

La relation maitre de stage – stagiaire

Deux portraits pour illustrer un indispensable à tout accompagnement : la relation maitre de stage – stagiaire

Stéphane Colognesi*, Catherine Parmentier, Catherine Van Nieuwenhoven***

*** Université catholique de Louvain**

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, PSP

Place Cardinal Mercier 10 bte L3.05.01

1348 Louvain-la-Neuve

Belgique

stephane.colognesi@uclouvain.be

catherine.Vannieuwenhoven@uclouvain.be

**** Haute École Léonard de Vinci**

Voie Cardijn 10,

1348 Ottignies-Louvain-la-Neuve,

Belgique

catherine.parmentier@vinci.be

RÉSUMÉ. Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche collaborative au cours de laquelle nous avons exploré comment la relation entre le maitre de stage et le stagiaire peut s'établir, s'entretenir et évoluer au fil d'une année de travail conjoint, à travers trois moments de stage. Deux portraits de dyades maitre de stage-stagiaire sont présentés pour montrer l'évolution du duo, dès le premier contact jusqu'aux derniers moments du stage. À trois reprises dans l'année, les maitres de stage et les stagiaires ont été interrogés par écrit à l'aide de questionnaires ouverts pour qu'ils puissent exprimer leurs ressentis par rapport à leur relation. Des rencontres individuelles avec chaque membre des dyades ont également été réalisées. Une analyse de contenu a permis de réaliser un schéma représentant la relation au fil du temps et au travers du regard de chaque acteur. Un classement des composantes essentielles à la relation a également été réalisé, mis en perspective avec des verbatims explicatifs. Les résultats montrent que plusieurs facteurs interviennent comme piliers d'une relation positive d'accompagnement, comme la confiance, le soutien ou l'accueil. Les portraits présentés mettent aussi au jour que les perceptions que peut avoir le stagiaire sur les actes posés par le maitre de stage ne sont pas nécessairement en accord avec les intentions de ce dernier.

MOTS-CLÉS : accompagnement, stages, relation maitre de stage-stagiaire.

1. Problématique

Le stage est un moment-clé de la formation des enseignants qui amène les étudiants futurs enseignants à se plonger dans la réalité du métier et à intégrer les savoirs théoriques issus de leur formation (Viau-Guay, 2014). Le stage, c'est aussi une *rencontre* entre deux personnes qui ne se connaissent généralement pas au préalable : le stagiaire et le maître de stage¹. Cette situation nécessite, pour l'un et l'autre, d'apprendre à se connaître pour fonctionner ensemble, et coexister (pour ne pas dire cohabiter) dans la classe avec les élèves.

De notre expérience de formateurs d'enseignants, mais aussi de par les nombreuses interactions vécues lors de recherches collaboratives (Colognesi, Ayivor & Van Nieuwenhoven, 2018 ; Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2019) avec des superviseurs et des maîtres de stage, nous avons remarqué l'importance de la qualité de la relation entre l'étudiant et son maître de stage pour son bon déroulement. En effet, quand on laisse les stagiaires s'exprimer dans les temps de « retour de stage », les amenant à poser un regard sur leurs pratiques et faire le point sur ce qu'ils ont vécu, ils évoquent une relation positive qui les a mis en confiance et a été un levier de dépassement des obstacles ou, au contraire, mettent en évidence les tensions relationnelles qui ont été un frein à la qualité du stage. En parallèle, quand on interroge les maîtres de stage sur les difficultés et les besoins qu'ils rencontrent (voir par exemple l'étude de Van Nieuwenhoven et Colognesi (2013), où 215 maîtres de stage se sont exprimés), les aspects inhérents à la relation ressortent massivement. Les praticiens évoquent qu'il n'est pas toujours aisé d'entrer en interaction avec des novices, souvent jeunes adultes, qui apprennent le métier. Les maîtres de stage expriment aussi qu'ils ont envie de créer une relation de confiance avec leur stagiaire et de pouvoir au mieux partager avec eux leur passion du métier et soutenir leur développement de leurs compétences professionnelles. À ce propos, on reconnaît que les maîtres de stage ont une influence importante sur leurs stagiaires et qu'ils façonnent leurs pratiques bien plus que les acteurs de l'institut de formation initiale (Desbiens, Borges & Spallanzani, 2009). On sait aussi, après Pelpel (2002), que les maîtres de stages endossent des fonctions réparties selon quatre axes : pédagogique (le travail en classe et le soutien apporté), professionnel (les aspects du métier extérieurs à la classe), institutionnel (l'évaluation du stagiaire et la rédaction du rapport de stage) et relationnel (avec le stagiaire et aussi avec son institution de formation).

C'est ce dernier axe, celui de la relation, qui retient ici notre attention. Dans une autre contribution (Colognesi, Parmentier & Van Nieuwenhoven, 2018), nous avons modélisé la relation que peut entretenir un stagiaire avec son maître de stage, sur la base d'un suivi d'une quarantaine d'étudiants au fil de leur deuxième année de formation. Cette étude, dont l'essentiel est présenté dans le cadre théorique, a permis de mettre en évidence les composantes nécessaires à l'établissement d'une relation de collaboration constructive entre un stagiaire et son maître de stage. Nous avons ici choisi de poursuivre notre exploration de la relation entre ces partenaires en présentant deux portraits de dyades « maître de stage – stagiaire », dans l'optique de comprendre - et de montrer - comment les partenaires peuvent entrer en relation ; et comment cette relation peut évoluer au fil d'une année académique comprenant trois moments d'interaction formelle sur le terrain : le commencement, le déroulement et le dénouement. L'étude présentée ici s'inscrit dans une recherche plus large : la recherche collaborative (Bourassa, Bélair & Chevalier, 2007 ; Desgagné & Larouche, 2010) menée par le GRAPPE : (Groupe de Recherche Collaborative sur l'Accompagnement des Pratiques Professionnelles Enseignantes, Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015) dont l'ambition est d'amener des connaissances nouvelles sur l'accompagnement des pratiques enseignantes, et ici, relativement à la dyade maître de stage - étudiant.

Dans les points suivants, nous développons : le cadre théorique mobilisé, les questions de méthodologie et la présentation puis la discussion des principaux résultats.

2. Cadre conceptuel : du processus à la relation d'accompagnement

Sont présentés ici successivement : premièrement, ce qu'on entend par processus d'accompagnement, deuxièmement, ce qu'il en est sur la relation au sein même d'une situation d'accompagnement et, troisièmement, une modélisation de l'accompagnement du stagiaire par le maître de stage au fil de leur relation.

2.1. Le processus d'accompagnement

La relation entre le maître de stage et le stagiaire se situe dans une intention d'accompagnement. Classiquement, quand on parle d'accompagnement, c'est la définition qu'en donne Paul (2016) qui est retenue : se joindre à quelqu'un, pour aller où il va, en même temps que lui et à son rythme. En plus, Paul (2009) évoque

¹ *Formateur de terrain* en France, *Enseignant associé* au Québec, à Genève ou *Praticien formateur / Enseignant-formateur* dans le reste de la Suisse romande.

que l'accompagnement sous-entend la secondarité (l'accompagnant est « second », il soutient en valorisant celui qui est accompagné) ; le cheminement (les deux acteurs avancent sur un chemin déterminé avec des étapes établies) ; l'effet d'ensemble (l'action vise à impliquer les deux personnes, à tous les stades du cheminement) et la transition (puisque tout accompagnement est temporaire : il a un début, un développement et une fin).

En renfort de ces travaux, quatre caractéristiques-clés de l'accompagnement ont été mises en évidence par Colognesi, Beusaert et Van Nieuwenhoven (2018) dans l'introduction de l'ouvrage « Accompagner les pratiques des enseignants ».

Premièrement, tout accompagnement est soutenu par un réseau professionnel. En effet, l'accompagnement n'est pas uniquement confiné à la dyade accompagnant – accompagné, il va au-delà en se situant « tant à un niveau micro (la classe, les élèves, les collègues et le directeur, un mentor), méso (le réseau, les conseillers pédagogiques, l'inspection, la Haute École) que macro (la gestion) » (Colognesi *et al.*, 2018, p. 6). L'environnement global entourant l'accompagné, c'est-à-dire le réseau professionnel dans lequel il s'inscrit pour une durée d'un stage, est important pour assurer son développement professionnel. Partant, les manuels et les supports inhérents à l'établissement et/ou à la classe font également partie de ce réseau (voir l'étude de Coppe *et al.*, soumis), facilitant ou non l'accompagnement.

Deuxièmement, l'accompagnement s'organise autour de l'apprentissage des individus en situations formelles et surtout informelles. Le développement professionnel peut donc s'opérer dans un environnement structuré (les moments planifiés à l'avance et dédiés aux feedbacks par exemple) mais aussi dans les espaces informels du contexte du stage (comme les discussions pendant la récréation ou encore les moments spontanés d'échange au cours d'une journée). Les auteurs expliquent, à la suite de Froehlich (2015) et Gerken (2016), que ces échanges informels sont efficaces car ils permettent de discuter de situations spécifiques dans un contexte plus souple et dans un temps proche du moment où elles se sont déroulées.

Troisièmement, l'accompagnement sous-entend une prise en compte des talents. L'idée principale est que l'accompagnant se situe dans une perspective non déficitaire (Malo, 2011), c'est-à-dire qu'il doit partir des ressources sur lesquelles le stagiaire peut s'appuyer pour évoluer plutôt que de vouloir combler ses lacunes. Concrètement, l'accompagnant pourra identifier et mettre en évidence les atouts de l'accompagné. Certains auteurs estiment même que la reconnaissance de l'expertise de l'accompagné et le partage de celle-ci est un levier réel de confiance en soi et d'engagement futur dans le métier (Fleming, 2014 ; Richards, 2015). Les travaux de Goyette (voir 2016, 2018) sur le bien-être en enseignement vont dans ce sens.

Quatrièmement, l'accompagnement est personnalisé, c'est-à-dire que l'accompagnant va s'adapter aux besoins de l'accompagné, qui doit être en demande d'un changement, comme le rappelle Matteï-Mieusset (2013).

Il semble dès lors qu'une relation positive entre les acteurs maître de stage et stagiaire soit une condition nécessaire à la mise en place de chacune de ces quatre caractéristiques-clés.

2.2. La relation dans l'accompagnement

Duchesne (2010) explique que tout accompagnement est caractérisé par « une relation de soutien entre deux personnes qui cheminent côte à côte » (p. 240), renvoyant au « se joindre à quelqu'un » de Paul (2004). L'auteur ajoute que pour « fonctionner », la relation doit non seulement être construite sur la dialectique « confiance » et « respect » mais aussi être interactive, impliquant la prise en compte de l'autre, de ses attentes, de ses besoins et de ses réactions. Dans le milieu du travail, la relation d'accompagnement est « une forme d'aide volontaire favorisant le développement et l'apprentissage, basée sur une relation interpersonnelle de soutien et d'échanges dans laquelle une personne d'expérience investit sa sagesse acquise et son expertise, afin de favoriser le développement d'une autre personne qui a des compétences à acquérir et des objectifs professionnels à atteindre » (Cuerrier, 2003, cité par Duchesne, 2010, p. 242). Biémar (2012) précise d'ailleurs que pour que ce développement soit atteint, il est nécessaire que les deux sujets (ici le maître de stage et le stagiaire) soient actifs et se mettent en position d'évolution. C'est ce que Paul (2004) appelle le « caractère mutuel de cette relation », dans lequel les deux acteurs sortent grandis, enrichis ou en tout cas changés. L'auteure estime que le jeu d'influence est réciproque, et que chacun des acteurs va, d'une manière ou d'une autre, influencer l'autre, son comportement, ses réflexions, mais aussi être lui-même influencé par l'autre. Sur ce plan, les travaux d'Ion (1997) précisent qu'il est nécessaire pour l'accompagnant et l'accompagné de se situer à la fois entre distance et proximité, mais également entre implication et neutralité pour garder un certain équilibre dans leur relation.

Les deux partenaires ont donc leur part à prendre pour que la relation devienne constructive et efficace. Du côté de la responsabilité de l'accompagné, onze actions ont été mises en évidence par Martineau, Presseau et Portelance (2009) : identifier ses besoins propres ; identifier ses points forts et ses points faibles ; prendre des

initiatives ; chercher des outils de développement professionnel ; chercher des solutions aux problèmes rencontrés ; analyser sa propre pratique, faire part de ses difficultés ; formuler des questions ; demander de l'aide à son accompagnant ; prendre l'expérience de ce dernier en compte ; et réinvestir dans sa pratique les apprentissages réalisés grâce à l'accompagnant. Ces actions sont très proches des savoir-faire qui témoignent de la capacité du stagiaire à être réflexif, ceci étant d'ailleurs une des visées de tout accompagnement en contexte de formation. Du côté de la responsabilité de l'accompagnant, Biémar et Castin (2012) pointent huit actions du maître de stage qui contribuent à mettre en place une relation d'accompagnement efficace : prendre le temps d'exprimer ses attentes et rendre explicite l'implicite ; mettre en confiance pour que l'accompagné ose prendre des risques ; permettre à l'accompagné de prendre du pouvoir sur sa situation, de prendre des initiatives ; adopter différents rôles tout en restant accompagnant ; s'impliquer dans le projet de l'autre en gardant une posture extérieure au projet ; prendre conscience qu'il lit le réel de l'autre en fonction de sa propre subjectivité ; être proche tout en étant différent et garant de cette différence et soutenir la prise d'autonomie de l'accompagné.

Eu égard à ces différents aspects, il semble qu'il ne soit pas simple de caractériser la relation que peuvent initier et entretenir un maître de stage et son stagiaire. Pour la clarifier, nous avons tenté d'en réaliser une modélisation.

2.3. Une modélisation de l'accompagnement du stagiaire par le maître de stage au fil de leur relation

Sur la base des travaux de Houde (2001), de De Stercke, Temperman et De Lièvre (2010) et de Paul (2004), nous avons modélisé la relation d'accompagnement entre le stagiaire et le maître de stage (pour plus détails, voir Colognesi, Parmentier & Van Nieuwenhoven, 2018). Le modèle est découpé en deux parties, présentées ci-après. Il est issu d'une recherche collaborative au cours de laquelle plusieurs recueils de données ont été effectués auprès d'une quarantaine d'étudiants de deuxième année, futurs instituteurs primaires, et de leurs maîtres de stage qui ont, au fil de leurs stages, répondu à un questionnaire et se sont exprimés sur la relation qu'ils entretenaient.

Dans la première partie (figure 1), les trois moments inhérents à la relation sont identifiés (le commencement, le déroulement et le dénouement) et mis en perspectives avec les éléments nécessaires à une relation d'accompagnement positive (le défi, le soutien et la communication).

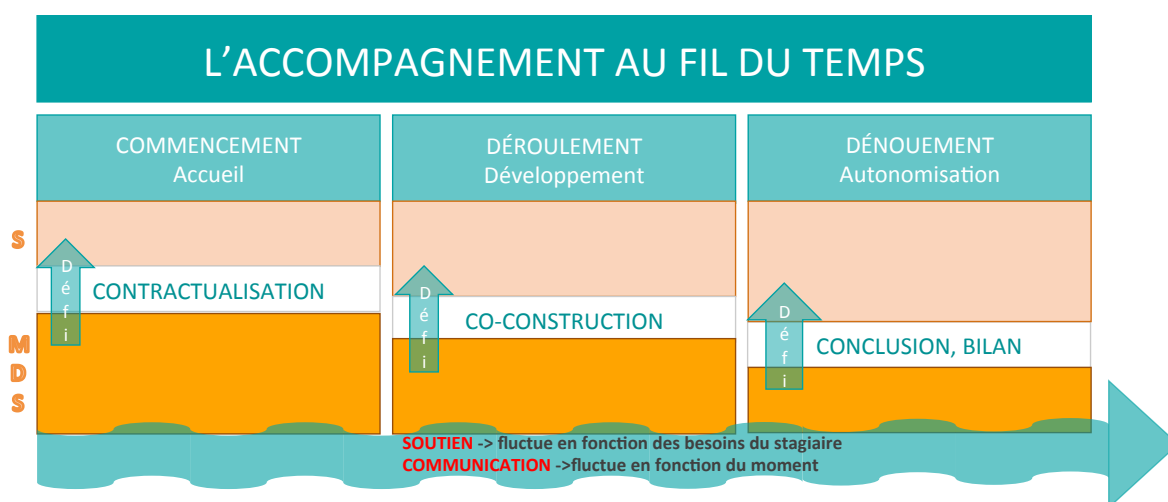


Figure 1 - Partie 1 du modèle : l'accompagnement en fonction des trois temps de la relation (Colognesi *et al.*, 2018, p. 32)

Ainsi, dans cette première partie du modèle (figure 1), retrouve-t-on les trois temps de l'accompagnement. D'abord, le commencement, moment d'accueil au cours duquel le cadre du stage est établi en fonction des besoins de chaque acteur et où un contrat, dans lequel chacun peut exprimer ses attentes, est élaboré. Ensuite, le déroulement, durant lequel les deux partenaires coconstruisent, autour du projet du stagiaire. Enfin, le dénouement, au cours duquel étudiant et maître de stage établissent le bilan de leur collaboration, en constatant le chemin parcouru tout au long de celle-ci.

Les trois éléments nécessaires à une relation d'accompagnement positive évoluent ou fluctuent au fil de la relation. Le défi renvoie à la façon dont le maître de stage va permettre au stagiaire de prendre des risques, d'oser, de se lancer. Cette mise au défi va devenir de plus en plus grande au fur et à mesure de la relation. La

notion de soutien est en lien avec ce que le maître de stage va apporter à son stagiaire de manière assez fluctuante au cours du stage, en fonction de ses besoins. La communication, quant à elle, est aussi représentée de manière variable puisque son intensité n'est pas constante et évolue en fonction de la situation.

L'analyse des données de notre recherche antérieure a permis de lister les composantes nécessaires à une relation d'accompagnement positive entre les partenaires, mise en évidence dans la seconde partie du modèle (figure 2).

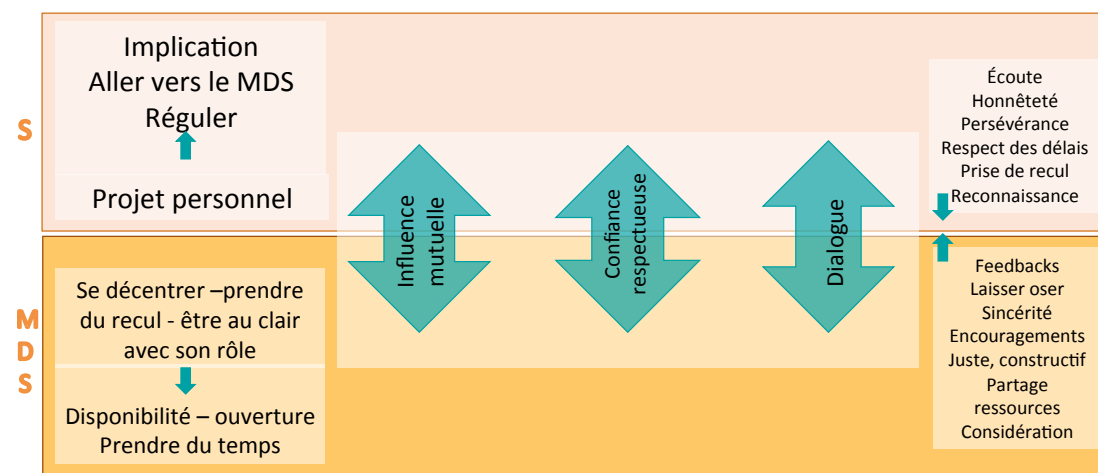


Figure 2 – Les composantes incontournables de la relation (Colognesi *et al.*, 2018, p. 42)

En plus des qualités individuelles que doit posséder chacun des partenaires, apparaissent dans le modèle également les éléments que ces derniers doivent partager. La confiance est l'un de ces piliers. Elle permet à chacun d'oser s'exprimer et est indispensable au bon fonctionnement du binôme, dans lequel un dialogue constant doit avoir lieu. Le partage semble aussi être nécessaire à cette relation. Le stagiaire doit en effet pouvoir compter sur l'expérience et sur les ressources de son maître de stage, afin de pouvoir évoluer dans ses pratiques. Il ressort aussi de cette recherche que les deux acteurs exercent une influence l'un sur l'autre, et que chacun ressort grandi et plus riche de cette collaboration. Le temps et la disponibilité de chacun des acteurs semblent enfin essentiels. Prendre du temps l'un pour l'autre est nécessaire pour créer une relation. C'est surtout chez le maître de stage que cette composante semble devoir être présente. Ce dernier doit donc se rendre disponible, et accorder du temps à son stagiaire, en présentiel ou non, afin de le guider dans son évolution (Colognesi *et al.*, 2018).

3. Cadre méthodologique

Pour rappel, nous cherchons à mettre en évidence la genèse de l'entrée en relation d'une dyade « maître de stage / stagiaire » ; et comment cette relation évolue au fil du temps. Notre ambition est ainsi de donner accès à une compréhension fine des phénomènes étudiés et des processus qui les composent. Pour y parvenir, nous avons fait le choix de présenter deux portraits de dyades qui découlent de notre recherche collaborative du GRAPPE centrée sur les maîtres de stage.

3.1. Les deux dyades choisies pour illustrer la relation d'accompagnement

Les dyades choisies sont issues d'un échantillon constitué pour l'étude qui nous a permis de réaliser le modèle théorique présenté *supra*. Nous avons suivi une quarantaine² d'étudiants de deuxième année, futurs instituteurs primaires, d'un même institut pédagogique en Belgique francophone. Sur leur année, ces étudiants ont réalisé une semaine d'observation en classe de stage (en octobre) et deux stages de deux semaines dans la même classe, avec le même maître de stage (le premier en février, l'autre en mai). De notre échantillon, nous avons sélectionné deux dyades (une dyade regroupant un maître de stage et son stagiaire) au sein desquelles la relation semblait particulièrement intéressante à analyser, au vu de son évolution dans le temps et des circonstances parfois particulières qui y ont eu lieu. Nos deux portraits permettent ainsi, par leurs aspects

² Au fil des stages, certains étudiants ont abandonné leur formation. Ils étaient 41 au départ, 37 après le stage de février et 31 après le stage de mai.

contrastés, de mettre en évidence les types de liens et de préoccupations qui peuvent émerger d'une relation maître de stage-stagiaire.

Nous avons suivi les dyades d'octobre à mai (de leur première rencontre jusqu'à la fin du deuxième stage). Le lieu principal de la relation est l'école d'accueil du stagiaire. Le tableau 1 présente les deux dyades dont le portrait est dressé. Les prénoms ont été anonymisés et pour pouvoir identifier rapidement s'il s'agit du maître de stage ou du stagiaire, nous avons choisi un prénom commençant par « M » pour les maîtres de stage et par « S » pour les stagiaires.

Tableau 1 – Présentation des deux portraits de l'étude

	Dyade 1	Dyade 2
Maitre de stage	Mylène 38 ans 15 ans d'ancienneté.	Marie 45 ans Plus de 20 ans d'ancienneté.
Stagiaire	Solange Étudiante de deuxième année, 22 ans. Les études d'institutrice n'étaient pas son premier choix. Elle a pensé à stopper ses études durant sa deuxième année.	Sabine Étudiante de deuxième année, 28 ans. Elle a commencé ses études d'institutrice sur le tard ; elle a d'abord travaillé deux ans en tant que sage-femme.
Environnement	Ecole communale d'un milieu socioéconomique élevé. Classe de 23 élèves de 11 ans.	Ecole catholique d'un milieu socioéconomique élevé. Classe de 25 élèves de 12 ans.

3.2. Recueils des données

À trois reprises dans l'année, en octobre (après la semaine d'observation participante), en février (après le premier stage actif) et en mai (après le deuxième stage actif), les stagiaires et les maîtres de stage ont été interrogés par écrit à l'aide de questionnaires ouverts pour qu'ils puissent exprimer leurs ressentis par rapport à leur relation. Cela a permis de collecter des informations relatives aux moments passés ensemble, aux conditions de rencontres, aux thèmes abordés lors des échanges, aux points positifs et négatifs de la relation et aux effets de la relation sur le stage.

Parallèlement à ces trois temps de prise d'information par écrit, nous avons rencontré individuellement les quatre personnes, sous forme d'entretiens semi-directifs. La rencontre a eu lieu à la fin du deuxième stage, avec l'ambition de les laisser s'exprimer oralement sur la relation au sein de la dyade, au fil du temps. Lors de cet entretien, après une courte présentation de leur partenaire et d'elles-mêmes, les quatre personnes interrogées ont dû classer, selon l'importance qu'elles avaient à leurs yeux, les différentes composantes de la relation. Neuf bandelettes (accueil / confiance / attentes, besoins, objectifs, contrat / influence mutuelle / soutien / défi / temps, disponibilité / partage / communication, dialogue) ont été présentées aux personnes interrogées et devaient donc être classées dans leur ordre d'importance. Par la suite, nous avons demandé à chaque participante d'évaluer, au sein de son binôme, la qualité de chacune de ces composantes. Nous leur avons également demandé si elles percevaient d'autres composantes nécessaires à cette relation, qui n'avaient pas été citées. Chaque entretien a duré environ une demi-heure, et a été retranscrit. Les deux étudiantes ont été rencontrées au sein de la Haute École ; les deux maîtres de stage, sur leur lieu de travail.

3.3. Analyse des données

Nous avons appliqué une analyse de contenu (Miles & Huberman, 1994) aux données recueillies, en regardant spécifiquement plusieurs aspects.

Premièrement, nous avons isolé les données relatives à la satisfaction de la relation d'accompagnement et avons réalisé, pour chaque acteur, une *storyline* (Orland, 2000), c'est-à-dire un schéma représentant la relation au fil du temps. Pour cela, nous avons analysé les données issues de commentaires écrits. En effet, aux trois moments de l'accompagnement (commencement (accueil), déroulement (après le 1^{er} stage), dénouement (après le 2^e stage), les deux partenaires, de manière isolées, ont été amenés à identifier et expliciter leur degré de satisfaction de la relation, en utilisant une échelle allant de « très satisfait » à « très insatisfait ». C'est ce degré de satisfaction, mis en lien avec les explications, qui nous a permis de construire les storylines.

Deuxièmement, les leviers qui ont permis à la relation de s'améliorer ou, au contraire, les obstacles qui l'ont dégradée ont été mis en relation avec la *storyline* de chacun. Troisièmement, les verbatims ont été analysés au regard des composantes de la relation issues du cadre conceptuel présenté *supra*.

Lors de l'entretien avec chaque membre des deux dyades, nous leur avons présenté les différentes composantes de la relation qui ressortaient comme essentielles après le début de cette recherche et la construction de notre modèle. Ces composantes étaient les suivantes : accueil, confiance, attentes, besoins, objectifs, contrat, influence mutuelle, soutien, défi, temps, disponibilité, partage, communication et dialogue.

Nous leur avons ensuite demandé de classer ces composantes dans leur ordre de priorité, de celle qui a le plus d'importance, à celle qui en a le moins, à leurs yeux. Les personnes interrogées ont donc placé les mots proposés dans l'ordre qui leur convenait le mieux, plaçant parfois certaines composantes sur le même niveau, signifiant qu'elles avaient donc la même importance. Par après, nous leur avons demandé d'analyser leur degré de satisfaction plus en détails, en partant de ces composantes. Pour chacune d'elles, stagiaires et maîtres de stage nous ont donc expliqué à quel point elles étaient satisfaites (ou non), et les raisons qui expliquaient ce degré de satisfaction.

Cette étude est conforme aux directives éthiques internationalement reconnues et au code éthique du Bureau belge de la politique scientifique (www.belspo.be).

4. Présentation des principaux résultats

Les deux portraits sont ici présentés. Pour chacun d'eux, nous présentons d'abord la storyline de chaque acteur de la dyade, permettant de montrer leur degré de satisfaction. Puis, nous mettons en évidence les raisons qu'ils évoquent pour justifier leur degré de satisfaction. Ensuite, nous présentons la relation de chaque cas au crible des composantes relationnelles retenues sur la base des composantes relationnelles que nous avons identifiées dans nos travaux menés en 2018. Enfin, nous réalisons une synthèse du cas, en termes de leviers ou d'obstacles à la relation.

4.1. Le portrait de la dyade « Mylène et Solange »

La Figure 3 illustre le degré de satisfaction de Mylène et Solange aux trois temps de la relation (après le stage d'observation, après le premier stage, après le deuxième stage).

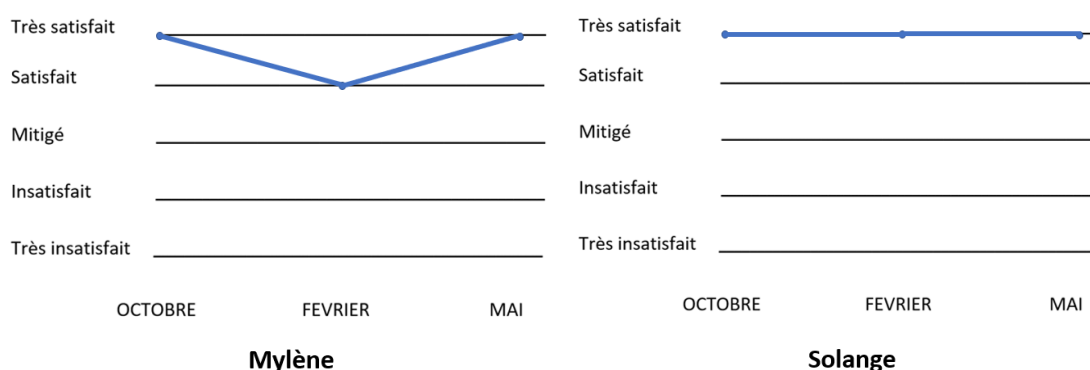


Figure 3- Storyline de Mylène et Solange : leur satisfaction au fil des stages

Au premier coup d'œil, on peut constater que cette dyade a particulièrement bien fonctionné. Les deux acteurs semblent en effet globalement satisfaits de la relation qu'elles ont pu construire. Solange est très constante puisqu'elle situe, tout au long de la relation, sa satisfaction au niveau maximum.

Je suis très satisfaite de ma relation avec ma maitre de stage. J'apprends beaucoup à ses côtés et elle a toujours un regard bienveillant sur ce que je fais. Elle m'aide en cas de difficultés et est présente pour répondre aux questions (rapidement – par mail). (Solange – Questionnaire)

La stagiaire met en évidence deux aspects de la relation comme source de satisfaction. Premièrement, elle parle du soutien apporté par sa maitre de stage en début de collaboration, lorsqu'elle comptait arrêter ses études. Elle exprime que cela a permis de mettre en place une relation positive.

Le soutien, ben ça c'est un cas personnel où ... je voulais donc arrêter les études à un moment, et où elle m'a dit écoute ... si tu veux venir même pendant...fin, pendant ce qui était censé être le stage en observation, si je peux faire quelque chose pour toi, fin...elle s'est... En fait elle croyait que c'était un peu de sa faute donc elle voulu vraiment être là, être présente et essayer de me remotiver donc là-dedans. Et

je pense que c'est hyper important parce que je vois d'autres personnes qui n'ont pas du tout ce soutien et on est dans un moment quand-même de doute, parce que c'est difficile, toute la pression qu'on a. Ceux qui n'ont pas eu de soutien ont failli craquer, donc Enfin ils ont eu un autre soutien mais c'est plus porteur d'avoir celui de sa maitre de stage, quoi. (Solange – Entretien)

Deuxièmement, Solange insiste sur la confiance dont sa maitre de stage a pu lui faire preuve tout au long de la relation d'accompagnement.

Ce qui a changé par rapport à ma maitre de stage, c'est que j'ai eu quelqu'un qui avait confiance en moi. Et que j'ai pas confiance en moi, et que ça m'a beaucoup aidée. C'était aussi un défi de se dire, j'ai le soutien de quelqu'un, il y a quelqu'un qui pousse quand-même derrière, à dire "vas-y, fais-le, je sais que tu peux le faire". (Solange – Entretien)

Mylène, de son côté, est également satisfaite de la relation qui s'est installée avec Solange. Pour elle, c'est la confiance et le dialogue qu'elles ont réussi à instaurer qui semblent avoir joué un rôle dans sa satisfaction.

Très bon contact, étudiante ouverte, souriante, enthousiaste. La confiance était déjà bien présente dès le départ. (Mylène – Entretien)

Et donc après la confiance s'est installée ... Comment dire, le dialogue s'était vraiment ... facilité. Et ... et après c'était une étudiante très... très active, très dynamique..., très impliquée dans son travail. (Mylène – Entretien)

En plus, Mylène semble apprécier tout particulièrement l'investissement et l'implication de sa stagiaire. Elle émet néanmoins quelques réserves après le premier stage car elle estime dommage de ne pas avoir eu de nouvelles de sa stagiaire une fois le stage terminé.

Entre les 2 stages, je ne comprends pas bien, car en ce moment je n'ai pas du tout de nouvelles de Solange. (Mylène – Entretien)

Plus spécifiquement, le tableau 2 renseigne du degré de satisfaction en regard de chaque composantes de la relation. Globalement, les deux acteurs ont la même vision des choses et sont positives sur chaque composante.

Tableau 2 – Degré de satisfaction de Mylène et Solange pour chaque composante de la relation *

Composantes de la relation	Mylène		Solange	
Accueil	+	4	++	8
Confiance	++	1	++	6
Attentes – besoins – objectifs – contrat	+	8	++	7
Influence mutuelle	+	6	++	3
Soutien	++	2	++	5
Défi	+	9	+	9
Temps, disponibilité	+	3	++	3
Partage	++	7	++	4
Communication, dialogue	++	5	++	2

* allant de ++, très satisfait à --, très insatisfait. Le nombre montre l'ordre d'importance des composantes pour chaque acteur (1 le plus important à 9 le moins important).

Les convergences et divergences permettent de comprendre les points forts de la dyade. Les deux partenaires ont toutes les deux priorisé le temps. Solange exprime dans ses réponses qu'elle a bénéficié de temps et que cela lui a permis de dire ses difficultés et d'avoir des pistes pour les surmonter. On retrouve cet aspect aussi dans les réponses de Mylène, qui exprime qu'elle s'est montrée la plus disponible possible, faisant coïncider ses horaires avec ceux de sa stagiaire pour prendre le temps de discuter, de donner des feedbacks, d'être présente pour elle.

Ben... temps, disponibilité je pense que j'ai eu... Oui, je vais peut-être dire entre les deux. Parce qu'il y a des moments où on a l'impression de ne pas avoir assez de temps. On essaie de consacrer le plus de temps mais des fois par contre on se dit "j'aurais pu ... prendre plus de temps". Etre disponible je l'ai été. Mais le temps... (Mylène – Entretien)

Les autres composantes prioritaires pour Mylène sont la confiance, le soutien et l'accueil. Elle explique que le fait que Solange lui ait expliqué qu'elle n'était pas sûre d'elle et voulait arrêter ses études a permis de créer une relation de confiance et a été le moteur du soutien fourni.

Je l'ai encouragée, oui. Parce qu'on a toujours des hauts et des bas. Vraiment... Je l'ai conseillée aussi. Quand on est face à un obstacle, qu'il faut vraiment apprendre à ne pas faire demi-tour, et de trouver des pistes pour pouvoir le franchir... Que dans la vie on aura tout le temps des obstacles. Et que là je

suis...j'étais prête à l'aider pour franchir un obstacle, mais... De la rassurer un peu à ce niveau-là, et puis je savais que de son côté elle faisait aussi des démarches pour être aidée, au niveau... pour euh pour euh... pour penser plus à elle. (Mylène – Entretien)

Par ailleurs, Mylène se rappelle d'avoir misé sur un accueil chaleureux et convivial même si elle aurait souhaité plus de temps pour cela. Les données récoltées chez Solange relèvent en effet qu'elle s'est sentie accueillie ; elle émet l'hypothèse que Mylène avait fait le choix d'avoir une stagiaire, et comme c'était une volonté de sa part, cela a facilité les moments d'accueil.

Euh l'accueil ben ça je pense que c'est... Fin, ça a été d'office un bon accueil parce qu'elle voulait avoir une stagiaire. Donc euh... Ce qui est important c'est que les stagiaires ne soient pas imposés aux écoles, comme ça arrive quand-même assez souvent. Donc euh... là oui, j'ai eu un très bon accueil parce qu'elle adore partager son savoir etc et qu'elle voulait avoir une stagiaire. Donc euh... voilà. (Solange – Entretien)

Pour Solange, les autres composantes prioritaires sont le dialogue, le partage et l'influence mutuelle qui arrivent comme composantes principales à l'établissement de la relation positive. La communication semble en effet importante aux yeux de la stagiaire qui explique qu'un vrai dialogue s'est installé avec sa maître de stage, ciblé sur l'amélioration de ses pratiques.

Je pensais qu'elle allait juste m'envoyer mes sujets par mail, elle m'a dit "Non j'aimerais bien que tu viennes à l'école pour m'expliquer, enfin, pour que je t'explique ... ce que j'attends vraiment". Donc ça a été chaque fois ... je passe beaucoup de temps chaque fois à parler avec elle, que ce soit avant ou après. Donc ... Même après avoir donné les leçons, à la fin de la journée, on faisait un feedback, où on passait une heure à discuter sur tout ce qui s'était passé, comment on aurait pu l'améliorer etc. (Solange – Entretien)

Le partage est également important pour Solange, qui aime écouter sa maître de stage lui raconter comment elle réalise ses activités, les difficultés qu'elle a pu ressentir, la manière de les surmonter, etc. Mylène a d'ailleurs eu l'impression de donner pas mal de pistes à sa stagiaire, en précisant qu'elle ne voulait pas en donner trop non plus, car elle voulait tout de même que cette dernière apprenne à se débrouiller par elle-même.

En ce qui concerne l'influence mutuelle, Solange a en effet mis en évidence les échanges avec sa maître de stage, qu'elle a trouvé ouverte aux changements. Mylène exprime d'ailleurs que le fait d'avoir, « derrière » la stagiaire, les formateurs, lui permet de relire ses pratiques.

Avant le stage elle m'avait donné une synthèse pour les solides, et il y avait quelque chose de faux, c'est que "non-polyèdre", ça ne... ne... fin ça roulait. Et j'avais montré à mon professeur qui m'a dit "ouille ouille ouille, non, surtout pas". Donc, du coup je lui ai dit et elle a dit "oh ben, c'est hyper intéressant d'avoir aussi des retours de l'école et de pouvoir changer. (Solange – Entretien)

Notons également que les deux membres de la dyade disent ne pas avoir pris énormément de temps pour parler des attentes et besoins de chacune, ainsi que pour se fixer des objectifs. Elles estiment que ça aurait pu encore renforcer la relation et permettre aux objectifs d'être explicités. Un autre point qu'elles évoquent comme peu présent, non seulement au début mais pendant toute la durée de l'accompagnement est la notion de défi. Mylène a proposé peu de situations de défis à Solange, estimant que ses superviseurs lui en avaient déjà donnés assez.

4.2. Le portrait de la dyade « Marie et Sabine »

La Figure 4 donne à voir la satisfaction globale estimée par les deux membres de la dyade. Cette fois, l'impression est différente puisque Marie, la maître de stage, renvoie une satisfaction importante tout au long de la relation, alors que la storyline de Sabine, sa stagiaire, est plus dysharmonique.

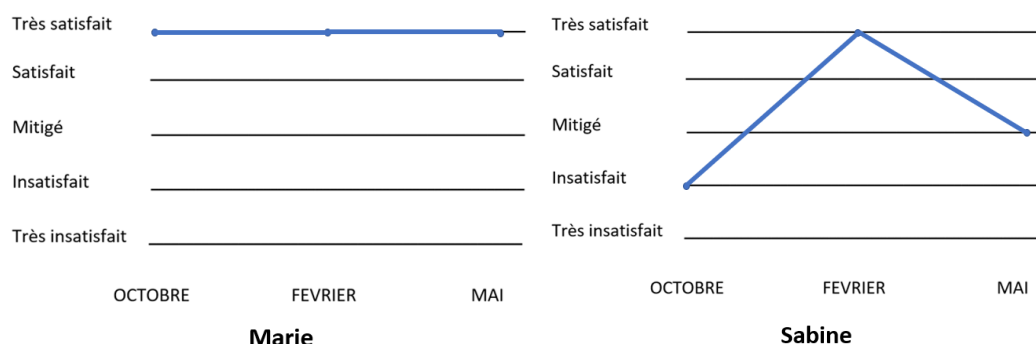


Figure 4 - Storyline de Marie et Sabine : leur satisfaction au fil des stages

Marie définit Sabine comme étant une stagiaire atypique, exceptionnelle, dont elle est particulièrement satisfaite. Pour elle, la relation a été favorisée avant tout par le profil de sa stagiaire : elle exprime que c'est sa maturité, ses compétences, sa créativité et son investissement qui ont permis à la collaboration de se dérouler correctement. La formation antérieure de Sabine et le fait qu'elle maîtrise les matières, utilise un vocabulaire adapté à la communication et manifeste une volonté de s'engager dans le stage semblent avoir été pour la maitre de stage des facteurs qui ont contribué à créer et garder une relation positive.

Déjà c'est pas une stagiaire typique parce qu'elle a déjà fait d'autres études, qu'elle a réussies et elle a déjà exercé un autre métier. Donc elle est sage-femme. ... et elle fait instit parce que... en plus, parce qu'elle avait envie. et ...donc déjà c'est une maturité différente de quelqu'un qui sort de rhéto. (...) Au niveau de son vocabulaire, même chose... elle est très très ouverte d'esprit, hyper créative ... Donc ... Et puis c'est quelqu'un qui peut bosser dix heures d'affilée pour obtenir ce qu'elle veut donc c'est vrai qu'en plus ...voilà, ça aide quoi. (Marie – Entretien)

Sabine, par contre se dit très insatisfaite des premiers moments passés avec sa maitre de stage. Elle exprime que l'étape de l'accueil a été absente de leur relation, et qu'elle n'a pas vraiment pu faire connaissance avec Marie. Cela a entraîné des malentendus et des incompréhensions : Sabine dit avoir eu des difficultés à cerner la personnalité de sa maitre de stage, ne sachant pas ce qu'elle pensait, et s'est sentie mal à l'aise dans cette situation.

Ce qui me déstabilise, c'est que j'ai du mal à cerner ma MDS... Rien ne s'est mal passé mais j'ignore ce qu'elle pense. Je n'ai pas eu beaucoup de réactions par rapport à mes prépas et certaines de mes questions sont restées sans réponses. (Sabine – Entretien)

On n'a pas vraiment eu de moment d'accueil, quoi. [...] moi, je me demandais "est-ce que je suis vraiment bienvenue. (Sabine – Entretien)

De même, l'aspect temporel n'a au départ pas facilité la construction de la relation, selon Sabine. Elle a eu, au début, l'impression que sa maitre de stage ne lui accordait pas le temps nécessaire.

Temps, disponibilité... En fait j'ai envie de mettre celui-là parce que c'est vraiment ...moitié moitié. En fait, au début j'avais l'impression ... que ça l'énervait juste que je sois là et donc à chaque moment de pause ou quoi, elle sortait de la classe et il y avait vraiment peu de moments de feedback etc. (Sabine – Entretien)

Néanmoins, après cette première impression négative, le ressenti de Sabine a évolué au moment du premier stage actif, en février. À l'issue du stage, elle semble en effet vraiment satisfaite de la collaboration avec Marie et explique cela par deux facteurs. Tout d'abord, elle a senti Marie plus disponible et prête à lui accorder du temps.

Par contre au premier stage, Marie s'est montrée beaucoup plus disponible. Elle m'a carrément invitée chez... chez ses parents à Louvain-la-Neuve, parce que c'était pas très loin de chez moi ... elle a pris le temps avec moi pour discuter du stage... des leçons pour lesquelles j'avais plus de mal ... Et puis elle m'a dit tu peux vraiment directement venir chercher tous les manuels. Elle a pris vraiment le temps de m'expliquer ce que je pouvais trouver dans chacun, en quoi c'était intéressant etc. Elle s'est montrée beaucoup plus disponible. (Sabine – Entretien)

De même, le soutien apporté par Marie à ce moment de la relation a fait en sorte que Sabine s'est sentie accompagnée. Elle a eu l'impression qu'une réelle collaboration s'installait, petit à petit, entre elles. Et au moment où la stagiaire se sent dépassée par les événements, elle dit avoir trouvé dans la relation de quoi garder

sa motivation à poursuivre le stage, principalement dans le questionnement, les valorisations et le soutien offerts par la maître de stage.

Au premier stage, ça n'allait pas du tout, j'ai détesté mon premier stage, je ne me sentais pas du tout bien préparée, et j'avais l'impression que c'était juste... ça ne me plaisait juste pas d'être devant la classe et ... Marie m'a vraiment aidée à me rendre compte de qu'est-ce qui n'allait pas, et à... à m'aider à trouver quand même le positif et à comment m'améliorer et... Oui, je trouve qu'elle m'a quand même vraiment soutenue. (Sabine – Entretien)

Pourtant, la storyline de Sabine montre que cette satisfaction se dégrade au deuxième stage. La stagiaire exprime en effet qu'elle n'a pas senti Marie très disponible à la communication dans ce stage. Elle évoque qu'elle était parfois seule en classe avec les élèves, sans la présence de sa maître de stage, et pointe un moment précis qui a retenu son attention : Sabine avait préparé une activité de clôture du stage pour dire au revoir à ses élèves et à sa maître de stage. Elle exprime sa déception quand elle a constaté que Marie n'était pas présente.

Elle continuait à sortir très souvent de la classe. (Sabine – Entretien)

J'avais envie de commencer ma dernière activité de clôture du stage, je trouvais que c'était important, j'avais un petit mot personnel pour chaque élève, et une lettre pour Marie, J'avais mis des choses en place, j'avais créé un petit jeu, ... et elle n'était pas là et je ne l'ai pas trouvée, quoi. Donc j'ai fait ça sans elle et elle n'a rien vu. J'étais déçue qu'elle ne soit pas là. (Sabine – Entretien)

Après l'analyse des verbatims de Marie (et aussi après l'avoir rencontrée en visite de stage), nous émettons l'hypothèse forte que sa volonté était d'offrir un maximum d'autonomie à sa stagiaire. Ainsi, le fait de laisser Sabine seule en classe en fin de stage était certainement une marque de confiance, une opportunité pour elle d'être seule, à l'aise et d'oser sans le regard de sa maître de stage. Cette situation met encore plus en évidence l'importance de la communication (la clarification des attentes, etc.) qui est à établir d'entrée de jeu en situation de stage.

C'est quelqu'un de très doué dans le sens où elle a... niveau matières, elle rebondit... Il n'y a aucune matière qu'elle ne maîtrise pas. (Marie – Entretien)

J'aime bien qu'ils testent plein de choses, même si c'est un truc qui va... à la limite, qui va rater, euh.. ben oui, il faut rater des trucs, il faut voir pour de vrai que ça ne marche pas, parce que sinon ...voilà. Et donc.. ben elle aussi je pense que dans ses attentes elle avait besoin de pouvoir faire ce qu'elle avait envie aussi. Et surtout pour prendre du plaisir, qu'elle a fini par prendre. J'ai jamais eu une stagiaire comme ça ... et j'en ai eu beaucoup. Et à l'école normale apparemment elle est aussi connue pour être euh... voilà, une stagiaire hors norme, on peut dire ça comme ça. (Marie – Entretien)

Le tableau 3 présente le degré de satisfaction de Marie et Sabine pour chacune des composantes de la relation. Les résultats montrent que les deux partenaires ne partagent pas le même point de vue, puisque la maître de stage semble plus positive que sa stagiaire.

Tableau 3 – Degré de satisfaction de Marie et Sabine pour chaque composante de la relation *

Composantes relationnelles	Marie		Sabine	
Accueil	+	1	-	1
Confiance	++	2	+	6
Attentes – besoins – objectifs – contrat	+	9	-	2
Influence mutuelle	++	5	+	7
Soutien	++	8	+	9
Défi	++	4	+/-	8
Temps, disponibilité	++	6	+/-	3
Partage	++	7	+	5
Communication, dialogue	++	3	+	4

* allant de ++, très satisfait à --, très insatisfait. Le nombre montre l'ordre d'importance des composantes pour chaque acteur (1 le plus important à 9 le moins important).

Ainsi, si les deux partenaires classent « l'accueil » comme composante principale de la relation, elles l'expliquent différemment et ont un degré de satisfaction contraire. Comme évoqué *supra*, Sabine estime être arrivée « comme un cheveu dans la soupe » et dit avoir ressenti « ne pas être la bienvenue ». Elle explique aussi que cela a engendré le fait qu'elle n'a pas osé poser de questions. Dans son propos, Marie confirme que le moment d'accueil a été très sommaire. Elle dit ensuite qu'en fonction des capacités d'adaptation de Sabine, cela n'a pas dû véritablement poser de problèmes. Ici encore, on se rend compte que la façon de voir les choses peut

être très différente d'un acteur à l'autre et que le fait d'explicitier l'implicite et de fixer des modalités claires d'interactions et de présence du maître de stage est important.

Une seconde composante rencontre un avis opposé : celle relative aux « attentes, besoins, objectifs et au contrat ». Si ce point est très important aux yeux de Sabine, qui le place en deuxième position, il l'est moins pour sa maître de stage (neuvième position). Celle-ci pense que les attentes et besoins de chacune étaient très clairs entre elles, même si elles n'ont pas réellement pris le temps de les exprimer. Selon elle, son attente principale était que Sabine ose essayer des choses nouvelles, et comme ce fut le cas, elle estime être satisfaite. Ce n'est par contre pas le cas de Sabine, qui aurait voulu prendre du temps pour définir le rôle de chacune, et pouvoir exprimer ses attentes et connaître celles de sa maître de stage. Elle estime que le contrat a été complété de manière un peu rapide et surtout, chacune de son côté. Elle aurait voulu prendre le temps d'en discuter.

Mes attentes c'est qu'elle s'investisse, et qu'elle fasse de son mieux. Fin... voilà, au départ quand j'ai un stagiaire, mes attentes, c'est juste ça. Et euh... évidemment d'avoir les prépas suffisamment tôt pour pouvoir... pour qu'elles soient retravaillées si jamais ça... ça ne va pas. Euh... que... fin oui, tout doit être prêt, que les trucs doivent être corrigés, fin comme... normal, quoi. Rien de particulier. (Marie – Entretien)

Deux autres composantes ne sont pas en concordance entre Marie et Sabine : le fait de poser des défis et le temps, la disponibilité. L'item « défi » ne semble à priori pas primordial pour Sabine et Marie, bien que cette dernière précise que pour cette stagiaire-ci en particulier, le défi était un élément plus que nécessaire. Elle semble donc satisfaite car elle estime avoir lancé assez de défis à Sabine, en lui demandant d'oser, de se lancer, d'essayer. Pour Sabine, les défis n'étaient pas toujours assez précis. Elle estime que beaucoup de ses questions sont restées sans réponse et que le fait que sa maître de stage lui répète sans arrêt qu'elle devait sentir les choses elle-même était parfois perturbant. Pour l'item « temps et investissement », le ressenti des deux membres de la dyade est assez différent. En effet, Marie estime avoir été très disponible, mais exprime aussi qu'elle se rend compte qu'elle ne l'a pas été tous les jours car elle a une vie familiale bien remplie. Elle dit avoir passé du temps avec sa stagiaire en dehors de l'école, le week-end, chez ses parents, et pense donc lui avoir accordé le temps nécessaire. Sabine, comme nous l'avons déjà abordé, n'a pas vécu les choses de la même façon. Au départ, elle estimait que sa maître de stage ne lui accordait pas assez de temps et qu'elle avait trop peu de moments de feedback. Par la suite, cet aspect s'est amélioré lorsque la stagiaire a rencontré quelques difficultés lors de son premier stage. Néanmoins, elle conclut cette collaboration en estimant que sa maître de stage était trop souvent en dehors de la classe, et particulièrement à la fin de son stage. Elle aurait donc souhaité avoir une maître de stage plus disponible.

Malgré cela, maître de stage et stagiaire sont d'accord sur les composantes relatives à la confiance, l'influence mutuelle, au soutien, au partage et au dialogue. Dans les verbatims, on repère des propos des deux partenaires relatifs au partage et au plaisir de le faire. Ainsi, par exemple, la maître de stage a laissé ses ressources à la disposition de Sabine et a pris le temps de lui expliquer la manière dont elle les utilisait. La stagiaire, elle, a apporté des idées nouvelles à sa maître de stage.

Le partage c'était chouette aussi parce que c'était les deux sens. En fait elle m'a rappelé plein de trucs de... Quand on enseigne, on tombe vite dans une routine et puis il y a des choses qu'on oublie, ou qu'on ne fait plus parce que... parce qu'on est dans la matière, dans le programme, dans tout ça... (Marie – Entretien – 152)

La communication entre les deux membres de la dyade semble avoir bien fonctionné, même si Sabine émet quelques réserves quant à la manière de communiquer de sa maître de stage, qui semble être à l'opposé de la manière dont elle fonctionne habituellement. Elle dit s'être adaptée à « l'authenticité » de sa maître de stage, avoir compris comment elle fonctionnait au fil du temps, ce qui a facilité la communication. Elle aurait tout de même apprécié que Marie se montre plus positive dans ses rétroactions.

Elle était vraie, ça c'est sûr. Elle y allait pas par quatre chemins, elle ne se prenait pas la tête et quand il y avait un truc à dire, elle le disait. Mais c'est vrai qu'elle était beaucoup, je trouve dans la critique de plein de choses, quoi. Et euh... Mais bon voilà, à la fois, euh... on avait une bonne communication. Je savais que si j'avais besoin, je pouvais l'appeler à tout moment, ... Ca restait très fonctionnel. Et parfois c'est bizarre parce que quand soi-même on n'a pas trop l'habitude de fonctionner comme ça, ça fait bizarre. Voilà, à la fin, je m'attendais à ça, donc je n'avais pas de surprise. Donc ça allait. (Sabine - Entretien)

Marie, elle, très satisfaite de l'aspect communicationnel de la collaboration. Elle estime avoir toujours pu tout dire ce qu'elle souhaitait à Sabine et précise que le dialogue était très présent entre elles. Elle pense que c'est sans doute en partie dû au fait que sa stagiaire se remette beaucoup en question et s'interroge beaucoup sur sa pratique.

5. Discussion et conclusion

Les deux portraits dressés ici ont pu mettre à l'épreuve les composantes de la modélisation proposée, au fil des trois temps de recueil de données, pour appréhender la dynamique de la relation établie entre le maître de stage et le stagiaire.

Nous retenons du premier portrait la dynamique suivante. Premièrement, différents leviers qui ont permis à la relation de se construire de manière positive : le temps investi par les deux partenaires, la confiance créée par la stagiaire qui a osé partager ses difficultés et le soutien apporté par la maître de stage en fonction des besoins de sa stagiaire. Deuxièmement, la qualité de leurs échanges, réalisés dans une approche positive et une perspective non déficitaire (Malo, 2011) qui a laissé la place aux initiatives de la stagiaire (Biémar & Castin, 2012). En effet, les nombreux feedbacks et la présence de la maître de stage lorsque sa stagiaire était en proie au doute ont contribué à la réussite de la relation, tout au long de celle-ci. Troisièmement, ne plus donner de nouvelles pendant un moment trop long peut être un obstacle à la relation.

La dynamique de la seconde dyade se révèle de manière plus dysharmonique. Alors que la stagiaire était en demande de se sentir accueillie et soutenue dès la première rencontre, l'image de quelqu'un de mature et de compétent qu'elle a directement donnée à son maître de stage n'a pas conduit celle-ci à soigner particulièrement l'entrée en relation. C'est au cours du premier stage que la relation se construit positivement en assurant que le questionnement, la valorisation et le soutien du maître de stage soient au rendez-vous. La stagiaire prend de l'assurance et se sent soutenue dans ses apprentissages. Au deuxième stage, convaincue des qualités de sa stagiaire, la maître de stage prend distance et laisse la stagiaire prendre des initiatives et agir en autonomie dans la classe (Biémar & Castin, 2012). Cette marque de confiance est, par contre, interprétée par la stagiaire comme du désintérêt plus qu'une marque de reconnaissance de son expertise. Le manque de communication et d'explicitation des attentes et des objectifs de chacun a entaché la qualité de la relation d'accompagnement en tous cas du côté de la stagiaire.

En référence à la recherche de Colognesi *et al.* (2018), la confiance constitue bien un des piliers d'une relation positive d'accompagnement qui ouvre au partage des ressources et expertises de chacun et permet tant à l'accompagnateur qu'à l'accompagné d'en sortir grandis, même si ce facteur semble plus marqué d'emblée par les maîtres de stage des deux portraits (1^{ère} et 2^e position) que par les stagiaires (2^e et 6^e position). Paul (2016) ajoute que cette dimension interactive implique la prise en compte de l'autre, de ses attentes et de ses besoins. C'est sans doute particulièrement ce qui a manqué dans la relation d'accompagnement de la deuxième dyade. Les intentions du maître de stage étaient positives et bien inscrites dans une volonté d'ouvrir la voie de l'émancipation professionnelle (Vivegnis, Portelance & Van Nieuwenhoven, 2014) chez sa stagiaire qu'elle jugeait mature et déjà bien en charge de sa classe mais le manque de communication entre elles n'a pas permis de construire un projet de développement partagé par les deux protagonistes.

Notre échantillon de deux dyades ne nous permet pas de généraliser nos résultats mais révèle de manière approfondie comment se tissent des relations singulières entre deux acteurs au fil d'une relation d'accompagnement de quelques mois, au cours de laquelle plusieurs activités formelles et informelles prennent place.

Concrètement, la contractualisation, c'est-à-dire l'explicitation des attentes et objectifs de chacun est un outil efficace pour nourrir la relation, et ce à toutes les étapes de l'accompagnement pour tenir compte du développement professionnel de chacun et du contexte de la classe. Le temps et la disponibilité des deux acteurs constituent indéniablement une condition nécessaire à la construction d'une telle relation de qualité.

En lien avec la perspective non déficitaire (Malo, 2011), retenons aussi que la mise en valeur des ressources des novices passe par la reconnaissance de leur expertise qui constitue un autre levier de développement professionnel et d'intégration dans le métier. Au final, étant entendu qu'accompagner les novices ne s'improvise pas, reste alors la question de la formation des accompagnants pour leur permettre d'acquérir les compétences nécessaires à la construction de relations positives et efficaces, dans une perspective de développement professionnel des accompagnés.

Bibliographie

- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école: une grille de compétences. In E. Charlier & S. Biémar (Ed.), *Accompagner. Un agir professionnel*. (pp. 19-33). Bruxelles: De Boeck.

- Biémar, S. & Castin, J. (2012). La posture singulière d'un pair accompagnateur. In E. Charlier & S. Biémar (Ed.), *Accompagner. Un agir professionnel*. (p. 35-55). Bruxelles: De Boeck.
- Bourassa, M., Bélair, L. & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et Francophonie*, 35(2), 1-11.
- Colognesi, S., Ayiror, Y. & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Quand des maitres de stage et des superviseurs cheminent ensemble pendant deux ans : quels effets sur leur développement professionnel ? *Phronesis*, 7(4), 36-48.
- Colognesi, S., Beusaert, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2018). L'accompagnement des enseignants tout au long de la carrière défini autour de quatre fondements. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beusaert (Ed.), *L'accompagnement des pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. (pp. 5-14) Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- 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 (Ed.), *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. (2019). Un groupe de recherche collaborative comme levier de développement des compétences professionnelles et de (re)connaissance du métier. In P. Guibert, X. Dejemeppe, J. Desjardins & O. Maulini (Ed.), *Questionner et valoriser le métier d'enseignant* (pp. 139-156). Bruxelles : De Boeck.
- Coppe, T., Colognesi, S., Springuel, F., Decuypere, M. & März, V. (soumis). Ouvrir la boîte noire du travail de préparation de l'enseignant : essai de modélisation et d'illustration autour du choix et de l'évolution d'un document support de cours.
- De Stercke, J., Temperman, G. & De Lièvre, B. (2010). *Outil d'aide à la gestion de la relation mentorale*. Repéré à <http://www.enseignantdebutant.be/downloads/files/Outilaidegestionmentorat.pdf>
- 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. & Larouche, H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherches en éducation*, 1, 7-18.
- Duchesne, C. (2010) L'établissement d'une relation mentorale de qualité: à qui la responsabilité? *Revue des sciences de l'éducation de Mc Gill*, 45 (2), 239-254.
- Fleming, J. (2014). Engaging beginning teachers as experts in professional development. *The New Educator*, 10, 166-181.
- Froehlich, D. (2015). *Old and Out? Age, employability and the role of learning* (Unpublished doctoral dissertation). Maastricht University, Maastricht, The Netherlands.
- Gerken, M. (2016). *How do employees learn at work ? Understanding informal learning from others in different workplaces*. (Unpublished doctoral dissertation). Maastricht University, Maastricht, The Netherlands.
- Goyette, N. (2016). Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-29.
- Goyette, N. (2018). Les motivations d'enseignantes à adopter des interventions pédagogiques orientées vers le développement de compétences en littératie émotionnelle pour favoriser le bien-être. *Language and Literacy*, 20(1), 107-123.
- Houde, R. (2001). *Le mentorat: un outil de développement de la relève*. Communication présentée au colloque organisé par l'Association suisse de psychologie du travail de langue française (APTTF-CH), Lausanne. Repéré à <http://www.f-d.org/mentorat.pdf>
- Ion, J. (1997). Interventions sociales, engagement bénévoles et mobilisation des expériences personnes. In J. Ion & M. Peroni (Eds.), *Engagement public et exposition de la personne* (pp. 77-84). France : Les éditions de l'Aube.
- Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformations de son répertoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 237-255.

- Martineau, S., Presseau, A. & Portelance, L. (2009). *Analyse d'un programme d'insertion professionnelle dans une commission scolaire québécoise. Rapport de recherche présenté au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH)*. Repéré à http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf_Rapport_de_recherche_LADIPE.pdf Merriam, 1988
- Matteï-Mieusset, C. (2013). *Les dilemmes d'une pratique de conseil et d'accompagnement en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'Homme et de la Société non publiée, Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims. Miles & Huberman, 1994
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Orland, L. (2000). What's in a line? Exploration of a research and reflection tool. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6, 197-213.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement une posture professionnelle spécifique*. Paris, France : L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- Pepel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? Dans M. Altet, L., Paquay et P. Perrenoud. *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (p.175-191). Bruxelles : De Boeck.
- Richards, K. A. R. (2015). Role socialization theory: The sociopolitical realities of teaching physical education. *European Physical Education Review*, 21, 379-393.
- 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. & Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. *Revista Interacções*, 27, 118-138.
- Viau-Guay, A. (2014). L'intégration des savoirs théoriques, pratiques et d'autorégulation chez les apprenants : analyse de l'activité d'enseignants en formation professionnelle et contribution à la formation à l'enseignement », *Activités*, 11 (2), 88-111
- Vivegnis, I., Portelance, L. & Van Nieuwenhoven, C. (2014). Les postures de l'accompagnateur: au service ou au détriment de l'émancipation professionnelle de l'enseignant débutant. In L. Portelance, J. Mukamurera & S. Martineau (Eds). *Le développement et la persévérance professionnels des enseignants débutants*. (155-169). Québec : PUQ.
- Woodside, A. G. (2010). *Case Study Research: Theory, Methods, Practice*. Bingley, UK: Emerald.