

Chapitre 3 – Cinq balises pour assurer l’accompagnement des étudiants

Stéphane Colognesi, Agnès Deprit et Catherine Van Nieuwenhoven

Introduction

Depuis plusieurs années, les recherches autour de l’accompagnement prennent de l’ampleur, eu égard aux besoins que rencontrent les formateurs pour accompagner les étudiants. Dans son acception, accompagner provient de *ac-cum-pagnis* : *ac* (vers), *cum* (avec) et *pagnis* (pain/partage) (Paul, 2009). Ainsi, au sens commun, accompagner renvoie au fait d’aller vers quelqu’un, de l’escorter, le conduire, le protéger, d’être à sa suite et de s’ajouter. Certains auteurs, comme Ambrosetti et Dekkers (2010), y associent aussi la notion de *mentoring*.

Ce sont les travaux de Paul qui sont généralement utilement convoqués dans les textes traitant de l’accompagnement pour amener une définition plus précise, basée sur les dimensions relationnelles, spatiales et temporelles que l’on retrouve dans l’acception du terme. Ainsi, Paul (2009, 2016) explique qu’accompagner quelqu’un, c’est se joindre à lui (la relation), pour aller où il va (l’espace), en même temps que lui et à son rythme (le temps). Dans la dimension relationnelle, le fait d’être second (Paul, 2009) est essentiel, c’est-à-dire soutenir et valoriser l’accompagné, tout en reconnaissant son autonomie, ajoute Jorro (2012). Dans la dimension spatiale, c’est le chemin qui est important, comprenant l’élaboration des étapes du parcours et le parcours lui-même, ainsi que l’effet d’ensemble des deux partenaires, accompagnateur et accompagné, tout au long du parcours. Dans la dimension temporelle se trouve le rythme de chacun, mais aussi la transition (Paul, 2009), puisque tout accompagnement est temporaire : il a un début, un développement et une fin.

En ce sens, et cela est relayé par bon nombre de formateurs avec lesquels nous avons échangé, la mission semble de taille et ne s’improvise pas. En effet, accompagner, c’est « un art, pas une science : on l’apprend par la pratique, par ajustements successifs » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 36) au fil des rencontres avec les accompagnés, mais aussi en partageant avec d’autres accompagnateurs ses découvertes, ses doutes, ses incontournables. Néanmoins, en plus de cet apprentissage « par » la pratique et l’échange, des balises peuvent aider tout un chacun à mener un accompagnement réfléchi et de qualité. C’est l’ambition de ce chapitre : identifier les balises qui nous semblent incontournables pour assurer l’accompagnement des étudiants. Elles sont au

nombre de cinq. En lien avec ce qui est mentionné plus haut, la première balise renvoie à l'établissement d'un cadre relationnel favorable comme un essentiel à tout accompagnement (Colognesi, Parmentier et Van Nieuwenhoven, 2018, 2019). À partir de là, les quatre autres balises peuvent s'activer, inscrites dans ce cadre relationnel propice. Elles sont issues de la proposition de Colognesi, Beusaert et Van Nieuwenhoven (2018).

En somme, pour accompagner un étudiant, il semble favorable (1) d'instaurer un cadre relationnel positif et sécurisant, (2) de mettre en avant ses talents, car on sait que c'est ainsi qu'il va progresser, (3) de s'adapter à ses besoins et aux défis qu'il se donne, (4) de soutenir son apprentissage en situations formelles et informelles et (5) de montrer que l'accompagné n'est pas seul, mais intégré dans un contexte et un réseau.

La figure 1 reprend ces aspects, qui sont dépliés dans les points suivants et ensuite illustrés relativement à l'accompagnement des stagiaires.

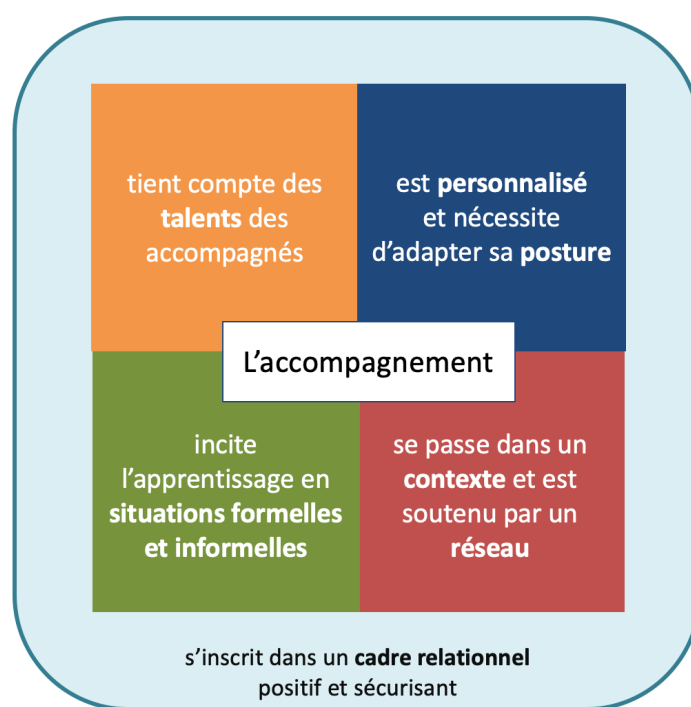


Figure 1. Cadre situationnel de l'accompagnement
(sur la base de Colognesi *et al.*, 2018)

1. L'accompagnement s'inscrit dans un cadre relationnel positif et sécurisant

Un des moments les plus importants pour l'étudiant est le temps de rencontre avec ses accompagnateurs. Cette étape peut générer du stress pour les différents acteurs : qui sera mon accompagnateur ? Comment l'aborder ? Quelles sont ses attentes ? Sera-t-il à l'écoute ? Va-t-il m'aider à surmonter mes difficultés ? Est-ce que je peux lui partager mes peurs ? Qui sera l'étudiant que je vais accompagner ? Comment gérer le premier contact ? Quelles sont ses attentes à mon égard ? Va-t-il s'engager et s'impliquer ? Quelles sont ses compétences et ses difficultés ? Vais-je savoir l'aider si et quand il en a besoin ? ...

Dans un accompagnement, les personnes (l'étudiant et son ou ses formateurs) ne se sont pas (nécessairement) choisies puisque c'est le cadre de la formation qui les fait se rencontrer. Cuerrier (2003, cité par Duchesne, 2010, p. 242) explique ainsi que la relation d'accompagnement dans le contexte du travail 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.

Si ces rencontres sont sollicitées par les formateurs, il est néanmoins important que les deux partenaires s'engagent et acceptent d'évoluer (Biémar, 2012). En effet, toute relation d'accompagnement est mutuelle ; elle implique une réciprocité qui ne se veut pas symétrique, mais se nourrit des singularités et du respect des différences. Les avis s'échangent, les points de vue se modifient. Chacun existe, s'implique, se transforme, tire des bénéfices et peut s'accomplir comme sujet (Paul, 2016). Ce climat d'écoute et de bienveillance conduit à l'ajustement des pratiques (Guillemette, 2017), si bien qu'il est un préalable incontournable à tout accompagnement.

2. L'accompagnement tient compte des talents des accompagnés

Généralement, la littérature définit en creux les compétences des novices par rapport aux experts (Malo, 2010 ; Ria, 2001 ; Saujat, 2004 ; Serres, 2006) : ils manquent d'expérience et ont besoin de conseils dans tous les domaines de leur profession. En utilisant une telle approche, déficitaire, l'accent est mis sur les difficultés que les futurs professionnels rencontrent plutôt que sur l'expertise et les connaissances dont ils disposent et qu'ils peuvent offrir à

l'entreprise/l'organisation d'accueil (März et Kelchtermans, 2020). Or, l'approche de l'accompagnateur aura un impact majeur sur la relation.

À la suite de Malo (2010), nous proposons un changement de point de vue assez radical sur l'apprenant, ancré dans une dynamique positive, non réductrice (Colognesi *et al.*, 2018 ; März *et al.*, 2019). Dans ce cadre, accompagner consiste alors à tenir compte des talents de l'étudiant, comprendre les décisions qu'il prend et le sens qu'il y trouve et accepter son rythme de développement professionnel, tout en respectant le calendrier académique et les échéances qui auront été fixées ensemble.

Tenir compte des talents de l'apprenant c'est apprécier son « déjà là », ses atouts et ses compétences (De Vos *et al.*, 2018). En effet, dès son entrée en formation, il est doté d'un bagage de connaissances, compétences, croyances et valeurs qu'il a engrangées tout au long de son parcours de vie personnel (éducation familiale, loisirs) et scolaire (Vause, 2011) sur lequel il peut prendre appui et qu'il convient de valoriser.

Comprendre les décisions que prend l'individu est complémentaire à la reconnaissance de ses talents et contribue à changer le regard qu'on pose sur lui. Puisque l'expertise du futur professionnel diffère de celle du praticien expérimenté, le sens qu'il donne aux situations correspond au filtre avec lequel il lit la réalité. Dès lors, les compétences qu'il juge utiles de mobiliser font sens pour lui. Ne pas se référer aux manquements par rapport à une norme permet de comprendre les choix de l'accompagné et de soutenir le sens des apprentissages réalisés. Cela permet également d'identifier plus aisément comment l'accompagner un pas plus loin, ce qui le fera encore progresser (Malo, 2011).

Enfin, accepter le rythme du développement de l'étudiant encourage la dynamique positive de l'accompagnement. Cela implique de reconnaître que ce processus prend du temps et s'inscrit dans une trajectoire académique qui n'est pas forcément linéaire.

Par conséquent, se placer dans une approche positive, qui valorise l'individu en mettant en évidence les forces, et qui incite les initiatives (Biémar et Castin, 2012), assurera une relation positive. Dans un tel contexte, une rétroaction claire pourra soutenir les progrès et des messages plus difficiles trouveront leur place si nécessaire.

3. L'accompagnement est personnalisé et nécessite d'adapter sa posture

Tenir compte de l'accompagné n'est pas chose aisée, tant il est tout d'abord nécessaire de le connaître, mais aussi de pouvoir décoder ses motivations, ses besoins, les objectifs qu'il vise, etc. Ceux-ci peuvent être fluctuants au fur et à mesure des tâches que l'accompagné doit remplir, et ceci en fonction des contextes, des défis à relever et/ou des situations singulières. Cette mouvance amène l'accompagnateur à s'adapter continuellement à l'accompagné en modifiant sa posture, entendue comme « un mode d'agir temporaire, situé, joué par un individu en fonction d'un projet, d'une tâche » (Colognesi, 2017, p. 22). Vivegnis (2019, p. 50) précise que les postures « correspondent à des manières de s'acquitter de son rôle, manifestées par des façons d'être et de faire, elles-mêmes caractérisées par des principes éthiques marquant l'action de celui qui accompagne d'une certaine empreinte ». Les postures permettent à l'accompagnateur de soutenir le développement de l'autonomie du stagiaire.

Plusieurs postures existent dans la littérature, dont certaines sont présentées plus loin directement en lien avec l'accompagnement des stages : les postures d'imposeur, d'organisateur, de co-constructeur, de facilitateur et d'émancipateur (Colognesi, Van Nieuwenhoven *et al.*, 2019), issues d'un travail rassemblant des perspectives belges, suisses et québécoises. Ces postures sont inspirantes, car elles partent du principe que l'accompagnateur va adapter ses interventions en fonction du contexte et des besoins de l'accompagné, oscillant entre un peu ou beaucoup d'autonomie et de liberté laissée à l'accompagné (Gervais et Desrosiers, 2005). On peut donc adapter une approche centrée sur le « conduire » de Paul (2016) impliquant notamment de montrer comment faire, rappeler les règles ou initier un travail, à une approche de « guidage » (Paul, 2016). Celle-ci sous-entend d'orienter, conseiller, éclairer à la demande.

Dans le même ordre d'idées, dans leur modèle MERID (MENTor Roles In Dialogues), Crasborn *et al.* (2011) proposent de se situer sur un de ces deux axes dans le cadre d'entretiens entre un accompagnateur et un accompagné : soit sur l'axe de la direction, amenant l'accompagnateur à introduire lui-même les sujets de discussion, ou de la réactivité, laissant l'accompagné choisir lui-même les sujets de discussion. En plus, il s'agit aussi d'adapter la manière dont la rétroaction est donnée à l'étudiant, pour qu'elle lui soit le plus utile possible. Comme l'expliquent Lebel *et al.* (2015), c'est au travers de ces rétroactions qu'on peut amener l'étudiant non seulement à prendre confiance, par la confirmation de ce qu'il fait déjà correctement, mais aussi à avoir les clés pour améliorer ce qui est nécessaire et ce qui est déjà bon.

Hattie et Timperley (2007) distinguent quatre niveaux de rétroaction à donner à l'étudiant.

1. La rétroaction centrée sur la tâche, aussi appelée « retour correctif », vise à donner des informations au sujet du degré d'accomplissement d'une tâche. Bien que ce type de feedback représente, d'après Hattie et Timperley (2007), à lui seul, 90 % des rétroactions formulées par les accompagnateurs, ces auteurs soulignent qu'une quantité trop importante de commentaires sur la tâche risque d'encourager les étudiants à se concentrer uniquement sur le but à atteindre plutôt que sur les stratégies utilisées qu'ils pourraient ajuster, conduisant ces derniers à agir par « essai-erreur » plutôt qu'à réguler leurs démarches sur la base d'un travail réflexif.
2. La rétroaction centrée sur le traitement de la tâche porte sur les processus sous-jacents aux tâches réalisées par les étudiants. L'objectif est non seulement de les aider à réfléchir sur leur pratique et à détecter leurs difficultés (et points d'efforts), mais aussi de leur permettre de construire du sens et des liens entre leurs apprentissages afin d'identifier les réajustements nécessaires et d'envisager de nouvelles stratégies.
3. La rétroaction centrée sur l'autorégulation vise à encourager l'étudiant à planifier des actions et à les adapter continuellement dans le but d'atteindre un objectif prédéfini. Ce niveau de rétroaction induit une relation entre l'engagement de l'étudiant dans la tâche, le contrôle de celle-ci et son degré de confiance. Selon Hattie et Timperley (2007), ce type de rétroaction est habituellement efficace en ce sens qu'il permet aux étudiants de développer leur autonomie et de s'engager plus efficacement dans la tâche.
4. La rétroaction centrée sur la personne concerne l'ensemble des commentaires émis par les accompagnateurs au sujet de l'étudiant. Elle n'apporte aucune plus-value en termes d'apprentissage, car l'information ne porte pas sur la tâche en elle-même. Toutefois, elle permet de soutenir l'engagement de l'étudiant grâce à la valorisation des efforts fournis.

De manière générale, Hattie et Timperley (2007) préconisent l'usage de rétroactions portant sur le traitement de la tâche (processus) et l'autorégulation en raison de leur plus grande efficacité. Rodet (2000, 2004), quant à lui, mentionne également les différentes formes (orale ou écrite) que peut prendre une rétroaction, les natures du contenu (prescriptif, informatif, suggestif), le style des commentaires qui peuvent être formulés (positifs, négatifs, constructifs), les stratégies d'appropriation des feedbacks par les apprenants (non-prise en compte, mémorisation, activités

d'apprentissage, poursuite du dialogue) ainsi que la portée évolutive que peuvent avoir ces rétroactions (régressive, neutre ou progressive). Il souligne aussi, et c'est un aspect important que nous mentionnons dans l'introduction de ce chapitre comme condition essentielle à tout accompagnement, que la qualité de la relation établie entre le superviseur et le stagiaire et le type de la rétroaction induisent des différences dans la manière dont le message est reçu et investi par l'étudiant.

4. L'accompagnement incite l'apprentissage en situations formelles et informelles

La formation offre des espaces d'apprentissages formels et informels dont les apports se complètent. Si les moments formalisés sont organisés dans un cadre structuré pour favoriser l'apprentissage et, à terme, reconnaître le développement de compétences qui s'y sont construites, les apprentissages informels rassemblent tous ces moments moins cadrés où l'étudiant apprend fortuitement de ses pratiques quotidiennes (Colardyn et Bjornavold, 2004). Ils peuvent être implicites (quand l'étudiant apprend sans en avoir conscience, tel, dans certains cas, l'apprentissage par l'expérience), réactifs (quand il apprend pendant une autre activité et porte dès lors peu d'attention réflexive à cet apprentissage inattendu) ou délibérés (quand, volontairement, du temps est alloué pour apprendre en situation de travail) (Colognesi *et al.*, 2020 ; Eraut 2004).

Il est habituel de considérer que les moments formalisés sont les lieux spécifiquement réservés aux apprentissages. Pourtant, des études montrent que, sur le lieu de travail, c'est principalement par l'apprentissage informel que le professionnel apprend (Froehlich *et al.* 2014), et il perçoit parfois ces acquis comme plus efficaces que ceux qu'il a construits dans un cadre formalisé (Tynjälä et Heikkinen, 2011). Ce qui rendrait efficaces les apprentissages informels, ce sont les échanges qui s'installent lorsque le (futur) professionnel recherche de l'aide, des informations pour agir ou attend une rétroaction sur ses pratiques. L'échange devient « un moyen essentiel d'apprentissage (...), qui stimule la réflexion et le développement continu », c'est l'apprentissage social, qui serait tout autant utile dans le cadre d'un accompagnement formel (Colognesi, Van Nieuwenhoven et Beusaert, 2020, trad. libre, p. 260).

5. L'accompagnement se passe dans un contexte et est soutenu par un réseau

Quel que soit son type, l'accompagnement s'inscrit dans un contexte spécifique au sein duquel évoluent différents acteurs. En effet, qu'on accompagne un étudiant dans la production d'un travail, de son mémoire, ou encore un débutant dans ses premiers pas dans le métier, d'autres paramètres modulent la relation en dehors de la dyade « accompagnateur-accompagné ». Par ce biais, l'accompagnement implique d'autres personnes qui interviennent à différents niveaux (micro, méso, macro) (Colognesi *et al.*, 2018).

Ainsi, le contexte et le réseau des individus qui assurent l'accompagnement donnent accès à de multiples ressources qui aideront l'accompagné dans ses différentes tâches et dans ses relations (März et Kelchtermans, 2020). Dans ce sens, accompagner, c'est aussi faire découvrir l'ensemble du contexte dans lequel l'accompagnement prend corps, ce réseau peut être source d'apprentissage, de soutien, de reconnaissance des difficultés, source de bien-être (Moolenaar, 2012), mais aussi parfois de tensions avec lesquelles l'accompagné doit apprendre à composer (Malo, 2010). Cet ensemble actuel ou potentiel de ressources engrangées grâce au réseau – appelé capital social – favorise la mutualisation des connaissances et l'inter-reconnaissance (Bourdieu, 1980).

Prenons, pour illustrer cela, le métier d'enseignant. Il s'est transformé, passant d'un travail individuel, centré sur une gestion des apprentissages des élèves, au sein de la classe essentiellement, à la prise en charge de tâches éducatives plus larges qui se pratiquent à l'échelle de l'établissement et qui supposent que se développe un système d'interactions entre tous les acteurs de l'école. En parallèle, les politiques éducatives mettent actuellement l'accent sur l'école en tant qu'organisation apprenante et la promotion du travail collaboratif (co-enseignement, communautés de pratique, réseau professionnel, etc.) et incitent les enseignants à interagir avec leurs collègues (Avis n° 3 du Pacte pour un enseignement d'excellence ; März et Van Nieuwenhoven, 2020). Avec cette évolution du métier, les futurs enseignants rencontrent, au-delà des difficultés relevant de la pédagogie ou de la didactique (Blaya et Baudrit, 2006 ; Labeeu *et al.*, 2018 ; Van Nieuwenhoven *et al.*, 2016), d'autres difficultés plutôt en lien avec leur intégration sociale en tant que membres d'une organisation scolaire : intégrer la culture de l'école, gérer les relations interpersonnelles, collaborer, remplir de multiples rôles, etc. (Coppe *et al.*, 2020, 2021 ; März et Van Nieuwenhoven, 2019, 2020). C'est pourquoi le réseau professionnel des enseignants est souvent considéré comme un levier essentiel du

développement professionnel (Vangrieken *et al.*, 2017), voire comme la source la plus importante d'apprentissage du métier (Baker-Doyle, 2015).

6. Illustration et mise en pratique des cinq balises : le cas de l'accompagnement des stages

Dans les formations professionnalisantes, les stages sont considérés comme une activité incontournable des curricula (Kervick, Jenkins et Swindlehurst, 2020 ; Maubant *et al.*, 2011). Villeneuve (1994, p. 19) définit le stage comme « une période de formation pratique qui s'insère dans le cours d'un programme d'études et qui se réalise dans un milieu de travail préalablement choisi. C'est une expérience d'apprentissage accompagnée visant l'acquisition des connaissances, habiletés et attitudes nécessaires à l'exercice de la profession ».

Ainsi, les stages sont prévus pour initier les futurs professionnels au métier qu'ils ont choisi en les amenant à mettre en pratique les savoirs issus de leur formation sur le terrain et en analysant ensuite leurs actions (Tominska *et al.*, 2017). Ils existent sous trois formes qui suscitent une progression (Villeneuve et Moreau, 2010) : le stage d'observation (pour permettre au stagiaire de découvrir le milieu de pratique), le stage d'immersion (pour intervenir progressivement seul) et le stage d'intégration (de plus longue durée, pour prendre en charge les activités professionnelles en autonomie, sous la supervision du maître de stage). Or « la présence des stages dans un cursus de formation ne suffit pas pour qu'il y ait apprentissage et développement » (Nitonde et Paquay, 2011, p. 145). Si l'alternance entre les milieux de formation vise « une traversée optimale d'un espace à l'autre » (Vanhulle *et al.*, 2007, p. 15), la manière dont elle s'organise féconde plus ou moins l'apprentissage. Selon Pentecouteau (2012), l'alternance peut être de trois types : juxtaposition (la théorie et la pratique se succèdent sans liens explicites), application (la pratique est prévue pour appliquer les théories apprises) et intégration (la théorie et la pratique interagissent ensemble dans les deux espaces de formation). La perspective intégrative favoriserait la construction du savoir professionnel. Dès lors, elle est souvent privilégiée dans les programmes de formation, mais reste difficile à mettre en place.

Les stages se déroulent dans un contexte authentique, souvent complexe, et constituent donc des moments d'apprentissage « forts » pour l'étudiant, qui pourrait difficilement développer les compétences qui y sont reliées autrement. Il est donc nécessaire que ceux-ci soient accompagnés, que la pratique soit supervisée (Guillemette et Lapointe, 2011). En effet, pour

viser le développement des compétences du stagiaire, un encadrement et des ressources appropriées de la part à la fois du milieu d'accueil et de son institut de formation sont essentiels (Desbiens *et al.*, 2013).

Trois étapes inscrivent le stage dans un dispositif pédagogique réflexif (Debarre et Decommer, 2018). L'avant-stage correspond à la mise en projet du futur professionnel qui va intégrer un établissement, une entreprise. Au-delà des aspects administratifs (tels qu'assurer le partenariat entre les établissements de formation par une convention), cette étape permet à l'étudiant de prendre connaissance des attendus du stage, d'établir un premier contact avec l'univers de travail et de définir ses objectifs personnels, ses besoins et ses défis (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2019). Notons que, pour certains cursus, l'avant-stage est aussi synonyme de préparation de l'agir professionnel. C'est le cas, notamment, des futurs enseignants qui programment et préparent leurs séquences d'apprentissage avant les interactions de classe (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2018). La deuxième étape – le stage – est la « mise en situation réelle de travail ». À cette occasion, le futur professionnel expérimente et apprend en gérant des situations complexes dans un contexte authentique « constitué par des objets, gestes, mots, allées et venues du travail en cours » (Denoux, 2014, p. 20). Le dispositif se clôture après le stage en offrant à l'étudiant des espaces formatifs ou certificatifs de réflexion sur l'action et la régulation de celle-ci. C'est le moment du bilan et de la projection dans la pratique future (Maes *et al.*, 2019).

Pour illustrer le propos, des encarts sont proposés avec les réactions de trois personnes issues de terrains professionnels variés : Mohamed, superviseur en enseignement, Olivier, responsable académique des stages pour le master en biologie moléculaire, et Christelle, pharmacienne et maître de stage.

6.1 Le cadre relationnel positif et sécurisant au moment du stage

La relation entre le maître de stage et son stagiaire a fait l'objet d'une étude (Colognesi, Parmentier et Van Nieuwenhoven, 2018, 2019) qui a permis de mettre en évidence plusieurs leviers favorisant une relation d'accompagnement positive, dont les deux suivants. Premièrement, les premiers contacts sont des moments clés pour initier et créer la relation. Ainsi, ce moment doit permettre aux acteurs de se rencontrer, de pouvoir énoncer leurs attentes, leurs besoins, leur(s) mode(s) de fonctionnement et de communication privilégié(s), tout en

balisant le stage. Deuxièmement, la confiance est une dimension importante pour assurer une relation d'accompagnement efficace puisqu'elle permet l'expression de chacun et la mise en place d'un dialogue ouvert et constructif. Cela amène l'accompagné à oser partager ses difficultés, ses besoins, dans le respect des engagements pris lors des temps de contractualisation. Dès lors, fiabilité et honnêteté semblent être des incontournables pour installer la confiance. Du côté de l'accompagnateur, il s'agit de pouvoir mettre en confiance, notamment en encourageant l'accompagné à prendre des risques contrôlés, en étant présent pour le soutenir, en reconnaissant ses efforts et l'aidant à réguler si nécessaire.

Situation 3.1 – Installer un cadre relationnel positif

Je suis maître de stage depuis des années déjà et j'accueille des stagiaires chaque année. J'ai gardé un excellent souvenir de mes stages lors de mes études et je souhaite permettre aux stagiaires de découvrir la réalité du terrain dans de bonnes conditions. Ainsi, je veille toujours à bien les accueillir, à les mettre à l'aise, dès notre première rencontre. Je prévois du temps pour échanger et je m'intéresse à leur parcours (parfois, ils sont pharmaciens depuis quelques années déjà). Je n'hésite pas à leur parler de mon développement professionnel et des étapes par lesquelles je suis passée. Je montre de l'enthousiasme à l'idée d'entamer cette collaboration et de pouvoir compter sur leur expertise. Je trouve aussi important de partager nos attentes respectives et de planifier des temps de rencontres réguliers pour faire le point. (Christelle)

6.2 Tenir compte des talents du stagiaire

Durant son cursus, l'étudiant accumule des connaissances théoriques et pratiques, si bien qu'au moment des stages, malgré son manque d'expérience, il a, lui aussi, une expertise à partager : des compétences du métier acquises ou en voie d'acquisition ainsi qu'une identité personnelle et professionnelle en constant devenir, qui façonnent sa professionnalisation (Bourdoncle, 2000 ; Kaddouri, 2007). En mettant ses forces et ses compétences au service de la communauté (Ulvik et Langørgen, 2012), il est reconnu comme une ressource pour l'organisation (Fleming, 2014), un levier d'innovation et participe au développement du système qu'il intègre (März *et al.*, 2019). Dès lors, accompagner l'étudiant, c'est valoriser ses talents, en repérant ce sur quoi il peut s'appuyer pour développer ses compétences.

Selon l'approche interactionniste stratégique (Pépin, 1994), l'étudiant, en stage, apprend en tentant de s'adapter au contexte dans lequel il se trouve et aux situations qui se présentent à lui. Ses choix sont raisonnés et témoignent de sa perception de la réalité. Ce postulat, ancré dans

les fondements constructivistes, considère que plusieurs lectures du réel sont possibles, chacune détenant une construction viable du monde qui ne surpasse pas celle des autres (Malo, 2010). De ce fait, le stagiaire comprend la situation dans laquelle il évolue, compose avec les contraintes du contexte et son statut de novice pour intervenir le plus adéquatement possible (Giddens, 1987). Ses décisions font sens pour lui. Dès lors, accompagner l'étudiant, c'est s'intéresser à ses raisons d'agir et suspendre le jugement déficitaire pour lui permettre d'évoluer dans sa marge de manœuvre (Malo, 2005).

Par conséquent, accompagner le stagiaire, c'est aussi observer tout ce qu'il sait déjà faire plutôt que mesurer la distance qui lui reste à parcourir. La vision de l'accompagnateur devient positive, bienveillante et compréhensive pour mener l'étudiant au développement des compétences professionnelles attendues, à son rythme.

Situation 3.2 – Reconnaître les forces comme levier de progrès

Tout au long du stage, je prends le temps d'observer le stagiaire et je prends des notes pour pouvoir lui faire part de mes observations avec précision. Il est important pour moi de donner des détails au stagiaire lors des feedbacks et de décomposer certaines de ses interventions auprès des clients ou au moment des préparations de médicaments. Il peut s'agir de savoir-faire déjà bien maîtrisés ou encore à optimiser ou encore d'attitudes à valoriser ou à affiner. Par ailleurs, je sais que je peux souvent me fier à l'expertise des stagiaires déjà bien construite à ce stade de leurs études. J'essaie toujours de partir du positif, de ce qu'ils savent déjà faire, pour tenter de poser les défis suivants. C'est important de pouvoir reconnaître le chemin déjà parcouru. (Christelle)

6.3 Adapter sa posture envers le stagiaire

Afin de mettre au jour les postures que les accompagnateurs peuvent endosser, en contexte de stage, une étude (Colognesi, Van Nieuwenhoven *et al.*, 2019) a rassemblé des maîtres de stage et des superviseurs belges, suisses et québécois dans un cadre de recherche collaborative. Elle a permis d'identifier cinq postures, présentées dans la figure 2 et détaillées par la suite : l'imposeur, l'organisateur, le co-constructeur, le facilitateur et l'émancipateur.

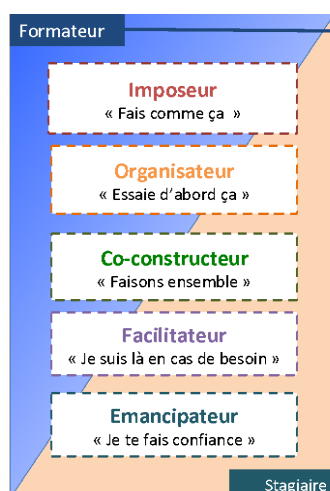


Figure 2. Les postures d'accompagnement (Colognesi, Van Nieuwenhoven *et al.*, 2019, p. 13)

La consigne qui traduit le mieux la posture de l'imposeur est : « Fais comme ça. » Il intervient quand le stagiaire est en situation nouvelle et/ou critique, qu'il rencontre des obstacles et qu'il a besoin d'une marche à suivre stricte pour s'en sortir. L'imposeur va s'autoriser à dire au stagiaire de faire comme lui, s'il est maître de stage, à lui fixer un protocole particulier, à lui imposer le matériel à utiliser, etc.

L'organisateur ne va pas imposer une manière de faire, mais il va déceler les objectifs prioritaires que le stagiaire doit travailler. Il lui reconnaît des compétences, et a pu faire aussi le point sur ses difficultés majeures. Avec son leitmotiv « essaie d'abord ça », il cherche à prioriser les actions que le stagiaire doit entreprendre, les défis qu'il doit d'abord surmonter pour progresser.

Le co-constructeur cherche à avancer avec son stagiaire, et à « faire ensemble ». Pour lui, il est important de co-construire, de penser les choses en les discutant et les argumentant comme deux partenaires qui débattent et qui sont curieux de l'opinion de l'autre. Chacun est alors à même d'apporter son point de vue, le maître de stage/superviseur avec son expertise et le stagiaire avec les savoirs « actualisés », issus de sa formation.

Le facilitateur reconnaît au stagiaire des compétences dans plusieurs domaines. De cette façon, il intervient uniquement quand c'est nécessaire, et à la demande de l'accompagné. Il est présent, disponible, mais ne va pas spontanément prendre une place dans les planifications et la gestion des activités du stage. Ainsi, avec l'idée que son maître de stage/superviseur « est là en cas de

besoin », le stagiaire bénéficie d'une grande autonomie et est libre de prendre des initiatives et d'assumer ses choix.

L'émancipateur est celui qui laisse le plus d'autonomie au stagiaire dans l'idée qu'il « lui fait confiance », car il a reconnu ses compétences pour assumer l'ensemble des tâches relatives au métier. Dans ce sens, il intervient très peu et il arrive qu'il ne soit pas nécessairement présent lors des activités du stage. Néanmoins, il privilégie et installe des échanges de pratiques avec son stagiaire pour l'amener à prendre du recul, étant entendu que c'est en analysant rigoureusement sa pratique, en confrontant et en questionnant ses croyances et conceptions et en acceptant ses limites que l'étudiant deviendra, progressivement, un praticien réflexif (Portelance, 2008).

Ainsi, ces cinq postures sont disponibles pour être modulées par l'accompagnateur, qu'il soit maître de stage ou superviseur et, en fonction des compétences et des besoins du stagiaire, tout au long du stage.

Situation 3.3 – Mettre la casquette de l'imposeur si nécessaire

Parfois, il m'arrive de devoir remettre l'étudiant face à ses responsabilités. Ainsi, un jour, un étudiant est venu se plaindre, car son maître de stage ne lui permettait pas de rentrer dans le laboratoire avant qu'il ait fini de lire les procédures et les protocoles. Je n'arrivais pas à lui faire comprendre la nécessité de ces consignes de sécurité. Il voulait, à tout prix, changer de lieu de stage. À ce moment-là, j'ai été obligé de changer de casquette devant l'étudiant qui se braquait et ne voulait pas se remettre en question. Je lui ai rappelé les consignes et l'obligation de se soumettre à ces directives. La posture de l'imposeur s'est donc imposée. Par la suite, l'étudiant a pris ses marques et a pu réellement s'engager dans son stage et j'ai pu lui laisser l'autonomie nécessaire pour développer ses compétences et reprendre une posture de facilitateur. (Olivier)

6.4 Prendre en compte les situations formelles et informelles d'apprentissage en stage

Le stage est organisé autour de moments formels qui soutiennent la pratique et l'encadrent de temps réflexifs accompagnés. Les ateliers de préparation, les rencontres avec le maître de stage, l'observation des gestes professionnels du stagiaire, les séminaires, les dispositifs d'intervision, l'étude de cas, l'entretien de rétroaction, la co-évaluation sont autant d'exemples d'accompagnement formalisés qui existent dans différents secteurs d'apprentissage. Entre ces

balises formelles, les opportunités d'apprentissages informels sont nombreuses (Deprit et Van Nieuwenhoven, sous presse a) et donnent la possibilité à l'étudiant de se prendre en main, de gérer son stage, d'apprendre en interaction avec les autres (De Vos *et al.*, 2018). Dès lors, il paraît important que ces espaces d'apprentissages informels soient protégés, voire développés puisque les échanges qui s'y greffent fécondent la réflexivité et le développement professionnel de l'enseignant, et ce, dès la recherche d'aide et d'informations avant le stage (Colognesi *et al.*, 2020).

Pour accompagner les moments moins formalisés, deux rôles de l'accompagnateur sont, ici, mis en avant comme pistes pour susciter les échanges à des moments où l'accompagnateur est habituellement moins présent et pour soigner les interactions : soutenir la préparation aux tâches du métier et stimuler la réflexion du stagiaire.

6.4.1 Soutenir la préparation aux tâches du métier

Préparer aux tâches du métier revêt diverses acceptions et peut s'étendre sur une période plus ou moins longue selon les cursus. Par exemple, le futur enseignant prépare ses activités d'enseignement-apprentissage plusieurs jours avant d'entrer en classe ; le futur infirmier diagnostique les soins requis, les planifie et les organise avant de les administrer au patient ; le futur chimiste s'informe sur les produits, analyse les risques d'une manipulation et prend les mesures de sécurité adaptées, avant d'entrer dans le laboratoire.

Quelle que soit la formation, le rôle de l'accompagnateur est de soutenir le stagiaire dans cette phase de préparation aux tâches du métier, en encourageant sa pensée critique et ses capacités de raisonnement alors qu'il est en train de planifier (Paans *et al.*, 2012). Cette présence soutenance est d'autant plus importante lorsqu'on s'aperçoit que, dans la plupart des contextes d'apprentissage, le formateur, bien présent au moment de la construction formelle du savoir, ne l'est plus vraiment lorsque l'apprenant cherche à transférer ce savoir dans un nouveau contexte de stage (Presseau et Frenay, 2004).

Pour certaines professions, la phase de préparation fait déjà partie du métier. Considérant le métier d'enseignant, la planification est une tâche préactive incontournable (Coppé, 2007) qui consiste à la fois à programmer, c'est-à-dire à organiser les contenus à enseigner dans le temps (Durand, 1996), et à piloter didactiquement les séquences d'apprentissage à court terme (Hamel et Viau-Guay, 2017). À ce moment, l'étudiant sent qu'on lui confie la responsabilité de

transférer les savoirs appris dans la pratique (Caron et Portelance, 2017). Or cette articulation lui paraît difficile, car il considère que ce qu'il a appris est fort éloigné du terrain (Waegel et Haugaløkken, 2013), si bien qu'il est en demande d'aide (Jorro, 2012).

Accompagner l'apprenant dans la préparation aux tâches du métier n'a pas pour intention de lisser le passage entre les deux terrains d'apprentissage (l'institution de formation et le stage), chacun ayant sa raison d'être et sa spécificité, mais d'outiller le stagiaire, de l'aider à franchir les obstacles qui se présentent à lui. Les écarts entre le prescrit et le réel sont importants dans les organisations productives. Le prescrit renvoie aux consignes (ce qu'il faut faire, comment le faire). Or, on se rend compte que le prescrit a ses limites, c'est le travail réel qui permet de faire face à l'imprévisible, au complexe (Kaddouri, 2020). C'est pourquoi soutenir le stagiaire dans ce va-et-vient entre le prescrit et le réel l'aidera, dans de nouveaux contextes professionnels, à trouver par lui-même les ressources pour agir et vivre plus sereinement ses futures insertions, jusqu'alors comparées, dans la littérature, à un (pré)choc de la réalité (Bernal Gonzalez *et al.*, 2018 ; Morenon, 2017).

Situation 3.4 – Superviser tout au long du stage

Je suis superviseur de stage des futurs instituteurs primaires, c'est-à-dire que j'accompagne un groupe d'étudiants avant, pendant et après le stage. Avant le stage, mon rôle est d'expliquer le contrat du stage, le prescrit attendu et d'aider les étudiants à définir leurs objectifs personnels de formation. Je suis là aussi pour les soutenir dans la préparation de leurs leçons : je relis avec eux le plan des activités qu'ils proposent, je leur donne des conseils, je réponds aux questions et parfois il m'arrive de leur expliquer certains points de la matière qu'ils ne maîtrisent pas encore. Je valide aussi leur départ en stage en consultant leurs fardes pour vérifier s'ils ont fait un travail de préparation de qualité et suffisant pour débiter le stage sereinement. Ensuite, je vais les voir sur place dans les classes et je les rencontre avec le maître de stage au cours d'un entretien en triade à propos de la prestation qu'ils viennent de réaliser. Ce moment de feedback croise l'autoévaluation de l'étudiant et l'avis de ses deux accompagnateurs. Mais comment faire quand on est pressé par le temps et qu'en même temps on veut donner une rétroaction à l'étudiant pour que la visite soit formative ? Je laisse toujours un document écrit avec des pistes de régulation et je l'invite à me recontacter par la suite si nécessaire. (Mohamed)

6.4.2 Stimuler la réflexion du stagiaire

La réflexivité du débutant, avant, pendant et après le stage, favorise son développement professionnel (Lison, 2013 ; Van Nieuwenhoven et Labeeu, 2010). Par la pratique réflexive, il accroît, d'une part, son autonomie et devient capable progressivement de prendre des décisions et de faire des choix efficaces pour agir. D'autre part, il progresse vers l'émancipation

professionnelle à force d'exercer une prise de recul et une remise en question des modèles en place (Vivegnis, 2016). C'est pourquoi stimuler la réflexion du stagiaire est une préoccupation nichée au cœur des formations professionnalisantes (Gremion, 2018).

La démarche réflexive peut être engagée pour résoudre un problème rencontré, construire de nouveaux savoirs, réguler sa pratique ou développer son identité professionnelle (Derobertmeasure, 2012). Selon la visée choisie, la réflexivité peut prendre différentes formes. La première est la réflexivité « linéaire », initiée en 1933 par les travaux fondateurs de Dewey sur la pensée réflexive (Collin, 2010). Elle part d'un questionnement et prend fin quand la solution est trouvée, le raisonnement terminé. La seconde est « cyclique » et correspond à une itération du raisonnement : l'action ajustée provoque une nouvelle remise en question, qui entraîne un nouveau processus réflexif débouchant sur un nouvel ajustement qui sera lui aussi questionné (Kolb, 1984 ; Korthagen *et al.*, 2001). La dernière est « hiérarchique » et se compose de niveaux à atteindre, chaque niveau encourageant une prise de recul supplémentaire sur l'objet analysé (Derobertmeasure, 2012).

Concrètement, dans le cadre des stages, les formateurs peuvent encourager l'étudiant à questionner divers objets pragmatiques rapportés de ses expériences de terrain tels que les valeurs, les missions, l'éthique ou encore, plus communément, sa pratique de stage (Derobertmeasure, 2012). Ces objets sont réactivés par le souvenir que l'étudiant en garde ou par la trace qu'ils ont laissée. Et c'est sur cette base que les dispositifs réflexifs sont construits. Évoquons, entre autres, les écrits réflexifs qui, à partir de traces et grâce à l'apport d'étayages successifs du formateur, amènent l'étudiant à approfondir sa réflexivité (Colognesi, Deschepper *et al.*, 2019) ; la pratique filmée qui permet l'auto-confrontation de l'étudiant avec les décisions prises en action (Blondeau et Van Nieuwenhoven, 2016) ; ou encore les photos qui permettent d'évoquer une activité qui se déroule dans un espace-temps difficilement préhensible (Deprit et Van Nieuwenhoven, sous presse b).

L'analyse des pratiques peut être le lieu de collaborations réflexives entre pairs, telles que les espaces de codéveloppement où des débutants analysent ensemble un incident critique vécu par l'un d'eux, mais dont la réflexion commune génère le développement de tous (Van Nieuwenhoven et Doidinho-Vicoso, 2015), ou le dispositif CABLER présenté dans ce livre (Blondeau *et al.*, 2021), ou privilégier la réflexion individuelle comme c'est le cas de l'autoévaluation.

Pour Paquay (2014), la démarche d'autoévaluation est menée par un individu ou par un groupe qui souhaite prendre distance par rapport à sa pratique et, au besoin, la réguler. Cette prise de distance est rendue possible par différentes techniques : le recul, la distanciation et la décentration. Le recul est la confrontation de l'effet obtenu à celui qui était attendu et initialement projeté. La distanciation est la prise de conscience de sa manière de faire telle que le choix des gestes posés, l'évaluation des risques avant d'agir, les connaissances et compétences mobilisées, la posture professionnelle adoptée. Recul et distanciation facilitent et nourrissent l'auto-observation de la pratique. Quant à la décentration, elle favorise l'autodiagnostic, c'est-à-dire l'analyse et l'interprétation selon un autre point de vue, qu'il soit théorique ou social, pour aider le praticien à élargir sa compréhension des situations.

Accompagner l'apprenant dans sa réflexivité, c'est l'aider à observer, à analyser et à se décentrer pour se remettre constamment en question et soutenir, ainsi, son développement professionnel. Dans cette perspective, le formateur dispose d'outils médiateurs qui peuvent être instrumentaux (comme les grilles de compétences progressives, les critères et indicateurs d'autoévaluation, les consignes d'observation), sociaux (comme les rencontres individuelles avec l'accompagnateur de stage, les séminaires d'intervision collective, les échanges entre pairs) ou langagiers (en variant les vecteurs de communication : oraux, écrits, schématisés, etc.) (Paquay, 2014). Mais, accompagner la réflexivité du stagiaire, c'est aussi prendre le temps de lui permettre de développer cette compétence qui, bien qu'elle soit fréquemment sollicitée et au cœur de la formation, fait peu souvent l'objet d'un réel apprentissage, comme on peut le constater, notamment, dans la formation des enseignants (Bocquillon et Derobertmasure, 2018). Quand vient le temps de l'évaluation du stage, l'enjeu de baser celui-ci sur la capacité de recul critique de l'étudiant est parfois mis à mal, comme en témoignent les situations 3.6 et 3.7.

Situation 3.5 – Le difficile équilibre de la coévaluation

Ma supervision se termine par le moment de coévaluation prévu avec l'étudiant et le second professeur qui est allé l'observer. À cette occasion, on commence par laisser parler l'étudiant, qui fait le point sur ses objectifs personnels de formation. À partir du rapport réflexif qu'il a dû préalablement rédiger, il explique ses points forts, ses points à améliorer et il se définit de nouveaux défis pour le stage suivant. Les superviseurs partagent leurs points de vue, apportent des éléments observés, aident l'étudiant à s'autoévaluer, mais aussi l'encouragent, notamment quand il se dévalorise et n'arrive pas à identifier ses atouts. L'évaluation se construit ensemble et l'appréciation du stage est prise d'un commun accord. Parfois, des tensions sont présentes

entre les acteurs et il est difficile de se mettre d'accord. Le superviseur, qui a accompagné l'étudiant tout au long du stage, prend alors un rôle de médiateur. (Mohamed)

Situation 3.6 – Oser relever les erreurs et fragilités des stagiaires

Mais, parfois, j'ai des stagiaires qui, trop sûrs d'eux-mêmes, ne perçoivent pas leurs limites, ne prennent pas conscience de leurs erreurs et éprouvent des difficultés à se remettre en question. De plus, certains poursuivent davantage des buts de réussite que d'apprentissage... Il arrive que leur autoévaluation, en fin du stage, soit fort positive alors que mon rapport, lui, est plus nuancé. J'essaie de leur expliquer les fragilités que j'ai perçues, mais, dans ce cas, je me sens bien démunie dans leur accompagnement. Comment les soutenir dans l'apprentissage du métier s'ils n'arrivent pas à observer objectivement la situation, n'acceptent ni mon analyse, ni d'en discuter ? Comment aussi les laisser s'émanciper tout en leur proposant des occasions d'apprendre encore, pour protéger le patient ? J'ai l'impression, alors, de ne pas être un bon maître de stage. (Christelle)

6.4 Tenir compte du contexte de stage et mobiliser le réseau professionnel

Être stagiaire, c'est aussi une occasion de découvrir la vie professionnelle et de confronter l'expérience vécue au métier rêvé et au professionnel qu'on souhaite devenir (Bernal Gonzalez *et al.*, 2018). Pour ce faire, le réseau professionnel du stagiaire devrait s'élargir au-delà du microcosme « stagiaire-maître de stage » et lui permettre également de sortir de la solitude qu'il peut rencontrer sur le terrain face à la gestion de la complexité.

Dès lors qu'ils sont amenés à intégrer cette dynamique organisationnelle, il est nécessaire, au-delà de l'importance attribuée à la dyade maître de stage-stagiaire (Colognesi, Parmentier et Van Nieuwenhoven, 2019), de tenir compte des enjeux relationnels plus larges que cela implique. Le stagiaire réalise ses premiers pas dans un contexte précis, lui-même inscrit dans un réseau professionnel dans lequel il apprend progressivement à se forger une place (März et Kelchtermans, 2020). Un accompagnement du stagiaire dans son intégration au système de relations formelles et informelles de l'établissement d'accueil est largement recommandé.

Il est, par conséquent, essentiel de situer l'accompagnement des stagiaires dans ce contexte dynamique d'interactions, tant pour les familiariser avec cette facette du métier que pour leur offrir des opportunités de soutien et d'apprentissage. Préparer les étudiants à rencontrer l'entreprise et les différents aspects du métier, les amener à analyser leur intégration dans le milieu professionnel, pendant le stage et après celui-ci, mais aussi collaborer avec les partenaires de l'entreprise sont autant de moyens que les formateurs peuvent activer pour faciliter l'intégration et l'accompagnement des stagiaires par un réseau professionnel.

Situation 3.7 – Anticiper et suivre l'intégration sur le lieu de stage

Je suis responsable académique des stages dans ma faculté et j'assure la préparation et le suivi des étudiants en stage. L'insertion de l'étudiant sur le lieu de stage et la rencontre avec les professionnels ne vont pas toujours de soi. C'est la raison pour laquelle, dans notre programme, un cours est spécifiquement dédié à cette étape préparatoire. Nous leur proposons de se projeter dans leur stage et de rédiger un projet qui précise leurs objectifs, les questions en suspens et les modalités d'accompagnement dont ils souhaiteraient bénéficier tant du côté du terrain que de notre côté. L'intégration dans l'équipe me semble essentielle au bon fonctionnement du stage et constitue, pour l'étudiant, une première insertion dans la vie active. Le rapport intermédiaire de l'étudiant me permet déjà d'avoir une idée de la manière dont il s'intègre et assume les tâches qui lui sont confiées. Lorsque je me rends sur le lieu de stage, je donne un retour oral formatif à l'étudiant sur son rapport intermédiaire en lui indiquant, par exemple, les points forts identifiés et les points à retravailler pour améliorer son intégration. (Olivier)

7. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons mis en évidence cinq balises comme pratiques efficaces d'accompagnement des étudiants : poser un cadre relationnel positif et sécurisant, mettre en avant les talents/atouts de l'accompagné, adapter les interventions en fonction de son projet, ses besoins, soutenir son apprentissage en situations formelles et informelles, et l'inscrire dans un contexte et un réseau relatifs à l'accompagnement.

La mise en place de ces principes n'est pas simple ni automatique, et chaque accompagnateur, qu'il soit maître de stage ou superviseur, y est confronté. Elle n'est rendue possible qu'à plusieurs conditions qui concernent tantôt l'accompagné, tantôt l'accompagnateur.

La première condition renvoie à l'accompagné et à son projet. Effectivement, comme nous l'avons mentionné, pour qu'il y ait accompagnement, il faut que les actions de l'accompagnateur puissent servir à l'accompagné et trouver écho chez lui. Cela nécessite que l'étudiant ait un projet de formation et de développement et qu'il s'y engage. Ce projet sera la clé pour démarrer l'accompagnement, d'une part, parce sans projet de l'accompagné, il est peu probable que l'énergie déployée par quelque accompagnateur puisse être profitable et, d'autre part, car il s'agit de pouvoir suivre l'étudiant dans son projet de formation, et non d'avoir un projet « pour lui ». En d'autres termes, pour qu'il y ait accompagnement, il est nécessaire que

le stagiaire soit impliqué dans un projet de formation/développement, comme l'a déjà mentionné Mieusset (2013).

Deuxièmement s'ajoute au projet de l'étudiant une autre condition qui lui incombe : son choix d'études. À ce propos, les premières années de formation sont souvent décisives. S'imprégnant des cours et découvrant puis s'essayant progressivement aux tâches du métier, l'étudiant devra prouver l'atteinte des compétences nécessaires à la poursuite de sa formation. Il ne s'agit donc pas de penser que tous les accompagnés, quoi qu'il arrive et quoi qu'il en coûte, vont obtenir une mention de réussite pour leur stage en fonction de ce que l'accompagnateur aura pu déployer comme énergie. En effet, il arrive que certains étudiants ne montrent pas une maîtrise suffisante des compétences ciblées par le prescrit, si bien que les formateurs, par l'objectif de certification qui leur est assigné, sont amenés à identifier s'ils ont leur place, ou non, dans la formation choisie. Dans un contexte de formation diplômante, l'accompagnement est donc parfois mis à mal par les obligations sociales de validation, qui prennent alors le dessus sur le projet de l'étudiant (Bujold, 2002).

Troisièmement, et la condition se trouve cette fois dans le chef de l'accompagnateur : se dire qu'accompagner, ça s'apprend. Ainsi, il ne suffit pas d'être dans « le faire » pour pouvoir développer les compétences nécessaires à l'accompagnement. La littérature a documenté les tensions inhérentes aux pratiques de supervision qui montrent que, même si les accompagnateurs ont de l'expérience, ils se trouvent encore fréquemment face à des dilemmes à surmonter : faut-il intervenir ou laisser l'étudiant autonome (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2013) ? Doit-on former ou certifier (Maes *et al.*, 2018) ? Faut-il transmettre le métier ou faire réfléchir l'étudiant pour qu'il se construise (Mieusset, 2013) ? Les pratiques efficaces, présentées ici sous forme de balises, sont, dès lors, autant de repères qu'on peut utiliser pour développer ses compétences d'accompagnement et autant d'habiletés qu'il ne faut pas nécessairement vouloir maîtriser en une seule fois. Il est important, à la fois, de s'octroyer le temps de développer ses compétences tout en osant partager ses essais avec d'autres accompagnateurs pour ne pas rester isolé avec ses questionnements, ses doutes, et de parvenir à trouver un équilibre entre qui on est et comment on peut accompagner au mieux.

Références

- Ambrosetti, A., & Dekkers, J. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian journal of teacher education*, 35(6), 3.
- Avis n°3 du Pacte pour un enseignement d'excellence (7 mars 2017) : synthèse des cinq axes stratégiques du Pacte pour un Enseignement d'excellence. <http://www.pactedexcellence.be>
- Baker-Doyle, K. J. (2015). Stories in networks and networks in stories: A tri-modal model for mixed-methods social network research on teachers. *International Journal of Research & Method in Education*, 38(1), 72-82.
- Bernal Gonzalez, A, Houssa Cornet, M.-C., Kinet, A., Labalue, F., Salamon, A.-J., Zuanon, E., & Deprit, A., (2018). Les difficultés pressenties par les futurs instituteurs en cours de formation initiale (pp. 13-34). In F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven & I. Vivegnis (Eds.), *La préparation à l'insertion professionnelle en enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. In E. Charlier & S. Biémar (Eds.), *Accompagner. Un agir professionnel* (pp. 19-33). De Boeck.
- Biémar, S., & Castin, J. (2012). La posture singulière d'un pair accompagnateur. *Accompagner: un agir professionnel*, 35-56.
- Blaya, C., & Baudrit, A. (2006). Le mentorat des enseignants en début de carrière. Entre nécessité et faisabilité? *Recherche et formation*, 53, 109-122.
- Blondeau, M., & Van Nieuwenhoven, C. (2016). L'utilisation de l'outil vidéo dans un dispositif de formation initiale d'instituteurs préscolaires. In L. Ria et V. Lussi Borer (Eds.), *Apprendre à enseigner* (p. 144-145). Presses universitaires de France.
- Bocquillon, M., & Derobertmasure, A. (2018). Porter un regard réflexif sur sa pratique. Oui, mais comment ? Vers une didactique de la pratique réflexive. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, & S. Beusaert (Eds.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (pp. 81-104). Presses Universitaires de Louvain.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Minuit.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche & formation*, 35(1), 117-132.
- Bujold, N. (2002). La supervision pédagogique : vue d'ensemble. In M. Boutet & N. Rousseau (Eds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 9-22). Presses de l'Université du Québec.
- Caron, J., & Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, 25(1), 34-49. doi:10.18162:fp.2017.367
- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States 1. *European journal of education*, 39(1), 69-89.

- Collin, S. (2010). *L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires* (Doctoral Dissertation). Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4546>
- Colognesi, S. (2017). Un dispositif de recherche-formation sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en milieu scolaire: le cas de DIDAC'TIC. *La Lettre de l'AIRDF*, 62(1), 21-26.
- 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 (Eds.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (pp.5-14). Presses universitaires de Louvain.
- Colognesi, S., Deschepper, C., Balleux, L., & März, V. (2019). Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 25, 79-101.
- Colognesi, S., Parmentier, C., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Des ingrédients pour une relation efficace maître de stage/ stagiaire. Le point de vue des stagiaires. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, & S. Beusaert (Eds.), *L'accompagnement des pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. (pp. 29-44). Presses universitaires de Louvain
- Colognesi, S., Parmentier, C., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Deux portraits pour illustrer un indispensable à tout accompagnement: la relation maître de stage–stagiaire. *Education & Formation*, e-315, 13-27.
- 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 (Eds.). *Questionner et valoriser le métier d'enseignant* (pp. 139- 156). De Boeck.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., & Beusaert, S. (2020). Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 258-276.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C., & Bélair, L. M. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, 8(1), 5-21.
- Coppe, T., Raemdonck, I., März, V., Parmentier, M., Brouhier, Q., & Colognesi, S. (2020). L'insertion professionnelle des enseignants au travers des multiples aspects d'une socialisation au travail : un outil pour les appréhender. CRIFPE.
- Coppe, T., Raemdonck, I., März, V., Parmentier, M., Brouhier, Q. & Colognesi, S. (2020). L'insertion professionnelle des enseignants au travers des multiples aspects de la socialisation au travail : l'ISaTE, un instrument de mesure pour les appréhender. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 67–102. <https://doi.org/10.7202/1083008ar>
- Coppé, S. (2007). La préparation des séances en classe par les stagiaires en fin de formation: un exemple de résistances et de changements dans les pratiques. In *La statistique dans l'enseignement PLC2 & Les résistances et les changements dans les pratiques d'enseignement en formation initiale: actes du 14e colloque de la CORFEM* (p. 165–181). Versailles, France. http://www.univ-irem.fr/exemple/corfem/Actes_2007_11.pdf

- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 320-331.
- Debarre, A., & Decommer, M. (2018). Les stages, dispositifs pédagogiques pour quels mondes professionnels?. *Cahiers RAMAU*, (9), 24-39.
- Denoux, S. (2014). Apprendre en stage : situation de travail, interactions et participation. *Phronesis*, 3 (1-2), 18–27. <https://doi.org/10.7202/1024585ar>
- Deprit, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Comment les étudiants se préparent-ils aux stages? Ressources exploitées et choix stratégiques. *Canadian Journal of Education*, 41(3), 726-752.
- Deprit, A., & Van Nieuwenhoven, C. (sous presse a). Un dispositif axé sur l'analyse de photos pour décoder l'activité réelle de planification des futurs enseignants. *Intégration pédagogique des TIC*.
- Deprit, A., & Van Nieuwenhoven, C. (sous presse b). Quand le stagiaire planifie... une question d'équilibre dans ses décisions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement*.
- Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* (Doctoral dissertation). Université de Mons, Mons, Belgique. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944>
- Desbiens, J.-F., Spallanzani, C., & Borges, C. (2013). Quand le stage en enseignement déraile. Presses de l'Université du Québec
- De Vos, S., Beusaert, S., De Wilde, J., & Lecot, J. (2018). La carte des talents comme outil d'échange de savoirs et de satisfaction au travail des enseignants du primaire et du secondaire. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, & S. Beusaert (Eds.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (pp. 161-182). Presses universitaires de Louvain.
- Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité: à qui la responsabilité?. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(2), 239-253.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Presses universitaires de France.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education*, 26(2), 247-273.
- Fleming, J. (2014). Engaging beginning teachers as experts in professional development. *The New Educator*, 10(3), 166–181. doi: 10.1080/1547688X.2014.925734
- Froehlich, D., Beusaert, S., Segers, M., & Gerken, M. (2014). Learning to stay employable. *Career Development International*, 19(5), 508-525.
- Gervais, C. & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Presses de l'Université Laval.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société: éléments de la théorie de la structuration* (trad. de M. Audet). Presses universitaires de France [Ouvrage original, 1984, The constitution of society].
- Gremion, C. (2018). Former des enseignants pour favoriser la professionnalisation: mais selon quelle temporalité?. *Phronesis*, 7(2), 65-74.

- Guillemette, S. (2017). Modalités pour le démarrage d'une démarche d'analyse de pratique et de réflexivité selon une perspective de bienveillance. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 10, 119-132.
- Guillemette, F., & Lapointe, J. R. (2011). L'autoformation du stagiaire. *Favoriser la progression du stagiaire en enseignement*, 5-33.
- Hamel, C., & Viau-Guay, A. (2017). Les théories professées de superviseurs universitaires en lien avec l'accompagnement et de l'évaluation de la compétence à planifier chez les futurs enseignants. *Travail et apprentissage*, 1(17), 209-236.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Jorro, A. (2012). L'accompagnement comme processus singulier et comme paradigme. Préface. In E. Charlier & S. Biémar (Eds.), *Accompagner : un agir professionnel* (p.5-10). De Boeck Université.
- Kaddouri, M. (2007). Dynamiques identitaires à l'oeuvre dans différents champs de pratiques sociales. Symposium proposé dans le cadre du CRF-CNAM au Congrès international AREF, Strasbourg, France.
- Kaddouri, M. (2020). *Formation en alternance : enjeux de professionnalisation et de construction identitaire*. Conférence GEVAPP. Suisse : Fribourg
- Kervick, C. Jenkins, E. & Swindlehurst, K. (2020). Exploring the Structure and Benefits of an Integrated Yearlong Dual Certification Student Teaching Internship, *The Teacher Educator*, 55:2, 165-189, DOI: [10.1080/08878730.2019.1633001](https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1633001)
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates
- Labeau, M., Doidinho Vicoso, M. H., Maes, O., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Les difficultés des transitants et les apports de la formation initiale. parole aux formateurs! (pp. 73-94). In F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven & I. Vivegnis (Eds.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- Lebel, C., Bélair, L.M., & Monfette, O. (2015). Pratiques de jugement d'évaluation d'enseignants associés auprès de leurs stagiaires. In P.-F. Coen & L. Bélair (Eds.), *Évaluation et autoévaluation : quels espaces de formation ?* (p. 199 – 219). De Boeck Supérieur.
- Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur : d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Phronesis*, 2 (1), 15–27. <https://doi.org/10.7202/1015636ar>
- Maes, O., Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). «Accompagner/former» ou «évaluer/vérifier» Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants? *Education & Formation*, 308(1), 95-106.
- Maes, O., Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 35-61.

- Malo, A. (2005). *Parcours évolutif d'un savoir professionnel: une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants du secondaire en stage intensif* (Doctoral dissertation). Université Laval, Québec.
- Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement, *Éducation et francophonie*, 38(2), 78-95.
- 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.
- März, V., Gaikhorst, L., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Entrer dans le métier, c'est plus qu'enseigner. Comment préparer les futurs enseignants à assumer leur rôle organisationnel?. *Education & Formation*, e-315, 65 – 81.
- März, V., & Kelchtermans, G. (2020). The networking teacher in action: A qualitative analysis of early career teachers' induction process. *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102933>
- März, V. & Van Nieuwenhoven, C. (2020). Les enseignants débutants en tant que ressources: une étude sur la mobilisation des réseaux sociaux comme levier de socialisation organisationnelle In N. Goyette & S. Martineau (Eds). *Le bien-être en enseignement : tensions entre espoirs et déceptions*. (p. 61-85). Presses universitaires du Québec.
- Maubant, P., Clénet, J. et Poisson, D. (2011). *Débats sur la professionnalisation des enseignants. Les apports de la formation des adultes*. Presses de l'Université du Québec.
- Mieusset, C. (2013). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire* (Doctoral dissertation). Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims.
- Moolenaar, N. M. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology, and applications. *American journal of education*, 119(1), 7-39.
- Morenon, O. (2017). *Vulnérabilité et processus de résilience en formation infirmière: quels tuteurs pour les étudiants vulnérabilisés?* (Doctoral dissertation). Université Lumière Lyon 2, Lyon.
- Nitonde, F., & Paquay, L. (2011). Vers quelles pratiques de stage en formation initiale des enseignants du secondaire? Analyse des conceptions des enseignants de l'ENS au Burundi. *Éducation et formation*, 295, 143-164.
- Paans, W., Sermeus, W., Nieweg, R. M., Krijnen, W. P., & van der Schans, C. P. (2012). Do knowledge, knowledge sources and reasoning skills affect the accuracy of nursing diagnoses? a randomised study. *BMC nursing*, 11(1), 11.
- Paquay, L. (2014). Auto-évaluation. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, 41-44.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, (62), 91-108.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement universitaire*, 28(1), 1-1.
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires: une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20, 63-85.

- Portelance, L. (2008). L'apport attendu des enseignants associés à la formation des stagiaires. *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*, 53-72.
- Presseau, A., & Frenay, M. (2004). *Le transfert des apprentissages: comprendre pour mieux intervenir*. Presses Université Laval.
- Ria, L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en éducation physique et sportive: étude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation* (Doctoral dissertation). Université de Montpellier 1, Montpellier.
- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage? DistanceS, Téluc/UQAM, 2004.
- Rodet, J. (2004). La rétroaction, support d'apprentissage ? *Revue du conseil québécois de la formation à distance*, 4(2), 45-74.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.
- Serres, G. (2006). *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré* (Doctoral dissertation). Université de Blaise Pascal, Clermont Ferrand.
- Tominska, E., Dobrowolska, D., & Balslev, K. (2017). Interventions verbales des formateurs lors des entretiens de stage: entre l'évaluation formative et certificative. *Phronesis*, 6(4), 22-32.
- Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11.
- Ulvik, M., & Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(1), 43-57.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and teacher education*, 61, 47-59.
- Vanhulle, S., Merhan, F., & Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Eds.), *Alternances en formation* (p. 7-45). De Boeck.
- Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. *Interacções*, 27, 118-138.
- Van Nieuwenhoven, C., & Doidinho-Vicoso, M-H. (2015). Quel regard les enseignants novices portent-ils sur leurs difficultés et sur les apports d'un dispositif de co-développement ? In J-F. Cohen & L. Bélair (Eds.), *Évaluation et autoévaluation : quels espaces de formation ?* (p. 241-258). De Boeck.
- Van Nieuwenhoven, C., Doidinho-Vicoso, M.-H., & Labeau, M. (2016). Identification des difficultés des enseignants débutants : vers une conception de l'alternance intégrative. Dans C. Van Nieuwenhoven & M. Cividini (Eds.), *Quand l'étudiant devient enseignant : préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 79-96). Presses universitaires de Louvain.
- Van Nieuwenhoven, C., & Labeau, M. (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Éducation et francophonie*, 38(2), 39-59.

- Vause, A. (2011). *Des pratiques aux connaissances pédagogiques des enseignants : les sources et les modes de construction de la connaissance ouvragée* (Doctoral dissertation). Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve,.
- Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Saint-Martin.
- Villeneuve, L., & Moreau, J. (2010). Former des superviseurs et des maîtres de stage. Dans B. Raucant, C. Versat & L. Villeneuve (Eds.), *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelles mises en œuvre?* (p. 443-470). De Boeck Université.
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas* (Doctoral dissertation). Université du Québec à Trois-Rivières, Québec.
- Vivegnis, I. (2019). Postures d'accompagnement et conceptions: une évidente interrelation? Quatre cas sous la loupe en contexte d'insertion professionnelle. *Phronesis*, 8(1), 48-63.
- Waage, K., & Haugaløkken, O.K. (2013). Research-based and hands-on practical teacher education : An attempt to combine the two. *Journal of Education for Teaching*, 39(2), 235-249.