Éducation et socialisation

Éducation et socialisation
Les Cahiers du CERFEE

69 | 2023
La recherche en éducation et formation en Afrique francophone : actualités et perspectives — *Varia*

L'accompagnement des stages en formation initiale des enseignant·e·s du primaire en RDC

The supervision of internships of primary school teachers in initial training in the DRC.

Joséphine Zihalirwa, Mariane Frenay et Denis Bédard

OpenEdition Journals

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/edso/24690
DOI : 10.4000/edso.24690
ISSN : 2271-6092

Éditeur
Presses universitaires de la Méditerranée

Ce document vous est offert par Université catholique de Louvain

UCLouvain

Référence électronique
Joséphine Zihalirwa, Mariane Frenay et Denis Bédard, « L'accompagnement des stages en formation initiale des enseignant·e·s du primaire en RDC », *Éducation et socialisation* [En ligne], 69 | 2023, mis en ligne le 04 octobre 2023, consulté le 05 octobre 2023. URL : http://journals.openedition.org/edso/24690 ; DOI : https://doi.org/10.4000/edso.24690

Ce document a été généré automatiquement le 5 octobre 2023.

Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

L'accompagnement des stages en formation initiale des enseignant·e·s du primaire en RDC

The supervision of internships of primary school teachers in initial training in the DRC.

Joséphine Zihalirwa, Mariane Frenay et Denis Bédard

Introduction

1 En matière de formation des enseignant·e·s, la littérature scientifique souligne l'importance des stages, notamment dans la formation initiale. Le stage est un moment privilégié où les stagiaires s'exercent à l'articulation de la théorie apprise à la pratique (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2019 ; Van Nieuwenhoven et al., 2018) et leur permet, confronté·e·s à un contexte authentique, de transférer leurs compétences (Frenay & Bédard, 2004 ; Makaya, 2014 ; Nitonde, 2011 ; Paquay et al., 2012). Il est le lieu de construction d'un savoir professionnel situé et formalisé dans le temps et dans l'espace à partir d'activités réelles et contextualisées (Bourassa et al., 2012 ; Wittorski, 2007).

2 Les stages dans la formation initiale des enseignant·e·s sont donc une période déterminante pour la formation, se traduisant par un entraînement direct au métier. Étant le lieu du développement des compétences pratiques confrontées aux connaissances théoriques, les stages constituent une étape significative dans le processus du développement professionnel (Uwamariya & Mukamurera, 2005 ; Mukamurera, 2014 ; Tardif, 2018). Pour Hovington et al. (2020), ils constituent non seulement des environnements riches d'apprentissages, mais aussi des lieux d'imprévus et de dilemmes de valeurs. C'est pourquoi les accompagnateurs et accompagnatrices des enseignants en formation, quel que soit leur statut, portent une attention particulière à cette étape.

3 Des dispositifs professionnalisants visant à soutenir l'apprentissage pendant les stages ont été principalement élaborés et expérimentés dans un contexte occidental (Paquay, 2000 ; Vierset et al. 2016). Cependant, les réalités de la formation des enseignant·e·s en Afrique, en RDC en particulier, invitent à s'interroger sur la pertinence et la transférabilité de ces dispositifs. En effet, des travaux antérieurs menés au Burundi (Bikorindagara, 2002 ; Nitonde, 2011) ou au Gabon (Makaya, 2014) sur ces questions ont ainsi montré la nécessité de s'interroger sur la pertinence de certains de ces modèles.

4 De plus, contrairement à la majorité des systèmes éducatifs occidentaux, pour lesquels c'est l'enseignement supérieur qui organise et délivre les diplômes de formation initiale d'enseignant·e·s, dans le contexte de la RDC, la formation initiale des enseignant·e·s de l'école primaire est organisée dans l'enseignement secondaire, dans la section des humanités pédagogiques. Ainsi, le cadre légal et institutionnel de la formation initiale des enseignant·e·s en RDC est défini par la note circulaire du 8 juin 1964 (MEPSP, 2013) relative à la structure, à l'organisation et aux programmes de l'enseignement normal primaire et par les textes légaux instituant les Instituts supérieurs pédagogiques (UNESCO, 2014). À l'issue d'un tronc commun de deux années, les élèves du secondaire peuvent opter pour des filières d'études d'une durée de quatre ans parmi lesquelles figure la section des humanités pédagogiques qui forme les enseignant·e·s du primaire. La formation dans cette section est articulée autour de deux composantes essentielles. La première comprend la formation théorique, elle-même subdivisée en formation générale, en formation pédagogique et en cours pratiques, et la deuxième est constituée par un stage pratique d'un mois. Ainsi, les stagiaires relativement jeunes ont fait quatre ans de formation théorique et pratique. Ils ou elles sont donc en 6e année pédagogique (dernière année du secondaire) au moment du stage.

5 Au terme de ces quatre années, tous les élèves passent l'examen d'État qui délivre la qualification pour enseigner dans les classes du primaire à ceux et celles qui sont inscrit·e·s dans la section pédagogique et réussissent cet examen. Le profil des futur·e·s enseignant·e·s du primaire en RDC ainsi que les acteur·ice·s qui interviennent dans la formation initiale diffèrent donc largement de ceux à partir desquels ont été élaborés les modèles d'accompagnement des stagiaires. Cela a été constaté à travers différentes expériences d'encadrement des stagiaires et par une première étude exploratoire (Zihalirwa, 2018).

6 C'est là tout l'intérêt de l'étude présentée dans cet article : décrire et comprendre le processus d'accompagnement de ce stage des futurs enseignant·e·s du primaire en RDC. Il s'agira d'identifier les personnes qui interviennent dans l'encadrement des stagiaires et de comprendre les actions qu'ils ou elles posent ainsi que les interactions qui se tissent entre ces accompagnateur·ice·s et leurs accompagné·e·s.

7 Le processus d'accompagnement est au cœur de notre étude. C'est pourquoi nous présentons successivement le concept d'accompagnement ainsi que deux modèles permettant d'interroger les pratiques d'accompagnement des stages : le modèle Apprentissage Enseignement Contextualisés Authentiques (AECA) et le modèle du processus d'accompagnement d'un stagiaire, selon Colognesi et Van Nieuwenhoven (2019).

L'accompagnement comme conduire, guider et escorter

8 Le terme d'accompagnement revêt plusieurs significations qui dépendent de la perspective de chaque auteur et du contexte dans lequel il est utilisé. Dans cette étude, nous faisons le choix de considérer la conception de la notion d'accompagnement selon Paul (2016 ; 2020, p. 7) : « accompagner signifie se joindre à quelqu'un, pour aller où il va, en même temps que lui et à son rythme ». Il s'agit donc d'une mise en route au rythme de l'accompagné·e, suivre son cheminement par étapes progressives, tenir compte de l'effet d'ensemble, laisser la possibilité à l'accompagné·e de prendre ses initiatives personnelles et enfin clore l'accompagnement à un moment donné. Paul (2004) relate que la relation entre celui ou celle qui accompagne et l'accompagné·e est une relation de soutien et doit s'établir sur une dialectique de la confiance et du respect.

9 Paul (2016) élargit le champ sémantique de l'accompagnement à trois registres : conduire, guider et escorter ayant chacun une définition spécifique, mais complémentaire. Pour cette auteure, « conduire » c'est accompagner quelqu'un quelque part ; « guider » c'est accompagner quelqu'un en montrant le chemin et en veillant à la marche. « Escorter » est adjoint à la notion de guider, c'est surveiller en protégeant la marche.

10 Ainsi, la conception d'accompagnement de Paul (2020, p. 7), c'est-à-dire « se joindre à quelqu'un, pour aller où il va, en même temps que lui et à son rythme », convient bien à la problématique dans la mesure où le stage n'existe que s'il y a interaction entre l'accompagnateur·rice et le ou la stagiaire. Le·la premier·e se joint au/à la second·e pour le conduire, le guider et l'escorter afin de l'amener à l'atteinte de ses objectifs. Ainsi un « contrat de compagnonnage » s'établit entre les deux avant de commencer la marche ensemble, car une telle relation entre un·e guide professionnel·le et un·e apprenti·e-enseignant·e se prépare.

11 Notre étude interroge plus spécifiquement la posture d'accompagnement que prend l'accompagnateur·rice quand il/elle conduit, guide et escorte le/la stagiaire (Paul, 2016) et comment ce compagnonnage cognitif (Frenay & Bédard, 2004) soutient son apprentissage pendant le stage de formation initiale d'enseignants.

Le soutien à l'accompagnement des stages suivant le modèle de l'AECA

12 Le modèle de l'Apprentissage et l'Enseignement Contextualisés Authentiques (AECA) s'appuie sur deux principes qui peuvent le soutenir les processus d'apprentissage et d'enseignement notamment dans une situation de stage. Il s'agit (1) de l'authenticité du contexte et (2) du compagnonnage cognitif (Frenay & Bédard, 2004). Ces principes ont été mis en œuvre et évalués dans plusieurs domaines et contextes d'enseignement-apprentissage et spécifiquement dans l'accompagnement des stages cliniques chez les médecins-stagiaires en Belgique (Vanpee et al., 2010 ; Vierset et al., 2016) ou des stages pédagogiques des stagiaires en psychoéducation au Canada (Hovington et al., 2020). En quoi consistent ces deux principes de l'AECA ?

L'authenticité du contexte

13 Le principe d'authenticité du contexte porte sur le fait que les démarches d'apprentissage et d'enseignement doivent ancrer les connaissances dans un contexte qui est le plus proche possible de la réalité professionnelle. Cependant, pour que cette contextualisation soit effective et soutienne le transfert, Frenay et Bédard, (2004) énoncent sept critères qui invitent à s'interroger quant à la contextualisation des apprentissages. Il s'agit de (1) respecter le contexte de transfert des apprentissages ; (2) soutenir le développement de compétences dans les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage ; (3) proposer des situations d'apprentissage complètes et complexes ; (4) faire référence à plusieurs contenus disciplinaires et favoriser leur articulation ; (5) confronter les stagiaires à des situations-problèmes de niveau de complexité variable ; (6) présenter aux stagiaires des situations-problèmes diversifiées et (7) proposer aux stagiaires des interprétations multiples pour une même situation. Frenay et Bédard (2004) attirent ainsi l'attention sur l'importance du contexte dans lequel l'apprenant·e va pouvoir exercer ses capacités acquises et développer ses compétences. Ainsi les stages deviennent des moments privilégiés pour la mise en œuvre et le développement de compétences liées au savoir-faire et au savoir-être (Hovington et al., 2020). En ce qui concerne l'acquisition d'un savoir-être, selon Renou (dans Hovington et al., 2020), le/la stagiaire exerce sa pratique durant le stage et y développe une relation avec l'autre qui l'amène à vivre différents sentiments et à en prendre conscience.

14 C'est donc à partir des stages effectués en contexte authentique que les gestes posés par le/la stagiaire prennent un sens véritable et peuvent mieux se développer, car soutenus par le compagnonnage cognitif (Frenay & Bédard, 2004) de la part de ses accompagnateur·rice·s.

Le compagnonnage cognitif ou la focalisation sur les démarches d'apprentissage

15 Pour Frenay et Bédard (2004), le compagnonnage cognitif considère la relation pédagogique qui unit l'enseignant·e à l'apprenant·e au point de vue des processus cognitifs. Il est vu sous deux angles, du côté de l'apprenant·e (stagiaire) et du côté de l'enseignant·e (accompagnateur·rice). L'apprenant·e sera encouragée (1) à l'articulation des connaissances théoriques, (2) à la réflexion sur l'action d'apprentissage et (3) à la généralisation et la discrimination des situations qu'il/elle rencontre. Pour le/la stagiaire qui apprend le métier d'enseignant·e à travers le stage, l'articulation des connaissances lui permettra de comparer et de prendre en compte ses acquis appris dans différents contextes, ce qui favoriserait le processus de transfert. La réflexivité consistera à l'entraîner à développer un regard critique ou évaluatif sur ses actions. L'alternance des périodes de contextualisation, de décontextualisation et de recontextualisation le conduira à pouvoir généraliser et discriminer des situations d'apprentissage. De ce fait, il ou elle pourra comparer son processus d'analyse et de résolution de problèmes à celui de ses pairs ou de ses maîtres de stage.

16 Pour sa part, l'accompagnateur·rice revêtira à tour de rôle des postures différentes par rapport au degré d'avancement de l'accompagné·e, celles de coaching, d'étayage, de modélisation et de retrait graduel. La posture d'entraînement (coaching) est une condition centrale du compagnonnage cognitif. Il consiste à observer, guider le/la stagiaire durant l'exécution d'une tâche et à intervenir lorsque le besoin se fait sentir. Dans une situation d'étayage, l'accompagnateur·rice fournit du soutien à

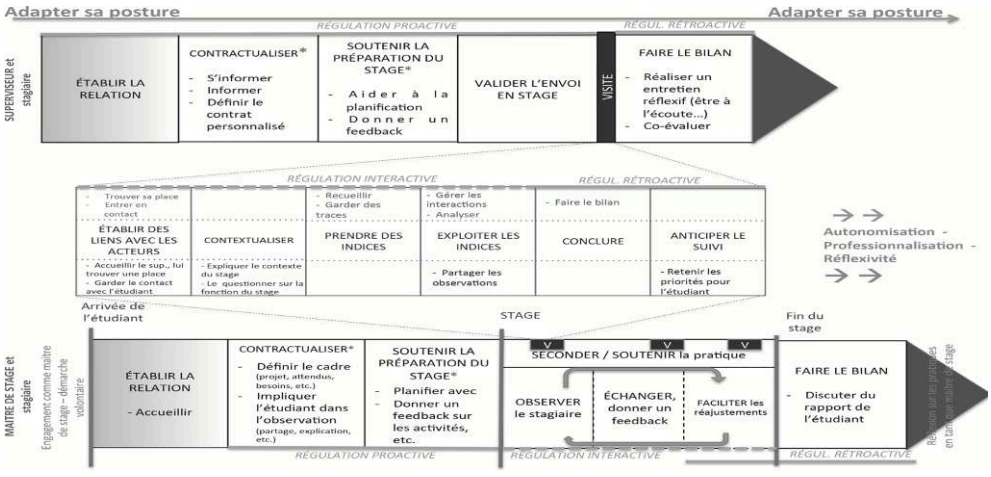
l'accompagné·e et le support qui est offert varie selon son degré de maîtrise des compétences. Modéliser cognitivement la tâche se réalise quand l'accompagnateur·rice rend accessible sa propre manière de traiter de l'information au moment où il/elle fait l'action. L'accompagné·e est placé·e dans un contexte d'observation, l'accompagnateur·rice exécute devant lui/elle une tâche professionnelle selon un protocole de pensée à voix haute. Accompagner l'exercice autonome se fait par la diminution graduelle de l'assistance apportée à l'étudiant·e (*Fading*). Cela lui offre des opportunités d'initiatives et de prise en charge autonome de sa propre démarche de travail.

Un modèle d'accompagnement du stagiaire

17 Si les modèles de Paul (2004, 2016, 2020) et de Frenay et Bédard (2004) ont fait partie des cadres théoriques de référence en amont de la collecte des données, le modèle de Colognesi et Van Nieuwenhoven (2019) a un statut particulier. Il a en effet été retenu pour interroger la modélisation des données de cette recherche. En effet, leur modèle d'accompagnement a été co-construit dans le cadre d'une recherche collaborative du Groupe de Recherche sur l'Accompagnement des Pratiques Professionnelles Enseignantes (GRAPPE) initié par les chercheur·e·s de l'UCLouvain, les maîtres de stage et les superviseur·e·s de stages des hautes écoles. Il permet de répertorier les gestes et les actions spécifiques réalisées par les acteurs et actrices dès lors qu'ils/elles sont dans une perspective d'accompagnement d'un·e stagiaire.

18 La lecture du modèle de Colognesi et Van Nieuwenhoven (2019) permet de retracer clairement les différentes étapes du déroulement d'un stage de formation initiale d'enseignant·e en Belgique et les actions qui y prennent place (par qui, quand et comment) dans une logique temporelle. Comme le montre la figure 1 ci-dessous, il est composé de trois « étages ». L'étage supérieur renvoie aux actions de supervision, l'étage inférieur du modèle renseigne des phases par lesquelles passe le/la maitre de stage lors de l'accompagnement de son/sa stagiaire. L'étage intermédiaire du modèle relie les deux partenaires au moment où ils/elles se rencontrent dans l'accompagnement de l'étudiant·e, c'est-à-dire quand ils/elles sont ensemble lors de la visite de stage.

Figure n° 1 : Modèle du processus d'accompagnement des stagiaires de Colognesi et Van Nieuwenhoven (2019, p. 150)



19 Les qualités descriptives et le fondement empirique de ce modèle peuvent aider à décrire les gestes communs (interactions) et spécifiques aux différentes catégories d'acteurs ou actrices tout au long du processus de stage, comme vécu et verbalisé par les intervenant·e·s en stage.

20 Tenant compte de l'objectif formulé, les questions suivantes ont orienté l'approche de terrain suivie : (1) Quelles sont les étapes du processus de stage des futur·e·s enseignant·e·s de l'école primaire ainsi que les acteur·rice·s qui y interviennent ? (2) Quelles sont les interactions entre les intervenant·e·s et la dimension relationnelle qui s'établit entre chaque accompagnateur·ice et le/la stagiaire ?

Démarches méthodologiques

21 Après la description de l'échantillon et de ses contraintes, nous présentons la démarche et les outils de collecte et d'analyse des données empiriques.

Échantillon, contraintes spatiales et temporelles

22 L'étude a été menée à Bukavu dans la province du Sud-Kivu à l'est de la RDC du 5 février au 5 mai 2019 dans vingt établissements scolaires (9 écoles secondaires, organisant les humanités pédagogiques et 11 écoles primaires d'application) auprès d'un échantillon de 79 accompagnateurs de stage et de 62 stagiaires. La recherche souhaitait profiter du temps d'organisation dans les écoles du stage professionnel d'un mois (période fixée à l'échelon national). Afin d'explorer différentes réalités liées à la situation géographique, les écoles ont été catégorisées en écoles urbaines (6), rurales (10) et périphériques (4), c'est-à-dire entre la ville et le village. Le tableau ci-dessous décrit le nombre de personnes par école faisant partie de l'échantillon.

23 Les acronymes sont ainsi définis : **PES :** Préfet·e de l'école Secondaire ; **SUP :** Superviseur·e ; **Stag** : Stagiaire ; **DEP** : Directeur·rice.s de l'école primaire ; **MDS** : Maître de Stage.

Tableau n° 1 : Personnes interrogées par école

Catégorie	École secondaire[1]	Statut des personnes			École primaire	Statut des personnes	
		PES	SUP	Stag		DEP	MDS
Écoles Urbaines	Lycée Watu	1	1	8	E.P. Watu	1	5
	Institut Nyota	1	1	7	E.P. Nyota	1	7
	Institut Gari	1	1	8	E.P. Gari	1	_
Écoles périphériques	Lycée Maria	1	1	8	E.P. Maria	1	8
	Institut Kanisa	1	1	_	E.P. Kanisa	1	_
Écoles rurales	Lycée Kazi	1	1	8	E.P. Kazi 1	1	6
					E.P. Kazi 2	1	8
	Lycée Muzuri	1	1	8	E.P. Muzuri	1	8
	Institut Wema	1	1	7	E.P. Wema 1	1	-
					E.P. Wema 2	1	8
	Institut Bikira	1	1	8	E.P. Bikira	1	_
Total (N)		**9**	**9**	**62**		**11**	**50**

Les noms d'écoles sont des noms d'emprunt

Procédure de recueil des données

24 Les personnes engagées dans le processus d'accompagnement des stages ainsi que les stagiaires ont été interrogé·e·s en situation de stage. Trois types d'outils ont permis de recueillir les données : 1) des entretiens semi-directifs (17 entretiens menés, auprès de 3 Préfet·e·s d'écoles pédagogiques, 5 Directeur·rice·s d'écoles primaires, 9 superviseur·e·s de stage) ; 2) des focus groups (15 dont 7 avec des maîtres de stage (n =50) du primaire et 8 avec des stagiaires (n =62)) et 3) une observation participante (dans 4 écoles primaires distinctes). Pour chacun de ces outils, nous avons préparé une grille de collecte des informations. Ainsi, nous avons demandé dans les entretiens, par exemple, de décrire le processus de stage dans l'école et les tâches spécifiques de chacun en tant qu'acteur d'accompagnement des stagiaires. Dans les focus groups organisés, on a discuté des différents moments du déroulement et des pratiques d'accompagnement des stages en vigueur dans leurs écoles. L'observation participante dans les écoles durant une situation de stage permet de s'imprégner de la manière dont le processus de stage se déroule ainsi que ses composantes.

Procédure d'analyse des données

25 Pour pouvoir répondre aux deux questions de recherche, la démarche méthodologique a permis de spécifier les différentes composantes du processus d'accompagnement des stagiaires dans les écoles en décrivant pour chacune de ses étapes les personnes impliquées et leurs actions. Pour ce faire, nous avons subdivisé la démarche en quatre temps. Le premier est d'identifier les différentes étapes du processus de stage ainsi que les personnes qui y interviennent. Le deuxième fait découvrir la nature des activités d'accompagnement réalisées par chacune ainsi que la dimension relationnelle qui s'établit entre l'accompagnateur·rice et le ou la stagiaire. Le troisième conduit à distinguer les moments précis et la nature des interactions entre les accompagnateur·rice·s durant le processus. Enfin, sur cette base, les grandes lignes de la modélisation du processus d'accompagnement en stage du/de la futur·e enseignant·e de l'école primaire, spécifique pour les écoles de Bukavu, sont tracées et interrogées par rapport au modèle de Colognesi et Van Nieuwenhoven (2019).

26 Après la retranscription (*verbatim*) des données issues des trois modalités de recueil, l'ensemble des fichiers dénommés en fonction des écoles a fait l'objet d'une analyse catégorielle mixte (L'Écuyer, 1990). Pour retrouver l'origine de chaque extrait, avant l'encodage, nous avons attribué des codes chiffrés aux extraits afin de découvrir sa source de provenance. Le code spécifie l'école d'origine et la catégorie d'acteur qui parle.

27 Premièrement, un classement du verbatim a été effectué à partir des moments du processus de stage tels que définis dans la pratique sur le terrain des écoles à Bukavu (Préparation, Déroulement et Évaluation) et des différentes facettes des pratiques d'accompagnement utilisées à chaque étape et guidées par les cadres théoriques mobilisés (Implication de l'acteur pendant la préparation - I ; Tâche effectuée par l'acteur pendant le déroulement - T ; Participation de l'acteur à l'évaluation - P). Les codes ont ainsi été constitués de manière inductive et appliqués sur l'ensemble des fichiers. Chaque extrait peut ainsi être identifié, au niveau de l'école, de l'acteur·rice de la phase et de la facette d'accompagnement.

28 Deuxièmement, le processus de codification des 32 fichiers a suivi avec le logiciel Nvivo selon les codes adoptés. Ce classement en catégories a permis le traitement des informations significatives et a fait ressortir les éléments selon les trois phases du processus de stage (préparation, déroulement et évaluation) ainsi que trois catégories émergentes qui ont enrichi l'analyse par des données complémentaires telles que les difficultés rencontrées par chaque acteur·rice, les balises proposées pour les soutenir et les ressources qu'utilisent les stagiaires pendant le processus de stage. Le tableau 2 résume le système de catégories construit au fil des analyses.

Tableau n° 2 : Système de catégories

Préparation : 6 catégories	**Déroulement : 6 catégories**	**Évaluation : 6 catégories**
Implication stagiaire	Tâches du stagiaire	Participation du stagiaire
Implication MDS	Tâches MDS	Participation du MDS
Implication Supervision	Tâches SUP	Participation du SUP
Implication Direction E.P	Tâches DEP	Participation du DEP
Implication Préfet·e E.S.	Tâches PES	Participation du PES
Collabo. intervenant·e·s	Collabo. Intervenant·e·s	Collabo. Intervenant·e·s
Catégories émergentes		
Balises	**Ressources**	**Difficultés vécues**
Balises pour stagiaires	Ressources stag.	Difficultés vécues par stagiaires
Balises pour MDS	préparation	Difficultés vécues MDS
Balises pour SUP	Ressources stag.	Difficultés vécues SUP
Balises pour les écoles	déroulement	Difficultés vécues dans écoles
primaires	Ressources stag. évaluation	
Balises pour écoles		
secondaires		

29 Au terme de ce processus de codification, nous avons ainsi pu situer les pratiques des acteur·rice·s par rapport aux cadres conceptuels retenus et de manière inductive faire émerger les composantes du processus d'accompagnement des stages propres au contexte de la RDC. C'est lors de ce dernier temps que, prenant appui pour la présentation sur le modèle de Colognesi et Van Nieuwenhoven (2019), nous avons modélisé ce processus d'accompagnement.

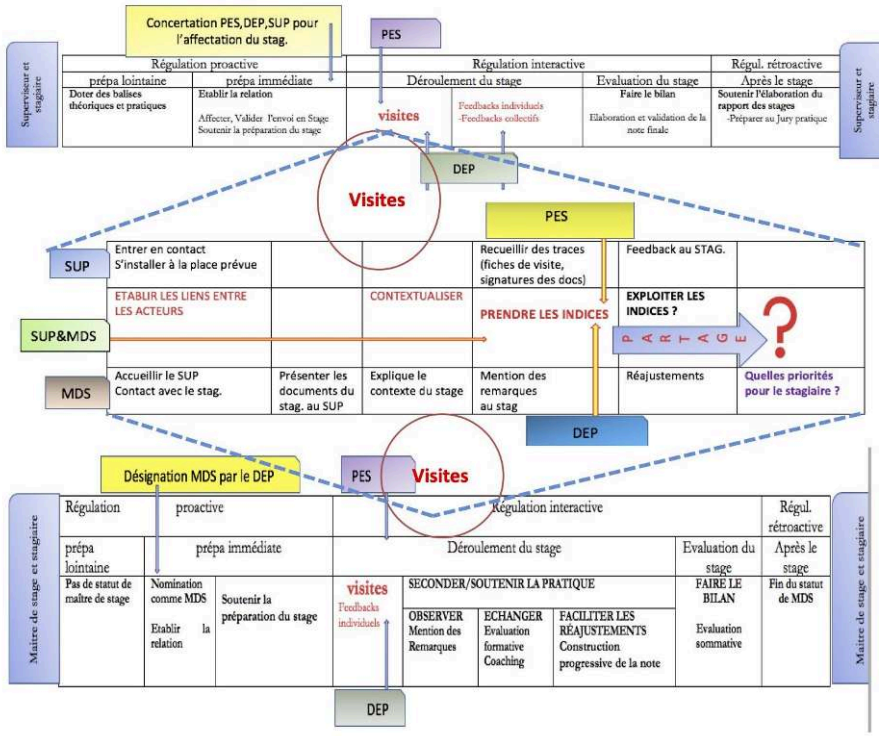
Résultats

30 L'analyse des données recueillies a permis de constituer la ligne du temps du déroulement du processus de stage à Bukavu et la modélisation des interactions entre le stagiaire et ses accompagnateur·rice·s (MDS, PES, SUP, DEP). Le processus de stage est subdivisé en trois grandes périodes : la préparation, le déroulement et l'évaluation. Les personnes qui interagissent dans l'accompagnement des stagiaires ainsi que leurs stratégies d'intervention ont été identifiées. Il s'agit du ou de la : (1) superviseur·e (formateur·rice de l'école secondaire de formation pédagogique), (2) maître de stage (enseignant·e de l'école primaire d'application), (3) préfet·e de l'école secondaire de

formation pédagogique et (4) direction de l'école primaire d'application. Les entrevues et les focus groups ont suscité un retour réflexif sur les pratiques.

31 Les activités d'accompagnement réalisées par chacun·e et par tou·te·s à différents moments du processus ont été répertoriées. Sur la base de tous ces éléments empiriques, nous avons modélisé le processus original d'accompagnement d'un·e futur·e enseignant·e du primaire à Bukavu. Nous avons choisi de décrire au plus près ce processus d'accompagnement et des pratiques de chacun·e en nous inspirant du modèle de Colognesi et Van Nieuwenhoven (2019), pour présenter une nouvelle adaptation de cette modélisation qui représente la situation telle que rapportée par les acteur·rice·s de terrain de Bukavu. Nous avons ainsi retenu également trois niveaux, regroupés ici pour établir la modélisation du processus d'accompagnement de stagiaires à Bukavu. La modélisation est présentée ci-dessous, suivie de la légende et de son explication (Figure 2) :

Figure n° 2 : Modélisation du processus d'accompagnement des stagiaires à Bukavu



Légende : SUP : Superviseur·euse ; MDS : Maître de stage ; DEP : Directeur·rice de l'école primaire ; PES : Préfet·e de l'école secondaire.

32 L'étage supérieur est celui de l'accompagnement par le/la superviseur·e et est décliné en cinq phases. En premier lieu, il/elle dote le stagiaire des balises théoriques et pratiques dans l'étape proactive (préparation lointaine). En deuxième lieu (préparation immédiate), il/elle affecte ses stagiaires dans les écoles primaires après concertation avec le/la préfet·e de l'école secondaire et la direction de l'école primaire. C'est à ce moment que le/la superviseur·e explique à nouveau les objectifs du stage, les attentes de l'école primaire pendant le stage, répond aux préoccupations des stagiaires, propose des ressources utiles et soutient la préparation selon leurs demandes. En troisième lieu, lors de la phase de régulation interactive, quand il/elle passe pour la visite, il/elle

propose un feedback individuel à chaque stagiaire et parfois un feedback collectif s'il y a plusieurs stagiaires affecté·e·s dans cette école. En quatrième lieu, lors de l'évaluation, il/elle fait le bilan du stage en utilisant toutes les données des rapports et fiches de notation à sa disposition. En cinquième lieu, dans la régulation rétroactive, il/elle soutient le/la stagiaire dans l'élaboration du rapport des stages et prépare ses stagiaires au prochain jury pratique des examens d'État. À titre illustratif, nous citons ce que le superviseur Nyota relate :

> "Avant le stage, nous préparons moralement et intellectuellement les stagiaires, en leur rappelant les marches des leçons, la tenue des documents pédagogiques. Chacun reçoit son affectation et se prépare. Pendant le stage, mes collègues professeurs m'aident dans la supervision parce que c'est impossible de faire seul le suivi de 50 élèves. Nous assistons à leurs leçons. À la fin de la prestation, nous prenons un moment de feedback pour un échange avec tous les stagiaires visités... À la fin du stage, nous faisons ensemble le bilan et évaluons les positifs et les négatifs puis nous les accompagnons dans l'élaboration de leurs rapports de stage. C'est aussi l'occasion de leur demander de faire l'auto-évaluation ; les fiches d'évaluation et les cahiers des critiques leur sont distribués".

33 L'étage inférieur est le processus d'accompagnement du/de la stagiaire par le/la maître de stage. Le verbatim montre que ce statut du maître de stage est accordé seulement lors de l'affectation d'un/une stagiaire dans sa classe et se termine à son départ. La première phase est l'accueil du/de la stagiaire (lui présenter les élèves, la classe et l'environnement de l'école) et établir une relation de confiance. La deuxième phase est celle où il/elle soutient la préparation du stage en communiquant des informations nécessaires pour la planification du stage et l'organisation des activités pédagogiques. La troisième est celle de seconder la pratique pendant le déroulement du stage. Observant agir le stagiaire, il/elle lui donne son feedback sur les leçons réalisées, mentionne les remarques, fait le coaching et facilite les réajustements possibles. Suit enfin la quatrième phase où le/la maître de stage rencontre son/sa stagiaire pour lui présenter le bilan du stage en forme d'évaluation sommative. Cette étape est la clôture des interactions entre ces deux partenaires et met fin au statut de maître de stage. Des enseignant·e·s de l'école primaire Watu réuni·e·s en focus group rapportent ce qui suit :

> "La direction nous annonce le début du stage et les classes d'affectation des stagiaires. Ils assistent à nos leçons, nous leur donnons les sujets à préparer. Pendant le stage, nous observons tout ce qu'ils font, la méthodologie utilisée, le respect des étapes des leçons. À la fin de chaque journée, ils reçoivent le feedback. A la fin du stage, on encourage les points positifs. On va compiler toutes les remarques qui seront considérées dans l'appréciation synthétique et la fiche d'évaluation sera envoyée à leur école... Pour la suite, quand les rapports sont expédiés, on n'est plus consulté, on ne sait plus si leur école tient compte sur notre évaluation ou non."

34 L'étage intermédiaire relie toutes les personnes qui assurent l'accompagnement au moment où elles se retrouvent à l'école primaire pour la visite de stage. Le/la superviseur·e, la direction de l'école primaire, le/la préfet·e de l'école secondaire arrivent chacun·e à leur tour et parfois à l'improviste, ils/elles peuvent s'y rencontrer au même moment. Elles ont mentionné quatre phases. Premièrement, le/la maître de stage accueille chacun·e à son arrivée, l'installe à la place prévue et le/la met en contact avec le/la stagiaire. Deuxièmement, il/elle explique le contexte du stage, lui donne les documents du/de la stagiaire et les fiches pour la notation. Troisièmement, l'acteur·rice en visite prend les indices pendant la prestation du/de la stagiaire et remplit les fiches.

Quatrièmement, le/la visiteur·se donne son feedback au/à la stagiaire et s'en va. Le préfet B rapporte :

> "Nous nous organisons pour faire le suivi des stagiaires... Nous assistons à leurs leçons, ... donnons des remarques. (...) à l'issue du stage, nous faisons la mise en commun. Les directions d'écoles font des visites aux stagiaires., chaque titulaire de classe contrôle et cote son stagiaire chaque jour. À l'issue du stage, il élabore une note synthétique et nous envoie son dossier."

35 De l'exploitation plus fine de l'ensemble des données, il ressort que le contexte socioculturel congolais favorise peu la relation de partenariat entre l'accompagnateur·rice et son accompagné·e alors qu'ils/elles s'engagent dans un même projet de stage. L'absence d'un contrat entre le/la stagiaire et ses accompagnateur·rice·s l'expose à obéir aux exigences moins par conviction, surtout par formalisme. La relation qui existe est celle de la soumission aux accompagnateur·rice·s. La prise d'initiative est considérée comme une imprudence. Le stagiaire C s'exprime en ces termes : *"les stratégies que nous avons mises en œuvre pendant le stage sont : suivre tous les conseils donnés par l'enseignant, suivre les règlements de l'école."*

36 D'une part, le point d'interrogation figurant dans le modèle près du mot « Partage » révèle l'existence d'un questionnement qui pourrait être source de tensions durant le processus de stage. Le verbatim montre que les superviseur·e·s (8/9) et les préfet·e·s des écoles secondaires (4/5) déplorent qu'au vu du nombre important de stagiaires à accompagner pendant une durée très limitée, les acteur·rice·s n'aient pas la possibilité de se rencontrer pour exploiter les indices recueillis.

37 Ils/elles considèrent que c'est une dimension importante qui leur manque dans leur accompagnement. Ils/elles remettent en cause cette pratique et se posent alors la question : « comment cerner les priorités du stagiaire ? » d'autant que ce moment de partage d'indices leur fait défaut pour proposer de commun accord certains réajustements. Voilà déjà un début d'une démarche réflexive sur leurs pratiques d'accompagnement. Le superviseur G mentionne : "le *temps est insuffisant. Si on permet aux stagiaires de faire plus d'un mois, ils peuvent apprendre beaucoup..."*

38 D'autre part, pour l'évaluation certificative, les intervenant·e·s ne se rencontrent pas, les traces des activités du/de la stagiaire (fiches de cotation, cahiers de préparation, journal de classe) sont transmises à la direction de l'école primaire et ensuite au/à la préfet·e qui les remet au/à la superviseur·e pour l'élaboration de la note finale. À la fin du stage, le statut du/de la maître de stage prend fin aussi, il/elle n'est plus consulté·e pour donner son avis, ce qui peut être l'objet de tensions chez certain·e·s enseignant·e·s du primaire.

39 Un enseignant K s'exprime : *"Vers la fin du stage... on ne nous associe plus à d'autres activités de cotation. Parfois on apprend que le stagiaire a eu une note différente de celle que nous lui avions attribuée... alors que c'est nous qui l'avions suivi du début jusqu'à la fin."*

40 En synthèse, on peut constater que le/la superviseur·e et le/la maître de stage interviennent activement dans la préparation immédiate. Tous et toutes interviennent dans la régulation interactive et spécialement lors de la visite du/de la stagiaire, sans concertation. C'est la permanence en classe qui spécifie l'intervention du/de la maître de stage par rapport aux autres personnes. C'est lui/elle qui est en partenariat direct avec le/la stagiaire. Tous et toutes visitent les stagiaires et prennent des indices, mais leur exploitation n'est pas partagée, au moment de l'évaluation.

Discussion et conclusion

41 En réponse à notre objectif de départ, l'analyse a abouti à l'élaboration d'une ligne du temps qui décrit les étapes du processus de stage et les actions que posent chacun·e des acteur·rice·s, qui constitue une adaptation du modèle de Colognesi et Van Nieuwenhoven (2019). Partant de la conception d'accompagnement de Paul (2004 ; 2020) pour laquelle accompagner, c'est « se joindre à quelqu'un, pour aller où il va, en même temps que lui et à son rythme », cette étude a interrogé la posture d'accompagnement que prend l'accompagnateur·rice quand il/elle conduit, guide et escorte le/la stagiaire vers l'apprentissage des gestes professionnels (Paul, 2016). Or, nos résultats indiquent qu'au vu de la pléthore de stagiaires à accompagner, c'est chaque stagiaire qui doit s'adapter à la posture que prend chacun·e de ses accompagnateur·rice.s. S'il/elle n'y arrive pas, il/elle échoue son stage. Les contraintes de la mise en place du dispositif de stages en RDC semblent induire un modèle implicite de hiérarchies et d'attentes différentes selon les accompagnateur·rice·s, ce qui produit davantage une adaptation aux attentes qu'un développement personnel de la professionnalité des stagiaires. Dans ces conditions, pouvons-nous parler d'accompagnement au sens de Paul (2016) ou plutôt d'évaluation des capacités d'adaptation du/de la stagiaire aux attentes de ses accompagnateur·rice·s ?

42 Or, en tenant compte des principes de l'AECA (Frenay & Bédard, 2004) il est attendu que l'accompagnateur·rice identifie les caractéristiques particulières de son accompagné·e pour adapter l'apprentissage à son niveau, à ses besoins exprimés, à ses difficultés afin de le conduire par « *coaching, scaffolding, modeling, fading* » vers l'appropriation des gestes professionnels. Il apparaît donc important de s'interroger quant à la faisabilité d'un stage dans un temps si court (1 mois) pour permettre à chaque acteur·rice d'avoir l'opportunité et le temps d'assurer un accompagnement personnalisé du/de la stagiaire. De plus, au regard de ce cadre de référence, la recherche a bien mis en évidence les nœuds et les tensions (difficulté pour les acteur·rice·s de partager pour cerner les priorités du/de la stagiaire, la précarité du statut de maître de stage, ...) susceptibles de produire davantage de ruptures dans le processus d'accompagnement cognitif des stagiaires que de continuité pédagogique.

43 Le modèle de Colognesi et Van Nieuwenhoven (2019) a été adapté pour proposer la modélisation du processus d'accompagnement de stage à Bukavu en permettant de retracer les différentes étapes du déroulement d'un stage et de répertorier les gestes et les actions réalisées par chacun·e. Malgré les contextes socioculturels différents, les éléments convergents et divergents de la modélisation du processus d'accompagnement d'un·e stagiaire ont été répertoriés. Dans les deux contextes, les étapes du processus de stage passent par trois grands moments (préparation, déroulement et évaluation). En plus des accompagnateur·rice·s repéré·e·s (superviseur·e, maître de stage), le verbatim mentionne que le/la préfet·e de l'école secondaire, la direction de l'école primaire et les parents du/de la stagiaire font partie des personnes importantes pour l'accompagnement des stages dans le contexte congolais. Le modèle de Colognesi et Van Nieuwenhoven (2019) prévoit le partage des indices et la co-évaluation à la fin du stage tandis qu'à Bukavu, ce partage pose un problème à cause de la pléthore des stagiaires et de l'insuffisance du temps alloué au stage. Cette divergence reste à considérer lorsqu'il s'agit de transférer un modèle construit dans un contexte à un autre contexte. En effet, les dispositifs des stages élaborés et testés dans un contexte

occidental ne peuvent être transférés comme tels dans le contexte congolais. Le cas échéant, une adaptation et des réaménagements qui tiennent compte des réalités socioculturelles du milieu et des contraintes du système éducatif et social sont nécessaires.

44 En s'appuyant sur les propos de Jorro et al. (2017, p. 11) : « il n'y a pas de pratiques renouvelées sans opportunités », pour les accompagnateurs·rice·s des stages en RDC et ailleurs en Afrique. La description dans cette étude des pratiques d'accompagnement des stages des futur·e·s enseignant·e·s du primaire constitue donc clairement une opportunité pour apprendre, une occasion favorable pour s'interroger sur le processus de mobilisation des ressources essentielles de l'environnement de l'accompagné afin de mettre en place des régulations éventuelles. Cela permettrait aux acteurs et actrices impliqué·e·s dans la formation des enseignant·e·s de réajuster leurs postures, voire de les améliorer en tenant compte du contexte particulier de chaque milieu et des possibilités à leur disposition.

45 C'est dans cette optique de démarche collaborative que cette étude se poursuit au-delà de cet article avec les acteurs et actrices de terrain. La discussion des résultats et les questionnements issus de leur confrontation aux cadres théoriques de l'accompagnement permettent de pointer des pistes de recherche et d'intervention pour l'avenir. Par exemple, ils/elles pourraient envisager une démarche de co-construction d'un dispositif collaboratif centré sur les priorités spécifiques du/de la stagiaire et adapté au contexte du milieu. Comme recueilli dans le verbatim, le/la stagiaire place sa famille parmi les personnes-ressources incontournables pendant son stage, on pourrait alors étudier comment envisager l'intégration des parents dans le processus d'accompagnement de stage.

46 En conclusion, d'une part, les résultats de cette étude et la modélisation qui en découle permettent d'interroger les éléments convergents ou divergents par rapport aux modèles actuels d'accompagnement des stages et de ce fait, de relativiser leur pertinence ou transférabilité à d'autres contextes, notamment africains. Ceci va dans le sens de Bell et Gitomer (2023) qui soutiennent que l'enseignement et l'apprentissage se produisent dans des contextes socialement situés qui donnent un sens à tous les cadres de recherche et outils de mesure. Malgré l'utilité d'un cadre unifié, celui-ci reste limité par les caractéristiques du contexte socioculturel dans lequel il est utilisé. D'autre part, ces résultats peuvent susciter une démarche réflexive autour des pratiques d'accompagnement des stagiaires par les acteur.rice.s de terrain à partir de la description et la compréhension des actions qu'ils posent et ainsi potentiellement contribuer à l'amélioration de celles-ci.

BIBLIOGRAPHIE

Bell, C. A. et Gitomer, D. H. (2023). Building the field's knowledge of teaching and learning : Centering the socio-cultural contexts of observation systems to ensure valid score interpretation. *Studies in Educational Evaluation, 78*. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101278

Bikorindagara, R. (2002). *Étude de quelques conditions d'organisation d'une alternance dans la formation initiale des enseignants du Burundi* [thèse de doctorat inédite]. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

Bourassa, B., Fournier, G. et Goyer, L. (2013). *Construction de savoirs et de pratiques professionnelles : le double jeu de la recherche collaborative*. Presses de l'Université Laval.

Colognesi, S., Lenoir, G. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Approcher le genre « agir superviseur » : quand des superviseurs expliquent ce qu'ils font pour accompagner leurs stagiaires. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation, 4*(2), 27-46.

Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-C., E., Lebel, C. et Bélair, L. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle, *Phronesis*, *8*(1-2), 5-21. https://doi.org/10.7202/1066581ar

Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Un groupe de recherche collaborative comme levier de développement des compétences professionnelles et de (re)connaissance du métier. Dans P. Guibert, J. Desjardins, X. Dejemeppe et O. Maulini. (dir.). *Questionner et valoriser le métier d'enseignant. Une double contrainte en formation* (p. 139-156). De Boeck.

Frenay, M. et Bédard, D. (2004). Des dispositifs de formation universitaire s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisé pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert. Dans A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages* (p. 241-268). Presses de l'Université Laval.

Hovington, S., Bédard, D. et Dufour, S. (2020). Favoriser le développement du savoir-être des stagiaires en psychoéducation : la conception d'une innovation pédagogique. *Revue de psychoéducation, 49*(1), 99-119. https://doi.org/10.7202/1070059ar

Jorro, A., De Ketele, J.-M. et Merhan, F. (dir.). (2017). *Les apprentissages professionnels accompagnés*. De Boeck.

Makaya, A. (2014). *La formation initiale des enseignants au Gabon : Quels effets sur les conceptions de futurs enseignants de trois cohortes successives ?* Presses universitaires de Louvain.

Ministère de l'Enseignement Primaire Secondaire et Professionnel (2013). *Document de politique nationale de formation continue des enseignants du primaire en RDC.* Gouvernement de la RDC. http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002330/233073f.pdf

Nitonde, F. (2011). *Quels stages en formation initiale des enseignants du secondaire ? Analyse des conceptions des formateurs et des étudiants de l'ENS au Burundi* [thèse de doctorat inédite]. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.

Paul, M. (2020, 2e éd.) *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (2012, 4è éd.). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies, quelles compétences ?* De Boeck.

Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S. et Beausaert, S. (2018). *Accompagner les pratiques des enseignants, un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. Presses universitaires de Louvain.

Vanpee, D., Frenay, M., Godin, V. et Bédard, D. (2010). Ce que la perspective de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques peut apporter pour optimaliser la qualité

pédagogique des stages d'externat. *Pédagogie médicale, 10*(4), 253-266. https://doi.org/10.1051/pmed/20090330

Vierset, V., Frenay, M., Bédard, D. et Giet, D. (2016). La nécessaire articulation entre une formation théorique et une formation pratique. *Pédagogie médicale, 16*(4), 233-249. htpps ://doi.org/10.1051/pmed/2016009

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan

Zihalirwa, J. (2018). *Étude exploratoire de l'accompagnement en stage des futurs enseignants de l'école primaire à Bukavu en République Démocratique du Congo.* [Mémoire de master inédit]. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

RÉSUMÉS

Les dispositifs d'accompagnement portés par les équipes d'accompagnement des stages dépendent de la manière dont l'accompagnement est perçu et du contexte dans lequel le stage se déroule. Si certains dispositifs ont été expérimentés dans un contexte occidental, le contexte de la formation initiale des enseignant·e·s du primaire en République Démocratique du Congo (RDC) amène à s'interroger sur la possibilité de transférer tels quels ces dispositifs. Cet article présente une étude menée dans vingt établissements scolaires au primaire et au secondaire. L'étude rend compte d'une modélisation du processus d'accompagnement des enseignant·e·s stagiaires. Les informations sont issues d'une enquête de terrain qui a été réalisée sur la base d'entretiens semi-directifs, de focus groups et de l'observation participante. Il s'est agi pour les participant·e·s de porter un regard sur des modèles d'accompagnement des enseignant·e·s stagiaires expérimenté·e·s en Occident. Cette modélisation constitue le point de départ d'une démarche réflexive auprès des acteurs et actrices, mettant en œuvre le développement de nouvelles pratiques.

Instructional supervision practices adopted by teams providing internship support depend on how the support is perceived and the context in which the internship takes place. These practices have been tested in a Western context. However, in the Democratic Republic of Congo (DRC), the context of the initial training of primary school teachers raises questions about the possibility of transferring instructional supervision practices as they are. This article presents a study conducted in twenty primary and secondary schools. The study reports on how the process of supporting trainee teachers was modelled based on field data. Our data come from a field survey conducted through semi-structured interviews, focus groups and participant observation. The participants observed the support models of experienced trainee teachers in western countries. This modelling is the starting point of a reflexive approach to develop and implement new instructional supervision practices.

INDEX

Mots-clés : stage professionnel, enseignant·e·s, formation initiale, dispositif d'accompagnement, enseignement primaire
Keywords : professional internship, teachers, initial training, supervision, primary education

AUTEURS

JOSÉPHINE ZIHALIRWA

Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu et Université catholique de Louvain, josephine.zihalirwa@uclouvain.be

MARIANE FRENAY

Université catholique de Louvain, mariane.frenay@uclouvain.be

DENIS BÉDARD

Université de Sherbrooke, Denis.Bedard@USherbrooke.ca