

Des ingrédients pour une relation efficace maître de stage/stagiaire

Le point de vue des stagiaires

Stéphane Colognesi, Catherine Parmentier
et Catherine Van Nieuwenhoven

1. Problématique

Dans la formation des futurs enseignants, les stages sont des moments clés qui permettent l'intégration des savoirs théoriques issus de la formation dans les pratiques professionnelles (Viau-Guay, 2014). Dans ce contexte, le maître de stage, c'est-à-dire le praticien de terrain qui accueille l'étudiant dans sa classe, est une personne fondamentale en ce sens qu'il accompagne le futur enseignant à développer ses compétences professionnelles. Desbiens, Borges et Spallanzani (2009) expliquent que le maître de stage exerce une forte influence sur le futur enseignant puisqu'il façonne les croyances et les pratiques du stagiaire, bien plus que toute autre personne investie dans la formation initiale de ce dernier. Pourtant, en Belgique francophone, tout enseignant peut être maître de stage sans avoir au préalable suivi une formation comme c'est le cas dans d'autres pays. Les maîtres de stage sont donc généralement des instituteurs désireux de s'investir dans la formation de leurs futurs collègues, sans être réellement outillés pour remplir ce genre de mission étant entendu que les balises pour les guider et les tâches professionnelles qu'ils devraient remplir ne sont pas précisées (Chatigny & Vézina, 2008 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015).

Dans une recherche précédente (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013), en interrogeant 215 maîtres de stage de l'école fondamentale par questionnaire et focus group, nous avons mis en avant les raisons qui poussent les praticiens à accueillir un stagiaire, mais aussi les difficultés et les besoins qu'ils rencontrent. Parmi ceux-ci, de manière saillante, ressort l'aspect relationnel, en ce sens que si les maîtres de stage ont l'ambition de communiquer à l'étudiant, notamment, leur passion du métier et de soutenir le développement de leurs compétences professionnelles, ils expriment néanmoins que la gestion des interactions permettant une relation de confiance pour accompagner au mieux le jeune adulte reste difficile et mérite une attention particulière.

Nous avons voulu comprendre comment, de leur côté, les stagiaires vivent la relation qu'ils entretiennent avec leur maître de stage, dès la première rencontre jusqu'à la fin du stage. L'ambition de cette contribution est de mettre en évidence les aspects

essentiels qui pourraient être activés pour permettre d'installer une relation positive et efficace entre les deux partenaires ; et donc de répondre à la question de recherche : quels ingrédients sont nécessaires à l'établissement d'une relation de collaboration constructive entre un stagiaire, futur instituteur primaire, et son maître de stage ? Pour y répondre, nous avons fait le choix d'une recherche collaborative, inscrite dans les travaux du GRAPPE (Groupe de recherche sur l'accompagnement des pratiques professionnelles enseignantes), et suivi une quarantaine d'étudiants au fil de leur deuxième année de formation.

Dans les points suivants, nous développons successivement les cadres théoriques qui nous ont guidés, les aspects méthodologiques et la présentation des principaux résultats.

2. Cadres théoriques

Nous abordons d'abord les supports théoriques relatifs à l'accompagnement au sens large, puis nous nous focalisons sur le maître de stage et, enfin, nous nous centrons sur les aspects spécifiques à la relation par le biais d'une proposition de modélisation de l'accompagnement au fil du temps.

2.1. L'accompagnement

La relation entre le maître de stage et le stagiaire s'inscrit, plus globalement, dans une intention d'accompagnement. Nous avons déjà largement défini ce qu'on entend par accompagnement dans nos travaux précédents (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013, 2015 ; Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2017). Retenons, pour l'essentiel, qu'il s'agit, comme l'exprime Paul (2004, 2016), de se joindre à quelqu'un, pour aller où il va, en même temps que lui et à son rythme. Ainsi, derrière accompagnement, on peut aussi entendre, comme le dit Duchesne (2010, p. 240), « une relation de soutien entre deux personnes qui cheminent côte à côte ». Plus spécifiquement, Cuerrier (2003, cité par Duchesne, 2010, p. 242) explique que la relation d'accompagnement en milieu de 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 ». Biémar (2012) insiste d'ailleurs sur le fait que cette relation d'accompagnement doit permettre au novice d'être lui-même le maître d'œuvre de son projet. En effet, selon elle, la relation d'accompagnement est paradoxale dans le sens où le but ultime de celle-ci est de ne plus exister : l'accompagnant doit donc aider le novice à prendre progressivement les choses en main et à devenir, finalement, autonome. Par ailleurs, l'auteure estime que la relation d'accompagnement implique que les deux sujets soient actifs : non seulement l'accompagnateur, mais également l'accompagné, qui doit être en position d'évolution, de développement. Pour ce faire,

Lamaurelle (2010) identifie quatre fonctions différentes pour que l'accompagnement soit efficace : une fonction initiatique qui permet l'intégration à la culture scolaire ; une fonction domestique destinée à conseiller, aider, donner des coups de pouce ; une fonction didactique qui consiste à guider sur le plan pédagogique ; une fonction de décolllement qui amène la prise de recul et la remise en question des pratiques. Nous considérons ces fonctions comme progressives et permettant de conduire l'accompagné vers l'autonomie dont parle Biémar (2012).

2.2. Le maître de stage comme accompagnant

Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, Desbiens, Borges et Spallanzani (2009) voient le maître de stage comme une personne qui exerce une forte influence sur le développement professionnel du futur enseignant. Koster, Korthagen et Wubbels (1998) relèvent d'ailleurs que le stagiaire a tendance à considérer ses propos comme plus facilitateurs et plus utiles que ceux provenant des enseignants de son institut de formation. Pelpel (2002) répartit les fonctions du maître de stage selon quatre axes.

Un axe pédagogique, qui renvoie à tout ce qui concerne le travail en classe et l'aide apportée au stagiaire pour combler ses difficultés. Dans cet axe, on peut, par exemple, retrouver deux des fonctions du maître de stage proposées par Agulhon et Lechaux (1996) pour les tuteurs de stage en entreprise : la validation du projet du stagiaire, mais également la transmission de savoir-faire, autrement dit la qualification du novice dans son futur métier.

Un axe professionnel, qui considère la prise en charge des aspects du métier extérieurs à la classe. Cet axe pourrait comprendre, par exemple, la fonction de transmission de savoir-être et de socialisation du stagiaire dans son milieu de travail : l'école.

Un axe institutionnel, qui comprend la rédaction du rapport de stage et l'évaluation du stagiaire. Cet axe correspond à la dernière fonction du maître de stage proposée par Agulhon et Lechaux (1996), qui est la validation des acquis du stagiaire, autrement dit son évaluation.

Un axe relationnel, qui engage le maître de stage à assurer à la fois l'accueil et l'intégration du stagiaire au milieu, et la construction de relations avec l'institution de formation du stagiaire. Il s'agit ainsi pour le maître de stage de dialoguer avec son stagiaire, mais aussi de l'aider à entrer en contact avec les autres membres de l'équipe éducative : partenaires extérieurs, enseignants de l'école, etc. Paul (2004) explique que la relation entre l'accompagnateur et l'accompagné doit s'établir sur une dialectique de la confiance et du respect, et ce, dans une double dynamique de rapprochement et d'écartement.

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

En fonction de l'individu, l'accompagnement qui lui est offert peut/va différer et évoluer au fil du temps. Pour le représenter, nous avons élaboré un modèle déployant les trois moments de l'accompagnement, du point de vue de la relation, sur la base des travaux de Houde (2001), De Stercke, Temperman et De Lièvre (2010) et de Paul (2004). Ainsi, comme le montre la figure 1, ces trois moments sont le commencement (l'accueil de l'accompagné), le déroulement (le développement de la relation) et le dénouement (la clôture, visant l'autonomisation).

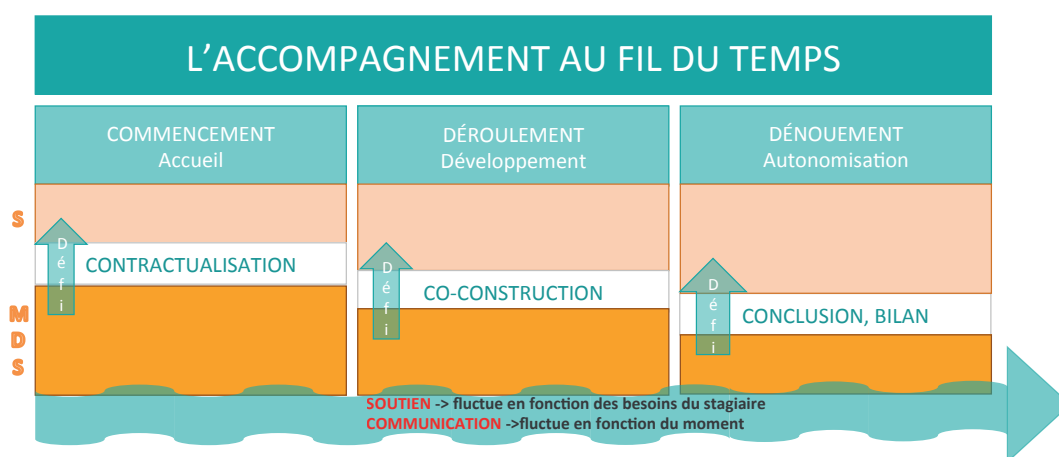


Figure 1. Modèle de l'accompagnement du point de vue de la relation entre le maître de stage (MDS) et son stagiaire (S)

La première étape de la relation, le commencement, est consacrée à l'accueil du stagiaire et donc à la contractualisation (Paul, 2004). C'est le moment où les deux acteurs vont poser le cadre de leur collaboration et exprimer leurs attentes et besoins respectifs. En début de relation, les situations de défis proposées par le maître de stage sont peu présentes (Houde, 2001), car une relation de confiance doit d'abord s'installer entre les deux acteurs afin que le stagiaire puisse se sentir assez en sécurité pour relever des challenges (Biémar & Castin, 2012).

Le déroulement, la deuxième période, la plus longue du processus d'accompagnement, est consacré au développement (De Stercke, Temperman & De Lièvre, 2010) et à la coconstruction du projet du stagiaire. Au cours de cette période, les situations de défis proposées par le maître de stage deviennent de plus en plus nombreuses et complexes (Houde, 2001). La visée est de permettre au stagiaire de se dépasser, d'aller plus loin et d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixés.

Le dénouement, troisième période de la relation, plus courte, est la période d'autonomisation du stagiaire (De Stercke *et al.*, 2010). Les deux acteurs doivent ici mettre un terme à leur collaboration et le stagiaire, riche de ses nouvelles connaissances et

compétences, doit pouvoir prendre son indépendance. C'est le moment de faire le bilan de la relation, de tirer des conclusions et de donner des pistes de régulation pour la suite du parcours du stagiaire.

On peut constater, au premier coup d'œil, qu'au fil de ces étapes, le stagiaire et le maître de stage n'occupent plus la même place au sein de la relation, le maître de stage s'effaçant petit à petit afin de laisser la place au stagiaire qui chemine vers son autonomie complète (Houde, 2001). À travers ces trois périodes, on observe également deux éléments importants de la relation qui fluctuent tout au long de celle-ci : le soutien apporté par le maître de stage, d'abord (Houde, 2001), qui est adapté en fonction des attentes du stagiaire, mais également la communication entre les deux acteurs (Paul, 2004), qui varie en fonction des besoins. Le soutien et la communication présents entre les deux acteurs peuvent également ne pas s'arrêter au temps de l'accompagnement : parfois, certaines relations vont plus loin dans le temps et le stagiaire et le maître de stage restent en contact et continuent, hors du cadre légal des stages, à partager cette relation.

3. Questions de méthodologie

Pour rappel, notre question de recherche est d'identifier les ingrédients qui sont nécessaires à l'établissement d'une relation de collaboration constructive entre un stagiaire, futur instituteur primaire, et son maître de stage, du point de vue de l'étudiant. Nous présentons ici succinctement l'échantillon, les outils de recueil et d'analyse des données qui nous ont permis d'obtenir des éléments de réponse à ladite question.

3.1. Échantillon

Pour répondre à notre question, nous avons suivi deux classes d'étudiants d'un même institut pédagogique. Notre attention s'est portée sur des étudiants de deuxième année, futurs instituteurs primaires, car ils réalisent deux stages dans la même classe, avec le même maître de stage. Ainsi, les deux partenaires collaborent pendant toute une année académique, étant donné les rencontres ponctuelles de prise de contact, les journées d'observation, et les deux stages de quinze journées, à deux moments de l'année (en février et en mai). Le tableau 1 donne à voir l'échantillon d'étudiants que nous avons mobilisé dans le cadre de cette recherche, et son évolution au fil du recueil des données, puisque, comme nous l'expliquons dans le point suivant, trois prises d'indices ont été réalisées.

Tableau 1. Échantillon : les classes d'étudiants

	1^{er} recueil octobre		2^e recueil février		3^e recueil mai	
	<i>Classe 1</i>	<i>Classe 2</i>	<i>Classe 1</i>	<i>Classe 2</i>	<i>Classe 1</i>	<i>Classe 2</i>
Hommes	6	1	5	1	5	1
Femmes	17	17	16	15	15	10
TOTAL	23	18	21	16	20	11
TOTAL GÉNÉRAL	41		37		31	

3.2. Recueil et analyse des données

À trois reprises dans l'année, en octobre (après la semaine d'observation participante), en février (après le premier stage actif) et en mai (après le deuxième stage actif), les étudiants des deux classes sélectionnées ont été interrogés par écrit quant à leur ressenti à propos de la relation avec leur maître de stage. Lors de ces trois questionnaires ouverts, l'objectif était que les étudiants racontent les moments passés avec leur maître de stage, qu'ils énumèrent les points positifs et négatifs de cette relation, afin d'en retirer les ingrédients essentiels à leurs yeux. Les différents ingrédients cités par les étudiants ont ainsi été listés et comptabilisés, et comparés au modèle théorique préalablement élaboré.

Le premier questionnaire, réalisé en octobre, a eu pour but de récolter la narration, par les étudiants, des premiers moments passés avec leur maître de stage. Nous avons mis l'accent sur quatre aspects qui nous paraissaient importants :

- la notion de temps : d'une part, les étudiants devaient représenter ces moments au travers d'une ligne du temps, afin de visualiser la chronologie de ceux-ci, d'autre part, ils devaient donner, via leur narration, mais aussi via une question ciblée, des détails sur le temps qui avait été consacré à ces moments de rencontre ;
- les conditions de ces rencontres : à nouveau, au travers de la narration, mais également d'une question spécifique, les étudiants devaient détailler le contexte dans lequel s'étaient déroulées les premières rencontres entre les deux acteurs ;
- les thèmes abordés lors de ces moments de rencontre ;
- la satisfaction des étudiants par rapport au début de la relation.

Le deuxième questionnaire, passé en février, a comporté plusieurs objectifs : compléter les informations du premier questionnaire (les étudiants ont reçu leur premier questionnaire et pouvaient y indiquer d'éventuelles modifications ou informations complémentaires) ; faire le point sur la relation (les étudiants étaient invités à décrire

l'état de la relation entre eux et leur maître de stage afin de voir si celle-ci avait évolué, que ce soit de manière positive ou négative) ; prendre du recul et réfléchir à ce qui a été mis en place dans cette relation (les étudiants devaient donc à la fois revenir sur ce qu'eux-mêmes avaient mis en place dans la relation pour l'améliorer ou la consolider, mais également sur ce que, selon eux, leur maître de stage avait mis en place dans le même but ; réfléchir à l'impact (positif ou négatif) de cette relation sur l'ensemble du stage et sur la perspective du stage suivant (en indiquant si la relation a contribué au bon déroulement du stage ou si elle a, au contraire, eu des effets négatifs sur celui-ci).

Le troisième questionnaire était constitué de trois parties représentant les trois temps principaux de la relation d'accompagnement : le commencement, le déroulement et le dénouement. Les étudiants ont été invités à lister, pour chacune de ces trois périodes, les éléments qui ont été mis en place au sein de la relation et qui ont eu des effets positifs, mais également ceux qui ont eu des effets négatifs, ou qui n'étaient tout simplement pas présents.

L'ensemble des outils de recueil de données a été construit avec les collaborateurs du GRAPPE, à savoir douze maîtres de stage, deux superviseurs, deux chercheurs et un étudiant. Ce sont également les mêmes collaborateurs qui ont réalisé, collectivement, l'analyse des données en y appliquant une analyse de contenu selon les étapes préconisées par L'Écuyer (1987).

4. Présentation des principaux résultats

La présentation des résultats est structurée en trois parties. D'abord, nous identifions les regroupements d'étudiants que nous avons pu réaliser à la lecture des réponses aux questionnaires. Ensuite, nous mettons en avant ce qui ressort sur le plan du premier contact entre le maître de stage et son stagiaire. Enfin, nous identifions ce que les deux partenaires, stagiaire et maître de stage, peuvent mettre en place pour assurer une relation de collaboration efficace. Nos résultats reflètent le point de vue des étudiants et, pour illustrer nos propos, nous avons choisi des extraits emblématiques issus des traces récoltées auprès d'eux.

4.1. Quatre groupes parmi les étudiants de l'échantillon

En analysant les réponses du premier questionnaire, deux caractéristiques principales apparaissent, avec deux sous-catégories à chaque fois. Ainsi se distinguent les étudiants satisfaits ou non de la relation. Dans chacune de ces catégories, on trouve deux types de maîtres de stage, en fonction des contenus qu'ils abordent avec leur stagiaire lors de la rencontre initiale. Premièrement, on trouve ceux qui mettent l'accent dès le départ sur l'aspect pédagogique et didactique de la collaboration, en abordant très vite, par exemple, les sujets de leçons à donner en stage, mais aussi en faisant découvrir les méthodes utilisées en classe, les manuels à disposition, etc. Deuxièmement, ceux qui, *a contrario*, accentuent davantage l'aspect relationnel de

la collaboration. Les maîtres de stage de cette catégorie ont préféré prendre du temps d'abord pour apprendre à se connaître, mettre en place une certaine confiance entre les acteurs, découvrir la personnalité de l'autre avant d'aborder l'aspect pédagogique. La distribution des étudiants à l'intérieur de ces catégories est proposée dans le tableau 2⁴.

Tableau 2. Distribution des étudiants par catégories émergentes

		Contenus abordés par les maîtres de stage lors de la rencontre initiale	
		Accent mis sur l'aspect didactique et pédagogique	Accent mis sur l'aspect relationnel
Satisfaction des étudiants	Plutôt satisfaits	20	12
	Plutôt insatisfaits	6	2

4.2. L'importance du moment d'accueil

Il ressort largement des récits des étudiants de notre échantillon (premier questionnaire) que la première rencontre (la première journée d'observation, incluant les premiers mots échangés, les premières discussions, etc.) avec le maître de stage est un moment essentiel pour l'établissement d'une relation positive et efficace.

En effet, puisque que c'est à ce moment-là que les deux acteurs vont se faire une première impression de leur partenaire, il semble primordial d'accorder un réel temps de rencontre à l'autre. Les premières paroles prononcées par le maître de stage paraissent également avoir une importance capitale pour la suite de la relation et jouent un rôle sur le sentiment de confort de l'étudiant. Les stagiaires qui ont le sentiment d'être mal accueillis expriment qu'ils n'ont *a priori* pas une bonne impression de leur maître de stage, ce qui les angoisse pour la suite.

« Le tout premier contact ne s'est pas réellement bien passé, du fait que ma maître de stage m'a directement dit qu'on lui avait imposé un stagiaire, mais qu'elle n'en voulait pas cette année. Cela ne m'a pas vraiment mise à l'aise. » (C5-1-429)

« Le premier jour, ma maître de stage m'a accueillie, elle m'a expliqué où je devais me placer dans la classe, ce qu'elle attendait de moi. On a également réfléchi à des moments où on pourrait discuter. Ça m'a rassurée. » (C17-1-655)

⁴ Un étudiant n'a été classé dans aucune catégorie, car son récit était trop imprécis pour pouvoir le catégoriser.

Par ailleurs, sur les 41 étudiants qui ont répondu au questionnaire, 26 disent accorder une grande importance à la disponibilité de leur maître de stage, au fait que ce dernier leur consacre le temps nécessaire pour pouvoir communiquer un maximum (expliquer les habitudes de la classe, présenter les élèves, les manuels, la méthodologie utilisée, etc.).

« Le premier jour du stage, au temps de midi, nous avons parlé des élèves (difficultés, comportement...), des fonctionnalités de la classe, elle s'est beaucoup intéressée à mes premières observations. » (C15-1-615)

« Ces moments étaient éparpillés sur toute la journée : le matin avant les cours, pendant les cours (!!!) lors du travail individuel, pendant les récréations et après les cours. Il est très disponible et aime partager ses expériences. » (C7-1-468)

Dans le même ordre d'idées, sept stagiaires estiment que leur maître de stage a pris le temps de faire le point sur son rôle tout au long de la relation d'accompagnement, en précisant sa fonction avant le stage, pendant et après celui-ci. Cela a permis de créer un encadrement rassurant pour les stagiaires.

« Lors de notre première rencontre, la maître de stage était très accueillante. On en a profité pour discuter de quelques modalités et attentes du stage. Elle m'a expliqué quel rôle elle allait jouer durant les deux stages (avant, pendant, après). » (R15-1-251)

Il semble que demander au stagiaire les missions qu'il estime pouvoir assumer permet également à ce dernier d'être rassuré en début de relation. Cela pose les balises d'une collaboration constructive.

4.3. Les leviers pour favoriser une relation de collaboration constructive

Pour rappel, le deuxième questionnaire, soumis aux étudiants directement au retour de leur premier stage actif, avait pour objectif principal de lister ce que les différents acteurs avaient mis en place au sein de leur relation pour rendre celle-ci la plus constructive possible. Les résultats de ce recueil sont riches et les réponses variées, mais certains éléments reviennent régulièrement dans le discours des étudiants.

Tout d'abord, certaines actions mises en place par les étudiants pour établir la relation se dégagent. Pour 70 % des étudiants, l'importance de pouvoir être ouvert à la discussion, de faire la démarche d'aller vers leur maître de stage, tout en se montrant à l'écoute de celui-ci, en tenant compte notamment de ses remarques et conseils, ressort massivement.

« Je ne stresse plus trop à l'idée de retravailler avec elle. Je me sens à l'aise. C'est l'un des aspects que j'ai le mieux géré. Selon moi, communiquer et, surtout, bien communiquer est essentiel. » (C4-2-33)

« Je prenais en compte les remarques de ma maître de stage et on parlait beaucoup. » (C24-2-176)

Dans la même optique de communication, un tiers d'entre eux estime qu'il est nécessaire de pouvoir être honnête et de se confier à son maître de stage en cas de difficulté.

« Tout ce que je ressentais (en lien avec la classe), je lui disais. On discutait et on essayait de trouver une solution. » (R10-2-237)

Vingt pour cent des étudiants de l'échantillon mentionnent aussi la nécessité de manifester sa motivation, notamment en rendant les préparations dans les délais imposés par le maître de stage.

« J'essaye de toujours me montrer sous mon meilleur jour. Je suis positive, souriante, respectueuse. J'essayais d'être la plus naturelle possible. » (R19-2-291)

« J'ai répondu à ses attentes. J'ai été à l'heure, j'ai rendu mes préparations à temps, j'ai fait les réajustements en fonction. (Ce qui me paraît normal pour un stage). » (R15-2-267)

Dans cinq des commentaires, on retrouve le fait d'être capable de persévérer dans la relation, même quand ça ne se passe pas comme on le voudrait.

« J'ai créé un dialogue plus soutenu et j'ai mordu sur ma chique. Je me suis insérée dans ses pantoufles et le contact était plus agréable. » (C22-2-158)

D'autre part, nous avons repéré, dans les propos des stagiaires au retour de stage, ce qu'ils identifiaient comme éléments mis en place par leur maître de stage pour contribuer à la construction d'une relation positive. 54 % d'entre eux mettent l'accent sur le fait que le maître de stage doit pouvoir se montrer ouvert, à l'écoute, disponible ; et on retrouve dans 47 % des questionnaires l'idée qu'accorder du temps au stagiaire a une importance capitale pour la relation.

« Ma maître de stage a directement été au clair avec moi, ses attentes, ses possibilités... Elle répond très vite à mes questions et me rappelle souvent que, si j'ai des questions ou besoin de quelque chose, je ne dois pas hésiter. » (R15-2-269)

« Elle m'a accordé énormément de temps avant et après les cours, ainsi que par téléphone le week-end. » (R20-2-301)

48 % des étudiants mentionnent qu'il est important à leurs yeux que leur maître de stage puisse leur donner des feedbacks et partager ses ressources.

« Elle m’a rassurée, elle a lu mes préparations et a fait des remarques constructives. On faisait le point après des blocs de deux heures et on voyait le soir ce que je donnais le lendemain. » (C2-2-13)

« Elle m’a écoutée, a bien observé ma pratique, m’a dit quels étaient mes points forts et mes défis, m’a invitée chez elle pour parler des leçons à venir, m’a montré ses prépas, des ouvrages de référence, etc. » (C3-2-23)

Près de 50 % des étudiants mettent aussi en évidence que le maître de stage doit pouvoir se montrer sincère, juste et positif.

« Positivité, conseils et non remarques, alternance entre éléments positifs, et d’autres à améliorer. » (C6-2-56)

« Être elle-même tout simplement. Rester sincère, humaine, positive, juste. » (C1-2-7)

Le fait de faire confiance à son stagiaire et de le lui montrer, mais aussi de le laisser oser ses propres expériences a été mis en évidence par 43 % des étudiants. Le fait d’instaurer un dialogue au sein de la dyade est aussi considéré comme un élément capital pour établir cette relation.

« Elle a pris du temps pour moi, elle m’a soutenu et fait confiance. » (C8-2-74)

« Le fait que le dialogue passe bien, cela met en confiance pour le déroulement du stage. » (C12-2-110)

Le rôle du maître de stage comme partenaire encourageant, soutenant, qui pousse à persévérer et à mettre le stagiaire à l’aise tout en ayant de la considération pour lui ressort dans 40 % des questionnaires.

« Il essayait de me mettre à l’aise en utilisant l’humour. Il m’a fait des remarques constructives et était très présent. » (C13-2-116)

« Il ne m’a pas uniquement considérée comme une stagiaire, mais également comme une personne de ressource et d’autorité par rapport aux élèves. » (C12-2-108)

« Il m’a poussé à aller face à la classe. Il m’a aidé. Il a été là pour moi. » (C19-2-144)

Plus largement, le deuxième questionnaire montre également, comme nous nous y attendions, que la qualité de la relation qui unit le stagiaire à son maître de stage a un impact majeur sur la manière dont se déroule le stage ainsi que sur la suite du parcours. Lorsque la relation n’est pas constructive, certains se disent démotivés, ayant perdu toute confiance en eux. Ils ne parviennent pas à se sentir à l’aise face à la classe et ont peur de ne recevoir que des remarques négatives. Ces étudiants se sentent également débordés, dépassés par les événements.

« Je pense que la relation avec un/une maître de stage influence beaucoup le stage ! C'est rassurant de savoir que le regard au fond de la classe est bienveillant. On ne doit pas se concentrer sur : « Qu'est-ce que ma maître de stage va dire ? Elle fronce un sourcil, est-ce que ça veut dire quelque chose ? » J'ai pu commencer mon stage posément sans me soucier du relationnel, mais en me concentrant sur mes préparations. De plus, c'est une raison en moins pour aller à l'école avec des pieds de plomb. Cela influence le deuxième stage dans le sens où je ne me dis pas « Hooo non, je dois reprendre contact avec ma maître de stage ! » (Je pense que certains sont dans cet état d'esprit). Je sais que j'ai une aide à disposition et que ma maître de stage n'est pas là pour me détruire et me faire rater mon année, mais au moins je vais beaucoup apprendre durant les stages ! » (R15-2-272)

« Notre relation a eu un impact négatif sur le déroulement de mon stage, car j'ai perdu ma motivation et ma confiance en moi face à la classe, à cause des remarques toujours négatives de ma maître de stage. Vers la fin du stage, cette relation s'est un petit peu améliorée... Mais ma maître de stage part en mars (car elle est enceinte) et je ne l'aurai donc plus pour mon deuxième stage. » (C5-2-45)

« Moralement, c'était parfois très dur. J'étais incapable de détecter ce qui allait bien ou non. Je me sentais parfois fort seule. » (R19-2-296)

Le troisième questionnaire, après le deuxième stage, a permis de valider les données présentées jusqu'ici. Néanmoins, deux nouveaux aspects apparaissent.

Tout d'abord, 61 % des étudiants interrogés à ce moment-là parlent d'autonomie et de liberté d'action dans le sens où ils estiment important que le maître de stage, dès qu'il sent que le stage se déroule bien, puisse les laisser prendre des initiatives, sans pour autant être livrés à eux-mêmes.

« La confiance s'est installée et j'avais plus de liberté dans les exercices et synthèses donnés aux élèves. » (C26-3-195)

« Elle me laissait trop de liberté. J'avais l'impression qu'elle s'en fichait. » (C24-3-178)

Ensuite, dans un tiers des questionnaires, on retrouve la notion d'équilibre entre défi et soutien, qui semble également être importante lors des deux derniers temps de la relation d'accompagnement. En effet, les étudiants disent avoir besoin d'être mis au défi, tout en sachant qu'ils peuvent compter sur le soutien de leur maître de stage.

« La maître de stage m'a beaucoup soutenue, elle me disait souvent de ne pas me décourager, que j'avais toutes les capacités pour réussir. Elle m'expliquait « où » elle voulait voir des évolutions (défis = tu dois faire X pour la fin du stage). » (R1-3-203)

5. Discussion et conclusion

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes penchés, du point de vue de l'étudiant, sur la relation qui unit un stagiaire à son maître de stage, en ciblant les ingrédients qui semblent essentiels à cette relation pour qu'elle puisse être positive et permettre une réelle collaboration entre les deux acteurs. En référence aux propos théoriques, ces ingrédients peuvent se rapporter aux trois moments de la relation entre le maître de stage et le stagiaire : le commencement, le déroulement et le dénouement.

Au commencement, le moment d'accueil du stagiaire apparaît comme primordial pour établir une relation de qualité. Cela se concrétise par le temps pris pour accueillir l'étudiant, l'intégrer au contexte dans lequel il travaille, lui présenter la classe, les élèves et les habitudes. Nos résultats ont mis en exergue que les premiers mots prononcés par le maître de stage, mais aussi son attitude lors des premières rencontres, semblent avoir une influence majeure sur la qualité de la relation. Ce premier moment est également, si on se réfère à notre analyse, l'occasion de poser les balises de la relation en établissant un contrat, au travers duquel les acteurs ont la possibilité d'exprimer leurs attentes, leurs besoins et leurs objectifs respectifs (Paul, 2004). L'établissement de ce cadre a une importance capitale pour la suite de la relation.

Dans le déroulement de la relation, qui est le temps le plus long de l'accompagnement du stagiaire, les deux acteurs sont amenés à collaborer et, si un réel partage s'installe, ils peuvent sortir tous les deux grandis de cette expérience. Le maître de stage comme le stagiaire ont en effet l'occasion de partager leurs idées, leur vécu et leurs expériences. Dans ce sens, accompagner un stagiaire peut être vu par le maître de stage, en référence aux travaux de Biémar et Castin (2012), comme une possibilité de formation continuée lui permettant de développer sa réflexivité, de prendre du recul sur ses propres pratiques, et d'évoluer.

Lors de l'étape du dénouement, le stagiaire et le maître de stage doivent pouvoir établir le bilan de leur relation. Il s'agit ici de faire le point sur l'évolution du stagiaire (et du maître de stage), de constater si celui-ci a pu atteindre ses objectifs, et de proposer des perspectives pour la suite de son parcours (De Stercke *et al.*, 2010). C'est aussi le moment où le stagiaire et le maître de stage reprennent leur route personnelle, même si on constate parfois que certaines dyades continuent de collaborer une fois la période de l'accompagnement terminée.

Tout au long de cette relation entre stagiaire et maître de stage, notre analyse a révélé que certaines dimensions ont une grande importance. Ainsi, la communication semble avoir un rôle essentiel. Elle permet à chacun de pouvoir exprimer ce qu'il ressent, de poser des questions, de faire part de ses doutes. De même, il semble également propice que le maître de stage puisse équilibrer, au sein de la relation, les notions de soutien et de défi. Il doit être présent pour son stagiaire, s'adaptant aux besoins de ce dernier, tout en le plaçant progressivement dans des situations moins confortables,

dans lesquelles il devra se débrouiller par lui-même et trouver des solutions pour avancer (Houde, 2001).

Sur ces bases, nous avons complété le modèle présenté dans la partie théorique de cette contribution, en l'alimentant, comme on le voit dans la figure 2, d'une partie mettant en relation le stagiaire (partie supérieure) et son maître de stage (partie inférieure), toujours du point de vue de l'étudiant.

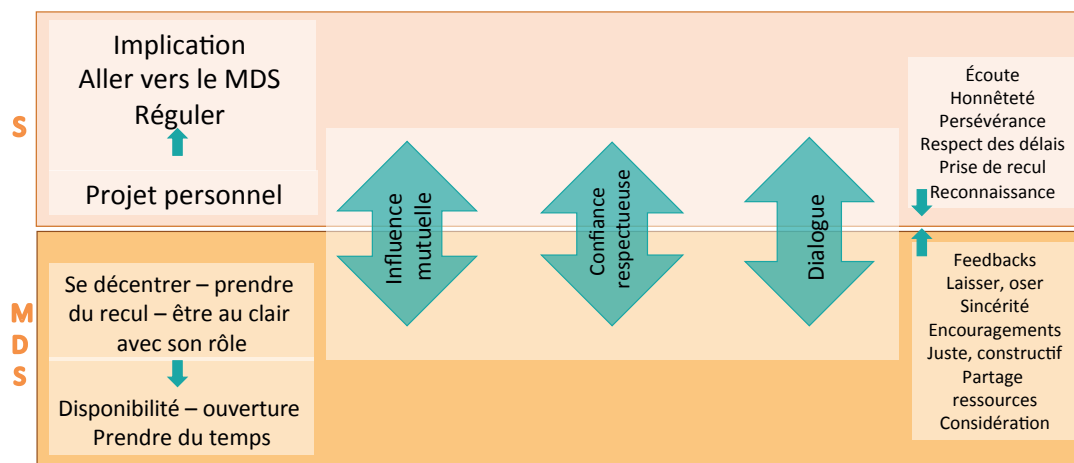


Figure 2. Modèle amendé de l'accompagnement, du point de vue de la relation entre le maître de stage et le stagiaire

Le stagiaire, pour construire une relation de qualité, doit de son côté prendre en charge plusieurs aspects. En effet, sa motivation et son implication dans son projet personnel semblent évidemment être essentielles à la mise en place de cette relation. Le fait d'aller vers son maître de stage, de provoquer le dialogue, mais aussi de tenir compte des remarques de ce dernier sont également des aspects importants. De plus, le stagiaire doit avoir un certain nombre de qualités pour que la relation puisse réellement être constructive. Il faut donc qu'il se montre honnête, à l'écoute, persévérant, reconnaissant de ce que son maître de stage fait pour lui. Il faut aussi qu'il soit capable de prendre du recul sur ses pratiques et qu'il respecte les délais imposés par son maître de stage, et préalablement définis dans le contrat.

Le maître de stage, quant à lui, doit être capable de se décentrer, de prendre du recul par rapport à ses pratiques et d'être au clair avec son rôle d'accompagnateur. Cela lui permet de se rendre plus disponible, plus à l'écoute de son stagiaire. Il est également primordial que le maître de stage puisse consacrer du temps à la relation, et se montre ouvert à la discussion. Le fait d'être joignable, même à distance, semble aussi contribuer à l'établissement d'une bonne collaboration. Les qualités du maître de stage sont donc nombreuses : il se doit d'être sincère, encourageant, juste et constructif. Il faut aussi qu'il montre sa considération vis-à-vis du stagiaire, qu'il permette à celui-ci

d'oser se lancer, même si ses idées sont parfois éloignées de ses propres pratiques. Le fait de partager ses ressources et de donner de nombreux feedbacks semble également être un élément essentiel à une relation de qualité.

Finalement, le partage et le codéveloppement, la confiance et le respect ainsi que le dialogue sont des piliers de la relation entre les deux acteurs, et doivent être présents tout au long de celle-ci pour l'alimenter.

En perspective de cette étude, il convient d'aller plus avant dans les perceptions de la relation, du point de vue des maîtres de stage cette fois, de manière à croiser les propos et à les mettre en évidence tant dans la formation des étudiants que dans la formation des maîtres de stage.

Bibliographie

- Agulhon, C. & Lechaux, P. (1996). Un tutorat ou des tutorats en entreprise. Diversité des pratiques. *Recherche & Formation*, 22(1), 21-34.
- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. In E. Charlier & S. Biémar (dir.), *Accompagner. Un agir professionnel* (pp. 19-33). Bruxelles: De Boeck.
- Biémar, S. & Castin, J. (2012). La posture singulière d'un pair accompagnateur. In E. Charlier & S. Biémar (dir.), *Accompagner. Un agir professionnel* (pp. 35-55). Bruxelles: De Boeck.
- Chatigny, C. & Vezina, N. (2008). L'analyse ergonomique de l'activité de travail : un outil pour développer les dispositifs de formation et d'enseignement. In Y. Lenoir (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (pp. 127-159). Toulouse: Octarès.
- Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2017). Le processus de coévaluation entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education*, 40(2), 1-27.
- De Stercke, J., Temperman, G., & De Lièvre, B. (2010). *Outil d'aide à la gestion de la relation mentorale*. Retrieved from <http://www.enseignantdebutant.be/downloads/files/Outilaidegestionmentorat.pdf>
- Desbiens, J.-F., Borges, C., & Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et francophonie*, 37(1), 6-25. Retrieved from <http://www.erudit.org/revue/ef/2009/v37/n1/037650ar.pdf>
- Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité : à qui la responsabilité ? *Revue des sciences de l'éducation de Mc Gill*, 45(2), 239-254.

- Houde, R. (2001). Le mentorat : un outil de développement de la relève. *Communication présentée au colloque organisé par l'Association suisse de psychologie du travail de langue française (APTLF-CH)*. Lausanne. Retrieved from <http://www.f-d.org/mentorat.pdf>
- Koster, B., Korthagen, F., & Wubbels, T. (1998). Is there anything left for us? Functions of cooperating teachers and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 75-89.
- Lamaurelle, J.-L. (2010). *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Paris: Hachette Éducation.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. In J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de recherche qualitatives* (pp. 49-65). Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles: De Boeck.
- Pepel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? In M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud. *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (pp. 175-191). Bruxelles: 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. & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(2), 103–121.
- Viau-Guay, A. (2014). L'intégration des savoirs théoriques, pratiques et d'autorégulation chez les apprenants : analyse de l'activité d'enseignants en formation professionnelle et contribution à la formation à l'enseignement, *Activités*, 11(2), 88-111.