UNE RECHERCHE COLLABORATIVE AUTOUR DES DIFFICULTÉS DES MAÎTRES DE STAGE À ACCOMPAGNER LEUR STAGIAIRE

Catherine Van Nieuwenhoven

Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve & ISPG
catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be

Stéphane Colognesi

Ecole Normale Catholique du Brabant Wallon & Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve
s.colognesi@encbw.be

Resumé

L'accompagnement des étudiants en stage est dévolu, sur le terrain, aux maîtres de stage. Ainsi, ceux-ci sont nombreux à ouvrir leur classe, à accueillir des stagiaires, conseillant et évaluant nos étudiants. Cela sans avoir nécessairement conscience des ambiguïtés et des contradictions inhérentes aux différents rôles pris en charge. Aucune formation ne leur est actuellement proposée. Ils ne sont donc pas préparés à cette fonction d'accompagnateurs de novice. De surcroit, mentionnons également que peu de balises structurent les rôles attendus des maîtres de stage permettant une pratique d'accompagnement et d'évaluation cohérente et harmonisée avec les acteurs de l'institut de formation. Suite au constat d'une difficulté récurrente des maîtres de stage, une recherche collaborative est en cours pour identifier leurs besoins et les actions prioritaires à mettre en place pour développer davantage de professionnalisme dans l'accompagnement des pratiques enseignantes. Le cadre général de la recherche collaborative sur l'identification des besoins de formation des maîtres de stage est présenté ainsi que les outils de recueil de données, l'analyse des premiers résultats et les limites et perspectives dégagées.

Mots-clés: Accompagnement; Recherche collaborative; Maître de stage; Stage.

Resumo

No âmbito da formação de educadores e professores, o acompanhamento dos formandos em contextos de estágio é responsabilidade dos profissionais no terreno, educadores e professores cooperantes. Abrem as portas das suas salas, acolhem os estagiários, aconselham-nos e avaliam a sua acção, sem contudo terem necessariamente consciência das ambiguidades e das contradições inerentes aos diferentes papéis envolvidos. Não lhes é proporcionada nenhuma formação específica. Além disso, existem também poucas orientações estruturadas acerca do que se espera dos profissionais cooperantes que permitissem uma prática de acompanhamento e avaliação coerente e articulada com os agentes do instituto de formação. Damos conta, neste artigo, de uma pesquisa colaborativa em curso, que se destina a identificar as necessidades de formação destes profissionais, assim como perspectivar algumas acções capazes de potenciar o seu desenvolvimento profissional. Apresenta-se o enquadramento geral da pesquisa, bem como os instrumentos de recolha de dados e a análise dos primeiros resultados.

Palavras-chave: Investigação educacional; *Praxis* Profissional; Reflexividade.

Abstract

In the context of Kindergarten and primary teachers' training, accompanying practicum students and monitoring the development of their internship is the responsibility of tutors who are professionals in the field. They open their classrooms, hosting interns, advising them and evaluating their action, without necessarily being aware of the ambiguities and contradictions inherent in the different roles involved. No training is currently offered to them. They are not prepared for this supervision function. In addition, there are few guidelines about what is expected of them and their guidance, in order to achieve a practical and coherent monitoring and evaluation, articulated with agents of the training institute. In this paper, we present a collaborative ongoing research which aims to identify the training needs of these professionals and priority actions to be implemented to further develop professionalism in supporting teaching practices. We present the general framework of the research and the data collection instruments as well as a brief analysis of the first results.

Keywords: Educational research; Professional *praxis*; Reflexivity.

Introduction et Problématique

Force est de constater que, même si le décret belge prévoit que les instituts de formation puissent assurer aux maîtres de stage une formation complémentaire, dans les faits, aucune possibilité ne leur est actuellement proposée.

Ainsi, même si l'expérience peut construire une expertise, en Fédération Wallonie-Bruxelles, ni les superviseurs-formateurs d'enseignants en Haute Ecole, ni les maîtres de stage n'ont reçu de formation pour gérer professionnellement l'accompagnement des jeunes débutants sur le terrain. Par conséquent, ni les uns, ni les autres ne sont préparés à cette tâche. En effet, peu de balises structurent les rôles attendus des maîtres de stage permettant une pratique d'accompagnement et d'évaluation cohérente et harmonisée avec les acteurs de l'institut de formation.

De plus, à l'heure actuelle, aucune contrainte n'empêche un enseignant d'être maître de stage. Dans ce rôle, l'enseignant est isolé et se base uniquement sur son expérience professionnelle pour assurer l'accompagnement du stagiaire. Or, l'expérience professionnelle, aussi riche soit-elle, « ne constitue pas en soi une ressource suffisante pour contribuer efficacement à la formation d'un stagiaire. » (Pelpel, 1989, p. 151). À cela s'ajoute le fait que les enseignants chevronnés donnent plus de considération à leur expérience qu'à leur propre formation et hésitent à reconnaitre l'utilité du perfectionnement tout en souhaitant contribuer à la formation de la relève (Gervais, 1999).

Le postulat qui détermine le point de départ de la recherche dont nous souhaitons faire l'état ici est que l'accompagnement d'un stagiaire représente un véritable défi pour tous les acteurs qui encadrent les stages, quels qu'ils soient. Ceux-ci mettent d'ailleurs en avant le « manque de formation des formateurs à l'accompagnement » et souhaitent de « travailler sur une relation d'égal à égal ».

Cadre Général de la Recherche: D'un Incident Critique à un Dispositif de Recherche Collaborative

En juillet 2009 , un groupe de directeurs d'écoles de Bruxelles a souhaité rencontrer les responsables de l'organisation des stages des deux Hautes Ecoles pédagogiques avec lesquelles ils travaillaient habituellement : l'ISPG[1] – Galilée et

[1] Institut Supérieur Pédagogique Galilée

l'ENCBW[2] – Vinci pour questionner les difficultés d'accompagner les stagiaires et plus largement les enseignants en début de carrière. Afin d'étayer ces préoccupations, un groupe de base s'est très vite constitué pour constituer le GRAPPE, Groupe de Recherche sur l'Accompagnement des Pratiques Professionnelles Enseignantes.

Ce groupe a relevé le constat d'un éloignement entre le monde de la pratique professionnelle et celui de la recherche qui vise à l'éclairer semble récurent à plusieurs égards. D'abord, la diffusion des résultats des études pose un problème d'accessibilité aux acteurs : tant en termes de facilité de lecture (pensons au vocabulaire employé par exemple, ou encore aux déploiements statistiques qui engagent peu les personnes de terrain) que dans la façon dont ces ressources sont – ou pas – disponibles facilement. Ensuite, et c'est peut-être un corrolaire avec l'élément précédent, les connaissances issues de la recherche ne se transposent pas – ou peu – sur le terrain ; ce qui ne permet guère aux pratiques d'évoluer. Enfin, soulignons les problèmes liés au choix des objects d'analyse et aux outils de recueil, parfois très disparates entre les préoccupations des uns et des autres. Dans une volonté d'identifier et de modéliser les pratiques d'accompagnement des maîtres de stage, le choix d'inscrire notre projet dans le cadre des recherches participatives et plus particulièrement au cœur d'une recherche collaborative s'est imposé.

Fondements généraux des recherches participatives

Anadon et Savoie-Zajc (2007, p.21) mettent en avant que « le savoir n'est jamais un objet séparé de la personne, qu'il s'inscrit au contraire à même sa relation avec la personne et son expérience immédiate des circonstances dans lesquelles cette relation se produit ».

En accord avec le modèle de l'acteur social compétent (Giddens, 1987) et de l'approche de Schön (1993) sur le praticien réflexif, les praticiens disposeraient de ressources pour agir, adapteraient leurs interventions en fonction du contexte et pourraient justifier leurs pratiques. Le chercheur ne pose pas, par son choix d'objet, un regard normatif et extérieur sur ce que font les enseignants, mais va chercher, avec eux, et de l'intérieur du contexte dans lequel ils exercent, à comprendre ce qui supporte leur agir.

En effet, comme le signalent Bourassa, Bélair et Chevalier (2007), le principe

[2] Ecole Normale Catholique du Brabant Wallon

épistémologique de ce type de recherche exigerait que l'analyse des informations recueillies soit effectuée avec les acteurs de terrain dans l'optique d'une théorisation co-construite de la pratique. Or, souvent, le chercheur se retrouve seul à analyser les données recueillies qu'il est en charge ensuite de réinvestir dans le groupe (Mottier Lopez, 2012).

Dès lors, une série de conditions interdépendantes semblent nécessaires pour assurer le bon fonctionnement d'une recherche participative (Bourassa & al, 2007). En effet, l'objet de recherche : doit être vécu comme pertinent pour les chercheurs et les praticiens ; examine nécessairement une question ou un problème co-défini ; s'enrichit dans l'intersubjectivité et l'interfécondation ; mène à une théorisation temporaire ; apparaît comme nécessaire pour entériner un changement effectif de la situation perçue et des actions à poser et amène un changement qui produit des effets d'auto-formation.

Ces différents arguments mis en avant, nous n'imaginions donc pas concevoir une formation pour les accompagnateurs-praticiens sans eux ; et, tout naturellement, nous avons opté pour une recherche collaborative – répondant aux conditions susnommées et s'inscrivant dans le champ des recherches participatives. Ainsi, un rapprochement des mondes de la recherche et de la pratique est amorcé, en reposant sur l'hypothèse selon laquelle une « interfécondation » est possible entre les communautés de pratique professionnelle et les communautés scientifiques (Desgagné, 2001; Desgagné & Larouche, 2010).

Fondements de la recherche collaborative

Selon Desgagné (1997, 2005), le concept de recherche collaborative repose sur une triple dimension : la co-construction d'un objet de connaissance entre chercheur et praticiens, la participation de tous comme co-constructeurs, la médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique.

Ainsi, par l'analyse des situations de pratique, chacun s'engage selon ses intérêts, tout en se laissant impégner de la perspective des uns et des autres, dans une situation qui respecte le critère de « double vraisemblance », soit la vraisemblance pour la pratique et pour la recherche (Dubet, 1994).

Trois énoncés structurent cette conceptuatisation (Desgagné, 1997).

Le premier met en avant la co-construction d'un objet de connaissance entre

chercheurs et praticiens : les praticiens s'engagent, avec les chercheurs, à explorer un aspect de leur pratique. L'objet même de la recherche porte alors sur leur compréhension mutuelle en contexte du phénomène.

Le second élément à mettre en avant est la participation de tous en fonction de leur expertise spécifique. Dès lors, les chercheurs offrent ainsi au groupe des ressources d'un certain ordre (savoirs théoriques et méthodologiques nécessaires), tandis que les praticiens proposent des ressources qui leur sont propres (connaissances du contexte, expériences professionnelles, savoirs d'expérience).

Le troisième aspect à mettre en exergue est la médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique. C'est la médiation entre pratique et théorie, entre culture de recherche et culture de pratique qui est visée. « Une vision socioconstructiviste du «savoir» à développer, et cela, à partir d'une démarche collective d'interprétation où théorie et pratique sont constamment mises en relation » (Desgagné, 1997, p.384).

Concrètement donc, notre groupe de collaborateurs se compose de praticiens de terrains (instituteurs préscolaires, primaires), de maîtres de formation pratique et de formateurs en Haute Ecole pédagogique, de chercheurs de l'Université catholique de louvain et d'un conseiller pédagogique de l'enseignement fondamental. Ainsi, à côté d'un staff permanent évoluent 4 équipes différentes en fonction des focus que nous voulons mettre à la recherche : instituteurs maternels, instituteurs primaires, formateurs de maitres de stage et superviseurs[3].

Ainsi, c'est ensemble que nous nous attelerons à rencontrer les deux finalités d'une recherche collaborative (Cole,1989, Desgagné, 2005; Desgagné & Larouche, 2010; Bourassa & al, 2007) à savoir de faire émerger une activité de production de connaissances et un développement professionnel de chaque catégorie d'acteurs.

Un travail d'analyse des besoins (Bourgeois, 1991) émergeants de la tension observée entre le fonctionnement vécu et le fonctionnement souhaité a été mené auprès des maîtres de stage.

De l'analyse des besoins de formation

L'analyse de besoins de formation est perçue comme une «évaluation de

[3] Seules les données relatives aux maîtres de stage du préscolaire seront présentées.

contexte» par laquelle on tend à rendre le plus adéquat possible le système de formation en fonction des besoins que l'on voudrait satisfaire. En effet, pour Bourgeois (1991), « l'expression d'un besoin intègre trois données perceptuelles, distinctes mais étroitement liées : la représentation d'une situation actuelle, d'une situation attendue et d'une perspective d'action ».

Trois pôles en tension donc autour desquels l'acteur peut exprimer un besoin : quelque chose ne fonctionne pas et il ne voit pas comment l'arranger ; exprimer une aspiration sans voir le lien direct avec la situation actuelle ou même avancer des perspectives d'action sans percevoir les tenants et aboutissants de la situation vécue et attendue. Dès lors, un besoin ne peut apparaitre et être exprimé que s'il y a un déséquilibre entre la situation actuelle et la situation attendue.

L'analyse des besoins tient compte des interactions entre ces trois pôles et du fait qu'il y a autant d'expressions de besoins que d'individus en jeu dans la situation. Les visions de chacun peuvent différer en de larges mesures et il faut pouvoir en tenir compte. En effet, tout le monde doit pouvoir s'exprimer et il faut gérer toutes ces différences dans la construction de décisions qui concerneront tous les acteurs.

Pour Bourgeois (1991), le besoin est « une construction mentale et sociale de la réalité produite par un individu dans certaines conditions psychologiques et sociales. L'analyse des besoins travaille, non sur une réalité objective, mais sur la représentation mentale qu'en ont les acteurs ». Dans cette même idée, le besoin est à rechercher dans le discours des acteurs (situé dans le temps et l'espace et produit dans certaines conditions) et non derrière celui-ci.

De plus, l'analyse des besoins devrait pouvoir déboucher non seulement sur des objectifs de formation, mais aussi sur des perspectives d'actions à mener. C'est toute la démarche qui doit veiller à ce que les objectifs produits soient réellement ouverts. Il ne s'agit pas de proposer aux acteurs de choisir parmi une offre préétablie (objectifs et/ou moyens d'action), sous peine de ne pas être en totale adéquation avec leurs besoins avérés, et donc, ne résoudre aucun problème.

Opérationalisation de la conception de l'analyse des besoins dans la recherche collaborative du Grappe

Dans le cadre de notre recherche collaborative, nous avons structuré l'analyse des besoins en trois temps avec l'utilisation de trois outils différents. Dans un 1er

temps, la visée est de récolter des informations sur le « vécu » dans l'expérience de maître de stage. Un questionnaire en ligne a été conçu pour récolter ces données. Dans un second temps, l'objectif était de capter les souhaits des maîtres de stage par rapport à une situation « idéale » de fonctionnement dans l'accompagnement d'un stagiaire. C'est sous forme de « focus-groupe » que ce travail a été réalisé. Dans le 3e temps, il s'agissait effectivement de faire émerger les besoins de formations perçus au cœur de la tension entre les informations recueillies au 1e et 2e temps. Ce travail se mène lors d'un séminaire en équipe du Grappe, riche du regard varié de ses membres et dans la vigilance des partenaires du terrain, ceux qui sont au plus prêts des professionnels interrogés.

Objectifs de la recherche collaborative

Les objectifs de la recherche sur l'accompagnement des étudiants par les maîtres de stage s'articulent autour de trois questions:

- Quels sont les savoirs produits sur l'accompagnement et comment sont-ils réinvestis par les chercheurs comme par les praticiens, au regard de la visée d'interfécondation défendue par l'approche collaborative ?
- Comment ces savoirs nourrissent-ils la modélisation des pratiques d'accompagnement ? Quelles typologies émergent de cette recherche ?
- Quels sont les besoins de formation des accompagnateurs ?

Dans cet article, nous nous intéressons à préciser les spécificités de l'accompagnement d'étudiants dans les classes : quelles sont les qualités principales à adopter ? Quels types de relations établissent-ils? Dans quelles postures d'accompagnement s'inscrivent-ils ? Quelles difficultés ou manques rencontrent-ils ?

De la Nécessaire Exploration du Concept D'Accompagnement

Le concept d'accompagnement est particulièrement polysémique et nombreux sont les auteurs qui se sont attelés à le définir (Paul, 2009, Vial et Capparos, 2007, Biéamr et Charlier, 2012).

Comment définir l'accompagnement ?

Pour Paul (2004), accompagner signifie se joindre à quelqu'un, pour aller où il

va, en même temps que lui. Ceci précise une organisation du sens selon trois dimensions :

- relationnelle : sur le mode d'une jonction ou d'une connexion « se joindre à quelqu'un » ;
- temporelle : sur le mode de la synchronicité : « être avec en même temps » ;
- spatiale : sur le mode d'un déplacement : « pour aller où il va ».

Paul (2009) poursuit en précisant que le terme « accompagnement » renvoie ainsi à quatre idées :

- la secondarité. Celui qui accompagne est second, c'est-à-dire « suivant ». Il n'y a pas d'accompagnement sans le binôme initial. Il a la fonction de soutenir dans le sens qu'il valorise celui qui est accompagné ;
- le cheminement, qui inclut un temps d'élaboration et des étapes qui composent la « mise en chemin » ;
- l'effet d'ensemble : l'action vise à impliquer les deux éléments, l'accompagnant et l'accompagné à tous les stades de ce cheminement ;
- la transition, qui est liée à une circonstance, un événement. Tout accompagnement est temporaire : il a un début, un développement et une fin.

Pour déployer encore le concept d'accompagnement, elle se réfère aux trois synonymes les plus proches du verbe accompagner : « conduire », « guider » et « escorter » et précise qu'en déployant tout le champ sémantique d'accompagner, de synonyme en synonyme, on voit qu'il y a bien là trois registres de praxies qui renvoient à des rôles spécifiques et transversaux :

- escorter : tout le registre de l'aide, de l'assistance, du secours et de la protection ;
- guider : tout le registre du conseil, de la guidance et de l'orientation ;
- conduire : tout le registre de l'éducation, de la formation et de l'initiation.

A ces différentes idées principales mentionnées par Paul (2004, 2009), Vial et Caparros (2007) ajoutent à juste titre que l'art d'accompagner consiste à trouver « là où va » celui qu'on accompagne afin d'aller avec lui. L'accompagnateur stimule sans jamais précéder et, ce faisant, suscite, favorise ou éprouve la réflexion du sujet. La dimension réflexive apparaît comme essentielle au développement tant de

l'accompagné que de l'accompagnateur. D'après Gervais et Correa (2005), la co-construction du savoir peut émerger de la co-analyse des pratiques, mais seulement si le stagiaire est activement engagé dans son stage/formation et est en interaction fréquente avec un maître qui est lui-même profondément impliqué dans son rôle.

Les deux définitions de Paul (2004) et de Vial et al (2007) sont fort proches et se complètent bien. Jorro (2012, p.5) ajoute encore que « l'accompagnement suppose la reconnaissance de l'autonomie du sujet, autonomie parfois contrariée tant le sujet peut avoir le sentiment de se perdre et exprimer une demande d'appui ». Dans la relation d'accompagnement se révèle parfois des tensions entre l'interventionnisme de l'accompagnateur et l'autonomie recherchée chez l'accompagné.

Tant Vial et al (2007) que Jorro (2012) précisent que la posture d'accompagnement n'est pas figée en soi et qu'il s'agit d'un processus d'ajustement permanent de l'accompagnateur en fonction du contexte et des besoins de l'accompagné. C'est ainsi que les besoins d'accompagnement d'un étudiant évoluent au fil de ses expériences sur le terrain et même en cours de stage.

Quelles approches pour accompagner un débutant ?

Gervais et Desrosiers (2005) mettent en avant trois approches de l'accompagnement que le maître de stage peut adopter : l'approche directive, l'approche collaborative et l'approche non-directive. Celles-ci pourraient être situées sur un axe qui irait d'une faible autonomie du stagiaire et d'une implication majeure du maître de stage jusqu'à un degré d'autonomie élevé du stagiaire qui a la main alors que le maître de stage est largement en retrait.

Charlier et Biémar (2012) estiment, quant à elles, que même si l'accompagnement est un processus singulier, il repose sur des manières d'agir qui peuvent être caractérisées, agencées et structurées. Il serait possible de définir un genre correspondant aux attendus génériques du métier (Clot, 2008), à ce qui est commun, indépendamment du contexte. C'est ainsi qu'il serait possible de dégager les compétences professionnelles spécifiques au rôle d'accompagnateur. Portelance (2009) ont établi récemment un cadre de référence qui détermine les principales compétences nécessaires aux maîtres de stage pour accompagner leurs stagiaires.

Au delà des compétences professionnelles de l'accompagnateur, il est

intéressant de tenter d'identifier les qualités sous-jacentes à la posture de l'accompagnateur. Pour Boutin et Camaraire (2001), un recul réflexif de la part de l'accompagnateur ne pourra que contribuer au développement des qualités personnelles et professionnelles qu'on exige de lui afin que soit assuré au stagiaire le meilleur accompagnement possible. Ils articulent les qualités d'un accompagnateur de stage autour de 4 dimensions : l'altruisme, la maturité, l'expérience et le recul critique et enfin la volonté de partager.

Méthodologie

Le fil conducteur des travaux réalisés par le GRAPPE étant la démarche d'analyse des besoins de Bourgeois (1991), nous avons été amenés à nous intéresser à la « situation actuelle » et la « situation souhaitée » des maîtres de stage du préscolaire.

Pour mettre en œuvre notre recherche, nous avons choisi une démarche méthodologique « mixte ». Un questionnaire a été construit et complété par 215 maîtres de stage issus des listings de collaboration des deux départements pédagogiques à l'origine de la recherche. 345 maîtres de stage ont été contactés, ce qui donne un taux de réponse de 62%. Une fois le questionnaire réalisé, il a été soumis aux membres du GRAPPE pour être validé. Cela nous a permis de vérifier La pertinence des questions et leur agencement ainsi que la longueur du questionnaire a ainsi été vérifiée. Ensuite, nous avons utilisé le logiciel *« Lime Survey*[4] *»* pour diffuser par courriel le questionnaire à notre échantillon.

Pour compléter le recueil de données centré sur la situation actuelle au niveau de l'accompagnement, nous avons construit un guide pour les focus groupes essentiellement pour recueillir la situation idéale en matière d'accompagnement mais aussi pour illustrer certaines réponses du questionnaire.

Trois focus-groupes ont été menés et ont été enregistrés pour faciliter le traitement des données recueillies. Le choix de cette technique de recueil de données est directement lié aux modèles de référence sous-jacents à notre recherche collaborative (Giddens, 1987, Schön, 1983). Le focus group est un outil privilégié pour être à même de restituer toute la complexité des interactions sociales des acteurs de

[4] « Lime Survey » est un logiciel informatique *« open source »* et *« multiplateforme »* qui permet la création et la gestion d'enquêtes en ligne via Internet. Ce logiciel évolue constamment grâce aux échanges entre les utilisateurs et les créateurs du logiciel.

terrain (Duchesne & Haegel, 2005; Kitzinger, 1994; Morgan, 1997). Les verbatims recueillis ont fait l'objet d'un découpage en unités de sens qui ont été classées dans les catégories définies a priori.

Présentation des Résultats

Description de l'échantillon

Notre échantillon comporte 2 % d'hommes pour 98 % de femmes. 27% des MDS ont moins de 10 ans d'expérience, 20% des maîtres de stage ont entre 10 et 15% ans d'expérience et 50% des maîtres de stage ont plus de 15 ans d'expérience. Nos maîtres de stage encadrent des stagiaires de première année (13%) ; de deuxième année (39 %) et de troisième année (48%).

Pour quelles raisons les maîtres de stage accueillent-ils nos stagiaires ?

92% des maîtres de stage sont satisfaits d'accueillir un stagiaire dans leur classe. Plus précisément, 68 % sont « plutôt satisfaits » lorsqu'ils accompagnent un stagiaire dans leur classe alors que 24 % d'entre eux sont « tout à fait satisfaits ». Ils justifient principalement leur choix d'accueillir un stagiaire par les trois raisons suivantes :

- Le plaisir de communiquer la passion du métier (41%);
- Permettre à un jeune de s'initier à une réalité professionnelle et de lui permettre de se confronter (25,9 %) ;
- Le plaisir de partager mes compétences (18 %).

Il est important de noter que la moitié des maîtres qui ont moins de deux ans d'expérience semblent moins satisfaits de l'accueil d'un stagiaire. Peut-être n'ont-ils pas encore toutes les ressources pour assurer un tel accompagnement ?

Quant aux maîtres de stage qui n'accueillent pas de stagiaires, ils le justifient par un manque de formation du stagiaire (28,3%), par une expérience antérieure malheureuse (15,6%) (stagiaires peu motivés, abus de confiance, …) et par des problèmes de communication entre les partenaires (13,2 %). De manière plus qualitative, les maîtres de stage relèvent aussi la difficulté d'assurer le cumul de fonctions et de partager leur temps entre la prise en charge de leurs propres élèves et l'accompagnement du stagiaire.

Quelles sont leurs qualités et attitudes principales pour assumer leur rôle ?

Nous avons repris la catégorisation de Boutin et Camaraire (2001) pour analyser les propos des maîtres de stage lors des focus groupes au niveau des qualités nécessaires à l'accompagnement d'un stagiaire.

Tableau 1 : Unités de sens reprenant les qualités des maîtres de stage

Les qualités	Unités de sens
L'altruisme	accueillir, être à l'écoute, permettre l'échange, être présent, disponible, ouvert, être empathique, communiquer
La maturité	avoir confiance, encourager, valoriser, motiver, ne pas juger, permettre de sentir le groupe, laisser un espace pour la différence, soutenir. Etre un exemple mais pas un modèle
Expérience et recul critique	avoir une bonne analyse de la situation, transmettre des idées, avoir de bonnes connaissances théoriques et pratiques informer, aimer se former en continu, se remettre en question,
Volonté de partager et de faire découvrir	Partager des conseils, son vécu, ses expériences, accepter les échanges qu'ils soient positifs ou négatifs, prévenir les erreurs et/ou les accueillir, oser dire quand cela ne va pas, amener l'étudiant le plus loin possible dans sa démarche, donner des pistes, laisser la place au stagiaire, mettre ses propres limites
Autres	Avoir du punch, avoir de l'enthousiasme, de l'humour, être exigeant

Il est intéressant de noter que les quatre dimensions sont largement soulignées par les maîtres de stage. Une catégorie « autre » a été ouverte pour recueillir les quelques qualités qui n'ont pu être classées. Celles-ci ne sont pas spécifiques au métier de maître de stage mais contribuent également à l'établissement d'une collaboration et efficace. Les maîtres de stage ont également mis l'accent sur des facteurs pour optimaliser la relation avec l'étudiant. Ils sont essentiellement centrés sur l'installation d'une relation positive et de confiance entre les deux partenaires, basée sur le dialogue, le respect mutuel et la transparence.

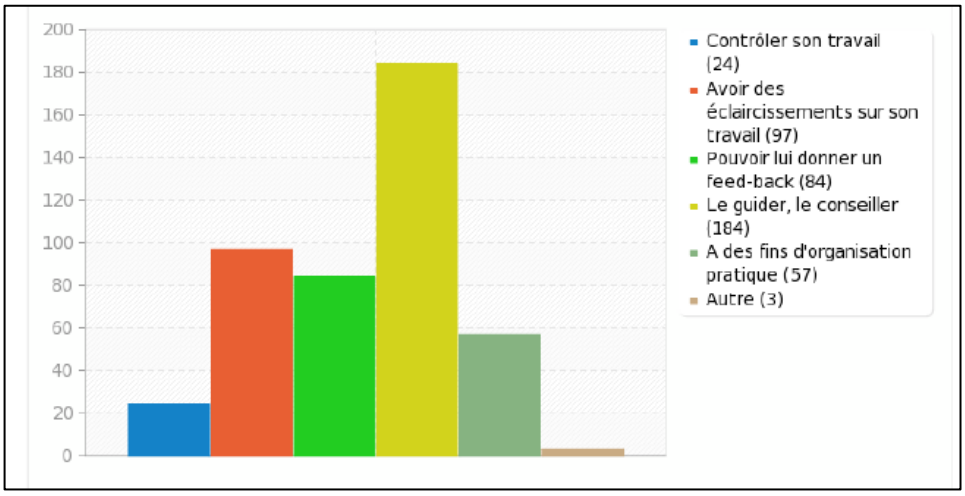
Parallèlement aux qualités relevées, plusieurs attitudes sont identifiées par les maîtres de stage comme à proscrire : Juger sans fondements, stigmatiser, ne pas laisser sa chance au stagiaire ou alors imposer ses propres choix, ne pas le laisser essayer, réduire sa zone de liberté et encore profiter du stagiaire pour se désinvestir de son rôle d'enseignant et de maître de stage.

Ces attitudes ne sont effectivement pas en accord avec les qualités identifiées au préalable par Boutin et al (2001) et confirmées par notre étude.

Quelles postures les maîtres de stage endossent-ils pour accompagner leur stagiaire ?

Au delà des qualités et attitudes du maître de stage, il est intéressant de cerner les rôles qui fondent l'accompagnement du stagiaire. Dans le questionnaire en ligne, une question concerne les buts des rencontres prévues entre le maître de stage et son stagiaire. La figure 1 ci-dessous présente les résultats obtenus.

Figure 1 : Buts des rencontres du maître de stage avec son stagiaire



Il est intéressant de souligner que la fonction de guide et de conseil arrivent largement en première position. Ensuite, l'échange se centre sur la clarification des tâches d'enseignement avec une dimension feed-back pour réguler les pratiques du stagiaire. Enfin, la rencontre semble permettre également de finaliser l'organisation pratique des activités. Quelques maîtres de stage choisissent l'item « contrôler son travail ».

Pour préciser encore ces postures, il a été proposé aux maîtres de stage, lors des focus groupes, de choisir, parmi un pannel de métiers, lequel représenterait le mieux leur posture de maître de stage. Ont été proposés : l'entrepreneur, le chef d'orchestre, le guide de montagne, le sage, la plagiste, le pompier, le souffleur, l'assistant social, l'esthéticien, la nounou.

On remarque que les maîtres de stage choisissent priroitairement le guide de montagne (20%) avec de telles unités de sens :

- On fait apprendre et on guide en même temps ;
- Le stagiaire est là pour apprendre, on l'aide à gravir des étapes, à dépasser des obstacles ;
- On apprend aussi énormément quand on est dans la partage ;
- On peut dégringoler mais on franchira de nouveaux obstacles ;
- Le guide n'envoie pas juste marcher, il marche avec ;
- On arrive petit à petit au sommet ; on grandit ensemble.

On retrouve dans cette métaphore du guide de montagne : la collaboration, le partage, la co-construction. Ensuite arrivent en second choix, à égalité (14%), le chef d'orchestre et l'entrepreneur. Le premier a pour rôle d'harmoniser et d'établir des liens (entre les collègues, la direction, …). Il tente de mettre en symphonie, d'organiser, de remettre de l'ordre. Il ne sait rien faire seul, il crée avec les musiciens qui ont tous des instruments différents. Il important de souligner que plusieurs maîtres de stage insistent pour ne pas tenir compte du vocable « chef » qui ne correspond pas selon eux à leur rôle.

L'entrepreneur est choisi pour préciser qu'il y a beaucoup de rôles à gérer (les activités, le planning, les personnalités, …) pour que le stagiaire vive le stage au mieux. D'époque en époque, on change de type de construction, on évolue. Le volet collectif nécessaire pour réussir la construction est également mise en évidence.

Les métiers de chef d'orchestre et d'entrepreneur mettent le maître de stage au premier plan dans un rôle de gestion, d'organisation générale et de recherche d'harmonie. Cette posture plus « directive » serait donc choisie globalement à 28%. Pour le choix de ces deux métiers, il semble parfois y avoir un glissement entre leur métier de professeur et celui de maître de stage.

Le sage arrive en troisième position (11%). Le sage ne sait pas tout, il accompagne l'autre pour aller plus loin et construire avec lui. Il partage son expérience. Le sage sait qu'il ne sait pas tout et c'est pour cela qu'il peut relativiser.

En quatrième position, trois métiers ont été regroupés parce qu'ils recouvrent des dimensions qui s'articulent autour du soutien inconditionnel du stagiaire. Pour le

souffleur et le pompier, il faut pouvoir être là au cas où, aider quand le stagiaire perd les pédales, « éteindre les feux », … L'assistant social est cité pour intervenir dans un cadre plus large au niveau des affects et du contexte familial du stagiaire.

Par contre, sont rejetés massivement le militaire pour sa dimension autoritaire et hiérarchique et le plagiste dans le sens où le maître de stage ne reste pas à rien faire en laissant toute la responsabilité sur le stagiaire.

Quelles difficultés les maîtres de stage rencontrent-ils ?

Au niveau du questionnaire, les maîtres de stage relèvent trois difficultés principales :

1. Une absence de formation à l'accompagnement d'un jeune adulte (21,4%) ;
2. La compréhension des attentes de l'institut de formation (16 %) ;
3. Le manque de solution pour aider le stagiaire en difficulté (14,1%).

76% des maîtres de stage soulignent avoir déjà accueilli des étudiants en difficulté. Ils se sentent soutenus particulièrement par leurs collègues (40%) mais aussi par les superviseurs de la haute-école (28%). Il est néanmoins important de souligner que 16% maîtres de stage ne se sentent pas du tout soutenus.

Comment réagissent-ils face à des étudiants en difficultés?

La lecture de la figure 2 nous indique qu'une majorité (59%) de maîtres de stage « incite le stagiaire à un aparté et lui donne des conseils, des suggestions » lorsque celui-ci est en difficulté.

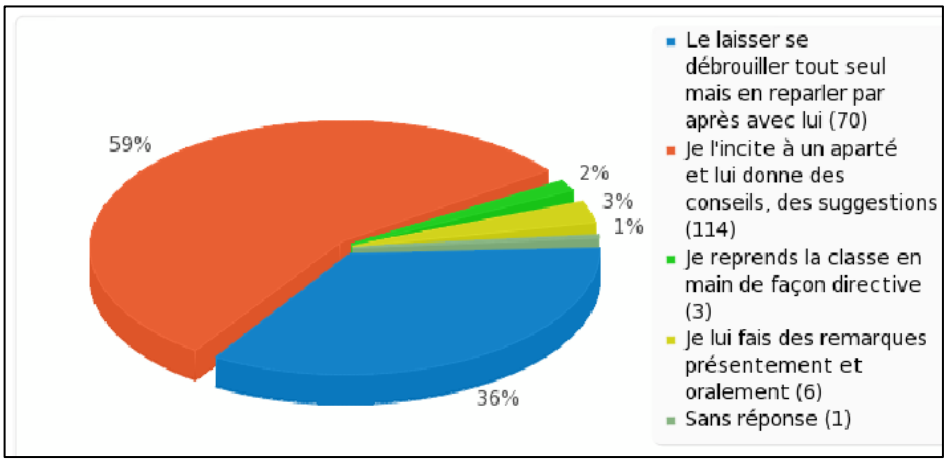


Figure 2 : La réaction du maître de stage lorsque le stagiaire est en difficulté

Il est intéressant de constater qu'un pourcentage non-négligeable de maîtres de stage (36%) indiquent que lorsque le stagiaire est en difficulté, ils « le laissent se débrouiller tout seul mais en reparlent par après avec lui ».

Les maîtres de stage ne savent comment dire à un étudiant qu'il est en échec sans le blesser et pouvoir poursuivre la collaboration dans de bonnes conditions.

Quels sont les manques identifiés par les maîtres de stage ?

Plus de la moitié des maîtres de stage interrogés ne se sentent pas outillés pour gérer l'accompagnement des stagiaires. C'est surtout pour les étudiants de première année que les maîtres de stage se sentent le moins outillés (64%) par rapport à 56% pour les étudiants de deuxième année et 50% pour les 3ème année.

On peut organiser les manques identifiés par les maîtres de stages en fonction de trois catégories : ceux qui sont centrés sur leur personne en tant que maître de stage, ceux qui sont liés à la relation établie avec le stagiaire et ceux qui sont plutôt liés à la collaboration avec l'institut de formation.

Les manques liés à la fonction de maître de stage sont les suivants : une formation à l'accompagnement, des trucs et astuces pour intervenir avec le stagiaire et une rétribution pour l'encadrement des étudiants de premier Bac.

Les manques liés à la collaboration avec l'étudiant se définissent comme suit :

- un contrat clair et personnalisé établi entre les deux partenaires ;
- du temps pour travailler avec le stagiaire avant le stage : installer la relation, planifier, intégrer la classe ;
- du temps pour travailler avec le stagiaire pendant le stage : donner un feed-back, être à l'écoute.

Les manques liés à la collaboration avec l'institut de formation sont par contre très nombreux et recouvrent différents champs. Les maîtres de stage souhaitent un vrai partenariat entre les acteurs concernés par le stage avec un contrat clair qui détermine les responsabilités de chacun et les procédures à suivre. Ils pointent le rapport de stage qui ne correspond pas bien à la réalité du terrain (termes employés, types d'activités demandés, …) et proposent de co-construire les documents utilisés par les différents partenaires. Il soulignent aussi le manque de reconnaissance, et de considération des maîtres de stage et souhaitent un retour après la stage de l'étudiant.

Leur implication dans l'évaluation certificative de l'étudiant semble également poser problème.

Pour ne pas Conclure: Vers les Propositions de Formation …

Au départ d'un incident critique, véritable catalyseur et tremplin de cette recherche, du chemin a été parcouru. Et c'est dans l'idée que nous ne pouvions nous passer d'une collaboration avec les acteurs pour mener une recherche sur les acteurs, qu'ensemble, instituteurs, superviseurs, étudiants, directeurs, conseillers pédagogiques, responsables des instituts, chercheurs, avons élaboré tout le processus de recherche – et les dispositifs et outils méthodologiques y afférents - dans un souci constant de rester au plus près des besoins exprimés.

Dans cette volonté de travailler en collaboration, Chevalier et Buckels (2008) attirent notre attention sur les écueils à éviter comme vouloir reprendre la main au niveau de l'analyse, déséquilibrer les prises de parole ou encore viser la confirmation des hypothèses formulées. Ainsi, dans notre premier groupe de collaborateurs, un temps aura été nécessaire afin que chacun trouve et se sente à sa place. Et c'est peut-être là le principal amendement que nous voudrions mettre en exergue: prendre du temps pour se connaître en tant qu'individu n'est pas superflu. Cela permet d'installer une relation symétrique qui favorise le climat de confiance réciproque et nécessaire à la combinaison des compétences des praticiens et des chercheurs (Desgagné & Bednarz, 2005).

En égard au modèle de Bourgois (1991), c'est bien vers des perspectives d'action que nous voulons tendre maintenant. A cet effet, le GRAPPE s'attelle à mettre en place des modules de formation grâce aux différentes analyses déployées.

Divers points de vigilance, issus des échos des acteurs de terrains seront à prendre en considération. En effet, les maîtres de stage insistent en priorité pour participer à des modules de formation avec les superviseurs de l'institut de formation pour viser une co-formation autour de l'accompagnement d'un stagiaire et respecter les deux contextes de formation. Ils aimeraient aussi alterner des temps de formation et d'accueil de stagiaire pour permettre la régulation de leur pratique au fur et à mesure. Plus précisément encore, ils imaginent que ces temps de réflexion soient centrés sur deux volets : le premier mettrait en exergue l'accompagnement du stagiaire (comment prendre de la distance, comment mener un entretien, comment bien soutenir, …) et le second s'attarderait à proposer une remise à niveau autour des

ressources pédagogiques nouvelles dont ils sont parfois loin sur le terrain (la différenciation, …) ou dont ils n'ont pas bénéficiés dans leur formation initiale.

Pour préciser davantage les attentes des maîtres de stage et savoir pour quoi ils seraient prêts à s'engager, nous leur avons proposé des titres potentiels de formation auxquelles ils pourraient choisir de s'inscrire. Ils optent en priorité pour « Trucs et astuces pour accompagner le stagiaire » et « Maître de stage, un nouveau métier ». On retrouve dans ces deux choix autant un volet plus pragmatique sur le comment faire concrètement mais aussi une réflexion plus générale sur l'identité du maître de stage. Ensuite, ils sélectionnent « Réfléchissons et progressons » et mettent en avant l'intérêt de partager autour de leurs pratiques, de s'enrichir de l'expérience des autres. Enfin, ils seraient aussi intéressés par une formation sur l'évaluation « Evaluer sans faire mal » car il semble difficile de réagir quand cela ne va pas bien, de fournir un feed-back constructif, de privilégier l'évaluation formative.

C'est donc dans cette optique de construction d'un tel module de formation qu'est rédigé le calendrier du GRAPPE pour les mois à venir ; avec en parallèle la volonté de poursuivre le processus de recherche collaborative en mettant cette fois le focus sur les maitres de stage du primaire, les étudiants et les superviseurs.

Reférences

Anadon, M., & Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains : une forme de recherche participative. In M. Anadon (dir.). *La recherche participative*. Presses de l'Université du Québec.

Bourassa, M., Bélair, L., & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et Francophonie*, Volume *XXXV* (2), 1-11.

Bourgeois, E. (1991). L'analyse des besoins de formation dans les organisations: un modèle théorique et méthodologique. *Mesure et évaluation en éducation, 14*(1), 17-60.

Boutin et Camaraire (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire*. Montréal : Editions nouvelles.

Cole, A.L. (1989). Researcher and teacher: Partners in theory building. *Journal of Education for Teaching.*

Charlier et Biémar (2012). *Accompagner : Un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck

Chevalier, J., & Buckles, D. J. (2008). *A guide to Collaborative Inquiry and Social Engagement*. Los Angeles : Sage Publications.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue de l'éducation*, vol. *23* (2), 371-393.

Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative: nouvelle dynamique de recherche en éducation. In M. Anadon (Ed.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51-76). Québec: Presses de l'Université Laval.

Desgagné, S., & Larouche, H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherches en éducation*, 1, 7-18.

Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, *XXXI* (2), 245-258.

Dubet, E. (1994). Sociologie de l'expérience. Paris : Seuil.

Duchesne & Haegel (2005). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien collectif*. Paris: Armand Colin.

Gervais, C. (1999). Le stage d'enseignement. Représentations des principaux acteurs, *Revue canadienne de l'éducation*, *24*(2), 121–136.

Gervais, C. (2004). L'insertion professionnelle dans l'enseignement. *Formation et profession, 10* (2), 13-25. En ligne http://crifpe.ca/formationetprofession/index

Gervais, C., & Correa Molina, E. (2005). De l'enseignant au stagiaire : donner accès à son expérience. In C. Gervais & L. Portelance (dir.). *Des savoirs au cœur de la profession enseignante: contextes de construction et modalités de partage*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Gervais, C., & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires.* Québec: Les presses de l'université de Laval.

Giddens, A. (1987). *La constitution de la société.* Paris: PUF.

Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of health and illness, 16,* 103-121.

Jorro, A. (2012). L'accompagnement, comme processus singulier et comme paradigme. Préface. In E. Charlier & S. Biemar, *Accompagner: un agir professionnel* (pp. 5-10). Bruxelles: De Boeck Université.

Morgan, D.L. (1997). *Focus group as qualitative research.* Newbury Park : Sage.

Mottier Lopez, L. (2012). Savoirs produits par deux recherches collaboratives sur les pratiques d'évaluation formative. In L. Mottier Lopez & G. Figari, (Ed.).

Modélisations de l'évaluation en éducation. Bruxelles: De Boeck (collection Raisons Educatives).

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

Paul, M. (2009). Autour du mot : accompagnement. *Recherche et formation* (62), 91-107. En ligne http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR062-08.pdf

Pelpel, P. (1989). *Les stages de formation*. Paris : Bordas.

Portelance, L. (2009). Elaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois, *Education et francophonie*. *XXXVI*, 1, 26-49.

Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal: Editions Logiques.

Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative.* Bruxelles : De Boeck.