accompagnement des étudiants en stage. À l'issue du cursus de formation, les acteurs ont souhaité, dans l'impulsion des cadres et des recherches présentées lors du programme, continuer à travailler ensemble en initiant un groupe de recherche collaborative.

Le groupe est constitué de 17 personnes : sept superviseurs d'instituts pédagogiques différents, sept maîtres de stage, un étudiant chercheur et deux chercheurs universitaires. Ces acteurs ont choisi de se rencontrer sur base volontaire, hors cadre et sans enjeux institutionnel, en soirée, à cinq reprises, à raison de séances de travail de quatre heures. Un comité de pilotage, constitué de quatre membres représentant les différents « métiers » a été constitué lors de la première rencontre.

2.2. Outils de recueil et d'analyse des données

Pour cette étude, nous nous sommes inscrits dans une visée compréhensive et interprétative (Savoie-Zajc, 2011), ce qui a déterminé les instruments de récolte de données, étant donné que l'enjeu est bien dans ce cas de donner du sens, de comprendre des phénomènes sociaux et humains complexes. Ainsi, pour pouvoir répondre à nos questions de recherche, toutes les séances de travail en collectif et en sous-groupes ont été filmées et retranscrites. Un observateur extérieur (étudiant-chercheur) a pris note tant des échanges verbaux que non verbaux entre les participants, en direct. Nous avons également collecté les productions des acteurs, à savoir les différentes versions du modèle co-construit, que nous avons associées aux propos enregistrés.

Par ailleurs, pour sonder les opinions de chacun et pouvoir avoir accès aux retombées personnelles, nous avons soumis chaque participant à un questionnaire individuel. Celui-ci est structuré en huit items pour lesquels les participants sont appelés à exprimer leur degré d'accord ou de désaccord suivant une échelle de Likert; et trois items amenant les participants à expliciter et justifier leur point de vue. Un Focus Group a également été réalisé sur la base

de trois thématiques : avoir co-construit une modélisation sur l'accompagnement, ça m'a permis de... ; sur le plan de la (re)connaissance de mon « métier » de maître de stage / de superviseur, j'ai appris... ; sur le plan de la (re)connaissance du métier de l'autre, j'ai appris...

Nous avons appliqué à l'ensemble des données récoltées et retranscrites une analyse de contenu (Miles & Huberman, 1994).

3. Présentation et discussion des principaux résultats

Pour rappel, nous poursuivons trois questions de recherche, qui sont les structurants de la présentation des résultats : Quel modèle de l'accompagnement des stages sera co-construit par les acteurs ? Quelles sont les retombées d'un tel groupe sur la reconnaissance de l'identité professionnelle des uns et des autres ? Quel est l'impact de la co-construction de ce modèle sur la (re)connaissance du métier des partenaires collaborateurs ? Pour illustrer nos propos, nous présentons des verbatims emblématiques.

3.1. Le modèle d'accompagnement des stages co-construit par les acteurs

Le groupe a développé un modèle de l'accompagnement des stages dans lequel les gestes communs et spécifiques aux différentes catégories d'acteurs sont identifiés. Ce modèle est composé de trois « étages », que nous présentons successivement avant d'en proposer une vue complète.

L'étage supérieur, proposé dans la Figure 1, renvoie aux actions du superviseur, réparties en six phases chronologiques avant, pendant et après le stage.

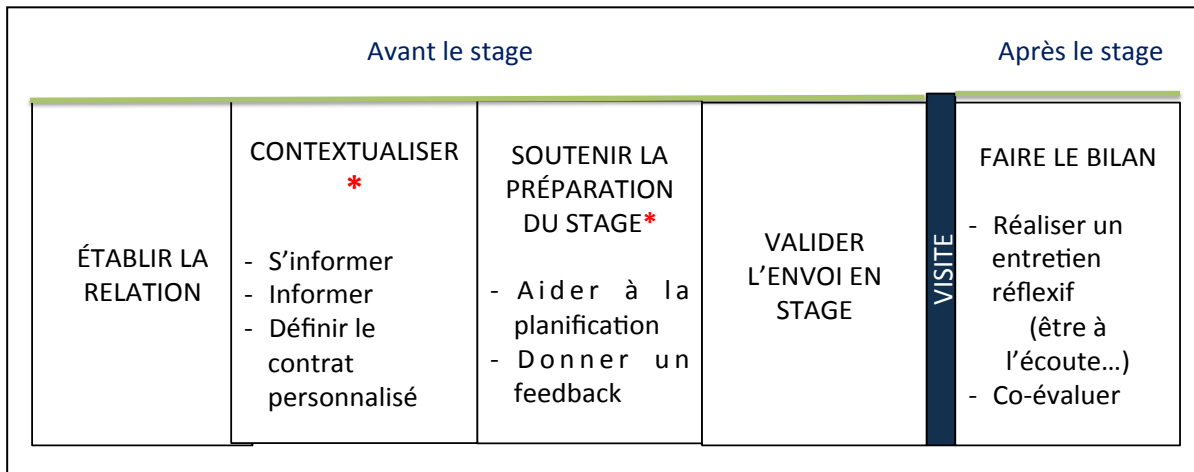


Figure 1 : Les six phases du superviseur qui accompagne un stagiaire

La première phase est un temps où le superviseur va établir la relation avec l'étudiant qu'il accompagne en prenant le temps d'installer un climat de confiance. La deuxième phase a été nommée « contextualiser » par les acteurs. Ils expliquent qu'à ce moment-là, le superviseur s'informe pour tenter de cerner l'étudiant en termes d'objectifs personnels visés, de besoins identifiés, de défis poursuivis, etc. C'est aussi un moment où le superviseur explicite ses propres attentes vis-à-vis de l'étudiant. Sur les bases de cet échange, un contrat personnalisé se construit. Ces deux phases sont perçues comme essentielles pour assurer le bien être de l'étudiant (Villeneuve, 1994). C'est bien le « se joindre à quelqu'un pour aller où il va » mentionné par Paul (2016). La troisième phase renvoie au soutien apporté par le superviseur

lors de la préparation du stage : l'aide à la planification des activités, le temps pour répondre aux questions et préoccupations de l'étudiant, lui proposer des ressources qui pourraient lui être utiles, lui offrir un feedback sur ses activités pédagogiques, etc. Ce moment est un temps de réflexion entre partenaires autour des préparations, dans une optique de construction commune des activités. La quatrième phase est plus administrative, puisqu'il s'agit non plus de soutenir la réalisation des préparations, mais bien de valider le travail et d'accorder le visa pour le démarrage du stage. Le superviseur, lors ce moment, s'assure que l'étudiant a suffisamment de matériaux pour aborder le stage sans encombre. La cinquième étape est le stage proprement dit où chaque superviseur effectue au moins une visite (ce temps bien spécifique est repris plus loin). Ces étapes renvoient à la fonction pédagogique qu'a le superviseur (Villeneuve, 1994) qui va être capable de s'adapter à l'étudiant, en priorisant les compétences que le stagiaire doit travailler, en le guidant (Gervais & Desrosiers, 2005) et donc à avancer « même temps que lui et à son rythme » comme le dit Paul (2016). La sixième et dernière étape consiste à faire le bilan du stage, en utilisant toutes les données à disposition : les rapports de tous les partenaires, y compris celui de l'étudiant, à qui on donne la parole d'abord pour qu'il puisse exprimer son ressenti et ce qu'il retient de son expérience professionnelle. C'est ici l'étape de la co-évaluation (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2017) destinée à mettre en évidence de manière collégiale les talents de l'accompagné et les défis qu'il doit relever. Les modalités pour gérer ce temps différent d'un institut à l'autre mais elles ont toutes comme objectif de soutenir le développement réflexif du stagiaire et de poser un regard collégial et global sur la prestation.

L'étape inférieure du modèle renseigne des phases par lesquelles passent le maître de stage lors de l'accompagnement de son stagiaire. Ainsi, avant le stage, le groupe collaboratif s'est entendu pour identifier trois phases incontournables, qui sont en lien avec celles présentées pour les superviseurs. Ces trois incontournables existent, d'après les acteurs, si et seulement si le maître de stage s'est engagé volontairement à encadrer un futur enseignant.

La première phase est l'établissement de la relation : le fait d'accueillir l'étudiant, d'être disponible pour lui dès le premier jour de la rencontre, de lui présenter la classe, l'établissement, etc. Cette phase est primordiale pour que l'étudiant se sente en confiance ; par ailleurs elle permet d'installer les autres étapes (Colognesi, Parmentier et Van Nieuwenhoven, 2018). La deuxième phase est la contextualisation du stage qui comprend, d'une part, un temps de travail autour du projet de l'étudiant, de ses besoins, ses attendus et, d'autre part, le fait de l'impliquer lors des observations qu'il réalise avant son stage et en lui explicitant les activités réalisées. La troisième phase renvoie au soutien que le maître de stage offre à l'étudiant pour la préparation de son stage : la planification, avec lui, des activités, les premiers feedbacks qui lui sont donnés sur les leçons ponctuelles qu'il réalise, etc. Ces étapes ont comme objectif conjoint de permettre aux deux partenaires d'être dans les meilleures conditions à l'entame du stage et assurent ainsi une régulation proactive (Allal, 2007).

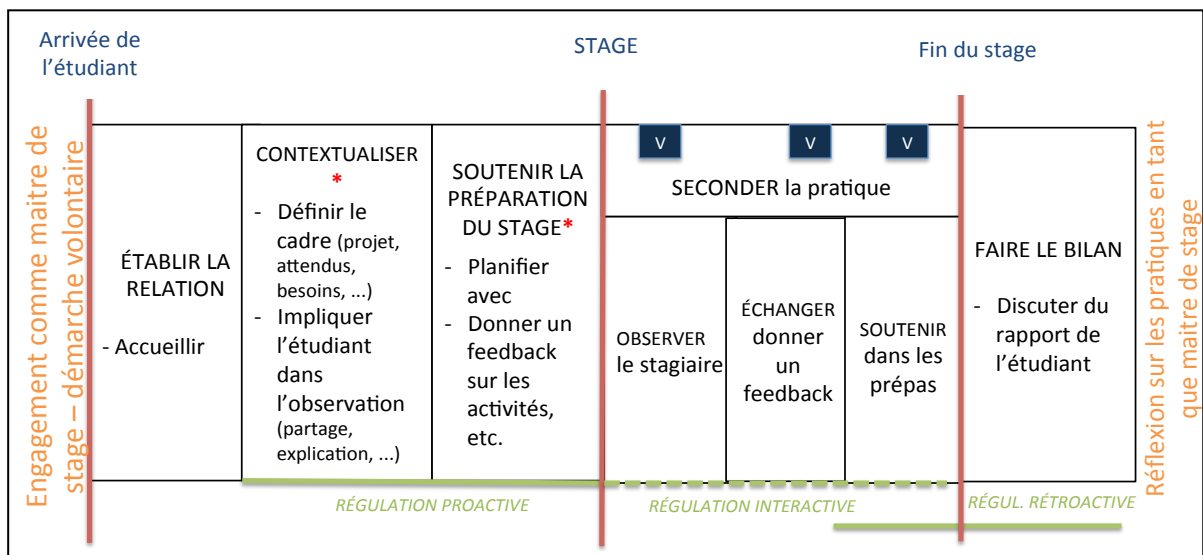


Figure 2 : Les phases du maître de stage qui accompagne un stagiaire

Pendant le stage, le groupe collaboratif a identifié que le rôle majeur du maître de stage est de secondar la pratique du stagiaire, ce qui se réalise, d'après les acteurs, par trois grandes actions itératives relatives à de la régulation interactive (Allal, 2007) : observer l'étudiant quand il est au travail avec les élèves ; échanger avec lui pour lui offrir des rétroactions ainsi que des occasions de poser un regard critique sur ses pratiques ; le soutenir dans la construction des préparations. C'est bien, comme le mentionnent Gervais et Desrosiers (2005), en fonction du diagnostic que le maître de stage pose et/ou des demandes du stagiaire qu'il va pouvoir le guider, lui montrer une démarche, l'orienter, le conseiller, etc.

A l'instar du superviseur, le maître de stage réalise également, à l'issue du stage, un bilan dont il discute avec l'étudiant dans une perspective de régulation rétroactive. Quand ce processus est terminé, le maître de stage prend encore du recul sur ses propres pratiques d'accompagnement du stagiaire.

L'étage intermédiaire du modèle, présenté en Figure 3, relie les deux partenaires au moment où ils se rencontrent dans l'accompagnement de l'étudiant, c'est-à-dire quand ils sont ensemble lors de la visite de stage. Les acteurs du groupe collaboratif ont mis en exergue six phases rencontrées conjointement par les deux acteurs, sur la base des travaux préalablement réalisés par le GRAPPE sur le « genre superviseur » (Van Nieuwenhoven *et al*, 2016). Ainsi, lors de la visite, on retrouve le temps d'établissement du contact entre acteurs, de contextualisation (le maître de stage explicite le contexte du stage), une prise d'indices pendant la prestation de l'étudiant, l'exploitation des indices lors d'un entretien à chaud après la prestation, une conclusion dudit entretien et un temps d'anticipation du suivi.

Trouver sa place		Recueillir Garder des traces	Gérer les interactions Analyser	Faire le bilan	
ÉTABLIR DES LIENS AVEC LES ACTEURS	CONTEXTUALISER	PRENDRE DES INDICES	EXPLOITER LES INDICES	CONCLURE	ANTICIPER LE SUIVI
Accueillir le sup, lui trouver une place Garder le contact avec l'étudiant	Expliquer le contexte du stage Le questionner sur la fonction du stage		Partager les observations		

Figure 3 : Phases partagées par le superviseur et le maître de stage lors de la visite

Le modèle complet, présenté en Figure 4, est bien un modèle co-construit par les acteurs du groupe collaboratif qui n'ont pas eu la visée de mentionner ce qui se fait dans les classes, dans toutes les classes, ni de prescrire ce qui est à faire mais bien de répertorier les gestes et les actions spécifiques réalisées par les acteurs dès lors qu'ils sont dans une perspective d'accompagnement d'un stagiaire, en lien avec les cadres théoriques déployés.

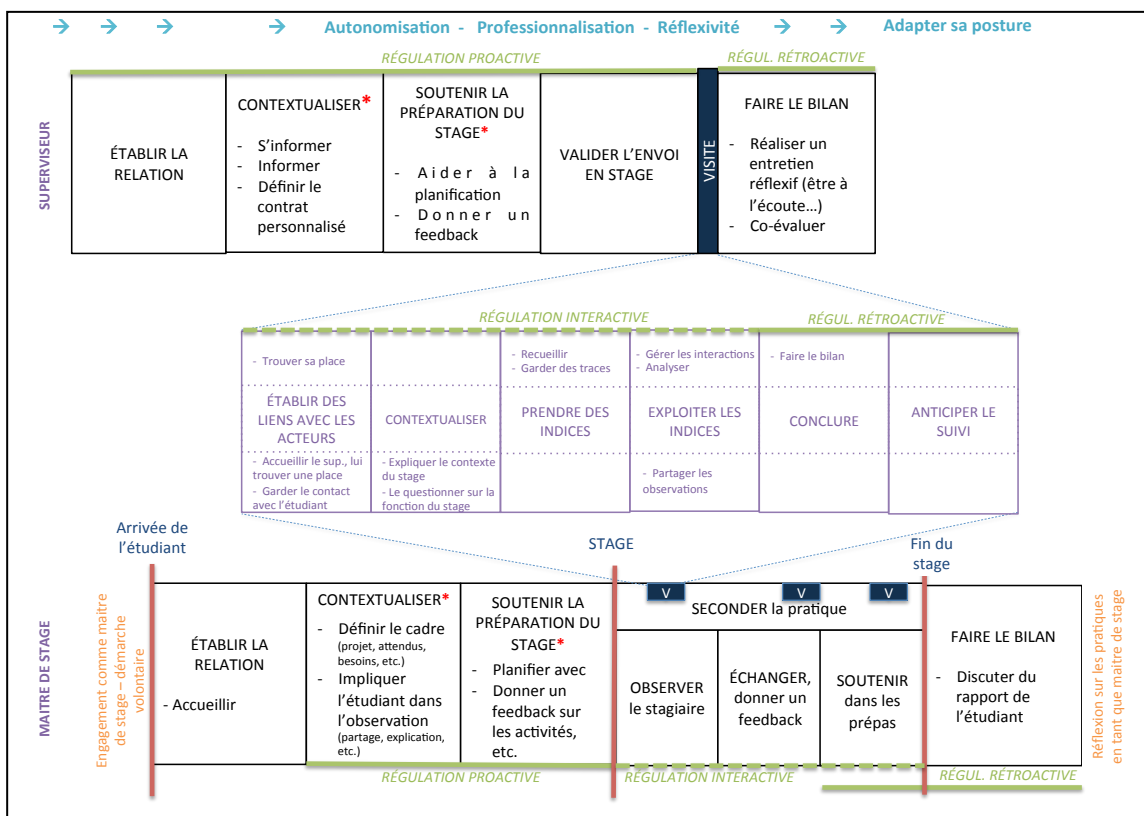


Figure 4 : Modèle de l'accompagnement d'un stagiaire

Tous ces gestes et actions, présentés aux différents étages du modèle, interviennent dans une optique d'autonomisation et de professionnalisation du futur enseignant, par l'activation d'une démarche réflexive continue. Par ailleurs, la flèche supérieure fait référence à la nécessaire adaptation des accompagnateurs à la singularité des accompagnés. Par ailleurs,

mentionnons que la façon dont les acteurs se sont engagés pour aboutir à la construction dudit modèle et les mécanismes inter-grouaux qui y sont associés ont fait l'objet d'une autre contribution.

3.2. Les retombées en terme de reconnaissance de l'identité professionnelle des acteurs

Les retombées présentées dans ce point sont issues de l'analyse tant des questionnaires que du Focus Group réalisé. Tous les propos des acteurs soutiennent les résultats présentés. Il ressort ainsi que le fait d'avoir cheminé dans le groupe collaboratif, avec des personnes partageant le même métier, a largement enrichi les membres du groupe. Ce qui est le plus saillant est la prise de conscience des effets positifs que chaque accompagnateur peut avoir sur l'étudiant et sa formation. Ainsi, tant les maîtres de stage que les superviseurs ont chacun réalisé à quel point ils ont un impact fort sur le plan personnel (en amenant de la confiance chez l'étudiant, un sentiment de sécurité, etc.) et professionnel (en proposant des feedback permettant de réguler, en questionnant pour susciter de l'analyse réflexive et des prises de consciences, etc.). Le travail collaboratif ainsi mené a pu fournir aux maîtres de stage des occasions d'échange et d'appropriation de repères scientifiques qui ont fait évoluer leurs pratiques d'accompagnement. Ce qui permet de répondre à leur besoin d'être accompagnés dans leur mission à l'égard des stagiaires (L'Hostie, Monney & Nadeau-Tremblay, 2013).

"Le fait de parler avec d'autres qui encadrent aussi des étudiants, ça m'a vraiment ouvert les yeux sur l'importance qu'on a en tant que maître de stage. C'est capital l'accompagnement du stagiaire, on a un poids tellement important. On est un peu leur modèle en quelque sorte. Faut pas oublier ça" (DO, maître de stage).

"On est important comme superviseur. Quand l'étudiant ne va pas bien, il attend qu'on intervienne, qu'on le soutienne" (ER, superviseur).

Il ressort également de l'analyse des données que les participants ont, en collaborant avec d'autres personnes du même métier, développé le sentiment d'être plus à l'aise dans leurs pratiques. Ils estiment se sentir plus en confiance et en sécurité.

"Ce qui est difficile, c'est la peur de ne pas bien le faire, avec tout ce que j'avais entendu, je pensais qu'il y avait des choses bonnes à faire, mais le fait de partager avec d'autres, ça m'a permis de me sécuriser, de croire en mes compétences" (JO, maître de stage).

"On a eu beaucoup d'échanges entre personnes de métiers différents Ça m'a permis de voir que d'autres avaient les mêmes questionnements que moi, réagissaient de la même manière, avec des variantes parfois. Je peux aussi mettre des mots sur mes pratiques" (ER, superviseur).

Les échanges ont permis aussi une transformation des pratiques. En effet, puisqu'elles ont été discutées pour réaliser le modèle, les pratiques d'accompagnement de chacun ont été clarifiées et mises en valeur dans leur diversité. Les acteurs ont pu les confronter aux modèles théoriques qu'ils avaient demandés aux chercheurs de développer. Ainsi, ils estiment s'être développés professionnellement, par exemple, dans la manière d'adapter leur posture en fonction de l'accompagné, dans le fait de poser des priorités à l'étudiant et de les cibler tant dans la planification que dans les entretiens post-prestation.

"J'ai évolué au niveau des gestes concrets à mettre en place en situation d'accompagnement" (SA, maître de stage).

"Je me sens plus assurée dans ma pratique. Mes entretiens à chaud sont tout à fait différents. Je trouve qu'en un an, je ne suis plus du tout la même à ce niveau-là". (CA, superviseur).

Par ailleurs, ce travail a permis aux acteurs de se positionner par rapport aux attentes qu'ils ont vis-à-vis de leur partenaire co-formateur au moment précis de l'entretien à chaud, c'est-à-dire le temps de retour avec l'étudiant directement après sa prestation en classe. Ces attentes convergent dans le sens où, dans le chef des deux partenaires, elles sont dirigées vers les échanges et l'implication de chacun dans la discussion dans une dynamique de respect et de reconnaissance mutuelle.

En somme, le fait d'avoir collaboré avec des partenaires du même milieu professionnel dans le cadre de la construction d'un modèle commun autour de l'accompagnement a permis aux participants, d'une part, de se rassurer par rapport à ce qu'ils faisaient déjà et, d'autre part, de remettre en question certaines de leurs pratiques pour les faire évoluer. On est donc bien ici dans un des objectifs des recherches collaboratives qui est de viser le développement professionnel des acteurs, ce que nous avons déjà montré par le suivi d'un autre groupe collaboratif du GRAPPE (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015).

3.3. L'impact sur la (re)connaissance du métier des partenaires collaborateurs

En plus du développement professionnel sur le plan de son propre rôle d'accompagnant, l'analyse des données met en évidence que le travail collaboratif effectué a également permis aux acteurs d'avoir une meilleure connaissance du métier de leur partenaire maître de stage ou superviseur, et, par ce fait, une reconnaissance. Les acteurs expriment avoir découvert qu'il y a des points communs entre les deux métiers mais aussi des réalités bien différentes qu'ils ne soupçonnaient pas, autant sur le plan des contextes spécifiques à chaque métier que sur le plan des modalités de travail de chacun.

"Le projet qu'on mène en groupe, écouter l'autre, construire ensemble, c'est aussi un moment important, on a un produit commun qui fait avancer, on peut prendre en compte l'expertise de chacun et surtout découvrir des facettes du métier de l'autre qu'on ne soupçonnait pas au départ" (MH, maître de stage).

Ainsi, les acteurs mentionnent qu'ils ont réalisé, par ce travail collaboratif, que les métiers de maître de stage et de superviseur partagent des points communs : ils ont les mêmes questionnements, des préoccupations communes relatives au bien-être de l'étudiant, à sa progression, aux leviers à mobiliser pour le soutenir, etc.

"Nos métiers ne sont pas si différents, on est dans les mêmes postures, on vit les mêmes choses finalement" (SA, superviseur).

"Je différenciais très fort les deux, j'en ai maintenant une vision commune, l'accompagnement, c'est la même chose pour les deux, avec des enjeux différents. Je vois qu'on a les mêmes questions, ma vision de l'accompagnement n'est plus la même. Ce n'est pas qu'une question de personne" (Do, maître de stage).

"Ce que je retiens, c'est la complexité de ces métiers-là. Il peut y avoir des similitudes, on peut avoir les mêmes difficultés, et en même temps il y a des tensions qui ne sont pas pareilles, car les enjeux ne sont pas les mêmes" (LU, maître de stage).

De surcroît, une prise de conscience des façons de faire, en fonction des spécificités inhérentes à la fonction, est mise de l'avant par les acteurs du groupe.

"Sur la base de l'écrit de l'autre, le modèle, le schéma, le visuel, j'ai pu comprendre les logiques de chacun". (EV, superviseur)

Ces aspects de connaissance et reconnaissance du métier de l'autre ont eu un impact sur les manières de fonctionner de chacun. En effet, ayant pris conscience des réalités de chacun, des stratégies mobilisées, etc., les acteurs disent avoir modifié leurs représentations du métier de

l'autre et adapté leur comportement. C'est à nos yeux un bénéfice majeur dans une optique de co-formation des étudiants vers le métier puisqu'ainsi, les maîtres de stage et les superviseurs sont cohérents et se font confiance mutuellement. Ils peuvent ainsi adjoindre leurs spécificités au profit du développement des compétences de l'étudiant en étant réellement partenaires.

"J'avais l'impression que le maître de stage était un accompagnateur et le superviseur un évaluateur, je me rends compte que non. J'ai un autre rapport avec les superviseurs qui viennent voir, je les considère autrement, je collabore autrement avec eux. Les étudiants ne perçoivent pas encore ça. Mon regard a changé." (CA, maître de stage).

"On a appris ici à se connaître. J'aborde l'autre sur le terrain différemment, j'ai appris des gestes professionnels qui m'aident dans mes pratiques grâce à ce que les autres ont partagé". (CA, superviseur).

"Le superviseur représente la HE, il est confronté à la réalité du terrain, à des pratiques qui changent d'une école à l'autre. J'ai changé ma manière d'être face au superviseur. J'essaie de lui faciliter les choses maintenant que je sais ce qu'il vit". (DO, maître de stage)

4. Conclusion

Nous avons renforcé dans cette contribution le fait que la recherche collaborative permet effectivement à chaque catégorie d'acteurs de se développer professionnellement. L'originalité du groupe dont il est question ici est qu'il a réuni des acteurs qui n'ont ni l'habitude ni l'espace prévu pour travailler ensemble sur des problématiques spécifiques. En effet, les maîtres de stage et les superviseurs avec lesquels nous travaillons (ceux de la recherche mais plus largement tous les autres collaborateurs de la Fédération Wallonie-Bruxelles) expriment qu'ils ont peu d'échanges entre eux hormis les temps de rencontre d'information dans les instituts pédagogiques.

Le pari qu'ils se sont donnés volontairement, c'est-à-dire de s'engager dans un groupe collaboratif suite à une formation au cours de laquelle ils se sont rencontrés, a été manifestement gagnant. En effet, nous avons montré que les acteurs ont, d'une part, mis au point un modèle dynamique et complexe sur l'accompagnement des stagiaires et, d'autre part, évolué aussi bien sur la connaissance de leur propre métier d'accompagnant que sur la connaissance et la reconnaissance de leur partenaire formateur, qu'ils ne connaissaient pas jusque-là.

C'est bien par la construction de ce modèle commun que les échanges sont nés. Ils ont permis les sauts qualitatifs inhérents à la (re)connaissance des particularités et des points communs aux deux métiers, avec notamment des changements d'ordre relationnel (le rapport aux collègues, la manière de les considérer, etc.), des modifications d'attitudes et de pratiques mais aussi des effets dans l'intensification de la collaboration.

Par contre, en une année seulement, le groupe est surtout allé dans l'objectivation des pratiques de chacun et la recherche de « similitudes » ; il serait intéressant de prendre du recul par rapport au modèle, de le questionner en fonction des cadres de référence sur l'accompagnement et de laisser de la place à l'expression des tensions vécues et au mal-être ressenti dans des situations difficiles. Une analyse fine des postures privilégiées par chacun, en fonction des enjeux poursuivis en tant qu'accompagnateur, permettrait d'atteindre un autre niveau de réflexivité comme moteur de développement professionnel. L'accompagnement s'inscrit-il dans un espace-temps déterminé pour laisser l'étudiant cheminer dans une visée d'émancipation sociale ? Ce lâcher-prise est-il si facile à accepter pour tous les

accompagnateurs et compris par l'étudiant ? Au-delà de ces questions, reste maintenant, et c'est une de nos perspectives de travail, à documenter l'impact réel dans les pratiques puisqu'il s'agit ici de changements rapportés. Une communauté de pratiques permettrait-elle de mettre au jour les pratiques réelles d'accompagnement et les traces de transformations ?

Plus globalement, le rôle de la formation continue, si elle veut contribuer à la professionnalisation de l'enseignement, est d'aider la culture professionnelle à évoluer dans le sens d'une culture de coopération, à dépasser l'individualisme aussi bien que les formes contraintes ou simplement conviviales de collégialité, pour que les individus acceptent de travailler ensemble sur un pied d'égalité et dans un esprit de respect mutuel et de mise en valeur des compétences (Gather Thurler, 1994).

Bibliographie

- Allal, L. (2007). Evaluation : lien entre enseignement et apprentissage. In V. Dupriez et G. Chapelle (dirs.), *Enseigner*. (PP. 139-144). Paris : PUF.
- Ambrosetti, A., & Dekkers, J. (2010). The Interconnectedness of the Roles of Mentors and Mentees in Pre-service Teacher Education Mentoring Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6).
- Bourassa, M., Bélair, L. et Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et Francophonie*, 35(2), 1-11.
- Boutet, M. (2001). Une formation continue des enseignants par l'encadrement de stagiaires en formation initiale, In Lafortune, L. Deaudelin, C., Doudin, P.A & Martin, D. (dir.), *La formation continue: de la réflexion à l'action*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p.187-210.
- Bujold, N. (2002). *Supervision pédagogique, vue d'ensemble*. In M. Boutet M. et N. Rousseau (dirs.). Les enjeux de la supervision pédagogique des stages. (pp. 9 -22). Trois-Rivières. Presses de l'Université du Québec.
- Caron, J. & Portelance, L. (2017). La collaboration entre chercheuse et praticiens dans un groupe de codéveloppement professionnel », *Éducation et socialisation* [En ligne], 45 , consulté le 31 octobre 2017. URL : <http://edso.revues.org/2555> ; DOI : 10.4000/edso.2555
- Colognesi, S., Parmentier, C. & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Des ingrédients pour une relation efficace maître de stage / stagiaire. Le point de vue des stagiaires. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beusaert (Eds.), *L'accompagnement des pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. (pp. 29-44) Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2017). Le processus de coévaluation entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education*, 40(2), 1-27.
- Derobertmasure, A., Dehon, A., et Demeuse, M. (2011). L'approche par problème : un outil pour former à la supervision des stages. *La Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse Romande et du Tessin*. Vol. 13, pp. 203-224. Repéré à http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site_FPEQ/13.html.
- Desbiens, J.-F., Borges, C. & Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et francophonie*, 37(1), 6-25. Repéré à <http://www.erudit.org/revue/ef/2009/v37/n1/037650ar.pdf>.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue de l'éducation*, vol. 23 (2), pp. 371 – 393.
- Enz, B. J., Freeman, D. J., & Wallin, M. B. (1996). Roles and responsibilities of the student teacher supervisor : matches and mismatches in perception. In D. J. McIntyre & D. M. Byrd (dirs.), *Preparing tomorrow's teachers : the field experience*, *Teacher Education Yearbook IV* (pp. 131–150). Thousand Oaks : Corwin Press. Repéré le 15 juillet 2014 à <http://psycho.univlyon2.fr/sites/psycho/IMG/pdf/texteclot4.pdf>
- Gather Thurler, M. (1994 b) L'efficacité des établissements ne se mesure pas: elle se construit, se négocie, se pratique et se vit. In M. Crahay (dir.) *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Gervais, C. & Correa Molina, E. (2005). De l'enseignant au stagiaire : donner accès à son expérience. In C. Gervais et L. Portelance (dirs.) *Des savoirs au coeur de la profession enseignante: contextes de construction et modalités de partage*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Gervais, C. & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Gouin, J.-A. & Hamel, C. (2015). La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3). Repéré à <http://www.cje-rce.ca/index.php/cje-rce/issue/view/106>
- Koster, B., Korthagen, F. & Wubbels, T. (1998). Is there anything left for us ? Functions of cooperating teachers and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 75-89.
- L'Hostie, M. Monney, N. & Nadeau-Tremblay, S. (2013). Une recherche-action-formation en communauté de pratique : un projet novateur pour la formation continue des enseignants-associés (63-92). In C. Landry et C. Garant (Eds). *Formation continue, recherche, partenariat. Pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire*. Québec : PUQ.
- Maes, O., Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2018). « Accompagner/former » ou « évaluer/certifier ». Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants ? *Education & Formation*, e-308(10), 95-106.
- Merhan, F., Ronveaux, C. & Vanhulle, S. (2007). *Alternance en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck supérieur.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement universitaire* (en ligne), 28 (1), 1-11.
- Portelance, L. & Giroux, L. (2009). La problématisation dans un processus de recherche collaborative. *Recherches en éducation*, n° 6, pp. 95-108
- Rousseau, N. & St. Pierre, L. (2002). Redéfinition des rôles du superviseur de stage. Collaboration université et milieu scolaire. In Boutet M. et Rousseau N. (Dir). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. (PP. 9 -22). Trois-Rivières. Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation ; étapes et approches* (p. 123–147). St-Laurent, Québec : ERPI.
- Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. *Interacções*, (27), 118-138.
- Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Évaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), 103–121.
- Van Nieuwenhoven, C., Picron, V., & Colognesi, S. (2016). Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain : quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs ? In L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. (p. 139–150). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Villeneuve, L (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal : Éditions Saint- Martin.
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université du Québec à Trois-Rivières.