

Recherche sur le rôle des maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants

RAPPORT DE RECHERCHE Juin 2001

FUNDP

Département Education et Technologie

**Donnay Jean, professeur
Dejean Karine, Evelyne Charlier, chercheuses**

**Rue de Bruxelles, n° 61
5000, Namur
Tél. : 081.72.50.67
Fax : 081.72.50.64
jean.donnay@fundp.ac.be**

HAUTES ECOLES

**HEMES
Bourtembourg, M.P.
Chaltin, M.
Closset, D.**

**HENAC
Buchet, F.
Donckers, J.
Ernst, D.
Leroy, A.**

**HEPHO
Termolle, M.
Thomas, J.**

**ISEL
Sottiaux, E.
Mahy, N.**

Table des matières

1	<u>SYNTHÈSE DE LA LITTÉRATURE : PROFESSIONNALISATION DES MAÎTRES DE STAGE</u>	4
1.1	<u>SYSTÈME D'ÉCHANGE ENTRE LES ACTEURS</u>	5
1.1.1	<u>Une relation triadique entre Acteurs (individuels et collectifs):</u>	5
1.1.2	<u>La relation dyadique maître de stage/stagiaire</u>	9
1.1.3	<u>Système de rapports entre les acteurs (macro, méso, micro)</u>	10
1.2	<u>LES DILEMMES ORGANISATEURS DE LA SUPERVISION DE STAGE (INSPIRÉ DE LA NOTE DE SYNTHÈSE DE DURAND, MARC)</u>	11
1.2.1	<u>Tensions inhérentes au système de relations</u>	11
1.2.2	<u>Tensions liées au rôle du maître de stage et à l'exercice de son activité</u>	11
1.3	<u>LES BÉNÉFICES DES STAGES POUR LES DIFFÉRENTS ACTEURS CONCERNÉS</u>	12
2	<u>MÉTHODOLOGIE</u>	13
2.1	<u>L'INSTRUMENT</u>	13
2.2	<u>L'ÉCHANTILLONNAGE ET L'ÉTENDUE DE L'INVESTIGATION</u>	14
2.3	<u>LA VALIDITÉ DES RÉSULTATS</u>	14
2.4	<u>CONTACT AVEC LES HAUTES ECOLES</u>	15
3	<u>ANALYSE</u>	16
3.1	<u>IDENTIFICATION DES DIFFÉRENTS RÔLES QUE LES MAÎTRES DE STAGE DISENT REMPLIR LORS DE L'ACCOMPAGNEMENT DU STAGIAIRE</u>	16
3.1.1	<u>Maître de stage inducteur d'actions</u>	17
3.1.2	<u>Maître de stage créateur de conditions d'apprentissage</u>	17
3.1.3	<u>Maître de stage créateur des conditions permettant au stagiaire d'agir de façon autonome</u>	18
3.1.4	<u>Maître de stage : créer les conditions de co-création</u>	20
3.1.5	<u>Maître de stage : intégrateur du stagiaire dans l'école, dans la classe</u>	21
3.1.6	<u>Maître de stage, praticien réflexif et inducteur de réflexivité chez le stagiaire (distanciation par rapport aux pratiques)</u>	21
3.1.7	<u>Maître de stage médiateur entre les différents acteurs, les différents projets</u>	24
3.1.8	<u>Maître de stage évaluateur des compétences du stagiaire</u>	25
3.1.9	<u>Maître de stage intégrateur dans la profession - fonction de socialisation</u>	27
3.1.10	<u>Maître de stage : soutien affectif et moral</u>	27
3.2	<u>MODÈLE DESCRIPTEUR DES ACTIVITÉS ET DES POSTURES DU MAÎTRE DE STAGE</u>	27
3.2.1	<u>Champs d'actions du formateur de terrain</u>	28
3.2.2	<u>Postures nouvelles :</u>	32
3.3	<u>COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES INDUITES DES ANALYSES</u>	34
3.3.1	<u>Compagnonnage réflexif</u>	34
3.3.2	<u>Compagnonnage de Cré-action</u>	35
3.3.3	<u>Socialisation – Individuation : Initiation à la construction identitaire in situ</u>	36
3.3.4	<u>Médiation</u>	37

4	<u>QUATRE REGISTRES DE COMPÉTENCES PRIORITAIRES À DÉVELOPPER DANS LE CURRICULUM</u>	38
4.1	<u>COMPAGNON RÉFLEXIF</u>	38
4.1.1	<u>Prérequis incontournable : être soi-même un praticien réflexif</u>	38
4.1.2	<u>Pouvoir dialoguer à propos de sa propre réflexivité</u>	39
4.1.3	<u>Utiliser un langage professionnel partagé avec la HE</u>	39
4.1.4	<u>Faire apprendre par l'analyse des pratiques</u>	40
4.2	<u>MÉDIATEUR</u>	43
4.2.1	<u>Préalables :</u>	43
4.2.2	<u>Le maître de stage comme médiateur dans une perspective de partenariat entre les différents acteurs responsables de la formation du stagiaire</u>	44
4.2.3	<u>L'évaluation du stage</u>	48
4.3	<u>INDUCTEUR D'ACTION, D'INITIATIVE ET D'AUTONOMIE</u>	50
4.3.1	<u>Gérer le parcours d'apprentissage allant de la réplication de modèle à l'autonomie créatrice</u>	50
4.4	<u>COLLABORATION À LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE « IN SITU »</u>	51
4.4.1	<u>Faire passer le stagiaire d'un statut d'étudiant à un statut d'adulte professionnel</u>	51
4.4.2	<u>Aider le stagiaire à construire son projet professionnel</u>	51
4.4.3	<u>Aider le stagiaire à se situer dans le système et l'organisation scolaire</u>	51
	<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	52
	<u>ANNEXE 1</u>	59
	<u>ANNEXE 2</u>	65
	<u>ANNEXE 3</u>	69
	<u>ANNEXE 4</u>	72
	<u>ANNEXE 5</u>	74

La présente recherche a pour principal objectif de construire un référentiel de compétences des maîtres de stage et des propositions d'activités pour la formation de ceux-ci.

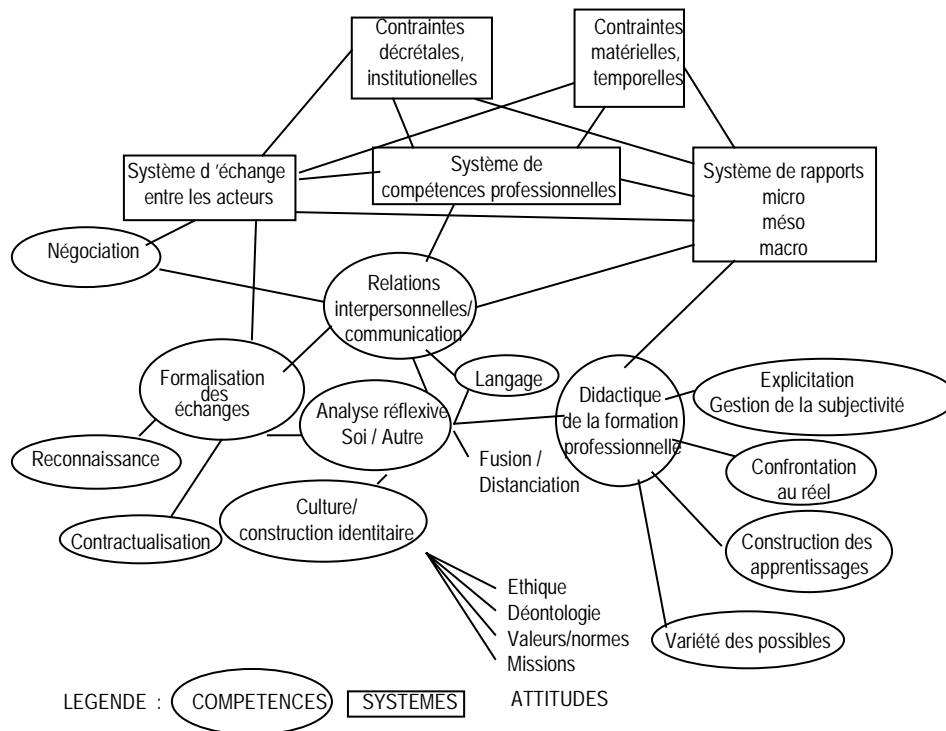
Nous avons commencé la recherche par une revue de la littérature qui avait pour but d'examiner les principales interrogations, les questions et les réponses disponibles autour de cette problématique et de constituer une base de réflexion pour orienter notre recueil d'information auprès des acteurs clés du système de formation pratique du futur maître (maître de stage, stagiaire, superviseur, directeur d'établissement, etc.).

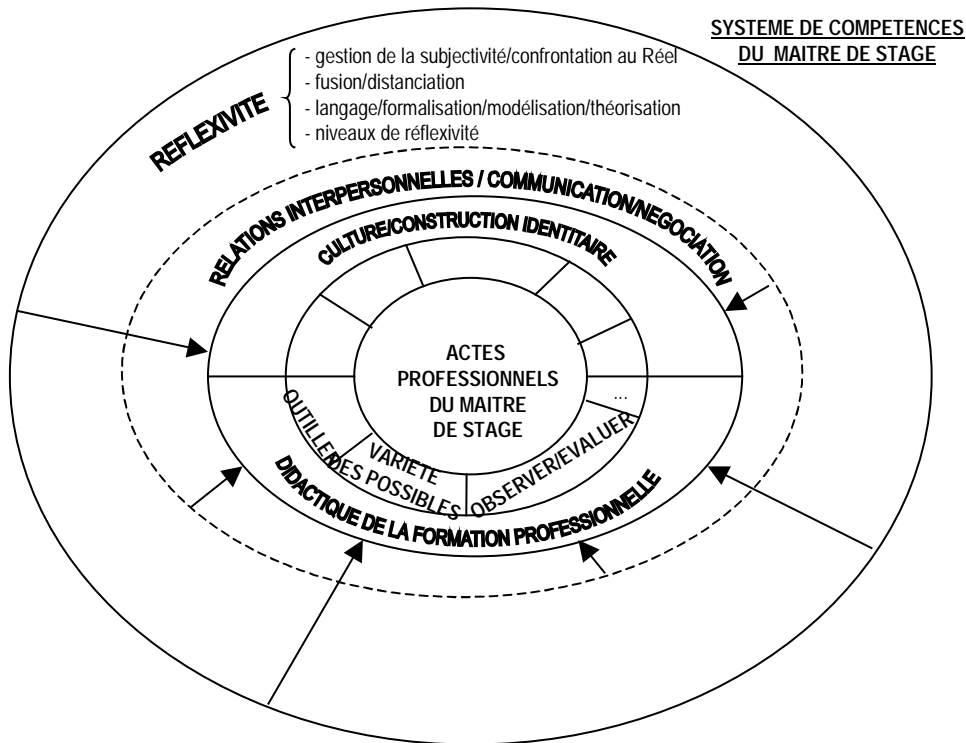
1 SYNTHÈSE DE LA LITTÉRATURE : PROFESSIONNALISATION DES MAÎTRES DE STAGE

La synthèse proposée a été fortement inspirée du travail de Chaliès, Sébastien et Durand, Marc (IUFM Montpellier)

Trois grands champs sémantiques (synthétisés dans les deux schémas suivants et commentés dans la suite du texte) organisent notre revue de la littérature: celui des systèmes dans lesquels agit le maître de stage, celui des compétences qu'il met en œuvre et celui de ses attitudes.

GRILLE DE SYNTHÈSE





1.1 Système d'échange entre les acteurs

1.1.1 Une relation triadique entre Acteurs (individuels et collectifs):

- stagiaire
- maîtres de stage (école d'accueil)
- superviseur (Ecole Normale)

SYSTEME DE COMPETENCES DU MAÎTRE DE STAGE

- Diversité des interventions du **maître de stage** (Koerner, 1992 ; Turner et Bash, 1999):
observateur (Rikard, 1990), **conseiller** (Abell, Dillon, Hopkins, McNery, O'Brien, 1995 ; Williams, 1993 ; Bourdoncle, 1998 ; Houde, 1996), **collaborateur** (Saunders, Pettinger et Tomlinson, 1995), **confident** (Clifford et Green, 1996), **modèle d'enseignement** (Houde, 1996, Williams, 1993), **organisateur** (Rikard, 1990), **évaluateur** (Rikard, 1990, Williams, 1993), **compagnon** (Bourdoncle, 1998), **guide** dans le développement professionnel (Beckers, 2000), **stimulateur** (Houde, 1996) ; **personne ressource** (Godley, 1987).
- Diversité des **compétences du maître de stage** :

- **compétence interpersonnelle et de communication (de gestion de la relation):**

écouter (Anderson et Shannon, 1988 ; Clifford et Green, 1996), rassurer et encourager le stagiaire, fournir un feedback, développer un climat de

collaboration et une démarche coopérative d'échange et de réinvestissement pédagogique (Lavoie et coll,1994).

- **compétence d'explicitation et d'analyse réflexive (Soi/Autre)**

(Donnay, Charlier, 1991, 1997; Beckers, 1999; Villeneuve, 199; Loughran, 2000 ; Lavoie, (université de Sherbrooke, 1994).

Expliciter et communiquer

expliciter et communiquer son savoir, savoir-faire, savoir-être (Beauchesne et coll, 1998) ;

être capable de parler de son savoir professionnel, d'échanger à propos des pratiques (théories implicites, routines, etc.)

expliciter les valeurs et les représentations qui fondent les actes professionnels du maître de stage (Charlier, Dejean, Houart, 2000) ;

clarifier son identité professionnelle d'enseignant et de maître de stage, les spécificités de ces rôles, développer une identité professionnelle de maître de stage;

décoder ses propres représentations implicites de l'apprentissage ;

Les maîtres de stages sont souvent confrontés à de réelles difficultés dans l'explicitation de leurs propres connaissances implicites et automatisées (Edwards et Collison, 1995 ; Olson et Carter, 1989 ; Tomlinson, 1995) mais aussi dans l'analyse de leurs propres pratiques d'enseignement et celles de leurs stagiaires et donc évitent bien souvent de s'engager dans une réflexion poussée et préconisent des solutions prescriptives (Dunne, et Bennett, 1997 ; Rikard et Knight, 1997).

Faire expliciter

Il s'agit de faire expliciter par le stagiaire ses propres implicites à propos « d'objets » impliqués comme « apprendre », « la relation pédagogique », etc. (Donnay, 2000)

Analyse réflexive des pratiques

(Donnay, Charlier, 1991 ; 1997, Donnay, 1999):

A. Les postures :

gestion de la subjectivité /confrontation au Réel

La fonction du maître de stage est d'aider le stagiaire à rencontrer des situations éducatives réelles, de l'aider à aller au delà des routines, des clichés, des a priori ; bref de l'aider à voir d'autres choses, (...) Il ne s'agit donc pas pour le maître de stage de passer au stagiaire « sa paire de lunettes » en lui « imposant » sa façon de voir, au contraire de lui permettre d'avoir sa propre vision de la réalité quotidienne. De ce point de vue chacun doit faire un travail sur lui même, le maître de stage apprendra aussi. (Donnay, J. colloque REF, Montréal, 2000)

Fusion/Distanciation

- se distancier par rapport aux outils, aux méthodes mises en œuvre.
différencier sa personne des actes professionnels posés(Donnay, 1998).

Langage/formalisation/modélisation/théorisation

- développer un méta-langage qui permet de prendre du recul par rapport son savoir, de le comparer à d'autres possibles, permettant ainsi son partage et sa mise en commun avec le stagiaire ;
- pouvoir d'échanger à propos de sa pratique professionnelle ;
- construire un savoir transférable à d'autres situations pratiques, le mettre en rapport avec certains savoirs standardisés utilisés dans la littérature scientifique permet d'introduire ainsi une certaine distance, par rapport au cas particulier et favorise le transfert des connaissances.

B. Les objets de la réflexivité

Amener l'Autre à clarifier et à expliciter son projet, ses attentes, ses modèles, ses références, les valeurs, qui sous-tendent ses actes,...(Donnay, Charlier, 1998; Yeomans et Sampson, 1994, cité par Turner et Bash ;Turner et Dash, 1999)

C. Les niveaux de la réflexion

*Zeichner (19) propose une réflexion à trois niveaux : l'efficacité (a-t-on atteint les objectifs fixés, l'action pratique (celui **des pré-supposés et des théories qui ont guidé l'action**) , la réflexion critique incorporant **des critères moraux et éthiques qui permettent de critiquer l'action posée.***

- **Didactique de la formation professionnelle :**

Trois composantes principales de l'activité de supervision (Darling Hammond et Goodwin, 1993 ; Durand et Arzel, 1996) ; la préparation de la leçon, l'observation par les maîtres de stage, l'entretien post-leçon entre maître de stage et stagiaire.

Variété des possibles :

La littérature identifie une série de compétences didactiques de la formation professionnelle :

enseigner la didactique des matières et l'épistémologie ;

outiller pour enseigner, diversifier les méthodes et les approches didactiques, créer les conditions favorables à l'innovation pédagogique (Kwo, 1998) ;

être capable de mettre en œuvre des méthodes d'enseignement variées (Turner et Bash, 1999) ;

créer des situations propices à la discussion et à l'expérimentation pédagogique et didactique (Beauchesne, 1998, Accompagner un stagiaire : une occasion de développement professionnel) ;

créer les conditions favorables à l'acte innovateur (repérer-faire repérer les risques, les zones de sécurité ; repérer-faire repérer les zones de liberté, créer-repérer des espaces de création.)(Donnay, 1999).

- **Intégration dans la culture professionnelle et construction d'une identité professionnelle**

faire émerger, découvrir l'identité professionnelle en développement du stagiaire (Donnay, 2000) ;

favoriser l'acculturation du stagiaire aux milieux professionnels de l'enseignement (l'institution scolaire, l'école, etc) (Carden cité par Houde, 1996 ; Lopez-Real dans Kwo, 1998) ;

aider le stagiaire à lire les programmes, à identifier les prescrits et à définir les marges de liberté à l'intérieur de ceux-ci.

L'expérience pratique offre l'opportunité aux stagiaires de renforcer leur sentiment de compétence et leur capacité à affronter les aléas de la vie professionnelle (Zehm, 1999) en développant notamment leur potentiel relationnel avec leurs différents partenaires éducatifs (Cole, 1992), leur confiance en eux-mêmes (Arredondo et Rucinski, 1998), leur capacité de raisonnement moral et éthique (Arredondo et Rucinski, 1998) ou encore leur autonomie et leur sens des responsabilités (Bennett et Dunne, 1996). Véritables « liens » avec l'institution (Blake et al. 1996), les maîtres de stage constituent un facteur facilitant l'adaptation des enseignants à leur contexte professionnel (Borko et Livingston, 1989 ; Cole ; 1992).

1.1.2 La relation dyadique maître de stage/stagiaire

La littérature distingue trois modèles de la relation : « le modèle de l'apprenti » fondé sur une pédagogie reproductive se fondant sur l'imitation, le modèle de la compétence fondé sur une pédagogie constructiviste et le modèle réflexif fondé sur l'analyse des pratiques (Maynard et Furlong, 1993).

- **Clarification des attentes, des exigences / Contractualisation/ Négociation**

*Globalement les programmes de formation sont souvent évalués comme peu cohérents visant des objectifs peu clairs et non cadrés théoriquement (Griffin, 1989 ; Guyton et Mc Intyre, 1990 ; Williams, Ramanathan, Smith, Cruz et Lipsett, 1997) ou encore comme présentant de véritables lacunes dans la planification du travail (Kennedy, 1991) et la **répartition du rôle et des responsabilités des différents participants** (Bain, 1991 ; Guyton et Mc Intyre, 1990 ; McInnis, Dittrich et Coe, 1997). La principale limite à l'expérience pratique tient à son **caractère inapproprié par rapport aux attentes et aux besoins des stagiaires** (Feiman Nemser et Buchman, 1987 ; Hardy, 1999 ; Hawkey, 1997 ; Huling Austin, 1992 ; Zeichner, 1990) mais aussi au manque de diversité des lieux de stages proposés (Hawkey, 1997 ; Zeichner, 1992).*

Clarification du contrat

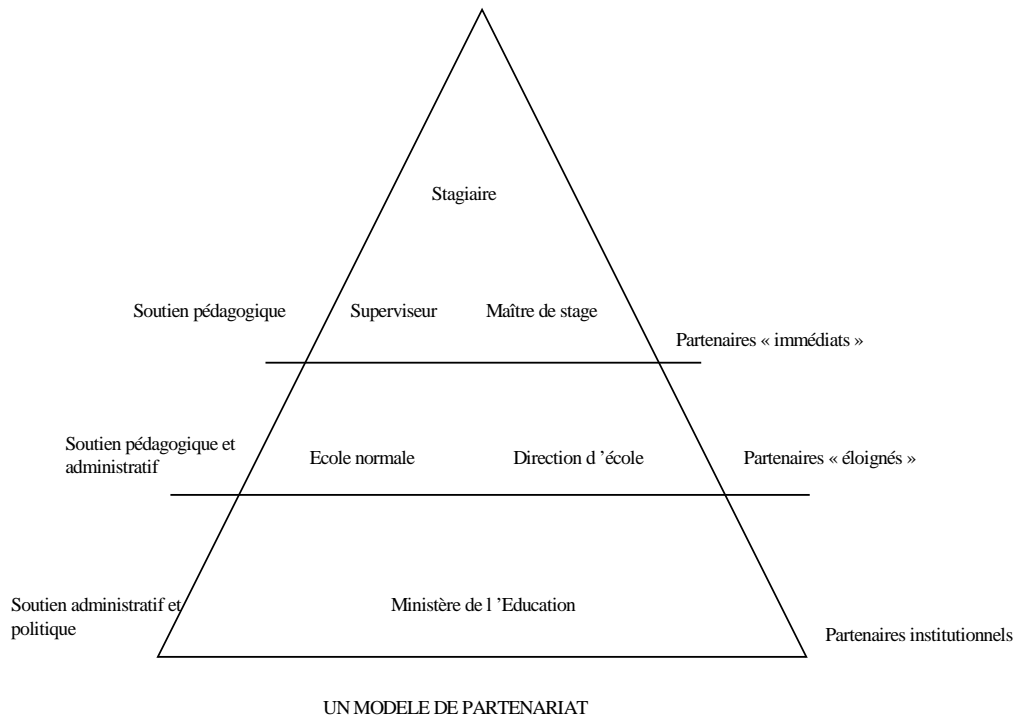
Turner et Bash (1999) ont interrogé des étudiants stagiaires et relatent leurs perceptions concernant leur expérience de stage :

« Ils observent une grande diversité des pratiques à l'intérieur des différentes écoles, une grande variété dans les attitudes des maîtres de stages, dont les interventions vont d'un style très directif au style 'laissez faire'. Tous soulignent l'importance d'outiller les relations entre les trois Acteurs (stagiaire, maître de stage, Ecole Normale) de manière à clarifier les échanges à travers: des guidelines des exigences et des attentes de l'Ecole Normale par rapport aux stagiaires et par rapport au maître de stage, le portfolio comme support des échanges et comme outil d'évaluation formative. »

Négociation du contrat

Jacqueline Beckers (1999) propose d'inscrire la dyade maître de stage/stagiaire dans une logique de coopération (éviter le jugement) et « de réflexion commune ». Par exemple, elle préconise que le maître de stage, le superviseur de l'Ecole Normale et le stagiaire définissent ensemble ce qu'il est pertinent d'observer lors de l'intervention du stagiaire et qu'ils se répartissent la tâche lors de l'observation.

1.1.3 Système de rapports entre les acteurs (macro, méso, micro)



Ce modèle de partenariat (Hivon, Beauchesne et coll, 1994) est un modèle heuristique qui permet de penser le système de rapports entre les différents Acteurs. Il repose sur une collaboration entre différentes entités : le stagiaire, le maître de stage, le superviseur, la direction d'école, la direction des stages, l'Ecole Normale, le Ministère de l'Éducation.

Il prend en compte trois types d'acteurs : les partenaires immédiats, les partenaires éloignés et les partenaires institutionnels qui ont des soutiens de différents ordres, pédagogiques, administratifs et politiques.

Ce modèle permet de s'interroger à propos :

des lieux de concertation, des structures **de soutien et d'information**

des processus de reconnaissance et de valorisation : (compensation en temps, en argent)

1.2 Les dilemmes organisateurs de la supervision de stage (inspiré de la note de synthèse de Durand, Marc)

1.2.1 Tensions inhérentes au système de relations

- tensions dans le chef du maître de stage entre son activité principale d'enseignement et une activité de formation de futurs enseignants. Les logiques de ces deux activités sont parfois antagonistes, chacune étant dans un système de contraintes propres : (pressions du programme, de l'inspection, pressions des parents, des collègues, de la direction, etc.).
- tensions entre le projet de l'enseignant de l'Ecole Normale, celui du maître de stage, celui du stagiaire ;
- contradiction entre les cours de l'Ecole Normale et la réalité pratique (Hudson, Bergin et Chayst, 1993) ;

1.2.2 Tensions liées au rôle du maître de stage et à l'exercice de son activité

- intervenir/ ne pas intervenir (Lo Mun- Ling, 1998) (*ex : contrôle de la discipline dans la classe, les risques liés à la mise en place d'espaces de création dans lesquels le stagiaire peut être acteur...*) ;
- aider ou évaluer ;

Les maîtres de stages sont des aides qui écoutent, des leaders, des modèles qui dirigent, des facilitateurs, des organisateurs d'expériences vécues (Boudreau et Baria, 1998 ; Haight, 1990 ; Williams, 1993). Ils offrent des aides variées comme le soutien émotionnel, l'aide à la construction d'une compétence professionnelle (Haight, 1990 ; Krockover, 1991 ; Langdon et al., 1997 ; Wildman et al., 1992), ils permettent au stagiaire d'acquérir indépendance et autonomie dans leur enseignement. Cependant, une fonction d'évaluation certifiante caractérise simultanément la fonction de supervision (Ben Peretz et Rumney, 1991 ; Williams, 1993).

Le dilemme entre ces deux fonctions d'aide et d'évaluation certifiante engendre des difficultés de relations entre les maîtres de stages et les stagiaires dont ils ont la responsabilité (Cameron-Jones et Ohara, 1997 ; Guyton et McIntyre, 1990) car ils doivent être capables de maintenir la distance (fonction d'évaluation) dans la proximité (fonction d'aide).

Certains dépassent ce dilemme en considérant que la fonction du maître de stage est davantage de guider l'enseignant en formation, pour qu'il accède à l'auto-critique, à l'auto-analyse dans son enseignement (Ellison, 1996 ; Knight, 1996), à un « apprentissage auto-régulé » (Zimmerman, 1990) et adopte en conséquence une modalité de supervision clinique, plus collaborative (Lasley et Matczynski, 1992).

- transmettre ou faire réfléchir ;

Ce dilemme renvoie à l'adoption plus ou moins prononcée d'une attitude normative par le maître de stage, elle-même en relation avec le type de rapport qu'il entretient au savoir (Martin, 1998). En effet, quand le savoir est conçu comme un ensemble de schèmes d'action d'enseignants experts directement applicables dans la pratique la principale source d'accès au savoir est la transmission (Borko, Levingston et Shavelson, 1990 ; Joyce, Weil et Showers, 1992, Leinhardt et Greeno, 1986). Par contre, si le savoir à acquérir est appréhendé comme ayant un caractère singulier alors cette modalité transmissive sera remplacée par une modalité basée sur la réflexion permettant aux enseignants en formation non l'appropriation d'un modèle mais la construction de leurs propres références d'enseignement (Handal et Lauvas, 1998), cette réflexion permet à chaque enseignant en formation de s'inscrire dans une construction active de connaissances professionnelles (Keedy et Achilles, 1997 ; Villers, 1998).

- aider à enseigner ou aider à apprendre à enseigner ;

Un autre dilemme est identifié dans la littérature, la tension entre « l'aide pour enseigner » (conseils à court terme valides « ici, maintenant ») et « l'aide pour apprendre à enseigner » (conseils à long terme valant pour « ailleurs et plus tard » et surtout pour construire efficacement des habiletés à enseigner) (Edwards et Collison, 1996 ; Feiman, Nemser et Baeskley, 1996 ; Tomlinson, 1995). Pour beaucoup d'auteurs, l'aide immédiate est privilégiée par rapport à l'aide à l'apprentissage de l'enseignement (Ben Peretz et Rumney, 1991 ; Feiman, Nemser et Parker, 1993 ; Tomlinson, 1995) notamment parce que la première permet de répondre à des préoccupations immédiates comme l'accès au milieu professionnel, (Head Reiman et Thies-Sprinthall, 1992), l'apprentissage des élèves (Edwards 1997 ; Edwards et Collison, 1995) ou encore la gestion de la classe (Rikard et Knight, 1997). Cette focalisation sur le court terme semble attribuable à une difficulté que rencontrent les maîtres de stages à concevoir des trajectoires professionnelles avec les stagiaires et à intervenir non en fonction de ce qui est observé dans le présent, mais de ce qui pourrait advenir.

1.3 Les bénéfices des stages pour les différents acteurs concernés

Il s'agit d'effets positifs répertoriés dans la littérature, bien entendu des situations qui condensent l'ensemble de ces facteurs positifs sont utopiques, seules des configurations partielles de ces éléments se rencontrent.

Pour le superviseur, maître de stage

L'expérience de la supervision de stage favorise le développement professionnel des maîtres de stage (Arredondo et Rucinski, 1998 ; Carbonneau et Héту, 1996) en contribuant directement à la formation continue (Ganser, 1997 ; Gibbs et Montoya, 1994 ; Puk et Haines, 1999 ; Tannehill et Zakrajsek, 1990 ; Tjeerdsma, 1998). Elle constitue un véritable élan pour relancer les carrières professionnelles (Oberg, 1989 ; Thies, Sprinthall et Sprinthall, 1987) grâce notamment à une sollicitation régulière de leur réflexion (Arredondo et Rucinski, 1998 ; Ganser, 1997 ; Koerner, 1992 ; Thompson, 1997) et au contact avec des idées et des connaissances nouvelles (Cochran, DeRuiter et King, 1993 ; Langdon et al., 1997 ; Puk et Haines, 1999) apportées par les enseignants en formation assimilés à « des hôtes qui amènent un cadeau » (« guest bearing gift » (Edwards, 1997). Ce développement professionnel fluctue cependant en fonction du soutien apporté par l'organisation (l'institution scolaire) et de la mesure selon laquelle cette dernière valorise ce genre d'investissement (Houde, 1996). Il dépend également des structures et des conditions politiques et institutionnelles qui permettent la reconnaissance de cette fonction. En outre, le développement professionnel des

maîtres de stages dépend aussi du soutien apporté par les Hautes Ecoles, de la qualité des enseignants en formation auxquels ils sont confrontés ou encore de leur stabilité dans cette fonction de maître de stage (Tjeerdsma, 1998).

Pour le stagiaire

Les effets positifs répertoriés sont : le stage comme un lieu de soutien et une situation d'auto-évaluation, la création d'un sentiment de sécurité, d'appartenance. Reich (1986) dans une étude a pu mettre en évidence des effets positifs perçus par les stagiaires : ils disent avoir acquis une plus grande confiance en eux-mêmes, avoir pris davantage conscience de leurs propres forces et faiblesses.

Pour le milieu d'accueil

Mettre au profit d'un personnel qui a pris de l'expérience et de l'âge des idées nouvelles, des façons différentes d'agir et de penser, des nouvelles méthodes (Houde, 1996).

Permettre des échanges d'idées sur des matières pédagogiques entre collègues (Beauschesne, 1998).

2 METHODOLOGIE

2.1 L'instrument

Construire un référentiel de compétences et un curriculum de formation impliquait une collecte d'informations auprès de tous les acteurs impliqués : maîtres de stage, professeurs d'Ecole Normale, étudiants mais aussi directeurs d'établissement scolaire.

Notre postulat étant celui de la rationalité des acteurs, il fallait mettre à jour la logique de ces acteurs. L'entretien nous a paru la méthode d'investigation la plus adéquate ; c'est en effet dans l'entretien que les acteurs dévoilent le sens qu'ils « donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés » (Quivy & Van Campenhoudt, 1995, p. 196). C'est en effet l'enquête par entretien qui constitue l'instrument idéal pour révéler les logiques d'action, les rationalités propres aux acteurs et les tensions résultant des interfaces entre les différentes logiques.

Postuler que les « protagonistes » de la formation de terrain des futurs enseignants ont des logiques propres, c'est postuler qu'ils « ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur » (Kaufmann, 1996, p23). Nous ne pouvions donc nous contenter d'appliquer une méthode d'entretien standardisé qui n'aurait touché qu'à la strate bien précise des opinions de surface, c'est-à-dire celles qui sont le plus immédiatement disponibles ; c'est pourquoi nous avons adopté la méthode de *l'entretien compréhensif* préconisé et appliqué par Kaufmann (1996). Pour saisir de l'intérieur les logiques des acteurs nous avons procédé à des entretiens de durée très variable en fonction de la dynamique de l'interaction, mais dont certains ont pu atteindre deux heures, voire deux heures et demi.

Si cette méthode est bien adaptée à l'étude de l'individu et des groupes restreints, elle ne l'est pas en revanche pour l'étude d'un grand nombre de personnes, elle deviendrait alors trop coûteuse (Blanchet, 1991). Nous travaillons sur le versant « compréhensif » et qualitatif des sciences humaines (Lessard & Bourdoncle, 1998).

2.2 L'échantillonnage et l'étendue de l'investigation

Nous avons tenté d'investiguer les 3 principaux réseaux d'enseignement : celui de la Communauté Française, le confessionnel et le C.P.E.O.N.S. Dans chacun de ces réseaux, nous avons tenté d'obtenir un entretien avec :

- des professeurs des Hautes Ecoles, tous niveaux (maternelle, primaire, secondaire inférieur), toutes disciplines (psychopédagogues, mais aussi enseignants de matières),
- des maîtres de stage aux trois niveaux (maternelle, primaire, secondaire inférieur) et pour ces derniers dans différentes disciplines du régendat,
- des stagiaires des trois niveaux et, pour le régendat, de différentes disciplines,
- des directeurs d'établissement (écoles de l'enseignement secondaire, primaire et maternel).

Cette ventilation de l'échantillon permettra de croiser les informations pour réaliser les analyses.

En outre, au fil des entretiens, il a pu nous paraître intéressant de rencontrer des individus qui nous ont été signalés comme possédant des caractéristiques « singulières » (choix pédagogiques particuliers, position affirmée dans la problématique qui nous concerne, etc.) ; et ce même s'ils étaient déjà représentés au niveau des trois variables citées précédemment. Cela explique que certaines catégories soient sur-représentées.

Ainsi notre échantillon apparaît comme une sorte de coup de sonde porté dans le tissu de la formation initiale non universitaire des enseignants. Pour les raisons méthodologiques que nous venons d'indiquer notre échantillon n'a pas à obéir aux normes d'échantillonnage habituelles. Au demeurant celles-ci n'auraient pu être satisfaites dans le temps bref et avec les moyens qui nous étaient impartis.

Il reste, pour les raisons que nous avons indiquées ci-dessus, que notre échantillon permet de faire apparaître les positions et les logiques d'action de chacun des types d'acteurs impliqués, ainsi que les positions et pratiques les plus innovantes qui peuvent apparaître ponctuellement dans le champ.

2.3 La validité des résultats

Comme nous l'avons dit, nous effectuons une recherche qualitative. Il n'y a donc pas de sens à valider nos résultats au moyen d'un test de validation. C'est la fiabilité des modèles tirés de nos « observations » qui peut être jugée et par là valider les résultats. C'est pourquoi pour éprouver la solidité ou la fragilité de nos résultats nous les avons testés et les testons avec l'instrument de la *saturation des modèles*. Des modèles se dégagent progressivement, s'affinent et se stabilisent. Comme le dit Kaufmann (1996, p. 29) c'est au moment où « les dernières données recueillies n'apprennent plus rien ou presque » qu'il « est possible de considérer qu'il y a saturation ». Il nous restera à confirmer ces résultats en les recoupant avec des sources bibliographiques adaptées.

2.4 Contact avec les Hautes Ecoles¹

Une des manières d'augmenter les chances d'adhésion et d'appropriation du curriculum par les Hautes écoles consiste à les impliquer dans le processus de construction et de développement de celui-ci en soumettant à leur critique les résultats de notre travail aux différentes étapes.

Dans ce but, nous avons mis en place un comité de régulation composé de quinze personnes : trois membres de l'équipe de recherche du DET et douze représentants des différentes Hautes Ecoles. Il a été décidé que ce comité se réunirait durant une journée tous les deux mois, ce qui correspondra à six rencontres au total. Les différents partenaires ont donné leur accord concernant la fréquence des rencontres et se sont engagés à y participer. A la fin du projet, les partenaires ont souhaité un rencontre supplémentaire pour parfaire encore ensemble la construction du curriculum, le comité de régulation s'est réuni en définitive 7 fois sur l'année.

La construction du référentiel de compétences et du curriculum est donc le produit d'une co-construction progressive par les différents partenaires (Hautes école et Université) qui s'est déroulé en différentes phases.

Les différentes étapes de la démarche de co-construction du référentiel de compétences et du dispositif de formation :

1. Séance d'introduction et détermination des conditions de partenariat et d'engagement réciproque en présence du commanditaire (représentante de la ministre) ;
2. Revue de la littérature par l'équipe DET ;
3. Présentation de la synthèse de la littérature par l'équipe DET au comité de régulation, enrichissement de la réflexion à partir de l'expérience professionnelle des différents partenaires (voir p. 2 du présent document) ;
4. Définition de l'échantillon des personnes à rencontrer pour une entrevue : sur base de critères spécifiés lors d'une réunion du comité de régulation, chaque Haute Ecole a envoyé au DET une liste de personnes susceptibles de participer à l'enquête (stagiaires, directeurs d'école, maîtres de stage, professeurs des Hautes Ecoles). Les personnes ont été choisies de manière à essayer de rencontrer la plus large variété possible de situations. Nous avons pris certaines précautions pour éviter des biais d'« imbreeding² » et nous assurer que les maîtres de stage dont les opinions divergent ou qui sont en conflit avec les Hautes Ecoles puissent également être rencontrés ;
5. Enquête auprès des différents acteurs ;
6. Présentation des premiers résultats de l'enquête au comité de régulation : une première analyse des informations récoltées a conduit l'équipe DET à l'élaboration d'un premier « modèle d'analyse » (voir annexe 1) qui a eu une double fonction :
 - il nous a permis d'identifier des zones dans lesquelles des informations nous manquait et de réorienter en conséquence le recueil d'informations dans de nouveaux champs ;
 - il a également eu une fonction heuristique dans le cadre de la construction du curriculum de formation pour les maîtres de stages, en renvoyant à des cas et à des questions importantes pour l'accompagnement des stagiaires dans leur formation pratique, qui ont permis d'aider à définir des pistes pour la construction du curriculum ;

¹ Afin de ne pas alourdir le texte, nous utiliserons l'expression Hautes Ecoles pour signifier Département Pédagogique de la Haute Ecole et Conseil de Département.

² Concept anglais utilisé pour signifier des liens privilégiés entre acteurs.

7. Analyse des interviews par l'équipe DET, présentation des résultats sous la forme d'un modèle descriptif des **différents rôles du maître de stage** rapportés lors de l'enquête (voir p.13 du présent document), **validation** auprès du comité de régulation, d'une dizaine de maître de stage et d'autres professeurs de la Haute Ecole (triangulation) ;
8. Identification par le comité de régulation (sur base de différentes sources d'information : la revue de la littérature, les résultats de l'enquête, les expériences professionnelles de chacun) **des actes professionnels posés par le maître de stage** lors de l'accompagnement du stagiaire (voir document en annexe 2) ;
9. **Formalisation et construction** par l'équipe du DET de **modèles de classement des conduites du maître de stage** (annexe 3, 4 et 5) et **validation** de ces modèles auprès du comité de régulation.
10. Construction d'un **modèle d'analyse des activités et des postures du maître de stage** par l'équipe DET (voir plus loin dans le texte p 25) et **validation** auprès du comité de régulation et d'une dizaine de maîtres de stage (triangulation).
11. Identification par le comité de régulation de **4 compétences prioritaires** à développer par le maître de stage au cours de la formation
12. A partir des 4 compétences prioritaires identifiées par le comité de régulation, l'équipe du DET a décrit et développé **quatre registres de compétences prioritaires dans le dispositif de formation. Validation** auprès du comité de régulation.
13. Définition en équipe inter-universitaires (ULB-DET) des **principes organisateurs du curriculum** et **identification des 6 compétences clés** à développer par le maître de stage dans la formation
14. Elaboration de propositions d'activités pour le dispositif de formation par le DET
15. Présentation du travail inter-universitaire (les principes du curriculum et les 6 compétences) et des propositions d'activité rédigées par l'équipe du DET au comité de régulation pour validation

3 ANALYSE

3.1 Identification des différents rôles que les maîtres de stage disent remplir lors de l'accompagnement du stagiaire

L'analyse des interviews d'acteurs du terrain nous a permis de dégager les compétences que le maître de stage dit mettre en œuvre lors de l'accompagnement du stagiaire. Nous illustrerons ces compétences par des verbatims extraits des interviews.

Ces verbatims ont été choisis parce qu'ils condensent des idées (opinions, rapport de pratiques) exprimées par plusieurs acteurs du terrain rencontrés lors des interviews. Certains sont consensuels, d'autres renvoient à une vision contrastée des choses et mettent en évidence des tensions qui sont au cœur de la fonction de maître de stage.

3.1.1 Maître de stage inducteur d'actions

Le maître de stage induit chez le stagiaire les actions à poser en **offrant des ressources** (conseils, attitudes, théories, méthodologie, etc.) **et en communiquant sa passion du métier** :

Un enseignant du secondaire

« On peut leur donner des choses, de la documentation, leur suggérer des lieux de recherche, l'important c'est d'initier chez eux une attitude de recherche. »

Un enseignant du primaire

« Pour moi, ce qui est important, c'est de lui dire comment je fonctionne : je lui dis que quand j'arrête sa leçon, ce n'est pas parce qu'elle est mauvaise mais c'est aussi pour donner une autre façon de voir, un autre regard. Si j'interromps, c'est pour donner un plus. Par exemple, je pratique en classe la méthode Gordon, je pratique la gestion mentale, je pratique, je ne sais pas comment ça s'appelle, le « brainging, je crois », c'est pour faire travailler le cerveau gauche et le cerveau droit en même temps, c'est avec des enfants qui rentrent de récréation ou tôt le matin, je fais quelques exercices pour les mettre dans les meilleures conditions possibles. »

Un autre enseignant du primaire

« Je suis là pour les (les stagiaires) aider à grandir, leur communiquer ma passion ; si je n'ai pas cette contagion là - je ne vois pas ce qu'ils viendraient faire dans ma classe. Au niveau méthodologique, façons de faire, j'ai beaucoup de petits trucs, des choses que j'ai apprises dans des formations que je mets à profit des stagiaires, je leur en fait profiter. »

Le maître de stage induit des actions chez le stagiaire en **dosant les risques**, en **garantissant la sécurité** du stagiaire par ses interventions dans la préparation de leçons.

Un enseignant de deuxième primaire

« J'aime trouver dans les préparations des idées claires au niveau des concepts, de la matière. Alors aussi l'ancrage par rapport au programme intégré, quelles sont les compétences ? Quel est ton objectif : l'enfant sera capable de ... (comprendre la compensation dans la soustraction, par exemple). J'essaie que les étudiants sachent où ils se situent dans le programme. (...) J'attends aussi que dans la préparation il y ait les consignes que le stagiaire va donner aux élèves, ce qu'ils attendent d'eux, ce qu'ils vont faire avec quoi, seul ou en duo ou autour des bancs à travailler par 4, avec ou sans matériel, sur le cahier ou sur le tableau. » Qui fait quoi, je suis là, je peux m'occuper d'un groupe par exemple. Prévoir le matériel, il ne faut pas me faire courir en pleine activité faire une photocopie. »

3.1.2 Maître de stage créateur de conditions d'apprentissage

3.1.2.1 Créer les conditions d'apprentissage du stagiaire en préparant les élèves de la classe

Un enseignant du secondaire

« Permettre aux stagiaires de s'exercer à leur futur métier pendant les trois semaines où ils sont là pour faire leurs planches, nous, nous sommes là pour les supporter, essayer que cela se passe le mieux possible, mettre en place les conditions pour que cela se passe bien : préparer les élèves en leur faisant prendre conscience de l'enjeu du stage pour le stagiaire, il joue la réussite de son année. »

3.1.2.2 Organiser l'environnement matériel et humain

Une enseignante maternelle

« Il s'agit de mettre en place les conditions pour que l'activité se passe bien, s'assurer que le stagiaire a bien préparé toutes les consignes qu'il va donner aux enfants, que tout le matériel est en ordre. Lors de l'activité, faire face aux imprévus (pipi des élèves etc.), s'assurer que l'avant et l'après de l'activité sont bien pris en charge (ex : l'accueil des élèves le matin, le rangement des manteaux, les boîtes à tartines, la collation, l'accueil des parents, etc.). »

Un enseignant du secondaire

« Avec mes stagiaires, j'essaie que l'ambiance de la classe soit positive. »

Une enseignante du primaire

« Je leur assure toujours le moins de contraintes possible au niveau du matériel, pour qu'ils pensent à leur activité. »

Une régente ménagère

« Je prépare les élèves à l'arrivée du stagiaire, en leur disant qu'elles vont faire des choses nouvelles, différentes d'avec moi, que cela va être chouette. C'est important parce qu'au départ, elles ne sont pas toujours très motivées. Vous allez faire ça, avec moi on ne le fait pas d'habitude, cela va changer. »

Un régent, professeur de français

« Je prépare les élèves avant l'arrivée du stagiaire, en leur expliquant que le stage est important pour le stagiaire, qu'il joue son année et que je compte sur eux pour qu'ils participent en classe et ne chahutent pas. Je leur fais prendre conscience également qu'il faut être tolérant par rapport aux stagiaires, que ce n'est pas toujours évident pour le stagiaire, qu'il est en apprentissage et qu'il a besoin d'eux pour apprendre son métier. »

3.1.3 Maître de stage créateur des conditions permettant au stagiaire d'agir de façon autonome.

Pour se développer professionnellement, le stagiaire doit pouvoir agir en professionnel **autonome** et apprendre en posant des actes professionnels en situation authentique. Ceci ne va pas sans tensions pour le maître de stage : celui-ci est tiraillé entre les exigences liées à la gestion de sa classe et celles liées à l'apprentissage du stagiaire : permettre au stagiaire d'apprendre en lui confiant progressivement certaines responsabilités liées à l'apprentissage des élèves dans sa classe, en lui offrant la possibilité de poser des actes professionnels de manière autonome.

Un enseignant du fondamental

« Il faut leur laisser l'initiative mais pas jusqu'au casse-gueule, c'est ça le plus difficile, on est un peu écartelé entre ce que l'on a l'habitude de faire et ce que le stagiaire propose de faire, c'est un peu comme si on vous volait votre enfant, il y a un peu de ça, l'enseignant du fondamental est par essence, le maître et donc donner sa classe à un autre, c'est un kidnapping et donc cela demande beaucoup de dépouillement et de confiance, il faut abandonner sa vieille peau et oser et se dire voilà pendant 15 jours, il y a un jeune qui va prendre ta place et toi comment tu vas faire, vas-tu accepter ses innovations ? Il faut faire confiance, ne pas se braquer au départ, travailler avec lui et oser laisser sa classe entre les mains de quelqu'un un peu inexpérimenté, doser à quel moment il faut intervenir, à quel moment on sent le danger, anticiper. On doit ronger son frein, accepter, parfois je me dis tant pis, je ne dis rien pendant 15 minutes, il faut qu'il se casse la figure, je ne dis rien, on analysera ça après ensemble et pourquoi ? Ce que je fais aussi avec le stagiaire, c'est l'étiologie des fautes, analyser les fautes des élèves, pourquoi ils se trompent, trop souvent ils sont braqués sur leur timing. Susciter la reformulation. A partir de l'analyse des copies des élèves on regarde ensemble où l'enfant commet l'erreur. Ensuite on fait des remédiations collective ou individuelles, on voit où l'enfant se trompe, lui faire prendre

conscience de son erreur. Avec le stagiaire, je discute, voilà Antony se casse la figure sur la lecture de l'heure, qu'est-ce qu'on peut faire avec lui ? »

Une stagiaire en troisième année d'étude

« Ce que j'ai apprécié, c'est qu'il (le maître de stage) me laissait faire mes erreurs. Cela ne doit pas arriver tout le temps parce que les enfants doivent avancer aussi. Il m'a laissé l'occasion d'apprendre par moi-même. »

Un enseignant du primaire

« Au début, je dirige et puis après elle dirige, petit à petit. Je ne dis pas tu dois faire ça, tu dois faire ça. Elle le voit, on le vit ensemble, et petit à petit elle prend les choses en mains, j'interviens de moins en moins. »

Un régent

« Un bon stage, c'est un stage où la première semaine je suis toujours présente et un peu à la fois je la laisse prendre les choses en main, dans l'idéal quand le stage se passe bien la dernière semaine je la laisse seule, j'essaie de plus en plus de m'effacer pour qu'elle prenne en charge aussi l'aspect discipline. »

Un enseignant du primaire

« Quand il arrive, je lui demande quel est le domaine où il se sent bien, par exemple, s'il me dit : moi, j'aimerais monter une pièce de théâtre, ou faire une maquette, donc en éveil ; comme ils ne savent pas tout faire, j'aime autant qu'ils se donnent à fond dans ce qu'ils aiment. Là, je suis moins directif, je les laisse faire. Dans d'autres matières, je suis plus directif. Je dois les mettre fort en confiance pour que certains sortent un peu de leur carcasse et sortent de leur farde de cours et soient véritablement eux. »

3.1.3.1 Permettre l'initiative du stagiaire tout en régulant son action

Une stagiaire

« Le maître de stage me disait : moi je ne fais pas comme ça mais essaye, elle (le maître de stage) connaît sa classe et donc me donnait des conseils pour réajuster ma leçon, par exemple, 'fais plus de manipulations', 'avec mes enfants il faut être plus concret', etc.»

3.1.3.2 Permettre l'autonomie tout en dosant les risques

Un régent du secondaire

« Quand le stagiaire me montre sa leçon, je lui dis, ça, ça va sans doute marcher, là tu risques d'avoir des problèmes, voilà deux ou trois pistes que je te propose. J'essaie d'intervenir le moins possible. Je leur donne des sujets s'ils n'en ont pas, s'ils en ont, ils font ce qu'ils veulent. A eux, de se débrouiller, si le stagiaire se rend compte qu'il a besoin de moi, je suis là comme personne ressource.»

3.1.3.3 Permettre l'autonomie du stagiaire implique de la part du maître de stage un certain travail sur soi, de pouvoir se mettre en retrait, tout en restant présent, d'oser et de laisser prendre des risques

Une régente ménagère

« Je laisse ma méthode au départ sur le côté pour voir ce qu'elle peut faire. Elles (les stagiaires) ont des idées nouvelles qui viennent de l'Ecole Normale. Je prends le risque même si je pense que ce que l'élève propose risque de ne pas marcher, je prends le risque, de toute façon si cela ne marche pas on pourra revoir les choses d'une autre façon mais comme ici avec la caméra, faire des jeux de rôle avec les élèves, moi je ne me serais pas lancée dans ce projet, connaissant mes élèves de troisième et de quatrième, elle a voulu le faire, j'ai dit on va essayer, on va faire ça 50 minutes, si cela ne marche pas on reprendra une autre méthode. Pour finir, cela a super bien fonctionné et elle a fait ça pendant deux fois cinquante minutes, cela a très bien marché. C'est l'occasion de se lancer dans des choses que l'on ne fait pas d'habitude. Quand la stagiaire s'est lancée dans ce projet je ne lui ai pas fait sentir que cela ne marcherait peut être pas parce que alors elle prend ça peut être

d'une autre façon. Je me suis dit : on va essayer si cela ne marche pas ce n'est pas une catastrophe on fera ça d'une autre façon après mais on aura essayé. Pour les élèves cela c'est très bien passé mais même si cela avait été un échec ce n'était pas catastrophique. Il y a toujours moyen de récupérer. »

Un régent éducation physique

« On leur avait donné notre numéro de téléphone, ils pouvaient nous téléphoner quand ils le souhaitaient pour nous poser des questions dans les préparations de leçon. On les laissait d'abord faire par eux-mêmes, pour qu'ils cherchent. » (...) « On a essayé avec mon collègue : On s'était dit la première semaine, on n'intervient pas, on donne les têtes de leçon, la programmation c'est eux qui doivent la faire, mais on n'intervient pas. On leur demande en fin de journée de faire le compte rendu de ce qu'ils ont fait, voir ce qu'ils ont trouvé de positif, ce qu'ils ont trouvé de négatif. Nous faisons aussi nous-mêmes la critique mais on ne la donne pas, on a fait ça la première semaine, là ça bouffe ça. On a envie d'intervenir, lui dire là tu pourrais faire ça ou ça. C'est extrêmement important de faire cela pour qu'ils se prennent en charge. Ils vont l'année suivante, se retrouver tout seul dans n'importe quelle école avec n'importe quel élève, il faut donc les préparer à pouvoir réagir devant quelque chose d'inconnu. On leur avait confié nos clés, donc ils allaient chercher les élèves, ils faisaient tout et nous autres on suivait mais ils devaient tout prendre en charge, le cahier des présences, la gestion du matériel, les vestiaires, etc. »

Pour le stagiaire, il s'agit de concilier deux types d'exigences, d'une part, s'inscrire dans les habitudes de la classe, dans les façons de faire du maître de stage pour ne pas déstabiliser les élèves et d'autre part, d'essayer, d'expérimenter, d'innover, de « tester ses idées nouvelles. »

Un stagiaire de troisième année

« Il est important que le maître de stage explique les habitudes de la classe, explicite ses manières de faire tout en laissant le stagiaire tester ses idées nouvelles. Il fallait ne pas trop déstabiliser les élèves parce quand je parlais c'était les examens de fin d'année. »

3.1.4 Maître de stage : créer les conditions de co-création

Une nécessité réciproque lie le stagiaire et le maître de stage, chacun par sa différence pouvant aider l'autre à enrichir ses pratiques :

Un régent

« On peut travailler ensemble. La plupart du temps, ils ont des idées bien plus originales que les nôtres, ils sont en contact avec les nouveautés. »

Une enseignante sixième primaire

« Dès le départ, quand j'accueille un stagiaire je lui dis : je suis là pour t'aider et toi tu peux m'apprendre aussi certaines choses. Je leur demande qu'est ce que tu es en train de voir à l'Ecole Normale, avec certains stagiaires, il faut un peu les pousser parce qu'ils ont un peu peur, mais d'autres vous suggèrent facilement des choses : je vais vous apporter un livre, on peut faire ça, etc. Je leur dis : moi je suis là par mon ancienneté, mon expérience et vous par les nouveautés et l'un dans l'autre on doit se compléter. »

Un régent

« Je considère le stage comme une sorte de défi. C'est un défi par rapport à moi-même et par rapport au stagiaire, il y a quelque chose d'assez stimulant. Tiens est-ce que toi et moi on pourrait construire quelque chose ensemble. »

Un régent, professeur de français

« Les rencontres d'avant le stage sont déterminantes, nous avons trois rencontres avant le début du stage, le gros du travail précède le stage d'un mois. Je leur dis est-ce que l'on ne pourrait pas envisager le roman policier, ou l'humour, ou la fable, ou la chanson, as tu des idées, comment imaginer en fonction du nombre d'heures de cours qui nous sont données un parcours avec une compétence à laquelle il faut aboutir. Le stagiaire rentre chez lui, y réfléchit et me le propose. Ensuite, on construit ensemble une structure qui nous permet d'atteindre la compétence. Mon rôle est là de stimuler, de mettre en confiance, j'essaie de me garder de trop de directivisme, j'encourage, je mets en confiance. C'est un partenariat, c'est marcher avec, c'est construire ensemble. La dernière stagiaire a réfléchi chez elle, ensuite elle est revenue avec une structure, un

plan, ensuite on a réfléchi ensemble comment faire, elle a appris des choses, mais moi aussi. Mon travail de maître de stage, c'est de veiller à la cohérence, de veiller à la progression et de voir les moyens mis en œuvre, elle (la stagiaire), elle apporte des idées nouvelles, sa créativité, sa jeunesse. »

Une enseignante du primaire

« Je suis obligée de mettre les stagiaires dans une insécurité parce que c'est ce que je vis tous les jours. Donc, j'essaie de les mettre en vraie situation d'enseignants. Alors quand ils viennent me demander des sujets de leçons je dis non, je vais essayer de trouver avec toi un projet. Souvent, je leur dis : tu ne seras pas seul, on est deux enseignantes et à la fin de stage on pourra dire, whouah, on a fait quelque chose de sympa ensemble. Je leur dis bien que les échecs, je les vivrai avec eux et que c'est à nous deux de surmonter les défis. » (...) « Le rôle du maître de stage, c'est de montrer sa passion et la richesse du métier. Pour moi, ça j'aime beaucoup parce qu'avec un stagiaire, chaque fois je me mets un nouveau défi. L'enseignante voit que je suis avec elle. Pour moi, un maître de stage ne doit pas rester au fond de la classe rien qu'à observer, on est là pour construire ensemble. Bien sûr je guide, mais en fin de journée je vois ce qui a marché, ce qui a moins bien marché. Je lui donne des conseils méthodologiques. »

3.1.5 Maître de stage : intégrateur du stagiaire dans l'école, dans la classe

3.1.5.1 Le maître de stage va initier le stagiaire à la vie professionnelle en situation, l'intégrer dans une organisation qui a ses propres modes de fonctionnement, ses propres règles, sa propre culture.

Un enseignant en primaire

« Je donne à chacun de mes stagiaires qui viennent ici une petite feuille de route qui présente un peu, voilà, je donne la liste de mes élèves. Je lui donne cela avant de commencer le stage, dès la deuxième fois, en général, ils viennent trois, quatre, cinq fois observer. Je leur donne le premier numéro de « en bref », c'est ma petite feuille de choux de classe, indépendamment de la feuille d'information de l'école qui s'appelle « contact ». Comme ça, ils voient un peu de quel bois je me chauffe, comment les enfants sont habitués à travailler, ils voient mes contacts avec les familles etc. Pour moi, c'est très important de les plonger dans une pratique de classe complète. Je leur montre les cahiers des élèves, l'horaire de la journée. Ils voient le nombre de cahiers dont les enfants disposent. L'horaire de gym, de natation. Je leur donne aussi les libellés des bulletins précédents. Je leur donne le bulletin. Ils ont aussi les tables de matière que les enfants élaborent dans leurs classeurs. Comme cela, cela permet d'insérer leur stage dans une matière déjà vue. Je détaille aussi l'organisation de la classe, le fonctionnement de l'école. Je leur donne le projet d'établissement. »

3.1.6 Maître de stage, praticien réflexif et inducteur de réflexivité chez le stagiaire (distanciation par rapport aux pratiques)

3.1.6.1 Le maître de stage explicite sa pratique, explique les raisons qui sous-tendent les actes pédagogiques qu'il pose et parfois qu'il impose

Un enseignant du primaire

« On fait de l'expression verbale en partant de l'expression des enfants, de leurs sentiments, il n'y a pas de jugement à avoir. Tout ce que je pratique en classe, c'est vrai que je l'impose, il y a des attitudes qu'il faut avoir : je leur explique que l'on ne peut pas interrompre un enfant qui parle. Je leur explique en quoi c'est important, pourquoi il ne faut pas le faire. Si elle (la stagiaire) le fait là je lui dis non, et je lui dis le bien fondé, pourquoi on ne peut pas faire cela »

Un régent

« Offrir aux stagiaires la possibilité d'essayer des choses, même s'ils font des erreurs, ce n'est pas grave, c'est comme ça que l'on apprend. Moi-même, encore je fais des erreurs, tout le monde en fait, le tout c'est de réfléchir sur ce que l'on a fait, de voir en quoi, cela n'a pas marché, et que faire pour que ça change »

Un enseignant primaire (double classe)

« Moi ponctuellement, c'est ma pratique, je décris ma pratique, j'interromps mon action pédagogique auprès des enfants, les enfants sont habitués. Je leur dis moi je vais parler avec monsieur, vous, vous êtes au travail. J'explique alors des choses que je fais au stagiaire. Je recadre mon action, je lui pose quelques questions, je dis : « Tiens, as tu déjà vu ça à l'Ecole Normale, t'a-t-on parlé de ça ? » de façon très informelle, à la fois pour le mettre à l'aise pour l'avenir, à la fois pour aider aussi la rédaction personnelle de son rapport qu'il doit faire. J'alimente sa réflexion qui débouchera sur la rédaction de son compte rendu d'observation. Alors aussi à plus long terme, j'enfonçe le clou sur des pratiques que j'estime être intéressantes.

(...)

« Bon les enfants travaillent par groupes, ils rédigent un chemin des nombres entiers et nombres à virgules et les fractions. Des enfants ont découpé, ils discutent, ils sont face à un problème. Ils se demandent quoi faire avec tous ces petits papiers là. Je leur demande de les ranger, ils ont fait des tas. Moi j'observe, je vois des groupes différents, je vois que là on a vu une virgule on a fait des petits paquets avec des virgules. Là on a vu des barres de fractions, on a fait un petit paquet avec des barres de fractions. A un moment donné, je vois que dans un groupe il y en a qui se disputent pour en avoir autant. Je fais stopper l'activité et j'envoie un élève d'un groupe décrire comment ils ont fait dans son groupe. Cela débloque la situation de ceux qui se disputaient pour en avoir autant. Quand je preste devant le normalien, je m'arrête, les enfants continuent et moi je vais dire au Normalien : « tu vois l'interaction entre les enfants il y avait un problème, dans tel et tel groupe cela marchait bien, tu as vu dans le groupe là on se chamaillait, ils n'étaient plus dans une phase de découverte et bien j'ai relancé l'activité de ce groupe en désignant un porte parole du groupe en lui demandant d'aller montrer ses réussites, ses échecs ou ses hésitations aussi. Je fais découvrir ces nouvelles pratiques en pédagogie au normalien. J'aime bien dire au Normalien comment je fais, pourquoi je crois bon de faire, etc., sans lui donner une leçon de pédagogie générale de l'Ecole Normale, j'illustre à partir de l'action des enfants un propos pédagogique dont ils ont eu connaissance de façon peut être un peu notionnelle à l'Ecole Normale.

Un enseignant de psycho-pédagogie à l'Ecole Normale

« Expliquer à l'étudiant pourquoi il (le maître de stage) fait ça dans sa pratique, ne pas donner des recettes mais dire voilà pourquoi je travaille comme ça dans les ateliers, voilà pourquoi je fais les présences le matin, voilà pourquoi c'est important qu'il y ait des lignes de temps dans ma classe, parce que... »

3.1.6.2 Prendre du recul par rapport à sa propre pratique, se remettre en question comme praticien

Un régent

« Et pour moi avoir un stagiaire, participer à sa formation, c'est aussi me remettre en question dans ma pratique d'enseignant »

Un régent enseignement secondaire (français, religion)

« Pour moi, le passage d'un stagiaire dans mes classes, c'est une pratique de recyclage, je remets en question une certaine pratique, certains principes auront été ébranlés. »

3.1.6.3 Induire la réflexivité chez le stagiaire en l'amenant à prendre du recul par rapport à ses pratiques, à s'interroger sur les actes professionnels qu'il a posés. Placer le stagiaire dans une attitude de mise à distance de la situation vécue pour qu'il puisse l'explicitier et en extraire le sens.

Un enseignant de primaire

« Je leur pose des questions, pourquoi faire ça, quel est l'intérêt, qu'est ce que cela va pouvoir apporter aux enfants. A certains moments on aiguille plus, on peut suggérer une idée de projet, etc. On donne des conseils en fonction de notre expérience. »

Un enseignant de troisième primaire

« Avec le stagiaire on compose, on se répartit la besogne. Qui fait quoi, qu'est ce que tu attends de moi, maître de stage, qu'est ce que les enfants vont faire. Je lui fais dire parce que bien souvent les stagiaires pensent des choses mais ne l'exprime pas. »

« J'essaie qu'ils s'évaluent par eux-mêmes, je leur pose des questions pour qu'ils puissent analyser eux-mêmes ce qui étaient bien ou pas bien. J'essaie de l'amener à s'interroger sur ce qu'il a fait, les raisons de son action ce qui a bien marché ce qui a moins bien marché, pourquoi, pour qu'il apprenne par lui-même. »

Un enseignant du secondaire

« Permettre aux stagiaires de faire ses expériences, 'essaie ça', l'amener après à analyser comment cela s'est passé. »

Un enseignant du primaire

« Je me tiens disponible pour le stagiaire après la journée et on discute. Je demande : comment a été ta journée selon toi ? C'était pas facile, là je les ai sentis filer entre les mains, etc. Alors je leur demande pourquoi, pourquoi, les élèves ont-ils chahuté. Est-ce que les consignes ont été claires, alors je fais le médium entre ce qui s'est passé, j'essaie d'être un facilitateur d'expression, qu'ils disent, qu'ils verbalisent eux-mêmes leurs échecs, leurs doutes. Et pourquoi, pourquoi, je les pousse dans leurs derniers retranchements. Je leur dis à ce moment là tu aurais pu recourir à la manipulation, à une visualisation, ou encore faire envoyer quelqu'un d'un autre groupe pour débloquer, redynamiser, relancer l'activité. »

Un enseignant du primaire

« Il faut que le Normalien fasse des choses pour de vrai et que pour travailler pour de vrai, il faut parfois stopper les machines et réfléchir sur ce qu'on a fait sur ce que l'on a appris de neuf, sur le kit de sauvetage qu'il nous faut pour débloquer la situation. »

Un régent, professeur de l'étude du milieu

« Accompagnateur, je cherche avec eux, je ne leur fournis pas de recettes, de préceptes, je suis au niveau du stagiaire parce qu'alors que je l'invite à s'interroger sur ses pratiques, dans le même temps, je m'interroge moi-même.

Un régent

« Après chaque heure de cours donnée, je vois ma stagiaire et on évalue, es-tu contente, satisfaite, qu'est ce qui a réussi, moins bien marché, qu'est ce qu'on peut envisager pour la suite. C'est un travail d'ajustement, il peut arriver que la structure initialement prévue soit modifiée parce que les élèves nous conduisent là où l'on ne pensait pas aller, on analyse ensemble ce qui s'est passé. »

Un stagiaire en troisième année

« Ce qui m'a surtout permis d'apprendre, c'était un maître de stage qui me donnait avant de me livrer les points critiques positifs ou négatifs, il me posait plein de questions, qu'est ce que tu en as tiré, qu'est ce que tu en penses et parfois il allait me faire revoir dans mes préparations ce que j'avais prévu et m'amener à le comparer à ce qui s'était passé en classe. Là il m'a appris beaucoup de choses, il m'a donné beaucoup de tuyaux au niveau de comment gérer une classe. Je lui avais expliqué que mon stage précédent s'était vraiment très mal passé et il m'a vraiment remis en confiance. Il me valorisait en me laissant expérimenter mes idées, il me disait

si tu te plantes, tu te plantes mais au moins tu vas en tirer quelque chose et tu sauras pourquoi tu t'es planté et tu ne recommenceras plus (par exemple l'écriture d'une lettre d'invitation aux parents, je leur ai donné les critères et puis quand j'ai essayé de leur faire faire une application, ils n'ont rien su faire, ils n'avaient pas intégré les critères). J'aurais dû partir en leur demandant de donner eux-mêmes les critères. Alors là j'ai fait une auto critique et j'ai demandé de refaire cette leçon, en ne faisant pas les mêmes activités et cela s'est très très bien déroulé.»

3.1.6.4 Réflexivité et création d'un langage pour parler de ses pratiques

Un enseignant du primaire

« Dire au stagiaire ce qui a été et ce qui n'a pas été à quelqu'un, c'est une mise à distance de la pratique que je crée au jour le jour. Je suis contraint et forcé d'utiliser d'autres mots que je n'utilise pas avec mes élèves. »

3.1.7 Maître de stage médiateur entre les différents acteurs, les différents projets

3.1.7.1 Maître de stage médiateur entre le stagiaire et l'Ecole Normale

Un enseignant du primaire

« Les stagiaires sont très braqués sur leur horaire de l'Ecole Normale. Des fois, il y a un changement quand leurs profs viennent en classe. Ils sont sur des braises chaudes. Je leur dis : il y a eu un changement, je me porte garant, je dirai pourquoi aux professeurs de l'Ecole Normale. »

Un enseignant du primaire

« J'ai une classe actuellement très lente dans les apprentissages, ils sont très gentils mais j'ai par exemple dans ma classe deux hyper kinétiques. Alors là j'ai dit à ma stagiaire, il faut beaucoup de sollicitude, il faut prendre du temps. Tant pis pour la grille horaire et ça c'est une contrainte difficile à accepter pour eux : 'Ah, je n'arriverai jamais au bout monsieur'. Il ne faut pas te torturer ce n'est pas ton inexpérience, c'est aussi l'état d'avancement des élèves. Ils demandent beaucoup de concret, il faut reconstruire des choses, rebaisser la barre. Et c'est là que je dois les rassurer. Je leur dis, je me porte garant, j'expliquerai la situation au professeur de l'Ecole Normale: il faut de la rigueur dans une grille horaire mais la grille horaire est au service de l'apprentissage du plus grand nombre. Après avoir enseigné 30 ans, je suis encore écartelé, en pensant à mes activités, tous les soirs cela me noue encore maintenant, je leur dis »

3.1.7.2 Le stagiaire est confronté dans sa formation à différents modèles, différentes théories portées par les différents acteurs de sa formation. Le maître de stage aura donc à aider le stagiaire à gérer les tensions entre ceux-ci.

Une régente technique en professionnel

« Je connais bien le prof de l'Ecole Normale, ce qui est bien, je sais ce qu'il attend, quelles sont ses marottes. Il a été mon professeur à l'Ecole Normale alors j'aide le stagiaire à développer des leçons qui vont dans ce sens. »

Un régent

« La grosse difficulté a été qu'avec ma remplaçante, le stagiaire s'est trouvé assis entre deux chaises. La manière d'aborder le cours de géo de ma remplaçante était totalement différente de celle du prof de psycho péda : elle commençait par le site et la situation alors qu'à l'Ecole Normale on propose plutôt de partir d'une situation problème. »

Un professeur de pédagogie à l'Ecole Normale

« *Les normaliens sont parfois écartelés entre des pratiques très différentes d'une école à l'autre et ce qu'on leur demande de faire à l'Ecole Normale.* »

3.1.8 Maître de stage évaluateur des compétences du stagiaire

Beaucoup de tensions se sont exprimées autour de la facette évaluation dans la fonction du maître de stage. La plupart des maîtres de stage rencontrés définissent leur rôle comme celui d'un accompagnateur, rôle qui est incompatible avec celui de « sanction »

Un maître de stage

« *Est-ce à nous d'évaluer le stagiaire, est-ce notre rôle, nous sommes là pour les aider à apprendre pas pour sanctionner* »

3.1.8.1 Le rapport à l'erreur : dans une perspective de compagnonnage le rapport à l'erreur est différent , il s'agit d'apprendre par ses essais et ses erreurs et la façon dont on traite ses échecs est formateur.

Un enseignant du secondaire

« *Il se peut que le stagiaire se plante à cette leçon alors que toutes les autres ont été très bonnes, on peut tous faire des erreurs, moi-même après 25 ans d'expérience il m'arrive encore de me planter dans certaines leçons. L'essentiel c'est d'en tirer les leçons pour l'avenir et ne pas reproduire les mêmes erreurs. Les professeurs de l'Ecole Normale viennent voir les stagiaires, une seule fois durant tout leur stage, et fondent leur appréciation sur cette seule visite, ils ne peuvent se construire une bonne image des performances du stagiaire comme ça. Le stagiaire est stressé par sa visite.* »

Un maître de stage du primaire

« *Je suis très mal à l'aise par rapport à mon rôle d'évaluateur, je me défini comme un accompagnateur, je suis là pour les aider à apprendre. Et puis à un certain moment je dois changer de casquette, cela ma dérange très fort et fausse les rapports avec les stagiaires* »

Un enseignant régent

« *L'évaluation, c'est une charge très lourde pour nous presque à chaque leçon je fais un relevé, en fin de journée, je fais un relevé avec eux et quand je rentre chez moi aussi. A la fin du stage, je me suis retrouvé avec des feuilles et des feuilles. Je ne savais pas comment m'y prendre, cela changeait tellement d'une semaine à l'autre. Les progrès dans certains domaines étaient tellement importants que c'était difficile à expliquer, il fallait que j'explique que au début il y avait ça, ça, ça et que l'évolution a fait que. La question est de savoir comment exprimer cela de façon à ce que ce soit clair pour la personne qui le lit et que cela corresponde bien à mes idées. De plus j'ai toujours peur que ce que j'écris soit mal compris, je crois qu'un rapport de stage devrait être oral.* »

3.1.8.2 Un malaise encore accru lié au sentiment des maîtres de stage qu'ils ne sont pas reconnus par l'Ecole Normale dans ce rôle d'évaluateur

Un autre enseignant régent

« *L'unique visite du prof de l'école constitue la perception que le professeur a du stage de l'étudiant. Nos rapports, à nous, de maître de stage, ne pèsent pas lourd dans la balance lorsque les maîtres de l'Ecole Normales doivent évaluer la progression sur un plan pédagogique. La stagiaire me dit : Monsieur X est venu me voir, je n'étais pas très en forme, j'ai bredouillé, il risque de ne retenir que ça, même si vous me faites un bon rapport de stage, même si les 11 autres leçons étaient excellentes. J'ai dit au prof de l'Ecole Normale :*

‘écoutez je peux vous dire que vous êtes venu à un mauvais moment parce que sur l’ensemble des 10 leçons qu’elle a données, elle avait telles et telles qualités’. Là j’ai été ferme, je lui ai dit : ‘ ne réduisez pas le travail de la stagiaire à ce que vous avez vu ou entendu’. »

3.1.8.3 Rôle du maître de stage dans l’évaluation : un garant social

Un enseignante du primaire

*« Y a des stagiaires qui ont mal choisi leur voie, ils ne s’en rendent compte que lorsqu’ils font leur stage » (...)
« Nous sommes là pour leur faire prendre conscience qu’ils ne sont pas fait pour le métier d’enseignant »
« Mon critère est ‘est-ce que j’accepterais qu’il donne cours à mes enfants’, bien sûr ils sont en apprentissage, ils peuvent toujours apprendre mais certaines attitudes, comportements surtout à l’égard des élèves sont inacceptables : ex. : être trop timide, se moquer des élèves, ne pas respecter les élèves, les fautes d’orthographe aussi. Certains stagiaires ne savent pas écrire. Il faut quand même un minimum. »*

Un professeur de l’Ecole Normale

*« Moi je profite de mes visites dans les classes pour faire des remarques aux profs par l’intermédiaire des stagiaires, je sais très bien que c’est le prof qui veut que le stagiaire fasse comme ça ».
« Les plus grosses difficultés que nous avons, c’est que quand les profs d’Ecole Normale viennent en visite dans les classes, ce n’est pas toujours évident pour les enseignants d’accepter leurs remarques surtout si c’est lui (le maître de stage) qui a dit au stagiaire que c’est comme ça qu’il faudrait faire. »*

3.1.8.4 Au delà de l’évaluation : donner le goût du métier

Une enseignante du fondamental

« J’ai eu une jeune fille qui vivait échec sur échec, elle était en dépression, chaque professeur d’Ecole Normale qui venait la voir, elle avait une note négative. Je lui ai demandé, si c’était le métier qu’elle souhaitait faire. Je lui ai dit : ‘nous, peu importe, on ne va pas prendre en compte le professeur qui va venir, on va se mettre un défi à nous deux. On va préparer ensemble une leçon, tu vas la donner, tu vas voir que tu es capable de la donner.’ Elle l’a fait. Ensuite, je suis allée à la réunion des professeurs de l’Ecole Normale. Je peux lui faire remarquer, c’est mon devoir, si elle n’est vraiment pas bonne, je peux l’amener à réfléchir sur le choix de son métier, je peux l’aider dans sa recherche mais je ne peux pas la sanctionner. Et ça quand les profs de l’Ecole Normale me le demandent en disant écrivez bien le négatif. Non, je ne le ferai jamais, parce que je trouve que je ne peux pas juger quelqu’un sur 8 jours, je peux dire, ça c’est bien. Je peux dire, elle doit travailler ceci. Je vis avec les stagiaires ce que je vis avec mes enfants de 1^{ère} primaire. Je suis pour une pédagogie de la réussite, je verrai toujours le positif. Un enfant qui écrit mal et qui me fait une seule belle lettre sur sa feuille aura un bravo en dessous de cette lettre. Le lendemain j’ai deux bravo et puis un mois après, il écrit comme l’autre qui a bravo pour sa feuille. J’ai cette pédagogie que je pratique en classe, c’est la même attitude que j’adopte vis-à-vis d’une enseignante de l’Ecole Normale.

Ma stagiaire a pu faire 2 bonnes leçons, les professeurs de l’Ecole Normale sont venus, ils l’ont démolie. J’ai été à la réunion des maîtres de stage à l’Ecole Normale, j’ai dit : « c’est vrai le rapport de stage ne correspond pas au rapport du professeur de l’Ecole Normale ». Dans le rapport de stage, on s’était mis en accord avec Véronique. »

3.1.8.5 Contractualisation

Une enseignante du fondamental

« On s’était donné des objectifs et elle est arrivée aux objectifs que l’on s’était fixé au départ. Donc pour moi son stage était réussi. J’ai quand même ajouté des remarques négatives »

3.1.9 Maître de stage intégrateur dans la profession - fonction de socialisation

Un régent du secondaire, prof de français

« Les stagiaires de troisième année peuvent participer avec le maître de stage à la confection des questions d'examens, peuvent corriger et peuvent assister au conseil de classe de fin de trimestre et donc là il y a intégration à la vie de l'école. »

Un régent en français

« Notre rôle c'est aussi d'apprendre au stagiaire à travailler en équipe, il est demandé de plus en plus aux enseignants de travailler en équipe. »

Un régent en éducation physique

« De temps en temps aussi on demande à deux stagiaires qu'ils prennent ensemble en charge les deux classes, pour apprendre à travailler en équipe. Ce que nous autres nous pratiquons beaucoup ici. »

« Chez nous, on essaye que les stagiaires se mêlent à l'équipe, ils mangent avec nous, ils viennent à la salle des profs. »

Un enseignant du fondamental

« Tous les stagiaires que nous avons dans les premières et deuxièmes, sont partis en classe de mer avec les élèves, c'est très important cela les aide à connaître les enfants ». « Pour les rangs, le regroupement d'enfants alignés, la stagiaire apprend aussi à rassembler les enfants »

« Le stagiaire a participé à ces activités avant le stage et cela lui a permis de mieux connaître les élèves, ils en retirent les fruits pour leur stage. »

Un directeur d'école primaire

« Les stages contrats sont le type de stage les meilleurs », ils viennent dans l'école et on leur demande de toucher un petit peu à tout, ils viennent voir comment je travaille, ils sont amenés à vivre toutes les facettes. En troisième Normale, ils sont à un mois du diplôme, ils doivent prendre toutes les initiatives, ils vont frapper à toutes les portes et dire nous sommes là pour trois semaines. C'est là que l'on voit vraiment ce dont ils sont capables dans tous les domaines. J'ai d'ailleurs depuis engagé plusieurs des stagiaires qui ont été en stage de contrat »

3.1.10 Maître de stage : soutien affectif et moral

Un régent (cours de géographie)

« Moi avec mon dernier stagiaire, j'ai vraiment dû faire un travail de soutien moral surtout. Il est arrivé dans un contexte un peu difficile, j'ai eu un accident et la première semaine de son stage j'étais absent et c'est une intérimaire qui l'a pris en charge, il a eu une visite de l'Ecole Normale d'un prof de psychopéda qui l'a complètement démoli. Le pauvre garçon, c'était la deuxième heure avec cette classe... Quand je suis rentré, il voulait abandonner. Moralement c'était très dur pour lui. J'ai dû le reconforter, lui donner confiance et pour finir il a fait un très bon stage. »

3.2 Modèle descripteur des activités et des postures du maître de stage

Les conditions de choix, parfois de désignation, peuvent varier d'une situation à l'autre. Des contraintes liées à la disponibilité de l'enseignant, sa bonne volonté, la pénurie des lieux possibles eu égard au nombre de stagiaires à placer, les plus ou moins bonnes relations de la HE avec des équipes éducatives scolaires, des relations privilégiées entre les personnes etc..

Ces facteurs sont parfois déterminants dans la qualité du stage offert au futur maître et ne peuvent donc être ignorés. Toutes choses étant par ailleurs inégales, nous tenterons

néanmoins, à partir de l'analyse des données recueillies³, de cerner la professionnalité du maître de stage, que nous désignerons parfois par le vocable **formateur de terrain**. Nous nous baserons sur des expériences menées à l'étranger, la littérature⁴ que nous avons explorée, les enquêtes menées sur le terrain ainsi que notre propre expérience professionnelle pour décrire des champs d'activités spécifiques au maître de stage, ses nouvelles fonctions et postures⁵ par rapport à celle d'enseignant praticien et les compétences susceptibles de composer sa professionnalité. Notre but est d'offrir des éléments susceptibles de structurer, de formaliser, voire de théoriser le métier de maître de stage afin de le mettre sur la voie de la professionnalisation.

3.2.1 Champs d'actions du formateur de terrain

Nous avons relevé **4 champs d'activités** à la fois partagés avec les autres formateurs du futur maître mais en même temps spécifiques au maître de stage en raison du caractère *in situ* (en situation « réelles »⁶) de ses interventions. En effet, aucun des acteurs intervenant auprès de l'étudiant n'a le monopole de sa formation mais au contraire chacun y participe en raison des spécificités de sa fonction, et des conditions de son exercice. Le maître de stage complète ainsi utilement et spécifiquement les conditions d'apprentissages du stagiaire en apportant des situations de travail plus proches « de la vraie vie » que celles organisées au sein de l'institution de formation des maîtres. De son côté celles-ci créent une distanciation, un retrait par rapport à l'urgence et à la complexité des situations réelles propices à la réflexion et la théorisation.

3.2.1.1 Intégration théories-pratiques « *in situ* »

Intégration plutôt qu'alternance : cette expression est utilisée pour éviter le piège de la juxtaposition, non seulement temporelle mais aussi structurelle, de ces deux facettes du processus de formation qui s'articulent dans une *relation dialectique* plutôt que séquentielle. L'intégration théories-pratiques semble plus efficace lorsque les questions émergent dans le contexte de l'enseignement pratiqué par l'étudiant **in situ** et lorsque il adopte une attitude de recherche. La HE est sans doute la mieux placée pour y préparer le stagiaire.

3.2.1.2 Des théories et des modèles pédagogiques multiples

Dans la réalité, s'entrecroisent à la fois les théories *standardisées, stabilisées* et les théories *personnelles*⁷ de chacun des acteurs qu'elles soient *explicites* ou *implicites, professées* et/ou *épousées, en actes* ou ...

Dans les pratiques, il n'y a donc pas une seule théorie (même si certaines sont momentanément dominantes) qui pilote les décisions et les actes mais au contraire un

³ Rappelons que nous nous basons sur des interviews d'acteurs de terrains et les avis d'un comité d'accompagnement composé de co-chercheurs issus de Hautes Ecoles

⁴ Afin d'alléger le texte, nous n'intégrerons pas ici les références bibliographiques de référence

⁵ Nous distinguerons le vocable position qui pour nous renvoie à la notion d'opinion argumentée ou non de celui de posture qui désigne un statut épistémologique ou social de celui dont on parle.

⁶ Nous reviendrons sur le caractère « réel » des situations de travail du stagiaire

⁷ Théorie personnelle est ici la traduction de *personal construct*.

amalgame de plusieurs théories plus ou moins formalisées, voire plus ou moins conscientes, résultant d'une appropriation singulière par chaque professionnel de théories apprises en formation et construites en situation.

Le stagiaire est donc aux confins de multiples modèles d'action et de théories pédagogiques :

- Celles qui lui ont été traduites dans les modèles d'action et d'analyse pédagogiques enseignés à la HE et déjà là ; suivant les professeurs, les superviseurs, maîtres de formation, des modèles heureusement(?) différents voire opposés peuvent être proposés ;
- celles du maître de stage telles qu'il les pratique dans sa classe ;
- celles prônées par l'école d'accueil dans son projet d'établissement ;
- celles de l'inspecteur⁸ dont dépend l'école d'accueil ;
- celles des autres acteurs intervenant plus ou moins formellement dans la formation comme les condisciples ou les membres de l'équipe éducatives de l'école ;
- enfin⁹ celles que le stagiaire s'est construites au cours de sa propre scolarité voire de sa vie privée et sociale (par exemple comme animateur de mouvements de jeunesse)

Le maître de stage, conscient de ses propres modèles pédagogiques jouera un rôle essentiel dans l'explicitation des modèles des autres et surtout dans l'accompagnement du stagiaire dans l'analyse de ses propres implicites.

1. La confrontation critique des théories

Les confrontations entre les différents modèles et théories portés par les différents acteurs constituent des lieux formateurs essentiels au stagiaire. Esprit critique, relativité des théories, singularité des théories personnelles, possibilité d'interprétations différentes de faits observés ou vécus etc. sont les attitudes de base à la construction d'une identité professionnelle autonome. Tout impérialisme intellectuel, toute injonction dogmatique, confine à engendrer un sentiment de déprofessionnalisation ramenant le futur professionnel au statut d'applicateur. Le formateur de terrain aura donc à aider le stagiaire à gérer les tensions entre les différents modèles qui lui sont offerts, à doser des conduites d'application avec des actions plus créatrices, des conduites plus risquées avec des actes « sécurisés ».

2. La confrontation des théories au « réel »

La confrontation aux réalités¹⁰ vient s'ajouter à celle des théories. La rigueur du professionnel se situe essentiellement dans son attitude à se référer aux faits qui se produisent dans ses situations de travail et à en faire l'analyse. C'est ici le lieu privilégié de l'interaction entre théorie et pratique, entre modèles d'interprétations et d'actions, d'une part, et effets dans le réel d'autre part et, dans un sens, de mise à l'épreuve des théories.

La **subjectivation** du réel fait partie intégrante des attitudes du professionnel à condition d'être conscientisée et gérée sans complaisance. Pour le professionnel plongé dans les situations concrètes, urgentes et complexes, la distanciation nécessaire pour les comprendre ou développer des conduites adaptées ne va pas de soi surtout chez celui qui apprend.

⁸ Il ne faut pas oublier que le stagiaire peut être engagé dans une école, elle-même sous la juridiction de responsables pédagogiques (inspecteurs, conseillers etc.) susceptibles de participer au processus d'évaluation, voire d'engagement du futur professionnel.

⁹ Depuis la maternelle, le stagiaire a fait des milliers d'heures d'observation-participante. Il a eu le temps de « se faire une (son) idée de ce qu'est un « bon »enseignant »...

¹⁰ Nous n'entamerons pas ici le débat, pourtant essentiel, des différents paradigmes de recherche sous-jacents à la création de savoir en recherche.

La posture tierce de maître de stage est une ressource irremplaçable pour aider la stagiaire à créer du savoir à partir de ses actes.

3. Le développement d'un langage professionnel

Changer les mots c'est déjà changer le monde disait Paolo Freire. Nous dirions à sa suite *comprendre le monde passe par sa traduction dans un langage*. Ce qui ne signifie pas automatiquement que tout le monde parle le même langage pour parler des mêmes choses ou emploie des mots différents pour désigner des choses différentes. Il reste qu'une profession se structure autour d'un minimum de langage commun (scientifique, technique ou métaphorique) qui découpe ou restructure le réel de manière semblable pour que les membres de la communauté qui l'utilisent se comprennent.

Le maître de stage se situe à un endroit privilégié dans le parcours de formation, à l'interface du réel et du langage utilisé par le stagiaire pour en rendre compte. Ceci implique de sa part une double activité : adopter un langage cohérent avec celui de la Haute Ecole d'une part et d'autre part aider le stagiaire à utiliser ce langage adéquatement pour parler du réel et de son vécu professionnel.

Le langage, outil privilégié de **théorisation** des pratiques, est indispensable à la réflexion, la réflexivité à la **création de savoir** et en fin de compte à l'acquisition de compétences transférables à des situations de travail imprévisibles. Chaque situation éducative est par essence différente d'une autre et demande à chaque fois une adaptation, fut-elle parfois légère. Bien entendu tout n'est pas formalisable et donc traduisible dans un langage. La mise en mental ne passe pas toujours par des mots d'une part et d'autre part tout ne peut pas toujours être mis en mots, « il faut vivre les situations ». Là aussi cette part de non explicite vient tempérer les attitudes dogmatiques qui réduisent au point de confondre le réel aux modèles qui cherchent à le décrire. Le réel est un océan où nos yeux se perdent, les modèles et les théories ne sont que les reflets que l'on perçoit à sa surface suivant notre angle de vue .

Il reste que le dialogue singulier entre stagiaire et maître de stage se fait au carrefour de plusieurs « langages » pragmatiques. Il utilisera un lexique et une syntaxe à propos desquels il faudra se mettre d'accord avec la Haute Ecole pour parler des réalités observées.

4. La création de théories personnelles d'action et de compréhension

Comme il n'y a pas de théorie universelle en Pédagogie et que chaque situation est singulière, le professionnel, avec son histoire personnelle, sa personnalité, son projet, se constitue des théories personnelles qu'il utilise plus ou moins consciemment et avec plus ou moins de succès dans ses situations de travail. Il s'approprie à sa manière ce qui lui est enseigné et ce qu'il vit. Dans les mêmes conditions de travail, à propos d'un même contenu et suivant une même théorie pédagogique, chacun agira différemment de l'autre. Même quand le modèle à suivre est explicite et contraignant il arrive tôt au tard un imprévu, un grain de sable qui fait déraiser la machine ou gripper la mécanique. « De toute façon dans ma classe je ferai comme j'ai envie » entend-on souvent.

A partir d'ingrédients de base, chacun crée un produit aux saveurs et aux qualités différentes.

Le maître de stage est à un lieu où se développe la singularité créatrice du stagiaire. Il entre véritablement dans la profession lorsqu'il est cré-acteur¹¹.

Un stage réussi est celui où on a créé pour soi sinon pour l'Autre, donc appris. Face à la diversité des théories et des modèles, et à la complexité du réel, le stagiaire est face à lui-

¹¹ Nous avons inventé ce mot pour rendre compte de ce qui fait le quotidien d'un professionnel sans qu'il soit toujours conscient qu'il crée du savoir et des actes dans ses situations de travail.

même avec les peurs, les anxiétés, les échecs mais aussi les audaces, les joies, les réussites et la création qui font le sel de la vie professionnelle sinon de toute activité humaine digne de ce nom.

3.2.1.3 Introduction à la complexité, aux contraintes et à l'incertitude

Les situations concrètes sont plus complexes que toutes les théories qui peuvent en être faites. L'incertitude, la complexité et les contraintes du réel ne sont pas là pour rassurer le maître novice. Issu d'une institution qui jusque là lui a surtout « parlé » de la réalité du terrain, en stage, il y est cette fois confronté et peut apprécier la distance qu'il doit encore parcourir entre la théorie, « ce qui est dans les livres », et le terrain qui l'accueille. Celui-ci n'étant d'ailleurs qu'un cas très particulier parmi l'infinité de cas possible, il n'est donc pas plus ou moins « vrai » que les théories apprises à la Haute Ecole.

Le maître de stage est ici un interface, un médiateur entre la classe, le programme, les ressources, l'école, les élèves, les parents, etc. et le stagiaire. Il est bien placé pour gérer les conditions d'apprentissage du stagiaire en particulier dans :

- le dosage de la complexité,
- la progressivité dans les apprentissages,
- l'anticipation des imprévus,
- la préparation des interlocuteurs aux relations interpersonnelles,
- l'explicitation des habitus et des cultures et règles locales,
- le soutien dans la prise de risque,
- la régulation des actions, des erreurs (anticipation, analyse et réajustement),
- l'offre de ressources intellectuelles et matérielles,
- le décodage des contraintes « officielles » : programmes, décrets...
- ...

3.2.1.4 Initiation à la vie professionnelle en situation

Le statut de professionnel n'est pas seulement associé à un haut degré d'expertise et une formation spécifique mais aussi à une intégration dans un corps social reconnu avec ses codes, ses règles, son éthique.

Le stage est la première occasion où l'étudiant change de posture en devenant **adulte** en formation exerçant une activité proche de celle qu'il mènera de façon autonome au sortir de la HE. Ce changement de statut est parfois vécu difficilement avec les hésitations et les oscillations qui caractérisent les relations entre les élèves et le stagiaire : prof ou ami, grand frère (grande sœur) ou adulte tiers, adulte ou adolescent, étudiant ou professionnel, etc.. Il devra faire le deuil de son enfance avec plus ou moins d'enthousiasme.

Entrer dans la vie professionnelle c'est aussi entrer dans une **organisation** avec sa culture, ses règles et les **relations de travail** qui s'y nouent : relations hiérarchiques, relations de pouvoir, projets d'équipes, solidarités et individualismes, bref tout ce qu'il faut vivre par soi-même *in situ* en se confrontant à l'Autre pour construire son identité personnelle professionnelle¹².. L'entrée dans la vie professionnelle fait découvrir des facettes du métier que la HE ne peut seule présenter. Les **décalages** entre les théories et l'éthique prônées des conduites professionnelles et les pratiques sur le terrain avec les jeux dans les rouages qu'elles impliquent peuvent aussi créer un choc aussi fondamental que celui entre les pédagogies prônées et celles pratiquées.

¹² Nous proposerons un modèle qui peut aider à déplier différentes facettes de l'identité professionnelle.

Le **projet de vie** du stagiaire va donc se concrétiser en partie dans son projet professionnel. Son identité professionnelle va se construire en situation elle-même nichée dans un système de rapports et de relations au sein d'une organisation structurée par des règles internes surdéterminées par des lois définies à l'extérieur. Le tout dans un environnement socio-économico-culturel qui détermine en grande partie le fonctionnement de l'école. Le processus de construction identitaire, complexe, hésitant, difficile est en marche pour ne plus s'interrompre.

Le Maître de stage participe à cette tâche d'initiation à la vie professionnelle qui, quoiqu'en marge de sa fonction de pédagogue, est paradoxalement centrale dans le parcours initiatique du stagiaire. C'est ici que bien des choix de carrière dans l'enseignement s'interrompent ou s'approfondissent. Le maître de stage est un passeur qui aide le stagiaire à franchir le fossé entre l'élève-adolescent et le professionnel-adulte.

3.2.1.5 Initiation au développement personnel et professionnel du praticien réfléchi ou réflexif et participation au processus de construction identitaire

Toute sa vie le professionnel apprend, il se développe à partir, de ses situations de travail, de ses rencontres, des événements fortuits et donc au cours de sa vie en général. La qualité de son développement professionnel et personnel est liée non seulement à la richesse des situations rencontrées mais surtout à sa capacité à en tirer profit, à les transformer en opportunités d'apprentissage. Apprendre à partir de ses pratiques, ça s'apprend ! Plusieurs acteurs de la HE s'emploient à préparer le futur professionnel à devenir un praticien réfléchi, voire réflexif¹³.

Le Maître de stage participe au développement de cette compétence de praticien réflexif dans la mesure où lui-même est un praticien réflexif qui apprend la l'analyse de ses pratiques. Il montre au stagiaire comment lui-même analyse ses erreurs, ses hésitations, explicite ses modèles d'actions, se situe dans l'organisation et dans ses relations avec les collègues et l'institution.

A des moments réservés dans le stage, il aide le stagiaire à prendre du recul par rapport à ses actes et décisions pédagogiques dans un souci de le rendre autonome par rapport à lui. En cela il adopte une position tierce¹⁴ où son rôle est d'aider le stagiaire à regarder le réel en gérant au mieux sa subjectivité, en tentant d'objectiver au mieux les observations.¹⁵

3.2.2 Postures nouvelles :

3.2.2.1 Passer de la posture d'enseignant à celle de formateur d'adulte

Même si elles comportent des points communs, les pédagogies scolaires et celles pour adultes diffèrent au point que les confondre peut détériorer les rapports entre enseignant et enseigné et entre formateur et adulte. Dans le cas du maître de stage et du stagiaire, la pédagogie qui régit leurs rapports est en quelque sorte en tension entre celles de l'école, puisque le stagiaire y est

¹³ La différence réside dans la position d'extériorité et le retour au fondement des actes présente dans l'attitude réflexive.

¹⁴ Voir à ce sujet le chapitre consacré à la formation à réflexivité

¹⁵ avec compréhension mais sans complaisance par rapport au réel

toujours étudiant, et celles de l'adulte puisqu'il est amené à poser des actes de professionnel autonome en situations authentiques. Il s'agit donc d'une relation dialectique entre **une formation d'étudiant en voie de professionnalisation et une formation professionnalisante d'un adulte en développement**.

En effet, le stagiaire est **en même temps** d'une part un étudiant, sujet d'un savoir transmis, et d'autre part un adulte en début de processus de construction d'une identité professionnelle singulière à part entière. Il est donc à **la fois** encore scolairement dépendant et professionnellement en voie d'autonomisation. Il n'est pas encore un professionnel autonome mais plus non plus seulement un élève acquérant des savoirs essentiellement académiques.

Suivant les stagiaires et la politique suivie par la HE, le maître de stage entretient donc une pédagogie à géométrie variable oscillant, suivant les cas, entre le pôle transmission de modèles didactiques et relationnels et le pôle création de pratiques pédagogiques singulières par le stagiaire.

Le dosage des conduites formatrices du maître de stage sera fonction de sa perception des potentialités de développement autonome du stagiaire, pas encore collègue et plus tout à fait élève.

3.2.2.2 Passer de la formation à des compétences académiques au développement de compétences professionnelles

Les référentiels de compétences professionnelles sont paradoxalement à la fois plus concrétisables, observables et plus susceptibles de réinterprétation singulière de la part de celles et ceux qui les exercent. On en veut pour preuve la variété possible des modèles pédagogiques sous-jacents aux compétences pédagogiques et didactiques décrites dans le Décret sur la formation des instituteurs et des régents.

Les repères d'action à mener, d'observation et d'évaluation des actes du stagiaire laissent une place certaine à l'interprétation des formateurs tant du terrain que de la HE, *non obstant* le respect des objectifs pédagogiques définis conjointement avec le stagiaire.

Former à des compétences professionnelles oblige à prendre en compte les conditions concrètes contextualisées de leur mise en œuvre et de l'idiosyncrasie de celui qui les exerce. Chacun avec sa personnalité exprimera sa professionnalité. Il y aurait donc un **espace de négociation** entre les formateurs et le stagiaire à propos des **manifestations** des compétences à développer et à observer chez lui.

Cet espace de négociation pouvant être formalisé dans un CONTRAT PEDAGOGIQUE (pouvant intégrer le didactique, le relationnel et l'évaluation tant formative que sommative voire certificative) est cohérent avec la perspective de développement professionnel dans laquelle le stagiaire est engagé. Il s'agirait donc plutôt d'établir un CONTRAT DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL où les uns et les autres s'engageraient conjointement dans une **adhésion partenariale** orientée par le développement de compétences professionnelles spécifiques au stagiaire mais cohérentes avec celles prônées par l'éthique professionnelle.

3.2.2.3 Passer de la posture de praticien (réfléchi et/ou réflexif) à celle de maître de stage

Généralement le maître de stage a d'abord été sollicité par la HE pour ses qualités de praticien, de praticien réfléchi voire réflexif. Mettre à distance ses propres pratiques et prendre du recul par rapport à soi-même sont les attitudes propices à la mise en mental des

pratiques, à leur formalisation voire leur théorisation. Ces qualités sont sans nul doute la base de sa nouvelle professionnalité comme maître de stage sans que celle-ci y soit réduite. En effet, il y a encore un pas à franchir, un saut épistémologique à réaliser, entre adopter une posture réflexive à propos de ses propres pratiques, et FAIRE adopter une posture réflexive par l'Autre par rapport à ses pratiques. C'est ce qui différencie la posture de création de savoir pour soi de celle de création de savoir pour l'Autre d'une part et d'induction de création de savoir chez lui.

3.2.2.4 Passer de la posture de professeur à celle de compagnon

L'entrée dans la profession ne peut se faire qu'en vivant des situations authentiques. C'est le stagiaire lui-même qui doit être aux avant-postes de l'action. Mais tant pour se protéger que pour protéger les élèves dont il aura la charge, il doit être soutenu, guidé, par un mentor qui, avec compréhension mais sans complaisance par rapport aux réalités rencontrées, l'aide à apprendre sa profession. Inducteur d'action, de réflexion et de réflexivité, le maître de stage est solidaire d'un futur collègue dont il assure les conditions propices à son développement professionnel. Son attitude n'est pas celle de celui qui a un savoir à transmettre mais celle d'un compagnon qui accompagne en anticipant sur les difficultés et soutenant suite aux imprévus. Son propre savoir en est un parmi d'autres possibles et rendu disponible pour aider le stagiaire à se construire professionnellement.

L'accompagnement par le maître de stage s'inscrit en outre dans un processus de socialisation introduisant le stagiaire dans une collectivité locale, l'école comme organisation avec sa culture, et plus largement, celle des enseignants avec le statut et la reconnaissance sociale dont ils sont les sujets.

3.3 Compétences professionnelles induites des analyses

3.3.1 Compagnonnage réflexif¹⁶

Toute activité pratique est guidée par une théorie ; toutes les recherches convergent vers cette affirmation. Les actes du praticien novice n'y échappent pas. Une des clés du développement professionnel consiste à apprendre à partir de ses pratiques. Le Décret insiste sur la nécessité de former le futur maître à la réflexivité. En effet, au delà de *l'apprentissage sur le tas*, **la réflexivité** est un moyen de systématiser le développement personnel (réflexivité sur soi) et professionnel (réflexivité sur les pratiques). Pour beaucoup, cette réflexivité ne va pas de soi, elle doit être INDUITE par un TIERS. Le Maître de stage est idéalement placé pour induire la réflexivité sur les pratiques du stagiaire. Encore faut-il qu'il ait appris comment y arriver.

Une première compétence (d'ailleurs partagée par les autres formateurs de la HE) consiste à INDUIRE LA REFLEXIVITE¹⁷ chez le stagiaire. Il s'agit de placer le stagiaire dans une **attitude de recul** par rapport à soi et de **mise à distance de la situation** vécue pour pouvoir en **extraire le sens** et lui faire s'approprier un langage professionnel. La professionnalisation

¹⁶ Nous avons utilisé ce vocable pour la première fois dans les démarches d'accompagnement pédagogique d'enseignants universitaires

¹⁷ Nous décrirons en annexe des étapes possibles de la réflexivité ainsi qu'une méthode possible d'induction de la réflexivité.

d'un métier passe en effet par sa structuration, sa théorisation par un langage stabilisé. Il s'agit par exemples de :

1. faire décrire pour
2. faire expliciter pour
3. faire analyser, structurer, relier les éléments entre eux dans un système pour
4. faire essayer d'expliquer voire de comprendre pour
5. faire formaliser, théoriser pour
6. Faire créer du savoir pour soi (le stagiaire)
7. et lui faire éventuellement envisager d'autres possibles.

Cette démarche d'induction de la réflexivité demande au formateur de terrain une attitude compréhensive mais sans complaisance par rapport au réel (observé) Non seulement qu'il gère sa propre subjectivité (sans l'éliminer bien sûr) mais qu'il aide le stagiaire à gérer la sienne :

1. aider le stagiaire à vivre ses émotions dans le respect des élèves ;
2. l'aider à objectiver au mieux le réel ;
3. l'aider à distinguer le réel et le souhaité, ses intentions et ses réalisations ;
4. l'aider à accepter le choc du réel, les éventuelles difficultés de relations avec l'Autre ;
5. l'aider à envisager d'autres façons de faire que la sienne ;
6. ...

Ces compétences intègrent des savoirs ,des savoir faire et des attitudes de la part du Maître de stage qui ressortissent autant à sa personne qu'à sa fonction. Elles requièrent de sa part un travail sur soi (gestion de sa propre subjectivité)¹⁸et le développement d'habiletés techniques d'écoute active, d'observation, d'objectivation du réel, d'intransigeance par rapport à l'éthique professionnelle et au respect des élèves, le tout dans un perspective de compagnonnage, d'accompagnement au service du stagiaire.

Le **dialogue réflexif** est une occasion irremplaçable de mettre en mot la complexité du réel grâce à un corps de connaissances, un langage qui fait la distinction d'un professionnel. Un **langage commun avec celui pratiqué à la HE** semble indispensable pour autant que possible désigner les mêmes choses avec les mêmes mots. La réflexivité est une mise en mental sinon en mots pour comprendre le réel ; autant parler le même langage pour se comprendre.

3.3.2 Compagnonnage de Cré-action

Un professionnel, non seulement développe un corps de connaissances distinct mais en plus il est capable de **décider** et **d'agir** de façon autonome. Le Maître de stage de ce point de vue a une posture irremplaçable pour créer les conditions incitant le stagiaire à poser des actes professionnels autonomes.

1. Faire agir : Etant lui-même praticien dans sa classe, il peut mieux que quiconque induire chez le stagiaire les actions à poser en dosant les risques, en préparant ses élèves, en organisant l'environnement matériel, en offrant des (ses) ressources et surtout en garantissant la sécurité du futur professionnel dont il a la charge. Ces actions vont de la courte intervention, à la préparation de leçons, de journées de classe , jusqu'aux séquences de leçons et les différentes évaluations des apprentissages des élèves qui y sont associées.

¹⁸ En annexe nous présenterons une grille possible décrivant quelques conduites incluant des attitudes propices à un dialogue de compagnonnage réflexif.

2. Réguler les actions et soutenir dans la prise de risque, et la correction des erreurs (travail sur soi). Compagnon dans l'action il doit souvent se mettre en retrait, tout en restant présent il se fait oublier progressivement pour laisser au stagiaire le soin de prendre des initiatives qui l'amèneront vers la prise en charge de plus en plus autonome de la classe. Le maître de stage-compagnon coopère, sans se poser en modèle à suivre, mais comme un modèle possible de professionnel avec ses hésitations, ses incertitudes et ses échecs, qui continue d'apprendre au quotidien. La façon dont il traite ses propres échecs et régule ses actes est aussi formateur pour le stagiaire qui voit apprendre son aîné. Oser prendre des risques c'est accepter l'échec éventuel et d'apprendre par ses essais et ses erreurs sans se sentir atteint dans sa personne. Le Maître de stage peut être un partenaire essentiel du stagiaire dans le travail sur soi que lui impose la remise en question de ses actes lorsqu'ils sont inadéquats.
3. Créer les conditions de co/création. Le compagnon est un partenaire lié au stagiaire par une nécessité réciproque, celle qui les réunit dans l'éducation des enfants de la classe dont ils ont la charge. Chacun par sa différence peut aider l'autre à enrichir ses pratiques : le stagiaire dans sa singularité et par lui la HE apportent d'autres pratiques et d'autres savoirs d'action ; le maître de stage apporte son expérience incarnée dans la réalité de sa classe. C'est de la négociation entre ces différents partenaires, « co-créateurs », avec la réalité de la classe que de nouvelles pratiques peuvent émerger. Ces solutions nouvelles seront **créées** si le maître de stage accepte de revoir ses propres pratiques, d'envisager d'autres possibles, de permettre les essais du stagiaire, finalement souhaite apprendre aussi de l'Autre.
4. Permettre l'autonomie (tension). Le maître de stage accepte de « prêter » sa classe, c'est pour lui partager temporairement une responsabilité qu'il garde en définitive. Sa conscience professionnelle d'enseignant pourrait le porter à conserver le pouvoir sur sa classe afin d'éviter tout risque de dérive qu'il aurait à assumer de toute façon. Le stagiaire ne serait alors qu'un exécutant d'un plan sur lequel il n'aurait aucune prise. Par contre s'il livre sa classe au stagiaire, il lui délègue une partie de son pouvoir, de sa responsabilité, lui donnant ainsi la liberté d'agir de façon **autonome**. Tout maître de stage doit donc gérer une tension interne le tiraillant entre la reprise en main de sa classe qui le rassurerait d'une part et la délégation de responsabilités au stagiaire pour qu'il agisse en **professionnel autonome**. Là aussi un travail sur soi s'impose pour adopter une attitude adaptée entre contrôle et laisser faire du stagiaire.

3.3.3 Socialisation – Individuation : Initiation à la construction identitaire in situ

Les contacts avec les autres acteurs du terrain et les contraintes de la classe obligeront le stagiaire à revisiter ses représentations. Se différencier des élèves, des parents, des collègues du directeur l'obligeront à faire son deuil de certaines postures : ami, grand frère, étudiant, etc. Par ailleurs il devra en adopter de nouvelles en entrant dans la « corporation des enseignants » tout en restant lui-même ; par exemple : enthousiaste il peut rencontrer des anciens blasés ou dynamiques lui renvoyant des images qu'il devra trier. Le processus de construction identitaire commence vraiment. Le maître de stage est un acteur privilégié de ce processus

1. Ethique : Les actes professionnels du maître de stage sont des repères crédibles pour le stagiaire ; il sera observé dans ses rapports avec les acteurs de son école (élèves, parents, etc.) et les « objets » (le programme, les horaires, les locaux, le matériel etc.). Certains actes comportent des implicites (valeur, déontologie...) qui dans certains cas peuvent être explicités et faire l'objet d'une *pensée critique*. Un dialogue devrait pouvoir s'installer avec le stagiaire à propos du sens des actes professionnels, les siens et ceux du formateur de terrain comme praticien par rapport au Décret Mission et à la déontologie de la profession. Le Maître de stage peut participer au processus de construction identitaire du stagiaire comme individu (individuation) et comme membre d'une collectivité distincte (socialisation).
2. Corporation, collègues : **C'est en rencontrant d'autres professionnels que le stagiaire se construira une représentation de l'Acteur Collectif auquel il participe. Les contacts en salle des professeurs est un lieu d'apprentissage informel des points communs et des différences qui font la diversité des individus qui composent la corporation.**

3.3.4 Médiation

A l'interface de plusieurs institutions et partenaire de plusieurs acteurs (de la HE et de l'école) intervenant dans la formation des futurs enseignants, le maître de stage, même s'il n'en n'est pas toujours très conscient, joue certains rôles de médiateur : s'informer, informer, traduire, négocier.

3.3.4.1 Négocier les projets HE-Sta-Ecole-Lui-même

Un dialogue institutionnel et entre les acteurs en charge de la formation s'impose pour adhérer dès le départ à un projet commun :

Quel enseignant voulons-NOUS former ?

Quelles sont les exigences de la HE au point de vue de la formation ?

Quelles modèles pédagogiques et didactiques sont prônés par les professeurs de la HE ?

Quelles modèles pédagogiques et didactiques sont prônés par le projet d'école, par le praticien-maître de stage ?

Quels écrits fondent l'organisation des stages ?

Qui intervient dans l'évaluation des stages, comment ?

Quelle est la participation du maître de stage dans l'évaluation certificative ?

Quelles marges de manœuvre sont possibles ?

Quelle identité professionnelle organisationnelle chacun véhicule-t-il ?

Quels préacquis sont assurés par la HE ? Ceux demandés par le Maître de stage ?

Dans quel parcours de formation le stage s'inscrit-il ?

Quelles sont les attentes réciproques ?

Si le Maître de stage veut être partie prenante du projet, il doit entrer dans les interactions entre les institutions impliquées dans la formation. Les chefs d'établissement sont les garants des ententes interinstitutionnelles.

... Chaque institution a ses critères et style de fonctionnement l'important est d'installer un partenariat régulé par un bien commun celui de la qualité des futurs enseignants à former..

3.3.4.2 Etablir e contrat avec l'institution

Quel contrat relie les institutions ?

Quelles reconnaissances les Maîtres de stage peuvent-ils attendre, demander ?

Quel statut, quelle reconnaissance, la HE et l'école accordent-ils au maître de stage?
Quels conditions de travail sont prévues : quels échanges, quand, entre qui ?
Quels bénéfices les uns et les autres peuvent-ils escompter ?

...

3.3.4.3 Etablir le contrat de développement professionnel entre le Maître de stage et le stagiaire en coordination avec la HE

La relation Maître de stage – stagiaire ou paire de stagiaire est proche d'une relation individualisée. Il est donc possible, non obstatant les critères généraux de compétence indispensables, d'adapter la formation aux forces et faiblesses du stagiaire et de lui donner la maîtrise d'une partie de son plan de développement professionnel. Une négociation des activités à prendre en charge, des moments d'intervention, des conduites à corriger, améliorer...avec le Maître de stage, en coordination avec la HE, est donc possible afin de favoriser l'autonomie du futur professionnel. Ces négociations ont une influence directe sur la régulation formative des compétences du stagiaire et suivant les ententes institutionnelles éventuellement sur l'évaluation certificative. De toute façon il faudra clarifier les rôles des uns et des autres dans les rapports écrits et oraux et les évaluations qui gravitent autour du stage.

3.3.4.4 Participer à la régulation des contrats

A la fin de l'année scolaire, une évaluation du dispositif de formation intégrant les stages et les acteurs qui y travaillent, (en ce compris les stagiaires) permettra les ajustements (des rôles de chacun, des coordinations, des contrats, des critères d'évaluation, des didactiques utilisées etc...) nécessaires pour l'année scolaire suivante.

4 QUATRE REGISTRES DE COMPETENCES PRIORITAIRES A DEVELOPPER DANS LE CURRICULUM

4.1 Compagnon réflexif

La formation du stagiaire à la réflexivité prônée par le décret ne se fait pas seulement au cours des stages, mais aussi à la HE. Il reste que, proche de situations authentiques, le maître de stage est à un lieu privilégié de compagnonnage.

4.1.1 Prérequis incontournable : être soi-même un praticien réflexif

Aider le stagiaire à réfléchir sur lui-même et sur ses propres pratiques implique que le maître de stage lui-même soit capable réflexivité sur soi et sur ses pratiques. Peut-on concevoir un dialogue réflexif si le meneur de jeu ne peut réaliser lui-même ce qu'il demande à l'autre. On peut considérer que cette compétence d'explicitation et d'analyse est en quelque sorte un socle, un **préacquis** du formateur de terrain (par exemple : reconnaître et analyser ses propres erreurs pour aider l'autre à faire de même). La **réflexion** : met des mots sur les actions dans la situation vécue et l'interprète déjà, tandis que la **réflexivité** fait adopter une posture d'extériorité, de réflexion sur la réflexion pour aller derrière les choses, pour déconstruire la situation afin de reconstruire un objet d'analyse à un deuxième niveau. La **réflexivité** met le praticien sur une trajectoire de théorisation, de construction de ses connaissances pratiques.

Toute démarche de formation du maître de stage devrait donc s'appuyer sur des attitudes et des compétences de base du praticien réflexif comme par exemples :

- mettre à distance ses situations de travail (au moins **après** les avoir vécues)
- prendre du recul par rapport à soi au moins après avoir vécu les situations
- décrire les situations dans leur contexte
- expliciter les éléments implicites (même si tout ne peut être explicité)
- replacer la situation dans une approche systémique et temporelle
- mettre en relations les éléments retenus
- se référer à d'autres situations
- analyser la situation en se construisant ou en utilisant une « théorie personnelle »
- avoir recours à des « théories standardisées » pour analyser
- interpréter les analyses, leur donner du sens
- tirer des leçons pour la suite
- envisager d'autres possibles
- décider de changer si la réalité le demande

Les HE décideront en meilleure connaissance de cause possible, lesquelles de ces compétences leur paraissent des préacquis indispensables pour choisir leurs maîtres de stage ou du moins les préparer à entrer en développement professionnel pour la maîtrise de ce type de compétence.

4.1.2 Pouvoir dialoguer à propos de sa propre réflexivité

Cette compétence de praticien réflexif est surtout sollicitée lors des stages d'observation où en plus d'être conscient, il est capable d'explicitation ses options, ses choix didactiques, ses hésitations, l'analyse de ses erreurs pour les rendre formatrices et de **dialoguer**, de partager avec le stagiaire sa réflexivité. Par une démarche de « modelling »¹⁹ il peut ainsi montrer au stagiaire comment un professionnel s'est construit et se construit en permanence ses connaissances pratiques. Cette démarche suppose qu'il accepte de « se montrer à voir », se fragilisant ainsi face à l'Autre (le stagiaire (voire les stagiaires) et les formateurs et superviseurs derrière lui, lors des visites et de son rapport de stage).

Cette posture de praticien réflexif implique de sa part la maîtrise d'un **langage** d'explicitation et d'analyse qui pour être partagé avec d'autres doit être commun avec ses interlocuteurs..

4.1.3 Utiliser un langage professionnel partagé avec la HE

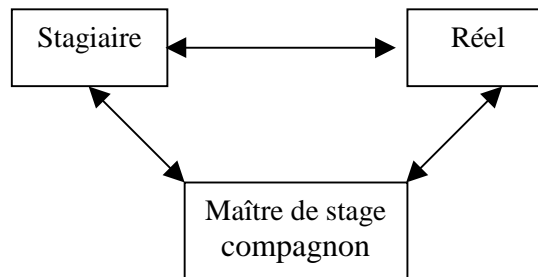
Si le formateur de terrain doit susciter la réflexivité chez le stagiaire en train d'acquérir un **langage de professionnel** (métaphores, schémas, algorithmes, concepts, théories, principes) par sa formation en Haute Ecole, il devrait utiliser un **langage commun** avec elle pour aider le stagiaire à parler du réel perçu et de son vécu professionnel. La mise en mot par le stagiaire revient donc à négocier du sens grâce à au moins trois langages : le sien, celui du maître de stage et celui (ou ceux) des professeurs de la HE. Gageons que cette mini-tour de Babel aboutira à créer un minimum de compréhension entre les acteurs. C'est en concertation préalable -(voir les compétences de médiation) HE-Maître de stage- que ce minimum de

¹⁹ John Loughran (dans sa thèse ; Developing reflective practice publiée en 1996 à Londres chez Falmer Press) a étudié cette procédure de modeling avec ses propres étudiants lors de ses propres cours dispensés à la Faculté d'Education de la Monash University (Melbourne). Cette démarche peut donc aussi être utilisée à la HE.

langage commun devra être établi (en didactique, pédagogie, psychologie et en épistémologie en particulier).

4.1.4 Faire apprendre par l'analyse des pratiques

Cette compétence globale repose sur des compétences et des attitudes qui vont induire la réflexivité chez le stagiaire. Même si à d'autres moments il propose, suggère, induit ou impose certaines conduites ou démarches, ici le compagnon adopte une posture tierce (à un sommet du triangle) et non intermédiaire entre le stagiaire et le « réel » (voir annexe).



4.1.4.1 Sans s'interposer, il aide le stagiaire à VOIR avec compréhension mais sans complaisance le Réel.

D'une part, le stagiaire étant en apprentissage, il ne peut avoir le regard aiguisé de l'expert professionnel et d'autre part sa subjectivation du réel peut, plus ou moins consciemment, lui occulter la part du réel qui ne lui conviendrait pas.

La compagnon réflexif devrait donc pouvoir décoder le décalage entre le discours du stagiaire et le réel dont il a à prendre compte. Cette position tierce du maître de stage ne va pas de soi car la tentation est grande de « donner son point de vue sur l'interaction stagiaire-Réel ». Cette attitude n'est pas sans risque pour le maître de stage de projeter sa subjectivité dans cette interaction. C'est le Réel (même s'il est construit) qui est la référence et qui sera formateur lorsque le stagiaire sera plus tard seul dans sa classe. Pour le maître de stage, préparer le stagiaire à décoder sans complaisance le Réel sans lui imposer sa lecture, c'est « lui apprendre à pêcher plutôt que lui donner du poisson », c'est le placer dans une trajectoire de développement professionnel autonome.

4.1.4.2 Développer un dialogue réflexif avec le stagiaire

Demande au maître de stage de lui faire:

- mettre à distance ses situations de travail (au moins **après** les avoir vécues)
- prendre du recul par rapport à soi au moins après avoir vécu les situations
- décrire les situations dans leur contexte
- expliciter les éléments implicites (même si tout ne peut être explicité)
- replacer la situation dans une approche systémique et temporelle
- mettre en relations les éléments retenus
- se référer à d'autres situations vécues ou observées en stage ou ailleurs
- analyser la situation en se construisant ou en utilisant une « théorie personnelle »
- avoir recours à des « théories standardisées » (souvent celles proposées par la HE) pour analyser

- interpréter les analyses, leur donner du sens
- tirer des leçons pour la suite
- envisager d'autres possibles
- décider de changer si le REEL le demande

4.1.4.3 Soutenir affectivement le stagiaire

Cette compétence socio-affective est de l'ordre du relationnel et demande au maître de stage de **gérer sa propre subjectivité et d'aider le stagiaire à gérer la sienne**.

Voici une proposition de quelques conduites requérant des compétences professionnelles de la part du maître de stage. Ces conduites **condensent** à la fois des actes professionnels et des attitudes en situation ; par exemple : lors d'un COMPAGNONNAGE REFLEXIF pouvoir gérer notre propre subjectivité (même s'il faut la reconnaître) en renvoyant au stagiaire des questions non-chargées (sans jugement implicite ni sur sa personne, ni sur ses actes) pour faire émerger, par le stagiaire, ses implicites afin d'évaluer ses actes et de les retraiter. Ces conduites ne sont pas destinées à former des super(wo)mans (le sommes-nous nous-mêmes ?) mais à offrir des **repères** permettant au maître de stage de se situer, dans son processus de développement professionnel et personnel. Par ailleurs la linéarité ordonnée du texte ne doit pas laisser croire à une nécessaire succession temporelle des conduites évoquées. Toutes les conduites coordonnent les subjectivités du maître de stage et du stagiaire en relation avec leur vécu et le réel qu'ils appréhendent (ou construisent) pour échanger dans un dialogue où le maître de stage adopte une position tierce par rapport au stagiaire et au « réel ». Par exemple la conduite 7 (voir plus loin) peut très bien débiter le dialogue réflexif.

4.1.4.3.1 Principes sous-jacents

1. « **Accompagner le stagiaire avec compréhension mais sans complaisance par rapport au réel** ».
(posture épistémologique de compagnon - maître de stage)
2. « **Envisager d'autres possibles en les situant et en les mettant en rapport avec leurs (les) effets visés** ».
(posture non-normative)

4.1.4.3.2 Illustrations de cette compétence par quelques conduites indicatrices (les attitudes sont en italique)

1. Ecouter l'Autre (attitude : gérer notre propre subjectivité)

- sans anticiper sur des solutions préalables, « *sans a priori* » (même si on en a à l'esprit, l'accepter mais les gérer) ;
- sans juger ;
- en la laissant s'exprimer, *accepter la subjectivité* (émotions et sentiments) *de l'Autre*, (*ressentir sans se sentir atteint*), sa « subjectiviation » du réel avec *compréhension* ;
- interroger pour faire expliciter les implicites (relance en évitant d'induire des justifications) ;
- faire exprimer le ressenti au moment du dialogue (faire baisser la température émotionnelle) ;

- décoder les expressions non-verbales qui accompagnent l'oralité
- renvoyer des signes de prise en considération
- ...

2. Décoder (objectivation du réel construit)

- situer dans contexte (représentation située)
- se situer soi-même par rapport aux faits
- se situer dans un rapport à l'Autre
- faire expliciter (le problème, la question, le projet...) (qui est le propriétaire, le locataire, le maître d'œuvre, le maître d'ouvrage...)
- repérer ce qui est du registre des faits (même s'ils sont reconstruits) et de la subjectivation qui en est faite
- *admettre* que l'expérience de l'Autre restera toujours opaque (tout ne pourra être explicite donc explicable)
- *admettre* que le réel est reconstruit et, quelque part, qu'il nous échappe ...
- ...

4.1.4.3.3 S'expliquer (se donner des modèles d'interprétation, utiliser sa subjectivité)

- mettre en rapport avec sa propre expérience (vécu) de prof ;
- pointer ce qui est semblable et différent (le stagiaire - le maître de stage) (*reconnaître la différence*) ;
- mettre en relation avec des modèles d'action ou théoriques « publiques » que l'on connaît ;
- pointer les registres de contenus touchés qui nous sont inconnus ;
- ...

4.1.4.3.4 Faire expliquer (explicitement les modèles sous-jacents, faire gérer la subjectivité)

- faire mettre en évidence les cohérences et les « incohérences » (ruptures, continuités, changements) ;
- faire mettre en relation « ce qu'il fait avec ce qu'il dit qu'il fait ou souhaite faire » ;
- faire mettre en relation les souhaits avec les effets escomptés ;
- faire mettre en relation ce qui est fait avec les effets observés ;
- faire repérer les régularités dans les actes et faire expliciter les choix qui s'y cachent ;
- ...

4.1.4.3.5 Influencer en préparant à la gestion de la subjectivité dans les interprétations (faire objectiver la subjectivité)

- en renvoyant notre lecture comme une lecture parmi d'autres
- en mettant en rapport le vécu rapporté par l'Autre avec d'autres expériences (vécues ou possibles) ;
- en mettant en rapport les subjectivations exprimées avec les faits (confrontation au « réel ») ;
- en montrant que d'autres interprétations sont possibles ;
- en proposant des apports extérieurs (informations, ressources techniques, humaines) ;
- en ramenant aux faits qui entrent en confrontation avec les représentations exprimées ;

- en mettant en relation avec d'autres réseaux d'expériences, d'action, de savoirs (s'il y a plusieurs stagiaires mettre en intervision) ;
- aider à prendre conscience des obstacles purement subjectifs qui empêchent d'avoir accès aux ressources propres de la personne (*confiance en soi, dans ses potentialités*) ;
- aider à s'observer dans une relation de confusion, de mise à distance, de prise de recul par rapport à soi, à l'Autre et à la situation ;
- repérer lorsque la posture « méta » est adoptée (*préalable à la mise en cause des actes et pas de la personne*) ;
- ...

4.1.4.3.6 *Se confronter au « Réel » (objectiver le « réel »)*

- aider à faire **évoquer** les situations vécues (ou à vivre)
- aider à **décrire** la (les)situations de travail, les réactions des élèves, ses réactions, le fonctionnement du groupe...
- aider à **situer** les situations dans le temps, dans les conditions spatiales, dans le programme, dans l'avancement des élèves etc..
- aider à mettre **en rapport** les événements suivant des relations causales, d'inclusion, de succession etc.. ;
- ...

4.1.4.3.7 *Envisager d'autres possibles (accepter de changer)*

- repérer les moments d'enseignement qui pourraient être modifiés
- envisager d'autres effets souhaitables dans le « réel »
- expliciter les fondements (les raisons) de nouveaux choix
- explorer (éventuellement) d'autres façons de faire auprès de collègues ou à d'autres sources
- intégrer les changements envisagés dans le dispositif existant
- ...

4.2 Médiateur

4.2.1 Préalables :

Proposition d'un partenariat permettant le développement professionnel du maître de stage.

Ce partenariat s'inscrirait dans le cadre d'échanges réciproques entre la Haute école et l'école d'accueil. Il s'agirait de miser sur des relations donnant-donnant entre les différents partenaires, chacun pouvant tirer des bénéfices de la présence de l'autre.

L'accueil du stagiaire représente pour le maître de stage qui lui ouvre les portes de sa classe une charge de travail supplémentaire qu'on ne peut négliger. En compensation de l'investissement en temps consacré, on pourrait envisager que le stagiaire puisse dans certaines circonstances alléger le travail au sein de l'école. En effet, dans le contexte de pénurie d'encadrement souvent rapporté dans les écoles, le stagiaire peut contribuer à augmenter le capital de temps disponible pour les élèves. Restant compatible avec les contraintes légales, on pourrait imaginer par exemple pour le stagiaire, la possibilité de prendre en charge de manière autonome la classe à certains moments, de participer à des

activités organisées comme les classes vertes ou classes de mer, ou encore d'apporter son support à des projets pédagogiques initiés dans l'école et ainsi de libérer du temps pour les enseignants qui pourrait être consacré à du travail en concertation ou encore pour de la formation continue.

Par ailleurs, accueillir un stagiaire dans l'école peut être également une occasion de développement organisationnel pour l'école et de développement professionnel pour le maître de stage. Pour l'école, la présence du stagiaire est une manière de rester au contact des nouveautés pédagogiques initiées dans les Hautes Ecoles, de se maintenir en veille envers les innovations. Pour le maître de stage la présence du stagiaire peut être aussi l'occasion d'un développement professionnel en lui permettant par exemple de tester d'autres manière de faire avec sa classe, d'observer le fonctionnement de ses élèves en classe sous un autre angle. Il peut également profiter de la présence du stagiaire pour pratiquer une pédagogie différenciée avec des enfants en difficulté dans sa classe ou encore vis-à-vis d'enfants à hauts potentiels.

4.2.2 Le maître de stage comme médiateur dans une perspective de partenariat entre les différents acteurs responsables de la formation du stagiaire:

Les échanges dans le cadre du partenariat entre les différents acteurs intervenant dans la formation du futur enseignant ont une visée formative pour le stagiaire. Les acteurs explicitent leurs attentes, leurs exigences, les contraintes de leur contexte de travail. Ils négocient et définissent ensemble leur rôle respectif, leurs responsabilités mutuelles. Chacun à partir du lieu où il est, avec ses compétences spécifiques accompagne le stagiaire dans son insertion professionnelle et l'aide à se développer professionnellement. Le stage est un lieu qui offre les premières occasions d'insertion professionnelles au stagiaire. A travers les actes professionnels qu'il est amené à poser le stagiaire va construire progressivement son identité professionnelle d'enseignant. Les actes professionnels posés dans la classe contribuent à la construction de cette identité mais ne sont qu'une facette du métier, pour s'intégrer pleinement dans la profession, le futur enseignant doit comprendre le fonctionnement du système scolaire, s'insérer dans la culture d'un établissement scolaire en tenant compte à la fois des exigences de la Haute école et de celles de l'école d'accueil.

Tout au long du processus de formation du stagiaire, le rôle des différents acteurs de la formation sera d'accompagner celui-ci en travaillant en concertation de sorte que progressivement, il acquiert l'ensemble des compétences professionnelles requises et puisse se forger une identité professionnelle propre lui permettant d'agir en tant que professionnel autonome. Le rôle du maître de stage à ce niveau sera mettre en place les conditions qui permettent de doser les risques (permettre au stagiaire d'expérimenter des choses tout en s'assurant que les apprentissages des élèves seront réalisés) en fonction de la progression des apprentissages du stagiaire pour lui permettre progressivement insérer le stagiaire dans l'ensemble des activités relatives au métier. L'objectif étant de permettre au stagiaire d'explorer progressivement les différentes composantes de la réalité du milieu scolaire et de s'entraîner pleinement à l'exercice de la profession par la prise en charge graduelle de l'ensemble des activités qui en relèvent.

Nous avons identifié des **zones de négociation** (impliquant la maîtrise d'un certain nombre de compétences) à l'intérieur desquelles il est important que les différents acteurs prennent conscience de la nécessité à s'interroger chacun à partir du lieu où ils sont, dans une visée formative du stagiaire.

Ces zones correspondent à des espaces de négociation modulables permettant des géométries variables en fonction des cultures spécifiques des différentes écoles.

Le stage est un lieu de construction de l'identité professionnelle du stagiaire comme praticien ce qui implique non seulement de s'exercer comme praticien dans une classe mais plus largement de s'insérer dans un milieu professionnel en respectant son éthique, dans une école en s'insérant dans une culture spécifique avec ses modes de fonctionnement et ses règles propres. Il s'agira d'amener le stagiaire à découvrir activement ces spécificités, à pouvoir les décoder et s'y intégrer. Le rôle du maître de stage dans cet accompagnement de la construction identitaire du stagiaire sera modulé en fonction de la progression des apprentissages du stagiaire.

Cinq principales zones d'échanges et de négociation ont été identifiées: contractualisation entre institutions, contractualisation entre le maître de stage et les professeurs de la Haute école, contrat d'insertion dans l'école, contrat d'insertion dans la classe, contrat d'apprentissage du stagiaire.

Nous avons tenté de déplier les différentes formes de contractualisation. Le degré de formalisation de ces différentes contractualisations sera laissé à la discrétion des acteurs concernés en fonction de leurs cultures locales.

4.2.2.1 Contractualisation des échanges entre institutions

4.2.2.1.1 *Cadre de la collaboration :Echanges entre la Haute Ecole et le chef d'établissement impliquant les maîtres de stage en vue de définir les conditions du partenariat institutionnel :*

- **Explicitation de l'organisation du stage et implication** du maître de stage dans cette organisation
- **Explicitation des conditions structurelles** à mettre en place au sein de l'école
- **Clarification, explicitation des responsabilités mutuelles** des partenaires institutionnels vis-à-vis du stagiaire
- **Spécification des engagements respectifs** : nombre de stagiaires acceptés, périodes de stage, conditions d'accueil à mettre en place pour favoriser l'apprentissage des stagiaires, etc.
- **Spécification des types d'investissement** (humain, temporel, matériel) que l'école s'engage à mettre en place pour l'accompagnement du stagiaire
- **Spécification d'un ensemble de règles** permettant de garantir des conditions favorables à l'apprentissage du stagiaire (par exemple la règle du volontariat du maître de stage, un soutien institutionnel et l'expression de formes de reconnaissance de la part de l'école pour ceux qui acceptent des stagiaires dans leur classe, un engagement à une certaine disponibilité pour le stagiaire, la garantie d'ouverture de l'école, au stagiaire, par exemple au conseil de classe, aux réunions de parents, etc.)
- **Définition des retombées positives du partenariat** pour l'école tant au niveau du développement professionnel des enseignants que du développement organisationnel de l'école (être tenu au courant des innovations pédagogiques, reconnaissance de l'école, etc.)

Les spécifications des différents contrats et le choix du degré de formalisation des règles qu'ils stipulent seront laissés à la discrétion des différentes écoles en fonction de leur culture locale. Il s'agit de décisions qui relèvent de ce que nous avons considérés comme faisant partie de la géométrie variable du curriculum.

4.2.2.2 Contractualisation entre le maître de stage et les professeurs des Hautes Ecoles

Dans le cadre du partenariat, chacun des acteurs sera impliqué dans la construction d'un projet commun de formation pratique du stagiaire à travers la définition d'un parcours d'apprentissage cohérent pour celui-ci. Ce qui suppose :

- la création d'un espace de partenariat
- l'établissement d'un dialogue entre les différents partenaires en vue d'aboutir à une meilleure connaissance des ressources et du milieu propre à chacun (l'établissement d'enseignement et le milieu de stage)

Explicitation et clarification par chacune des institutions partenaires de son identité organisationnelle :

- Information sur le type de formation et les objectifs du programme de formation dispensée par la HE
- Explicitation des valeurs, de la mission de la HE et de l'école d'accueil
- Explicitation des modèles pédagogiques prônées par la HE
- Explicitation du projet pédagogique prôné par le projet d'école et par le maître de stage
- Clarification du statut de maître de stage dans l'accompagnement du stagiaire
- Clarification du mandat : quelle est la vocation du stage et, quel est le mandat du milieu de stage

Définition des rôles de chacun et des attentes réciproques

Définition des exigences des stages par la HE : les objectifs du stage et préparation de l'information nécessaire à l'encadrement du stage par le maître de stage. Les maîtres de stages ont besoin de connaître les buts, les critères et les grilles d'évaluation des stages. Implication des maîtres de stage dans l'élaboration des grilles d'évaluation du stagiaire de sorte qu'il y ait une définition partenariale des critères qui permettent de rendre comptes des réalités de chacun.

- Définition concertée à propos du rôle du maître de stage : rôle et attentes évolutives en fonction de la progressivité des apprentissage du stagiaire.

Formalisation des échanges : engagements et reconnaissances mutuelles

- Formalisation dans des documents écrits spécifiant la répartition des rôles, les attentes réciproques et les engagements mutuels : quels bénéfices chacun peut espérer de cette collaboration les exigences des HE et du milieu de stage d'une part et les besoins et les attentes du stagiaire. Documents construits dans une logique de reconnaissance du rôle, de la professionnalité et de la place de chacun dans la formation du stagiaire. En outre ce document permet d'harmoniser les exigences de chacun et concoure ainsi à l'élaboration d'un parcours d'apprentissage cohérent pour le stagiaire.
- Outiller ces échanges par la rédaction d'un document formalisé dont les principales composantes peuvent être les objectifs de formation, les objectifs d'apprentissage du stagiaire, les activités, les outils pédagogiques, les ressources matérielles et humaines, le calendrier et le mode d'évaluation. (plus une possibilité de rétroaction).

4.2.2.3 Contrat d'insertion dans l'école

- Présentation au stagiaire du lieu de stage, et des ressources matérielles à sa disposition
- Explicitation, des buts, des valeurs, les missions de l'école
- Insertion du stagiaire dans l'équipe éducative

Compétences du maître de stage

- Amener le stagiaire à découvrir activement quelle est la culture organisationnelle de l'école, à s'insérer dans des relations de travail, des relations hiérarchiques, des projets d'équipes, un projet d'établissement
- Amener le stagiaire à décoder les règles de fonctionnement de l'école et à inscrire ses actions pédagogiques et éducatives à l'intérieur de celles-ci
- Clarification des systèmes de relations au sein de l'école: modes de collaboration avec l'équipe éducative (profs, éducateurs, direction): modalités de travail, fréquence des rencontres
- Implication du stagiaire dans la vie de l'école: intégration dans la salle des professeurs, participation aux réunions de concertation, aux conseils de classes, aux réunions de parents, etc.
- Information sur les différentes instances de fonctionnement de l'école: le Pouvoir Organisateur, le conseil de participation.

Formalisation

- Construction d'un **vade-mecum** d'accueil du stagiaire au sein de l'école.

4.2.2.4 Contrat didactique du maître de stage avec le stagiaire dans la classe :

L'explicitation des relations entre le maître de stage et le stagiaire a une visée formative pour le stagiaire qui développera une représentation plus claire du rôle de ce dernier, des attentes qu'il peut avoir à son égard et des incidences que cela peut avoir sur ses apprentissages.

- Explicitation de l'organisation de la classe (organisation matérielle, l'horaire des différentes activités, des cours spéciaux, etc.), les règles de fonctionnement de la classe, les modalités d'évaluation, les bulletins, les documents d'échange avec les parents (documents de présentation, calendrier des activités, etc.)
- Explicitation des choix didactiques, pédagogiques et des projets en cours
- Explicitation des programmes, des guides pédagogiques utilisés, présentation du matériel didactique habituellement utilisé en classe avec les élèves, présentation de la planification pédagogique envisagée pour les semaines à venir, information de la programmation des matières sur l'année scolaire
- Communication aux stagiaires des objectifs d'apprentissage des élèves
- Explicitation des pratiques de gestion de classe et des règles de discipline en vigueur dans la classe
- Présentation du stagiaire aux élèves: un collègue de travail en apprentissage de son métier.
- Implication des élèves dans la formation du stagiaire: expliquer aux élèves le contrat qui a été défini avec le stagiaire en vue de les responsabiliser et de les situer comme partenaires dans la formation du stagiaire.

4.2.2.5 Contrat d'apprentissage établi entre le stagiaire et le maître de stage

- Explicitation des objectifs personnels du stagiaire, mise en relation avec ceux du stage et ceux du maître de stage.
- Identification des potentialités du milieu du stage (expliciter ses contraintes en tant que maître de stage).
- Négociation avec le stagiaire de ses objectifs d'apprentissage, définition des moyens à mettre en œuvre (définition et mise en place des activités pertinentes à leur atteinte), formulation du projet de stage.
- Identification des zones dans lesquelles le stagiaire veut développer des compétences.
- Régulation et ajustement du contrat avec la HE (en fonction des objectifs du stage).
- Accompagnement de la construction d'un carnet de bord en vue de conserver la trace des différents apprentissages (outil d'évaluation formative).
- Définition commune (maître de stage/stagiaire) de critères négociés d'évaluation formative.

4.2.3 L'évaluation du stage

La définition des rôles respectifs de chacun des partenaires dans l'évaluation est également une des dimensions où les particularités locales de différentes Hautes Ecoles peuvent s'exprimer. Cela va dépendre du poids que chacun accordera au stage dans l'évaluation des conduites du stagiaire et du type de relation que la Haute Ecole entretient avec le maître de stage.

4.2.3.1 L'évaluation sommative

Le bilan du stage est une pièce maîtresse dans le dossier du stagiaire. Si, outre le maître de stage, d'autres partenaires devaient y participer comme : l'équipe de supervision, le stagiaire lui-même (en co-évaluation) ou la direction de l'école, alors il est nécessaire que ceux-ci soient au clair avec leurs contributions respectives. Le maître de stage devrait pouvoir rapporter des observations concernant ses **actes** professionnels posés en situation, ses **attitudes** et ses **capacités d'analyse** de ses propres pratiques (réflexion et réflexivité). Ces observations devraient s'intégrer dans les critères négociés, explicites et suivant les cultures institutionnelles des organismes de formation, négociés avec les partenaires concernés par les différents « contrats » gérant la formation. Il en est de même concernant la forme du « rapport de stage » réalisé par le maître de stage ; qu'est-ce qui est dit, écrit, à partir de quelle grille d'observation et avec quel espace de commentaire laissé à la discrétion du rédacteur ? Les réponses à ces questions ressortissent à la contractualisation entre le maître de stage et la Haute Ecole.

4.2.3.2 L'évaluation certificative

Les enquêtes l'ont montré, le rôle d'évaluateur **certificatif** attribué au maître de stage, le place dans une situation de porte à faux, génératrice de tensions. Pour le maître de stage, Intervenir dans la certification d'une part lui accorde un statut d'autorité, ce qui est une façon de le reconnaître²⁰ mais d'autre part interfère avec le statut de compagnon qui le rend solidaire du processus d'apprentissage du stagiaire. Le maître de stage est ainsi amené à évaluer un processus (le développement des compétences du stagiaire) dont il est partie prenante puisqu'il est chargé de sa régulation. De plus les conditions d'exercice des compétences du stagiaire peuvent influencer ses performances (classes dites plus difficiles, période de l'année où les enfants sont fatigués, type d'intervention du maître de stage etc.) relativisant ainsi la qualité de ses prestations. Comme les conditions de travail du stagiaire diffèrent fortement d'un lieu de stage à l'autre, l'évaluation du stage devrait permettre de tenir compte de la variété des conditions locales de l'exercice de stage qui peuvent parfois être à l'avantage du stagiaire mais parfois aussi le desservir. On perçoit ici toute l'importance d'une définition claire du contrat et d'une explicitation des conditions d'apprentissage du stagiaire qui devrait permettre de rendre compte de l'incidence des conditions de travail sur les conditions d'apprentissage du stagiaire. Une façon de minimiser l'effet de cette variabilité serait de préparer davantage l'étudiant à avoir un regard « méta » sur ses conditions de travail et d'évaluer ses compétences d'analyse réflexive sur ses pratiques en lien les conditions de travail .

Il reste que c'est la Haute Ecole qui est l'organisme de formation en charge de la certification et donc responsable devant la société des professionnels qu'elle met sur le marché du travail. C'est donc à elle de clarifier les prestations, rapports, portefeuilles de compétence (porto folio) qui feront l'objet d'évaluation ainsi que les rôles et statuts de chacun dans la certification : intégration ou non d'une auto-évaluation, notation chiffrée ou avis qualitatif, participation ou non au jury avec voix consultative ou délibérative...

4.2.3.3 La régulation formative

L'enquête a montré que lorsque le maître de stage se vit comme formateur de terrain, sa posture la plus confortable est celle de compagnon impliqué dans la **régulation formative** des compétences et attitudes du stagiaire. C'est à dire la mise en place et l'ajustement de l'ensemble des conditions matérielles et relationnelles pour permettre au stagiaire d'apprendre progressivement son métier. Doser les risques, faire analyser les erreurs, fournir des feedback au stagiaire par rapport à ses prestations et ses progrès, soutenir, encourager etc. Ces régulations ne devraient pas faire partie du processus d'apprentissage et non de l'évaluation sommative afin de lever toute ambiguïté dans la posture du maître de stage comme compagnon réflexif.

²⁰ Mais peut-être d'autres procédures de reconnaissances sont-elles envisageables ?

4.3 Inducteur d'action, d'initiative et d'autonomie

4.3.1 Gérer le parcours d'apprentissage allant de la réplication de modèle à l'autonomie créatrice

Un professionnel, non seulement développe un corps de connaissances distinct mais en plus il est capable de **décider** et **d'agir** de façon autonome. Le Maître de stage de ce point de vue va créer les conditions qui vont permettre l'exercice d'activités professionnelles du stagiaire. Le stagiaire en apprentissage de son métier ne peut d'emblée poser des actes en professionnel autonome. Le rôle du maître de stage est d'induire une autonomie progressive du stagiaire partant de la réplication de conduites pré-établies jusqu'à la construction de ses propres modèles pédagogiques. Ces modèles pré-établis ou définis en concertation entre les différents partenaires dans le cadre de la médiation entre la Haute Ecole et le maître de stage ne sont cependant que des référents possibles et non des normes à suivre. Cela suppose une analyse des conditions de leur adéquation (réflexivité).

Cette progressivité sera fonction des compétences estimées du stagiaire, du dosage dans la prise de risque et du plan d'apprentissage du stagiaire prévu.

4.3.1.1 Doser la prise de risque et soutenir les actions et les initiatives

Le maître de stage en raison de sa maîtrise des conditions (maîtrise du temps, connaissance des élèves, mises à disposition des ressources, documentaires, matérielles, etc.) est le mieux placé pour anticiper les difficultés et les imprévus et donc créer les conditions optimales travail du stagiaire. Ce qui le place dans une position privilégiée pour aider le stagiaire à analyser ses erreurs et à en tirer les conséquences pour les actions futures (régulation formative et compagnonage réflexif). Le maître de stage peut être un partenaire essentiel du stagiaire dans le travail sur soi que lui impose la remise en question de ses actes lorsqu'ils sont inadéquats.

4.3.1.2 Créer les conditions de co/création

C'est de la négociation entre le maître de stage porteur de savoir d'action situé et le stagiaire lui-même porteur d'un savoir construit à la Haute Ecole, « co-créateurs », avec la réalité de la classe que de nouvelles pratiques peuvent émerger. Ces solutions nouvelles seront **co-crées** si le maître de stage accepte de revoir ses propres pratiques, d'envisager d'autres possibles, de permettre les essais du stagiaire finalement souhaite apprendre aussi de l'Autre.

4.3.1.3 Permettre l'autonomie (tension)

La progressivité des apprentissages vers l'autonomie du stagiaire implique de la part du maître de stage de se mettre en retrait laissant à l'autre la liberté d'agir comme un professionnel autonome c'est-à-dire de reconnaître l'Autre dans sa différence.

4.4 Collaboration à la construction de l'identité professionnelle « in situ »

4.4.1 Faire passer le stagiaire d'un statut d'étudiant à un statut d'adulte professionnel

Passer du statut d'élève à celui d'enseignant, implique une prise de conscience d'un changement dans sa relation aux élèves : alors qu'il était pairs il devient un modèle d'adulte possible pour les enfants. Ce qui suppose une forme de deuil de son enfance.

4.4.2 Aider le stagiaire à construire son projet professionnel

Le maître de stage sera un observateur privilégié de l'adéquation entre son projet de vie professionnel et les conditions réelles de l'exercice du métier (est-il fait pour ce métier, quels rapport entretient-il avec l'enfant, comment envisage-t-il de se développer professionnellement, ...).

4.4.3 Aider le stagiaire à se situer dans le système et l'organisation scolaire

Le rôle du maître de stage sera également d'aider le stagiaire à décoder les facettes plus organisationnelles du métier (les rapports hiérarchiques, les relations de travail l'intégration dans des équipes éducatives, etc.)

Il s'agira également aider les stagiaire à décoder l'éthique professionnel sous-jacente aux actes professionnels posés.

BIBLIOGRAPHIE

ABELL, S.K., DILLON, D. K., HOPKINS, C.J., McINERY, W.D., O'BRIEN, D.G.(1995). Somebody to count on : mentor/inter relationships in a beginning teacher intership program. *Teaching and Teacher Education*, 11, 173-188.

ANDERSON, E., SHANNON, A.(1988). Towards a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39 (1), 38-42.

ARREDONDO, E., RUCINSKI, T. (1998). Using structured interactions in conferences and journals to promote cognitive development among mentors and mentees. *Journal of Curriculum and Supervision*, 13(4), 300-327.

BAIN, C.(1991). *Student teaching triads : perception of participant roles*. Paper presented at the annual meeting if the Northern Rocky Mountain Educational Association. Denver.

BEAUCHESNE, A., AUBERTIN, M., AUBRY, S, BEAULIEU, M., DOUILLARD, P., HAMEL, J., LALONDE, D., LEVRESQUE, H., ROBICHAUD, N (1998). Accompagner un stagiaire, une occasion de développement professionnel. *Vie Pédagogique*, février-mars, 1998.

BECKERS, J. . Le compagnonnage réflexif : une voie prometteuse d'accompagnement des enseignants en formation.

BENNET, N., DUNNE, E. (1996). Mentoring process in school based training. Paper presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association. New York.

BEN-PERETZ, M., RUMNEY, S. (1991). Professional thinking in guided practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(5/6),517-530.

BLAKE, D., HAMLEY, V. JENNING, M., LLOYD, M. (1996). Change in teacher education : interpreting and experiencing new professional role. *European Journal of Teacher Education*, 19(1),19-34.

BORKO, H., LEVINGSTON, C.(1989). Cognition and improvition :Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26(4),473-498.

BOUDREAU, P., BARIA, A. (1998). La définition donnée par les enseignants associés de la supervision d'un stage. In D. Raymond et Y. Lenoir (Eds), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 141-154), Bruxelles, De Boek Université.

BOURDONCLE, R. (1998). *Stage, curriculum et rationalisation du travail pédagogique*. Texte d'une communication au symposium « Savoirs professionnels et curriculum de formation de professionnels », organisé dans le cadre des 6^{ème} rencontres du REF.

CAMERON-JONES, M., O'HARA, P.(1997). Support and challenge in teacher education. *British Educational Research Journal*, 25(1),15-23.

CARBONNEAU, M., HENU, J.C. (1996). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence émotionnelle. In L. Paquet, M. Altet, E. Charlier, & Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 77-96). Bruxelles : De Boeck.

CHALIES, S. DURAND, M. . Note de synthèse : l'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. IUFM. Montpellier.

CHEFFERT, J-L (1994). *Formation en alternance*. Formation des formateurs. Publication du Département Education et Technologie. Facultés Universitaires Notre Dame de la Paix. Namur.

CHENU, F.(2000). Enquête relative aux besoins en formation des enseignants du fondamental et du secondaire inférieur. Rapport final « Recherche en Education » service de pédagogie expérimentale, Liège.

CHENU, F. (2000). Le rôle du maître de stage : présentation de cinq principes d'action visant une amélioration de la relation formatrice. Cahier du service de pédagogie expérimentale, Université de Liège, Janvier 2000.

CLIFFORD, E.F., GRENN, V.P. (1996). The mentor-protégé relationship as a factor in a preservice teacher education : A review of literature. *Early Child Development and Care*, 125, 73-83.

COCHRAN, K.F., DeRuiter, J.A., KING, R.A. (1993). Pedagogical content knowing : an integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44(4),263-272.

COLE, A.(1992). Being an associate teacher :a feather in one's cap. *Education Canada*, 32 (3), 40-48.

DARLING HAMMOND, L. GOODWIN, A. (1993). Progress toward professionalism in teaching. In G. Cawelti (ED.°, *Challenge and achievements of American Education : the 1993 ASCD yearbook*, pp. 19-52, Alexandria, V.A.

DESROSIERS, P., GERVAIS C. (2000). *Portrait des stages dans les programmes de formation à l'enseignement au pré-scolaire-primaire et au secondaire au Québec*. CRIFPE. Facultés des Sciences de l'Education, Université de Laval. Québec.

DONNAY, J., CHARLIER, E. (1990). *Comprendre des situations de formation*, Bruxelles, De Boeck.

DONNAY (1996). La confusion personne-fonction , un obstacle à l'apprentissage par les pratiques (réflexivité). *Recherche et Formation des enseignants*. Toulouse. I.U.F.M. Toulouse

DONNAY, J. (1998). *Livret personnel de réflexivité*. Namur Département Education et Technologie.

DONNAY, J. (2000). *Chercheur, praticien même terrain ? Défis et enjeux sur le terrain en recherche qualitative*, Montréal, ARQ.

DONNAY, J. (2000). *Identité narrative du futur enseignant*. L'Harmattan.

DONNAY, J., CHARLIER, E. (1997). L'accompagnamento riflessivo : un dialogo fra tutor e soggetto in stage . Le compagnonage réflexif : un dialogue entre tuteur et stagiaire, Milano, *Pédagogia e vita*, 5, pp. 74-98.

DONNAY, J., DREYFUS, A. (1999). Le rôle du mentor dans un dispositif d'apprentissage par situations problématiques comme entrée dans le développement professionnel. Colloque de l'AIPU, Apprendre et enseigner autrement, Montréal, HEC Québec.

DUNNE, E., BENNETT, N. (1997). Mentoring process in school based training. *British Educational Research Journal*, 23(2),225-235.

DURAND, M. ARZEL, G. (1996). Commande et autonomie dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants. *Communication au colloque du REF ; Réforme scolaire et formation des maîtres*, Montréal.

EDWARDS, A. (1997). What do teacher mentorstell student teachers in primary school classroom. *British Educational Research Journal*, 23(1), 27-37.

EDWARDS, A, COLLISON, J. (1995). What do teacher mentors tell student teachers about pupill learning in infant school ? *Teacher and teaching : Theory and Practice*, 1, 265-279.

EDWARDS, COLLISON, (1996). *Mentoring and develoing practice in primary schools*. Buckingham : Open University Press.

ELLISON, M.(1996). Assessing student progress in field practica. *Journal of Social Work Education*, 32(3),421-424.

FEIMAN-NEMSER, S., BUCHMAN, M. (1987). When is student teaching teacher education ? *Teaching and Teacher Education*, 3,255-273.

FEIMAN-NEMSER, S.,BEASLER, K.(1996). Discovering and sharing knowledge : Inventing a new role for cooperating teachers. Michigan State University, East Lansing, MI.

FEIMAN-NEMSER, S., PARKER, M.B.(1993). Mentoring in content :A comparison of two US Programs for the beginning, teachers. *International Journal of Educational Research*, 19,699-718.

GANZER, T. (1997). The contribution of service as a cooperating teacher and mentor teacher to the professional development of teacher. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, II, March 24-28.

GERVAIS, C. (1998). *Activité de formation en cours : la formation des formateurs d'enseignants associés à l'Université de Montréal*. Centre de Recherche inter-universitaire sur la Formation et la Profession Enseignante.

GIBBS, L.J., MONTOYA Y.S. (1994). The student teaching experience : Are student teachers the only ones to benefit ? Paper presented at the annual meeting of the American Research Association. Atlanta.

GRIFFIN, G.(1989). A descriptive study of student teaching. *The Elementary School Journal*, 89, 343-364.

GUYTON, E., McINTYRE, D.J. (1990). Student teaching and school experiences. In R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 514-534). New York : McMillan.

HAIPT, M., C.A. (1990). A guide for the voyage. *Momentum*, 21(4), 16-19.

HANDAL, G., LAUVAS, P. (1987). *Promoting reflective teaching :supervision in action*. Milton Keynes :Society for research in Higher Education & Open University.

HARDY, C.A.(1999). Preservice teacher's perceptions of learning to teach in a predominantly school-based teacher education base. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18,175-198.

HAWKEY, K. (1997). Role, responsibilities and relationship in mentoring : A literature review and agenda for research. *Journal of Teacher Education*, 48, 325-335.

HEAD, F., REIMAN, A., THIES-SPRINTHALL, L. (1992). The reality of the mentoring :Complexity in its process and functions. In T.Bey & C. Holmes (EDS), *Mentoring : Compemporary principles and issues* (pp. 79-93). Reston, VA, Association. New York, NY, April 8-12.

HOUDE, R. (1996). *Le mentor : Transmettre son savoir-être*. Ed.Hommes et Perspectives.

HUDSON, L., BERGIN, D. CHAYS, C. (1993). *Teacher Education Quartely*, 20(3),5-17.

HULLING_AUSTIN, L.(1992). Reacher on learning to teach :implications for teacher induction and mentoring programs. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 173-180.

JOYCE, B.R., WEIL, M., SHOWERS, B.(1992). *Models of teaching*.Boston, M.A. :Allyn and Bacon.

KENNEDY, M.M. (1991). Some surprising findings on how teachers learns to teach. *Educational Leadership*, 49(3), 14-17.

KEEDY, J.L., ACHILLES, C.M. (1997). The need for school constructed theories in practice in US school restructuring. *Journal of Educational Administration*,35(2), 102-121.

KNIGHT, C. (1996). A study of MSH and BSW students' perceptions of their field instuctors. *Journal of Social Work Education*, 32(3),399-314.

KOENER, M.E. (1992). The cooperating teacher : An ambivalent participant in student teaching. *Journal of Teacher Education*, 43(1),46-56.

KORTHAGEN, F.A. J., KESSELS, J.A.M. (1999). *Linking Theory and Practice : Changing the Pedagogy of Teacher Education*.

- KROCKOVER, G.R. (1991). Reflection on professional mentorship. *Teacher Education*, 3(2),113-114.
- LANGDON, P., WELTZL-FAIRCHILD, A., HAGGAR, J. (1997). Co-operating teachers :concerns and issues. *Canadian Review of Art Education : Research and Issues*, 24(1),46-57.
- LASLEY, T.J., MATCZYNSKI, T.J.(1992). Collaborative and non-collaborative partnership structures in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 43(4),257-261.
- LAVOIE, M, GARANT, C., LESSARD, M., BIRON, D.(1994). Retombée d'une recherche collaborative sur des pratiques de foramation et de perfectionnement au BEPP.
- LEINHARDT, G.,GREENO, J.G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78,75-95.
- LO MUN-LING (1998). Taking over a class from student teachers : a decision about intervention. In *Professionnal Learning together : building a collaborative culture in teaching practicum supervision*. Ed by Ora Kwo. INSTEP, Faculty of Education. The University od Hong Kong.
- LOPEZ- REAL, F. (1998). Pre-lesson Discussion in Supervision : can it be more than a rituel ? In *Professionnel Learning together : building a collaborative culture in teaching practicum supervision*. Ed by Ora Kwo. INSTEP, Faculty of Education. The University od Hong Kong.
- LOUGHRAN, J. (2000). Effective Reflexive Practice. *A paper presented at Making a Difference through Reflexive Practices : Values and Actions conference*. University College of Worcester, July 2000.
- LUNENBERG, M.(1999). New Qualifying Requierements for the Mentoring of Student Teachers in the Nederlands. *European Journal of Teacher Education*, (22), 2/3, 159-171.
- MANTE. *La visite de classe*.
- MARTIN, D.(1998). Des contextes de stage et la mise en scène des savoirs. In D. Raymond et Lenoir (Eds.), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 195-222). Bruxelles, De Boeck Université.
- McINNIS DITTRICH, K., Coe, S.J. (1997)Triangular relationships in field education. :Implication for faculty liaison role. *Clinical Supervisor*, 15(2), 91-104.
- MAYNARD, T., FURLONG, J. (1993). Learning to teach and models of mentoring. In *D. Mc Intyre, H. Hagger & M. Wilkin (Eds.), Mentoring :Perspectives on school based teacher education* (pp. 69-85). London, Kogan Page.
- OBER, A.A.(1989). Supervision as a creative act. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(1), 60-69.

OLSON, P., CARTER, K. (1989). Capabilities of cooperating teachers in USA schools for communicating knowledge about teaching. *Journal of Education for Teaching*, 15 , 113-331.

OTERO, D., LAVOIE L., MORAND, M.. (1998). *La formation des enseignantes et enseignants associés à l'UQTR : un modèle novateur.*

PUK, T. G., HAINES, J.M. (1999). Are schools prepared to allow beginning teachers to reconceptualize instruction ? *Teacher and Teacher Education*, 15(5), 541-553.

RIKARD, G.L., (1990). Student teaching supervision : a dyadic approach. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61(4)

RIKARD, G.L., KNIGHT, S.M. (1997). Obstacles to professional development : interns' desire to fit in, get along and be real teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(7), 715-733.

SAUNDERS, PETTINGER ET TOMLINSON, (1995), Prospective mentors' views on partnership in secondary teacher training . *British Educational Research Journal*, 21(2), 199-218.

TANNEHILL, D., ZAKRAJSEK, D. (1990). Effects of self directed training program on cooperating teacher behavior, *Journal of teaching in physical Education*.. 9(2), 140-151.

THIES-SPRINTHALL, L., SPRINTHALL, N.A. (1987). Experienced teachers : agents for revitalization and renewals as mentor and teacher educators. *Journal of Education*, 169 (1), 65-79.

THOMPSON, J.P. (1997). *Integrating the mentorship factor into the clinical supervision model.* Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association . Austin, TX, January 23-25.

TJEERDSMA, B.L. (1998). Cooperating teacher perceptions of and experiences in the student teaching practicum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 214-230.

TOMLINSON, P. (1995). *Understanding mentoring. Reflective strategies for school-based teacher preparation.* Buckingham : Open University Press.

TURNER, M., BASH, L. (1999). *Sharing Expertise in Teacher Education.* London Cassell Education.

VILLENEUVE, L. (1999). L'encadrement du stage supervisé

VILLENEUVE, L. (1996). L'influence de mon style d'interaction sur la relation éducative dans un contexte d'encadrement de stage. In *Enseignement supérieur et stratégies d'enseignement appropriées*, colloque de l'AIPU, 1995, UQ. Hull.

VILLERS, D. (1998). Du maître d'application à l'instituteur maître formateur : des conceptions différentes ?, In D. Raymond et Y. Lenoir (Eds.). *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 223-244. Bruxelles : De Boeck Université.

WILDMAN, T.M., MAGLIARO, S.G., NILES, R.A., NILES, J.A. (1992). Teacher mentoring : an analysis of roles, activities and conditions. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 205-213.

WILLIAMS, A. (1993). Teacher perceptions of their needs as mentors in the context of developing school-based initial teacher education. *British Educational Research Journal*, 19(4), 407-420.

WILLIAMS, D.A., RAMANATHAN, H. SMITH, D., CRUZ, J., LIPSETT, L. (1997). Problems related to participants' roles and programmatic goals in student teaching supervision. *Mid Western Educational Researcher*, 10(4),2-10.

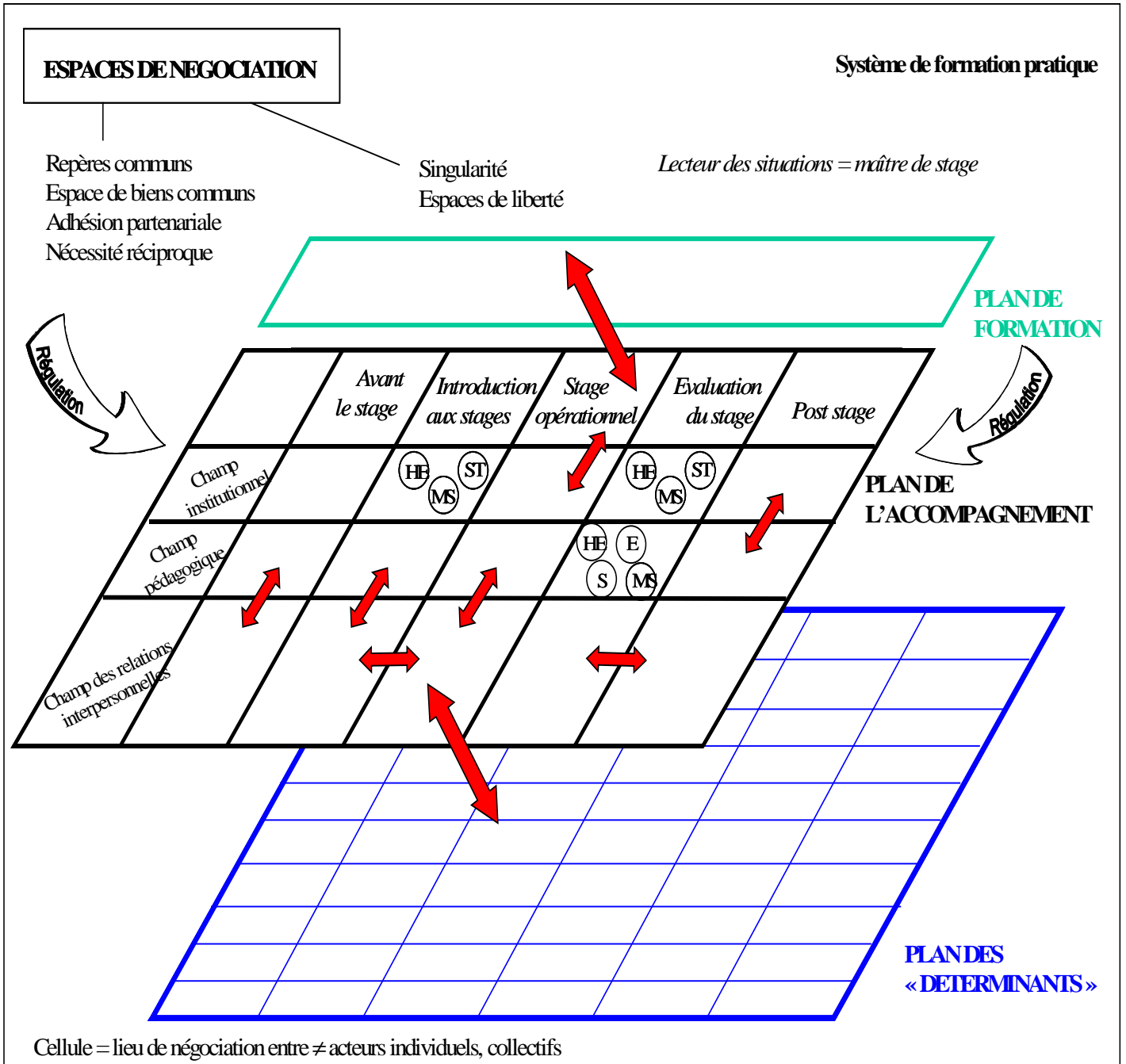
ZEICHNER, K.M.(1990). Changing directions in practicum :looking ahead to the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 16(2), 105-132.

ZEICHNER, K.M.(1992). Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 299-307.

ZEHM, S.J. (1999). Deciding to teach :implications of a self development perspective, In RP. Lipka and T.M. Brinthaupt Eds). *The role of self in teacher development* (pp. 36-52). Albany, NY : State University of New York Press.

ZIMMERMAN, B.J. (1990). Self regulated learning and academic achievement : An overview. *Educational psychologist*.

ANNEXE 1





Structuration des informations issues des interviews : proposition d'une première grille de lecture

Karine Dejean, Jean Donnay, Evelyne Charlier- Département Education et Technologie-FUNDP

Introduction

Dans l'état actuel de notre enquête, nous avons rencontré une petite trentaine d'acteurs concernés par la formation pratique des futurs enseignants (maîtres de stage, directeurs d'écoles, professeurs des Hautes Écoles, stagiaires). Nous avons tenté d'organiser l'ensemble des informations recueillies sous la forme d'une grille de lecture permettant de déplier la complexité des situations rapportées par les acteurs.

Quelques précautions préalables devraient nous permettre de bien cibler le statut de la grille de lecture proposée :

- Il s'agit d'une grille en construction et non d'un produit fini, c'est donc un point de départ à une construction commune, produit de la collaboration entre le Département et les Hautes Écoles.
- Cette grille vise une première structuration des informations recueillies lors des interviews
- Outre son ambition descriptive, cette grille a également comme visée d'interroger la réalité. Notre souci d'appréhender la réalité du terrain dans sa complexité nous a conduits à opter pour une approche qualitative (entretiens en profondeur avec un nombre limité de personnes ciblées), qui présente l'avantage d'appréhender la complexité des situations mais ne nous permet pas de couvrir d'une manière exhaustive l'ensemble des situations potentielles. Cette grille permet cependant d'envisager certaines situations non effectivement rencontrées mais pouvant être anticipées sur la base des expériences de chacun.
- Cette grille a été conçue comme un processus récurrent qui, à la fois, décrit une réalité et nous amène à ré-interroger cette réalité sous un autre angle. A la lecture de certaines cellules de la grille, on peut se rendre compte que des informations sont manquantes, ce qui peut nous conduire à réorienter notre recueil d'information dans des champs auxquels nous n'avions peut être pas pensé au départ. Ces nouvelles informations peuvent nous amener à réorganiser la grille et nous conduire éventuellement à investiguer de nouveaux champs.
- Cette grille a également une vocation heuristique dans le cadre de la construction d'un curriculum de formation pour les maîtres de stage. Chacune des cellules peut renvoyer à des cas, des questions, des tensions qui apparaissent importants pour l'accompagnement du stagiaire dans sa formation pratique et peut conduire à définir des pistes pour la construction du curriculum.

Par ailleurs, comme notre objectif est la construction d'un curriculum de formation pour les maîtres de stage, nous devons forcément nous limiter.

Description de la grille de lecture

La grille de lecture du **système de formation pratique** proposée tente de répondre aux exigences suivantes:

- rendre compte de la complexité des situations en étant conçu comme un système composé d'éléments qui interagissent les uns avec les autres, les plans interagissent entre eux. Au sein des plans, les cellules interagissent entre elles, s'influencent mutuellement;
- rendre compte de la dimension temporelle : le système est actif, il évolue et peut prendre en compte les réajustements introduits, soit au fur et à mesure aux différents moments du plan d'accompagnement, soit pour l'année scolaire suivante (par exemple réajustement de l'organisation des stages en fonction du vécu de l'année antérieure);
- permet de rendre compte des multiples configurations d'interactions entre les différents acteurs individuels et collectifs (dyade : maître de stage/stagiaire, triade : maître de stage/stagiaire/professeur(s) des Hautes Écoles, triade : directeur de l'école/maître de stage, stagiaire/système de relations : maître de stage/stagiaire/élèves de la classe et les parents, etc)

La grille de lecture se compose de trois plans : **le plan de la formation, le plan de l'accompagnement et le plan des déterminants.**

Au centre du modèle, **le plan de l'accompagnement du stagiaire par le maître de stage**, concerne l'« ici et maintenant » de l'accompagnement du stagiaire par le maître de stage.

Ce plan s'organise autour de deux axes, l'axe des champs sur lesquels porte la négociation et l'axe des moments de la négociation:

- **les différents champs de la négociation** : le champ institutionnel, le champ pédagogique, le champ des relations inter-personnelles ;
- **les différents moments du stage** : **l'avant stage** qui concerne les échanges relatifs à l'organisation du stage, les documents envoyés aux directeurs d'écoles susceptibles d'accueillir un stagiaire, les documents qui régissent la relation Haute École/maître de stage et qui spécifient les objectifs du stage, les attentes des Hautes Écoles par rapport aux compétences à développer par les stagiaires, les rencontres Hautes Écoles, maîtres de stage préalable au stage, ...), **le stage opérationnel** (les préparations de leçon, la leçon proprement dite, l'entretien post leçon, etc.), **l'évaluation du stage** (les différentes phases : la visite de classe par les profs de l'école Normale, le rapport de stage, etc) et **l'après stage.**

A l'intérieur de ces plans on peut identifier différentes configurations d'acteurs (HE : professeurs des Hautes Ecoles, MS : maître de stage, S : stagiaire, E : élèves) qui interagissent aux différents moments, dans les différents champs.

Cette conceptualisation (sous la forme d'un plan composé de cellules dans lesquels interviennent différents acteurs) nous permet d'orienter notre réflexion en mettant en perspective des lieux où des décisions sont à prendre, qui à la fois influenceront l'orientation du plan d'accompagnement du stagiaire et fixeront les orientations pour la définition du plan de formation (curriculum de formation des maîtres de stage).

Nous avons appelé ces lieux « espaces de négociation » voulant signifier qu'il s'agit d'espaces où les acteurs peuvent décider de négocier. Se pose alors une série de questions : y aura-t-il négociation, qui décide de négocier, pourra-t-on ou devra-t-on négocier, quels sont les champs où il peut y avoir négociation (champ du pédagogique, de l'institutionnel, des relations inter-personnelles), quels sont les moments de la négociation, quels seront les acteurs impliqués dans ces négociations, quelles seront les marges de libertés de chacun, quelles sont les contraintes à prendre en considération, etc...

*Par exemple, le rôle du maître de stage dans l'évaluation du stagiaire a-t-il été négocié ou non dans le **champ de l'institutionnel**. Fixe-t-il avec les profs de l'école normale la note finale du stage, participe-t-il à la délibération, quelle est l'incidence du jugement du maître de stage dans la certification, y a-t-il des rencontres instituées entre les différents acteurs ? Dans le **champ du pédagogique**, y a-t-il négociation sur les aspects à observer dans les prestations du stagiaire, comment intégrer dans l'évaluation des observations évolutives comme la progressivité des apprentissages du stagiaire, quelle place donner à l'auto-évaluation par le stagiaire, quel espace laisser au stagiaire dans la négociation avec les autres acteurs ?. Dans le **champ des relations inter-personnelles**, quels sont les éléments de relations personnelles qui peuvent intervenir dans le processus d'évaluation certificative (rôle de la connivence entre le stagiaire et le maître de stage, etc.),...*

Ces espaces de négociation peuvent s'organiser autour d'un ensemble de **repères communs** (un espace de « biens communs »), définis dans le cadre d'une **adhésion partenariale** fondée sur une **nécessité réciproque** (entre les différents partenaires) mais autorisent néanmoins l'expression des **singularités (espaces de liberté des acteurs)**.

Le plan de l'accompagnement est sous-tendu par un plan que nous avons appelé **le plan des « déterminants »** qui concerne l'ensemble des éléments qui agissent, qui contraignent le déroulement concret de l'accompagnement du stage sur le terrain :

- éléments **organisationnels propres à l'école** qui accueille le stagiaire (positionnement de la direction par rapport à l'accueil de stages, culture de l'école, modes de fonctionnement pédagogique du maître de stage, position du maître de stage par rapport aux programmes, etc.) ;
- des **éléments matériels** (disposition spatiale des classes, le matériel disponible, les locaux, etc.) ;
- des **éléments « situationnels »** (le type d'élèves, leurs niveaux, les projets en cours, les activités prévues comme les classes de mer, ..) ;
- éléments **liés à l'histoire des acteurs** (le vécu scolaire antérieur du stagiaire, le vécu du maître de stage comme stagiaire dans sa formation initiale, ses expériences antérieures avec des stagiaires, son vécu avec ses élèves, ses projets avec ses élèves, etc.) ;
- **l'histoire des institutions concernées** (relations antérieures entre l'école et la Haute École, ...) ;
- des éléments **organisationnels propres à la Haute École** (mode d'organisation des stages, etc.) ;
- des éléments **relationnels** propres aux acteurs concernés (les affinités relationnelles, liens affectifs, les inter-connaissances, ..) ;

- des **facteurs personnels** (traits de personnalités, attitudes..) ;
- **des facteurs institutionnels** (les décrets ministériels, les nouveaux programmes, ...),...

Ces éléments conditionnent bien évidemment le déroulement du stage. Différentes situations critiques rapportées par les personnes interviewées peuvent illustrer ces influences :

Ainsi le cas rapporté où le maître de stage est obligé par la direction de son école d'accueillir un stagiaire. Certaines directions d'école voient dans l'accueil du stagiaire une opportunité d'exercer un contrôle sur les pratiques des enseignants, « une occasion d'insuffler un souffle nouveau dans les pratiques des enseignants », d'autres espèrent encore que les profs des Hautes Ecoles joueront un peu le rôle d'inspecteurs en renvoyant aux maîtres de stage des injonctions par rapport aux nouveaux programmes,

L'expérience antérieure du maître de stage avec ses élèves conditionne également le plan de l'accompagnement, certains maîtres de stages sont dans un rapport assez fusionnel avec « leur » classe, ils ont un projet sur « leurs » élèves,...Ils ont une longue expérience professionnelle d'enseignement, ont développé certaines habitudes pédagogiques, « des manières de faire qui fonctionnent bien avec leurs élèves ». Leurs élèves ont eux aussi développé des habitudes de fonctionnement qui répondent à ces manières de faire. Le stagiaire doit se faire une place à l'intérieur de ces « habitudes ». Le stagiaire doit insérer sa pratique dans ce déjà là, tout en essayant de répondre aussi aux exigences des enseignants des Hautes Écoles.

On peut citer, à ce propos, l'exemple d'un cours de langue germanique donné par un stagiaire. Le programme impose d'exercer la communication orale dans les cours de langue, mais cet aspect est très peu travaillé par le prof(maître de stage) dans sa classe, les élèves n'ont donc pas l'habitude de pratiquer l'expression orale en classe. Lorsque le stagiaire (motivé par la visite en classe du prof d'école normale) a prévu une leçon construite sur la participation orale des élèves, la leçon se plante car les élèves éprouvent des difficultés à participer aux activités proposées.

Les situations critiques reprises ici ne sont que des exemples parmi de nombreux cas rapportés par les personnes rencontrées lors des interviews. Notre objet n'est pas ici de rendre compte de la diversité des situations relatées mais bien d'interroger la pertinence de la « grille de lecture » proposée, de voir dans quelle mesure elle peut être améliorée, complétée, enrichie à partir de votre expérience personnelle.

Dans ce but, nous vous suggérons, pour orienter notre travail de la semaine prochaine, d'engager une réflexion en posant des questions à deux niveaux :

- **au niveau de la conception même de la grille**, par exemple en essayant de voir si les éléments de la grille couvrent bien les situations que vous rencontrez dans votre pratique professionnelle : est-ce que cette grille permet de rendre compte des réalités auxquelles vous êtes confrontés, quels aspects lui échappent, etc. ?
- **au niveau de son utilisation** comme outil pour orienter la construction du curriculum de formation : en réfléchissant par exemple aux endroits où vous voulez négocier, aux partenaires qui pourraient être impliqués dans la négociation, aux objets des négociations, aux modalités de la négociation. Faut-il un curriculum de formation commun, ou un curriculum de formation où les singularités de chaque Haute École peut s'exprimer ?,etc.

ANNEXE 2

Actes professionnels posés par le maître de stage lors de l'accompagnement du stagiaire

PREALABLES

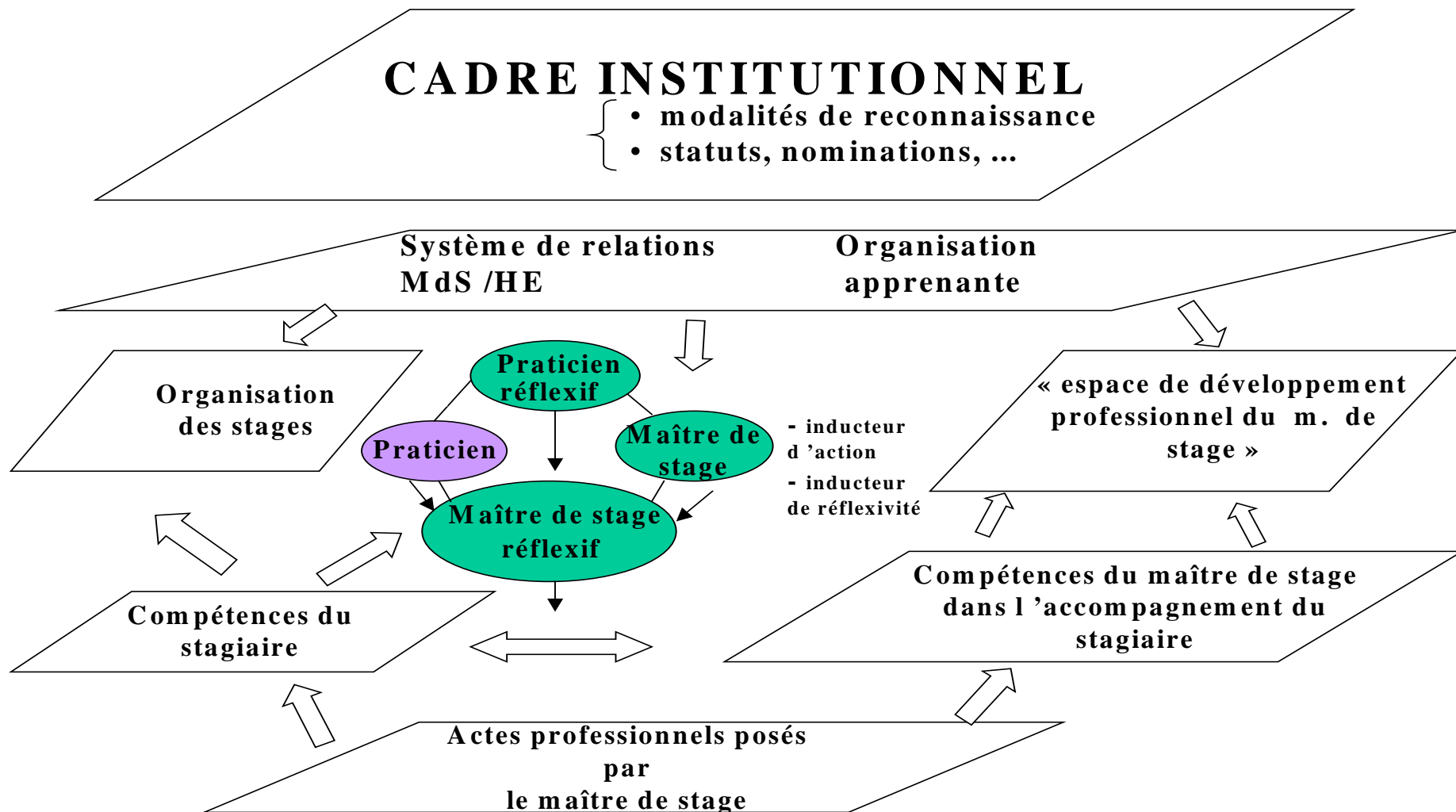
- établissement d'un contrat entre l'école (du maître de stage candidat) et la Haute Ecole : définition des accords de collaboration entre les partenaires (volontariat du maître de stage, définition des compétences attendues pour l'exercice de la fonction de maître de stage, etc.).

	AVANT STAGE	Introduction	Stage	Evaluation	POST
CHAMP INSTITUTIONNEL	<ul style="list-style-type: none"> - Faire partie d'un groupe de partenaires (tripartite); - Entrer en relation professionnelle, faire partie d'une institution partenaire; - S'informer et réciproquement être informé (de la formation dispensée dans la HE, sur le niveau, sur les objectifs du stage, etc.); - Informer sur les changements de l'école stage (personnel...); 	<ul style="list-style-type: none"> - Informer ... - Aider l'étudiant à saisir le milieu où il va travailler (exigences, habitus, horaires, contraintes...) - Faire découvrir activement au stagiaire le milieu de l'école, la culture de l'école, l'amener à décoder le fonctionnement de l'école 	<ul style="list-style-type: none"> - Maître de stage interface entre les Hautes Ecoles et l'étudiant, l'école de stage et l'étudiant; - Amener l'étudiant à percevoir des faits non pédagogiques (ex. une classe difficile : s'interroger sur les éléments sociologiques qui interviennent en arrière fond des aspects pédagogiques); - Intégrer l'étudiant dans la vie de l'école (fancy fair, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Garant comme les autres partenaires du respect du contrat; - Disponible pour la Haute Ecole; - Evaluation en référence aux objectifs de la HE, au programme et aux projets de l'école (souci de la nuance). 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluation du partenariat; - Faire des propositions d'amélioration du stage; - Mise à plat et reconstruction des attentes et des obligations réciproques des deux institutions; - Redéfinir le contrat de départ en fonction de son évaluation après un an.
CHAMP PEDAGOGIQUE	<ul style="list-style-type: none"> - Etre au clair avec les programmes; - S'informer, être informé de la formation (du niveau de la formation à la HE etc); - Informer les étudiants par rapport à une pratique; 	<ul style="list-style-type: none"> - Situer les habitudes de la classe, faire connaître les lieux, le matériel disponible, donner des indications sur les règles - -Amener le stagiaire à découvrir activement les habitudes de la classe, les règles, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Stimuler l'étudiant à écrire des préparations, lire et réagir aux préparations; - Faire réfléchir l'étudiant; - Exprimer ses modèles d'apprentissage; 	<ul style="list-style-type: none"> - Observer des faits, sans jugement, sans évaluation, gérer sa subjectivité; - Savoir décrire des pratiques, analyser, mettre en relation : 	<ul style="list-style-type: none"> - Réécriture d'une séquence de leçon.

	AVANT STAGE	INTRODUCTION	Stage	Evaluation	POST
CHAMP PEDAGOGIQUE	Lire les «papiers consignés »;	<ul style="list-style-type: none"> - Exprimer ses modèles, ses pré-conceptions et échanger à leur propos; - Faire expliciter par les stagiaires leurs implicites, leurs pré-conceptions; - Laisser l'étudiant poser des actes pédagogiques (définis en référence au « projet mission »), offrir des ouvertures pédagogiques en permettant au stagiaire d'innover, de créer tout en tenant compte du cadre (décret missions, programme); - Fixer avec le stagiaire les objectifs en vue de développer ses compétences; - Intégrer les objectifs personnels du stagiaire; - Créer un espace de parole suffisant pour le projet de l'établissement => négocier les actes pédagogiques; - Rendre opérationnel les objectifs du stage avec l'étudiant en fonction des réalités de la classe, de l'évaluation didactique de l'étudiant et du cadre E.N. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fonction miroir-confrontation - Régulation, stimulation, encouragement (habitus pédagogique); - Amener l'étudiant à être réflexif; - Etre conscient des différentes postures adoptées sur le lieu de stage (dans quelle posture je parle : praticien, praticien réflexif, m de s, m de s réflexif; - Garant des missions, des valeurs de l'école (ne pas exprimer ses préjugés par rapport aux élèves...); - Accompagner la HE dans l'analyse réflexive au cours de la visite de stage; - Stimuler l'étudiant à écrire un fait + ou – et remédiations; 	<ul style="list-style-type: none"> - Décrire des faits/ faire apparaître l'évolution; - Confronter l'évolution de l'étudiant au contrat des compétences attendues lors du stage; - Ecrire des conseils : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analyser intentions/réalisations; ➤ Utiliser les C.C.C. : Continuer. Commencer. Changer/construire. 	

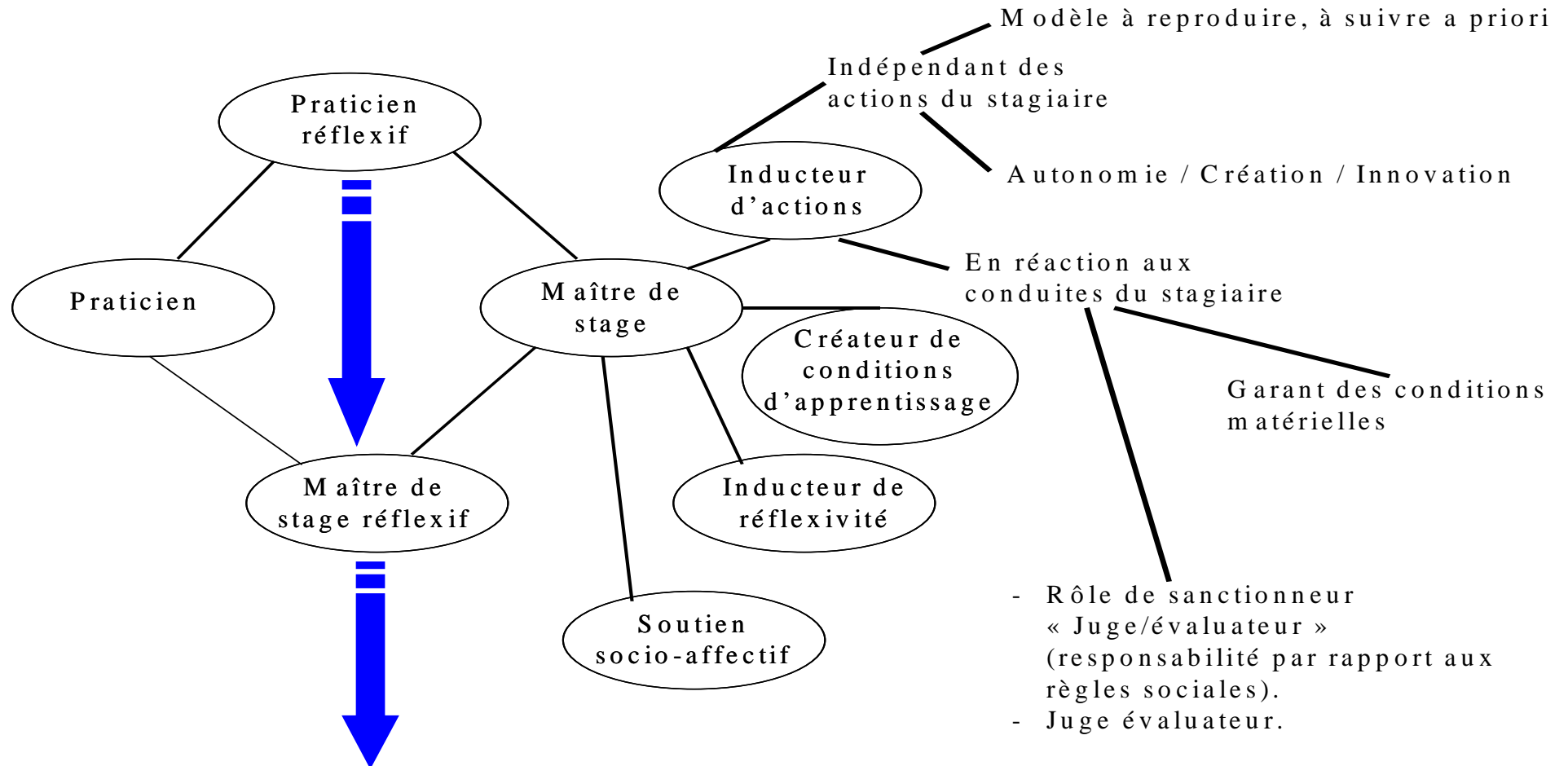
	AVANT STAGE	INTRODUCTION	Stage	Evaluation
RELATIONS INTER PERSONNELLES.	<ul style="list-style-type: none"> - Établir des relations conviviales avec le stagiaire (relations positives et non de pouvoir ou d'ascendance); - Différencier les niveaux de relation (ne pas confondre relations professionnelles et relations conviviales); - S'informer et être informé de la relation pédagogique dans la formation du jeune adulte; - Se former à la relation pédagogique avec le jeune adulte; - Construire des relations pédagogiques et en informer le jeune; - Expliciter au stagiaire le type de relation pédagogique qu'il doit établir avec les enfants; - Clarifier sa posture de formateur par rapport au stagiaire; - Créer un espace d'écoute et de dialogue; - Faire partie d'un groupe de partenaires (convivialité); - Créer des relations de collaboration. 	<ul style="list-style-type: none"> - Créer un espace d'écoute, de dialogue et de respect; - Exprimer – négocier l'acceptable et l'inacceptable, l'espace de collaboration; - Introduire l'étudiant dans l'institution et le groupe de « collègues ». 	<ul style="list-style-type: none"> - Ecoute positive, accueil, disponibilité pluri-culturelle; - communication - Faire argumenter les actes, les souhaits (Pourquoi ? En référence à quoi ?); - Présenter le stagiaire aux élèves, impliquer les élèves dans le stage, les rendre coopérants; - Favoriser les relations avec les autres acteurs, parents, équipes éducatives, direction, etc; - Donner au stagiaire la possibilité d'analyser ses relations avec les élèves, avec les parents, avec la direction, l'équipe éducative. 	<ul style="list-style-type: none"> - Créer, s'approprier des outils d'entretien, d'explicitation pour pouvoir évaluer le stagiaire; - Mettre en place les conditions pour favoriser l'auto-évaluation du stagiaire; - Gérer les relations pour qu'elles ne polluent pas l'évaluation pédagogique du stagiaire; - Distinguer relations personnelles et relations professionnelles avec le stagiaire; - Etre capable de poser un jugement professionnel sur les actes professionnels du stagiaire (cadre par une éthique professionnelle).

ANNEXE 3



ANNEXE 4

Actes professionnels posés par les maîtres de stage



ANNEXE 5

POSTURES DU MAITRE DE STAGE

