

Quelles sont les activités des maîtres de stage qui accompagnent les stagiaires instituteurs primaires ?

Auteur : Taildeman, Julie

Promoteur(s) : Denis, Brigitte

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

Année académique : 2018-2019

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/7956>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



Faculté de psychologie, logopédie et sciences de l'éducation

Quelles sont les activités des maîtres de stage qui accompagnent les stagiaires instituteurs primaires ?

Mémoire présenté par **Julie Taildeman** - S163841

en vue de l'obtention du diplôme de Master en Sciences de l'Éducation

Promotrice : Brigitte Denis

Lecteurs : Marine André & Yves Depluvrez

Année académique 2018-2019

Remerciements ...

Ce travail de fin d'études a pu être mené à bien grâce au concours d'un grand nombre de personnes qui m'ont soutenue, encouragée et aidée dès le début de mes recherches.

Mes premiers remerciements vont à Madame Denis, promotrice de ce travail, pour sa disponibilité, ses conseils avisés et sa confiance.

Merci aux quatre maîtres de stage rencontrés : Sonia, Sylvie, Benoît et Christophe, enseignants passionnés, sans qui ce projet n'aurait pu aboutir.
J'ai retrouvé l'envie d'exercer ce beau métier grâce à vous.

Merci à ma famille, à mes parents, grande source de réconfort depuis toujours.
Merci à mes sœurs Emilie et Marie, sans qui je n'en serais pas là aujourd'hui.

Je remercie également mes amis de longue date, Pauline, Claire, Gaëlle, Noémie, Inès, Océane et Thibault pour leur soutien de chaque instant.

Se convaincre qu'on en est capable, c'est déjà la moitié du chemin.

Introduction	1
I. Revue de la littérature	3
<i>Partie 1 : Les stages en enseignement</i>	3
1. La triade pédagogique.....	3
1.1 Le stagiaire	4
1.2 Le maître de stage.....	4
1.3 Le superviseur de l'école supérieure	5
2. La place des stages dans les programmes de formation des enseignants primaires belges	7
2.1.1 L'organisation générale de la formation initiale.....	7
2.1.2 La notion de compétence.....	9
2.1.3 La notion de professionnalisation.....	11
2.1.4 Des compétences professionnelles.....	12
a. En théorie	12
b. En pratique	13
3. L'accompagnement et la supervision pédagogiques	15
3.1 L'accompagnement	15
3.1.1 Le conseil	17
3.1.2 Le coaching.....	18
3.1.3 Le tutorat	19
3.1.4 Le mentorat.....	19
3.1.5 La médiation.....	20
3.2 La supervision pédagogique	20
3.3 L'accompagnement et la supervision pédagogiques : Quelles nuances ?.....	22
<i>Partie 2 : Point de mire sur les maîtres de stage</i>	24
4. Être maître de stage : une fonction, un rôle et une posture	24
4.1 Un formateur de futurs enseignants.....	25
4.2 Un praticien réflexif.....	26
4.3 Un soutien au développement des compétences professionnelles des stagiaires ..	26
4.4 Un guide plutôt qu'un modèle.....	27
5. Être maître de stage en Belgique francophone	28
5.1 Les textes officiels.....	28
5.2 Les recherches	29
II. Conception de la recherche	33
1. Problématique, objectifs et question de recherche.....	33
6. Choix méthodologiques	35
6.1 Définition de l'échantillon.....	35
6.2 L'instrument de recherche : L'entretien	36
6.2.1 L'instruction au sosie.....	37
a. Définition, avantages et limites.....	37
b. Positionnement de la chercheuse	38
6.2.1 L'entretien semi-directif	38
6.3 Déroulement des entretiens	39
6.3.1 L'instruction au sosie.....	39
6.3.2 L'entretien semi-directif	39
6.4 Analyse des données des entretiens.....	40
III. Résultats	42
1. <i>Avant le stage</i>	42
1.1 Le registre de l'accueil.....	42
1.1.1 Encourager l'observation active, la participation dans la vie de l'école.....	42
1.1.2 Communiquer le profil de la classe	44
1.2 Le registre pédagogique	46
1.2.1 Réaliser le listing des leçons à préparer	46

1.2.2	Co-construire le stage.....	49
1.2.3	Superviser les leçons.....	51
a)	Vérifier la farde de stage.....	51
b)	Vérifier les leçons.....	53
1.2.4	S'adapter au profil de l'étudiant.....	55
2.	<i>Pendant le stage</i>	57
2.1	Le registre de l'observation.....	57
2.1.1	Placer le curseur d'autonomie du stagiaire.....	57
2.1.2	S'effacer en tant qu'enseignant.....	58
2.1.3	Être garant de l'apprentissage des élèves : maîtriser les incidents critiques.....	60
2.1.4	Se placer dans un coin stratégique de la classe.....	63
2.1.5	Prendre des indices auprès des élèves.....	64
2.1.6	Utiliser un outil pour observer: le carnet.....	65
2.2	Le registre relationnel.....	67
a)	Sur le plan de l'étudiant-stagiaire.....	67
2.2.1	Communiquer ses observations.....	67
2.2.2	Aider le stagiaire à se remettre en question.....	68
b)	Sur le plan de l'enseignant-superviseur de HEP.....	70
2.2.3	Établir la communication.....	70
2.2.4	Partager son point de vue sur le stagiaire.....	70
2.2.5	Ajuster les commentaires du superviseur.....	73
3.	<i>À la fin du stage</i>	75
3.1	Le registre de l'évaluation.....	75
3.1.1	S'approprier la grille d'évaluation.....	75
3.1.2	Conseiller.....	76
IV.	Discussion des résultats.....	78
1.	Quelques précisions	78
2.	Éléments de réponse.....	80
3.	Limites méthodologiques et perspective de recherche.....	88
V.	Conclusion.....	89
VI.	Bibliographie.....	91
VII.	Annexes.....	96
	<i>Annexe n°1 : Transcription de l'entretien du 4 juin 2019 avec Christophe.....</i>	<i>1</i>
	<i>Annexe n°2 : Transcription de l'entretien du 10 mai 2019 avec Sylvie.....</i>	<i>14</i>
	<i>Annexe n°3 : Transcription de l'entretien du 3 mai 2019 avec Sonia.....</i>	<i>29</i>
	<i>Annexe n°4 : Transcription de l'entretien du 10 mai 2019 avec Benoit.....</i>	<i>42</i>

Introduction

La formation des enseignants fait l'objet des préoccupations des politiques de notre temps, de nombreux pays se sentent concernés par l'amélioration de leur système éducatif, notamment en Belgique francophone. Le 6 février dernier, le projet de décret qui vise à réformer la formation initiale des enseignants [FIE] a été adopté. L'application de ce décret entraînera de sérieux changements pour les étudiants souhaitant accéder à la fonction d'enseignant, puisque les études passeront de trois à quatre ans avec la possibilité de s'inscrire à une cinquième année complémentaire de spécialisation. Tout l'enjeu est de mieux préparer nos enseignants aux réalités de leur métier et ceci passe par une meilleure articulation entre les volets théoriques et pratiques de la FIE (Projet de décret définissant la formation initiale des enseignants, Parlement de la Communauté Française, 2018).

Le volet pratique consiste en grande partie à s'immiscer directement dans le monde professionnel via des stages obligatoires dans des établissements scolaires. En effet, dans une visée de professionnalisation, les Hautes Écoles pédagogiques [HEP] confient une part manifeste de la formation de leurs étudiants, aux enseignants de terrain, appelés maîtres de stage (Derobertmeasure, Dehon, & Demeuse, 2011). Il s'agit d'un rôle reconnu des institutions de formation mais actuellement, il ne demande aucune formation complémentaire. On peut également noter l'absence d'un référentiel de compétences sur lequel ils pourraient s'appuyer pour circonscrire leur rôle et orienter leurs actions (Derobertmeasure *et al.*, 2011; De Stercke, Temperman, De lièvre, & Derobertmeasure, 2016). De plus, au niveau officiel, on trouve peu de prescrits et d'informations permettant de baliser la fonction.

Influencée par les rapports de l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (2014) et d'Eurydice (2015), j'ai rapidement manifesté un intérêt pour l'accompagnement et la supervision des stages, et l'implication de chacun des acteurs dans ce processus. Cet intérêt s'explique principalement pour une raison personnelle : je suis moi-même titulaire du diplôme d'institutrice primaire et j'ai donc tout naturellement réalisé plusieurs stages lors de ma formation en HEP. Ma spécialisation en formation d'adultes, à l'Université de Liège, m'amène à porter un regard

nouveau sur ces expériences et à me questionner sur les apports et limites des méthodes d'accompagnement mises en œuvre actuellement dans le cadre des stages. En effet, durant mon bachelier, j'ai pu remarquer que les enseignants sur le terrain n'étaient pas toujours très informés quant à leur rôle car ils sont rarement invités à participer à la conception ou à l'évaluation des stages dans lesquels ils sont engagés (Beauchesne, Lévesque & Aubry, 1997 ; Boudreau & Baria, 1998 ; Gervais & Lepage, 2000, Gosselin, 2001 ; Portelance, 2010, cités par Lapointe & Guillemette, 2015).

C'est dans ce contexte que je me suis penchée sur le concept de l'accompagnement pédagogique. Force est de constater que c'est une dimension qui intéresse de nombreux chercheurs en Belgique francophone telle que Catherine Van Nieuwenhoven. En consultant plusieurs mémoires d'étudiants sous sa responsabilité à l'Université de Louvain, j'ai réalisé que les recherches convergeaient vers des aspects spécifiques de l'accompagnement des stages comme la planification ou l'évaluation, ou encore sur l'enseignant-superviseur de HEP. De ce constat est née la volonté de représenter de manière globale le parcours d'accompagnement mené par un maître de stage avec son étudiant stagiaire. Ainsi, plusieurs enseignants plus ou moins expérimentés dans le domaine ont partagé avec moi leurs expériences singulières pour me permettre de dégager les principales activités rythmant un stage.

Ce mémoire débute par une revue de la littérature présentant deux parties distinctes : la première permet de saisir le contexte des stages en enseignement et la seconde se centre plus particulièrement sur les fonctions des maîtres de stage. Par après, cette revue débouche sur une question de recherche et plusieurs sous-questions qui fondent ce travail. La méthodologie de recherche utilisée est ensuite présentée de manière détaillée, suivie des principaux résultats de recherche. Ces résultats sont en fait des extraits d'entretiens sélectionnés, interprétés et mis en lien avec les données théoriques issues de la littérature. Ensuite, la partie discussion permet d'apporter une réponse aux différentes questions mais aussi de mettre en perspective les résultats obtenus pour identifier les principales limites de cette recherche. Enfin, ce travail se termine par une conclusion qui permet de mettre des mots sur le sens attribué au titre de maître de stage.



I. Revue de la littérature

Partie 1 : Les stages en enseignement

Les thèmes abordés dans les prochaines sections sont présentés dans un ordre qui se veut logique, présentant tout d'abord les trois acteurs intervenant dans les stages en enseignement, formant une triade pédagogique. Ensuite, la deuxième section explique la place accordée aux stages pratiques dans la formation initiale des enseignants belges. Enfin, les concepts d'accompagnement et de supervision sont précisés et mis en lien avec les rôles pris par chacun des membres de la triade.

1. La triade pédagogique

Le moment de stage peut se définir comme « une étape cruciale dans la socialisation à la profession, une entrée accompagnée dans l'exercice de la fonction » (Lortie, 1975, cité par Derobertmeasure et *al.*, 2011, p. 205). Lors de cette expérience pratique, le stagiaire se retrouve entouré d'une équipe de formateurs qui transforment le simple lieu de stage en « un milieu de pratique supervisée » (Guillemette & Lapointe, 2009, cités par Lapointe & Guillemette, 2015, p. 201). Dès lors, il est possible d'envisager les relations qui s'installent au cours d'un stage sous la forme d'une triade à savoir, « un groupe de trois personnes étroitement associées dans un même culte : l'éducation et la réussite des élèves » (Bruyère, 2002, p.106). Elle est donc composée d'un stagiaire (un futur enseignant), d'un maître de stage (un enseignant en exercice) et d'un ou plusieurs superviseurs (des enseignants de l'école supérieure).

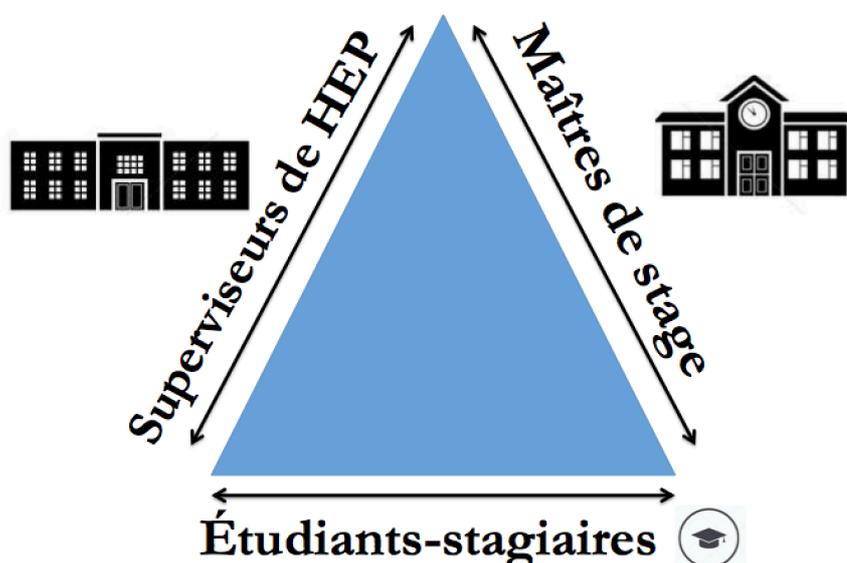


Figure 1: Représentation des relations au sein de la triade pédagogique.

1.1 Le stagiaire

Le stagiaire est l'apprenti, l'enseignant en devenir, il est le principal acteur concerné par le stage car les actions des membres de la triade sont réalisées dans le cadre de sa formation pratique. Pour lui, le stage est une occasion d'approcher la complexité du milieu professionnel, d'acquérir une expérience pratique et de transférer ses connaissances théoriques, acquises en haute école, en situation de classe réelle afin de se forger sa propre conception de l'enseignement (Rivard, Beaulieu, & Caspani, 2009; Bertrand, Sleighter, & Veilleux, 2002). Toutefois, comme le précise Boutet (2002), on ne peut considérer le stagiaire comme un novice qui développerait l'ensemble de ses compétences en situation de stage. En effet, l'étudiant-stagiaire détient certaines connaissances générales et spécialisées, provenant de ses expériences d'apprenant, une posture qu'il détient depuis plusieurs années. Néanmoins, venu le moment du stage, il devra glisser de sa posture de récepteur à celle d'émetteur en s'investissant pleinement dans cette expérience de terrain, en se montrant disponible, dynamique ouvert à la critique et en recherche de rétroaction (Bertrand *et al.*, 2002). En quelque sorte, il adopte une attitude d'autoformation et développe une meilleure perception de ses compétences personnelles (Lapointe & Guillemette, 2015). Pour analyser ses pratiques et développer ses compétences réflexives, il peut faire appel à l'expertise de son superviseur référent et de son maître de stage (Bertrand *et al.*, 2002).

En ce qui concerne sa position au sein de la triade pédagogique : le stagiaire se situe à l'intersection des deux milieux de formation, c'est-à-dire qu'il alterne entre l'établissement scolaire qui l'accueille et son école supérieure. Il est donc le seul membre de la triade à fréquenter simultanément les deux milieux et à connaître leurs réalités, il constitue un des liens dans la triade pédagogique.

1.2 Le maître de stage

Le maître de stage est un enseignant en charge d'une classe, auquel le stagiaire est jumelé. Au sein de la triade, il est l'acteur de terrain, qui possède un savoir-enseigner qui est de nature « expérientielle, procédurale, située et particularisée » (Desbiens, Borges, & Spallanzani, 2009, p.10). Rivard *et al.* (2009) le définissent également comme un formateur de terrain qui transmet des connaissances procédurales et comme un accompagnateur qui effectue une supervision de manière rapprochée, dans le sens où il

est le premier concerné par l'intégration du stagiaire dans le milieu scolaire (Boutin & Camaraine, 2001; Forest & Lamare, 2009; Gervais & Desrosiers, 2005; Grimmet, 1993; Pelpel, 2003, cités par Lapointe & Guillemette, 2015). Selon Koster *et al.* (1998, cités par Desbiens *et al.*, 2009), c'est à un enseignant « initié et chevronné » (p.13) que revient la responsabilité d'accompagner un collègue moins expérimenté afin d'encourager son développement, aussi bien dans le domaine personnel que professionnel. Bujold (2002, cité par Derobertmeasure *et al.*, 2011) nuance ces propos en insistant sur le fait qu'il ne suffit pas de maîtriser des gestes professionnels pour pouvoir prendre le rôle d'accompagnateur de stage. Effectivement, un maître de stage est rarement choisi pour ses compétences en matière d'accompagnement pédagogique, on le choisit davantage pour sa capacité à enseigner efficacement auprès des enfants. Le diplôme d'un enseignant n'est pas celui d'un formateur d'adultes, ce qui induit que les maîtres de stage ne possèdent pas automatiquement les compétences pour organiser et diriger la formation d'un adulte, du simple fait qu'ils enseignent (Desbiens *et al.*, 2009). Par exemple, les maîtres de stage interrogés dans l'étude de Lapointe et Guillemette (2015), se déclarent en insécurité face aux grilles d'évaluation proposées par les écoles supérieures. Ceci en raison du nombre important de critères et de la formulation de certaines compétences qui leur semble difficilement compréhensible. Selon Desbiens *et al.* (2009), les évaluations formatives et sommatives sont identifiées comme des tâches difficiles et exigeantes aux yeux des maîtres de stage car ils ne se considèrent pas toujours capables de réaliser des observations systématiques et critiques des pratiques d'enseignement des stagiaires. Toutefois, au sein de la triade, le maître de stage reste l'expert de la pratique professionnelle ainsi que le guide dans les actions pratiques de la profession (Bertrand *et al.*, 2002).

1.3 *Le superviseur de l'école supérieure*

Le terme superviseur peut renvoyer à plusieurs rôles : celui de mentor ou de guide pour le stagiaire, celui de médiateur entre l'école de formation et le lieu de stage et enfin, celui de ressource professionnelle pour tous les membres de la triade (Bernstein & Sparks-Langer, 1992, cités par Rivard *et al.*, 2009). Effectivement, par ses expériences de superviseur et ses connaissances du champ théorique, il peut soutenir les actions de l'étudiant-stagiaire et celle de son maître de stage pendant la durée de l'expérience pratique. Selon Boutet (2002), il possède un double profil de théoricien et de praticien : le

spécialiste de l'application de la théorie. Par conséquent, le superviseur est le membre de la triade qui est garant du bon déroulement du stage car il a une vue d'ensemble du processus de formation et des compétences à développer par le stagiaire. Toutefois, il ne se rend qu'à des moments spécifiques sur le lieu de stage et ne peut donc suivre la formation pratique du stagiaire dans son entièreté. Il est donc amené à déléguer certaines de ses tâches au maître de stage pour assurer un accompagnement de qualité.

Selon Bujold (2002), les rôles pris par le superviseur peuvent devenir contradictoires car il est à la fois chargé de guider, de vérifier et d'évaluer le travail des stagiaires placés sous sa responsabilité. Ce même constat avait été effectué par des chercheurs belges (Maes, Colognesi, & Van Nieuwenhoven, 2018). Dans cette étude, les superviseurs interrogés y font part d'une tension liée aux rôles d'accompagnateur et d'évaluateur qu'ils doivent endosser à différents moments du processus de supervision de stagiaires. Tout comme les superviseurs, les maîtres de stage se trouvent bien souvent tiraillés entre l'accompagnement formatif qu'ils proposent aux étudiants tout au long du stage et leur changement de rôle, en fin de stage, pour certifier la maîtrise des compétences visées par l'école supérieure.

Pour Gervais (1997, cité par Rivard *et al.*, 2009), les aptitudes liées à l'activité de supervision concernent la transmission d'informations, l'aide à l'intégration du milieu de l'enseignement et le développement d'attitudes d'aide et de soutien auprès du stagiaire. Selon Truffer Moreau (2008, cité par Périsset Bagnoud, 2009), le superviseur pédagogique a le sens de l'observation, ce qui lui permet d'examiner finement les faits se déroulant dans le cadre du stage et de commenter les pratiques du stagiaire de manière objective. Selon ce même auteur, le superviseur est également capable de réfléchir sur ses pratiques mais également sur celles de ses stagiaires. La pratique réflexive lui permet d'interpréter les situations d'enseignement observées afin de diagnostiquer de potentiels problèmes dans les pratiques du stagiaire et de l'aider à entamer un processus réflexif sur ces dernières. Nous pouvons relier ces capacités « réflexives » aux « savoir-faire cognitifs (savoirs, connaissances et capacité d'analyse et de résolution de problème » identifiés par LeBortef (2002, cité par Rivard *et al.*, 2009, p.143). Cet auteur ajoute que dans le cadre d'une supervision, l'enseignant semble également mobiliser des savoir-faire de nature empirique (aptitudes d'encadrement issus de la pratique) et de nature relationnelle (écoute, dialogue, respect, ouverture d'esprit).

Ces clarifications sur chacun des membres de la triade permettent de mettre en avant les postures prises par chacun d'entre eux durant le stage pratique. Ils n'ont pas tous le même statut, la même expérience, le même âge ou la même latitude décisionnelle quant à l'organisation du stage. Par conséquent, les relations au sein la triade pourraient être qualifiées « d'asymétriques » (Meirieu, 1991, cité par Desaulniers, 2002, p.133). Toutefois, leurs actions n'en restent pas moins interdépendantes et se répercutent sur les relations interpersonnelles.

2. La place des stages dans les programmes de formation des enseignants primaires belges

La présentation de chacun des membres de la triade permet d'appréhender les relations qui se jouent entre les trois principaux acteurs d'un stage. À présent, il convient de s'intéresser au contexte institutionnel dans lequel ils agissent. Ce contexte est d'une importance capitale puisqu'il offre un cadre à chacune de leurs actions. Pour mieux le comprendre, trois thématiques sont ciblées : l'organisation générale de la FIE ainsi que les notions de professionnalisation et de compétences.

2.1.1 L'organisation générale de la formation initiale

À ce jour, en Fédération Wallonie-Bruxelles, la FIE est organisée en trois ans et est assurée par les départements pédagogiques des Hautes Écoles. Elle prévoit un programme dense qui permet aux étudiants d'acquérir des connaissances pédagogiques, didactiques, disciplinaires, interdisciplinaires, socioculturelles ou encore des techniques de gestion de groupe. L'ensemble de ces connaissances théoriques sera sollicité lors d'ateliers de formation professionnelles [AFP] et lors de stages pratiques d'enseignant en situation réelle.

Cependant, l'organisation actuelle est amenée à évoluer. En effet, depuis plusieurs années, le Parlement de la Communauté Française chemine sur un projet de décret qui vise notamment à redéfinir en profondeur la FIE (2018) car selon notre Parlement, la FIE « apparaît comme l'un des plus importants leviers d'amélioration de notre système éducatif » (Parlement de la Communauté Française, 2018, p.2). De plus, selon le rapport

du Réseau Eurydice (2015), « la qualité de la FIE est essentielle pour le développement de l'excellence dans l'enseignement » (p.31) car elle impacte positivement le niveau de compétences des enseignants et par conséquent, celui de leurs propres élèves. Ce projet a été adopté le 6 février 2019 lors d'une séance plénière.

Plusieurs changements sont prévus par le projet de décret (2018), tels que la révision du contenu de la formation initiale et l'allongement de cette dernière, c'est-à-dire l'ajout d'une année de master de spécialisation aux trois années de bachelier déjà en place dans les HEP. Au total, la future formation des enseignants aura un poids de 240 crédits, au lieu des 180 crédits actuels. Une année supplémentaire de spécialisation pourra également être ajoutée à cette formation de base afin de permettre aux plus motivés d'approfondir leurs connaissances dans un domaine pédagogique spécifique (l'enseignement en immersion pédagogique, la technopédagogie, l'orthopédagogie ou la remédiation). D'un point de vue organisationnel, les futurs enseignants seront formés à la fois par une HEP et une université en vue d'une co-diplômation. Afin d'assurer cette nouvelle organisation, les établissements d'enseignement supérieurs devront collaborer étroitement. Ce décret sera d'application dès la rentrée 2020 et verra ses premiers diplômés sortir en 2024.

En résumé, le but ultime de ces modifications est de créer des axes de formation communs à tous les enseignants, quel que soit leur niveau d'enseignement, et par conséquent, d'harmoniser le système éducatif belge au sens large. Le dispositif de formation mettra l'accent sur l'articulation entre la théorie et la pratique grâce à l'organisation de davantage de stages en situation réelle et de séminaires pour analyser les pratiques d'enseignement.

Toutefois, ces préoccupations concernant l'articulation entre les formations théorique et pratique ne sont pas nouvelles et avaient déjà leur place dans le décret définissant l'enseignement supérieur (2004). Effectivement, les notions de **professionnalisation** et de **compétences** avaient été ajoutées aux études supérieures et avec elles, la définition d'objectifs professionnels au cursus de formation (Derobertmeasure *et al.*, 2011). Cela s'était traduit dans les programmes de formation belges par une hausse du nombre d'heures consacrées à la pratique et par une augmentation du nombre de crédits [ECTS] qui y sont associés. Actuellement, en FWB, près de 480h sont consacrées aux stages dans des écoles fondamentales partenaires auxquelles s'additionnent plus de 300h d'AFP au

sein même de la HEP. Le nombre d'heures de stage double pratiquement chaque année, passant de 60h en première année de bachelier à 300h en fin de cursus de formation (Henallux, 2019)¹. Pour exemple, en troisième année à l'Henallux, on comptabilise 360h consacrées à la pratique sur un temps plein d'un étudiant de dernière année de 770h, ceci représente approximativement 47% des heures de formation. Les stages constituent donc le lieu privilégié de la formation pratique des étudiants, leur permettant d'acquérir des compétences méthodologiques ainsi qu'un regard réflexif sur celles-ci (Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents, 2000).

Les notions de **professionnalisation** et de **compétences** mentionnées précédemment nécessitent d'être explicitées.

2.1.2 La notion de compétence

La notion de compétence, a été définie par le décret missions (1997) comme « l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » (p.3). Ces compétences professionnelles sont à la base des formations initiales et continuées et sont généralement rassemblées dans un référentiel qui est « un ensemble structuré de compétences nécessaires pour exercer un métier » (Paquay, 1994, p. 7). Selon Paquay (1994), cet ensemble est utilisé comme référence pour planifier, gérer et évaluer les programmes de formation. Un référentiel composé de treize compétences (Décret définissant la formation initiale des enseignants et des régents, 2000) est à la base des programmes des bacheliers instituteurs primaires proposés par les HEP en Wallonie. Ce référentiel a été revu et opérationnalisé en 7 axes par le Conseil Général des Hautes Écoles (2011). Cependant, malgré la présence de ce socle commun, une définition précise du métier d'enseignant et des tâches qui lui sont associées reste difficile. En effet, le métier d'enseignant ne peut se ranger dans une seule case car les compétences de ce dernier proviennent de plusieurs domaines: relationnel, pédagogique, disciplinaire, organisationnel, éthique, etc. Il y a plus de dix ans, Paquay (1994) s'était questionné sur les compétences souhaitables pour les enseignants et avait alors comparé six paradigmes relatifs au métier. Selon Zeichner (1983, cité par Paquay, 1994), un paradigme « désigne

¹ Référence aux programmes de formation proposés par l'Henallux lors de l'année académique 2018-2019.

les noyaux de représentations et des croyances quand à la nature de l'enseignement et quant à la manière dont on apprend à enseigner » (p.9). Trois de ces paradigmes mentionnent les stages dans leurs stratégies privilégiées. Premièrement, il s'agit du paradigme du « praticien-artisan » qui met l'accent sur le « savoir pratique » et l'apprentissage de schémas d'action contextualisés grâce à des stages de longue durée en compagnonnage avec un maître. Deuxièmement, il s'agit du paradigme de « praticien-réflexif » qui insiste sur l'importance du « savoir d'expérience » systématique et communicable. Ce paradigme met la priorité sur la production lors des stages à projets ainsi que l'exploitation de ces expériences via le questionnement des pratiques observées. Troisièmement, il s'agit d'envisager l'enseignant comme un « être-en-relation ». Il convient dès lors d'orienter la formation initiale sur les compétences qui permettent au futur enseignant de communiquer, de gérer un groupe et d'entrer en relation avec autrui. Ceci grâce à un accompagnement personnalisé dans lequel on favorise le développement personnel (Paquay, 1994).

L'enseignant est conçu comme...	Compétences-clés (OBJECTIFS PRIORITAIRES)	Stratégies privilégiées (EN FORMATION INITIALE)
1. Un « maître instruit »	1. A. ... qui maîtrise les contenus à transmettre 1. B. ... qui connaît les principes de l'enseignement	Priorité aux cours et aux travaux pratiques D'abord la théorie, ensuite la pratique (lieu d'application des principes)
2. Un technicien	2. A. ... qui met en œuvre les techniques apprises 2. B. ... qui organise des apprentissages et réalise les autres tâches	Priorité à une structure modulaire, aux exercices progressifs, aux savoir-faire techniques de l'enseignement (technique privilégiée : le micro-enseignement).
3. Un praticien artisan	3. A. ... qui a du métier (des schémas d'action, des routines) 3. B. ... et remplit en contexte les diverses fonctions de l'enseignant	Priorité aux stages en compagnonnage avec un « maître » L'apprentissage sur le tas par des immersions de longue durée
4. Un praticien réflexif	4. A. un « professionnel » qui analyse ses pratiques (et apprend par cette réflexion) 4. B. un « enseignant-chercheur » qui produit des outils innovants	Priorité aux études de cas, au questionnement des pratiques observées, à la préparation et à l'exploitation des stages Priorité à la production - lors de stages à projets - dans des mémoires professionnels
5. Un acteur social	5. A. un « partenaire engagé » dans des projets collectifs (au sein de l'établissement) 5. B. un citoyen lucide quant aux enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes	Priorité à des réalisations de projets collectifs Priorité à une gestion démocratique des cours, de la classe et de l'établissement Priorité à des séminaires de sciences humaines (sociologie, psychologie, philosophie, éthique) et à la formation générale ; participation à des débats ; réalisation d'études de cas
6. Une personne	6. A. ... qui communique positivement avec autrui 6. B. ... qui est en cheminement de développement personnel	Priorité aux ateliers de communication Priorité aux stages de développement personnel Priorité à l'accompagnement personnalisé.

Figure 2 : Objectifs et stratégies privilégiés pour chaque conception du métier d'enseignant. (Paquay, 1994, p.12)

Comme l'indique le tableau ci-dessus, chacune des conceptions du métier d'enseignant se caractérise par l'acquisition de compétences spécifiques et des stratégies privilégiées de formation. Finalement, lequel de ces paradigmes est le plus pertinent ? Une méthode est-elle préférable à une autre ? Il est facile d'imaginer que la FIE prendra des formes différentes en fonction de la conception du métier choisie. Selon Paquay (1994) on ne

peut choisir une méthode au détriment d'une autre car chacune a des apports spécifiques qui se révèlent, par ailleurs, complémentaires. Il serait alors plus judicieux d'articuler les méthodes de formation plutôt que d'en sélectionner une en particulier. Ceci permet de créer un cadre de formation qui se révèle utile pour tous les formateurs qui gravitent autour des stagiaires, qu'ils soient enseignants en HEP ou maître de stage pour un temps. Le cadre explicité par Paquay (1994) permet de gommer une conception unidimensionnelle du métier et un « profil type », mais il garantit tout de même une certaine cohérence dans le système compte tenu du nombre important de HEP qui organisent la formation initiale des instituteurs primaires (AEQES, 2014).

2.1.3 La notion de professionnalisation

Selon Perrenoud (1992, cité par Paquay, 1994), la professionnalisation, c'est la capacité de construire sa propre pratique, de réfléchir pour la réorganiser afin de capitaliser les expériences accumulées. Dans le projet de décret (2018), la notion de professionnalisation est associée à celle de « praticien-réflexif ». Effectivement, un professionnel utilise et construit un « regard réflexif » sur sa pratique durant les situations professionnelles, autrement dit durant les séminaires d'analyse professionnelle, les AFP et les stages. Ces situations permettraient de construire « un habitus » (p.37) et « une attitude » (p.47) de praticien-réflexif » (Projet de décret définissant la formation initiale des enseignants, Parlement de la Communauté Française, 2018, 2018). Un habitus correspond à une manière d'être que l'enseignant a intériorisé, lui permettant de mettre en place de manière automatisée, des routines de décision et d'action (Perrenoud, 1997, cité par Rey & Kahn, 2001). Quant au terme de « praticien-réflexif », il n'est pas nouveau et avait déjà sa place dans le décret antérieur définissant la formation initiale des enseignants et des régents (2000) et par conséquent, dans le référentiel de compétences du Conseil Général des Hautes Écoles (2011) qui insiste sur l'importance d'une pratique professionnelle réfléchie et réflexive durant la FIE.

2.1.4 Des compétences professionnelles

a. En théorie

Les notions de professionnalisation et de compétences sont assez liées dans les formations à l'enseignement car l'approche par compétences a permis de percevoir l'importance de la formation pratique et par conséquent, des stages en milieu professionnel (Lapointe & Guillemette, 2015). Les stages permettent aux novices d'acquérir les « trucs et ficelles » du métier et d'automatiser des schémas d'actions pour conduire les apprentissages de leurs élèves. Ainsi, on apprend par l'action et dans l'action. On parlera alors de compétences professionnelles puisqu'il s'agit de « savoirs pratiques » fortement contextualisés (Malgaive, 1990, cité par Paquay, 1994).

Si la compétence professionnelle est « **un habitus** » (Perrenoud, 1997, cité par Rey & Kahn, 2001), le meilleur moyen pour former un enseignant est de le placer dans des situations typiques d'enseignement où l'on trouve toutes les contraintes objectives du métier. De cette façon, le stagiaire trouvera par essais et erreurs les schémas de comportements qui lui correspondent, ceci sous l'œil d'un maître de stage qui lui laissera la liberté de faire ses expériences. Dans un tel modèle de professionnalisation, les stages occupent une place importante et par conséquent, le maître de stage devient l'acteur indispensable de la formation (Rey & Kahn, 2001). Ce modèle est à nuancer quelque peu par une autre conception de la compétence professionnelle : un enseignant est également un « **acteur rationnel** », c'est-à-dire qu'il agit en fonction de principes, dont la plupart sont enseignés en HEP. En effet, les cours dispensés en HEP n'offrent pas des recettes miracles pour enseigner facilement mais ajoutent plutôt des règles, des contraintes et des exigences (éthiques, didactiques, psychologiques, etc.) à respecter. Ici, les stages semblent d'une moindre importance puisque le maître de stage est avant tout là pour rapprocher les faits vécus dans la classe avec les discours théoriques de la HEP (Rey & Kahn, 2001).

Or, la pratique ne doit donc pas être envisagée comme totalement isolée des contenus théoriques car cela empêcherait la théorisation de ses propres actions pour pouvoir les adapter et les transposer à de nouvelles situations. Il est difficilement concevable qu'un étudiant puisse acquérir un habitus en assistant simplement à l'ensemble de ces cours en HEP. Finalement, on peut parler « **d'habitus rationnel** » puisque la manière d'être d'un enseignant se construit dans la rapidité de l'action quotidienne, face à des situations réalistes et contraignantes, qui intègre les exigences didactiques, éducatives,

pédagogiques, relationnelles, etc. de la HEP. Face à ces explications, le rôle du maître de stage reprend de la valeur puisque c'est lui qui fixe et fait appliquer les contraintes de stage. Les choix effectués peuvent être différents de ceux proposés par tel ou tel enseignant de HEP, ce qui importe c'est que ces choix soient énoncés et donc relativisés (Rey & Kahn, 2001).

b. En pratique

Pour la maîtrise de compétences professionnelles, il convient donc de créer et de renforcer des interactions réelles entre la théorie et la pratique au cours de la FIE. Ces quelques réflexions sur les compétences, rejoignent les orientations données par le projet de décret (Projet de décret définissant la formation initiale des enseignants, Parlement de la Communauté Française, 2018). Le modèle de professionnalisation du « praticien-réflexif » mis en avant par nos dirigeants semble établir le lien entre les deux contenus car l'action et la compréhension sont en interaction permanente. Au vu de l'augmentation des heures de stage, les maîtres de stage se révèlent être des partenaires indispensables pour les établissements supérieurs. En intégrant davantage dans l'organisation du volet pratique de la FIE des maîtres de stage chevronnés, habitués eux-mêmes à réfléchir sur leurs pratiques, on espère professionnaliser des enseignants réflexifs. Cependant, ces enseignants ne sont pas toujours « de vivantes illustrations de professionnalisation » (Paquay, 1994, p.22). De plus, si on considère qu'un enseignant prend une décision importante toutes les deux minutes de façon automatisée, on peut imaginer la complexité de transmettre une compétence dite « réflexive » à un stagiaire (Paquay, 1994). Par définition, la réflexivité est une activité de métacognition personnelle qui permet au sujet de s'autoréguler. Les représentations sont propres à un sujet et ne sont pas transmissibles comme des savoirs théoriques. Dès lors, au sein de la FIE, un décalage peut se créer dans les compétences acquises par les stagiaires en raison de maîtres de stage différents. Une solution existe à ce problème : les représentations se partagent, sont matière à débat et peuvent évoluer en fonction des rencontres réalisées et de l'expérience acquise. La compétence réflexive peut donc se construire au travers d'une discussion entre le maître de stage et son étudiant. Dès lors, cette compétence ne se copie pas, elle s'apprend grâce à la médiation d'un acteur extérieur (Lebortef, 2003, cité par Guillaumin, 2009).

Intéressons-nous à une dernière spécificité de la FIE : les programmes de formation sont structurés par unités d'enseignement. Les compétences professionnelles sont alors

exercées selon une progression préétablie en fonction de l'année de bachelier de l'étudiant et sont évaluées de manière sommative à la fin de chaque année scolaire. Les unités d'apprentissage ont l'avantage d'intégrer plusieurs acquis d'apprentissage pour une seule unité et de proposer une démarche progressive en fonction du niveau du stagiaire. Les grilles d'évaluation utilisées en fin de stage illustrent cette organisation : il existe, à côté de chaque critère d'évaluation, un numéro qui fait référence à l'année de formation de l'étudiant. La nature certificative de l'évaluation des stages conditionne la définition des compétences selon une trajectoire de développement. Les formateurs doivent pouvoir vérifier l'atteinte d'un seuil de maîtrise à la fin de chaque année de formation (Poumay, Tardif, Georges, & Scallon, 2017).

Cependant, cette organisation renvoie une image parcellisée de la formation comme si en situation de stage, les savoir-faire professionnels pouvaient se construire les uns après les autres (Paquay, 1994) et être évalués presque instantanément. Or, les compétences s'inscrivent dans un temps long de construction qui nécessite l'accès à certaines ressources internes et externes dans le milieu professionnel (Poumay *et al.*, 2017). La formation par compétences présente donc certaines limites puisque dans ce type d'organisation, les ressources internes (savoirs, savoir-faire, savoir-être) qui composent les compétences, pourraient être enseignées et évaluées de manière parcellisées (en raison de la présence de deux lieux de formation pour le stagiaire) et décontextualisées (en raison de la multitude de configurations possibles pour un stage).

3. L'accompagnement et la supervision pédagogiques

Lors des développements précédents, plusieurs points essentiels concernant la FIE ont été abordés tels que ses modalités organisationnelles, ses principes fondateurs ainsi que les changements prévus par le projet de décret. Ainsi, le volet pratique de la FIE a été mis en avant ainsi que le rôle marquant des stages dans le processus de formation d'un étudiant. En effet, les stages permettent une première immersion dans le monde professionnel et participent à la construction des compétences des étudiants. Ces compétences sont sollicitées et cadrées grâce à un dispositif pédagogique particulier permettant d'accompagner l'étudiant dans ses démarches et de le superviser dans ses activités.

L'accompagnement et la supervision pédagogiques sont deux concepts couramment utilisés dans les métiers de l'éducation et de la formation car dans ce domaine, l'aspect relationnel y revêt d'une importance première. Cette recherche s'ancre véritablement dans ces deux notions car un maître de stage et un enseignant de HEP sont amenés à endosser plusieurs rôles durant un stage en passant de celui qui accompagne, conseille, forme à celui qui évalue, certifie ou sanctionne. Comme le précise Beauvais (2008), les professionnels se posent « de manière récurrente » (p.123) les questions relatives aux rôles à prendre dans la relation, à leur efficacité, à leur pertinence et surtout à leur légitimité. Ce constat prend tout son sens au travers des définitions des deux concepts.

3.1 L'accompagnement

L'accompagnement : terme polysémique, champs d'application divers, formes variées. Ces quelques mots rendent compte de la complexité de ce concept qui peut faire penser, à s'y méprendre, à un « véritable fourre-tout » (Paul, 2009a, p.13). La littérature scientifique regorge de définitions et de concepts s'y rapportant. Comme le précise Paul (2004, cité par Paul, 2009b), on ne peut réduire l'accompagnement à « un mode uniforme » (p.13) et on ne peut le concevoir que dans la diversité car il définit à la fois **une fonction** et **une posture**, renvoie à **une relation** et à **une démarche** spécifiques qui s'inscrivent elles-mêmes dans **un contexte particulier**.

Pour Paul (2009a), le verbe « accompagner » renvoie à trois idées : **se joindre à quelqu'un, pour aller où il va, en même temps que lui** (à son rythme, à sa mesure, à sa portée). Cette définition confirme l'importance de la dimension relationnelle car sans **binôme** il n'y pas d'accompagnement possible, sans partage il n'y pas de dialogue ni de sens à l'action, sans mise en lien on ne peut se mettre en chemin (Paul, 2009a). **La posture d'accompagnateur** n'est donc pas donnée telle quelle en début de stage, elle se co-construit avec l'accompagné. En effet, « accompagner » c'est **une démarche orientée**, synonyme **d'accordement**. L'accompagnateur **s'ajuste en permanence aux besoins de l'accompagné**, en fonction de l'environnement dans lequel ils évoluent tous deux. Les besoins de l'accompagné ne sont donc pas figés, ils évoluent au fil du stage et des expériences réalisées (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013). Assurément, l'accompagnateur dynamise celui qui l'accompagne dans **la réalisation de son projet**. Ceci présuppose **une relation interpersonnelle basée sur le partage et la coopération** : concertations, objectifs et réflexions partagés.

La compréhension du verbe « accompagner » repose donc sur son contexte d'application. Dans le cadre des stages en enseignement : c'est un **dispositif de soutien et d'aide** permettant à un étudiant de se joindre à un enseignant pour la durée d'un stage, afin d'atteindre les objectifs fixés par son institution de formation et de développer ses compétences professionnelles, nécessaires à l'exercice de son futur métier (Maes, Colognesi, & Van Nieuwenhoven, 2018). Ceci se produisant dans un « espace relationnel » (Paul, 2009b, p.32) où s'instaure **une dynamique d'apprentissage** qui permet à l'étudiant d'être placé au centre de sa formation car la principale visée de tout accompagnement est **l'autonomisation** de l'autre (Beauvais, 2008).

L'accompagnement n'est pas absent des textes officiels. Dans le décret définissant la formation initiale des instituteurs (2001), il est précisé dans un premier passage que le terme « accompagnement » renvoie aux moments de stage où un étudiant est entouré et accompagné par plusieurs professionnels dont les maîtres de stage et les enseignants des HEP. Dans un second passage, il est mentionné que le stagiaire de première année a le statut d'accompagnateur du maître de stage dans toutes ses activités. Dans ce décret, l'accompagnement est donc apporté par les formateurs mais aussi par l'étudiant-stagiaire. Cependant, on n'y trouve aucune précision qui permettrait à l'acteur concerné de saisir les pratiques liées à cet accompagnement. L'absence d'explications dans le décret peut

s'expliquer par le fait que l'accompagnement renvoie simultanément à plusieurs pratiques.

Cinq pratiques identifiées par Paul (2009a ; 2009b) sont décrites brièvement. Ces pratiques ont pu être contextualisées grâce aux rapports de recherche de Matteï-Mieusset (2013), Lenoir (2016) et Ayivor (2016). Préciser le sens de plusieurs de ces pratiques permet de situer la forme d'accompagnement apporté par chacun des membres de la triade pédagogique.

3.1.1 Le conseil

Il vise l'instauration d'un dialogue entre deux personnes afin d'élaborer ensemble « la décision fondatrice d'une action sensée » (Paul, 2009b, p.38) car comme le précise Lhotellier (2001, cité par Paul, 2009b), le « tenir conseil » actuel ne se résume pas à recevoir des recommandations d'un expert car les deux personnes sont associées et dépendantes. Au sein de la triade pédagogique, la pratique du conseil concerne principalement le maître de stage qui laisse sa place d'enseignant à l'étudiant-stagiaire. Par ses observations lors des leçons, il pourra prodiguer des conseils qui permettront au stagiaire de réguler son action et de se construire professionnellement. Ses conseils sont inévitablement teintés de ses propres expériences pratiques et de sa propre conception de l'enseignement (Boutet & Rousseau, 2002). Cependant, il pourra se référer au superviseur s'il a certaines questions ou doutes sur la formation de son stagiaire. Dès lors, le superviseur joue lui aussi le rôle de conseiller pour le maître de stage car il a une meilleure connaissance des aspects organisationnels des stages mais aussi des compétences à acquérir par le stagiaire sur le terrain. Grâce aux échanges et aux conseils, le maître de stage aura plus de facilité à prendre du recul par rapport à sa pratique de formateur et à se rendre compte de l'influence qu'il peut avoir sur les propres pratiques de son stagiaire. Cette prise de recul lui permettra notamment de fournir une évaluation la plus objective possible (Boutet & Rousseau, 2002).

Bien entendu, le superviseur est également le conseiller du stagiaire, seul ou en collaboration avec le maître de stage lors de ses visites de terrain. Selon Jorro (2016), le superviseur doit privilégier une posture de non-savoir et d'écoute qui évite de le placer dans une position de toute-puissance, invitant ainsi au dialogue et aux questionnements

partagés. Le maître de stage et le superviseur exercent donc une action conjointe en ce qui concerne l'accompagnement et le conseil du stagiaire sur le terrain. Toutefois, ces deux professionnels n'assument pas leur rôle de conseiller de la même façon, chacun étant influencé par sa fonction d'origine. Bien que les deux formateurs portent un regard différencié sur le processus d'apprentissage du stagiaire, il semble nécessaire qu'ils partagent une vision commune de son développement professionnel afin d'assurer une certaine complémentarité des rôles entre les membres de la triade (Rivard *et al.*, 2009). Enfin, il est possible d'imaginer qu'à certains moments, l'étudiant-stagiaire soit invité à conseiller lui aussi son maître de stage si ce dernier le trouve légitime.

3.1.2 Le coaching

Selon Délivré (2002, cité par Paul, 2009a), le coaching consiste en une série d'entretiens entre un professionnel (le coach) et un coaché qui souhaite être accompagné pour atteindre un objectif qui lui permettra d'effectuer un changement au niveau personnel ou professionnel. Le coaching véhicule l'idée d'un changement par l'action pour la production d'un résultat. Dans le contexte des stages, la convention établie entre le maître de stage et l'étudiant en amont du stage constitue une base de travail pour entamer un coaching. Sur une durée déterminée, le maître de stage devra aider l'étudiant-stagiaire à développer toutes ses potentialités et ses compétences pour être reconnu par son superviseur, comme apte à entrer dans la profession d'enseignant. Le superviseur, quant à lui, se retrouve plus dans le rôle de « régulateur » (Jorro, 2016) de la qualité du coaching effectué car ses interventions sur le lieu de stage sont peu nombreuses. Par des gestes de valorisation et d'ajustement, le superviseur va placer le stagiaire en situation d'évaluation ou de co-évaluation afin de constater et de certifier l'atteinte de certains niveaux de compétences mais aussi d'en tirer des enseignements. La réflexion sur l'action est une dimension importante lors d'un stage et c'est par un dialogue avec le superviseur et le maître de stage que le stagiaire sera capable d'effectuer « la double distanciation », c'est-à-dire une prise de recul par rapport à la situation et par rapport à lui-même (Donnay, 2008, cité par Paul, 2009b).

3.1.3 Le tutorat

C'est un dispositif à visée formative et productive qui permet à un stagiaire, un novice en apprentissage, d'être encadré par un tuteur, un travailleur plus expérimenté, au sein du milieu professionnel (Paul, 2009b). Le tutorat est le dispositif qui se rapproche probablement le plus de la relation qui s'instaure entre le stagiaire et le maître de stage. Deux logiques successives animent la fonction du maître de stage : aider le stagiaire à acquérir un certain nombre de gestes professionnels pour que ce dernier puisse s'insérer plus aisément sur son lieu de stage et par la suite, en tirer des enseignements pour sa vie professionnelle future (Mattei-Mieusset, 2013). Ainsi, en fonction de son aptitude à encadrer, le maître de stage peut avoir une influence positive ou négative sur l'enseignant novice. L'influence négative peut provenir du manque voire de l'absence de qualifications, de compétences ou de croyances du maître de stage en matière d'accompagnement pédagogique. Ce manque peut impacter le stagiaire qui peut se sentir confus, livré à lui-même durant son stage car l'accompagnement de la part de l'enseignant associé a une portée éducative limitée (Desbiens *et al.*, 2009).

3.1.4 Le mentorat

Il est orchestré par un mentor, une personne expérimentée dans un domaine particulier, qui accompagne un étudiant à entrer dans sa vie professionnelle et lui transmet les valeurs du contexte d'accueil auquel il va être rattaché (Paul, 2009b). La différence avec le tutorat est que les deux personnes se choisissent mutuellement comme partenaires. Dans notre cas, une dynamique de mentorat peut s'installer entre le maître de stage et son stagiaire car dans certains cas, il est possible que le stagiaire choisisse lui-même son maître de stage. De plus, au-delà des compétences, le maître de stage transmet à l'étudiant le goût d'enseigner et les valeurs s'y rapportant. Dans ce sens, McIntyre et Byrd (1998, cités par Rivard *et al.*, 2009) soulignent la grande influence que peut avoir le maître de stage sur le stagiaire car c'est un modèle auquel il s'identifie pour forger son identité professionnelle. La position de mentor lors du stage peut générer de l'anxiété chez le professionnel, qui se retrouve confronté à un conflit de rôles. En effet, il doit trouver le juste équilibre entre son rôle de mentor et celui d'évaluateur auprès du stagiaire car un mauvais dosage peut affaiblir la qualité de l'accompagnement proposé et empêcher la création d'une relation de travail productive (Desbiens *et al.*, 2009).

3.1.5 La médiation

C'est une pratique où l'accompagnant est une tierce personne qui se positionne entre deux protagonistes qui font part d'un dysfonctionnement commun. Cette position externe permet au médiateur de se distancer du cadre institué (Paul, 2016, citée par Maes *et al.*, 2018) afin d'être à l'écoute des demandes de chacune des parties. Le médiateur peut également remplir un rôle pédagogique en établissant un lien entre son accompagné et le savoir. (Matteï-Mieusset, 2013). Ainsi, il peut arriver que la portée éducative d'un stage soit limitée car le stagiaire n'arrive pas à établir de lien entre ses deux milieux de formation (école supérieure et école d'accueil) car ceux-ci entrent en conflit pour diverses raisons. On peut donc qualifier le superviseur de « médiateur institutionnel » car il peut intervenir auprès du stagiaire pour l'aider à faire le lien entre lui et les ressources (matérielles ou humaines) présentes sur son lieu de stage et qui lui seront potentiellement utiles pour son activité (Jorro, 2016). Le rappel des objectifs à atteindre et la redéfinition des rôles attendus tant par le maître de stage que par l'étudiant, constituent des bases solides pour entamer une médiation.

Pour conclure ce volet sur l'accompagnement, relevons que le stagiaire est tout naturellement le principal bénéficiaire de l'accompagnement. L'accompagnement octroyé est **transitoire**² (Paul, 2009a) car les membres de la triade pédagogique se retrouvent partenaires pour un temps : il existe un début, un développement et une fin. Un stage n'est donc pas le terrain d'un seul type d'accompagnement. Le lieu de stage est plutôt à envisager comme un endroit où se succèdent plusieurs pratiques d'accompagnement, changeant en fonction des besoins des personnes, du moment, du contexte de stage dans lequel est plongé le stagiaire, mais aussi en fonction du type d'accompagnateur-formateur (superviseur de Haute École et maître de stage).

3.2 La supervision pédagogique

Cette section aborde et précise le sens du concept de supervision. En effet, les termes « accompagnement » et « supervision » sont bien souvent utilisés indistinctement. Le même phénomène apparaît quand il s'agit de faire référence au « superviseur » qui selon les auteurs, est soit un instituteur primaire, soit un enseignant provenant d'une école

² Il s'agit d'une des quatre idées conceptuelles (la secondarité, le cheminement, l'effet d'ensemble et le processus de transition) de l'accompagnement selon cet auteur.

supérieure. Examinons dès lors les liens qui les unissent afin de mieux comprendre leur contexte d'utilisation, à savoir les stages des étudiants instituteurs primaires.

Tout comme le concept d'accompagnement, celui de la supervision a été largement étudié et référencé. Pour définir la supervision, référons-nous tout d'abord à l'étymologie du mot « superviser » qui signifie « **regarder au-dessus** ». En ce sens, Bujold (2002) imagine le superviseur comme étant un professionnel qui regarde par-dessus l'épaule de la personne placée sous sa responsabilité, appelé supervisé, afin de **guider, réviser et contrôler** son activité. Ainsi, une supervision est dite **pédagogique** si elle a lieu dans **un contexte d'apprentissage** pour la personne supervisée. Cogan (1973, cité par Jacques, 2007), précurseur du modèle de la supervision clinique, entrevoit la supervision comme **un cadre de travail** pour l'accompagnement. Ce modèle serait à la base des nouvelles pratiques d'accompagnement, qui permet de ne plus envisager la supervision comme une activité uniquement axée sur l'évaluation mais plutôt centrée sur **l'entraide professionnelle** et le **co-enseignement** afin d'améliorer la qualité de l'intervention pédagogique (Neubert & Bratton, 1987 ; Glickman, 1992, cités par Tardif & Ziarko, 1997).

Vonk (1996, cité par Jacques, 2007) précise que la supervision se doit d'être considérée comme **une relation dynamique et réciproque**, avant tout basée sur la réciprocité, préconisant un style interactif et non directif des échanges (Tardif & Ziarko, 1997). Ces échanges de supervision prennent place dans **un processus continu et systématique** qui permet d'entamer **une analyse réflexive** sur un objet de travail (Gervais, 1997 ; Villeneuve, 1994, cités par Jacques, 2007). En effet, Legendre (1988) indique que la supervision est **un ensemble d'opérations critiques d'observation, d'analyse et d'interprétation**, par lesquelles il est possible de vérifier la cohérence entre les pratiques (sur le terrain) et la politique institutionnelle (les programmes des écoles supérieures et les décrets). Les dimensions d'observation et de réflexion revêtent donc d'une grande importance dans le processus de supervision car elles permettent également au superviseur de planifier, de diriger, d'organiser et d'évaluer la formation du supervisé. Ceci conforte l'idée que la supervision a pour principal objectif **le développement professionnel** d'un débutant.

3.3 L'accompagnement et la supervision pédagogiques : Quelles nuances ?

Le tableau ci-dessous reprend les principales caractéristiques des concepts d'accompagnement et de supervision pédagogiques explicités précédemment.

L'accompagnement	La supervision
<ul style="list-style-type: none"> - « Se joindre à quelqu'un, pour aller où il va, en même temps que lui » - Une fonction - Une posture - Une relation interpersonnelle basée sur le partage et la coopération - Une démarche orientée - Binôme - Accordement/ajustement permanent aux besoins de l'accompagné - Un dispositif de soutien et d'aide - La réalisation de projets - Une dynamique d'apprentissage : autonomisation de l'apprenant - Conseil/Coaching/Tutorat/Mentorat/Médiation - Contextuel 	<ul style="list-style-type: none"> - « Regarder au-dessus » - Guider, réviser, contrôler l'activité - Supervision pédagogique = dans un contexte d'apprentissage - Un cadre de travail pour l'accompagnement, centré sur l'entraide et co-enseignement - Une relation dynamique et réciproque au sein d'un binôme - Processus continu et systématique qui permet d'entamer une démarche réflexive sur un objet de travail - Ensemble d'opérations critiques d'observation, d'analyse et d'interprétation - Développement professionnel

La comparaison sous forme de tableau permet de déceler plusieurs similitudes et concomitances entre les deux termes tels que l'importance du contexte d'apprentissage, la présence de deux personnes formant un binôme et les notions de partage, d'entraide et de réciprocité dans la relation. Bien qu'ils se fassent écho l'un à l'autre, il existe quelques nuances. La principale nuance entre les deux termes se situe au niveau des dimensions de contrôle et d'évaluation. En effet, la notion de supervision sous-entend que le superviseur est une personne avec un statut hiérarchique supérieur au supervisé et non une personne qui se « joint » à elle comme cela est défini pour l'accompagnement. L'accompagnement vise l'autonomisation de l'autre dans ses activités tandis que la supervision a pour principal objectif de contrôler l'activité grâce à une observation et une

analyse systématiques. Il est vrai que la principale mission d'un superviseur est de vérifier que le travail soit bien fait et que le stagiaire est effectivement une personne compétente pour assurer la fonction d'enseignant (Ayivor, 2016). Toutefois, il convient de ne pas en oublier l'aspect relationnel qui est prédominant dans la supervision. Comme le précise Bujold (2002), le superviseur doit maîtriser des « phénomènes relationnels » pour pouvoir intervenir auprès du stagiaire, notamment en cas de débordements émotionnels. Sans une once de pédagogie et d'habiletés de communication, il semble impossible d'effectuer une supervision de qualité. La menace d'une évaluation ou d'un potentiel échec à la suite d'une supervision ne peut être efficace car bien souvent, les missions d'un superviseur vont au-delà de la tâche d'évaluation. La supervision des stages est donc une activité complexe, avec des caractéristiques qui lui sont propres.

Pour terminer cette partie, notons que l'activité de supervision ne concerne pas uniquement les enseignants de HEP mais aussi les enseignants primaires qui acceptent d'accueillir un stagiaire (enseignants associés). Dès lors, nous pouvons nous interroger sur l'utilisation du terme « maître de stage » au lieu de celui de « superviseur » pour désigner les enseignants associés. Selon Plunkett (1994, cité par Boutet, 2002), le superviseur doit être considéré comme un « agent liant ». L'enseignant de HEP bénéficie d'un statut particulier dans la triade qui est entraîné certaines obligations. Ainsi, il serait le seul à pouvoir jouer le rôle de « médiateur » (Boutet, 2002) pour permettre à tous les acteurs du stage d'être en lien mais aussi de leur permettre de faire le lien entre les aspects théoriques et pratiques dudit stage. Soulignons que l'enseignant de terrain accepte d'entrer dans la peau d'un formateur adulte en supervisant le stagiaire, sans pour autant avoir été formé à cette fonction. La différence entre la fonction de « superviseur » et de « maître de stage » réside dans le fait que l'enseignant de Haute École accompagne des adultes dans leur formation de manière régulière tandis que l'enseignant associé de manière occasionnelle.

Partie 2 : Point de mire sur les maîtres de stage

Suite à ces réflexions sur les notions d'accompagnement et de supervision, rapportées à chacun des membres de la triade, cette seconde partie de la revue de la littérature s'attarde spécifiquement sur le maître de stage. En effet, dans le cadre de cette recherche, plusieurs maîtres de stage ont été interrogés. La première section explique les quatre grandes fonctions d'un maître de stage, en lien avec les postures prises et les compétences sollicitées. La section suivante met en lien la fonction de maître de stage avec les textes officiels et les recherches en terrain belge.

4. Être maître de stage : une fonction, un rôle et une posture

Comme il a été constaté dans le point précédent, le maître de stage utilise des pratiques d'accompagnement variées au cours d'un stage. Ces pratiques sont en fait attachées à des rôles, entre autres celui de conseiller, de coach, de tuteur, de mentor ou de médiateur. Les rôles d'un maître de stage sont à différencier des fonctions et des postures prises par ce dernier. En effet, **un rôle** est un ensemble de comportements organisés prenant place dans un contexte social et inscrit dans une relation. Ainsi, le rôle pris par un individu, à un moment donné, dépend toujours de la relation de ce sujet avec d'autres personnes et de ce qui se passe avec ces personnes (Muchielli, 1967). **Une fonction** se distingue d'un rôle puisqu'il s'agit ici de la définition du travail qu'un professionnel doit accomplir. Dans ce sens, « la fonction implique un poste, une responsabilité, un système de relations et de communications, une certaine "position" dans l'organisation d'ensemble, et un certain "statut" social » (Muchielli, 1967, p.225). **Les postures**, quant à elles, font référence aux positions et attitudes prises par le corps, autrement dit le langage corporel. Une posture est « un mode d'agir temporaire » (Colognesi, 2017) comprenant plusieurs gestes professionnels adressés à une autre personne ou à un groupe. Ces gestes sont posés par un individu en fonction d'un projet, d'une tâche et sont porteurs de valeurs puisqu'ils sont le reflet de l'histoire personnelle et professionnelle du sujet (Colognesi, 2017).

Tout comme les rôles, un maître de stage va être amené à endosser différentes fonctions et postures lors d'un stage. Par ailleurs, Portelance (2008) identifie quatre grandes **fonctions** pour un maître de stage. Ces fonctions sont notamment mises en lien avec les **postures possibles pour un maître de stage**, identifiées lors d'une recherche

collaboratives entre la Belgique, la Suisse et le Québec (Van Nieuwenhoven, Bélaïr, Runtz-Christian, & Colognesi, 2017). Plusieurs **compétences** inhérentes aux fonctions sont également explicitées.

4.1 *Un formateur de futurs enseignants*

Avant toute chose, un maître de stage détient un diplôme d'instituteur primaire. Lors de sa formation initiale et continuée, il a acquis des connaissances et de l'expérience dans les domaines pédagogiques, didactiques et de gestion de classe. Ainsi, il est probable que l'enseignant soit familiarisé avec un grand nombre de situations d'enseignement. Ce statut d'enseignant expérimenté est un préalable à celui de formateurs d'adultes, où il sera amené à rompre avec sa pratique ordinaire (Baillauquès, 2002) puisqu'il devra élargir son centre d'attention en étant attentif non seulement à ses élèves, mais aussi au stagiaire en développement. Pour Pelpel (2002, cité par Portelance *et al.*, 2008), l'enseignant devra faire face à une véritable reconversion puisque l'acte de former nécessite des compétences relatives à l'andragogie. Dès lors, ses compétences pédagogiques se voient modifiées car sa responsabilité de maître de stage implique de respecter plusieurs obligations liées au stage (convention, valeurs de la HEP, étapes du stage, objectifs à atteindre, feedbacks réguliers, entretiens réflexifs, etc.). De même, **les compétences en matière de supervision, d'accompagnement, d'observation et d'évaluation** sont inhérentes à la fonction. En effet, un maître de stage va tisser une relation d'aide et de soutien avec son stagiaire en adoptant **une posture respectueuse, compréhensive et empathique** (Correa Molina, 2005 ; Portelance *et al.*, 2008). **Cette compétence relationnelle** se retrouve dans la liste des cinq compétences nécessaires pour pouvoir exercer une supervision selon Côté et Perry (2011). En effet, il s'agit pour le maître de stage d'établir un climat de confiance avec son étudiant, tout en étant capable de garder une certaine distance. On peut également rapprocher la fonction de formateur d'adultes à **la posture d'organisateur** (« essaie d'abord comme ça »). Dans une telle posture, le maître de stage définit des objectifs prioritaires pour le stagiaire, l'aide à surmonter ses difficultés grâce à un travail pas à pas car un jeune enseignant ne peut tout maîtriser du premier coup (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2017).

4.2 Un praticien réflexif

Comme il a été précisé dans le deuxième point de ce travail, le modèle de professionnalisation de praticien réflexif est dominant dans les études des instituteurs primaires belges. L'arrivée d'un stagiaire en classe demande à l'enseignant de mettre **ses compétences d'analyse et de réflexion** au service de quelqu'un d'autre. En effet, il ne s'agit plus d'identifier ses propres forces et lacunes mais plutôt d'inciter le stagiaire à prendre conscience de ses actes pédagogiques et de leurs conséquences pour ainsi construire son raisonnement pédagogique, un regard critique sur sa pratique. De ce fait, pour pouvoir entamer une démarche réflexive avec son stagiaire, le maître de stage doit lui-même manifester un agir réflexif, ce qui suppose la poursuite du développement de ses compétences en formation continue (Portelance, Gervais, Lessard, & Beaulieu, 2008). **La compétence « professionnelle »** définie par Côté et Perry (2011) se rapproche de cette fonction de praticien réflexif puisqu'il est important qu'un maître de stage poursuive son développement professionnel d'enseignant pour espérer faire évoluer ses pratiques d'accompagnateur. De la même façon, lors d'un stage, à travers le regard porté sur son stagiaire, le maître de stage pourra remettre en question sa pratique d'accompagnateur et la réguler (Côté & Perry, 2011). De la sorte, il pourra constater le degré de conformité entre ce qu'il dit faire et ce qu'il fait réellement (Boutet, 2001, cité par Portelance, 2008). Pour Joro (2016), la fonction de praticien réflexif se rapproche de **la posture de « contradicteur »** exprimant la manière dont le maître de stage entre dans une écoute active et constructive, tout en questionnant l'étudiant de manière critique, bienveillante et exigeante sur ses préconceptions.

4.3 Un soutien au développement des compétences professionnelles des stagiaires

Plusieurs compétences sont ciblées dans les études d'instituteur primaire. Ces compétences sont fortement sollicitées par les étudiants durant les stages. L'approche par compétences implique plusieurs moments de validation des acquis de stage et donc des moments d'évaluation. Pour évaluer, le maître de stage va une nouvelle fois faire appel à **ses compétences fines d'observateur**, allant du global au particulier (Baillauquès, 2002), afin de faire une évaluation fondée sur des faits réels. Il va alors adopter **une posture objective**, qui lui permet d'évaluer les façons d'agir et non celui qui agit (Le

Bortef, 2000, cité par Portelance *et al.*, 2008). La compétence d'observation est profondément liée à celle d'**écoute active** (Baillauquès, 2001) car elle permet de mieux conseiller le stagiaire en lui rendant des feedback efficaces. Selon Côté & Perry (2011), évaluer les progrès du stagiaire nécessite également **une compétence organisationnelle** puisque l'évaluation se fait à partir de la collaboration entre les différents acteurs concernés par l'apprentissage du stagiaire, dont le stagiaire lui-même (Portelance *et al.*, 2008). Au niveau des postures, celle « **d'émancipateur** » (« je te fais confiance ») (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2018) semble toute indiquée pour cette fonction de soutien au développement des compétences. Dans cette posture, le maître de stage laisse une autonomie maximale à l'étudiant et lui prête sa classe afin de le laisser faire toutes les expériences nécessaires qui le préparent à sa future vie professionnelle (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2018). Il ne s'agit pas d'un simple prêt puisque le maître de stage met en place toutes les conditions nécessaires pour faire apparaître ce qu'il y a de meilleur chez son étudiant (Portelance, 2008) : l'émergence de plusieurs de ses compétences enseignantes.

4.4 *Un guide plutôt qu'un modèle*

Dans l'étude de Van Nieuwenhoven et Colognesi (2013), la majorité des maîtres de stage belges interrogés rapprochaient leur rôle au métier de guide de montagne. Ceci correspond à une personne active, qui marche au côté du stagiaire dans son chemin de formation, et qui l'aide à atteindre le sommet, autrement dit ses objectifs. En effet, le maître de stage est la personne de référence lors d'un stage, c'est à lui que revient la responsabilité d'accueillir le stagiaire et de le présenter aux élèves et au personnel de l'établissement. Il est également chargé de l'orienter dans la construction de son jugement professionnel ou encore de le soutenir par une présence lors de la planification et de la mise en œuvre du stage (Portelance *et al.*, 2008). Toutes ces activités touchent à l'accompagnement de type guidance et nécessite de la collaboration et donc de la co-construction entre les deux acteurs. Le maître de stage adopte donc **une posture de « co-constructeur »** (« faisons ensemble ») (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2017) qui se caractérise par la recherche conjointe d'activités, de bons gestes pédagogiques et de régulations. Par cette posture, le maître de stage acquiert une certaine reconnaissance dans son milieu et est considéré comme un « bon enseignant », capable d'assurer l'accompagnement de la relève. Toutefois, cette posture ne doit pas dénaturer

l'enseignant et ses façons de faire. En effet, pour Perrenoud (1998, cité par Portelance, 2008) le risque est que l'enseignant se voit en modèle d'excellence, un « enseignant efficace » dans tous ses actes. Le risque est qu'il incite le stagiaire à le « plagier » or, le maître de stage n'est pas une référence unique, plusieurs stages sont proposés durant toute la formation et cela induira inévitablement des rencontres formatrices avec des enseignants différents. La simple expérience professionnelle du maître de stage n'est donc pas garante du bon fonctionnement du stage, il importe de savoir comment l'exploiter. **La posture « facilitateur »** (« je suis là en cas de besoin ») de Van Nieuwenhoven *et al.* (2017) semble également faire partie de la fonction de guide. Le facilitateur encourage, motive, intervient à la demande du stagiaire et lui donne confiance (Portelance, 2008). À défaut de créer une image de lui-même, le maître de stage va permettre au stagiaire de développer son propre style d'enseignement grâce à plusieurs discussions et gestes constructifs (Lunn & Bishop, 2003, cités par Portelance, 2008).

5. Être maître de stage en Belgique francophone

5.1 Les textes officiels

Au niveau officiel, il a été relevé que peu de prescrites balisaient la fonction de maître de stage. Une future formation préparant à la fonction est toutefois prévue dans le projet de décret (Projet de décret définissant la formation initiale des enseignants, Parlement de la Communauté Française, 2018). Elle sera dispensée en un cursus de 10 crédits, valorisables pour le nouveau master de spécialisation. Cette formation n'est pas obligatoire et les conditions d'accès sont assez basiques : être détenteur du diplôme de bachelier instituteur primaire conformément au décret en vigueur. L'objectif de cette formation est très peu explicité, il est seulement précisé que la formation permettra aux futurs maîtres de stage de se préparer à « interagir avec un étudiant et à observer, analyser et évaluer des éléments de pratique professionnelle enseignante en vue de conseiller et d'aider à réajuster ces pratiques » (Projet de décret définissant la formation initiale des enseignants, Parlement de la Communauté Française, 2018, p.50). Conformément au modèle de professionnalisation choisi par nos dirigeants, la formation permettrait de former des accompagnateurs de praticiens réflexifs.

Cette idée de formation n'est pas neuve, une formation complémentaire était déjà prévue dans la version antérieure du décret (Décret définissant la formation initiale des

instituteurs et des régents, 2000). Il y a quelques années, Van Nieuwenhoven et Colognesi (2013) soulignaient déjà la nécessité de développer le pôle formatif de l'accompagnement des stages. Par ailleurs, l'importance du rôle formatif du maître de stage en lui-même, était précisée dans une circulaire (n°000092, 2001) : le maître de stage est un enseignant qui accompagne un étudiant pour lui permettre de dépasser le cadre de la reproduction afin d'acquérir une pratique professionnelle réflexive. Cependant, dans les faits, on constatait l'absence ou le peu de formations proposées par les instituts de formation, pour permettre aux enseignants de se préparer à ce rôle d'accompagnateur (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013). Dès lors, on peut se questionner sur la mise en place effective de la future formation étant donné le peu d'informations dévoilées à son sujet et le manque d'impact de la mesure antérieure. Le peu de moyens formatifs déployés sur notre territoire est interpellant étant donné que les expériences de stage sont considérées comme « la pierre angulaire de la dimension professionnalisante de la FIE » (CES des FUSL, 2012, p.56).

5.2 *Les recherches*

Plusieurs chercheurs belges se sont intéressés aux problématiques liées à l'accompagnement des stagiaires, mettant en avant que « l'accompagnement se positionne comme une facette spécifique du métier de formateur » (Colognesi, Van Nieuwenhoven, & Beusaert, 2018, p. 5). Quelques-unes de ces recherches concernent spécifiquement les difficultés, les besoins et les compétences des maîtres de stage.

Dans une de leurs recherches, Van Nieuwenhoven et Colognesi (2013) avaient interrogé, à l'aide d'un questionnaire, pas moins de 215 maîtres de stages belges. Trois difficultés avaient été mises en avant par les professionnels :

- L'absence de formation pour l'accompagnement d'un jeune adulte (21,4%) ;
- La difficulté de comprendre les attentes de l'institut de formation (16%) ;
- Le manque de moyens pour aider le stagiaire en difficulté (14,1%).

Malgré le fait que 92% des maîtres de stage interrogés se disaient satisfaits d'accueillir un stagiaire dans leur classe, plus de la moitié continuaient de penser qu'ils n'étaient pas suffisamment outillés pour gérer l'accompagnement des stagiaires.

Ces résultats font écho au constat effectué par Dezutter (2009, cité par Roland & Van Nieuwenhoven, 2015) qui soulignait la nécessité de construire une collaboration interprofessionnelle entre les accompagnateurs issus de la HEP et du terrain. Pour espérer assurer une certaine cohérence dans la FIE, un minimum de culture commune entre les différents formateurs-accompagnateurs de stagiaires est nécessaire car il peut exister des incohérences entre les objectifs de stage poursuivis par les HEP et ceux que les maîtres de stage décryptent et acceptent de suivre en fonction de leur propre contexte professionnel (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013). Ce « minimum de culture commune » est tout de même assuré grâce aux documents de stage fournis par les HEP. On y retrouve plusieurs informations concernant les modalités organisationnelles d'un stage, ses objectifs et son évaluation. À partir de ce cadrage et de consignes relativement ouvertes, chaque maître de stage travaille individuellement, élabore et produit une activité singulière (Mattei-Mieusset, 2013). Par conséquent, l'organisation actuelle entraîne un certain isolement pour les maîtres de stage puisque les pratiques professionnelles sont peu partagées (Colognesi, Beusaert, & Van Nieuwenhoven, 2018). Cet isolement est une cause probable du manque d'harmonisation des pratiques d'accompagnement et d'évaluation entre les formateurs d'enseignants.

Cependant, des moyens « non officiels » existent pour contrer les difficultés énoncées. Un groupe de chercheurs belges (Le Grappe) a eu l'initiative de proposer une formation, sur base volontaire. Les thématiques travaillées sont : l'accueil du stagiaire, l'identité et les postures du maître de stage, la gestion des préparations, l'observation et le feedback et enfin, l'évaluation du stagiaire. Pour les guider dans leurs activités, les maîtres de stages peuvent également consulter des propositions de référentiels, retenons celles apparues en 2001 (Rey, Kahn, Donnay, Dejean, & Charlier) et en 2011 (Derobertmeasure, Dehon, & Demeuse). Bien que des transformations significatives s'opèrent dans les études d'enseignant, ces propositions de référentiels restent d'actualité puisque les principes inhérents à l'accompagnement demeurent une base théorique solide et inchangée au fil des années.

Le premier référentiel mentionné a été élaboré par le service de sciences de l'éducation de l'Université libre de Bruxelles en collaboration avec le département éducation et technologie de l'Université de Namur. Suite à plusieurs entretiens avec les principaux acteurs concernés par un stage (professeurs de Haute École, maîtres de stage, stagiaires et directeurs d'établissements), **six compétences professionnelles** ont pu être identifiées :

1. « Expliquer comme praticien réflexif ses propres pratiques pour le stagiaire et dialoguer avec lui à ce propos.
2. Expliciter à destination de la HE et amener le stagiaire à découvrir activement les conditions d'exercice du stage : la classe, l'organisation de l'école, les programmes, (...)
3. Expliciter avec la HE et le stagiaire les conditions de la formation « in situ », identifier les espaces de négociation des uns et des autres : construire un langage commun, contractualiser un partenariat, (...) situer et communiquer avec le stagiaire les critères d'évaluation, (...)
4. Faire analyser par le stagiaire ses pratiques dans la classe
5. Savoir exprimer à travers son langage et ses attitudes que le stagiaire est reconnu comme un enseignant en voie de professionnalisation et plus seulement comme un étudiant
6. Réfléchir sur sa pratique de formateur de terrain en vue du développement professionnel de ses compétences et de son identité professionnelles »
(Rey *et al.*, 2001, pp.2-3)

Les compétences professionnelles suivantes ont été définies par rapport à des tâches spécifiques, identifiées elles-mêmes à partir des problèmes apparus dans la littérature et dans les entretiens. Ces compétences sont en nombre limité car elles viennent compléter celles qui relèvent du métier d'enseignant, supposées acquises par un futur maître de stage. La plus-value de ce référentiel est qu'il établit un lien entre compétences et tâches, ce qui permet d'orienter la conception d'une formation vers la production d'outils d'accompagnement. De plus, ce référentiel est basé sur les dires de l'ensemble des acteurs concernés par le stage. Suite à ce référentiel, plusieurs propositions d'activités ont été partagées par le groupe de chercheurs, à destination des HEP qui souhaitent mettre en place un tel dispositif. Par ailleurs, il est précisé que cette formation n'est pas à envisager au sens classique, c'est-à-dire imaginée uniquement par des enseignants de HEP, mais plutôt comme un dispositif de partenariat entre enseignants de HEP et futurs maîtres de stage. Un choix en cohérence avec la volonté de renforcer les liens théorie-pratique.

En réponse au manque de ressources formatives, un deuxième référentiel, à destination des formateurs de stagiaires, a été conçu par trois chercheurs de l'Université de Mons. Contrairement au référentiel de Key *et al.* (2001), ce référentiel a été imaginé selon une logique transversale. En effet, les chercheurs n'ont pas jugé utile de limiter le référentiel à un domaine d'études ou à un acteur particuliers. Ce référentiel n'est donc pas directement lié à la supervision et l'accompagnement d'enseignants novices. Toutefois, il permet de dégager quatre grands domaines associés aux rôles qu'un maître de stage peut prendre, à savoir « la formation, la profession, l'apprentissage de l'étudiant et les aspects relationnels » (Derobertmeasure *et al.*, 2011, p.208). Chacun des domaines se décline en plusieurs **savoirs**, **savoir-faire** et **savoir-être** clés, identifiés par plusieurs superviseurs expérimentés lors d'une phase d'émergence inductive. La principale limite de ce référentiel est reconnue par les chercheurs (Derobertmeasure *et al.*, 2011) : il est probable que certains domaines n'aient pas été suffisamment développés en raison de l'absence de données provenant directement des professionnels de terrain (maîtres de stage). De plus, le référentiel se présente sous la forme d'une déclinaison de savoirs et non de compétences selon les domaines, ce qui peut conduire à une certaine rigidité. Effectivement, avec cette présentation, il est peut-être plus difficile d'établir des liens entre les différents savoirs or, certains se juxtaposent régulièrement dans une situation de supervision. En ce sens, Derobertmeasure *et al.* (2011) préconisent une démarche de validation de ce référentiel auprès d'un plus large public de professionnels, une adaptation pour un domaine d'études plus ciblé et enfin, une meilleure mise en lien des savoirs entre eux.

Profession	Formation	Apprentissage de l'étudiant	Aspects relationnels
Savoirs			
Modèle et expertise	Connaissances théoriques		
Habiletés professionnelles réelles	Choix des activités à réaliser		
Principes de déontologie	Partage des savoirs		
Connaissance des règles et du contexte			
Lien entre théorie et pratique			
Savoir-faire			
Explication de sa pensée		Mise en place d'un lieu d'échange et d'analyse réflexive avec accompagnement	
Partage de son expérience			
Observation critique et systématique des pratiques	Identification des problématiques / proposition de solution / résolution / remédiation	Rôle de médiation	
	Contrôle de l'atteinte des objectifs		
	Evaluateur : formatif/certificatif		
Transmission/développement des compétences			
Savoir-être			
Accompagnement	Collaboration avec le superviseur	Accompagnement réflexif	Favorise l'engagement
			Encadrement - Intégration
			Qualités interpersonnelles : écoute, attention soutenue, confrontation positive
			Soutien
			Travail coopératif
			Aptitudes relationnelles / personnelles : authenticité, respect, empathie, disponibilité, cohérence, objectivité, déontologie / éthique...
			Aptitudes communicationnelles

Figure 3 : Référentiel de supervision des stages. (Derobertmeasure *et al.*, 2011, p.209)

II. Conception de la recherche

La deuxième partie de ce travail est structurée en trois sections. La première est une formulation de la problématique, de la question de recherche et des objectifs qui y sont associés, la deuxième est la présentation de la méthodologie utilisée pour atteindre les objectifs fixés et enfin, la troisième explique les moyens utilisés pour analyser, traiter et discuter les résultats obtenus.

1. Problématique, objectifs et question de recherche

Les concepts théoriques abordés dans la revue de la littérature permettent de cadrer le domaine de recherche de ce travail. Ci-dessous plusieurs éléments ont été mis en évidence afin de formuler la question de recherche.

- Le maître de stage est avant tout un enseignant avant d'être un formateur d'adultes. Dans le référentiel de compétences de l'enseignant (2011), les mots « maître de stage » ne sont pas utilisés une seule fois. Au niveau officiel, la fonction de maître de stage n'est donc pas une compétence ou une activité reliée directement au métier d'enseignant.
- L'identité d'un enseignant fonde celle du maître de stage, s'interroger sur les compétences d'un maître de stage, c'est indéniablement s'interroger sur les compétences d'un enseignant. Effectivement, tout enseignant endossant la fonction de maître de stage va utiliser son propre paradigme d'enseignement pour accompagner son étudiant le temps d'un stage.
- Tout maître de stage est enseignant, mais a contrario, tout enseignant n'est pas maître de stage. Les compétences relatives à la supervision et l'accompagnement d'un stagiaire se distinguent de celles d'enseigner en plusieurs points (Rivard *et al.*, 2009), ce qui explique la volonté de plusieurs chercheurs belges de créer une formation ou un référentiel spécifique. En effet, la supervision pédagogique peut être considérée comme une profession spécifique à l'intérieur de la profession enseignante (Orland-Barak, 2001; Ulvick & Smith, 2001, cités par Aspfors & Fransson, 2015).

- La plupart du temps, les maîtres de stage agissent de manière isolée avec leur stagiaire, sans réel partage avec d'autres enseignants exerçant ce rôle. Des contacts existent avec la HEP, mais ceux-ci sont peu nombreux. Peu de prescriptions et d'informations sont fournies aux maîtres de stage quant à leur rôle. L'expérience professionnelle semble être la seule qualité requise pour pouvoir accueillir un stagiaire.
- Les mots "maîtres de stage" peuvent se rapporter à un rôle, une posture ou encore une fonction. Ceci explique la complexité de définir de manière exhaustive l'ensemble des activités liées à l'accompagnement d'un stagiaire. L'absence de balises claires et précises rend la définition des tâches d'un maître de stage également difficile.
- En Belgique, les principales activités étudiées par les chercheurs sont attachées aux moments d'entretien et d'évaluation (Van Nieuwenhoven & Roland, 2013). Ceci n'est pas surprenant puisque le modèle du praticien réflexif est dominant dans notre pays. Pourtant, bon nombre d'activités moins formelles telles que l'accueil du stagiaire, le soutien et l'aide à la préparation de leçons, la définition d'objectifs, etc. font partie du travail d'un maître de stage (Matteï-Mieusset, 2013).

Face à ces constats, un objectif de recherche peut être formulé : identifier, répertorier et analyser les activités qui jouent un rôle prépondérant dans le travail des maîtres de stage des futurs instituteurs primaires, afin d'en comprendre les particularités et les finalités. Ceci dans une approche qualitative, qui vise à interroger plusieurs enseignants du fondamental qui acceptent d'accompagner un stagiaire. Tout l'enjeu de la démarche entreprise est que la description des activités soit représentative de la réalité de terrain des maîtres de stage, qu'elle relate le plus fidèlement possible le déroulement d'un stage en enseignement. Dès lors, la problématique de recherche est la suivante : **« Quelles sont les activités des maîtres de stage qui accompagnent les stagiaires instituteurs primaires ? »**.

Par activité, on entend une réponse singulière et personnelle donnée par un individu, dans une situation et un contexte spécifiques pour réaliser une tâche donnée (Chatigny &

Vézina, cités par Matteï-Mieusset, 2013). L'activité est un terme global qui renvoie à une action, un but, des opérations, des ressources mais aussi à des intentions, propres à chaque professionnel. Le point de vue de l'auteur de l'activité est donc essentiel pour en saisir la complexité (Matteï-Mieusset, 2013).

Étant donné que l'objectif principal de ce mémoire est de récolter l'avis d'acteurs inscrits dans un contexte particulier, il n'est pas utile d'envisager plusieurs hypothèses de recherche. Alors, il semble intéressant de décomposer la question de recherche, en plusieurs sous-questions :

- Quel sens les maîtres de stage mettent-ils derrière chacune de leur activité ?
- En regard de la littérature scientifique, quels sont les points communs et les divergences avec les résultats de recherche obtenus ?
- Dans quel registre de l'accompagnement se situent les activités des maîtres de stage ? Quels sont les rôles, postures et fonctions privilégiées par ces derniers ?
- Quel sens les enseignants donnent-ils à leur titre de maître de stage ?

6. Choix méthodologiques

6.1 Définition de l'échantillon

L'échantillon est composé de quatre enseignants exerçant dans l'enseignement fondamental en province du Luxembourg, ayant assuré la fonction de maître de stage durant les stages des étudiants bacheliers instituteurs primaires. Il s'agit d'un échantillon de convenance, formé d'instituteurs exerçant dans tous niveaux confondus. Le cycle d'enseignement est un critère à prendre en compte, car il influence le travail d'un enseignant et par conséquent, celui de son stagiaire. En effet, en fonction de son année de bachelier, le stagiaire se verra attribuer un stage dans une année spécifique. Les exemples donnés par les maîtres de stage interrogés pourraient donc varier. D'autres caractéristiques du profil sont à considérer tels que le sexe, les années d'expérience en tant qu'enseignant et le nombre de stagiaires accueillis au cours de leur carrière. Ainsi, des maîtres de stage avec plus ou moins d'expérience dans le domaine de l'accompagnement ont été interrogés. De plus, deux d'entre eux avaient un stagiaire dans leur classe lors de l'entretien, ceci colore le discours de l'enseignant qui se munit d'exemples récents pour faire part de ses activités. Les caractéristiques comme le réseau d'enseignement, le

nombre d'élèves dans la classe, l'environnement de l'école, les écoles normales partenaires, etc. n'ont pas d'influence directe sur la récolte de données. Toutefois, elles permettent de circonscrire le contexte professionnel de chacun des répondants, qui, d'une manière ou d'une autre va transparaître dans le discours des maîtres de stage.

	Sonia	Sylvie	Benoît	Christophe
Sexe	F	F	M	M
Années d'expérience dans l'enseignement	33	23	15	4
Nombre de stagiaires reçus	+/- 15	+/- 15	+/- 20	3
Stagiaire en présence lors de l'entretien	Oui	Non	Oui	Non

6.2 L'instrument de recherche : L'entretien

Étant donné que cette recherche vise à investiguer, décrire et comprendre une fonction particulière, l'entretien semble être un choix judicieux. Deux dispositifs ont été combinés au sein d'un même entretien : l'instruction au sosie mêlée à un entretien de type semi-directif. Le choix de l'instruction au sosie provient du rapport de recherche de Matteï-Mieusset (2013) qui avait elle aussi eu recours à cette méthode afin d'accéder à l'activité réelle des maîtres de stage dans l'enseignement secondaire. Dans son étude, Lenoir (2016) a également utilisé cette méthodologie pour identifier les gestes transversaux posés par les superviseurs des HEP durant la totalité de l'accompagnement d'un stagiaire. Les résultats obtenus dans ces deux études sont encourageants et justifient l'utilisation de cette méthodologie pour cette recherche.

6.2.1 L'instruction au sosie

a. Définition, avantages et limites

L'instruction au sosie consiste en une activité dialogique entre un sosie (l'intervieweur ou le chercheur) et un instructeur (l'interviewé ou le professionnel). Selon Clot (2001), on ne peut approcher directement l'activité réelle d'un sujet, « on se doit alors d'accorder une attention minutieuse à la manière d'y parvenir par “des moyens détournés” » (p.260). C'est pour cette raison que l'instruction au sosie est qualifiée de méthode de récolte de données « indirecte » (Clot, 2001).

Cette méthode permet au sujet de se poser de nouvelles questions sur son activité, à la revisiter, à se la réapproprier. C'est « une transformation indirecte du travail des sujets grâce à un déplacement de leurs activités dans un nouveau contexte » (Clot, 2001, p.261), car « comprendre c'est penser dans un contexte nouveau » (Bakhtine, 1984, cité par Clot, 2001). Ce nouveau contexte dialogique, initié par le chercheur, place le sujet dans une situation où il doit « ouvrir des portes de son activité qu'il avait fermées en l'expliquant au chercheur » (Matteï-Mieusset, 2013).

Cependant, il existe quelques limites à cette méthode. L'expérience relatée n'est autre qu'une image, une représentation que l'interviewé se fait de son activité, car l'instruction au sosie est un dispositif qui ne nécessite pas de passer par l'observation de cette même activité sur le lieu de travail. Cette expérience est donc fortement contextualisée et non généralisable. Le contenu du discours du sujet sera différent en fonction de sa connaissance et de l'image que le sujet interrogé se fait de la fonction de maître de stage. Les activités à analyser ne sont pas toutes prêtes dans la tête des personnes interrogées, dans l'attente d'une explication. De plus, « parler de son activité a déjà un impact sur cette activité » (Matteï-Mieusset, 2013, p.171) puisqu'en « se transformant en langage, les activités se réorganisent et se modifient » (Clot, 2001, p.261).

De plus, pour Matteï-Mieusset (2013), cette méthode se révèle idéale pour accéder à la subjectivité des sujets : ceci pour mieux comprendre leur « pouvoir d'agir » (Clot, 2008a, cité par Matteï-Mieusset, 2013). Via l'instruction au sosie, le maître de stage pourra expliquer les objectifs recherchés, les moyens utilisés et les résultats obtenus. L'ensemble de ces explications permettrait au sosie de remplir sa fonction de manière semblable et

efficace. L'utilisation de cette méthode se justifie par une autre réflexion de Matteï-Mieusset (2013). L'instruction au sosie permet d'ouvrir une temporalité élargie, c'est-à-dire qu'elle permet au maître de stage d'aborder des situations assez récentes ou au contraire plus anciennes. Effectivement, au cours de sa carrière, l'enseignant interrogé aura accompagné plusieurs stagiaires, avec lesquels il aura probablement eu des expériences différentes. L'accompagnement mis en place par un maître de stage n'est donc pas un processus figé dans le temps, il se développe au fil des stages.

b. Positionnement de la chercheuse

Le sosie est le destinataire de l'instruction et « grâce au langage adressé à l'autre, le sujet réalise au sens fort du terme, ses activités. » (Clot, 2001, p.262). Cependant, il est possible que l'activité décrite par l'instructeur soit modifiée en fonction du sosie qui se place en face de lui. Dans ce travail de recherche, nous avons fait le choix de nous placer dans la peau d'un sosie qui est « pair-expert » de l'enseignant. Pour faire prévaloir le côté « pair », je me présente comme une enseignante du fondamental, à profession égale. Cependant, je n'ai jamais endossé la fonction de maître de stage. Le côté « expert » est obtenu en précisant j'ai des connaissances sur la fonction de maître de stage, car j'ai effectué plusieurs recherches sur le sujet. Assurément, le chercheur qui tient le rôle de sosie doit avoir une connaissance suffisante des activités qui fondent la fonction de maître de stage pour permettre aux instructeurs de se sentir compris. Pour rappel, le sosie doit être une personne capable de remplacer l'instructeur à tout moment.

6.2.1 L'entretien semi-directif

Comme le précise Gohier (1998, cité par Jacques, 2007), ce ne sont pas uniquement les instruments de collecte et d'interprétation des données qui permettent de définir une recherche, mais davantage la position épistémologique du chercheur. C'est cette position qui permet de donner du sens à l'instrument de recherche et dans ce cas-ci, aux techniques d'entretien sélectionnées. Pour cette recherche, nous n'appliquons pas l'instruction au sosie de manière rigoureuse. Tout au long des entretiens, des parenthèses ont été faites pour obtenir des données utiles pour répondre aux questions de recherche. Ainsi, l'entretien semi-directif permet de cadrer l'instruction au sosie et de relancer le répondant avec des questions assez ouvertes. Les moments phares d'un stage ont été

utilisés pour créer un fil conducteur aux entretiens. Ces quatre moments ont également été identifiés par Key *et al.* (2001) lors de leur étude :

- avant le stage (rencontre et préparation des leçons) ;
- début de stage (accueil) ;
- pendant le stage (suivi des leçons, visite des enseignants de l'école normale, etc.) ;
- en fin de stage (clôture et évaluation).

6.3 Déroulement des entretiens

Tout d'abord, une présentation de la recherche est effectuée pour placer le répondant dans le contexte. Ensuite, il est précisé que l'entretien va se dérouler en deux temps : un premier temps assez libre où le maître de stage pourra aborder les événements qu'il souhaite et ensuite, quelques questions supplémentaires lui seront posées en fonction des réponses données.

6.3.1 L'instruction au sosie

Le dialogue débute systématiquement de la même façon : à partir d'une consigne du sosie qui souhaite étudier l'activité de l'instructeur. La consigne de départ de Clot (2001, p.262) a été quelque peu modifiée afin qu'elle corresponde au dispositif de cette recherche.

« Voici la règle : Tu as un stagiaire dans ta classe pour le moment. Suppose que je suis ton sosie, et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail de maître de stage, je dois prendre en charge ton stagiaire. Je te questionne pour savoir comment je dois faire pour que personne ne se rende compte du changement. Je veux connaître tous les détails. Il faut que tu me donnes des consignes parce que moi je n'ai jamais été maître de stage. »

6.3.2 L'entretien semi-directif

Pour clôturer les entretiens, une question a été posée de manière systématique : « À la suite de cet entretien, comment définirais-tu un maître de stage ? ». Cette question permet au répondant de synthétiser ses propos en établissant une définition et au même moment, il réalise une rétrospective sur son expérience.

D'autres questions sont venues compléter les propos des répondants, elles ciblent la fonction de maître de stage en tant que telle et offre la possibilité de se projeter dans un nouveau stage :

- Pour quelle(s) raison(s) tu as choisi de devenir maître de stage ?
- Qu'est-ce qui est facile/difficile quand on devient maître de stage ?
- Quels conseils donnerais-tu à un tout nouveau maître de stage ?

En fonction des réponses obtenues, certaines questions semblaient plus pertinentes que d'autres. Ces questions n'ont donc pas toutes été posées à l'ensemble des maîtres de stage.

6.4 *Analyse des données des entretiens*

Au niveau de l'analyse, j'ai suivi la démarche d'analyse qualitative proposée par Lejeune (2014). Cette méthode d'analyse n'a pas été appliquée à la lettre mais plutôt adaptée au contexte de la recherche. En premier lieu, tous les entretiens ont été fidèlement retranscrits dans leur intégralité. Par la suite, j'ai apposé des étiquettes analytiques qui qualifient non seulement le discours des acteurs, mais qui permettent également d'aller au-delà des mots afin d'identifier les phénomènes sous-jacents. Ces étiquettes ont été améliorées lors d'une seconde lecture pour ne pas tomber dans le piège de l'indexation et garder leur portée interprétative (Lejeune, 2014). Après avoir apposé des étiquettes aux discours des maîtres de stage, il a été question d'organiser les données récoltées. Elles ont tout d'abord été regroupées selon la chronologie d'un stage, en effet plusieurs moments avaient été mis en avant pour pouvoir cadrer les entretiens. Les moments retenus sont donc : l'avant-stage, pendant le stage et la fin du stage.

À l'intérieur de ces moments, il a été possible d'identifier progressivement plusieurs catégories d'activités. En effet, les catégories ne peuvent être connues à l'avance, elles découlent de l'analyse (Lejeune, 2014). On parle de catégorie d'activités, car chaque catégorie est composée de plusieurs activités qui se veulent complémentaires et qui forment le nom général donné. La dénomination des activités est un choix personnel, l'objectif étant de refléter le plus fidèlement possible l'expérience des quatre maîtres de stage interrogés. D'ailleurs, Lejeune (2014) précise « qu'une catégorie analytique qualifie une expérience vécue » (p.78).

Pour chaque catégorie d'activités, la question du « comment les réaliser », typique de l'instruction au sosie, est posée. Ceci permet d'obtenir de plus amples informations sur la manière de procéder, mais également sur ce qui oriente chacune des actions (le sens). Chaque activité sera explicitée par des morceaux d'entretiens³ sélectionnés dans le discours des maîtres de stage. Rapprocher les propos de chacun permet d'établir des correspondances et des nuances dans les discours. Il est question de mettre en évidence ce qui pousse un maître de stage à choisir une option par rapport à une autre.

Lors de l'analyse, plusieurs liens avec les concepts théoriques abordés dans la revue de la littérature ont pu être effectués. Dans la présentation des résultats, les parties faisant référence à ces concepts sont soulignées. D'autres concepts, non abordés dans la partie théorique de ce mémoire, ont été utilisés, car ils permettaient d'enrichir l'analyse. Ces derniers sont mis en **gras** ainsi que mes principales découvertes.

³ Certains extraits rapportent le dialogue entre la chercheuse (C.) et le maître de stage (M.S.). Pour une meilleure visibilité, les entretiens sont encadrés et les éléments importants sont mis en gras.

III. Résultats

1. Avant le stage

Plusieurs activités ont lieu avant le début du stage actif. Ces activités peuvent être classées à l'intérieur de deux types de registres : celui qui concerne l'accueil du stagiaire au sein de l'école fondamentale et celui qui concerne les aspects relatifs au métier en tant que tel, à savoir le registre pédagogique.

1.1 Le registre de l'accueil

Il arrive régulièrement que le stagiaire réalise des jours d'observation avant son stage. Bien que le stage n'ait pas encore débuté, ce moment est important au niveau relationnel car ce sont les premiers contacts entre l'enseignant et le stagiaire qu'il a accepté d'accueillir.

1.1.1 Encourager l'observation active, la participation dans la vie de l'école

Dans les quelques lignes ci-dessous, plusieurs éléments peuvent être relevés.

« M.S. : (...) Elle vient **m'assister** trois jours voir un petit peu ma façon de procéder, voir un peu **son investissement** au niveau de l'équipe éducative, voir si elle prend des **initiatives**.

C. : Donc déjà à ce moment-là ?

M.S. : Oui parce que rien n'empêche de proposer ses services (...) Et là je vois, c'est de l'**initiative** en fait ce ne sont pas des choses que je lui **impose**.

C. : Et moi si je prends ta place, je l'accueille comment ?

M.S. : (...) Il y a des stagiaires qui **s'asseyent** qui écoutent et puis qui regardent, il y a des stagiaires qui me **demandent** bah tiens, je vois qu'un enfant qui fait ça est-ce que je peux donner un petit **coup de main**.

C. : Donc ok moi je l'**incite** alors à **participer**.

M.S. : Oui oui on peut. (...) Je vois des stagiaires qui vont vers les enfants et d'autres qui **suivent** comme ça **sans initiatives**. »

(Sonia, communication personnelle, 3 mai, 2019)

L'idée centrale dans le discours de Sonia concerne la participation du stagiaire lors des premiers jours d'accueil. De son point de vue, il s'agit d'une période « test » pour jauger sa prise d'initiatives et son investissement vis-à-vis du futur stage. En effet, aucune action n'est prescrite, elles sont plutôt sous-entendues. Lorsqu'il lui est demandé s'il faut inciter

le stagiaire à participer, elle répond simplement que c'est possible, pas qu'elle le réalise. Sonia se situe davantage dans l'attente d'une demande de participation de la part de son stagiaire ou d'un coup de main.

Pour Benoît, il est nécessaire de conseiller au stagiaire de participer et de ce fait, de verbaliser ses attentes.

« Oui, je lui **dis** lève-toi, n'hésite pas à **poser des questions** si tu en as, **prends des notes** mais **ne reste** surtout **pas** dans le fond de la classe, parce que ça pour moi ce n'est pas du tout un **message positif**. Moi un stagiaire ne vient pas dans mon groupe comme un touriste pendant 1, 2 ou 3 semaines. Il faut vraiment **s'imprégner** pour être plus à l'aise lors du stage. »

(Benoît, communication personnelle, 10 mai, 2019)

L'investissement du stagiaire permet de **véhiculer un message positif** aussi bien pour les élèves que pour le maître de stage. De plus, le stagiaire rentrerait plus facilement dans son stage actif et son rôle d'enseignant par la suite car les prémices relationnelles seraient mises en place. Pour Benoît comme pour Sonia, cette façon de faire a été mise en place à partir de constats effectués lors de stage précédents.

Sonia utilise le mot « **assister** » et non « observer » pour qualifier l'intervention du stagiaire avant le stage actif. Par définition, le terme « assister » signifie « se tenir auprès de quelqu'un pour le seconder » ou encore « aider quelqu'un dans son activité » (Larousse, 2019). Cette définition est proche de celle d'accompagner : « être avec quelqu'un, servir de guide, conduire quelque part, être associé à un acte » (Larousse, 2019). Dans les deux définitions, existe **l'idée de secondarité** : la personne qui accompagne ou assiste est le second dans la relation, il se place au second plan, il est présent pour aider, assister et collaborer (Paul, 2009a). Ainsi, le stagiaire assiste le maître de stage, avant d'être lui-même accompagné par ce dernier. Il existe donc une certaine réciprocité dans la relation, une caractéristique qui avait été identifiée dans le point consacré à la supervision (Vonk, 1996, cité par Jacques, 2007). Le contraire « d'assister » serait « **suivre** » et traduirait un manque « d'initiatives » de la part du stagiaire. Une nuance peut toutefois être établie entre « accompagner » et « assister ». Assister consiste à suivre une direction donnée par quelqu'un tandis qu'accompagner consiste à donner une direction, établir l'itinéraire des actions. Dès lors, on parlera davantage d'un duo formé d'un assistant et d'un accompagnateur plutôt qu'accompagné/accompagnateur.

Dans son discours, Benoît fait référence aux **rôles d'assistant et d'accompagnateur**.

« Alors, moi je présente mon local. Déjà **je donne un espace de travail**, voilà tel bureau. Souvent, **je garde mon bureau** parce que j'aime bien avoir mon ordinateur donc je donne un autre bureau dans la classe. Et ensuite je lui dis que pour moi c'est pas parce qu'il est en observation qu'il doit **être passif**, c'est très important. Ce que j'aime bien c'est que l'élève, je veux dire le stagiaire, **se mette au travail** et qu'il soit **actif**, qu'il **passe entre les bancs** et qu'il **observe** les élèves. »
(Benoît, communication personnelle, 10 mai, 2019)

En reprenant cette définition de l'accompagnement de Paul (2009a), on peut éclairer les mots employés par Benoît ci-dessus. Ici, il est question de l'intégration d'un stagiaire dans le milieu professionnel du maître de stage pour que le stagiaire se joigne à lui, pour aller où il va, en même temps que lui. Tout comme l'enseignant, le stagiaire va bénéficier d'un espace de travail, toutefois celui-ci ne prend pas la place de l'enseignant, il ne le remplace pas, il est toujours présent. Le stagiaire doit alors **agir comme un sosie**, presque à l'identique. Un enseignant au travail est une personne active : il observe et se déplace. Par conséquent, une attitude active, est attendue par le stagiaire, au risque d'être considéré comme passif si ce n'est fait et dès lors, de ne pas aller dans la même direction que celle préconisée par l'enseignant. Même s'il s'agit d'un stage d'observation, une implication en dehors de la classe est elle aussi encouragée (venir en salle des profs, participer aux surveillances, venir chercher le rang, etc.) afin de vivre le métier d'instituteur pleinement, du début à la fin du stage. Cela fait partie de l'intégration du stagiaire dans son école d'accueil.

1.1.2 *Communiquer le profil de la classe*

La première fois que le stagiaire arrive sur son lieu de stage, il arrive en terre inconnue. En effet, il ne connaît ni les lieux, ni les élèves, ni le maître de stage avec qui il va collaborer. Malgré ce flou, Benoît explique qu'il ne faut pas donner trop de détails concernant ces aspects.

« Non, je fais ça de **manière globale** parce que je n'ai pas envie de **coller des étiquettes**. Parce que j'ai eu le coup que le stagiaire mettait trop vite des étiquettes sur les élèves pour **bien faire** et **coller** à ce que je demandais. Et pour montrer qu'il avait bien entendu, il avait tendance à **amplifier** peut-être les difficultés de l'enfant en disant "j'ai bien entendu que vous disiez que lui avait besoin d'un soutien et bien je vais davantage le faire ..." mais parfois en le mettant mal à l'aise l'enfant "pourquoi est-ce qu'il vient toujours près de moi?". Donc je fais plutôt un **profil global** puis je laisse le stagiaire **observer**. Et puis à partir de là si le stagiaire me **pose des questions** "j'en ai repéré un, j'ai vu ceci", alors moi je rentre plus dans les détails et j'**explique** un peu **comment je fonctionne**. »

(Benoît, communication personnelle, 10 mai, 2019)

Dans l'extrait ci-dessus, Benoît fait part d'une expérience vécue avec un stagiaire. Après réflexion sur son action (une attitude de praticien réflexif), il est arrivé à la conclusion qu'il ne fallait pas inonder le stagiaire d'informations concernant les élèves dans la classe, au risque d'imposer sa propre paire de lunettes sur la situation. Comme le dit Benoît, coller des étiquettes aux élèves, oblige le stagiaire à « coller » à sa vision des choses, au risque même d'amplifier les informations initiales. Selon lui, la bonne attitude pour un maître de stage est de **laisser le stagiaire prendre les informations dans l'environnement, les interpréter, les exposer** et seulement par la suite, de poser des questions. Ses réponses aux questions consistent en fait en une explication de sa propre manière de gérer les élèves. Encore une fois, si le stagiaire n'est pas dans une position de demande, il n'obtiendra pas ces informations. D'ailleurs, certaines de ces informations ne sont peut-être pas utiles pour le stagiaire, qui aura dressé un portrait de classe quelque peu différent. En agissant de la sorte, Benoît laisse une certaine liberté de pensée au stagiaire et se limite aux informations essentielles.

Christophe rejoint Benoît sur le fait qu'il est important d'expliquer au stagiaire le fonctionnement de sa classe et donc des élèves l'occupant. Toutefois, une nuance peut être établie. Pour Christophe, il importe de cibler directement les difficultés des élèves et d'en informer le stagiaire. Cependant, il fait vivre ces difficultés de manière assez positive en faisant participer son stagiaire à des activités ludiques. Tout ceci permettrait au stagiaire de rentrer plus facilement dans son stage actif et d'être capable de gérer les difficultés des élèves. En effet, à plusieurs reprises durant l'entretien, Christophe a précisé qu'il était important que son stagiaire puisse gérer des troubles d'apprentissage liés à des « dys ».

« Si c'est un stagiaire qui a de l'observation le premier jour et qui est uniquement actif par la suite, essayer de lui montrer au maximum **comment toi tu procèdes**. Essayer de lui faire découvrir **des méthodes ludiques**, qui mettent les enfants le plus possible en activité et le mettre vraiment à l'aise avec les enfants qu'il **puisse se rendre compte des difficultés des élèves**. Par contre, si c'est un stage actif tout de suite et bien, les 2-3 premiers jours il faut être cohérent avec le stagiaire qui découvre la classe, qui ne connaît pas nos élèves et ne **pas hésiter à intervenir de temps en temps dans sa démarche** et bien lui expliquer que ce n'est pas dans un but négatif mais bien dans un but constructif, que c'est pour **l'aider à prendre un peu mieux la classe dès les premiers jours**. »
(Christophe, communication personnelle, 4 juin, 2019)

1.2 Le registre pédagogique

Le registre pédagogique concerne l'ensemble des activités qui permettent de préparer le contenu du stage, c'est-à-dire l'ensemble des leçons que le stagiaire doit prendre en charge. Ces activités forment **un processus** qui revient de manière systématique, à chaque début de stage. Toutefois, en fonction des besoins du maître de stage ou du stagiaire, des allers et retours peuvent être effectués entre les étapes. Ceci permet de perfectionner le processus de préparation et de s'adapter aux besoins de chacun.

1.2.1 Réaliser le listing des leçons à préparer

Une question qui est revenue à chaque entretien est la façon de procéder pour réaliser le listing des matières à remettre à son stagiaire. Pour qu'un stage soit représentatif du métier, il est nécessaire de fournir un ou plusieurs sujets dans toutes les matières scolaires. Ceci concerne les stages de 2^{ème} et 3^{ème} année puisqu'en 1^{ère} année, les stagiaires n'assurent pas de temps plein.

La plupart des sujets de leçons fournis à un stagiaire sont imposées par le maître de stage. En effet, les enseignants du fondamental suivent un programme officiel. La période de l'année dans laquelle va se dérouler le stage est déterminante pour le choix des sujets. En effet, des prérequis sont nécessaires pour que les élèves abordent certains sujets tandis que d'autres s'ancrent dans des thématiques propres à la période de l'année.

« C. : (...) Et comment je fais pour choisir un listing des matières ?
M.S. : Et bien c'est par rapport à l'endroit où je suis arrivée dans la matière. En première année, je fais **l'étude des sons**. Par rapport à ce son-là, moi je fais **une petite dictée, il y aura une lecture, des leçons qui sont autour de ce son-là**. En deuxième année tu verras l'adjectif qualificatif, tu verras **une dictée sur un thème** par exemple on est arrivé au **printemps**. »

(Sonia, communication personnelle, 3 mai, 2019)

Ci-dessus, on peut comprendre que Sonia s'attend à ce que son stagiaire se calque et utilise son fonctionnement habituel pour préparer ses propres leçons. Sylvie rejoint Sonia en précisant qu'il est nécessaire de **garder certaines habitudes** avec les enfants pour ne pas les déstabiliser dans leurs apprentissages. La méthodologie employée par l'enseignant peut donc être imposée au stagiaire lorsqu'il s'agit de routines qui font parties intégrantes du fonctionnement de la classe.

« (...) Quand j'étais en 1-2, par exemple tout ce qui était préparation de dictée, **j'imposais** ma méthode parce que ils devaient travailler un peu à la maison et que les parents étaient habitués à ça. Je voulais que ça reste dans la **continuité**. (...) Les choses auxquelles ils sont vraiment habitués, où c'est **routinier** et en 1^{ère}-2^{ème} j'avais quelques **routines** que je voulais **maintenir**, ça **j'exigeais** que ça soit comme ça. »

(Sylvie, communication personnelle, 10 mai, 2019)

On observe que Sylvie insiste sur le fait qu'il est nécessaire qu'il y ait une **continuité** avec les apprentissages antérieurs à plusieurs reprises. Le terme « continuité » est également mentionné par Christophe et par Benoît lorsqu'on leur demande leur façon de procéder pour réaliser la liste de sujets de stage.

« M.S. : Pour le contenu, ici, tu pourras regarder par rapport aux manuels qu'on utilise avec **la suite logique** de la table des matières. (...) Pour que tout ça soit **cohérent** et qu'on ait vraiment **une continuité** dans les apprentissages.

C. : Donc je regarde dans le manuel où j'en suis et je donne ça au stagiaire ?

M.S. : Maintenant, faut bien regarder la matière où toi tu veux arriver, pas donner la table des matières au stagiaire mais lui donner **les matières que toi tu veux absolument avoir**. »

(Christophe, communication personnelle, 4 juin, 2019)

Pour produire une liste de sujets **cohérente**, les maîtres de stage interrogés s'appuient sur leur propre programmation d'enseignant. Toutefois le maître de stage est chargé de délimiter les sujets pour permettre au stagiaire de construire sa leçon plus aisément et ainsi lui éviter de manquer sa cible.

« M.S. : Moi je préfère **rester** dans mes **sujets habituels** et s'il doit **tester**, je ne suis pas du tout fermé et je suis **ouvert** à tout ça. Mais après si c'est pour faire une activité qui sort de **nulle part** et qu'il n'y a pas de **sens** avec ce qu'on est en train de voir.

C. : Donc faut quand même un sens ...

M.S. : Une **continuité**, quelque chose de **cohérent**. »

(Benoît, communication personnelle, 10 mai, 2019)

Benoît se dit plus à l'aise dans des sujets de leçons « habituels » mais également « ouvert » aux propositions des stagiaires. On voit apparaître une contradiction entre la première et la seconde affirmation. En effet, des mots tels que « tester », « sortir de nulle part » et « pas de sens » sont associés à une potentielle activité proposée par le stagiaire.

On retrouve le même type de discours chez Christophe. Le maître de stage accepte certaines innovations mais sous conditions.

« (...) bien précisé qu'il a le droit d'**apporter des libertés**, qu'on n'est jamais fermé à tout ça et que c'est **apprécier d'innover** tant que c'est **en adéquation avec les objectifs demandés**. »

(Christophe, communication personnelle, 4 juin, 2019)

Lors de son entretien, Sylvie aborde sa façon d'intégrer les sujets proposés par les stagiaires, ici sous forme de projet.

« C. : Donc il n'y a pas de matière « type » à donner à un stagiaire ?

M.S. : Pour moi, non. Maintenant si un stagiaire me demande et qu'il dit qu'il a **un projet à intégrer**. (...) Mais ça, ça doit venir du stagiaire donc si lui demande d'intégrer un projet, donc soit moi je **mets en « stand by »** certaines de mes matières parce que le projet prend un certain temps et que ça ne va pas vraiment avec le projet, ou on peut **introduire** certaines matières dans le projet. »

(Sylvie, communication personnelle, 10 mai, 2019)

Sylvie précise qu'une organisation est nécessaire dans le cas où le stagiaire a un projet à intégrer au stage. Le maître de stage doit **aider le stagiaire à établir des liens entre les disciplines**. Ici encore, la prise d'initiative du stagiaire est mise en avant. La liste initiale peut se retrouver modifiée si le stagiaire en fait la demande. On entrevoit une certaine solution au problème de Benoît énoncé plus haut : le maître de stage doit adapter sa propre organisation à celle du stagiaire. Une incohérence ou un manque de continuité apparaît si les deux protagonistes ne s'accordent pas autour du contenu.

1.2.2 Co-construire le stage

Le choix du titre de cette activité s'explique pour la raison suivante : la professionnalisation c'est la capacité à construire sa propre pratique (Perrenoud, 1992, cité par Paquay, 1994). Dans le cas d'un stage, on parlera de professionnalisation accompagnée et de ce fait, de co-construction. En effet, le stagiaire est considéré comme un novice tandis que l'enseignant a acquis une certaine expérience qui le rend légitime pour exercer le rôle de formateur. Il est également possible d'établir un lien avec la posture de « co-constructeur » (« faisons ensemble ») identifiée par Van Nieuwenhoven *et al.* (2017).

Qui dit enseignant novice, dit nécessité d'être guidé dans la construction des leçons.

« M.S. : Pour les objectifs, je préfère quand on a un stagiaire de toujours **remettre à l'écrit** parce entre le moment où on discute et les prises de notes et le moment où il prépare chez lui ensuite. On n'est jamais sûr que tout y reste parce qu'on va avoir les **interprétations** et entre un objectif qui est bien défini et que nous on a **clairement en tête** en tant qu'enseignant, on sait ce qu'on veut faire et le stagiaire qui lui est en train de **découvrir le milieu de l'enseignement** et ce qu'il va **s'imaginer devoir faire**, on a parfois **un monde de différence** et on a aussi des **grosses lacunes**.
C. : Donc je lui énonce clairement tout l'objectif.
M.S. : Au mieux, quand on a un stagiaire, c'est de vraiment **préparer au domicile** une feuille avec vraiment tout ce qu'on **souhaite** lui donner. (...) tes objectifs c'est ça, tes prérequis c'est ça (...) Bien les **spécifier à l'écrit** et lui **réexpliquer de visu** comme ça on est sûr et certain que le travail sera effectué nickel. »
(Christophe, communication personnelle, 4 juin, 2019)

Christophe explique qu'il peut exister un décalage entre ce que le maître de stage « a clairement en tête » et ce que le stagiaire « va s'imaginer devoir faire ». Il **anticipe** alors **les difficultés potentielles** en soumettant directement les objectifs de chacune des leçons au stagiaire. Il précise également que les objectifs ne vont pas sans les prérequis des enfants. Selon Christophe, ces données permettent au novice de s'insérer plus facilement dans le travail qui a déjà été effectué précédemment, il est nécessaire que le stagiaire puisse s'approprier la matière de telle manière que les enfants ne ressentent pas le changement d'enseignant et n'éprouvent pas de difficultés supplémentaires que celles liées spécifiquement à la discipline scolaire. Pour éviter toute mauvaise interprétation face à la tâche de préparation, Christophe **utilise deux canaux de communication** : l'écrit associé à des explications orales. Finalement, si les objectifs sont donnés tels quels au

stagiaire, pourquoi placer la pratique de Christophe dans la co-construction ? Le fait de cadrer les objectifs dès le début des préparations permet au stagiaire d'aller dans la bonne direction une fois que celui-ci se retrouve seul pour préparer. Ainsi, il se retrouve apte à construire sa leçon à partir des bases fournies par son maître de stage. L'apport de chacun pour construire la leçon survient en fait à des moments différents.

Pour Sylvie, une des premières étapes de préparation du stage consiste à co-construire la grille horaire.

« M.S. : Moi quand un stagiaire arrive, **on fait ensemble** le planning des leçons qu'il y aura à faire sur le temps imparti. Une fois qu'on a fait le planning **ensemble** ... donc je **l'aide à planifier** en général, en 3^{ème} un peu moins ...

C. : Et comment moi je l'aide à planifier ?

M.S. : (...) je lui montre **les incontournables**, les maîtres spéciaux etc. Une fois qu'on a ça, **on regarde** comment mettre les différentes matières dans la grille horaire, en essayant d'alterner maths, français et éveil. Après ça, au niveau des branches, **on essaie** déjà de **délimiter** un peu la matière qu'on va faire sur **le temps imparti**. »

(Sylvie, communication personnelle, 10 mai, 2019)

Lorsqu'elle s'adresse à moi, Sylvie parle en « on », elle fait donc référence à un travail réalisé en binôme, « ensemble ». Par ses mots, on comprend que la planification des leçons est une tâche qui nécessite une aide en 1^{ère} et 2^{ème} année de bachelier. Ici, il est sous-entendu qu'un étudiant de troisième doit réaliser sa planification pratiquement seul. Ceci peut s'expliquer par le fait que la tâche de planification est évaluée à partir de la 2^{ème} année et plus particulièrement en 3^{ème} afin de vérifier si les différentes activités sont bien équilibrées dans le temps et si l'ensemble des disciplines sont couvertes (Henallux, 2019). On comprend que la planification est une tâche qui nécessite un apprentissage. Le maître de stage a donc un rôle important à jouer pour que le stagiaire développe cette compétence enseignante. En apportant son aide dès le départ, Sylvie offre une structure à son étudiant, une vue d'ensemble du stage. Le stage est cadré au niveau temporel mais également au niveau du contenu.

1.2.3 Superviser les leçons

Une fois le listing des sujets des leçons réalisé, le stagiaire a un certain temps de préparation. Les maîtres de stage interrogés organisent cette période différemment. L'activité « superviser les leçons » est conséquente et c'est pour cette raison qu'elle sera détaillée en plusieurs sous-points.

a) Vérifier la farde de stage

La farde de stage est un outil indispensable pour le stagiaire puisqu'elle contient l'ensemble des leçons. Une farde complète constitue un critère d'évaluation dans le rapport final. Dès lors, on peut se demander si les maîtres de stage accordent autant d'importance à cet outil que l'école normale.

Pour Benoît, la farde de stage est un outil au service de l'élève. Le maître de stage s'en sert pour effectuer une simple « vérification administrative ». On comprendra par après pourquoi il saute cette étape.

« Ce que **je ne fais pas beaucoup** c'est d'aller dans la farde de stage, moi je ne suis pas un fada de ça. (...) »
« Par contre **je reprends une fois** leur farde de stage parce que dans le rapport on me demande si toutes les prépas sont bien là, si toutes les analyses matières sont bien là, s'il y a des correctifs. (...) Et je mets une croix dans le rapport c'est simplement de la **vérification administrative** mais **c'est pas ça qui m'intéresse** (...). »
(Benoît-15s., communication personnelle, 10 mai, 2019)

Sonia, quant à elle, utilise la farde de stage pour vérifier les leçons.

« (...) celle de l'année passée, elle m'a donné sa farde de préparations **en double** comme ça elle en gardait une et j'en avais une. Ça j'ai **apprécié** (...). »
« C'est bien aussi parce que comme ça je **regarde leur travail à mon aise**. Et pas simplement l'avoir le jour où je dois **la regarder** et en même temps **regarder toute la farde**. D'ailleurs c'est ce que la plupart des **écoles normales demandent**, elles demandent de préparer déjà presque tout le stage avant le stage proprement dit. »
(Sonia, communication personnelle, 3 mai, 2019)

On comprend que précédemment, Sonia était face à un problème lors de la vérification de la farde. Elle devait mener une double tâche : communiquer avec la stagiaire, « la regarder », et « en même temps regarder toute la farde ». Toutefois, elle a expérimenté une nouvelle façon de faire qui consiste à avoir un double de la farde et ce, pour toute la

durée du stage. Ceci lui permettrait de réaliser une vérification « à son aise » et non sous les yeux de son stagiaire. Cette volonté peut s'expliquer par le fait que Sonia insiste sur le fait qu'elle regarde « toute » la farde. Elle s'aligne sur les prescriptions données par la HEP.

Tout comme Sonia, Sylvie vérifie toutes les leçons avant le début du stage.

« M.S. : « Après, moi j'exige toujours de voir **toutes les leçons** avant le début du stage.

C. : Ok, mais à quel moment du coup avant le stage ?

M.S. : Je vais dire **une semaine** avant de débiter le stage ... »

(Sylvie, communication personnelle, 10 mai, 2019)

Un autre aspect a été mis en évidence : fixer un délai de préparation. La raison de ce délai n'a pas été expliquée par Sylvie mais par Benoît.

« Au moins **une semaine à l'avance**, pourquoi ? Et bien ils ont encore jusqu'au jeudi où on peut **se revoir une deuxième fois** et ils peuvent **ajuster** pendant 3-4 jours leurs préparations en fonction de mes remarques. Donc on se voit une semaine avant, on **retravaille**. Et quand ils arrivent dans leur stage normalement tout est **clôturé**. »

« Ce que j'aime bien, c'est quand on se quitte le vendredi qui précède le stage, moi je suis **rassuré**, je ne suis **pas inquiet**, moi je sais que le lundi va commencer dans **de bonnes conditions**, ça c'est super important. »

(Benoît, communication personnelle, 10 mai, 2019)

Un délai d'une semaine est intéressant pour le binôme. Pour le maître de stage, cela a un impact sur la façon d'envisager le stage qui arrive. Benoît n'est pas inquiet de confier sa classe, ce qui lui permettrait de se détacher quelque peu de son rôle d'enseignant pour entrer dans la peau d'un maître de stage. Pour le stagiaire, cela lui permet d'avoir un temps suffisant pour prendre connaissance des remarques faites par le maître de stage et « d'ajuster » ses préparations. Suite à ces modifications, une seconde rencontre est prévue, ce qui permet de clôturer la phase de préparations et de commencer le stage dans de « bonnes conditions ».

Sonia souligne également qu'il est important de prévoir un moment pour vérifier les corrections effectuées. Cela peut se faire par voie électronique ou lors d'une rencontre de visu. Aucune limite n'est fixée quant au nombre de visites ou la voie de communication, la responsabilité est laissée au stagiaire.

« Et s'il y a des choses qui ne vont pas, et bien elle les **retravaille**, elle les envoie par mail ou bien elle repasse.

C. : Une autre rencontre alors ?

M.S. : Oui il peut y avoir **autant de rencontres qu'elle veut**. Je ne **fixe pas** vraiment de **limites** par rapport à ça. Il n'y a pas de soucis et voilà ... »
(Sonia, communication personnelle, 3 mai, 2019)

Avec Christophe s'est justement posée la question de savoir si la supervision des leçons était plus judicieuse par voie directe (rencontre) ou indirecte (mails).

« (...) moi je préfère les recevoir à **l'écrit** comme ça on peut vraiment en **discuter** avec lui ensuite, lui faire comprendre **ce qui cloche réellement** parce que le souci par **voie numérique** c'est que ça ne sera jamais que des annotations, encore une fois il va les **interpréter**, correctement ou pas. Et on va se retrouver avec un travail qui va **en pâtir** alors que si on se retrouve avec **un travail de visu** « écoute là ça cloche, les enfants ne vont pas s'y retrouver, faut vraiment que tu essaies de faire quelque chose de plus concret, faut que tu manipules ou ici tu arrives dans une étape qui doit être abstraite donc tu peux te permettre de donner moins d'indices. »
(Christophe, communication personnelle, 4 juin, 2019)

On comprend que ce qui pose souci ce n'est pas tant la voie électronique mais plutôt de simples annotations écrites. En effet, l'écrit laisse libre court à l'interprétation ce qui peut potentiellement avoir un impact négatif sur le travail du stagiaire. Pour Christophe, une rencontre « de visu » permet de cibler plus aisément les points sensibles des leçons, « ce qui cloche réellement ». Pour le stagiaire, on peut imaginer que cela lui permettrait d'entamer une discussion au sujet des leçons et d'entrer en collaboration avec le maître de stage afin d'obtenir des préparations de meilleure qualité, car plus proches des attentes du maître de stage.

b) Vérifier les leçons

Pour vérifier les leçons, deux méthodes peuvent être mises en avant. La première est classique : vérifier les leçons les unes après les autres en regardant que toutes les parties du canevas proposé par la HEP s'y retrouvent. Il s'agit donc d'une vérification assez systématique.

« D'abord je regarde si elle a **un semainier**, pour avoir une vision d'ensemble sur les 15 jours. Et puis chaque activité, chaque leçon, doit être **détaillée** avec les objectifs, les compétences, la mise en situation, le déroulement et la phase d'utilisation. »
(Sonia, communication personnelle, 3 mai, 2019)

Or, pour l'ensemble des maîtres de stage interrogés, cette façon de faire est chronophage.

« Moi je lis à chaque fois tout, souvent elles me l'envoient par mail, je lis par mail. Je renvoie les leçons avec mes remarques. J'attends que les leçons me reviennent corrigées ... C'est **un boulot dingue**, moi je peux dire que franchement avoir une stagiaire c'est **pas de tout repos**. »

(Sylvie, communication personnelle, 10 mai, 2019)

Avant même le début du stage, l'enseignant s'est déjà investi énormément dans les corrections. Cet aspect du stage semble avoir une influence sur l'envie des enseignants de reprendre un stagiaire par la suite.

Toutefois, une alternative aux corrections écrites existe. Pour Benoît, les corrections des leçons peuvent se réaliser à partir d'une rencontre en face à face.

« Non moi ce que je fais, je lui demande de raconter toute l'activité, je ne la lis pas. Avant je lisais toutes les prépas ou ils me les envoyaient par mail et finalement ça me prenait un **temps monstrueux** et je ne me rendais même pas compte si c'était une leçon qu'il avait piqué à un autre copain, ça ne m'ennuie pas mais j'ai envie de vérifier s'il se l'est **approprié ou pas**. On voit les solides et bien comment tu fonctionnes, **raconte-moi**. Et je vois un peu s'il **maîtrise** ou pas son activité mais je ne vais pas lire (...). »

(Benoît, communication personnelle, 10 mai, 2019)

Faire raconter l'activité permet au maître de stage de vérifier le niveau d'appropriation de la leçon par le stagiaire (maîtrise au niveau théorique et pédagogique). La leçon devient alors une histoire que le stagiaire raconte à son formateur. Cet échange permettrait au maître de stage d'accéder à un niveau de compréhension plus profond et de limiter ainsi les risques d'interprétation dus à l'écrit.

Quoi qu'il en soit, la vérification des leçons est une activité que le maître de stage ne peut éviter car elle permet d'anticiper le stage futur et de **réorienter l'étudiant** dans ses choix pour que la leçon colle bien aux objectifs fixés.

« Et donc je me dis, oui ça doit fonctionner ou aussi ça ne va pas du tout fonctionner et parfois c'est entre les deux et on va essayer. Je dis "ici je **réorienterais** comme ceci ou comme cela" et puis si je vois que ça part mal je dirais "attention, moi je bifurquerais vers ceci en fonction de ce qu'il faut faire". »

(Sylvie, communication personnelle, 10 mai, 2019)

On comprend qu'une part de risque existe pour le maître de stage : il doit accepter qu'une leçon ne suive pas exactement la même trame que celle qu'il avait envisagée. Christophe souligne bien cet aspect : le maître de stage a une fonction de guide et non de

modèle (Portelance, 2008). Ainsi, le maître de stage permet au stagiaire de « vivre son individualité », c'est-à-dire de construire son propre style d'enseignement lors du stage (Lunn & Bishop, 2003, cités par Portelance, 2008).

« (...) il faut laisser le stagiaire découvrir son métier, son futur métier, créer par lui-même. Donc en fait on va ensuite le **corriger** par rapport à ce qu'il aura fait. Donc si on en fait de trop, il va devenir **une copie conforme** du maître de stage alors qu'il doit aussi **vivre son individualité**. »

(Christophe, communication personnelle, 4 juin, 2019)

1.2.4 *S'adapter au profil de l'étudiant*

Les maîtres de stage interrogés reconnaissent qu'ils adaptent leurs interventions en fonction de l'année de bachelier de l'étudiant. Pour Sylvie, les premières et les deuxièmes années ont besoin d'être davantage guidés au niveau de la méthodologie des leçons. Pour ces étudiants, le maître de stage donnera l'orientation des leçons. En ce qui concerne les troisièmes années, elle leur laisse volontairement plus de liberté afin de les préparer à leur futur métier.

« Pour le reste, au niveau méthodo, les premières ont besoin d'être beaucoup **guidés** donc c'est eux qui viennent demander, “comment je fais, où est-ce que j'avance etc.”, en troisième j'estime qu'il n'y aura personne derrière eux l'année suivante donc en général **je laisse faire**. »

(Sylvie, communication personnelle, 10 mai, 2019)

Christophe lui aussi adapte ses conseils méthodologiques en fonction du stagiaire qu'il a en face de lui. Il précise également qu'il donnera davantage d'informations liées aux différentes étapes des leçons lorsque le stagiaire est en première ou deuxième année. Ceci pour garantir une certaine cohérence dans les étapes des leçons, à savoir le passage du concret (manipulation) à l'abstrait (passage sur feuille).

« Il faut **essayer de faire comprendre** tout ça au stagiaire, surtout si c'est un stagiaire de 1^{ère} ou 2^{ème} année, c'est pas forcément facile pour eux. Maintenant si c'est un stagiaire de 3^{ème} année, il est sensé avoir un peu **plus de bagage** et les corrections à la rigueur on peut se permettre de les faire plus par voie numérique. »

(Christophe-3s., communication personnelle, 4 juin, 2019)

En troisième année de bachelier, il est sous-entendu que l'étudiant a acquis un certain bagage en tant qu'enseignant novice. D'ailleurs, le nombre d'heures de stage est plus important en dernière année de bachelier, la formation pratique prend alors le dessus sur

la formation théorique. Lors de la première et deuxième année, l'étudiant a acquis certaines compétences qui lui permettraient de réaliser les corrections méthodologiques et orthographiques de manière plus autonome en dernière année de bachelier.

Dans la suite de l'entretien, Christophe ajoute quelques précisions concernant la différenciation des étudiants.

« La stagiaire que j'ai eue qui venait de 2^{ème} année, avec elle j'étais **beaucoup plus précis** que la stagiaire qui venait de 3^{ème} année parce que la stagiaire en 3^{ème} année, à la fin de l'année, elle était sensée **faire le même boulot que moi**. Donc si on lui fait tout le travail, c'était pas un coup de main pour elle tandis que la stagiaire en 2^{ème}, en général c'est leur **premier vrai stage actif**, ils n'ont pas encore toutes **les petites ficelles** qui vont les aider à **vivre l'activité correctement**. »
(Christophe, communication personnelle, 4 juin, 2019)

On comprend ici que la deuxième année constitue pour le stagiaire, une première immersion dans le métier d'enseignant. Dans ce cas de figure, le maître de stage cadre les actions du stagiaire (il doit être précis) car il est plus expérimenté dans le domaine (il a les trucs et ficelles du métier), ce qui permet au stagiaire de s'insérer plus facilement dans le milieu professionnel (il vit l'activité correctement). L'ensemble de ces actions se rapproche du rôle de tuteur (Paul, 2009b). Si on reprend les propos de Sylvie, le tutorat correspond au guidage du stagiaire.

La troisième année, quant à elle, est une année de **transition** : elle permet au stagiaire de passer d'une pratique enseignante accompagnée à une pratique enseignante complètement autonome. Le maître de stage a donc un rôle important à jouer pour que cette transition permette au stagiaire d'acquérir toutes les compétences professionnelles nécessaires pour assumer le métier. Pour un étudiant de troisième année, le maître de stage sort progressivement de son rôle de **tuteur qui encadre** pour endosser un rôle de **tuteur qui soutient**. Pour comprendre la différence entre les deux rôles, référons-nous aux définitions de ces deux verbes. « **Encadrer** » signifie « se tenir de part et d'autre de quelqu'un pour le garder dans certaines limites, assurer un certain rôle de direction » (Larousse, 2019) tandis que « **soutenir** » veut dire « empêcher quelqu'un de faiblir, agir de manière à lui conserver un niveau acceptable, être de son côté » (Larousse, 2019). Si on se réfère à ces définitions, le maître de stage aura une posture davantage « **émancipatrice** » (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2018) en troisième année, ce qui est synonyme de confiance et d'autonomie en ce qui concerne le travail du stagiaire.

2. Pendant le stage

2.1 Le registre de l'observation

Tout au long du stage, le maître de stage travaille avec son stagiaire pour que celui-ci développe des compétences professionnelles d'enseignant. Ainsi, l'ensemble de ce registre témoigne de la fonction de « soutien au développement des compétences professionnelles de l'enseignant » (Portelance, 2008). L'activité dominante d'un maître de stage devient alors **l'observation**.

2.1.1 *Placer le curseur d'autonomie du stagiaire*

Lors du premier jour de stage, cette place d'observateur est prise différemment par les maîtres de stage interrogés. La question posée à chaque maître de stage était "comment procéder lorsque le stagiaire arrive à l'école ?". Trois extraits en témoignent.

« Et puis le stage commence, **je laisse** le stagiaire prendre totalement possession du groupe. Je fais même exprès de ne pas être dans le rang le premier jour alors que je sais très bien qu'il y a mon rang qui m'attend. Mais **je vois** si le stagiaire va chercher le rang par lui-même. S'il ne le fait pas, évidemment il n'est pas sanctionné. On en parle, je dis : "Pourquoi t'as pas été chercher le rang ? Bah je ne savais pas. Maintenant tu le sais." Et souvent **ils réagissent**. »

« **Je ne dis rien, je regarde** un peu comment ça se passe. S'il vient au repas, s'il pose des questions par rapport à ça. "Est-ce que c'est bien maintenant la surveillance ?". **Je laisse** vraiment, **j'ai envie de voir** où il en est. Est-ce qu'il est déjà super **autonome**, est-ce qu'il **prend des initiatives** ou est-ce qu'il faut **tout lui expliquer**. »

(Benoît, communication personnelle, 10 mai, 2019)

« Toi, en tant que maître de stage, soit **tu restes** à ton bureau pour avoir une vue d'ensemble de la classe, soit tu passes entre les bancs parce qu'en tant que prof ça permet d'avoir un nouveau regard sur ses élèves. (...) on se dit vraiment qu'on joue **la carte de la liberté** avec le stagiaire, on essaie de **rester en retrait**, près du bureau, **on lui fiche la paix** (...) »

(Christophe, communication personnelle, 4 juin, 2019)

« Moi, **je ne m'en occupe pas**. Quand la stagiaire arrive, elle fait ce qu'elle a à faire. Je lui dis si t'as besoin de moi, tu me demandes, si t'as un souci avec les photocopies, si t'as besoin de matériel. (...) mais en général **je les laisse faire** donc installer leur tableau, leur classe et moi je suis là **en roue de secours** (...) »

(Sylvie, communication personnelle, 10 mai, 2019)

Ici, on peut comprendre que la posture adoptée par le maître de stage est importante. En début de stage, l'enseignant observe en permanence, il laisse le stagiaire expérimenter tout en gardant un œil attentif sur ses actions. La posture de l'accompagnateur est en train de se co-construire avec l'accompagné : ses premières actions orientent la démarche d'accompagnement envisagée. Ainsi, le curseur d'autonomie laissé à chaque stagiaire pour la suite du stage est dépendant des premiers événements. Le profil d'apprenant autonome est dressé. Dès lors, on peut caractériser un stage comme **un accompagnement vers l'autonomie**. Le maître de stage crée un cadre qui donne le sentiment au stagiaire de faire ses propres expériences puisqu'il est invité à prendre la responsabilité et le contrôle de ses apprentissages. En réalité, le stagiaire va prendre progressivement en main l'apprentissage des élèves présents dans sa classe et par conséquent, il prend en main son propre apprentissage, ce qui lui confère une certaine indépendance vis-à-vis de son maître de stage. On rejoint ici les propos de Beauvais (2008) qui soulignait que le but ultime de tout accompagnement : l'autonomisation de l'autre. Toutefois, il est illusoire de penser que cette autonomie apparaît en un claquement de doigt, elle est le fruit d'une préparation lors de l'avant-stage, lors de la supervision des leçons. En quelque sorte, lors des premiers jours de stage on assiste à des « manifestations d'autonomie préparées ». Par la suite, le maître de stage offre une marge d'initiative au stagiaire pour que ce dernier prenne pleinement sa place d'enseignant, telle l'instruction au sosie, personne ne doit s'apercevoir de la substitution. L'action « Placer le curseur d'autonomie du stagiaire » mène à une autre activité, exposée ci-dessous.

2.1.2 S'effacer en tant qu'enseignant

La substitution entre le stagiaire et l'enseignant n'est pas toujours évidente pour ce dernier, qui a l'habitude d'être sur le devant de la scène dans sa classe.

« En tant que maître de stage, **ce qui est difficile, c'est de garder sa place de maître de stage** parce que parfois on a un stagiaire qui vit son activité et on a envie d'intervenir, de dire "ça tu ne le fais vraiment pas correctement, il faut que tu mènes ta leçon de cette manière-là" et parfois **c'est compliqué de ne pas le faire pendant tout le stage**. On peut le faire les premiers jours pour l'aider à prendre sa place mais par la suite, on doit **laisser le stagiaire mener sa vie de stagiaire, découvrir ses propres lacunes par l'expérience** et moi je trouve que personnellement, c'était compliqué pour moi de rester à ma place et d'attendre la récréation pour exposer les choses qui n'avaient pas été. »
(Christophe, communication personnelle, 4 juin, 2019)

Face à ce discours, plusieurs éléments peuvent être mis en avant. Premièrement, via ses paroles, on peut comprendre que Christophe a connu des difficultés à garder sa place de maître de stage. On voit apparaître un dilemme : celui « **intervenir ou s'effacer** » (Mattei-Mieusset, 2013). L'apparition de ce dilemme peut s'expliquer par le fait que lorsque l'enseignant entre dans la peau d'un maître de stage, il est amené à rompre avec ses pratiques habituelles (Baillauquès, 2002). En créant une place au stagiaire dans sa propre classe, l'enseignant est contraint d'en trouver une nouvelle à occuper. On voit que Christophe a conscience de l'importance de ne pas intervenir trop fréquemment dans les leçons données par le stagiaire et que dès lors, il bascule dans la fonction du formateur d'adultes de manière plus ou moins intentionnelle.

Deuxièmement, dans son discours, Christophe fait également référence à **l'apprentissage expérientiel** de son stagiaire, typique de l'andragogie. Le postulat de l'apprentissage expérientiel est le suivant : l'être humain apprend par l'action et par réflexion sur cette action (Faulx & Danse, 2015). Toute action humaine est imprégnée des expériences de vie précédentes, qui sont alors utilisées et transformées pour correspondre à la nouvelle situation rencontrée. Cette définition colle au modèle du praticien réflexif. Ici, l'apprentissage expérientiel concerne deux personnes : à la fois le stagiaire mais aussi le maître de stage. Pour le stagiaire, il s'agit d'apprendre son métier d'enseignant tandis que pour le maître de stage, il lui est demandé de mettre au second plan son métier initial.

Lorsqu'on demande à Sonia ce qui est difficile lorsqu'on devient maître de stage, elle utilise des propos similaires à ceux de Christophe.

« Ce qui est difficile aussi c'est de rester dans le fond de la classe et parfois on voudrait intervenir et on ne peut pas le faire tout le temps. » (Sonia-15s., communication personnelle, 3 mai, 2019)
--

Dans sa carrière, Sonia a eu l'occasion d'observer un plus grand nombre de stagiaire que Christophe et pourtant, elle établit le même constat : il est toujours aussi difficile de se placer dans un coin de la classe pour observer. **La facette enseignante cohabite avec celle de maître de stage** et elle se manifeste sous une forme d'inconfort lors d'une observation. En effet, lorsque le maître de stage observe, il doit accepter de se retrouver dans l'erreur et de ne pas agir à la place de son stagiaire. Ceci pour permettre au stagiaire de se retrouver dans des situations typiques d'enseignement où l'on trouve toutes les

contraintes objectives du métier (Perrenoud, 1997, cité par Rey & Kahn, 2001). Cependant, ne pas intervenir entre en conflit avec une posture inhérente au métier d'enseignant : **être garant de l'apprentissage des élèves**. Cette posture en lien avec l'apparition d'un incident critique, sera explicitée dans la prochaine section.

2.1.3 Être garant de l'apprentissage des élèves : maîtriser les incidents critiques

Pour que l'apprentissage expérientiel fonctionne, il est important que le maître de stage délimite un cadre qui définit les actions acceptables et celles qui nécessitent d'être réorientées. Une continuité est en effet nécessaire dans une formation pratique, elle garantit une stabilité au niveau des finalités du stage, du maintien de la forme de l'accompagnement mis en place et de la cohérence des comportements du formateur.

Lors de l'entretien avec Sonia, j'ai cherché à savoir à quel moment elle formulait ses remarques au stagiaire.

« C. : Et c'est quelque chose que je lui dis directement ou ... ?
M.S. : Non, je lui ai fait la remarque après, je ne vais pas non plus démolir un stagiaire devant les enfants et lui dire : "Stop, arrête." Sauf si vraiment **l'objectif matière n'était pas correct**, je dirais : "**Non stop arrête je vais reprendre la situation en mains.**"
C. : Et ça arrive ça ? Je me lève et je reprends.
M.S. : C'est déjà arrivé parce que j'avais une fois donné une leçon sur l'attribut et la stagiaire était complètement à côté de la plaque, **elle ne connaissait pas sa matière**, ce que c'était en réalité l'attribut. **Avant de mettre de fausses idées dans la tête des enfants, j'arrête à temps**. Alors là **j'interviens tout de suite**, je reprends la craie et je donne la leçon comme elle devrait être donnée.
C. : Donc un maître de stage il doit quand même être prêt à intervenir.
M.S. : Oui, **prêt à intervenir** quand il voit que c'est nécessaire. »
(Sonia, communication personnelle, 3 mai, 2019)

Finalement, un tout autre aspect du stage a été mis en avant : **l'enseignant est garant de l'apprentissage des élèves** lorsqu'il confie sa classe à un stagiaire. Le stagiaire est là pour apprendre mais cela ne soit pas se faire au détriment des enfants sous sa responsabilité. À travers les discours des maîtres de stage, il est possible de mettre en avant un schéma d'actions qui se reproduit pour chaque leçon : le stagiaire prépare sa leçon, le maître de stage la vérifie, le stagiaire la corrige et la met en œuvre lors du stage actif, le maître de stage l'observe et formule ses remarques une fois que celle-ci est

terminée. Il peut arriver que ce schéma soit rompu en cas d'incident critique. Comme le précise Christophe, on ne peut connaître tous les détails d'une leçon à l'avance.

« Maintenant le souci qu'on vit en tant que maître de stage, entre le moment où **on voit** une préparation, qu'**on imagine** ce que notre stagiaire veut faire avec ce qu'**on interprète** nous-mêmes, ce que lui va réellement faire et bien, il y a un monde de différence. »

(Christophe, communication personnelle, 4 juin, 2019)

Le maître de stage voit, imagine et puis interprète une leçon. On se situe alors dans le registre de l'hypothétique. Pour cette raison, le maître de stage doit être prêt à intervenir pour maintenir le cadre de formation habituel de ses propres élèves mais aussi celui de son stagiaire. En effet, ce dernier est parfois non conscient de ses erreurs et agit de manière inappropriée. Dans ce cas de figure, les deux partenaires de formation se retrouvent face à un **incident critique**.

Deux approches existent pour le caractériser : il peut être considéré comme **une déviance**, qui remet en question la relation entre formateur et formé (Gordon, 1982, cité par Faulx & Danse, 2015) ou alors, comme une contribution significative à une activité, l'incident critique entraîne alors **une rupture** (Hycner, 1985, cité par Faulx & Danse, 2015) avec le cycle de formation habituel. Comme il a été énoncé plus haut, un incident critique est sujet à interprétation et en l'occurrence, il y a eu un problème de compréhension entre Sonia et son stagiaire en ce qui concerne le contenu matière. L'origine du problème peut donc être posé. Comme le précise Perrenoud (1999), il existe deux types d'**imprévus** : un événement inédit qui entraîne l'improvisation d'une réponse ou alors un événement dont l'apparition est prévisible, sans pour autant savoir le moment où il va se déclarer. Perrenoud (1999) précise que l'imprévu s'inscrit lui-même dans la profession enseignante et donc, ce qui serait réellement déstabilisant, c'est que tout se déroule comme prévu. Dans un stage en apparence routinier, pendant lequel les leçons se succèdent, l'imprévu ne peut être évité car l'erreur est inhérente à tout apprentissage. En particulier dans un apprentissage de type expérientiel où une marge de liberté est laissée au stagiaire.

En consultant les entretiens, il a été possible d'identifier un incident « imprévisible ».

« M.S. : (...) Alors là, je suis désolée, quand la leçon commence et bien moi je l'**arrête** et je dis aux enfants et bien non, on va recadrer et je **repréends la leçon en mains**. Ça m'arrive très rarement parce que je trouve que pour le stagiaire c'est vraiment pas drôle mais quand j'estime qu'on joue avec mes pieds et avec l'apprentissage des enfants, je le fais.

C. : Et donc là, qu'est-ce que je fais, je me lève ?

M.S. : Je me lève et je dis aux enfants, on va peut-être dire les choses autrement. Et je repréends la leçon comme **j'estime qu'elle doit être donnée**. Mais tout ça, avant j'ai **prévenu**, j'ai expliqué, on a travaillé ensemble. »

(Sylvie, communication personnelle, 10 mai, 2019)

Sylvie établit le même constat que Sonia. Pour elle, une intervention est nécessaire quand l'apprentissage des enfants est menacé d'une manière ou d'une autre. Ici, le dilemme « **intervenir ou s'effacer** » (Matteï-Mieusset, 2013) n'apparaît plus. Dans l'exemple donné par Sylvie, la stagiaire n'avait pas effectué les modifications demandées lors de la phase de préparation des leçons.

On se retrouve ici dans une situation qui expose une limite de la pratique du conseil. Le conseil avait été identifié comme une des cinq pratiques pouvant être mises en œuvre lors d'un accompagnement pédagogique. Pour rappel, son objectif n'était pas de recevoir des recommandations d'un expert mais plutôt de travailler ensemble, main dans la main, pour élaborer « la décision fondatrice d'une action sensée » (Paul, 2009b, p.38). Or, ici Sylvie « reprend la leçon en mains » car ses conseils n'ont pas été pris en compte par son stagiaire. Finalement, les conseils sont-ils des prescriptions ou des recommandations ? Comme le précisent (Boutet & Rousseau, 2002), les conseils sont teintés des expériences pratiques de l'enseignant et de sa propre conception de l'enseignement. Quand Sylvie dit qu'elle « reprend la leçon comme elle estime qu'elle doit être donnée », elle fait référence à sa propre conception de l'enseignement. La façon de prodiguer des conseils et de gérer leur mise en application est donc dépendante de l'identité enseignante du maître de stage.

Plus-haut, l'incident de Sylvie avait été caractérisé d'imprévisible et pour cause, la maîtresse de stage avait « prévenue, expliqué et travaillé » avec le stagiaire. L'incident critique avait été anticipé et donc potentiellement évité. Plus tard dans l'entretien, Sylvie justifie son action.

« Et donc si je vois que la stagiaire part mal, ça permet de retravailler avec elle la leçon, parce que moi je dis toujours au stagiaire, il est normal que vous fassiez **des essais et des erreurs** mais **en aucun cas mes élèves doivent être pénalisés**. Je ne veux pas qu'on perde une semaine en numération parce que la stagiaire est **partie complètement de travers** et qu'elle se rend compte au bout d'une semaine qu'elle s'est plantée. Donc je préfère **recadrer avant**, en disant « là regarde si tu fais comme ça, ça va se passer comme ceci et donc tu vas dans le mur (...) »
(Sylvie, communication personnelle, 10 mai, 2019)

Sylvie **anticipe le stage actif** en réorientant directement une leçon lors des préparations. Elle a pu voir des signes précurseurs qui lui permettent de limiter le risque d'échec de la leçon en question. Là encore, elle utilise son expérience enseignante pour contrecarrer le risque d'échec de la leçon et limiter son intervention au maximum lors du stage actif. Tout comme Sonia, Sylvie souhaite que le stage soit profitable à tous, il ne faut pas mettre « de fausses idées dans la tête des enfants, une continuité dans l'apprentissage doit être préservée.

2.1.4 Se placer dans un coin stratégique de la classe

Christophe souligne que la place d'un observateur n'est pas fixe mais mobile.

« C. : Et moi en tant que maître de stage, je me mets où dans une classe ?
M.S. : Toi, en tant que maître de stage, soit **tu restes à ton bureau** pour avoir une vue d'ensemble de la classe, soit **tu passes entre les bancs** parce qu'en tant que prof ça permet d'avoir un nouveau regard sur ses élèves. Quand on donne cours, on est toujours face à eux et on les voit d'une telle manière. Quand il y a une personne qui donne cours à nos élèves à notre place, on a l'occasion de les voir à l'arrière, comment ils se comportent, comment ils travaillent précisément. »
(Christophe, communication personnelle, 4 juin, 2019)

L'attention d'un maître de stage n'est pas déplacée de ses élèves vers le stagiaire, elle est plutôt partagée. En se déplaçant, l'enseignant élargit son champ de vision, il peut avoir un regard différent sur sa classe, ce qui peut lui être bénéfique dans sa fonction enseignante une fois le stagiaire parti. Cette façon d'observer n'est pas seulement

préconisée pour le maître de stage, elle concerne aussi le stagiaire. En effet, dans les analyses précédentes, l'activité « Encourager l'observation active » a pu être mise en avant. L'attitude que le maître de stage recommande chez son stagiaire, est celle qu'il compte adopter lui-même par la suite. La stratégie d'observation est donc identique mais la finalité est différente : le stagiaire prend des indices dans l'environnement, observe activement pour s'intégrer tandis que le maître de stage observe pour conseiller et évaluer.

2.1.5 Prendre des indices auprès des élèves

En présence du stagiaire, le maître de stage peut également observer ses propres élèves pour commenter les actions de l'enseignant novice. Effectivement, les élèves sont influencés par la personne qui se trouve en face d'eux. L'acquisition ou non d'une notion est tributaire des méthodes employées par le stagiaire mais aussi du matériel fourni.

Lors de l'entretien avec Benoît, une stagiaire était présente au sein de sa classe. Il a alors quitter son rôle d'observateur pour répondre à mes questions. Cette absence physique ne signifie pour autant pas une absence d'observations.

« Oui exactement, là elle est toute seule et je lui demanderai en fin d'activité comment ça s'est passé. Souvent **je demande à un élève** "ça va, ça se passe bien ? Et il faut faire quoi là ?". Pour voir s'il a compris, voir si la consigne a bien été donnée, voir si c'est bien dans ce que j'ai demandé. »

(Benoît, communication personnelle, 10 mai, 2019)

Dans le cas d'une absence, les élèves restent la seule source possible pour vérifier le travail du stagiaire. En ce qui concerne Benoît, consulter un élève une fois la leçon terminée est intéressant pour savoir si l'objectif d'apprentissage est atteint et ainsi, pouvoir juger la leçon qui s'est déroulée. Cette étape de vérification est primordiale pour un enseignant, elle permet de soit valider les actions pédagogiques et de passer à l'étape suivante, soit d'identifier les difficultés de compréhension. Si un manque de compréhension est constaté, l'enseignant revient alors en arrière pour compléter ses explications. Il en va de même pour le stagiaire. Benoît utilise en fait son **réflexe d'enseignant** dans sa fonction de maître de stage.

Pour Sylvie, la compréhension des élèves est un élément qui est visible et donc facilement repérable lors de l'observation du stagiaire. Ainsi, les indices peuvent être pris à plusieurs niveaux : solliciter verbalement les élèves, observer leurs réactions ou encore consulter leurs feuilles d'exercices.

Dans les paroles de Sylvie, on peut identifier un élément qui influence directement la compréhension des élèves, il s'agit de la compréhension de la matière par le stagiaire lui-même. De ce fait, on peut imaginer que la compréhension du contenu théorique est un critère qui pourrait être vérifié lors de l'étape de préparation des leçons.

« C. : Et comment, je vois que ça roule en fait ?
M.S. : Si on **voit** que les enfants comprennent, que la matière est expliquée de manière claire et juste, parce qu'il y en a qui expliquent des erreurs aussi, faut savoir ça (...) Si maintenant on **voit** que les explications sont tellement alambiquées et que les enfants sont là, ne comprennent rien, sont complètement perdus ou sont en train de faire les fous...
C. : Donc ça c'est visible.
M.S. : Pour moi, c'est **visible**. »
(Sylvie-15s., communication personnelle, 10 mai, 2019)

2.1.6 *Utiliser un outil pour observer: le carnet*

Pour établir le portrait de son stagiaire, le maître de stage doit assister à un certain nombre de situations qui lui permettent de repérer, de consigner et d'interpréter plusieurs actions.

« Et pendant la journée, je le prends j'écris journée 1 et **j'explique ce que je vois**, j'écris tous mes commentaires, journée 2 etc. Et souvent en fin de journée, je prends mon petit carnet et je dis viens t'asseoir et je reprends tous mes trucs qu'ils soient positifs ou négatifs et puis on en discute et de jour en jour **je note l'évolution** et comme ça fin de semaine, quand je fais mon rapport, je prends toutes mes notes qui sont prêtes et je n'ai plus qu'à aller les rechercher et je vois une évolution entre le début et la fin et voilà. Et puis ce carnet-là **je lui rends** et je lui dis que **ce n'est pas évaluer** donc "ne te tracasses pas si je mets des choses fort négatives, il n'y a pas de soucis, ou des choses fort positives, je ne donne pas ça à l'école normale donc c'est pour toi, **tu le gardes**". »
(Benoît, communication personnelle, 10 mai, 2019)

Pour Benoît, **le carnet a deux fonctions** : il permet de garder des traces des activités au fil des journées, et est un outil au service de la communication entre le maître de stage et son stagiaire. Dans sa conception des choses, le carnet appartient au stagiaire, il est libre

de le reprendre chez lui. Ainsi, si ce carnet est utilisé à bon escient, il permet au stagiaire de réfléchir sur ses activités passées et d'envisager des améliorations pour la suite du stage. Un support utile pour un **praticien réflexif en devenir**. Benoît précise également que ce carnet est utile au moment de rédiger le rapport de stage, autrement dit la synthèse des observations. Ici, il ne considère pas le carnet comme un outil d'évaluation mais plutôt un outil au service de l'évaluation. Finalement, est-ce qu'observation rime systématiquement avec évaluation ?

Christophe, tout comme Benoît, pense que le carnet est un support utile pour mettre en perspective le parcours du stagiaire depuis le début du stage. Cependant, pour lui, ce carnet est un outil personnel et par conséquent, il ne peut être remis au stagiaire tel quel. Ceci s'explique par le fait que Christophe fait une double utilisation de ce carnet : il constitue un outil de réflexion pour la pratique de son stagiaire mais aussi pour sa propre pratique de maître de stage.

« (...) prendre à côté de toi un petit carnet pendant que le stagiaire fait vivre ses activités, **pour que tu puisses toi-même faire un point sur toi-même**, en disant mon stagiaire a commencé avec cette fameuse difficulté, je lui ai exposé que ça, ça n'allait pas et qu'il devait faire attention pour évoluer. Au cours du stage j'ai vu une amélioration, à la fin du stage je peux vraiment me dire qu'entre le début et la fin du stage il y a eu une claire amélioration, du coup mon stagiaire a réussi son objectif pour ce point-là. Par contre, pour cet autre point, je lui ai exposé cette difficulté, il n'y a eu aucun changement, malheureusement pour lui c'est un mauvais point pour lui dans le rapport à cet endroit-là. »

« On lui dit, il peut éventuellement le regarder en même temps que nous, maintenant le reprendre et le feuilleter librement à la maison non c'est pas le cas. C'est **un carnet qui est pour nous**, pour nous aider nous à **transmettre les bonnes choses** au stagiaire. »

(Christophe-3s., communication personnelle, 4 juin, 2019)

En ce qui concerne Sylvie, elle utilise la voie numérique pour prendre notes de ses observations mais le concept est similaire à celui du carnet. Dans son discours, on peut voir apparaître une contrainte supplémentaire.

« Le temps de midi ou au plus tard à la fin de la journée on fait un débriefing donc je lui imprime ce que j'ai noté. (...) Donc ça d'office au bout de chaque journée, parfois même après les récréations. Parce que quand il y a plusieurs années, il y a **beaucoup de leçons qui défilent** quoi. On est en 1^{ère} puis on est en 2^{ème} pendant que les 1^{ères} travaillent. »

(Sylvie-15s., communication personnelle, 10 mai, 2019)

Sylvie a une classe double niveaux : ceci entraîne parfois l'observation de deux leçons simultanément. La quantité de leçons à préparer pour le stagiaire est donc plus importante. Pour Sylvie, il importe de rebondir assez rapidement sur chaque leçon en étalant les feedback sur la journée. Ceci lui permet de mettre en avant les points positifs et de cibler directement les points à améliorer. Une rétroaction rapide permet même au stagiaire de même s'améliorer en cours de journée. En quelque sorte, à chaque leçon, le maître de stage dresse le profil de l'enseignant novice qu'il a en face de lui. On peut rapprocher cette attitude à celle d'un praticien réflexif qui réfléchit non pas sur sa pratique mais sur la pratique d'un autre. Mais finalement, comment rédiger ses observations ? Selon les dires des maîtres de stage interrogés, la principale qualité pour rédiger les remarques est **l'expérience enseignante**.

2.2 Le registre relationnel

Durant le stage actif proprement dit, le maître de stage s'adresse aux deux autres membres de la triade pédagogique (le stagiaire et les professeurs superviseurs de la haute école pédagogique). De ce fait, ce registre sera séparé en deux parties, une partie exposera les gestes posés sur le plan de l'étudiant-stagiaire, suivi de ceux posés auprès du superviseur.

a) **Sur le plan de l'étudiant-stagiaire**

2.2.1 Communiquer ses observations

Après avoir observé une leçon, le maître de stage va en toute logique, **communiquer ses observations** au stagiaire via un feedback oral. Se pose alors la question du moment opportun pour réaliser un commentaire. Voici la réponse de Christophe :

« Oui, fin il y a les **deux moyens d'intervenir**, soit par rapport aux réflexions de ce qui n'a pas été dans la leçon, ou alors **attendre le moment un peu plus creux d'une leçon** et le **couper dans son activité** et lui dire « fais attention, tu n'as pas su expliquer correctement ce point-là de ta leçon, les élèves n'ont pas compris ».
(Christophe, communication personnelle, 4 juin, 2019)

Par ses questions, Benoît s'intéresse aux ressentis de son stagiaire. En quelque sorte, il s'intéresse à son bien-être, ce qui lui permet d'être petit à petit plus en confiance. On

comprend que les moments de feedback ne sont pas seulement destinés à pointer les éléments qui nécessitent d'être améliorés.

« Ça dépend, si vraiment **ça s'est pas bien passé** une activité, souvent le premier jour à la récré de 10h30 je demande « **est-ce que tu te sens bien ?** ah bah oui je suis moins stressé » ou des choses comme ça. À midi, « tu aurais pu faire comme ceci ». Petit à petit, je vais **lâcher du lest** et le laisser ou la laisser prendre place. »
(Benoît-15s., communication personnelle, 10 mai, 2019)

Les maîtres de stage interviennent ponctuellement et de manière discrète, lors de moments creux : quand les enfants sont au travail ou lors des récréations. Ceci pour ne pas perturber le climat de classe. On se rend compte que leur **intervention** est **contextuelle** : certaines observations vont déclencher une intervention (« ça s'est pas bien passé ») et d'autres ne nécessitent pas d'intervention immédiate (« tu aurais pu faire comme ceci »).

Une fois ce feedback effectué, le maître de stage s'attend à un changement, il est donc utile de **communiquer ses attentes** pour la suite du stage et fixer des objectifs à atteindre pour le stagiaire. Le maître de stage anticipe la suite et compte observer des changements dans la façon d'enseigner de son stagiaire pour pouvoir lâcher de plus en plus de lest. Ainsi, le processus d'observation recommence. Il s'agit donc d'un processus itératif qui dynamise toutes les journées de stage.

2.2.2 *Aider le stagiaire à se remettre en question.*

L'apprentissage expérientiel du stagiaire est à différencier de l'apprentissage par essai et erreur car il y a une **réflexion sur l'activité** ainsi qu'une observation et une analyse de ses résultats. Si cette réflexion est rondement menée, elle peut permettre un apprentissage important et chargé de significations (Faulx & Danse, 2015). Dans son entretien, Benoît mentionne l'importance de cette remise en question pour le stagiaire.

« Donc voilà j'observe, si ça ne me convient pas, **j'explique comment moi je fonctionne, ce que j'attends** d'elle, de lui, puis je regarde s'il y a une évolution en fait. Personne n'est parfait, moi je suis loin d'être parfait et ce que je veux c'est voir **une évolution sur** la semaine. S'il se plante dans une activité début de semaine et bien, c'est pas grave, par contre je leur dis toujours qu'il faut **un progrès**, j'ai envie de voir que le stagiaire se **remette en question** et qu'il **essaie de faire évoluer la situation**. »
(Benoît, communication personnelle, 10 mai, 2019)

Benoît ajoute une composante : **les savoirs d'expérience**. Un savoir d'expérience est un savoir expérientiel (qui provient du vécu) qui s'est formalisé, conscientisé chez une personne et qui devient plus facilement transmissible par la suite (Balleux, 2000, cité par Faulx & Danse, 2015). Ici, Benoît mentionne deux types de savoirs d'expériences : ceux provenant de son expérience d'enseignant et ceux provenant de son expérience de maître de stage. En effet, Benoît s'appuie sur ses méthodes d'enseignement, il les a testées, améliorées, il sait celles qui fonctionnent pour le sujet abordé. En tant que maître de stage, il sait également qu'il est intéressant d'expliquer au novice ses propres schémas d'actions car cela lui donne des pistes pour évoluer dans la suite de son stage.

Lorsque Benoît explique qu'il veut voir « un progrès », que le stagiaire « se remette en question et qu'il essaie de faire évoluer la situation », cela fait penser à une idée de cheminement (Paul, 2009a). Le stagiaire passe par plusieurs étapes durant une semaine de stage : il s'agit donc d'une progression qui s'inscrit dans le temps. Benoît précise que les progrès doivent être visibles, ce qui serait une preuve de sa remise en question. Il donne par la suite un exemple vécu avec sa stagiaire, présente dans sa classe durant l'entretien.

« (...) si je lui dis de **moduler sa voix**, d'attendre le retour au calme pour **donner sa consigne** parce que ma stagiaire par exemple, **début de semaine** ici elle donne sa consigne et comme il y a déjà du bruit, elle essaie de parler au-dessus du groupe mais donc ça fait du bruit en plus mais on n'entend pas la consigne. Je lui dis non, d'attendre le retour au calme alors soit **t'**as une voix qui porte et **t'**as **ton** retour au calme rapidement soit **tu** trouves un outil mais **tu** fais le retour au calme et **tu** donnes seulement ta consigne. **Tu** demandes si tout le monde a compris, **tu** vérifies qu'il n'y a pas de questions et puis allez-y, au boulot. »
(Benoît, communication personnelle, 10 mai, 2019)

Dans la situation suivante, Benoît fait part d'une observation réalisée en début de semaine. Tout d'abord, il remet les choses en contexte en expliquant l'action du stagiaire (elle donne sa consigne) et en précisant ce que cette action a comme conséquence sur le groupe (ça fait du bruit et on n'entend pas la consigne). Ensuite, il utilise la deuxième personne du singulier pour expliquer comment il formule sa remarque : je ne suis plus son sosie mais sa stagiaire. Il propose alors deux solutions à sa stagiaire pour remédier à son problème, à savoir « avoir une voix qui porte » ou « trouver un outil ». Une des deux solutions est directement éliminée car il précise au début qu'elle doit moduler sa voix, ce qui sous-entend un manque d'inflexion de la voix. Ensuite, Benoît formule une consigne sur la façon de donner une consigne, il donne les étapes à suivre : retour au calme,

consigne, vérification de la compréhension, mise au travail des élèves. Il s'agit de conseils et non d'une solution offerte au stagiaire. Effectivement, il est sous-entendu qu'elle doit trouver un outil adapté par elle-même. En utilisant le « tu », il responsabilise sa stagiaire, l'**observation** n'appartient plus au maître de stage, elle est alors **partagée**.

b) Sur le plan de l'enseignant-superviseur de HEP

2.2.3 *Établir la communication*

Deux extraits nous permettent de comprendre comment se déroule la rencontre entre le maître de stage et le superviseur de HEP, deux membres de la triade, deux formateurs communs au stagiaire qui ne se sont jamais rencontrés.

« C. : Et comment je l'accueille moi ce superviseur ?
M.S. : Avec une tasse de café ! Il vient et me demande souvent la première question “**Ça se passe bien ?**”. Je **dis les grandes lignes**, alors oui elle sait tenir une classe, elle arrive à créer un climat serein et voilà. »
(Sonia, communication personnelle, 3 mai, 2019)

« Le prof de l'école normale arrive, on **s'installe** au bureau de la stagiaire, on se met sur **le côté**. Il me demande toujours “**Ça se passe bien ?** Qu'est-ce que vous **pensez ?** Est-ce que le début de stage est correct ?” puis je **raconte un petit peu sans en dire trop**. »
(Benoît, communication personnelle, 10 mai, 2019)

On comprend qu'il existe une phase d'accueil lors de l'arrivée du superviseur : une tasse de café est proposée, les deux formateurs s'installent ensuite sur le côté, c'est-à-dire à une place pour observer. Benoît tout comme Sonia font part d'une question similaire posée par le superviseur : « Ça se passe bien ? ». C'est une question relativement ouverte qui concerne spécifiquement le stagiaire. Tous deux manifeste la volonté de ne pas trop en dire ou d'**expliquer seulement les grandes lignes du stage**. Les informations données en phase d'accueil sont volontairement incomplètes, ce qui permet d'entrer dans la seconde phase de la discussion.

2.2.4 *Partager son point de vue sur le stagiaire*

Une fois la communication établie, le maître de stage fournit des détails supplémentaires sur le déroulement du stage. Sonia insiste sur le fait que les remarques formulées au

superviseur doivent être identiques à celles faites au stagiaire précédemment. Le stagiaire est donc potentiellement au courant de la discussion en cours.

« Puis après on entre dans **plus de détails**, toutes les **remarques** que j'ai données à la stagiaire, je l'en **informe** aussi. »
(Sonia, communication personnelle, 3 mai, 2019)

En entrant dans les détails, le maître de stage aborde « le bagage » du stagiaire. Par définition, le terme « bagage » renvoie à l'ensemble des connaissances acquises, ce que l'on emporte avec soi (Larousse, 2019).

« Et bien si tu as un enseignant de Haute École qui vient voir le stagiaire, et bien forcément vous allez discuter de **son bagage**, de ce qu'il est capable de faire, de comment est-ce qu'il a **vécu le début** du stage, de comment toi **tu as senti le début** du stage, comment **tu sens la suite**. »
(Christophe, communication personnelle, 4 juin, 2019)

Christophe ajoute une temporalité à son discours : le stagiaire est venu avec un certain bagage en début du stage, lors de la supervision il explique l'état actuel des choses (« ce qu'il est capable de faire ») pour ensuite se projeter vers la fin du stage, le rapport de stage. Ces propos font penser à **une transition** (Paul, 2009b), le stage est temporaire : il est possible d'effectuer une comparaison entre le début et la fin, un développement se situe entre les deux. Pour aborder la transition de son étudiant, Christophe utilise son « ressenti ». Il s'agit ici d'un commentaire entièrement subjectif puisque pour parler de son ressenti, Christophe s'appuie sans doute sur son propre bagage d'enseignant ou de maître de stage. De plus, il imagine la suite du stage, ce qui fait appel à son expérience.

Lors des entretiens, il a été question du moment opportun pour partager son point de vue. Pour Sonia, la discussion a lieu durant la période d'observation.

« C. : Mais quand je regarde la leçon, il y a moyen que je communique avec le superviseur alors ? C'est un **moment d'échange** ?
M.S. : Oui, vraiment. Tout en **respectant le travail de la stagiaire**. »
(Sonia, communication personnelle, 3 mai, 2019)

Elle ajoute la notion de respect du travail du stagiaire, une chose que l'on retrouve dans les propos de Sylvie. En effet, Sylvie précise qu'elle ne formule pas ses remarques quand le stagiaire enseigne. Cependant, presque directement, ses propos entrent en conflit avec la réalité de terrain.

« Non, non, quand le stagiaire donne cours, j’essaie de ne **pas trop parler**, quoique les professeurs veulent déjà faire à ce moment-là, parce qu’en général **ils viennent pour une période puis ils prennent le stagiaire à la récréation pour parler.** »

« Donc parfois quand **le stagiaire est là**, je donne mon petit **point de vue** par rapport à ce que je **ressens** et **comment ça se passe** quoi mais moi ça me **déplaît** et ça me **dérange** quoi. Parce que quand quelqu’un parle au fond de ma classe, moi ça me **dérange.** »

(Sylvie, communication personnelle, 10 mai, 2019)

Le superviseur est présent en classe pour une seule période, ce qui contraint Sylvie à donner son point de vue durant la leçon. Elle marque son inconfort face à cette situation en utilisant des verbes tels que « déplaire » et « déranger ». Ces mots apparaissent lorsqu’elle se met à la place du stagiaire, ce qui est le reflet d’une attitude respectueuse, compréhensive et empathique (Correa Molina, 2005 ; Portelance *et al.*, 2008). Des composantes essentielles qui font preuves d’une certaine habilité relationnelle. Pour rappel, la compétence relationnelle se retrouve dans la liste des cinq compétences nécessaires pour pouvoir exercer une supervision selon Côté et Perry (2011).

Une autre partie des propos de Sylvie peut être mise en avant : « ils prennent le stagiaire à la récréation pour parler ». Ces paroles laissent sous-entendre que le superviseur est la seule personne qui a un contact avec l’étudiant à l’issue de la leçon. Ces faits sont confirmés par Benoît.

« (...) Avant, souvent, beaucoup de superviseurs me demandaient de rester un petit peu pour qu’**on discute à trois**. Et puis je trouve que ces dernières années c’est souvent : “Non ça va, vous pouvez aller boire votre tasse de café, **je vais discuter avec l’élève.**” Et là **je donne juste mon avis, mes observations** et ça se termine comme ça. »

(Benoît, communication personnelle, 10 mai, 2019)

Pour Benoît, les superviseurs « s’imprègnent » du point de vue du maître de stage, pour ensuite réaliser **un entretien en dyade** avec l’étudiant. Ce type de constat n’est pas étonnant : dans leur étude, Lapointe et Guillemette (2015) confirmaient ces faits en relayant les propos de plusieurs maîtres de stage qui affirmaient ne pas vivre de rencontre en triade mais uniquement en face à face avec le superviseur de HEP. Les maîtres de stage interrogés dans cette étude, estimaient qu’il était important qu’on laisse une grande part à leurs remarques et réflexions lors des discussions avec les superviseurs universitaires. Cette réflexion est partagée par les maîtres de stage interrogés dans mon étude, qui manifestent eux aussi l’envie de partager leur ressenti et leur point de vue par rapport au stage en cours.

2.2.5 *Ajuster les commentaires du superviseur*

Au le moment d'aborder la visite du professeur de la HEP au cours de l'entretien, Benoît met en avant l'importance de défendre son stagiaire si l'avis du superviseur est opposé au sien. En effet, dans son discours Benoît oppose deux points de vue à l'égard du stagiaire.

« M.S. : (...) Si je sens que ça part dans **le côté négatif** alors que je moi suis **très content** du stage et que c'est simplement cette activité-là parce qu'il y a le stress alors je me **bats** pour mon stagiaire (...) ou alors justement ça se passe super bien, le prof de l'école normale est super positif (...) mais il y a **des choses importantes qui ne fonctionnent pas ...**

C. : Et donc tu **appuies** certaines choses ...

M.S. : **Positives ou négatives** sur mon stagiaire, parfois, je ne **l'enfonce** pas parce que c'est pas mon style mais je **dis ce qui ne va pas**. Ça dépend un petit peu de l'activité, de ce que je vois, de ce que j'entends, de ce que le prof dit, parfois ce sont des profs mous qui n'ont pas d'avis, qui sont **même pas leur prof pendant l'année** (...) et là c'est quasiment **moi qui fait le rapport**. Puis il y en a d'autres qui sont super concernés, les profs de maths ou de psychopéda "**Au cours, elle est comme ça**, moi j'ai remarqué ça, j'ai vu telle activité." Et là je n'ai quasi **rien à dire** et j'**ajuste** avec mon avis. »

(Benoît, communication personnelle, 10 mai, 2019)

Benoît précise sa volonté d'être **bienveillant** (« je ne l'enfonce pas ») et d'être **objectif** (« ce que je vois, ce que j'entends ») durant le moment passé avec le superviseur. Par des mots comme « je me bats pour mon stagiaire », on comprend l'importance pour lui de communiquer son point de vue au sujet de l'étudiant. Dans son discours, on voit que ce qui légitime une remarque c'est le fait de connaître l'étudiant. En effet, le maître de stage se sent légitime puisqu'il passe de nombreuses heures à observer les activités du stagiaire, il a une vue d'ensemble du parcours. Les propos de Sylvie vont dans ce sens. Lorsque le superviseur arrive en classe, il est tenu de consulter la farde de stage. Un maître de stage qui a suivi son étudiant est capable de répondre à toute question d'ordre pédagogique ou didactique. Comme précisé précédemment, les leçons sont en général le reflet d'une co-construction.

« Je **connais toutes les leçons**, comme je les ai toutes vues avant donc je suis assez **à l'aise** pour leur en parler. »

(Sylvie, communication personnelle, 10 mai, 2019)

Une distinction est établie entre deux types de superviseurs : ceux qui fréquentent régulièrement les étudiants au sein de la HEP et ceux qui les voient occasionnellement. Cette distinction conditionne les propos et l'attitude prise par le maître de stage et donc,

l'entretien à chaud. Il va soit appuyer certains éléments (positifs ou négatifs) auprès du superviseur et « ajuster avec son avis » ou alors pratiquement remplir le rapport à la place du superviseur. Un échange avec un superviseur qui connaît l'étudiant, qui a eu l'occasion de l'avoir en cours, permet d'obtenir une **évaluation** davantage **complémentaire**. Une alliance entre la théorie (la Haute école) et la pratique (le lieu de stage).

Tout comme Benoît, Christophe manifeste la volonté d'être objectif lors de l'échange avec le superviseur. L'attitude « objective » est également synonyme de transparence par rapport à chacun des membres de la triade.

« Et effectivement le professeur va juger l'activité en question, après c'est aussi à toi en tant que maître de stage d'**être objectif**, si on a un stagiaire qui est volontaire, qui est travailleur, qui fait tout son possible pour s'en sortir mais qui souffre de difficultés et bien c'est logique. Ne pas hésitez de **prendre sa défense**. Par contre si on a un stagiaire qui n'y met pas du sien (...) c'est à nous aussi d'**être objectif**, d'**être suffisamment cash** avec le stagiaire pour le faire **évoluer** et de **dire les choses ouvertement**, que ce soit à son prof ou à lui. »
(Christophe, communication personnelle, 4 juin, 2019)

Selon Christophe, les difficultés d'un stagiaire sont directement visibles pour le superviseur. Étant donné qu'il n'est présent que pour une seule période en classe, le risque est qu'il se base uniquement sur ces éléments d'observation pour réaliser son évaluation. Dans ce cas de figure, le maître de stage peut exercer une certaine influence sur cette évaluation en **prenant la défense du stagiaire**, s'il le considère comme volontaire et donc impliqué dans le stage. A contrario, si le maître de stage constate que l'étudiant est désengagé face aux tâches de stage, l'attitude objective permet d'entamer une discussion constructive avec le superviseur. Les difficultés du stagiaire sont alors discutées et des solutions sont envisagées.

Par l'ensemble des verbatim sélectionnés, on comprend que le maître de stage a un rôle important à jouer au niveau relationnel. Il joue le rôle de **médiateur** entre l'étudiant et le superviseur de HEP. Dans les recherches consultées, ce rôle est en fait très souvent attribué au superviseur qui remplit alors un rôle de « médiateur institutionnel » chargé de rappeler les règles inhérentes à la formation (Jorro, 2016).

Or, le maître de stage occupe une position davantage tierce car externe à la FIE, ce qui lui permet de se distancer du cadre institué donné par la HEP. On peut alors considérer que le maître de stage remplit lui aussi le rôle de médiateur lorsqu'il établit le lien entre le

stagiaire en activité et le superviseur en position d'observateur. Par ses discussions, il permet au superviseur d'avoir une perspective plus large du stage en mettant en lien la performance observée avec les performances antérieures de l'étudiant. Ceci permet de cerner le niveau de compétences réel du stagiaire.

3. À la fin du stage

Un stage est rythmé de toutes sortes d'activités qui permettent d'arriver à une ultime étape : le rapport de stage. Dans la littérature scientifique, cette évaluation est synonyme de tension puisqu'elle peut générer un conflit de rôles (accompagnateur/évaluateur) pour le maître de stage (Desbiens *et al.*, 2009). Dès lors, comment les maîtres de stage interrogés vivent-ils cette étape du stage ?

3.1 Le registre de l'évaluation

3.1.1 *S'approprier la grille d'évaluation*

Dans un premier temps, Christophe conseille de lire le rapport fourni par l'école normale dans son entièreté, ce qui lui permet d'avoir bien en tête tous les critères d'évaluation et ce, pour toute la durée du stage.

« (...) moi je te conseille dans un premier temps de le lire **avant le stage** entièrement, **avoir bien conscience** des points sur lesquels tu vas évaluer ton stagiaire et alors pas hésiter à **retourner** plusieurs fois dans ce rapport au cours du stage (...) »
(Christophe, communication personnelle, 4 juin, 2019)

Une fois le stage clôturé, survient l'étape d'évaluation en tant que telle : le maître de stage s'appuie sur une grille reprenant plusieurs critères liés aux compétences à acquérir pour un futur enseignant. Une lettre est attribuée à chaque critère, cela correspond à une appréciation globale de la part du maître de stage.

« Normalement c'est bien, très bien, etc. mais avec les collègues on met souvent des B+, des B-, des TB++. Eux, ils ne **nuangent** pas (...) »
(Sylvie, communication personnelle, 10 mai, 2019)

Des nuances sont apportées à la grille initiale via des signes. Cela témoigne la volonté de réaliser une évaluation qui tient compte de la progression de l'étudiant. Par exemple, au

lieu de mettre un « S » (satisfaisant), Sylvie met un « B- » (bien -) car une évolution a été constatée chez l'étudiant pour ce point, par rapport au début du stage, ce qui est un signe encourageant pour la suite de sa formation. Les compétences sont bien évaluées selon une trajectoire de développement (Poumay, Tardif, Georges, & Scallon, 2017).

3.1.2 *Conseiller*

Une fois la grille complétée, le maître de stage se lance dans la rédaction d'un commentaire écrit.

« (...) je vais mettre ici mes **remarques** et mes **conseils**. Je ne vais pas dire c'est une bonne ou une mauvaise stagiaire, elle est là pour **apprendre**, je vais lui donner des **conseils** "J'ai **remarqué** ça ou ça ..." donc je te **conseillerais** de bien relire tous tes écrits afin de vérifier l'orthographe ou de contrôler ton objectif matière. »
(Sonia, communication personnelle, 3 mai, 2019)

Un cycle d'évaluation peut être dégagé : **une observation** mène à **une remarque**, qui donne suite à **un conseil** du maître de stage. Le carnet, mentionné dans le registre de l'observation, se révèle être un outil indispensable pour réaliser toutes les étapes de ce cycle. En effet, il rend compte des observations réalisées, c'est-à-dire de l'ensemble des informations récoltées dans un contexte particulier. Ces observations se transforment à l'écrit en remarques grâce à l'interprétation du maître de stage. Cette interprétation permet de juger une performance. Si la performance est appréciée, le maître de stage en reste au stade de la remarque et félicite l'étudiant. Dans le cas contraire, la remarque prend la forme d'un conseil écrit pour réguler la compétence en question.

Dans les entretiens, cette tâche d'évaluation a été comparée à maintes reprises à celle que les enseignants réalisent avec leurs propres élèves. Encore une fois, l'enseignant influence le maître de stage.

« (...) j'ai quand même cette bienveillance **comme un élève**. Un élève on n'est pas juste là pour **l'évaluer**, on est là aussi pour **l'encourager, l'aider, le conseiller**, ... Donc, mon stagiaire c'est comme ça que **je le considère aussi**. Il y en a que je considère presque comme **des collègues** en fin de stage, en exagérant un peu mais avec qui j'ai totale confiance et il y en a d'autres ça reste des **élèves** on va dire ça comme ça... Pas des élèves mais des **stagiaires**, il y a encore **beaucoup de chemin à parcourir** (...)»
(Benoît, communication personnelle, 10 mai, 2019)

Finalement, le moment d'évaluation est lui aussi associé à une attitude bienveillante de la part du maître de stage. L'importance est mise sur la façon de considérer l'étudiant à la

fin de son stage et non sur la note à attribuer. Le stagiaire a-t-il suffisamment évolué pour être considéré comme un enseignant, un collègue pour le maître de stage ? Ou, au contraire, reste-t-il un stagiaire qu'il faut « encourager, aider et conseiller » ?

Tout comme Benoît, Sylvie **projette une image de son stagiaire en tant que futur enseignant**. Elle se sent responsable de la future génération d'enseignants car il n'y aura pas toujours quelqu'un pour contrôler le travail d'un novice déviant.

« (...) Moi quand je **laisse sortir** un stagiaire je me demande toujours **est-ce que je lui aurais confier mes enfants** ? Après il y en a d'autres, je me dis "qu'est-ce que j'aimerais qu'il aie ce stagiaire comme enseignant", d'autres "moyen mais ça peut aller" mais maintenant, quelqu'un que je me dis "mon dieu, je ne voudrais jamais que mes enfants l'aient", non **je ne peux pas le mettre sur le marché**. »

(Sylvie, communication personnelle, 10 mai, 2019)

IV. Discussion des résultats

Suite à mes analyses, des éléments de réponse peuvent être apportés aux différentes questions de recherche de ce mémoire. Avant d'interpréter et de discuter les résultats obtenus, quelques précisions sont apportées quant à la question principale de ce mémoire, à savoir : **Quelles sont les activités des maîtres de stage qui accompagnent les stagiaires instituteurs primaires ?** Et pour finir, quelques limites méthodologiques sont identifiées et une perspective de recherche envisagée.

1. Quelques précisions ...

Avant toute chose, je souhaite préciser l'élément central de la question principale de ce mémoire : l'activité. En effet, le choix de ce terme a fait l'objet d'une réflexion personnelle. Le travail d'un maître de stage est-il un ensemble d'actions, de pratiques, d'activités ou de gestes ? Finalement, quel est le terme le plus adapté ? La méthode de l'instruction au sosie m'a permis de trancher pour le terme activité puisqu'un des principaux objectifs est d'accéder à l'activité « réelle » du sujet, à savoir l'activité personnelle d'un professionnel dans son contexte de travail (Mattéi-Mieusset, 2013). Les éléments de contexte exposés dans la revue de la littérature ont montré qu'il existait peu de prescrits concernant la fonction de maître de stage : pas de tâches officielles, de formation obligatoire ou de statut particulier. Or, la tâche nourrit l'activité réelle d'un professionnel et la déclenche (Mattéi-Mieusset, 2013). En l'absence de prescrits, on peut considérer qu'il y a absence de tâches et par conséquent, la dualité entre « ce qui est à faire » et « ce qui se fait réellement » n'a plus de raison d'être. Dans cette perspective, l'activité était considérée comme une réponse singulière et personnelle du sujet. Suite à cette réflexion, l'activité n'avait pas fait l'objet d'un point théorique dans la revue de la littérature.

Une fois ma revue de littérature clôturée, je suis allée à la rencontre de plusieurs maîtres de stage pour sortir des grandes théories liées à l'accompagnement professionnel et mettre des mots plus « authentiques » sur leur travail réel. En analysant les différents entretiens et en organisant les verbatims, j'ai pu remarquer des similitudes entre les façons de faire de chacun, ce qui m'a permis d'identifier un certain nombre d'activités propres à l'accompagnement des stagiaires instituteurs primaires. Par ces analyses, j'ai réalisé qu'il existait bel et bien **un noyau commun** qui oriente les pratiques des maîtres

de stage et ce, malgré des contextes d'enseignement différents et l'absence de contraintes officielles. En effectuant un parallèle avec l'étude de Lenoir (2016), qui cherchait à identifier les gestes posés par les superviseurs des HEP durant l'accompagnement d'un stagiaire, il est possible de nommer ce qui lie les activités des maîtres de stage interrogés : **le genre professionnel**. Dès lors, l'activité n'est pas seulement propre à un individu mais à un collectif. Je me réfère pour la première fois à Clot et Faïta (2000) qui avaient identifié que dans tout milieu professionnel, existait une base commune aux discours, aux gestes, aux techniques employées ou encore aux rôles, fonctions et postures prises par les individus. Il existe alors des pratiques que les maîtres de stage connaissent, apprécient et donc choisissent de mettre en œuvre ou de boycotter (Mattei-Mieusset, 2013). Suite à la rédaction de mes résultats, je me suis alors posée une toute nouvelle question : d'où provient ce noyau commun, le genre professionnel des maîtres de stage ? Sur base des propos recueillis lors des entretiens semi-directifs, je peux formuler cette hypothèse : le genre professionnel des maîtres de stage est construit à partir de *leur propre expérience de stagiaire*.

« (...) **je suis tombé sur un maître de stage** qui m'a révélé et qui m'a permis de changer (...) C'est lui qui m'a fait évoluer sur un stage. En tout cas il m'a permis de m'ouvrir et de comprendre le sens, pourquoi je faisais tout ça. Et **je me dis que c'est notre rôle** (...) » (Benoît, communication personnelle, 10 mai, 2019)

« (...) **quand moi j'étais stagiaire**, j'avais un maître de stage qui prenait comme métaphore qu'il était un peu mon papa pendant 3 semaines donc pendant 3 semaines, quand je faisais une bêtise, comme mon papa il me grondait par contre, quand je faisais de très bonnes choses, il me prenait entre quatre yeux et il me le disait (...) et **moi je pense vraiment qu'un stagiaire il a besoin de cette transparence** (...) » (Christophe, communication personnelle, 4 juin, 2019)

Mais également à partir de *leur expérience enseignante*.

« (...) je me dis qu'avec **toute l'expérience qu'on a**, je pense qu'on doit aussi **faire passer son savoir**. C'est vrai que quand on est jeune enseignant et c'est vrai qu'avec **l'expérience**, j'estime qu'on a quand même **un fameux bagage** qui est **une plus-value** et ça je trouve que c'est vraiment l'expérience qui joue et que c'est super important de le **partager**. » (Sylvie, communication personnelle, 10 mai, 2019)

« Ça c'est **l'expérience**, évidemment je lui fais des commentaires propres à mon **expérience**, propre à la classe, je ne sais pas si un instituteur qui commence aura les mêmes critères que moi. Mais moi ça fait 36 ans que je travaille et **je vois un petit peu comment ça fonctionne** et **ce qui est bon pour l'enfant** et **ce qui est bon à conseiller pour une future enseignante**. » (Sonia, communication personnelle, 3 mai, 2019)

2. Éléments de réponse

Ces nouvelles précisions sur le sens de ma question de recherche semblaient essentielles afin de permettre une meilleure interprétation des résultats. Finalement, la réponse à cette question peut se modéliser sous la forme suivante.



Figure 4:
Modélisation des activités des maîtres de stage

Dix-neuf activités ont pu être répertoriées grâce à l'instruction au sosie. Pour rappel, cette méthode avait été choisie car elle permettait d'entamer une activité dialogique particulière entre un instructeur et son sosie, ce qui rendait l'accès à ses activités plus aisé. L'introduction de cet entretien était d'une grande importance car il permettait d'instaurer une dynamique particulière entre la chercheuse et le maître de stage puisqu'il leur était explicitement demandé de se placer dans une situation où ils allaient être remplacés dans l'ensemble de leurs tâches de maître de stage. De ce fait, par l'instruction de départ, je m'attendais à ce que les enseignants s'adressent à moi en utilisant la deuxième personne du singulier pour me donner un certain nombre de consignes. Au final, un seul enseignant sur les quatre a réussi à rentrer complètement dans le jeu du sosie et ce malgré plusieurs relances qui appelaient à des consignes adressées.

Après coup, je constate que les maîtres de stage ont du mal à se projeter dans un discours où ils n'en sont pas les acteurs. Il est difficile de se détacher de sa propre expérience mais cela n'empêche pas de la partager. Je n'ai pas insisté pour que les maîtres de stage rentrent dans le jeu de l'entretien et je leur ai laissé la liberté d'aborder les éléments qu'ils souhaitaient. Le cadre donné était donc assez flexible permettant alors de comprendre plutôt que de décrire les pratiques. Bien que la méthode d'instruction au sosie n'ait pas été suivie à la lettre, elle s'est révélée utile pour entamer le dialogue. La preuve en est, peu de relances ont été nécessaires par la suite, tant le dialogue était naturel et les réponses fournies. Comme l'avait préconisé Matteï-Mieusset (2013), cette méthode permet également d'accéder à une temporalité élargie car les propos recueillis font part d'expériences récentes et plus anciennes. Toutefois, les expériences récentes influencent davantage le discours tenu au moment des entretiens, particulièrement lorsqu'un stagiaire était présent au même moment en classe.

Autre point d'attention concernant la méthodologie : j'ai bel et bien accédé à la subjectivité des maîtres de stage pour mieux comprendre leur « pouvoir d'agir » (Clot, 2008a, cité par Matteï-Mieusset, 2013). En effet, l'ensemble des activités identifiées, ont été libellées sous forme d'actions : un verbe a été chaque fois choisi pour les caractériser. Toutefois, le fait d'avoir adapté quelque peu la méthode de l'instruction au sosie, n'a pas permis d'opérationnaliser au maximum chacune des actions, tel un mode d'emploi pour que le sosie remplisse la fonction de maître de stage de manière semblable et efficace.

Suite à ce retour sur la méthode d'entretien expérimentée, attardons-nous maintenant sur les différentes sous-questions de recherche. La première concernait les recherches théoriques : **En regard de la littérature scientifique, quels sont les points communs et les divergences avec les résultats de recherche obtenus ?** Comme la plupart des liens théoriques ont déjà été établis lors de la présentation des résultats, un tableau est proposé en guise de synthèse. Ce tableau associe le nom de chaque maître de stage avec les registres d'activités. Dans chaque case sont présentées mes principales découvertes et non les activités puisque déjà exposées dans la modélisation précédente. Le fait de synthétiser l'ensemble de mes résultats permet de mettre en évidence le sens attribué à chacune des activités, ce qui permet de répondre à une autre sous-question de recherche : **Quel sens les maîtres de stage mettent-ils derrière chacune de leur activité ?**

	Sonia	Sylvie	Benoît	Christophe
Accueil	Attendre une participation du stagiaire : assister >< suivre		Conseiller/verbaliser au stagiaire de participer : assister = suivre Laisser le stagiaire découvrir les élèves	Amener le stagiaire à découvrir les élèves
Pédagogique	Imposer les sujets de stage pour assurer la cohérence et la continuité des apprentissages			
	Imposer sa méthodologie pour les apprentissages routiniers			
	Vérifier l'ensemble des leçons : double de la farde de stage	Adapter le listing matières en fonction du projet du stagiaire Vérifier l'ensemble des leçons : échange de mails Avec les 3 ^e : Passer du rôle du tuteur qui encadre vers le rôle de tuteur qui soutient (posture « émancipatrice »)	Adapter les leçons du stagiaire en fonction du listing matières Vérifier l'ensemble des leçons : faire raconter	Vérifier l'ensemble des leçons : rencontre de visu + notes Avec les 3 ^e : Idem <i>Sylvie</i>
Observation	Prendre des indices auprès des élèves (solliciter verbalement, observer les réactions, consulter leurs feuilles) → être garant de leur apprentissage → intervenir si nécessaire			
		Appliquer un apprentissage expérientiel/autonomisant (fonction de formateur d'adultes)		
	Utiliser un carnet d'observation partagé : commentaires adressés par voies écrite et orale) + support de réflexion sur le stagiaire	Utiliser un carnet d'observation partagé : commentaires adressés par voies électronique et orale + support de réflexion sur le stagiaire	Utiliser un carnet d'observation partagé : commentaires adressés par voies écrite et orale + support de réflexion sur le stagiaire	Utiliser un carnet d'observation personnel : commentaires adressés par voie oral + support de réflexion sur soi et le stagiaire
Relationnel	Communiquer ses observations de manière contextuelle			
	Utiliser ses savoirs d'expérience pour analyser les pratiques du stagiaire			
			Aider le stagiaire à se remettre en question selon l'idée de cheminement	
	Avec le superviseur : Expliquer les grandes lignes du stage Communiquer son point de vue selon l'idée de transition (objectivité, bienveillance, empathie = compétences relationnelles) Jouer le médiateur pour une évaluation complémentaire (alliance entre le milieu théorique et pratique)			
Évaluation	Utiliser un cycle permanent : observation → remarque → conseil (attitude bienveillante)			
	S'approprier le support d'évaluation : apporter des nuances			S'approprier le support d'évaluation : utiliser comme référent
		Projeter le stagiaire comme enseignant		

Avant d'expliquer chaque registre de manière plus détaillée, il convient de préciser que l'absence d'informations dans certaines cases ne signifie pas automatiquement l'absence d'actions chez le maître de stage. Certains aspects du stage n'ont simplement pas été mentionnés par les principaux intéressés durant les entretiens.

Tout d'abord, **le registre de l'accueil** fait part de l'intégration du stagiaire au sein du milieu de stage. Dans ce registre, j'ai pu réaliser deux types de comparaison dans les pratiques. Premièrement, Sonia et Benoît manifestent la volonté de rendre le stagiaire actif durant la phase d'observation. J'ai alors caractérisé le stagiaire d'assistant et non d'accompagné. Cette distinction me semblait nécessaire pour insister sur le fait que le stagiaire a un rôle à jouer dès son entrée sur les lieux du stage. Rendre actif est une action vécue différemment par chacun : Sonia pense que le stagiaire ne doit pas suivre l'enseignant et faire preuve d'initiatives pour prendre sa place tandis que pour Benoît, il s'agit de suivre son fonctionnement habituel, tel un sosie qui agit comme lui sans pour autant le remplacer. On comprend alors que les débuts de stage des étudiants peuvent se révéler assez différents en fonction de l'attitude adoptée par leur maître de stage. La deuxième distinction observée lors de cette phase se joue entre Benoît et Christophe en ce qui concerne les informations délivrées au sujet de l'environnement de stage, dont le profil des élèves. Pour Benoît, il est important de laisser le stagiaire se faire sa propre image des enfants tandis que pour Christophe il importe d'informer le stagiaire des difficultés des enfants. Benoît ne souhaite pas coller d'étiquette aux enfants en difficulté tandis que Christophe estime que l'enseignant est le mieux placé pour en parler. Le fait de se retrouver face à des pratiques différentes m'amène à me demander quelle pratique est préférable à l'autre ? Dans le cas présent, qui de Sonia, Benoît, Christophe détient la solution ? Deux hypothèses peuvent être émises à ce propos. Premièrement, le profil de la classe a une influence sur les informations délivrées par le maître de stage. Par exemple, Christophe a plusieurs élèves ayant des troubles « dys » au sein de sa classe, ce qui explique sa volonté d'en informer son stagiaire pour que ce dernier propose un enseignement différencié lors des leçons. Deuxièmement, pour comprendre la différence d'attitude entre Sonia et Benoît, on peut se référer à la théorie selon laquelle la posture d'accompagnateur n'est donc pas donnée telle quelle en début de stage, elle se co-construit avec l'accompagné (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013). Dès lors, Sonia et Christophe s'ajusteraient à leur contexte particulier d'enseignement mais également aux besoins de l'étudiant placé sous leur responsabilité. Je tiens à préciser que ce constat est

d'application pour justifier toute différence dans les autres registres. J'ajouterai que l'objectif de cette recherche n'est pas de déceler la « bonne » pratique mais plutôt de statuer d'une diversité de pratiques. Une diversité de pratiques qui prend place à l'intérieur du genre professionnel des maîtres de stage et qui témoigne d'une interprétation personnelle du genre. Ce constat va en faveur de la création d'une formation qui permettrait aux maîtres de stage d'échanger sur leurs pratiques.

Le **registre pédagogique** est comparable à un processus puisqu'il s'agit d'un ensemble d'activités qui sont reliées. Les données recueillies lors des entretiens indiquent que les actions exercées par le maître de stage, lors de la phase de préparation, influencent fortement le travail du stagiaire. Tout comme Desbiens *et al.* (2009), ma recherche a montré que la portée éducative de cette phase dépend de l'aptitude à encadrer du formateur. Par ailleurs, cette phase est qualifiée de très énergivore pour l'ensemble des répondants puisque les maîtres de stage se révèlent être à l'initiative de la plupart des activités. Le maître de stage prend alors un rôle de meneur et ce, dès le listing des sujets de stage. Une liste sur laquelle le stagiaire a peu d'emprise. Tout d'abord, parce qu'il est sous-entendu que cette tâche est inabordable pour un enseignant novice. Ensuite, parce que les maîtres de stage tiennent à respecter le programme scolaire et de ce fait, accueillir un stagiaire ne doit pas constituer un temps mort dans l'apprentissage de leurs élèves. Les mots « continuité » et « cohérence » avec les apprentissages antérieurs sont des termes qui sont revenus très souvent dans leur discours. Les élèves ne doivent pas s'apercevoir de la substitution d'enseignant, dès lors la méthodologie de certains apprentissages routiniers est elle aussi imposée. Par mes analyses, j'ai pu relever que l'intégration d'un projet ou d'une leçon qui sort du cadre donné initialement n'est pas toujours perçue de manière positive par les enseignants. Or, selon Perrenoud (1992, cité par Paquay, 1994), les stages constituent une occasion de se professionnaliser et dès lors, de construire sa propre pratique. Ceci faisait penser à un modèle de professionnalisation par essais et erreurs ou au paradigme de praticien-artisan (Paquay, 1994). Dans ces modèles, le maître de stage laisse au stagiaire toute la liberté nécessaire pour faire ses expériences (Rey & Kahn, 2001). Ces modèles sont en fait à rejeter en ce qui concerne le registre pédagogique puisque les activités qui y sont liées ne présentent pas toutes les contraintes objectives du métier d'enseignant. En effet, dans la vie de tous les jours, un enseignant ne reçoit pas une aide extérieure pour réaliser sa planification ou construire l'ensemble de ses leçons. Dans mes analyses, j'ai alors parlé de « professionnalisation accompagnée », ce qui

présuppose un travail de co-construction entre les deux parties. Par une supervision rapprochée des leçons, les maîtres de stage ouvrent une voie vers l'autonomie pour l'enseignant novice. L'apport du maître de stage pour l'ensemble des activités de ce registre, ressemble en fait à un partage d'expérience : une des composantes du modèle de praticien-réflexif (Paquay, 1994). Les maîtres de stage ont bel et bien une fonction de guide (Portelance, 2008) et un rôle de « tuteur » (Paul, 2009b) durant les préparations car ils sont chargés de réorienter, de corriger et de superviser le stagiaire. Les manières de faire diffèrent mais l'objectif est le même : aider le stagiaire dans toutes ses actions. Finalement, le registre pédagogique aurait pu s'intituler registre d'aide. Une aide qui est apportée grâce à de nombreux échanges par voie directe (rencontres) ou indirecte (mails). La voie directe semble présenter plusieurs avantages pour le maître de stage tels qu'une supervision plus rapide et plus ciblée, un repérage plus facile des difficultés, la possibilité de vérifier l'intégration des leçons par le stagiaire ou encore le fait d'éviter les interprétations abusives liées aux commentaires écrits.

Pour les activités liées au **registre de l'observation**, peu de différences entre les discours des maîtres de stage ont été relevées. Pour chacun, on observe une position opposée à celle prise durant les préparations : le maître de stage se place volontairement en retrait, ne cadre plus toutes les actions de son stagiaire et s'efface au sein de sa propre classe. La principale visée est l'autonomisation via un apprentissage expérientiel (Faulx & Danse, 2015). Le maître de stage glisse dans sa fonction de formateur d'adultes (Portelance, 2008) sans pour autant nier sa fonction d'origine, car l'enseignant reste garant de l'apprentissage de ses élèves. Lors du premier jour actif, le stagiaire se retrouve presque livré à lui-même face aux élèves tandis que le maître de stage joue son rôle d'observateur à fond : il vérifie la cohérence entre les préparations écrites et les actions du stagiaire, pour ensuite noter ses remarques et conseils dans un carnet. Par ailleurs, ce carnet d'observation a une grande valeur pour chacun des répondants : une preuve d'objectivité, une trace des activités, un support utile pour réfléchir à la pratique du stagiaire. Ce carnet constitue en fait un outil de communication qui passe entre les mains des deux parties, il est partagé. Toutefois, un des maîtres de stage interrogé a fait le choix de ne pas partager directement le contenu écrit de ce carnet. En effet, son carnet a une fonction supplémentaire : il permet d'analyser sa propre pratique de maître de stage et il constitue un moyen pour « réfléchir aux bonnes choses à transmettre au stagiaire ». Cette pratique fait écho à l'une des six compétences professionnelles d'un maître de stage identifiée par

Rey *et al.* (2001) : « Réfléchir sur sa pratique de formateur de terrain en vue du développement professionnel de ses compétences et de son identité professionnelles » (p.3).

En ce qui concerne le **registre relationnel**, deux éléments peuvent être principalement mis en avant. Premièrement, les commentaires oraux liés aux observations se réalisent lors de moments creux afin de ne pas perturber les activités du stagiaire. Ceci permet ensuite une véritable réflexion sur l'activité puisque fondée sur les actions du stagiaire face à toutes les contraintes objectives du métier (Perrenoud, 1997, cité par Rey & Kahn, 2001. Contrairement au registre pédagogique, le stagiaire se retrouve cette fois-ci en situation professionnelle réelle. Lors du stage actif, le stagiaire commence à construire sa propre expérience enseignante. Par la suite, une remise en question de ses expériences est rendue possible grâce au regard porté par son maître de stage. Dans mon étude, tous les maîtres de stage interrogés disent se baser sur leur propre expérience enseignante pour aider leur stagiaire à revoir sa manière de fonctionner. L'idée d'un « cheminement » (Paul, 2009a), d'une progression inscrite dans le temps, était fort présente dans le discours de chacun. Par ailleurs, les quatre caractéristiques relevées par Paul (Paul, 2009a) au sujet de l'accompagnement transparaissent dans les entretiens. En apparence vagues, elles n'avaient pas toutes été décrites dans la revue de la littérature. Pourtant, il existe bien une idée de secondarité entre assistant et accompagnateur, un effet d'ensemble grâce à un travail de co-construction entre les partenaires et une idée de transition entre le début et la fin du stage. Cette transition est d'ailleurs le principal sujet lors de la visite de l'enseignant-superviseur de HEP puisqu'il s'agit de statuer de la compétence du stagiaire à un moment précis du stage. Pour le maître de stage, l'objectif principal de cette visite est de faire prévaloir son avis. En effet, les maîtres de stage se disent prêt à défendre leur stagiaire si nécessaire et souhaitent exercer une véritable influence sur l'observation du professeur de HEP. Dans cette situation, mes analyses ont montré que le maître de stage prenait le rôle de médiateur puisqu'il établit le lien entre le superviseur qui observe et le stagiaire qui enseigne. Mon étude a également mis en avant qu'à l'issue de la leçon observée, le maître de stage se retrouvait bien souvent exclu de l'entretien entre l'étudiant et l'enseignant de l'école normale. Comme si le statut des deux formateurs était inégal. Or, selon Guillemette et Lapointe (2009, cités par Lapointe & Guillemette, 2015), le lieu de stage doit constituer « un milieu de pratique supervisée » (p. 201), ce qui présuppose une action conjointe dans le cadre de la formation de l'étudiant. Ce type d'action va à

l'encontre des volontés énoncées par nos dirigeants en ce qui concerne le renforcement des liens entre les volets théorique et pratique de la FIE (Projet de décret du Parlement de la Communauté française définissant la formation initiale des enseignants, 2018). À l'instar de Rivard *et al.* (2009), je mets en avant l'importance de partager entre formateurs, une vision commune en matière de développement professionnel pour le stagiaire. Ceci passe notamment par un moment de supervision en triade. Dernier point d'attention pour cette visite : sur bases des données récoltées, il semble que l'évaluation est profitable pour l'ensemble des parties lorsqu'elle a lieu avec un enseignant d'école normale qui connaît bien l'étudiant. En effet, la connaissance de l'étudiant permet une discussion constructive entre les deux formateurs.

Enfin, pour le **registre de l'évaluation**, les informations récoltées à ce propos sont peu nombreuses. Le sujet du rapport de stage n'a pas été abordé spontanément par les maîtres de stage mais plutôt amené par mes soins en fin d'entretien. Pourtant, la rédaction de ce rapport constitue une des seules prescriptions donnée par les HEP et de ce fait, je m'attendais à voir apparaître le fameux dilemme « aider ou évaluer » (Matteï-Mieusset, 2013 ; Maes *et al.*, 2018) chez les répondants. Or, ce qui ressort de mes analyses, c'est que les maîtres de stage ne consacrent pas de moment spécifique à l'évaluation puisque l'évaluation est permanente. En effet, tous les moments de travail avec le stagiaire sont sujets à l'observation et à l'interprétation du maître de stage et par conséquent, à une évaluation plus ou moins formelle. Une fois le stage terminé, les maîtres de stage n'éprouvent pas de difficultés à remplir le rapport de stage puisque l'ensemble des remarques et conseils ont été consignés dans le carnet d'observation et communiqués systématiquement au stagiaire. Ce constat va à l'encontre de celui effectué dans l'étude de Lapointe et Guillemette (2015) où les maîtres de stage interrogés se déclaraient en insécurité face aux grilles d'évaluation proposées par les écoles supérieures. Le constat de Desbiens *et al.* (2009) selon lequel les évaluations formatives et sommatives sont identifiées comme des tâches difficiles et exigeantes aux yeux des maîtres de stage est également rejeté. En effet, dans mes analyses j'ai mis en évidence un cycle d'évaluation emprunté par les maîtres de stage (observation, remarque, conseil) qui leur permet de se sentir à l'aise face à cette tâche.

Pour conclure ma réponse à ces deux sous-questions de recherches, je mettrai en avant que les rôles privilégiés par les maîtres de stage interrogés sont ceux de **tuteur** et de

conseiller. Le rôle de tuteur est dominant durant la période de l'avant-stage tandis que le rôle de conseiller rythme le processus d'observation. Le rôle de **médiateur** avait aussi été évoqué mais ce rôle n'est pris que ponctuellement par le maître de stage lors de la visite du superviseur de l'école normale. Les rôles de coach et de mentor, quant à eux, n'ont pas été relevés dans le discours des maîtres de stage. Ce fait ne signifie pas leur absence dans les pratiques réelles, simplement leur non prégnance. En ce qui concerne les quatre grandes fonctions identifiées par Portelance (2008), elles se sont révélées utiles pour éclairer les dires des quatre maîtres de stage interrogés. Contrairement à ce que laissait présupposé mes recherches théoriques, les maîtres de stage n'évoquent pas de difficultés à rentrer dans la peau d'un formateur d'adultes. Par ailleurs, ils ne rapprochent pas directement le titre de maître de stage à celui de formateur, il s'agit seulement d'une interprétation personnelle. Dès lors, il convient de garder à l'esprit que le diplôme d'un enseignant n'est pas celui d'un formateur d'adultes, ce qui induit que les maîtres de stage ne possèdent pas automatiquement les compétences pour organiser et diriger la formation d'un adulte, du simple fait qu'ils enseignent (Desbiens *et al.*, 2009).

3. Limites méthodologiques et perspective de recherche

La première limite concerne l'échantillon de la recherche. Seulement quatre enseignants ont été interrogés, ce qui est trop peu pour tirer des conclusions généralisables à l'ensemble des maîtres de stage belges. Toutefois, cette limite avait déjà été énoncée lors de la présentation des choix méthodologiques. Reconnaître les limites de l'instruction au sosie c'est reconnaître la part de subjectivité de la méthode. Dans le cas présent, cette subjectivité n'est pas à considérer comme un obstacle mais plutôt comme une opportunité de s'intéresser à la singularité de plusieurs maîtres de stage et à leur façon propre d'envisager l'accompagnement d'un stagiaire. Une seconde limite est quant à elle liée à l'expérience des maîtres de stage interrogés. Un déséquilibre peut être constaté : trois d'entre eux avaient plus de quinze ans d'expérience alors que le dernier avait trois ans d'ancienneté. Ce constat me permet d'envisager une nouvelle perspective de recherche, à savoir interroger davantage d'enseignants novices pour effectuer une comparaison entre les pratiques des maîtres de stage avec peu d'ancienneté et ceux expérimentés. De mon point de vue, ce type de recherche permettrait de cibler les besoins des enseignants en ce qui concerne la future formation prévue par le tout nouveau décret (Décret définissant la formation initiale des enseignants, 2019).

V. Conclusion

Au moment de clôturer ce travail, je souhaite dans un premier temps rappeler les objectifs de recherche, à savoir : identifier, répertorier et analyser les activités qui jouent un rôle prépondérant dans le cadre de l'accompagnement des stagiaires instituteurs primaire. Plus précisément, j'ai cherché à comprendre et à interpréter les propos de quatre maîtres de stage afin de produire un travail au plus proche de leur réalité de terrain. À la fin de chaque entretien, j'ai demandé à chaque maître de stage de définir en quelques mots leur fonction. Ces mots me semblaient idéaux pour conclure ce travail car ils synthétisent d'une certaine manière la vision de leur titre de maître de stage. Ainsi, la dernière question de recherche de ce mémoire, « Quel sens les enseignants donnent-ils à leur titre de maître de stage ? », permet de conclure l'ensemble de mes recherches.

« C'est **une référence pour un futur enseignant** et je trouve que si c'est un maître de stage consciencieux et bien il peut apporter beaucoup au futur enseignant (...), on est là pour aider, pour conseiller, pour permettre à un futur enseignant de faire le moins d'erreurs possibles dans le métier dans lequel il va entrer. Donc moi je trouve que c'est important d'être **un bon conseiller et une bonne référence.** »
(Sonia, communication personnelle, 3 mai, 2019)

« Pour moi, un maître de stage, sur base de tout ce que j'ai vécu, c'est **un guide bienveillant, objectif**, qui sait se montrer juste et clair quand il le faut. (...) il est là pour l'aider à se développer en tant que futur instituteur mais il doit jouer cartes sur table, le maître de stage doit dire toutes les choses comme elles le sont du début à la fin, sinon le stagiaire ne profitera pas au maximum. Il doit être transparent, pour moi c'est impératif. »
(Christophe, communication personnelle, 4 juin, 2019)

« Maître de stage c'est **un guide**, c'est un peu comme le compagnonnage dans les métiers en voie de disparition, quand on fabrique une cathédrale etc. On vient au quotidien, on rentre dans le quotidien du professionnel qui est en train de vivre ça pleinement et bien pour moi, c'est un peu la même chose, le maître de stage(...), il n'est pas là pour vendre du rêve bêtement, il est là vraiment pour être transparent parce que la réalité du métier, elle n'est pas évidente quand même, (...) Voilà, pour moi c'est ça un maître de stage, c'est essentiel dans le parcours d'un jeune qui cherche sa voie. »
(Benoît, communication personnelle, 10 mai, 2019)

« C'est quelqu'un qui est là pour **guider le stagiaire** ... Pour l'encourager, pour le laisser faire ses essais et ses erreurs (...) »
(Sylvie, communication personnelle, 10 mai, 2019)

Les maîtres de stage se décrivent à la fois comme un guide, un conseiller et une référence. Encore une fois, le rôle de « guide » ressort ... et fait écho à l'étude de Van Nieuwenhoven et Colognesi (2013) dans laquelle les maîtres de stage interrogés se comparaient à des guides de montagne. Dans certains extraits, on peut même voir apparaître l'esprit du mentorat : la volonté de transmettre le goût du métier et les valeurs s'y rapportant. Un maître de stage, une personne essentielle dans le développement professionnel d'un futur enseignant et un modèle pour forger son identité professionnelle (McIntyre et Byrd, 1998, cité par Rivard *et al.*, 2009). Finalement, le sens attribué à chacune des activités est en lien étroit avec le sens donné au titre de maître de stage.

La façon de clôturer ce travail est le reflet de l'attitude que j'ai adoptée tout au long de ma recherche : une étudiante-enseignante qui tente de comprendre une fonction, dans un contexte en évolution constante. En effet, la présentation du contexte dans lequel baignent les études d'instituteur primaires a pris une grande place dans la revue de la littérature mais il s'est révélé essentiel pour comprendre chacun des concepts théoriques et analyser les données récoltées lors des entretiens. En effet, mon intérêt de départ s'était porté sur un acteur en particulier, le maître de stage, or il est nécessaire d'élargir sa vision des choses, passer d'une vision micro (contexte humain et matériel du lieu de stage) à une vision macro (contexte institutionnel) pour accéder à une compréhension globale de la fonction de maître de stage.

Enfin, portons notre attention sur les perspectives d'évolution de la fonction. Soulignons tout d'abord que l'obligation de former les maîtres de stage n'existe pas. Or, la spécificité des compétences attendues par un maître de stage, pose la question de la nécessité d'organiser une formation. Des dispositifs de formation sont bel et bien présents mais encore peu déployés à grande échelle. Notons que les transformations prévues dans le nouveau décret (Décret définissant la formation initiale des enseignants, 2019) risquent d'impacter les études d'enseignants et en toute logique, l'activité des formateurs d'enseignants. En effet, le projet de décret fait mention d'une toute nouvelle formation à destination des maîtres de stage. Espérons que la mise en place de cette formation soit un succès afin de reconnaître la valeur de l'accompagnement apporté par l'ensemble des enseignants qui acceptent de devenir maître de stage pour un temps.

VI. Bibliographie

- Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur [AEQES]. (2014). *Évaluation du bachelier instituteur(-trice) primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Analyse transversale*. Bruxelles, Belgique: AEQES. En ligne <http://www.aeqes.be/documents/20141022ATPRIMAIREMEP.pdf>
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education, 48*, 75-86.
- Ayivor, Y. (2016). *Dynamique collaborative entre maîtres de stage et superviseurs de futurs enseignants : vers l'élaboration d'outils d'accompagnement commun ?* (Mémoire de master en sciences de l'éducation non publié). Université Catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique.
- Baillauquès, S. (2002). D'une réforme promulguée à des questions d'identité: les formateurs d'enseignants. In Baillauquès, S., Lavoie, M., Chaix, M.-L., & Hétu, J.-C. (Eds.), *L'identité chez les formateurs d'enseignants : échanges franco-québécois* (pp. 35-74). Paris, France : L'Harmattan.
- Beauvais, M. (2008). Accompagner, c'est juger ? *Éducation permanente, 175*, 123-135.
- Bertrand, D., Sleighter, C., & Veilleux, A. (2002). La triade en supervision universitaire des stages en enseignement Point de vue des agents de stages. In Boutet, M., & Rousseau, N. (Eds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 119-125). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. In Boutet, M., & Rousseau, N. (Eds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 81-95). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bruyère, C. (2002). Un trio d'enfer. In Boutet, M., & Rousseau, N. (Eds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 105-110). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bujold, C. (2002). La supervision pédagogique : vue d'ensemble. In Boutet, M., & Rousseau, N. (Eds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 9-22). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

- Centre d'études sociologiques [CES] des Faculté Universitaire de Saint-Louis. (2012). *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles Mars 2011-Février 2012*. Bruxelles, Belgique: Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.
- Circulaire de la Communauté française du 7 juin 2011 concernant la nouvelle formation des instituteurs et des régents. (2011). *Moniteur belge, le 14 juin, n°000092*.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Colognesi, S. (2017). Un dispositif de recherche-formation sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en milieu scolaire : le cas de DIDAC'TIC. *La lettre de l'AIRDF*, 62, 21-26.
- Colognesi, S., Beusaert, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). L'accompagnement des enseignants tout au long de la carrière définit au moins quatre fondements. Colognesi, S., Beusaert, S., & Van Nieuwenhoven, C. (Eds.), *Accompagner les pratiques des enseignants* (pp. 5-13). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Commission européenne/EACEA/Eurydice. (2015). *La profession enseignante en Europe : pratiques, perceptions et politiques Rapport Eurydice*. Luxembourg: Office des publications de l'Union Européenne.
- Conseil Général des Hautes Écoles. (2011). *Référentiel des compétences de l'enseignant*. En ligne <http://www.cghe.cfwb.be/index.php?id=1551>
- Côté, L., & Perry, G. (2011). *Guide pratique de la supervision des stages*. Québec : CSSS de la Vieille Capitale.
- Décret de la Communauté française du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. (1997). *Moniteur Belge, le 23 septembre, p.24653*.
- Décret de la Communauté française du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et des régents. (2000). *Moniteur belge, 19 janvier, p.1471*.

- Décret de la Communauté française du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants. (2019). *Moniteur belge*, 5 mars, p.23808.
- Derobertmeasure, A., Dehon, A., & Demeuse, M. (2011). L'approche par problème: un outil pour former à la supervision des stages. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 13, 203-224.
- Desbiens, J., Borges, C., & Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et francophonie*, 37(1), 6–23. doi:10.7202/037650ar
- Desjardins, J., Guibert, P., Maulini, O., & Beckers, J. (2017). *Comment changent les formations d'enseignants*. Louvain-la-Neuve, Belgique : DeBoeck Supérieur.
- De Stercke, J., Temperman, G., De Lièvre, B. & Derobertmeasure, A. (2016). La formation initiale pédagogique face à ses diplômés Analyse de la satisfaction des diplômés des Hautes Écoles vis-à-vis de leur préparation à l'enseignement. *Revue Éducation & Formation*, 305, 87-99.
- Faulx, D., & Danse, C. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Guillaumin, C. (2009). La réflexivité comme compétence : enjeu des nouvelles ingénieries de la formation. *Cahiers de sociolinguistiques*, 14, 85-101.
- Henallux. (2019). *Programmes d'étude du bachelier instituteur(-trice) préscolaire et primaire*. En ligne <https://services.henallux.be/paysage/public/cursus/infocursus/idCursus/17>.
- Jacques, A. (2007). *Développement de l'expertise chez les superviseurs de stage en formation à l'enseignement* (Mémoire de maîtrise en éducation non publié). Université du Québec, Montréal, Canada.
- Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *eJRIEPS*, 38, 114-132.
- Larousse. (2019). *Dictionnaire de français*. En ligne <https://www.larousse.fr/>
- Lapointe, J. R., & Guillemette, F. (2015). L'évaluation des stages par les acteurs de la formation pratique: modalités, supervision, évaluation et guide de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 199–217. doi:10.7202/1034033ar

- Lenoir, Y. (2016). *Quels sont les gestes du superviseur afin d'accompagner l'étudiant en stage ? Exploration des dimensions pédagogiques, relationnelles et institutionnelles de la supervision*. (Mémoire de master en sciences de l'éducation non publié). Université Catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris, France : Larousse.
- Maes, O., Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). « Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier » Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants ? *Éducation & Formation*, e-308, 96-106.
- Matteï-Mieusset, C. (2013). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire*. (Thèse de doctorat en sciences de l'Homme et de la Société non publié). Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims, France.
- Mucchielli, R. (1967). *La dynamique des groupes : Processus d'influence et de changement dans la vie affective des groupes*. Paris, France : ESF Sciences Humaines.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche & Formation*, 16, 7-38.
- Paul, M. (2009a). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108.
- Paul, M. (2009b). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20, 11-63. doi:103917/savo.020.0011
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. *Recherche en soins infirmiers*, 110, 13-20.
- Périsset Bagnoud, D. (2009). Former à l'accompagnement et à la supervision pédagogique en stage: enjeux et défis. Les propositions de la Haute école pédagogique du Valais (Suisse). *Éducation et francophonie*, 140(3), 50-67. doi:10.7202/037652ar
- Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Éducation permanente*, 37(1), 123-144.
- Portelance, L. (2008). L'apport attendu des enseignants associés à la formation des stagiaires. In Boutet, M., & Pharand, J. (Eds.), *L'accompagnement concertés des stagiaires en enseignement* (pp. 7-47). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., & Beaulieu, P. (2008). *Rapport de recherche La formation des enseignants associés*. Québec, Canada : Université de Sherbrooke.
En ligne
https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Documents_officiels/Rapport_Cadre_reference_2009.pdf
- Poumay, M., Tardif, J. Georges, F., & Scallon, G. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences : Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Projet de décret du Parlement de la Communauté française du 12 octobre 2018 définissant la formation initiale des enseignants. (2018). *690 (2018-2019), N°1*.
- Rey, B., & Kahn, S. (2001). *Recherche sur le rôle des maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants Rapport de recherche*. Bruxelles, Belgique : Université Libre de Bruxelles. En ligne <https://www2.ulb.ac.be/facs/sse/img/final2.pdf>
- Rey, B., Kahn, S., Donnay, J., Dejean, K., & Charlier, E. (2001). *Recherche sur le rôle des maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants Proposition d'un dispositif de formation*. Bruxelles, Belgique : Université Libre de Bruxelles. En ligne <https://www2.ulb.ac.be/facs/sse/img/final2.pdf>
- Rivard, M., Beaulieu, J., & Caspani, M. (2009). La triade: une stratégie de supervision à redéfinir! *Éducation et francophonie*, 37(1), 140-158.
- Tardif, M. & Ziarko, H. (1997). *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*. Québec, Canada : Presses de l'Université de Laval.
- Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. *Interações*, 27, 118-138.
- Van Nieuwenhoven, C. & Roland, N. (2013). La formation pratique des enseignants en Belgique francophone. *Formation et profession*, 23 (3), 211-218.
- Van Nieuwenhoven, C. Bélair, L., Runtz-Christan, E. & Colognesi, S. (2018). *Un modèle de postures d'accompagnement en coconstruction. Vers une grille d'analyse de l'accompagnement des stagiaires. Session d'études internationale sur l'analyse du travail des formateurs de stagiaire en enseignement supérieur*. Belgique : Grappe. En ligne https://www.researchgate.net/profile/Stephane_Colognesi/publication/324896184_Un_modele_de_postures_d'accompagnement_en_coconstruction_Vers_une_grille_d'analyse_de_l'accompagnement_des_stagiaires/links/5ae9bb2d0f7e9b837d3c149b/Un-modele-de-postures-daccompagnement-en-coconstruction-Vers-une-grille-danalyse-de-laccompagnement-des-stagiaires.pdf

VII. Annexes

ANNEXES

Annexe n°1 : Transcription de l'entretien du 4 juin 2019 avec Christophe	1
Annexe n°2 : Transcription de l'entretien du 10 mai 2019 avec Sylvie	14
Annexe n°3 : Transcription de l'entretien du 3 mai 2019 avec Sonia	29
Annexe n°4 : Transcription de l'entretien du 10 mai 2019 avec Benoit	42

Annexe n°1 : Transcription de l'entretien du 4 juin 2019 avec Christophe

PROFIL : 4 années d'expérience dans l'enseignement

+/- 3 stagiaires accueilli.e.s

Chercheuse (C.) : Bon pour te réexpliquer un peu le cadre de pourquoi je suis là. Je suis en train de faire mon mémoire, j'ai décidé de travailler sur les maitres de stage, je creuse de ce côté-là. Donc du coup, là je suis en train de rencontrer des enseignants plus ou moins expérimentés dans le domaine, avec les stagiaires. L'entretien va se dérouler en deux temps : d'abord je vais te laisser parler assez librement et ensuite, en fonction de ce que tu auras dit, je vais te poser des questions plus précises. C'est bon pour toi ?

Maitre de stage (M.S.) : Pas de stress.

C. : Ok, c'est un peu spécial, on va imaginer que tu as un stagiaire pour le moment dans ta classe et que demain, je dois te remplacer je suis ton sosie tu vois ? Et tu dois me dire tout ce que je dois faire avec lui parce que moi j'y connais rien ! Il va falloir que je le prenne en charge donc tu dois me donner toutes les consignes nécessaires pour que personne ne s'aperçoive qu'on a changé les rôles.

M.S. : Du changement d'accord. Et bien si je me remets un petit peu en place par rapport avec ce que je faisais avec les stagiaires que j'ai eu. Concernant le stagiaire, il faudrait que tu essaies au mieux de le guider pour avoir des pratiques cohérentes avec les apprentissages, qu'il puisse aussi évoluer avec ses erreurs donc il faut veiller à ce que son contenu soit cohérent et pertinent avec les enfants mais il ne faut pas non plus tout lui donner pour qu'il se rende compte par lui-même qu'il a fait des erreurs et ainsi évoluer à partir de ça. Bien faire attention à ce qu'il ait donné un contenu qui est soigneux.

C. : Quand tu parles de contenu, ça veut dire ce qu'il doit préparer ?

M.S. : Oui, ce qu'il a à donner aux enfants, qu'ils aient du matériel et des feuilles qui soient vraiment nickel, qu'ils ne soient pas dépaysés par rapport à ce qu'ils ont habituellement.

C. : Ok et habituellement ils ont quoi alors ?

M.S. : Habituellement, on essaie que les enfants aient des feuilles qui soient vraiment nickel. Quand je dis nickel, des enfants qui sont vraiment dyslexiques, c'est extrêmement important que la police d'écriture soit vraiment appropriée et surtout qu'elle soit vraiment nickel. Si on fait une capture d'écran et un copier/coller avec sa feuille et qu'on l'imprime après, ce que certains stagiaires font et bien ça ne passe pas avec des enfants comme ceux-là parce que la police va être floue après. Donc, bien veiller que le stagiaire ne fasse pas de choses comme celle-là (phrase bizarre) et qu'il prenne le temps de

recopier lui-même en écrivant pour que la police soit nickel et pour qu'il n'y ait aucune difficulté supplémentaire pour l'enfant qui en a déjà à la base.

C. : Ok, et moi comment je regarde ? Je regarde toutes ses fiches ?

M.S. : Oui, bien vérifier toutes les feuilles qu'il compte donner aux enfants, bien les vérifier toutes, qu'il n'y ait aucune faute dedans, qu'elles soient vraiment toutes nickel d'un point de vue visuel mais aussi spatial pour les enfants dyspraxiques parce que pour ces enfants-là, si le stagiaire donne une feuille avec trop de contenu sur un espace qui est trop petit, l'enfant ne va jamais s'en sortir et on est sûr et certain qu'il est voué à l'échec avant de commencer. Donc, bien veiller à ce que le stagiaire espace correctement son travail pour que ces enfants-là, ne souffrent pas de leurs difficultés liées au « dys ».

C. : Ok et comment je choisis le contenu que je donne à mon stagiaire alors ?

M.S. : Pour le contenu, ici, tu pourras regarder par rapport aux manuels qu'on utilise avec la suite logique de la table des matières. Si on travaille avec la matière actuelle, au niveau des fractions, je viens de finir avec le tiers, le sixième, le neuvième. Les trois qui sont liés. Pour que tout ça soit cohérent et qu'on ait vraiment une continuité dans les apprentissages.

C. : Donc je regarde dans le manuel où j'en suis et je donne ça au stagiaire ?

M.S. : Maintenant, faut bien regarder la matière où toi tu veux arriver, pas donner la table des matières au stagiaire mais lui donner les matières que toi tu veux absolument avoir. Comme ça, c'est à lui de construire à partir du sujet qu'on lui a donné parce que si on lui demande de construire à partir d'une table des matières, en tant que stagiaire c'est pas abordable, on va le lancer vraiment en pâture quoi.

C. : D'accord, et comment ça se passe le moment où je lui donne la liste des matières ?

M.S. : Quand tu lui donneras la liste des matières, prendre le temps de bien lui expliquer l'objectif, parce que bon il vaut quand même mieux préciser où tu veux en arriver avec ta matière mais aussi lui préciser les prérequis des enfants. Si on reprend l'exemple des fractions, bien expliquer au stagiaire que l'enfant sait déjà le numérateur, le dénominateur, qu'il est capable de faire une comparaison à l'unité entre plusieurs fractions pour qu'il puisse lui se projeter au mieux sur la matière qui devra être faite puisque le stagiaire ne l'a pas vécu lui. Il va vraiment devoir s'insérer dans le travail qui a déjà été effectué par nous-mêmes et le but c'est qu'il fasse vraiment cette matière comme si c'était lui qui avait fait les précédentes pour que l'enfant ne vive pas de difficulté autre que celles liées aux notions spécifiques de la matière quoi.

C. : D'accord et les objectifs je lui donne tels quels alors, c'est moi qui les énonce ?

M.S. : Pour les objectifs, je préfère quand on a un stagiaire, de toujours remettre à l'écrit parce entre le moment où on discute et les prises de notes et le moment où il prépare chez lui ensuite. On est jamais sûr que tout y reste parce qu'on va avoir les interprétations et entre un objectif qui est bien défini et que nous on a clairement en tête en tant qu'enseignant, on sait ce qu'on veut faire et le stagiaire qui lui est en train de découvrir le milieu de l'enseignement et ce qu'il va s'imaginer devoir faire, on a parfois un monde de différence et on a aussi des grosses lacunes.

C. : Donc je lui énonce clairement tout l'objectif.

M.S. : Au mieux, quand on a un stagiaire, c'est de vraiment préparer au domicile une feuille avec vraiment tout ce qu'on souhaite lui donner : « Voilà, tu vas avoir cette leçon-là dans les mathématiques, tes objectifs c'est ça, tes prérequis c'est ça ». Bien les spécifier à l'écrit et lui réexpliquer de visu comme ça on est sûr et certain que le travail sera effectué nickel.

C. : Ok, voilà ... C'est la première rencontre ça du coup ?

M.S. : Lors de la première rencontre, on va lui donner la matière et aussi lui montrer toutes les choses dont il dispose en classe. S'il a des manuels sur lesquels il peut se baser avec les enfants, sur lesquels il est habitué de travailler ou s'il a du matériel concret qu'il peut manipuler avec les enfants ou s'il a du matériel qu'il peut emprunter dans les autres locaux pour faire vivre son activité et alors bien précisé qu'il a le droit d'apporter des libertés, qu'on n'est jamais fermé à tout ça et que c'est apprécier d'innover tant que c'est en adéquation avec les objectifs demandés.

C. : Et par exemple, je lui donne des indications sur une leçon ? Ou bien je le laisse comme ça ?

M.S. : Je dirais pas tout de suite. Sur les deux premières leçons, on va lui expliquer comment on souhaite que ça soit vécu en classe. Après, pour les leçons suivantes, il faut laisser le stagiaire découvrir son métier, fin son futur métier, créer par lui-même. Donc en fait on va ensuite le corriger par rapport à ce qu'il aura fait. Donc si on en fait de trop, il va devenir une copie conforme du maître de stage alors qu'il doit aussi vivre son individualité.

C. : D'accord et pour les préparations, je les vois à quel moment ?

M.S. : Pour les préparations, je les vois trois jours minimum et encore ... C'est quand on est sympa avec eux. Cinq jours avant la leçon c'est bien.

C. : Avant le début du stage que tu dis ?

M.S. : Non, imaginons si un stage dure un mois et bien les leçons de la première semaine doivent être rendues avant de commencer, ça c'est un minimum. Par contre pour les 2^{ème},

3^{ème} et 4^{ème} semaines si c'est rendu trois jours avant de commencer la leçon et bien ça reste acceptable tant que le stagiaire a le temps de préparer son matériel, de corriger ce qui a été demandé par le maître de stage. Mais en dessous de 15 jours, c'est pas acceptable.

C. : Et comment je fais pour corriger ces leçons qu'il me donne ? Il me les donne comment déjà ?

M.S. : Alors, toi ici en tant que maître de stage, tu as le choix de les recevoir soit par mail, soit à l'écrit. Maintenant moi je préfère les recevoir à l'écrit comme ça on peut vraiment en discuter avec lui ensuite, lui faire comprendre ce qui cloche réellement parce que le souci par voie numérique c'est que ça ne sera jamais que des annotations, encore une fois il va les interpréter, correctement ou pas. Et on va se retrouver avec un travail qui va en pâtir alors que si on se retrouve avec un travail de visu « écoute là ça cloche, les enfants ne vont pas s'y retrouver, faut vraiment que tu essaies de faire quelque chose de plus concret, faut que tu manipules ou ici tu arrives dans une étape qui doit être abstraite donc tu peux te permettre de donner moins d'indices ». Il faut essayer de faire comprendre tout ça au stagiaire, surtout si c'est un stagiaire de 1^{ère} ou 2^{ème} année, c'est pas forcément facile pour eux. Maintenant si c'est un stagiaire de 3^{ème} année, il est censé avoir un peu plus de bagage et les corrections à la rigueur on peut se permettre de les faire plus par voie numérique.

C. : Et quand tu dis par voie numérique, ça veut dire qu'il n'y a pas de rencontre alors ?

M.S. : Ça dépend du stagiaire malheureusement. Si on a un stagiaire qui est à proximité et qui peut se déplacer facilement, c'est toujours mieux. Si on a un stagiaire qui est dans un kot plus éloigné ou qui n'a pas de moyen de déplacement etc., on fait avec les moyens du bord malheureusement ...

C. : Donc, ça peut arriver que je ne le rencontre pas avant le stage ?

M.S. : Ça si, avant le stage il faut évidemment qu'on rencontre le stagiaire. Maintenant, si on ne le rencontre une fois ou deux fois ça n'annonce rien de bon. Il faut vraiment essayer de pousser le stagiaire à faire plus de rencontres.

C. : Plus de rencontres alors. Moi les prépas je les corrige devant le stagiaire ou chez moi ou autre part ?

M.S. : Tu les reçois, tu les corriges pendant tes fourches ou chez toi à domicile. Après, il faut revoir le stagiaire pour discuter avec lui de ce qui ne va pas parce que si tu les corriges devant lui alors qu'il est à côté, tu n'auras pas le temps toi en tant que prof de te poser et de te dire voilà mon stagiaire il veut faire cette activité-là, la penser de cette manière-là, mes élèves vont réagir ainsi alors que si on le fait directement en face avec lui, oui on va se dire ok tu penses à ça mais on n'aura jamais tous les tenants et aboutissants. On n'aura pas tout en tête tout de suite et on n'aura pas toujours le temps de réfléchir.

C. : Ok, donc c'est plus pour avoir une certaine réflexion sur le travail du stagiaire.

M.S. : Oui parce qu'il faut toujours bien penser que le travail du stagiaire c'est le travail qu'on est censés faire nous-mêmes donc si on le fait mal, c'est nous qui en pâtissons les premiers.

C.: Ok, donc voilà le moment des prépas il est bouclé. Arrive le moment du stage, le premier jour, comment ça se passe ? Qu'est-ce que je fais ?

M.S. : Alors, au niveau du premier jour et bien déjà il faut voir si c'est un stagiaire qui a de l'observation et de la pratique ou uniquement de la pratique. Si c'est un stagiaire qui a de l'observation le premier jour et qui est uniquement actif par la suite, essayer de lui montrer au maximum comment toi tu procèdes. Essayer de lui faire découvrir des méthodes ludiques, qui mettent les enfants le plus possible en activité et le mettre vraiment à l'aise avec les enfants qu'il puisse se rendre compte des difficultés des élèves. Par contre, si c'est un stage actif tout de suite et bien, les 2-3 premiers jours il faut être cohérent avec le stagiaire qui découvre la classe, qui ne connaît pas nos élèves et ne pas hésiter à intervenir de temps en temps dans sa démarche et bien lui expliquer que ce n'est pas dans un but négatif mais bien dans un but constructif, que c'est pour l'aider à prendre un peu mieux la classe dès les premiers jours.

C. : Ok, tu parles d'intervenir mais comment je fais pour intervenir ?

M.S. : Ici, en tant que maître de stage, la première rencontre entre le maître de stage et le stagiaire, bien expliquer aux enfants que le stagiaire est là pour apprendre, qu'il fait des erreurs c'est normal.

C. : Donc ça je dis vraiment ?

M.S. : Oui, moi je suis quelqu'un qui préfère jouer cartes sur table avec les enfants. Ils le savent. On joue la carte de l'honnêteté. On fait tous des erreurs, moi le premier, en tant qu'institut on fait des erreurs. Le stagiaire fera des erreurs puisqu'il est en train d'apprendre et moi je trouve que c'est mieux de le préciser aux enfants qu'il peut faire des erreurs. Et il se peut que moi j'intervienne pour l'aider et le corriger et tout ça, c'est vraiment pour qu'il puisse s'en sortir au mieux.

C. : Et moi en tant que maître de stage, je me mets où dans une classe ?

M.S. : Toi, en tant que maître de stage, soit tu restes à ton bureau pour avoir une vue d'ensemble de la classe, soit tu passes entre les bancs parce qu'en tant que prof ça permet d'avoir un nouveau regard sur ses élèves. Quand on donne cours, on est toujours face à eux et on les voit d'une telle manière. Quand il y a une personne qui donne cours à nos élèves à notre place, on a l'occasion de les voir à l'arrière, comment ils se comportent, comment ils travaillent précisément. Donc ça peut être une occasion de voir un peu

mieux ses élèves ou alors on se dit vraiment qu'on joue la carte de la liberté avec le stagiaire, on essaie de rester en retrait, près du bureau, on lui fiche la paix et on intervient seulement aux récréations pour lui expliquer « écoute, ça tu l'as mal fait, faudra vraiment que tu y fasses attention pour la prochaine activité ... ».

C. : Donc intervenir c'est lui faire les réflexions et les remarques par rapport à ses leçons ?

M.S. : Oui, fin il y a les 2 moyens d'intervenir, soit par rapport aux réflexions de ce qui n'a pas été dans la leçon, ou alors attendre le moment un peu plus creux d'une leçon et le couper dans son activité et lui dire « fais attention, tu n'as pas su expliquer correctement ce point-là de ta leçon, les élèves n'ont pas compris ». Il suffit de leur demander « voilà, qu'est-ce que vous avez compris » pour que le stagiaire se rende compte que voilà j'ai pas pris la peine de réexpliquer aux enfants, de les faire eux verbaliser, du coup, est-ce qu'ils ont compris parce que c'est vraiment le but que le stagiaire se rende compte les 3 premiers jours : « J'ai bien intervenu, j'ai fait mon activité correctement, mes élèves ont compris. », tant mieux si c'est le cas, non qu'est-ce que je peux faire la 2^{ème} semaine pour qu'il puisse vraiment vivre tout ça seul sans qu'on le coupe dans son activité ».

C. : Ok donc je peux intervenir, dans le creux d'une leçon comme tu viens de dire et pendant la récréation.

M.S. : Oui, pendant la récréation, on ne va pas hésiter à prendre une feuille d'élève qu'il a donné et lui dire « écoute, là ce que tu as fait, l'enfant n'a pas compris parce que tu as bâclé l'activité, tu es passé d'une étapes à l'autre trop rapidement, du coup, il n'a pas eu le temps, dans cette étape de manipulation qui était hyper importante et bien, il n'y avait rien de concret pour lui et directement passer par une étape abstraite, l'enfant qui est en difficulté, il ne pourra pas s'en sortir ». Alors justement si le stagiaire a fait trop d'activités concrètes, bien lui préciser « t'es trop dans le concret, à aucun moment ils arrivent à se détacher du matériel, c'est une étape abstraite, il faut que tu mettes quelque chose en place pour que cet enfant ne soit pas toujours obligé d'avoir le matériel à côté de lui pour faire l'activité demandée ».

C. : Et ça, je ne l'avais pas vu dans la prépa déjà ?

M.S. : Alors dans les préparations, normalement on le voit. Maintenant le souci qu'on vit en tant que maître de stage, entre le moment où on voit une préparation, qu'on imagine ce que notre stagiaire veut faire avec ce qu'on interprète nous-mêmes, ce que lui va réellement faire et bien, il y a un monde de différence. Oui ça, ça va être concret il va manipuler, ça, ça va être abstrait et au final quand lui il vit l'activité, entre son bagage de stagiaire où il va se dire là ça va j'ai le temps je vais faire comme ça et manipuler ainsi alors que finalement les enfants, nous on les connaît, on connaît leurs difficultés. Le stagiaire ne les connaît pas ces difficultés donc lui il va préparer différentes étapes qui ne vont pas être en adéquation avec les difficultés de nos élèves. Du coup, il va parfois être obligé de sacrifier une étape abstraite ou concrète pour en faire une autre justement

beaucoup plus poussée alors qu'il ne l'avait pas forcément prévu. Bien souvent, le stagiaire se laisse emporté par les vagues créées par les élèves, lui il a préparé quelque chose de bien cadencé et il se dit je fais ça, ça, ça, ça. Et finalement l'activité fait que malgré lui, il a passé une étape qu'il n'a pas faite ou il va rester bloqué aux deux premières activités sans pouvoir passer à la 3^{ème} mais c'est pas sa faute.

C. : C'est de l'adaptation ça ?

M.S. : Oui c'est ça, le stagiaire il s'adapte comme il le peut. Parce que contrairement à nous, maîtres de stage, nous on s'adaptait aussi dans les premières années, maintenant on a l'habitude de vivre nos activités, on sait quoi faire pour éviter de se retrouver perdu dans ce tourbillon d'adaptation. Si je prends mon cas, en tant qu'enseignant la 1^{ère} année, ça m'arrivait souvent de me trouver bloqué dans une activité, où je pensais que ça irait beaucoup mieux que ça et finalement j'ai dû abrégé ou sauter une étape. Maintenant, avec quelques années d'expérience, je sais que si je fais cette leçon-là, je vais devoir faire attention, appuyer plus précisément à l'étape concrète sur certaines choses afin de passer plus facilement à l'abstrait. Le stagiaire lui n'en a pas conscience donc il faut qu'il puisse bien jongler avec cette fameuse adaptation mais ça il ne peut pas avec le bagage qu'il a malheureusement.

C. : Ok et autre chose, comment je fais pour intégrer mon stagiaire dans l'école.

M.S. : Pour l'intégrer au sein de l'école et bien forcément on le présente aux élèves en disant qu'il est là pour apprendre, qu'il a le droit au même respect qu'à moi-même. Par rapport aux enseignants on essaie de l'intégrer dans la salle des profs pour qu'il ait aussi ses moments de pause parce que la vie d'un stagiaire c'est pas rester enfermé dans la classe à attendre que les élèves arrivent après la récréation ou le temps de midi. Il a droit lui aussi à des moments où il peut venir souffler, participer aux conversations dans la salle des profs, que ce soit avec la direction, que ce soit avec les enseignants. Même si les enseignants ne le font pas toujours, c'est notre rôle à nous en tant que maître de stage de rendre la vie plus abordable et plus à l'aise à l'école pour le stagiaire.

C. : Ok mais quand il y a un stagiaire ça arrive que je doive aussi accueillir des profs de haute école ? Et comment ça se passe ce moment-là ?

M.S. : Et bien si tu as un enseignant de haute école qui vient voir le stagiaire, et bien forcément vous allez discuter de son bagage, de ce qu'il est capable de faire, de comment est-ce qu'il a vécu le début du stage, de comment toi tu as senti le début du stage, comment tu sens la suite. Forcément, il va falloir discuter de tout ça. Et effectivement le professeur va juger l'activité en question, après c'est aussi à toi en tant que maître de stage d'être objectif, si on a un stagiaire qui est volontaire, qui est travailleur, qui fait tout son possible pour s'en sortir mais qui souffre de difficultés et bien c'est logique. Ne pas hésitez de prendre sa défense. Par contre si on a un stagiaire qui n'y met pas du sien, qui n'essaie pas de s'investir pour justement faire avancer son stage du mieux possible et pour aider les enfants dans leurs difficultés, c'est à nous aussi d'être objectif, d'être

suffisamment cash avec le stagiaire pour le faire évoluer et de dire les choses ouvertement, que ce soit à son prof ou à lui.

C. : Ok, tu as dit il juge l'activité, ça veut dire qu'il vient juste évaluer cette activité-là ?

M.S. : Malheureusement, quand les professeurs viennent voir, ils jugent l'activité en question plus les préparations des activités qui ont été faites ou qui sont à venir. Maintenant, l'activité qu'ils vont réellement juger pour voir comment le stagiaire se débrouille, comment il effectue vraiment son travail, c'est l'activité qu'ils vivent en classe. Les autres leçons, ce sont des préparations sur le papier qu'ils vont juger mais elles ne sont pas aussi pertinentes que les activités qu'on voit en réel.

C. : Et moi, je peux le faire changer d'avis ?

M.S. : Le faire changer d'avis c'est subjectif de dire ça parce que en tant que professionnel ils ont leur bagage qui fait que ils savent ce qu'ils disent, ils savent ce qu'ils font. Maintenant, nous en tant que maître de stage, on a un bagage supplémentaire que le professeur de la haute école n'a pas ou n'a plus s'il a changé de discipline, il ne connaît pas nos élèves donc c'est à nous en tant que maître de stage de donner toutes les conditions dans lesquelles le stagiaire effectue son stage. Si on a des enfants dyslexiques, dyspraxiques, dysorthographiques, etc. le professeur ne le sait pas, par contre le stagiaire, lui doit travailler avec tout ça. Donc si le stagiaire est jugé sur son activité sans savoir qu'il a face à lui 2 enfants dyslexiques, dyscalculiques, forcément c'est autre chose ...

C. : Donc ça change quelque chose.

M.S. : Oh oui ça change complètement. Entre une classe où on a des enfants sans dys et une classe où on a que des dys, forcément on va beaucoup plus prendre du matériel. Dans les enfants sans dys, on va se permettre d'aller beaucoup plus rapidement à l'étape abstraite.

C. : Ok. Et finalement comment je clôture un stage ?

M.S. : Moi en tant que maître de stage, je préfère qu'on clôture la matière avec le stagiaire. Si imaginons, tu fais voir l'indicatif imparfait avec ton stagiaire, essayer que ce soit lui qui termine cette notion-là avec les élèves pour pas que les enfants se retrouvent comme un cheveu dans la soupe qu'ils aient commencé quelque chose avec une personne et qu'ils reprennent la suite avec une autre personne, pour qu'un enfant, pour qu'il se sente à l'aise il vaut mieux qu'une notion soit vue avec la même personne puisque le fil conducteur est lié autant au matériel qu'à la personne qui donne la leçon. Donc essayer de bien veiller à ce que le stagiaire ait pu clôturer ses matières lui-même. Et alors qu'il ait pu aussi avoir des moments d'évaluation pour qu'il se rende compte lui-même s'il a réussi son challenge, s'il a réussi à faire comprendre cette notion-là aux enfants et ça je le vois vraiment au moment de l'évaluation.

C. : Ok, donc je lui fait préparer des évaluations sur la matière qu'il a donnée. Systématiquement ?

M.S. : Pas systématiquement mais pour les matières les plus importantes. Si on fait un rappel sur le présent avant de voir l'imparfait et bien là on peut lui demander de faire une évaluation sur l'imparfait et si elle s'est bien passée on peut lui demander de faire une évaluation sur le présent et l'imparfait, sans pour autant faire une évaluation sur le présent car elle a été faite par le maître de stage auparavant. Maintenant si on lui demande de voir en fractions, le tiers, le sixième et le neuvième on peut lui demander seulement une évaluation sur tout et pas lui demander de faire une évaluation pour chaque puisque c'est une perte de temps. S'il a fait une bonne leçon, qu'il a bien manipulé, il peut aller à l'essentiel tout de suite.

C. : Et ces évaluations elles étaient déjà prévues dans ce que je lui ai donné de base ?

M.S. : Tu peux rajouter des matières en cours de route et le stagiaire peut faire des suggestions. S'il sent qu'il a besoin d'évaluer ses élèves, il peut le suggérer au maître de stage, ça c'est pas un souci du tout. Le stagiaire peut vraiment venir et dire « écoutez monsieur, je ne sais pas si les élèves ont bien compris, est-ce que je peux faire une évaluation pour vérifier que j'ai réussi à leur faire comprendre ». Après, le maître de stage est libre d'accepter ou non mais c'est toujours bien de laisser un peu de liberté au stagiaire, qu'il prenne un peu son envol entre guillemets. Maintenant, toutes les évaluations on peut les prévoir quand on donne les matières. On peut dire, je veux une manipulation, je veux un devoir, je veux une synthèse, je veux une évaluation, je veux un moment d'autonomie ...

C. : Ah ok, donc on peut être très précis comme ça, à ce point-là.

M.S. : Je dirais, ça dépendrait de l'année du stagiaire. Quand j'ai eu des stagiaires, c'était des stagiaires en 2^{ème} et en 3^{ème}. La stagiaire que j'ai eu qui venait de 2^{ème} année, avec elle j'étais beaucoup plus précis que la stagiaire qui venait de 3^{ème} année parce que la stagiaire en 3^{ème} année, à la fin de l'année, elle était censée faire le même boulot que moi. Donc si on lui fait tout le travail, c'était pas un coup de main pour elle tandis que la stagiaire en 2^{ème}, en général c'est leur premier vrai stage actif, ils n'ont pas encore toutes les petites ficelles qui vont les aider à vivre l'activité correctement. Pour moi, c'est pas une gêne, maintenant que certains maîtres de stage veulent laisser le stagiaire vivre de A à Z tout, tout seul, qu'il ait un sujet point barre et qu'il se débrouille avec ça. Personnellement, je pense que c'est pas cohérent parce que le stagiaire est là pour apprendre aussi, il a besoin de l'enseignant, qu'il soit là en tant que guide et pas seulement en tant que juge.

C. : D'accord. Et tout ça, tu sors ça d'où ? Est-ce que tu as des indications de la haute école.

M.S. : En ce qui concerne la haute école, nous n'avons aucune indication qui vient d'eux. Du coup, on le fait avec notre bagage d'enseignant, on se dit moi j'ai vécu ça quand j'ai

commencé ma carrière, je sais que maintenant je vais obligatoirement mener ma leçon de telle manière et on va essayer de transmettre toutes ces petites ficelles au stagiaire parce que le but encore une fois, c'est que le stagiaire puisse faire vivre les activités aux élèves correctement donc si on ne prend pas la peine de lui expliquer tout ça, on n'y arrivera pas. Malheureusement, la haute école ne nous donne pas tout ça.

C. : La haute école elle nous donne quoi alors ?

M.S. : Elle nous donne simplement un dossier avec les obligations du stagiaire et alors ils suggèrent les obligations du maître de stage.

C. : Suggérer ...

M.S. : Ils font quelques suggestions « en tant que maître de stage, il est bien que vous conseillez le stagiaire dans cette piste-là ». Maintenant, ils disent rarement en tant que maître de stage que nous devons faire telle chose, telle chose pour le stagiaire. Ils nous laissent toujours une certaine liberté puis ils prennent des pincettes dans les phrases qu'ils formulent pour être sûr de ne pas vexer les maîtres de stage.

C. : Ok et pour ce fameux rapport de stage que je dois rendre à la fin ? Comment je fais pour le rédiger ?

M.S. : Et bien, pour ce fameux rapport que tu vas formuler à la fin du stage, moi je te conseille dans un premier temps de le lire avant le stage entièrement, avoir bien conscience des points sur lesquels tu vas évaluer ton stagiaire et alors pas hésiter à retourner plusieurs fois dans ce rapport au cours du stage et prendre à côté de toi un petit carnet pendant que le stagiaire fait vivre ses activités, pour que tu puisses toi-même faire un point sur toi-même, en disant mon stagiaire a commencé avec cette fameuse difficulté, je lui ai exposé que ça, ça n'allait pas et qu'il devait faire attention pour évoluer. Au cours du stage j'ai vu une amélioration, à la fin du stage je peux vraiment me dire qu'entre le début et la fin du stage il y a eu une claire amélioration, du coup mon stagiaire a réussi son objectif pour ce point-là. Par contre, pour cet autre point, je lui ai exposé cette difficulté, il n'y a eu aucun changement, malheureusement pour lui c'est un mauvais dans le rapport à cet endroit-là. Donc ce fameux carnet moi je trouve qu'il est très important pour assurer une certaine continuité parce que si on doit évaluer le stagiaire à la fin du stage, nous n'aurons plus forcément toutes les difficultés ou tous les avantages qu'on a découvert par rapport à lui donc c'est important de prendre des notes pour que toi, tu sois droit dans tes bottes parce que si tu l'évalues à la fin du stage sur les éléments dont tu te rappelles, on risque de tomber dans une évaluation subjective et c'est important qu'elle soit objective parce que le stagiaire ne va peut-être pas s'y retrouver et après forcément, quand il va arriver à la haute école s'il a été évalué simplement sur les dernières leçons du stage, qui n'ont peut-être pas été les meilleures et bien il risque peut-être de rater son stage parce que son maître de stage a juste été subjectif.

C. : D'accord. Et ce carnet, je montre son contenu au stagiaire ou je le garde pour moi ?

M.S. : Moi en tant que maître de stage, ce carnet il est juste là en tant que cahier de notes de ce que je dois dire à mon stagiaire, ce que je dois lui faire faire. Tous les éléments qui pour moi, n'ont pas été bons, je vais les garder dans un coin. Et quand on a un temps pour discuter, je reprends mon carnet et je lui dis « cet élément-là je l'ai noté, ça n'a pas été ».

C. : Donc je lui dis, je ne lui montre pas le carnet.

M.S. : On lui dit, il peut éventuellement le regarder en même temps que nous, maintenant le reprendre et le feuilleter librement à la maison non c'est pas le cas. C'est un carnet qui est pour nous, pour nous aider nous à transmettre les bonnes choses au stagiaire.

C. : Et une fois que j'ai rédigé mon rapport, je fais comment ?

M.S. : Une fois que tu as rédigé ton rapport, tu n'es pas obligée mais moi je préfère que tu le fasses, discutes-en avec ton stagiaire, lui exposer clairement comment tu l'as évalué « écoute, ça, ça a vraiment bien été, je te l'ai dit pendant le stage, tu as eu une bonne note, ici je te l'avais dit, ça n'allait pas, tu n'as pas fait l'effort, tu n'as pas évolué donc malheureusement là c'est une mauvaise note » donc bien exposer ...

C. : J'explique tous les points ?

M.S. : Oui, moi je préfère que ça soit clair, qu'on explique tous les points au stagiaire, qu'il quitte la classe en se disant voilà on m'a dit tout ce qui n'allait pas, on m'a dit tout ce qui allait bien, je sais à quoi m'attendre et ce que je peux faire de plus pour m'améliorer au prochain stage. Si on laisse le stagiaire dans une zone de flou, sans lui exposer clairement ce qui a été ou qui n'a pas été, on ne lui rend pas service, on n'a un petit peu raté notre rôle de maître de stage.

C. : Donc voilà je lui donne son rapport, je lui explique tout ce qui est écrit et ça s'arrête là.

M.S. : Oui ça s'arrête-là effectivement et on lui souhaite que tout se passe pour le mieux à la haute école. Et normalement si c'est un stagiaire de 2^{ème} ou 3^{ème} année, nous sommes appelés à l'école pour aller discuter du stage avec les professeurs de la haute école.

C. : Si le stage n'a pas été c'est ça ?

M.S. : Si le stage a été, tu es appelé aussi.

C. : Par téléphone ?

M.S. : Ils te convient à venir, on prend rendez-vous et ensuite c'est toi qui te déplaces dans la haute école pour rencontrer tous les professeurs du stagiaire en même temps.

Normalement, beaucoup de hautes écoles le font et ça permet de discuter de ton stagiaire s'il y a besoin de le défendre parce que les professeurs n'ont pas nécessairement vu toutes les bonnes choses du stage.

C. : Et donc là je rencontre tous les professeurs ... c'est une simple discussion alors ?

M.S. : C'est une simple discussion pour mettre en avant les difficultés vécues mais aussi...

C. : Et le carnet, je le prends avec moi ou pas ?

M.S. : Tu peux prendre ton carnet, maintenant il reste personnel et moi je préfère que les enseignants de la haute école ne l'aient pas, encore une fois ils sont libres d'interprétation et si on a un stagiaire qui a vraiment donné tout ce qu'il pouvait, les interprétations des professeurs ne sont pas toujours bonnes pour lui. Maintenant, si on a un stagiaire qui n'a fait aucun effort, s'ils interprètent, ça peut être avantageux pour lui ou être au juste niveau mais je préfère que le carnet reste quelque chose de personnel qui ait été établi pour toi, pour que tu puisses l'évaluer correctement.

C. : D'accord, c'est un outil d'évaluation alors.

M.S. : C'est ça.

C. : Voilà je crois qu'on a balayé un peu tout le stage. Pour pouvoir un peu clôturer cet entretien, comment tu définirais un maître de stage, après tout ce que tu as dit.

M.S. : Pour moi, un maître de stage, sur base de tout ce que j'ai vécu, c'est un guide bienveillant, objectif, qui sait se montrer juste et clair quand il le faut. Il ne doit pas hésiter à délimiter clairement les lacunes comme les très bons points du stagiaire, il est là pour l'aider à se développer en tant que futur instituteur mais il doit jouer cartes sur table, le maître de stage doit dire toutes les choses comme elles le sont du début à la fin, sinon le stagiaire ne profitera pas au maximum. Il doit être transparent, pour moi c'est impératif.

C. : Qu'est-ce qui est facile et qu'est-ce qui est difficile quand on est maître de stage ?

M.S. : En tant que maître de stage, ce qui est difficile, c'est de garder sa place de maître de stage parce que parfois on a un stagiaire qui vit son activité et on a envie d'intervenir, de dire « ça tu ne le fais vraiment pas correctement, il faut que tu mènes ta leçon de cette manière-là » et parfois c'est compliqué de ne pas le faire pendant tout le stage. On peut le faire les premiers jours pour l'aider à prendre sa place mais par la suite, on doit laisser le stagiaire mener sa vie de stagiaire, découvrir ses propres lacunes par l'expérience et moi je trouve que personnellement, c'était compliqué pour moi de rester à ma place et d'attendre la récréation pour exposer les choses qui n'avaient pas été. Après, une chose

qui est facile, personnellement en tant que maitre de stage, c'est d'être transparent, de le faire évoluer, d'exposer ses lacunes, je suis quelqu'un qui est toujours cash.

C. : Au niveau du feedback alors ?

M.S. : Oui pour moi le feedback c'est quelque chose qui est facile à vivre, le feedback il est là pour l'aider à se développer, à évoluer donc pour moi c'est quelque chose qui est plus qu'utile à mon sens.

C. : Ok et quel conseil tu donnerais à un futur maitre de stage ?

M.S. : Alors si quelqu'un veut devenir maitre de stage, premier conseil que je lui donnerais c'est de ne pas hésiter à dire les choses de manière transparente, le stagiaire est là pour évoluer pas pour qu'on le maternelle. On doit être clairvoyant, juste et sévère quand il le faut. Tout en restant bienveillant, on n'est pas là pour le casser mais on doit le faire rebondir si nécessaire. Je veux dire entre guillemets que quand moi j'étais stagiaire, j'avais un maitre de stage qui prenait comme métaphore qu'il était un peu mon papa pendant 3 semaines donc pendant 3 semaines, quand je faisais une bêtise, comme mon papa il me grondait par contre, quand je faisais de très bonnes choses, il me prenait entre quatre yeux et il me le disait « super t'as fait attention à tout ce que je t'ai dit, on voit que tu prends à cœur les informations qu'on te donne et que tu évolues correctement par rapport à ça » et moi je pense vraiment qu'un stagiaire il a besoin de cette transparence pour qu'il puisse se situer lui clairement tout le temps pendant son stage parce que si on le laisse dans le vague, il y a un moment où l'autre où il ne va pas être capable de faire une rétrospection par rapport à son travail et d'évoluer tout simplement.

C. : Voilà, je te remercie pour le temps accordé en tout cas.

Annexe n°2 : Transcription de l'entretien du 10 mai 2019 avec Sylvie

PROFIL : 23 années d'expérience dans l'enseignement

+/- 15 stagiaires accueilli.e.s

Chercheuse (C.) : Pour commencer je vais me présenter : je suis Julie. J'ai mon diplôme d'enseignante primaire depuis déjà 3 ans et là j'enseigne à raison de 2 jours par semaine avec des 1ères et des 2èmes primaires. Et en même temps j'ai repris un master en sciences de l'éducation à Liège. Et pour mon mémoire, j'ai choisi de m'intéresser aux maîtres de stage. Et voilà, cet entretien va se dérouler en 2 temps : je vais d'abord vous laisser parler librement et en fonction de ce que vous aurez dit, je vais poser des questions supplémentaires.

Et petite question, ça ne vous dérange pas si on se tutoie ?

Maitre de stage (M.S.) : Oui aucun soucis, entre collègues on a l'habitude, il ne faut pas faire de manière !

C. : Ok super, on va le faire d'une certaine manière, je vais te demander d'imaginer que là tu as une stagiaire. Et que demain, voilà c'est moi qui dois te remplacer, donc tu dois me donner toutes les consignes, tout ce que je dois faire avec ton stagiaire pour que je puisse le gérer dans ta classe.

M.S. : Avec mon stagiaire ou avec mes élèves ?

C. : Avec ton stagiaire. C'est vraiment ça, tout ce que tu fais avec ton stagiaire, il faut que tu me donnes tous les détails pour que moi, je puisse me débrouiller avec lui parce que j'ai jamais reçu de stagiaire. Je dois prendre ta place et personne ne doit se rendre compte du changement !

M.S. : Ok !

C. : On peut commencer par ce que tu veux : quelque chose qui t'interpelle, le début d'un stage, ...

M.S. : Moi quand un stagiaire arrive, on fait ensemble le planning des leçons qu'il y aura à faire sur le temps imparti. Une fois qu'on a fait le planning ensemble ... donc je l'aide à planifier en général, en 3^{ème} un peu moins ...

C. : Et comment moi je l'aide à planifier ?

M.S. : Moi j'impose les leçons parce que là fatalement je suis avec ma matière qui avance et à un certain moment, il y a des choses imposées. Mais par exemple, une production d'écrit, ça je laisserai plus libre, le contenu est libre. Moi à partir de ça, j'ai une grille

horaire, dans cette grille horaire je lui montre les incontournables, les maitres spéciaux etc. Une fois qu'on a ça, on regarde comment mettre les différentes matières dans la grille horaire, en essayant d'alterner maths, français et éveil. Après ça, au niveau des branches, on essaie déjà de délimiter un peu la matière qu'on va faire sur le temps imparti.

C. : Et comment je choisis les matières que je lui donne ?

M.S. : Ah oui, ah oui ! Les matières c'est la suite de ce qu'on a déjà fait donc imaginons qu'on soit en grammaire, et bien si j'ai déjà vu la phrase déclarative et interrogative, on va mettre la phrase impérative. Si en conjugaison j'ai déjà vu le présent, l'imparfait et bien je voudrais bien voir le futur. En numération, j'ai vu les nombres jusque 100 000 en 4^{ème}, je dois faire les dixièmes et bien on va faire les nombres décimaux. Donc c'est vraiment la continuité ...

C. : Donc il n'y a pas de matière « type » à donner à un stagiaire ?

M.S. : Pour moi, non. Maintenant si un stagiaire me demande et qu'il dit qu'il a un projet à intégrer. Moi je trouve toujours ça génial donc on fait en sorte de l'intégrer. Mais ça, ça doit venir du stagiaire donc si lui demande d'intégrer un projet, donc soit moi je mets en « stand by » certaines de mes matières parce que le projet prend un certain temps et que ça ne va pas vraiment avec le projet, ou on peut introduire certaines matières dans le projet. Ça dépend évidemment du projet et de la matière quoi. En général, j'essaie d'avoir une certaine organisation dans mes matières mais qui peuvent être complètement chamboulées par un projet ou par une activité qui demande de l'impératif et bien tant pis on va démarrer avec ça, en fonction de ce qu'on veut faire.

C. : Et dans la façon de donner les leçons, est-ce que je lui impose certaines choses ? Tout ce qui est méthodo.

M.S. : Et bien ça dépend, il y a des leçons que je donne ... Quand j'étais en 1^{ère}-2^{ème}, parce que j'étais là toute ma carrière. Je viens de changer, je suis en 3-4 cette année. Quand j'étais en 1-2, par exemple tout ce qui était préparation de dictée, j'imposais ma méthode parce que ils devaient travailler un peu à la maison et que les parents étaient habitués à ça. Je voulais que ça reste dans la continuité. Maintenant, pour un nombre, en général, le nombre on l'a appris à l'école normale donc ils ont leur méthode, je les laisse faire la méthode. En production d'écrits moi je leur explique les habitudes de la classe donc si on a des référentiels etc. et bien là j'explique les référentiels qu'on utilise, maintenant après s'ils ont d'autres outils qu'ils veulent mettre à l'essai, moi ça ne me pose pas de problème d'essayer de nouvelles choses, tant que ça ne déstabilise pas les enfants. Les choses auxquelles ils sont vraiment habitués, où c'est routinier et en 1^{ère}-2^{ème} j'avais quelques routines que je voulais maintenir, ça j'exigeais que ça soit comme ça. Pour le reste, au niveau méthodo, les premières ont besoin d'être beaucoup guidés donc c'est eux qui viennent demander, « comment je fais, où est-ce que j'avance etc. », en troisième j'estime qu'il n'y aura personne derrière eux l'année suivante donc en général je laisse faire. Après, moi j'exige toujours de voir toutes les leçons avant le début du stage.

C. : Ok, mais à quel moment du coup avant le stage ?

M.S. : Je vais dire une semaine avant de débiter le stage ...

C. : Et donc je demande toutes les leçons ?

M.S. : La farde avec toutes les prépas, le matériel.

C. : Le matériel est déjà fait alors ?

M.S. : Non, le matériel est déjà prévu, il est écrit. Parce que moi j'estime, que la stagiaire part vraiment de travers, ce qui arrive parce que des stagiaires j'en ai quand même vues défilier pas mal, des très bonnes comme des catastrophiques. Et donc si je vois que la stagiaire part mal, ça permet de retravailler avec elle la leçon, parce que moi je dis toujours aux stagiaires, il est normal que vous fassiez des essais et des erreurs mais en aucun cas mes stagiaires doivent être pénalisés. Je ne veux pas qu'on perde une semaine en numération parce que la stagiaire est partie complètement de travers et qu'elle se rend compte au bout d'une semaine qu'elle s'est plantée. Donc je préfère recadrer avant, en disant « là regarde si tu fais comme ça, ça va se passer comme ceci et donc tu vas dans le mur » parce que voilà les enfants ils ont bien besoin, j'estime que chaque année on a bien besoin du temps qu'on nous donne pour toute la matière qu'on est censé voir et donc je veux bien que les stagiaires fassent des essais, il y a des leçons que j'avais jamais vu faire comme ça, pas de soucis. Mais si je vois qu'on est mal partis et qu'on va aller dans le mur, moi je rectifie pour que les enfants ne soient pas pénalisés.

C. : Et comment, je vois que ça roule en fait ?

M.S. : Si on voit que les enfants comprennent, que la matière est expliquée de manière claire et juste, parce qu'il y en a qui expliquent des erreurs aussi, faut savoir ça. Alors là c'est ok. Si maintenant on voit que les explications sont tellement alambiquées et que les enfants sont là ne comprennent rien, sont complètement perdus ou sont en train de faire les fous ...

C. : Donc ça c'est visible.

M.S. : Pour moi, c'est visible.

C. : Et sur papier, comment je peux voir ça moi ?

M.S. : Moi quand je lis une leçon, j'ai le film qui se passe dans ma tête, je vois la leçon qui va se dérouler dans ma tête. Et donc je me dis, oui ça doit fonctionner ou aussi ça ne va pas du tout fonctionner et parfois c'est entre les deux et on va essayer. Je dis « ici je réorienterais comme ceci ou comme cela » et puis si je vois que ça part mal je dirais : « Attention, moi je bifurquerais vers ceci en fonction de ce qu'il faut faire. »

C. : Et je lis toute la farde ? Comment je procède pour lire cette farde de stage ?

M.S. : Et bien moi j'ai lu ... tout.

C. : Donc je lis à chaque fois tout ?

M.S. : Moi je lis à chaque fois tout, souvent elles me l'envoient par mail, je lis par mail. Je renvoie les leçons avec mes remarques. J'attends que les leçons me reviennent corrigées. C'est un boulot dingue, moi je peux dire que franchement avoir une stagiaire c'est pas de tout repos. Souvent ce sont des Luxembourgeoises donc je corrige aussi l'orthographe, quand il y a trop de fautes et bien ... je corrige l'orthographe dans ce qu'elle donne aux enfants. Là je dis il y a une faute, voilà j'essaie vraiment ... bon j'en laisse passer aussi mais j'essaie que les enfants ne reçoivent pas des fautes. Donc ça je recorrige. Dans leurs textes à elles, je leur dis encore bien, là il y a des fautes mais je ne corrige pas tout. Donc, elles envoient par mail, si la leçon me semble rouler, et bien je laisse aller. Si la leçon doit être un peu réorientée, je laisse 2-3 remarques et après elles me renvoient. Je dis elles, parce que j'ai eu un garçon, qui m'a planté la veille du stage. Il y en a un qui est venu et qui a fait un très bon stage et il y en a qui devait venir et quand j'ai vu ses leçons, je lui ai dit « tu te fous de moi, ça ne ressemble à rien, il n'y a rien, il n'y a pas de travail derrière donc tu ne prends pas ma classe dans ces conditions-là ».

C. : Donc il y a des moments où je peux dire stop ...

M.S. : Oui, complètement et j'ai prévenu les professeurs qui en ont parlé avec lui. Et il a abandonné ses études d'instituteur la veille du stage. Mais voilà, moi ce que j'ai reçu comme leçon, je suis d'accord que ce qu'on demande aux stagiaires c'est énorme mais pas de compétences, les exercices ne ressemblaient à rien, piqués sur internet, copier-coller tapés là, aucun ordre, aucune chronologie dans l'apprentissage, aucune réflexion par rapport à ce que l'enfant devait faire. Je dis non, là on doit respecter les enfants là quand même. Je veux bien admettre qu'un stagiaire est là pour apprendre mais là il n'y avait rien comme travail fait derrière. Ils ont toute une méthodologie quand même pour voir les lettres, les sons, pour la lecture il y a toute une méthodologie, pour les nombres aussi donc voilà. Qu'une leçon, faite un peu en roue libre, on comprend qu'on parte un peu de travers mais on sent aussi quand il n'y a pas de travail derrière.

C. : Donc je sens ça ?

M.S. : En tout cas, moi je le sens tout de suite !

C. : Donc tu as quand même une liste de critères en tête pour savoir si la leçon est bien faite ou pas.

M.S. : Oui et si la personne s'investie ou pas dans ce qu'elle a fait, si elle a réfléchi à sa leçon. Qu'on aille chercher des choses sur internet, moi j'y vais aussi, il y a de très bonnes

choses sur internet. Maintenant faut se dire, pourquoi est-ce que je mets cet exercice à ce moment-là, est-ce qu'il a du sens, est-ce que dans l'exercice il n'y a pas des fautes aussi parce que c'est pas non plus ... Voilà, ça j'exige que le stagiaire fasse ça parce que je me dis, qu'un stagiaire il n'a que ça à faire. Une fois qu'on se trouve dans la classe, on a mille et une autres choses à faire parce qu'on a notre vie de famille, parce qu'on a d'autres choses en plus que de donner cours, toutes les réunions et tout ça. Et je me dis si en tant que stagiaire on ne s'investit pas à fond, il me fait très peur en tant qu'enseignant après, quand il n'y aura plus quelqu'un pour contrôler tout ce qu'il fait.

C. : Donc, je pense déjà à lui en tant qu'enseignant ...

M.S. : Ah oui ! Moi quand je laisse sortir un stagiaire je me demande toujours est-ce que je lui aurais confier mes enfants ? Après il y en a d'autres, je me dis « qu'est-ce que j'aimerais qu'il ait ce stagiaire comme enseignant », d'autres « moyen mais ça peut aller » mais maintenant, quelqu'un que je me dis « mon dieu, je ne voudrais jamais que mes enfants l'aient » non je ne peux pas le mettre sur le marché.

C. : Et qu'est-ce que je fais du coup ? Quand je remarque ça ...

M.S. : Moi je donne toutes les consignes, conseils, je prends autant de temps qu'on veut pour réexpliquer, pour dire pourquoi j'estime que la leçon ne va pas tourner, comment on pourrait réorienter, j'en ai qui ont sur 3 semaines progressé de façon magnifique, il y en a qui écoutent les remarques, il y en a qui n'en font qu'à leur tête et puis qui foncent fatalement dans le mur ou bien il y en a qui estiment et bien non, je ne vais pas corriger la leçon. Alors là, je suis désolée, quand la leçon commence et bien moi je l'arrête et je dis aux enfants et bien non, on va recadrer et je reprends la leçon en mains. Ça m'arrive très rarement parce que je trouve que pour le stagiaire c'est vraiment pas drôle mais quand j'estime qu'on joue avec mes pieds et avec l'apprentissage des enfants, je le fais.

C. : Et donc là, qu'est-ce que je fais, je me lève ?

M.S. : Je me lève et je dis aux enfants, on va peut-être dire les choses autrement. Et je reprends la leçon comme j'estime qu'elle doit être donnée. Mais tout ça, avant j'ai prévenu, j'ai expliqué, on a travaillé ensemble.

C. : Et à quel moment je lui explique tout ça ?

M.S. : Avant le stage, c'est souvent une semaine avant qu'on se rencontre. J'ai les leçons qui sont envoyées par mail, à un moment donné, il y a une liste de questions qui s'accumulent et on se retrouve ensemble. La liste de questions est là et on y répond ensemble et puis après par mail, je suis joignable 24h/24 presque ! Je dis toujours qu'il ne faut pas hésiter. Sur la fin d'un stage d'une élève de 3^{ème}, souvent les leçons je jette un coup d'œil mais en diagonale quoi. Si je vois qu'elle a compris, qu'elle s'investit, c'est tout.

C. : Elle a fait ses preuves quoi. Du coup, on a parlé du moment avant le stage mais maintenant la stagiaire elle arrive, moi je dois m'en occuper, qu'est-ce que je fais ? Si tu pouvais me donner des consignes.

M.S. : Moi, je ne m'en occupe pas. Quand la stagiaire arrive, elle fait ce qu'elle a à faire. Je lui dis si t'as besoin de moi, tu me demandes, si t'as un souci avec les photocopies, si t'as besoin de matériel. Avant le stage, je montre aussi tous les bouquins qu'on a, tout le matériel qu'on utilise, tout le matériel qu'on a à disposition donc ça, elle sait qu'elle peut en disposer tout aussi bien que moi et comme elle veut. Maintenant, si elle veut apporter du matériel à elle, elle peut sans souci, mais en général je les laisse faire donc installer leur tableau, leur classe et moi je suis là en roue de secours si « tiens il me manque ceci, j'ai besoin de ça » ou si elle a oublié de faire une photocopie et que les élèves vont rentrer, je vais lui faire sa photocopie parce que je me dis que ce sont des petites choses qui peuvent arriver et ça voilà, c'est pas grave, ça ne montre pas que c'est une mauvaise enseignante. J'essaie vraiment que les enfants puissent le maximum de choses de ce stage et puissent vraiment progresser et la stagiaire aussi, j'estime que les deux ça doit être du win-win. Donc je laisse faire pour le tableau, etc.

C. : Et comment je vois que le tableau est bien préparé ?

M.S. : Certains ont besoin de le noter sur feuille donc je le lis dans la préparation, d'autres le font directement et je vois que le tableau est bien écrit, il est bien organisé. Il est structuré, quand il y a besoin de tracer quelque chose à la latte et bien c'est propre, c'est présentable. Je veux dire, au premier coup d'œil, on voit à quoi ressemble un tableau. J'ai eu des stagiaires qui écrivaient, j'avais des 1ères et des 2èmes année séparés dans la classe, qui écrivaient la leçon des 1ères années en face des 2èmes année quoi. Donc là quand je vois le tableau écrit comme ça, je dis tes 1ères sont là ! Ce sont des petites choses mais on se dit, il me semble que je n'aurais pas dû lui dire, ça me semble logique quoi. Je parle à quelqu'un qui est là en face, je ne vais pas croiser les 2 tableaux quoi. Si je vois que ça se fait au fur et à mesure, je me dis que c'est dommage d'avoir dû le dire mais elle a compris. Il y en a qui ne me comprennent toujours pas, il y en a qui ne sont pas fait pour l'enseignement, ça c'est ... Il y en a qui n'ont pas du tout ce sens pédagogique, il y en a une qui a fait plusieurs stages, qui était en échec, qui a recommencé sa première une fois, qui a fait sa deuxième, qui a recommencé sa deuxième une fois et qui était encore en échec. Et on m'a demandé est-ce que tu veux bien la prendre et me dire ce que tu en penses. Donc elle est venue avec moi.

C. : Donc tu l'as quand même prise.

M.S. : Je l'ai prise. Et donc je l'ai guidée, j'ai passé des heures avec elle et je lui ai dit comme assistante, celle qui fait du matériel, qui fait des photocopies, etc. tu es merveilleuse, mais elle n'avait pas ce sens ... Elle faisait les choses en dépit du bon sens, c'était ... Et je me dis après autant d'années, non quoi. À un moment donné, ça ne va pas lui tomber du ciel. J'étais vraiment malheureuse pour elle, parce qu'elle en a vraiment été triste, ça faisait 5 ans qu'elle s'investissait pour être institutrice mais je dis c'était avant

qu'on devait l'arrêter mais c'est vrai que dans ses stages ça n'a pas été. C'est triste mais c'est vraiment quelqu'un qui n'était pas fait pour ça.

C. : Donc si je comprends bien, un stage c'est aussi un moment où on peut voir si le stagiaire est capable d'être enseignant.

M.S. : Oui et aussi si ça lui plaît de faire ça. Parce que moi je dis un enseignant qui ne fait pas ça par passion, ça va vite être lourd ! Fin je ne sais pas moi, ça va vite être pesant. Je ne sais pas, il faut être un peu motivé devant les enfants. Être un peu dynamique, faut croire en ce qu'on fait et en ce qu'on dit, il faut avoir de la patience. Voilà je pense que c'est important quand même, ça fait partie du métier, c'est un tout.

C. : Ok. Et voilà, le stagiaire est dans la classe. Moi, je me place où ?

M.S. : Alors, moi je me place dans le fond. Au début je prends énormément de notes, des petites remarques positives et négatives. Ce que j'ai trouvé qui fonctionnait bien ou pas. Le temps de midi ou au plus tard à la fin de la journée on fait un débriefing donc je lui imprime ce que j'ai noté.

C. : Donc je tape tout à l'ordinateur ?

M.S. : Je l'imprime ou je lui envoie et je lui explique tout ce que j'ai noté, pourquoi j'ai noté ça. Je lui dis « tiens là c'était bien mais tu aurais pu faire ça », je donne des pistes pour un peu élargir les horizons. Donc ça d'office au bout de chaque journée, parfois même après les récréations. Parce que quand il y a plusieurs années, il y a beaucoup de leçons qui défilent quoi. On est en 1^{ère} puis on est en 2^{ème} pendant que les 1^{ères} travaillent.

C. : Donc c'est chaque fois classe double ici.

M.S. : Oui et pendant tout un temps j'ai même eu les trois années ici. Donc fatalement les leçons défilent donc j'aime bien rebondir assez rapidement sur la leçon pour qu'elle se dise là c'était chouette ou qu'elle se dise ceci ou cela donc au plus tard fin de journée on débriefe chaque fois. Maintenant, si à la fin du stage, je sens que ça roule, je lui dis ok, ça a roulé.

C. : Et comment j'organise ce débriefing ? Je commence par quoi, je lui dis quoi ?

M.S. : En général, je commence par ce que j'ai noté, leçon par leçon.

C. : Donc l'ordre chronologique des leçons.

M.S. : Et je fais aussi le comportement des enfants, comment elle a tenu la classe. Au niveau de la discipline parce que c'est souvent un gros gros problème au niveau des stagiaires, c'est de tenir la classe.

C. : Ok, et comment je vois du coup qu'il tient bien la classe.

M.S. : Et bien si les enfants sont attentifs, s'ils parlent convenablement, s'ils sont comme ils peuvent être avec nous en classe ou bien s'ils se permettent de faire des réflexions, s'ils font du bruit, s'ils lancent des objets parce que j'ai tout vu.

C. : Donc, je fais une comparaison avec comment ils sont avec moi.

M.S. : Voilà, bah qu'ils soient un peu bruyants etc., ça ne me dérange pas. Maintenant, il faut qu'il y ait un climat de travail quand même. Nous au niveau de la discipline on a un système avec les thermomètres donc ça je demande qu'il utilise notre système sauf s'ils veulent en tester un autre mais jamais personne ne m'a demandé quelque chose d'autre. Donc j'explique en gros le règlement de la classe, le règlement de la cour pour qu'il soit le même pour les enfants, pour qu'ils ne soient pas perturbés.

C. : Et le stagiaire il va aussi dans la cour alors ?

M.S. : Oui, en fait il nous remplace complètement. Donc chaque fois qu'on doit être quelque part, c'est lui qui doit y être aussi. Donc nous on fait toutes les surveillances dans la cour, on est une petite école donc le stagiaire est toujours dans la cour en même temps que nous. Si on reste le temps de midi, ils restent le temps de midi.

C. : Ok et moi en tant que maître de stage je vais avec lui dans la cour ?

M.S. : Oui, toujours.

C. : Je ne le laisse pas ?

M.S. : Non. Sauf en 3^{ème} année, la consigne nous est donnée de les laisser de temps en temps un petit peu gérer tout seul. Donc il y a des moments où ils sont seuls dans la classe, seuls dans la cour donc voilà.

C. : Et donc, je lis ça où les consignes de la haute école ?

M.S. : Je reçois un dossier, normalement l'élève vient avec un dossier avec ses dates de stage, les attendus et tout ça est noté.

C. : Et c'est toujours les mêmes les attendus ?

M.S. : À Bastogne oui. Au début on n'avait pas ça mais ça a évolué. Maintenant ça fait déjà quelques années.

C. : Donc avant il n'y avait rien.

M.S. : Rien, c'était roue libre complètement ! Non maintenant on a les consignes mais les attendus ne sont pas les mêmes pour un 1^{ère}, 2^{ème} ou 3^{ème} évidemment.

C. : Ok, donc ça change... Maintenant je suis en classe, il y a des moments où j'observe le stagiaire. Je veille à plusieurs choses : le tableau, la matière, la discipline, ...

M.S. : Le comportement des enfants, le langage, la façon dont il parle. Son comportement, sa tenue vestimentaire donc ça il y a un minimum aussi.

C. : Donc je regarde la tenue vestimentaire aussi ?

M.S. : Oui, je ne voudrais pas qu'il arrive avec un vieux jeans troué à moitié ou voilà je trouve que c'est important. Mais après, j'ai jamais dû faire de remarques sur la tenue vestimentaire mais ça pourrait arriver.

C. : Donc ça je regarde aussi, comment il se tient devant les enfants.

M.S. : Oui, s'il pense à reprendre les enfants. Ça, ça fait partie des choses que l'école demande. Si quand un enfant a un langage erroné, s'il lui fait répéter correctement, des choses comme ça. Je regarde aussi son attitude vis-à-vis des enfants. S'il a un bon contact, s'il est à l'écoute, s'il est agréable avec eux, s'il a la patience. Vraiment son attitude avec eux, vis-à-vis de chacun.

C. : Et c'est facile de vérifier ça ?

M.S. : Oui, on voit tout de suite si ça passe.

C. : Ça vient de cette fameuse liste alors ?

M.S. : Non, cette liste-là, je ne la regarde pas avant le rapport. Je l'ai eu mais je ne la regarde pas avant le rapport. Moi ça fait beaucoup de stagiaires donc moi je sais vraiment les choses auxquelles je dois faire attention. Mais même pour moi, je me dis c'est important quand on va être enseignant d'avoir un bon contact avec les enfants ! C'est important qu'ils se sentent respectés, écoutés, s'ils ont une question, qu'on prenne le temps d'y répondre. Maintenant je sais que quand on gère plusieurs années on ne sait pas toujours. Maintenant, on peut dire j'y reviendrai. Et je regarde aussi la gestion de 2 classes parce que quand on vient chez moi, voilà ils savent bien qu'il y a une difficulté supplémentaire. C'est la gestion de 2 classes. Maintenant quand ce sont des 1ères années, ce que j'ai très peu quand même, et bien on se répartit les années. Je gère la 2^{ème} et la stagiaire gère la première quand les professeurs me disent que ça va être trop difficile.

C. : C'est déjà arrivé le co-enseignement comme ça alors ! Ça change tout un stage ?

M.S. : Non ça ne change pas tout un stage mais c'est difficile d'évaluer pour moi parce que la stagiaire je la vois moins parce que quand je suis en activité avec les enfants j'ai moins de regard sur ce qu'elle fait évidemment. Mais parfois, quand je sais que la leçon que la stagiaire va donner va être un peu compliquée parce que 1^{ère} et 2^{ème} c'est deux

années complètement différentes. Je lui dit écoute, fais la leçon, fais la bien et moi je m'occupe des 2^{ème} année pour lui permettre de bien vivre la leçon, de la vivre facilement. Et éviter d'avoir cette difficulté d'avoir 2 années car c'est une difficulté supplémentaire. À certains moments ça peut être riche de ne pas l'avoir et bien mener à bien à fond sa leçon.

C. : D'accord. Et aussi au niveau de l'intégration dans l'école.

M.S. : Tout à fait, ça fait partie des critères. C'est important. Nous on mange toutes ensemble donc je trouve que c'est important que le ou la stagiaire soit accueillie dans le groupe et vienne près de nous et en général, ils le font. Maintenant si une fois ils ont l'occasion d'aller manger ce n'est pas un souci. Mais il faut qu'il puisse faire partie d'une équipe, c'est ça aussi d'être enseignant et le moment où on mange ensemble, on parle boulot, on parle complètement d'autre chose mais ça crée un esprit d'équipe, un esprit de groupe qui pour moi est important. C'est un moment aussi où on dépose, s'il s'est passé quelque chose avec un enfant ou un parent.

C. : Et moi, dans ces moments-là, je fais quelque chose pour le stagiaire ?

M.S. : Oui je le laisse, je le présente aux autres et je le laisse faire sa place. Maintenant j'essaie de l'intégrer aussi dans les conversations, je fais rebondir la question parce que c'est pas toujours facile quand on est stagiaire.

C. : Ok. Voilà le stage se déroule ... arrive le moment de l'évaluation.

M.S. : Alors, l'évaluation on la fait à deux puisque moi je suis à trois quarts temps, il y a toujours une autre enseignante qui la eue à un quart temps.

C.: Donc qui l'observe, etc. ça fait 2 maitres de stage.

M.S. : Voilà mais je suis la principale comme je suis à trois quarts temps mais quand l'autre personne est là, je demande toujours à l'autre personne si elle est d'accord. Et voilà ensemble, on regarde la grille d'évaluation, où on doit mettre très bien, bien, satisfaisant. On doit mettre ça pour plein de critères et à chaque fois je dis « tiens, qu'est-ce que tu en penses » et ensemble on remplit la grille. Souvent, il y a des remarques à mettre, on essaie toujours d'en mettre parce qu'on trouve ça important d'expliquer et de justifier ce qu'on a mis. Puis après on prend la stagiaire et on lui explique ce qu'on a mis, elle dit si elle est d'accord ou pas d'accord par rapport à ce qu'on a mis et ce qu'elle en pense.

C. : Ok, et comment je procède pour écrire mes remarques ? Je les écris directement comme ça ?

M.S. : Moi oui, je ne fais jamais de brouillon. Maintenant, faut savoir que toutes les semaines, 2 ou 3 semaines en fonction de l'année du stagiaire, il y a des remarques qui

ont été faites tout le temps puisque chaque leçon est notée. Oui, après, synthétiser mais ça, ça dépend de chacun, il y en a qui ont besoin de faire un brouillon etc., moi non je note les remarques comme elles me viennent ...

C. : Donc ça s'appuie sur d'autres choses.

M.S. : Puis sur l'expérience aussi.

C. : Et tu m'as parlé de très bien, bien, satisfaisant, ... Comment moi je fais pour choisir ? Lequel ?

M.S. : Normalement c'est bien, très bien, etc. mais avec les collègues on met souvent des B+, des B -, des TB++. Eux, ils nuancent pas mais parfois on trouve ... j'en ai déjà eu qui me faisaient un matériel de ouf. Quand on réalise ce genre de matériel, j'ai envie de mettre TB++, de lui dire que c'est génial quoi ! Maintenant, ce que je lui dit aussi, c'est « fais attention parce qu'il y a une vie à côté de l'enseignement », il faut freiner certaines dans leur motivation ! Mais parfois c'est entre le bien et le satisfaisant donc voilà je mets vraiment par rapport ça, à un ressenti, maintenant je n'ai pas une grille d'évaluation, si la leçon me semble bien structurée, qu'à chaque fois c'est nickel, il y a vraiment une chronologie dans la difficulté, on sent vraiment.

C. : Donc si j'ai rien à dire je mets très bien. Un peu en dessous bien.

M.S. : Tout à fait. Voilà c'est comme quand on évalue des élèves, à un moment donné faut se dire, par rapport à mes attendus, où est-ce qu'il en est. Et ne pas oublier non plus d'encourager quand il y a une belle amélioration, ça c'est dans les remarques. Quelqu'un à qui j'aurais mis satisfaisant au début et qui est monté à bien, j'ai envie de le mettre quoi. Belle évolution par rapport à la gestion des enfants, des choses comme ça. Comme on fait avec nos élèves finalement, c'est un peu la même chose. D'où est-ce qu'ils viennent et où ils sont arrivés à la fin du stage. Quelqu'un qui est vraiment limite mais qui a vraiment bien évolué, qui a des S à certains endroits, voilà on sent qu'il est en évolution et que l'année suivante va sans doute lui permettre d'arriver à quelque chose de bien quoi. L'évolution est importante aussi je trouve.

C. : Donc là tu fais vraiment un parallélisme entre tes élèves qui évoluent et le stagiaire qui évolue. Donc, pour toi c'est un peu comme un élève le stagiaire.

M.S. : Tout à fait. Il est en apprentissage aussi, de tout à fait autre chose mais ce sont des apprentissages.

C. : Et juste, parce que on n'en a pas parlé, comme ça j'y pense, quand il y a un superviseur de la haute école qui vient. Comment ça se passe ? Comment moi j'agis avec lui ?

M.S. : Ça me met toujours très mal à l'aise ! Oui, je n'aime pas ... ça va être enregistré mais c'est pas grave. Je trouve qu'ils ont un peu des œillères dans leur façon de voir l'élève et moi j'estime qu'il y a moyen d'enseigner les matières de mille et une façons différentes et j'estime qu'il n'y a pas un canevas qui doit être bon. Donc, tant qu'on arrive au but qu'on doit atteindre, où l'enfant a compris ce qu'il fallait faire, je trouve qu'il y a plein de façons différentes. Et je me dis qu'ils arrivent là ponctuellement et que sur une période de 50 minutes, ils doivent juger 1,2, 3 semaines de stage et parfois je me dis qu'ils arrivent avec certains a priori qui me dérangent aussi. Je les trouve pas toujours justes, maintenant ils ont peut-être un regard plus avisé, je ne sais pas. Mais voilà, par rapport à eux, je leur donne mon point de vue, il y en a qui sont plus à l'écoute, d'autres beaucoup moins.

C. : Et ça, je donne mon point de vue pendant que le stagiaire donne sa leçon ?

M.S. : Non, non, quand le stagiaire donne cours, j'essaie de ne pas trop parler, quoi que les maîtres de stage veulent déjà faire à ce moment-là, parce qu'en général ils viennent pour une période puis ils prennent le stagiaire à la récréation pour parler.

C. : Et toi tu es dans cette discussion ?

M.S. : Ça dépend, certains ne veulent être qu'avec les stagiaires. J'essaie de toujours donner mon point de vue parce que certains arrivent et disent « je n'ai que 50 minutes parce qu'après je dois aller voir un stagiaire dans une autre école ». Donc parfois quand le stagiaire est là, je donne mon petit point de vue par rapport à ce que je ressens et comment ça se passe quoi mais moi ça me déplaît et ça me dérange quoi. Parce que quand quelqu'un parle au fond de ma classe, moi ça me dérange.

C. : Donc cette discussion en trio, elle n'a pas toujours lieu alors ?

M.S. : Non, ça dépend du temps que le maître de stage a ... Non, que le professeur a.

C. : Est-ce qu'il a d'autres moments où tu es en contact avec la haute école ?

M.S. : Non, c'est ce moment-là. Et le rapport final mais c'est trop court.

C. : Donc ils le reçoivent juste.

M.S. : Oui et je ne sais pas ce qu'ils en font. Et là pour moi c'est trop court, c'est clair, je trouve qu'il manque des choses.

C. : Et ce superviseur il y en a combien ?

M.S. : Normalement ils sont censés passer une fois semaine donc si c'est une semaine, il y en a un. Mais on en a maximum deux.

C. : Donc, je leur dis la même chose à chaque fois.

M.S. : Oui ... Après ils ont parfois des questions sur plus ceci ou cela. Si c'est un prof de péda, un prof dans la matière maths. Il va me demander comment il a géré la leçon de nombres ou bien ils feuillent la farde et ils me demandent tiens, pourquoi est-ce qu'elle a travaillé comme ceci ou comme cela. Je connais toutes les leçons, comme je les ai toutes vues avant donc je suis assez à l'aise pour leur en parler. Ce que je n'ai pas dit aussi et que je peux ajouter c'est quand ils arrivent dans une classe multiple comme ça, moi je leur dit très clairement que toute la partie mise en situation etc., ils doivent, par rapport à ce qui est demandé à l'école normale, drôlement la réduire parce que c'est ingérable telles qu'ils les connaissent à l'école normale avec deux années, c'est impossible. Donc moi je dis toujours à mes stagiaires et ça, je suis très claire avec eux, vous le notez sur papier parce que sinon vous allez vous faire taper sur les doigts par vos professeurs mais moi vous m'enlevez cette période-là parce que vous allez dans le mur. Une fois que vous aurez fait votre mise en situation pendant une demi-heure et bien l'autre année elle vous attend parce qu'elle a fini d'être en autonomie. Donc à un moment donné, il faut passer à autre chose. Donc, ils ont toujours des super mises en situation mais qui pour moi, elles sont ingérables dans une classe à plusieurs niveaux. Donc le stagiaire les note dans ses prépas, on enlève et je n'en tiens pas rigueur pour le rapport.

C. : Donc la mise en situation c'est quelque chose qu'on regarde pour le stagiaire.

M.S. : Pour moi oui. Les professeurs ça fait partie de leur grille. Donc ils ont souvent un canevas avec ce qu'ils doivent mettre et la mise en situation qui doit être là et ça je suis d'accord. Mais souvent ce sont des histoires qui prennent une demi-heure et puis quand on a ces années-là, les 1^{ères} années à un moment donné ils n'en peuvent plus. Si on a mis les 2^{èmes} en situation, ils sont toujours incapables d'avancer tout seuls. Donc pour moi, voilà c'est ce que je leur dis, c'est très beau mais c'est ingérable.

C. : Mais dans une classe qui n'est pas double, ça a un intérêt quand même ?

M.S. : Pour moi oui ! Mais une mise en situation a un intérêt et là j'ai des 3èmes et 4èmes et c'est complètement différent. Là, je peux travailler tout le monde ensemble.

C. : D'accord ! Et bien je crois qu'on a quand même bien balayé un stage. Si je peux te poser 2-3 petites questions. À la suite de cet entretien, comment tu définirais un maître de stage, pour toi c'est quoi.

M.S. : C'est quelqu'un qui est là pour guider le stagiaire ... Pour l'encourager, pour le laisser faire ses essais et ses erreurs mais qui est aussi garant des apprentissages de ses élèves.

C. : Quand tu dis garant ?

M.S. : Je me dis que quand le stage dure 2 semaines, je ne veux pas perdre 2 semaines d'apprentissage. Je veux qu'ils aient appris quelque chose, peut-être un peu moins qu'avec moi parce que fatalement on est moins efficace au début mais il n'y a rien à faire, il faut qu'on avance dans les apprentissages, c'est le but de l'enseignant.

C. : Pour quelle raison tu as choisi d'être maître de stage ?

M.S. : Au début parce qu'on me l'a fortement demandé. Au début c'était pas vraiment un choix, faut bien que quelqu'un se dévoue pour prendre les stagiaires.

C. : Donc c'était plutôt imposé ?

M.S. : C'était pas vraiment imposé mais je me dis que si tout le monde dit non, fatalement moi aussi j'ai eu besoin de maîtres de stage et ça m'a fait bien plaisir d'en avoir donc moi aussi j'ai accepté. Maintenant moi j'ai eu des maîtres de stage, qui n'ont pas joué leur rôle, qui m'ont un peu laissé faire. Heureusement ça va, je me débrouille assez bien mais certains étaient très peu présents et je trouve que je n'ai pas appris ... Non c'est pas vrai, j'ai appris sur le tas mais eux ne m'ont pas appris grand chose et je trouvais ça dommage parce que je me dis qu'avec toute l'expérience qu'on a, je pense qu'on doit aussi faire passer son savoir. C'est vrai que quand on est jeune enseignant et c'est vrai qu'avec l'expérience, j'estime qu'on a quand même un fameux bagage qui est une plus-value et ça je trouve que c'est vraiment l'expérience qui joue et que c'est super important de le partager.

C. : Donc le fait que tu sois maître de stage, tu t'es quand même basée sur ton vécu de stagiaire.

M.S. : Oui pour le fait de se dire qu'un maître de stage est une personne qui guide, qui accompagne, qui aide. Pas simplement quelqu'un qui prête sa classe, ça c'est facile pour moi.

C. : Ok, d'accord. Peut-être savoir aussi ce qui est facile et ce qui est difficile quand on est maître de stage.

M.S. : Alors ce qui est très agréable, c'est d'être au fond de la classe et d'avoir un autre regard sur sa classe et sur la personne qui enseigne donc ça c'est intéressant ... Ce qui est difficile c'est quand on sent qu'un stagiaire a vraiment du mal à structurer ses leçons parce que quand il faut en retravailler beaucoup avec lui c'est énormément de boulot.

C. : Donc ça c'est la charge de travail plutôt.

M.S. : Voilà, quand le stagiaire a du mal. Maintenant, il y a des stagiaires ça roule et c'est un vrai plaisir. À la limite on est observateur mais on n'a pas grand chose à dire. Mais quand il faut beaucoup guider, ça c'est une charge de travail. Ou des personnes qui ont une mauvaise orthographe, faut tout repasser, tout corriger. Fin, il y en a qui laissent passer mais moi ça me dérange.

C. : Ok. Et quel conseil tu donnerais à un nouvel enseignant qui veut devenir maitre de stage ? Un tuyau à donner ?

M.S. : Il y a une seule chose que je leur dirais et que je me dis à moi-même aussi, n'oublie pas que tu as été stagiaire et que donc des choses qui nous semblent logiques parce qu'on a tellement l'habitude, ne le sont pas forcément pour quelqu'un qui débarque quoi. Et donc il ne faut pas attendre d'un stagiaire qu'il ait fatalement le même bagage qui est dans la boîte depuis x années quoi. Ça c'est sûr.

C. : Et pour clôturer, qu'est-ce que tu peux dire de la manière dont tu as vécu ton expérience de maitre de stage ?

M.S. : Parfois très bien, parfois très mal. Quand c'est quelqu'un qui n'en veut pas, qui n'a pas travaillé etc. Moi ça me met hors de moi parce que je me dis que c'est un manque de respect. Un manque de respect parce que je lui ai laissé ma classe, un manque de respect vis-à-vis des enfants. Donc ça c'est vraiment quelque chose que je ne peux pas admettre. En fait, c'est la première fois que je fais arrêt sur image sur ma fonction de maitre de stage mais c'est vrai que ça m'intéresserait vraiment de voir ce que d'autres font, voir s'il y en a qui ont d'autres idées pour aider les stagiaires et voir un peu ce qui ressort de ton étude, c'est intéressant. Et voilà, c'est vrai qu'on ne s'arrête jamais pour y réfléchir mais c'est pas prévu dans le timing. Voilà quand on prend un stagiaire, il est dans la classe, on a un peu plus de temps. À la limite je réalise du matériel mais voilà prendre du temps pour avoir un peu de recul non, on suit le stage, on essaie d'avoir un peu de recul et puis nous, il faut qu'on enchaîne avec notre matière. Parfois on n'est pas arrivés là où on espérait arriver ou bien il y a telle leçon qui est commencée mais qui n'est pas terminée donc quand il faut redémarrer après un stagiaire, c'est toujours aussi ... Voilà le stage il y a la partie théorique comme nous on a mais tiens en pratique, il y a tel imprévu ou il y a telle leçon qui a pris plus de temps. Donc faut bien embrayer.

C. : Grand merci de m'avoir accordé tout ce temps !

M.S. : De rien, tu n'as jamais été maitre de stage ?

C. : Non, non seulement une année d'enseignement.

Annexe n°3 : Transcription de l'entretien du 3 mai 2019 avec Sonia

PROFIL : 33 années d'expérience dans l'enseignement
+/- 15 stagiaires accueilli.e.s

Chercheuse (C.) : En fait l'entretien va se dérouler en deux temps. D'abord je vais procéder d'une manière un peu particulière, une manière différente de faire un entretien. Donc si ça ne te dérange pas on pourrait se tutoyer. C'est pour faciliter la parole.

Maitre de stage (M.S.) : Oui si tu veux.

C. : Donc on va commencer par quelque chose d'assez libre où je vais te laisser parler. Et en fonction de ce que tu auras dit, je pourrai poser des questions supplémentaires. Donc en fait on va faire comme si j'étais ton sosie : demain je dois prendre en charge ton stagiaire qui est dans ta classe, que tu as accueilli. Et tu vas me dire tout ce que je vais devoir faire avec lui parce que moi je n'ai jamais reçu de stagiaire. Donc on peut commencer par ce que tu veux.

M.S. : Donc l'école normale a pris contact avec moi d'abord pour voir si j'acceptais une stagiaire.

C. : Oui voilà.

M.S. : C'est vrai que je vais faire part de mon expérience professionnelle depuis déjà un certain temps puisque j'ai eu ... J'étais enseignante avec les 6 années pendant 26 ans. Chaque fois qu'on me demandait de venir en stage je recevais un coup de fil parce que le temps où les stagiaires venaient se présenter il est dépassé. On vous donne un coup de fil et voilà est-ce que je peux venir chez vous, quelle classe vous avez. Et bien j'ai les six années, de la première à la sixième j'ai des étrangers parce que le corps de logis de l'école c'est le bâtiment social donc voilà je n'ai pas le temps d'arriver au bout de ma phrase qu'on me dit alors non. Je dois dire que pas beaucoup de stagiaires voulaient s'attaquer aux 6 années. Ok, maintenant que je suis revenue à X parce que maintenant j'ai la direction de X et X, je suis revenue ici et on a fermé la petite école de village et maintenant j'ai des premières et deuxièmes. Et j'ai de nouveau eu des demandes de stage.

C. : Classe double alors ?

M.S. : Et donc là ok j'accepte. La stagiaire vient se présenter, elle vient me donner les formulaires nécessaires. Elle vient m'assister trois jours voir un petit peu ma façon de procéder, voir un peu son investissement au niveau de l'équipe éducative, voir si elle prend des initiatives.

C. : Donc déjà à ce moment-là ?

M.S. : Oui parce que rien n'empêche de proposer ses services pour je ne sais pas... Est-ce que je peux surveiller la récréation voir si un enfant a une difficulté. Et là je vois, c'est de l'initiative en fait ce ne sont pas des choses que je lui impose.

C. : Et moi si je prends ta place, je l'accueille comment ?

M.S. : Déjà je lui fais faire le tour de l'école. Il y a des stagiaires qui s'asseyent qui écoutent et puis qui regardent, il y a des stagiaires qui me demandent bah tiens, je vois qu'un enfant qui fait ça, est-ce que je peux donner un petit coup de main. Ou alors une activité où il y a par exemple les trois années, je lui dis ah bah tiens, tu ne peux pas faire ça ?

C. : Donc ok moi je l'incite alors à participer.

M.S. : Oui oui on peut. Alors il y en a que ce n'est pas du tout ça, ils restent au fond je vois vraiment qu'ils n'ont pas envie de bouger. Allez, je vois que quand on va en récréation par exemple il y a un enfant qui a du mal à ouvrir sa collation, à éplucher son orange, son lacet défait. Et bien là on intervient. Je vois des stagiaires qui vont vers les enfants et d'autres qui suivent comme ça sans initiatives.

C. : Et ça ce sont les jours d'observation alors ?

M.S. : Oui ce sont mes jours d'observation, voilà les trois jours. Et au bout des trois jours d'observation, je donne au stagiaire le détail des cours qu'elle devra préparer.

C. : Donc ça c'est le listing matière ? Et comment je fais pour choisir un listing des matières ?

M.S. : Et bien c'est par rapport à l'endroit où je suis arrivée dans la matière. En première année, je fais l'étude des sons. Par rapport à ce son-là, moi je fais une petite dictée, il y aura une lecture, des leçons qui sont autour de ce son-là. En deuxième année tu verras l'adjectif qualificatif, tu verras une dictée sur un thème par exemple on est arrivé au printemps. Donc elle a un mois. Après un mois, elle revient avec les préparations. On se rencontre, moi je dis ça, ça va, ça ne va pas, ça il faut changer.

C. : Et donc un mois sans contact ou quand même...

M.S. : Si elle a mon numéro de téléphone et mon mail, elle peut m'envoyer. Voilà je vois déjà celle-ci elle m'a déjà envoyé deux mails. L'année passée elle m'a envoyé 108 mails, j'en avais jour et nuit. Elle était vraiment motivée à fond, à fond, à fond.

C. : Ça ne dérange pas comment ça se passe comme ça ?

M.S. : C'est un peu trop, mais c'est mieux trop que trop peu. Donc que moi j'ai eu ici, celle de l'année passée, elle m'a donné sa farde de préparations en double comme ça elle en gardait une et j'en avais une. Ça j'ai apprécié. Celle-ci je lui ai demandé, visiblement je ne sais pas si je l'aurai.

C. : Donc c'est quelque chose que tu apprécies, ça fonctionnait bien ?

M.S. : C'est bien aussi parce que comme ça je regarde leur travail à mon aise. Et pas simplement l'avoir le jour où je dois la regarder et en même temps regarder toute la farde. D'ailleurs c'est ce que la plupart des écoles normales demandent, elles demandent de préparer déjà presque tout le stage avant le stage proprement dit. Et alors maintenant, elle est arrivée le lundi, elle est là en classe.

C. : Et comment je procède pour vérifier la farde de stage ?

M.S. : Et bien je regarde les préparations. D'abord je regarde si elle a un semainier, pour avoir une vision d'ensemble sur les 15 jours. Et puis chaque activité, chaque leçon, doit être détaillée avec les objectifs, les compétences, la mise en situation, le déroulement et la phase d'utilisation. Et s'il y a des choses qui ne vont pas, et bien elle le retravaille, elle l'envoie par mail ou bien elle repasse.

C. : Une autre rencontre alors ?

M.S. : Oui il peut y avoir autant de rencontres qu'elle veut. Je ne fixe pas vraiment de limites par rapport à ça. Il n'y a pas de soucis et voilà ... Je lui ai conseillé au matin d'avoir des post-it parce que depuis le début du stage, elle oublie ou elle ne tient pas compte de ce qu'elle a mis sur papier. On donne des avis, on apporte des petits changements si on n'est pas d'accord mais quand on voit que la stagiaire vient et qu'elle ne tient pas compte de ce qui a été dit ou de ce qui a été fait, là je trouve que ce n'est pas correct.

C. : Et qu'est-ce que je dois dire dans ces cas-là ?

M.S. : Et bien je lui dis ce matin mets absolument des post-it car c'est déjà la troisième ou quatrième chose que tu oublies depuis le début de la semaine. Ça ne va pas, ce n'est pas acceptable ça. Mais bon, elle n'a pas l'air de prendre conscience, elle se dit ce que je n'ai pas fait cette semaine et bien je le ferai la semaine prochaine. Et bien non, ça ne fonctionne pas comme ça. Il faut être un peu plus rigoureuse dans son travail. Et voilà je sens un peu un laisser-aller. Est-ce que je suis trop exigeante dans ce que je demande, je ne sais pas.

C. : Mais il faut avoir un certain niveau d'exigence ?

M.S. : Bah je pense que oui car si on ne l'a pas déjà maintenant, s'il y a déjà un laisser-aller, qu'est-ce que ça va être ... Non, je trouve qu'il faut avoir de l'exigence, de la

rigueur, quitte à laisser ... Vaut mieux partir très fort et avoir un petit relâchement après. C'est important je trouve.

C. : Et ça t'es déjà arrivée de refuser des stagiaires à ce stade ?

M.S. : Pas moi, mais l'année passée il y a un stagiaire qui était là pour faire un stage en 4-5-6 et la procédure était la même, il devait rencontrer l'enseignante. Pourtant, c'était un de 1^{ère} année. Il avait 5 activités à préparer, il devait venir un lundi et il n'avait rien de prêt. Je crois qu'il a même loupé le RDV avec l'institutrice et pour finir l'institutrice a téléphoné à l'école normale et a dit que ce n'était pas possible, qu'il ne présentait pas ses préparations ... Une excuse pour ceci, une excuse pour cela, non non non ça ne peut pas aller.

C. : Donc le contact avec l'école normale reste toujours ?

M.S. : Oui, ici on a une stagiaire qui vient en 4-5-6. Elle est venue hier montrer ses préparations à l'institutrice, elle ne vient qu'une semaine. La semaine prochaine mais bon ça fait un mois et demi, avant Pâques qu'elle a rencontré l'institutrice et tout. Donc elle est revenue remonter hier matin et elle est retournée à l'école normale et elle était un peu dépitée car il y avait des choses qui n'allaient pas. Et c'est l'école normale qui a retéléphoné ici pour avoir plus d'explications avec l'institutrice parce que la stagiaire était un peu perdue et avait besoin d'être rassurée. Et elle a été se confier à l'école normale et c'est le professeur qui a téléphoné hier pour voir si la stagiaire ne pouvait pas encore avoir un RDV avec l'institutrice aujourd'hui ou renvoyer le mail avec les corrections. Mais il n'y a pas de problème, l'institutrice a accepté. Mais c'est une première aussi, mais je vois que l'école normale suit très bien ses stagiaires même quand... Par exemple, pour jeudi passé, le stagiaire devait avoir ficelé toute sa farde de stage et la montrer à l'école normale. Avant de ...

C. : Avant de venir se présenter en stage ... Donc une fois que la farde de stage est vérifiée, qu'est-ce que je dois faire ?

M.S. : La farde de stage est vérifiée par l'école normale, elle est vérifiée par moi et puis elle commence son stage et moi je me mets dans le fond et je regarde si c'est cohérent avec ce qu'elle a préparé ...

C. : Et qu'est-ce qui fait que c'est cohérent ?

M.S. : Et bien ici, une chose qui n'est pas cohérente c'est qu'elle a préparé une mise en situation, on est allé en excursion, on a fait un petit safari avec les animaux. Elle avait comme leçon : la classification des animaux. Elle avait bien préparé une mise en situation. Elle avait marqué qu'elle allait faire un jeu de loto avec les enfants, elle allait leur faire écouter des bruits d'animaux. C'était très attractif, je lui ai dit que c'était vraiment génial. Elle commence sa leçon, elle donne les cartes de loto aux enfants et elle pose des questions : je suis un animal au long cou, je suis un animal qui aboie ... Et là je

me demande ce que c'est que ça. Et ça c'était totalement incohérent avec ce qu'elle avait préparé parce qu'elle avait fait quelque chose de super et elle me donne comme excuse qu'elle devait aller chercher son ordinateur dans l'auto, qu'elle n'avait pas eu le temps et qu'elle avait fait ça comme ça. Je dis non, que ce n'était pas cohérent avec ce que tu avais préparé, c'était super ce que tu avais préparé, tu es à l'école depuis 8h moins quart donc à partir de ce moment-là tu avais 3 quarts d'heure pour préparer ça.

C. : Ok, et ça je lui explique à quel moment alors ?

M.S. : Et ça je lui dis après sa leçon car moi je ne savais pas ça au départ car je croyais qu'elle allait faire ça. Et après la leçon je lui dis non, je suis déçue parce que tu prépares une certaine chose et après chaque période ... Je la laisse de 8h35 à 10h30, 5 minutes avant la récréation je lui explique ce qui n'a pas été. Donc après chaque leçon, chaque période : je lui dis ça, ça ne va pas, tu as fait ça mais bon ce n'est pas ce que j'attendais. Je lui fais les remarques par rapport à cette période-là et après la récréation, je lui fait encore mes remarques par rapport à cette période-là.

C. : Et comment je construis mes remarques ?

M.S. : Bah en fonction de ce que je vois, je note tout ce qui ne va pas ou tout ce que je pense qu'elle devrait améliorer. Et après je lui montre, et soit elle n'a pas tenu compte de ce qu'elle avait préparé, soit que les enfants ont fait de l'occupationnel au lieu de construire quelque chose, elle n'a pas tenu compte de ses objectifs. Ou alors attention à ton orthographe, relis-toi parce que je dis voilà tu as présenté un beau texte aux enfants, c'est bien mais quand je le lis je vois 3 fautes d'orthographe dedans ça ne va pas, il faudrait essayer d'être un peu plus consciencieuse.

C. : Et c'est critères, je les sors d'où ?

M.S. : Ça c'est l'expérience, évidemment je lui fais des commentaires propres à mon expérience, propre à la classe, je ne sais pas si un instituteur qui commence aura les mêmes critères que moi. Mais moi ça fait 36 ans que je travaille et je vois un petit peu comment ça fonctionne et ce qui est bon pour l'enfant et ce qui est bon à conseiller pour une future enseignante.

C. : Donc voilà pour ce moment de rencontre, est-ce qu'il y a d'autres moments de rencontre pendant le stage ?

M.S. : Non mais ce que je fais aussi c'est qu'il y a un rapport après la première semaine. Donc c'est une stagiaire qui vient 2 semaines, donc je fais déjà un rapport après la première semaine. Et puis je ferai un rapport final après la deuxième. Et nous sommes deux pour cette stagiaire car je suis directrice avec une classe donc j'ai mon mi-temps dans mon bureau et mon mi-temps avec ma stagiaire et mon autre mi-temps c'est avec ma collègue qui supervise.

C. : Et comment ça se passe cette co-supervision ?

M.S. : Elle note tout ce qu'elle remarque aussi et en fin de première semaine et on fait le rapport en fonction de ce qu'on a remarqué toute les deux. C'est bien d'avoir deux avis. Et pendant le stage on a aussi des professeurs, mardi on a eu un professeur qui est venu visionner la stagiaire et on parle aussi un petit peu avec le professeur qu'on a remarqué ça et ça pour que l'école normale tienne compte aussi de nos remarques.

C. : Et comment je l'accueille moi ce superviseur ?

M.S. : Avec une tasse de café ! Il vient et me demande souvent la première question « ça se passe bien ? ». Je dis les grandes lignes, alors oui elle sait tenir une classe, elle arrive à créer un climat serein et voilà. Puis après on entre dans plus de détails, toutes les remarques que j'ai donné à la stagiaire, je l'en informe aussi.

C. : Donc, toutes les remarques que j'ai déjà dites à la stagiaire ... Et c'est déjà un moment d'évaluation ça avec le superviseur ?

M.S. : Je ne sais pas ... Oui, il prend note de ce qu'on dit et ce sera en résumé sur les deux rapports : celui de la première semaine et le rapport final. Je ne sais pas si eux ils notent par rapport à la leçon qu'ils vont voir et s'ils tiennent compte de ce que je vais leur dire. Donc c'est important aussi, c'est une sorte d'évaluation pour le professeur aussi.

C. : Mais quand je regarde la leçon, il y a moyen que je communique avec le superviseur alors ? C'est un moment d'échange ?

M.S. : Oui, vraiment. Tout en respectant le travail de la stagiaire.

C. : Donc ok pour le superviseur de haute école ... Et comme il y en a deux, c'est deux fois la même chose ?

M.S. : Et bien non, ça peut être le professeur de péda et puis le professeur de français qui viendra peut-être pour voir le contenu matière de la stagiaire.

C. : Et est-ce que je vois une différence entre les deux superviseurs ?

M.S. : La pédagogie oui je vois une différence dans le sens où le professeur de français sera sans doute plus vigilant dans le contenu matière tandis que le professeur de pédagogie va voir un peu tout ce qui est côté pédagogique dans le sens général. Mais bon, ils ont parfois tellement d'écoles à visiter qu'ils se partagent le travail. Ça peut être un professeur de maths, d'éveil, de psycho, ...

C. : Ok ... Et finalement, est-ce qu'il y a d'autres liens ? Comment est-ce que je fais par exemple pour intégrer le stagiaire avec l'équipe ? Comment en tant que maître de stage je fais pour l'intégrer dans l'équipe ?

M.S. : Déjà je lui donne l'horaire de la semaine, il faut être là à 8h20. Moi je ne dîne pas ici, je rentre chez moi. Donc en général, elle dîne soit avec les maternelles soit j'ai vu, qu'elle dinait ici avec les enfants donc c'est un peu libre choix. J'ai déjà eu des stagiaires qui préféraient restées en classe pour retravailler pendant le temps de midi donc voilà c'est un peu ...

C. : C'est un temps individuel alors le temps de midi ?

M.S. : Ça dépend, je laisse la possibilité en classe ou si elle préfère retourner, si elle n'habite pas trop loin, il n'y a pas de soucis. Je ne suis pas stricte sur son emploi du temps. J'ai vu qu'elle était plutôt venue ici manger avec les enfants. J'ai vu une fois que quand les institutrices maternelles étaient là, elle allait manger en maternelle donc ... Moi personnellement je ne mange pas avec elle pendant le temps de midi. C'est un choix.

C. : Ok. Et par exemple pendant les récréations, ça s'organise comment ?

M.S. : On surveille, on est toutes là et elle surveille avec nous à chaque récréation. Donc à 8h20 on est toutes ici dans la cour. Là elle arrive avec le bus un peu avant, elle peut faire ses photocopies en arrivant le matin. Elle a son temps pour les faire puis elle arrive dans la cour. Elle prend la classe en main donc elle rentre ...

C. : Et donc moi à tous ces moments-là, je ne fais rien, je la laisse faire ?

M.S. : Oui, je regarde, j'observe.

C. : Ok, observer ... Et comment je fais pour bien observer en fait ? Qu'elle fait tout correctement ?

M.S. : Ça c'est le feeling, faut regarder... Je connais ça à fond, on le fait tous les jours depuis des années donc ce n'est pas le tout de rester là et que les enfants rentrent tout seul. Elle doit leur dire voilà : « vous avancez, en silence, n'oubliez pas votre cartable dans le couloir ». Pour certains, n'oubliez pas d'aller à la toilette si nécessaire. Donc je regarde tout ça, je n'interviens pas.

C. : Donc je n'interviens pas et je ne lui dis rien.

M.S. : Non. Et après je lui dis, il faudrait faire ça ou penser à ça. Faire des petites choses comme ça.

C. : En fonction des observations de toute la journée. Est-ce qu'il y a d'autres moment pendant le stage qui te paraissent importants, auxquels je devrais être vigilante ?

M.S. : Un moment important, j'aime bien que quand je fais les remarques ou les conseils, [qu'elles les acceptent](#). Étant donné qu'elle commence son métier, [enfin](#) elle est en deuxième. J'aimerais bien qu'elle ne trouve pas des excuses à tout parce que quand on fait une remarque à une stagiaire c'est les « oui mais ... ». Non, tu dois apprendre et tu dois tenir compte des remarques d'une personne qui a fait ce métier-là pendant presque 40 ans. Je ressens de la jeune génération, c'est un petit peu décevant dans ce sens-là. [Ce n'est pas](#) un métier facile et il ne faut pas croire que tout roule. Surtout à l'heure actuelle parce que la génération de parents et d'enfants n'est pas la même qu'il y a 20 ans. Et donc il faut un peu accepter l'aide et les conseils des aînées je vais dire. Et j'accorde beaucoup d'importance à ça, je vois si l'enseignante est motivée ou si elle fait ça parce qu'il faut faire quelque chose ... Je vois ça.

C. : Donc ça c'est un peu le quotidien de stage et pour aller tout doucement ...
Comment je clôture un stage ? Je fais quoi, je dis quoi ?

M.S. : À la fin du stage, ici c'est 15 jours. Ici je termine par le débriefing de l'après-midi puisqu'elle a terminé et comme j'ai fait le débriefing tous les jours voilà elle s'en va et je me concerte avec la personne qui est avec moi à mi-temps et on la [reconvoque](#) pour venir chercher son rapport, la semaine après.

C. : Donc pas [la semaine](#) où elle termine son stage ?

M.S. : On ne saurait pas le faire, il faut qu'on se reconcerte.

C. : Donc c'est un moment à part.

M.S. : C'est un moment à part, concerté avec ma collègue. Elle viendra le rechercher soit le mardi ou le mercredi la semaine après. Et on lui lit, on a mis cette remarque parce qu'on trouve que ça et ça. Et puis on le signe et on lui rend et c'est terminé.

C. : Et comment je fais pour rédiger tout ça ?

M.S. : Et bien on doit... Je vais te donner une copie pour dans ton mémoire. Donc ici nous avons une grille d'évaluation après une semaine donc comme ça des questions. Donc il y a l'évaluation de l'enseignante et l'évaluation du maître stage et on peut ajouter des conseils et des recommandations supplémentaires. Ça c'est après la première semaine.

C. : Et ça j'en prends connaissance après combien de temps ?

M.S. : Elle me l'a déjà donné, j'ai regardé un petit peu mais lundi à 4h avec ma collègue on va regarder à ça. Donc pour certaines choses du type : « je suis là à l'heure, 15 minutes avant pour faire mes photocopies », on a oui, non, jamais. Donc voilà, puis à la fin de la semaine on a toutes les questions où on peut mettre insuffisant-faible-satisfaisant ou bien.

C. : Et c'est quoi insuffisant par exemple ? Comment on fait pour choisir au final ?

M.S. : Si c'est vraiment bon ... « Utilise une orthographe d'usage et grammaticale correcte surtout au tableau et dans les documents donnés ». Eh bien moi j'ai trouvé trop de fautes donc je vais mettre un F. Si j'avais eu 3-4 fautes et bien non, il ne faut pas de fautes dans les feuilles des enfants. Et bien dans ce cas-là je mets un satisfaisant. Si j'en trouve 1-2 je vais mettre à la limite B. Mais ce n'est pas si facile ... Donc non, parfois on hésite entre bien et satisfaisant. Est-ce que c'est un service qu'on lui rend ? Par contre celle de l'année passée, j'ai eu une super bonne stagiaire, j'ai mis des B partout.

C. : Et c'est quoi une super bonne stagiaire alors ?

M.S. : Donc sur les deux fardes de stage, je n'ai pas trouvé une seule faute d'orthographe. Le langage était bon, les enfants étaient tout le temps au travail. On voyait le climat était serein. C'était gai de se retrouver dans la classe. Elle s'intéressait aux enfants en difficulté, elle savait différencier, les enfants ne restaient pas sans travailler. Elle avait prévu un petit carnet avec des petits exercices supplémentaires. Si l'enfant avait fini, hop il allait directement dans son petit carnet. On voyait que ça roulait. C'était parfait, je n'ai jamais eu une stagiaire comme ça.

C. : Et qu'est-ce que je fais quand j'ai une stagiaire comme ça ?

M.S. : Je félicite, c'est super, je lui dis de continuer comme ça. Je lui donne que des points positifs. Elle était rayonnante, je lui disais t'as fait comme ça et c'est super. Moi-même je n'y aurais pas pensé, tu as pris des initiatives. Et j'ai même terminé le stage en disant si tu cherches un endroit de stage l'année prochaine, je signe dès demain. Voilà, ici c'est différent. Est-ce que j'ai mis la barre tellement haute l'année passée que du coup je suis un peu déçue ? Pourtant, elles étaient toutes les deux en 2^{ème}. Mais je ne sais pas, je sens moins ici.

C. : Donc c'est des choses que je sens ?

M.S. : Oui, on aurait dit celle de l'année passée qu'elle avait déjà enseigné. Elle était perfectionniste sur beaucoup de points. Les enfants l'adoraient déjà donc ...

C. : Et ça, ça se faisait via la grille d'évaluation ? Et c'est comme ça que je sais dire si c'est une bonne stagiaire ou une mauvaise stagiaire ?

M.S. : Disons que je vais faire l'évaluation et je vais mettre ici mes remarques et mes conseils. Je ne vais pas dire c'est une bonne ou une mauvaise stagiaire, elle est là pour apprendre, je vais lui donner des conseils « j'ai remarqué ça ou ça ... » donc je te conseillerais de bien relire tous tes écrits afin de vérifier l'orthographe ou de contrôler ton objectif matière. Pour exemple cette semaine-ci : « si tu prévois des mises en

situation, tâche de t'y tenir parce que de l'improvisation ça peut mettre une classe en porte-à-faux ».

C. : Et les mises en situation ça c'est quelque chose d'important ?

M.S. : C'est très important. Une mise en situation c'est ça qui va mettre l'enfant dans la leçon ou l'apprentissage qu'il va faire, oui il faut que ça soit bien pensé ça. [Ce n'est pas](#) question de dire « tiens aujourd'hui on va faire ça ». Non, ça se construit.

C. : Et je demande au stagiaire une mise en situation pour chaque leçon ?

M.S. : Le plus possible. C'est toujours plus motivant pour l'enfant d'apprendre. Et puis c'est une manipulation. Par exemple, ici elle avait dans ses préparations. Il n'y a que quatre élèves. La classification des animaux, elle a déjà changé sa mise en situation puis elle a fait une photocopie des animaux en noir et blanc. On ne voyait même pas ce qui était comme animal. Il y avait une photo d'un crocodile, l'enfant a dit c'est un coquillage. C'est vrai que la photocopie elle ne parlait pas. [Ce n'était pas](#) difficile de faire quatre photocopies couleur surtout qu'elle allait manipuler ses animaux, les classer suivant le nombre de pattes, vole/vole pas, rampe, pond des œufs, à plume/à poil/ à écailles donc elle allait faire plein de classements. Avec une photocopie en noir et blanc ça n'a rien donné, [ce n'était pas](#) motivant.

C. : Donc une photocopie ça peut motiver ?

M.S. : Oui, aussi. Ça faisait comme un petit jeu. Avec mes années d'expérience j'aurais fait une photocopie couleurs et j'aurais plastifié. On essaie de mettre tous ses atouts pour motiver l'enfant. Et des petits cartons ça aurait été bien plus gai. Elle m'a dit « bah oui je vais faire la photocopie en couleurs pour la semaine prochaine parce que j'ai encore la synthèse à faire ». Et bien ça sera plus joli pour les enfants. Je ne dis pas si la stagiaire a une classe de 25, il ne faut pas non plus multiplier les frais parce que les photocopies couleurs ça coûte très cher mais ici elle a la possibilité comme elle avait que 4 enfants.

C. : Donc le nombre d'élèves ça influence quand même la façon dont je vois la stagiaire ?

M.S. : Oui, disons elle peut se permettre de faire plus de matériel attractif. Surtout que j'avais vu dans ses préparations, je ne m'imaginai pas que l'enfant allait avoir ça.

C. : Et ça c'est quelque chose que je lui dis.

M.S. : Oui je lui ai dit : « l'enfant t'a dit que c'était un coquillage, tu penses que c'est quoi ? Si t'as la photocopie couleurs c'est normal que tu le saches ».

C. : Et c'est quelque chose que je lui dis directement ou ... ?

M.S. : Non, je lui ai fait la remarque après, je ne vais pas non plus démolir une stagiaire devant les enfants et lui dire « stop, arrête ». Sauf si vraiment l'objectif matière n'était pas correct, je dirais « non-stop arrête je vais reprendre la situation en mains ».

C. : Et ça arrive ça ? Je me lève et je reprends.

M.S. : C'est déjà arrivé parce que j'avais une fois donné une leçon sur l'attribut et la stagiaire était complètement à côté de la plaque, elle ne connaissait pas sa matière, ce que c'était en réalité l'attribut. Avant de mettre de fausses idées dans la tête des enfants, j'arrête à temps. Alors là j'interviens tout de suite, je reprends la craie et je donne la leçon comme elle devrait être donnée.

C. : Donc un maître de stage il doit quand même être prêt à intervenir.

M.S. : Oui, prêt à intervenir quand il voit que c'est nécessaire.

C. : Donc on a parlé que le climat de classe c'était important, que la stagiaire devait créer ce climat de classe. Est-ce que moi je donne des conseils ? Est-ce que je parle des enfants ?

M.S. : Quand ça se prête, quand je le dis c'est après : « celui-là, il a des difficultés, t'aurais pu aller près de lui ». Elle a donné une lecture en 1^{ère}-2^{ème}, il y en a un de 2^{ème} qui ne lit pas bien sur les 2. Et là elle dit « Voilà une lecture et des questions, fini ? Je reprends la feuille ». Pour moi, ça c'est de l'occupationnel, on ne fait pas ça. On donne la feuille et pendant qu'ils font ça, on fait l'activité en 1^{ère}. Une fois qu'ils ont fini, on revient et on fait lire le texte. « Toi tu lis bien, tu vas lire le texte. Toi tu l'as entendu une fois, alors lis-moi les 2 premières phrases. Il y a des questions, on va essayer de répondre ensemble pour voir un petit peu ». Autrement, l'enfant il a fait ça pour rien. Non l'enseignement en primaire ce n'est pas de l'occupationnel et je suis très vigilante sur ça, on ne donne pas les choses pour les donner. Ça peut servir parfois pour nous permettre de nous libérer et aller dans une autre année mais il faut revenir et exploiter ce que l'on a donné.

C. : Donc ...

M.S. : Il y a quand même une remarque qui met en garde la stagiaire. Ici, je lui ai dit « non ne reprends pas les feuilles, corrige avec eux, fais-les lire parce que si tu reprends un texte et si tu ne profites pas de l'occasion pour lire, il faut que l'enfant lise oralement ça fait partie du programme des primaires. Tu dois les faire lire.

C. : Donc là j'interviens quand même pendant la leçon du coup.

M.S. : Oui là je suis intervenue.

C. : C'est un petit conseil que je fais pendant la leçon ok. Et en général il est suivi ?

M.S. : Oui, elle a donné les feuilles, ils ont lu, ils ne sont que deux quand même ... Évidemment, le stage se met en place en tenant compte des années ... Le stagiaire ne va pas avoir les mêmes réactions dans une classe de 25 que dans une classe de 4. Il faut s'adapter. Et quand elle est venue me montrer sa farde de stage, il y a beaucoup de choses que j'ai dû changer parce que son 1^{er} stage avait été en 5-6^{ème} et là en 1-2 je lui ai dit « il faut que tu descendes des échelons là parce que c'est beaucoup trop compliqué pour des 1^{ère}-2^{ème}. Parce que là elle était restée un peu au niveau des grandes classes. Je lui ai dit « ils n'arriveront pas à faire ça et ça », en 1^{ère} année tu vois l'étude d'un son, tu ne peux pas leur demander de lire tout un texte. Ils ne vont pas savoir lire dès maintenant tout un texte ou alors une dictée, tu ne peux pas leur donner 5 phrases. Si tu vois un son, c'est 5 mots.

C. : Donc un maître de stage est différent en fonction des années en fait.

M.S. : Voilà, il faut que tu te mettes au niveau des 1^{ère}-2^{ème}.

C. : D'accord, est-ce que tu vois autre chose que je devrais savoir là comme ça ?

M.S. : Non ... Je dois dire que j'ai fait ... Je ne sais pas si toi ...

C. : Oui, il me semble aussi qu'on a fait tout le tour du stage du début jusqu'à la fin. On a un peu balayé tous les moments. Maintenant on peut passer à quelques questions comme ça. Finalement pour clôturer, à la suite de cet entretien, comment tu définirais un maître de stage ?

M.S. : C'est une référence pour un futur enseignant et je trouve que si c'est un maître de stage consciencieux et bien il peut apporter beaucoup au futur enseignant parce que ce n'est pas facile d'être maître de stage parce que pendant 15 jours, ceux de 3^{ème} c'est un mois, on est là pour aider, pour conseiller, pour permettre à un futur enseignant de faire le moins d'erreurs possibles dans le métier dans lequel il va entrer. Donc moi je trouve que c'est important d'être un bon conseiller et une bonne référence.

C. : Et pour quelle raison tu as choisi d'être maître de stage ?

M.S. : Et bien je ne l'ai pas choisi au départ, ce n'est pas quelque chose qu'on choisit, je ne l'ai pas demandé. Parce qu'évidemment c'est plus facile de ne pas être parce qu'avec la direction, la classe, en plus maître de stage, je m'apporte du travail supplémentaire. L'école normale me téléphone en me disant voilà vous voulez prendre des stagiaires.

C. : Donc c'est l'école normale qui demande ?

M.S. : Oui parce qu'il y a des écoles qui remplissent un document comme quoi on accepte des stagiaires. Moi, je ne le remplis pas parce que j'estime que j'ai déjà pas mal de travail et c'est un travail supplémentaire mais ils reviennent toujours à la charge en disant

qu'ils sont vraiment [embêtés](#), qu'ils leur en manquent. Donc là je dis ok, je prends encore cette fois-ci. L'année passée c'était déjà ça aussi, [ce n'est pas](#) moi qui [fais](#) la démarche, c'est eux. Depuis que j'ai une seule classe ils demandent chaque année parce qu'avant quand j'avais les 6 années, ils ne voulaient pas.

C. : Qu'est-ce qui est facile et qu'est-ce qui est difficile quand on est maître de stage ?

M.S. : C'est difficile quand il faut dire les choses qui ne vont pas, ça c'est difficile. Et pourtant, il faut le faire, c'est un service qu'on rend pour ne pas que les erreurs se reproduisent. Ce qui est plus contraignant, pas difficile, c'est que ça demande beaucoup de travail, de lire toutes les grosses préparations et de rencontrer. C'est quand même une charge de travail supplémentaire. Ce qui est difficile aussi c'est de rester dans le fond de la classe et parfois on voudrait intervenir et on ne peut pas le faire tout le temps.

C. : Être observateur un peu.

M.S. : Oui surtout quand on est quelqu'un d'actif et tout, qu'on bouge, rester une journée assis dans le fond de la classe [ce n'est pas](#) gai.

C. : Je te remercie pour ton temps et le partage de ton expérience.

Annexe n°4 : Transcription de l'entretien du 10 mai 2019 avec Benoit

***PROFIL** : 15 années d'expérience dans l'enseignement
+/- 20 stagiaires accueilli.e.s*

Chercheuse (C.) : Donc, je vais peut-être commencer par me représenter pour resituer un petit peu. Donc, Julie, je suis diplômée instit' depuis 3 ans maintenant. J'avais effectué un stage ici. Après j'ai décidé de faire sciences de l'éducation et là j'arrive dans l'année de mon mémoire. Et du coup, j'ai décidé de m'intéresser aux maîtres de stage parce que c'est un sujet qui m'a toujours intéressée et donc j'ai décidé d'aller à la rencontre de personnes sur le terrain suite à mes recherches théoriques. L'entretien va se dérouler en 2 temps : d'abord je vais te laisser parler assez librement et en fonction de ce que tu auras dit, je vais poser des questions complémentaires. Alors je vais te demander d'imaginer : demain, moi, je dois prendre ta stagiaire, que je dois m'en occuper comme si c'était toi. Donc, je suis ton sosie et tu dois me dire tout ce que je dois faire parce que moi je n'ai jamais eu de stagiaire.

Maitre de stage (M.S.) : D'accord, donc c'est vraiment comment je fonctionne, comment j'aborde les stagiaires quand ils arrivent quoi ?

C. : Oui, alors tu peux commencer par quelque chose qui t'a interpellé récemment ou procéder de manière chronologique, début-fin de stage.

M.S. : Et est-ce que je dois parler de ma stagiaire actuelle ?

C. : Tu fais comme tu veux, si t'as envie de parler d'autre chose, c'est très libre.

M.S. : Pour moi, la première chose qui est super importante c'est que la stagiaire prenne contact elle-même avec moi. Parce qu'on a déjà eu l'expérience que les stagiaires prennent contact avec le directeur et puis alors, la stagiaire débarque comme ça à l'improviste le jour de l'observation et là j'ai une collègue qui accueille de manière un peu plus délicate la stagiaire qui n'a pas prévenu l'enseignant directement. Et ça c'est ce que je conseille toujours au stagiaire c'est de d'abord bien prendre contact avec la direction pour avoir un accord et puis ensuite de demander le numéro de téléphone de l'enseignant en disant « voilà j'ai eu un accord de la direction, est-ce que vous êtes bien ok de me recevoir de telle date à telle date ». Précisez si c'est un stage d'observation ou un stage actif. Donc ça c'est très important la première prise de contact. Ensuite, on se rencontre pour l'observation.

C. : Rencontre le jour de l'observation alors.

M.S. : Oui c'est ça, avant ce n'est pas nécessaire je trouve. Après, il y a des stagiaires qui viennent directement sur le terrain mais pour moi ce n'est pas essentiel. On se rencontre le jour de l'observation. Pour moi, il faut arriver plus tôt. Donc un stagiaire qui arrive à

8h50 je dis que « c'est dommage, on aurait déjà pu discuter une petite demi-heure, te présenter la classe, les locaux, etc. ». Donc quand il arrive, je lui explique mon expérience, depuis combien de temps je travaille, en quelle année, quel est le groupe, le style d'élèves que j'ai. Je fais le profil de la classe, on va dire ça comme ça.

C. : Et il faut donner plein de précisions ?

M.S. : Non, je fais ça de manière globale parce que je n'ai pas envie de coller des étiquettes. Parce que j'ai eu le coup que le stagiaire mettait trop vite des étiquettes sur les élèves pour bien faire et coller à ce que je demandais. Et pour montrer qu'il avait bien entendu, il avait tendance à amplifier peut-être les difficultés de l'enfant en disant « j'ai bien entendu que vous disiez que lui avait besoin d'un soutien et bien je vais davantage le faire ... » mais parfois en le mettant mal à l'aise l'enfant « pourquoi est-ce qu'il vient toujours près de moi ? ». Donc je fais plutôt un profil global puis je laisse le stagiaire observer. Et puis à partir de là si le stagiaire me pose des questions « j'en ai repéré un, j'ai vu ceci », alors moi je rentre plus dans les détails et j'explique un peu comment je fonctionne. Alors, moi je présente mon local. Déjà je donne un espace de travail, voilà tel bureau. Souvent, je garde mon bureau parce que j'aime bien avoir mon ordinateur donc je donne un autre bureau dans la classe. Et ensuite je lui dis que pour moi c'est pas parce qu'il est en observation qu'il doit être passif, c'est très important. Ce que j'aime bien c'est que l'élève, je veux dire le stagiaire se mette au travail et qu'il soit actif, qu'il passe entre les bancs et qu'il observe les élèves. Après, je ne lui demande pas de réagir à tout ce que les élèves vont faire.

C. : Donc c'est un conseil que tu fais ?

M.S. : Oui, je lui dis lève-toi, n'hésites pas à poser des questions si tu en as, prends des notes mais ne restes surtout pas dans le fond de la classe, parce que ça pour moi ce n'est pas du tout un message positif. Moi un stagiaire ne vient pas dans mon groupe comme un touriste pendant 1,2 ou 3 semaines. Il faut vraiment s'imprégner pour être plus à l'aise lors du stage.

C. : Et en fait, c'est quelque chose que tu dis parce que tu l'as remarqué précédemment ?

M.S. : Oui, oui, oui j'ai déjà eu des stagiaires qui restaient pendant 1 semaine dans le fond de la classe et qui à la limite s'endormait quasiment pendant certaines de mes activités et je trouve que le message n'est pas super positif pour mes élèves mais pour moi aussi. Je trouve que ça ne donne pas l'impression que le stagiaire s'investit et qu'il rentre dans son futur job. Il n'y a pas des masses de semaines sur 3 ans pour faire des stages donc t'es là, profite-en et si tu sais même conseiller un enfant, que tu te sens à l'aise et bien vas-y. Commence quoi ! C'est pas encore un début de stage donc lâche-toi, fais comme tu le sens, prends tes marques. Je rappelle aussi que les horaires c'est super important pour moi mais pas seulement, pour l'école. Je demande, même si c'est de l'observation, que le stagiaire s'implique dans les surveillances, qu'il vienne à la salle des profs, qu'il vienne

rencontrer, qu'il soit poli avec les autres, qu'il n'hésite pas à saluer les autres professeurs, venir chercher le rang avec moi. Qu'il vive vraiment la vie d'institut' du début à la fin ...

C. : C'est de l'intégration.

M.S. : Exactement, ça fait partie aussi du moment où on vient boire son café avec les collègues, on vient à la surveillance, on vient aux repas. On participe à tout et on se rend compte du métier parce que c'est pas juste rester dans son bocal, dans sa classe. C'est tout qui est important donc ça je les implique vraiment avec moi.

C. : Et toi, quand il est dans la salle des profs tu fais quelque chose de particulier ?

M.S. : Je rentre, je présente mon stagiaire, je dis « voilà c'est Laure, elle est en stage en 1^{ère} année, elle est chez moi pour une semaine ». Et puis les collègues ils disent bienvenue, installe-toi, prends un café ou un verre d'eau, les tasses sont là-bas. Et puis après je lui laisse l'initiative, elle discute ou pas, il y en a qui sont très à l'aise, il y en a qui le sont pas du tout. Mais je trouve que la démarche est très importante de venir se plonger dans une salle des profs et se rendre compte de ce que c'est parce que ça fait peur. On a des enseignants ici qui ont 20 ans de carrière et qui n'arrivent toujours pas à venir à la salle des profs et ça peut les desservir à un moment. Moi je trouve que c'est important qu'ils s'y mettent tout de suite et qu'ils se rendent compte de ce que c'est une salle des profs et il faut être à l'aise, pouvoir discuter moi je trouve que c'est très important. Qu'est-ce que je peux encore dire ?

C. : Donc là on est toujours à l'accueil, au pré-stage.

M.S. : Oui tout à fait et puis alors j'explique un peu tout mon matériel, je montre mes bouquins mais souvent ils ont des grilles avec des objectifs, ils doivent dessiner le plan de la classe, lister les bouquins et là c'est un peu une obligation pour eux de venir répondre à mes questions. Et puis après c'est parti leur observation. En cours de journée, j'explique de nouveau « on va aller au repas », l'horaire quoi. Et en fin de journée je leur pose des questions, « Est-ce que ça s'est bien passé ? Est-ce que tu as des questions, des réactions ? ».

C. : Ah, il faut quand même prendre un petit temps à la fin ?

M.S. : Oui, même si c'est l'observation je leur demande leur réaction. Est-ce que ça leur fait peur, est-ce qu'ils trouvent le groupe sympa, est-ce qu'ils ont des remarques, des observations.

C. : Et est-ce qu'il faut toujours poser les mêmes questions ?

M.S. : Tout dépend si le stagiaire pose de lui-même des questions ou s'il a été très passif ou s'il a été proactif justement. Mais c'est un peu toujours les mêmes questions « est-ce que tu te sens bien ? est-ce que ça a l'air de te plaire de ce que tu as vu ? est-ce que les

activités t'ont accrochées ? ». Souvent, moi j'ai tendance à m'excuser et dire « tu n'as pas vu que des activités extraordinaires, j'ai fait des activités normales donc voilà j'ai placé 2 activités de tel style, il y avait de l'exercitation, il y avait une évaluation ». J'explique un petit peu ma journée, sans me justifier mais quand même en expliquant que j'ai pas essayé de faire une journée extraordinaire parce qu'il était là mais que j'ai essayé de faire une journée normale. Voilà, ça je trouve que c'est important de la préciser.

C. : Pour toi, un stage c'est pas des journées normales d'enseignant ?

M.S. : Si justement un stage c'est des journées normales d'enseignants mais parfois en tant que jeune enseignant, au début quand j'avais un stagiaire je me mettais une grosse grosse pression. Et donc je préparais une journée comme si c'était mon directeur qui venait en classe parce que j'avais envie, j'étais tout le temps en train de me dire « il faut que le stagiaire voie le beau côté du métier et voie un peu ce qu'on peut faire de plus beau ». En fait, j'avais un peu l'impression que je devais me vendre auprès de mon stagiaire. Alors que ce n'est pas forcément le cas. Et avec l'expérience je me suis dit que ce n'était pas lui rendre service, ça peut même déstabiliser ton stagiaire qui pense que t'es tout le temps dans le surrégime. Et il y a beaucoup de manipulation, il y a beaucoup de matériel, on sort et on va à l'extérieur. Et je me suis dit que ce n'est pas ça une vraie journée en fait. Donc faut absolument essayer de rester ... de faire une vraie journée en fait : de l'évaluation, de l'exercitation, des moments de relaxation, des moments où on discute des conflits, s'il y a un changement d'horaire, l'assumer. Être transparent avec eux et ne pas jouer un jeu. Et ça c'est très important et ce n'est pas ce que je faisais au début. Et c'est même plus facile pour moi puisque je vis normalement et je ne joue pas un jeu, voilà.

Ensuite, il y a plusieurs journées d'observation ...

C. : Qui s'enchaînent ?

M.S. : Non, en fait souvent t'as une journée puis 2 semaines après t'as une autre journée ou t'as 2 journées d'affilées. Alors là ça reste le même fonctionnement, je ne représente plus, je leur dis de venir à la salle des profs et ça ça reste la même chose. Ensuite, ils reviennent pour la dernière journée d'observation où moi je suis censé leur donner les sujets de stage et là quand je donne les sujets de stage, je les fait venir à un moment où moi je suis en fourche, où je n'ai pas les élèves. Je prends toujours au moins 2 heures de réunion donc c'est souvent pendant le cours de sport. Et moi, là j'ai préparé à l'avance, souvent en collaboration avec ma collègue, parce que nous on travaille en binôme. Ce qui est très compliqué c'est qu'on doit souvent se projeter 3 semaines-1 mois à l'avance et donc c'est pas évident de trouver des sujets qui correspondent à l'avance. Donc on fait pour un mieux, on prépare ensemble et quand le stagiaire arrive, je lui donne toute une liste avec ce que j'attends de lui. Alors, certains stagiaires, de 1^{ère} année notamment, arrivent avec une farde avec plein de ... comment ça s'appelle ? un petit dossier avec plein d'activités qu'ils ont vu en AFP.

C. : Qu'ils doivent tester ou ?

M.S. : Oui parfois qu'ils doivent tester ou dans lequel le maître de stage peut choisir. Moi je préfère rester dans mes sujets habituels et s'il doit tester, je ne suis pas du tout fermé et je suis ouvert à tout ça. Mais après si c'est pour faire une activité qui sort de nulle part et qu'il n'y a pas de sens avec ce qu'on est en train de voir.

C. : Donc faut quand même un sens ...

M.S. : Une continuité, quelque chose de cohérent. Après ils mettent ça pour aider les maîtres de stage mais bon ... Je pense que... Et pour aider les jeunes stagiaires car je pense que certains maîtres de stage ne font que taper les sujets mais n'accompagnent pas le stagiaire. Je pense qu'à l'école normale ils se disent « bah voilà ils sont en 1^{ère} année ». Donc si on peut déjà avoir une liste d'activités qui ont été préparées à l'école normale dans laquelle le maître de stage peut choisir, c'est déjà rassurant pour le stagiaire. Mais voilà je préfère donner ma liste d'activités, je ne suis pas fermé comme je te dis. S'il y a un TFE ou quoi que ce soit, s'il faut faire des heures particulières, un projet, il n'y a pas de soucis.

C. : Et donc tu as dit que tu reçois des stagiaires aussi bien de 1^{ère} année que de 3^{ème} alors ?

M.S. : Oui et avant j'en ai eu quelques-uns de 3^{ème} mais au cycle 3 c'est souvent des 2^{ème}. Mais j'ai travaillé au cycle 4 et là j'ai eu des 3^{ème}. Sinon cycle 3, c'est souvent 1^{ère} et 2^{ème} et j'ai eu une fois une personne que je connaissais qui m'a dit « je peux venir en stage chez toi, il n'y a plus de place » et exceptionnellement elle a pu venir au cycle 3 et elle est venue chez moi et elle était en 3^{ème}.

C. : D'accord.

M.S. : Ensuite, donc on se voit pendant les 2 heures, je donne tous les sujets et alors pour chaque sujet comme ce sont souvent des 1^{ère} et même des 2^{ème} année, j'explique moi-même l'activité donc très souvent j'explique comment moi je fais. Si t'as une autre idée ou si t'as ton prof de l'école normale qui a une super idée et bien moi je suis ouvert. Et voilà moi je ne laisse pas le stagiaire tout seul, j'essaie vraiment d'expliquer, par exemple je veux voir l'invariance du litre, je veux voir les mesures de longueur ou les solides et bien moi j'explique comment moi je débute l'activité.

C. : Donc tu expliques ta façon de faire ... Comment tu le fais d'habitude ...

M.S. : Moi j'explique ma leçon. Exactement. Donc moi je détaille toutes les étapes, le stagiaire souvent prend notes et en fait, c'est moi qui crée la leçon avec le stagiaire et je lui dit essaie d'amener ta patte, ta créativité. Mais en tant que stagiaire moi j'étais dépourvu car moi quand j'étais à leur place, j'arrivais dans une école et on me tapait 20 sujets et t'étais en 1^{ère} normale primaire et on n'avait pas encore construit d'activité, on ne savait pas comment ça fonctionnait, on n'avait pas d'idée et il fallait inventer un truc

qu'on ne connaissait pas et donc je me suis dit le jour où je serai maître de stage, j'expliquerai comment je fonctionne, après comme je dis toujours c'est peut-être pas la bonne méthode. Mais après c'est comment moi je fais, ça fonctionne, après tu prends ou tu prends pas c'est comme tu veux.

C. : Et ils suivent relativement bien ce que tu dis ?

M.S. : Oui souvent. Donc à partir de là, ils pondent leurs prépas. Je leur demande souvent de créer eux-mêmes leurs exercices mais ça m'arrive souvent aussi d'aller dans mes référentiels et de dire voilà le type d'exercices que d'habitude je donne. J'imprime, je montre et je dis « essaie d'amener ta patte et d'amener ta créativité mais sinon voilà vers quoi je veux arriver ». Je donne mes bouquins, de temps en temps j'envoie même une leçon mais le stagiaire doit de toute façon créer et retaper son activité par lui-même. Je ne donne jamais les compétences, si je donne la compétence globale. Par exemple, en savoir lire je veux ceci mais c'est à eux d'aller rechercher la compétence dans le programme. Donc ils posent leurs questions après avoir donné tout ça. Je leur dis que moi je souhaite voir absolument les préparations terminées au moins une grosse semaine à l'avance donc si le stage c'est le lundi 17 et bien je veux qu'on se voit début de semaine donc le lundi 10 par exemple. Au moins une semaine à l'avance, pourquoi ? Et bien s'ils ont encore jusqu'au jeudi où on peut se revoir une deuxième fois et ils peuvent ajuster pendant 3-4 jours leurs préparations en fonction de mes remarques. Donc on se voit une semaine avant, on retravaille. Et quand ils arrivent dans leur stage normalement tout est clôturé.

C. : Et c'est systématique ces deux rencontres ?

M.S. : Et bien ça arrive, celle ici elle n'a dû venir qu'une fois parce que le stage était léger, ce n'était qu'une semaine. On avait fait beaucoup lors du premier entretien. Le deuxième entretien c'était très bien passé, je n'ai pas mis de troisième entretien. Donc ce n'est pas systématique mais c'est quand même souvent le cas, il y a des petites choses où tout n'est pas prêt pour le lundi. Ce que j'aime bien, c'est quand on se quitte le vendredi qui précède le stage, moi je suis rassuré, je ne suis pas inquiet, moi je sais que le lundi va commencer dans de bonnes conditions, ça c'est super important.

C. : Tout doit être prêt alors c'est ça ?

M.S. : Et ça arrive même que les stagiaires me préparent deux semaines de stage quand ils viennent deux semaines. Après, tous les exercices ne sont pas finalisés mais toutes les prépas sont au moins validées. Il n'y a plus que des exercices ou du matériel à plastifier, découper. J'aime bien que ça soit fort prêt à l'avance.

C. : Donc tu demandes à voir le matériel aussi ?

M.S. : Oui, le matériel doit être vu avant de donner l'activité, pourquoi, parce que dans le matériel il y a souvent l'orthographe à vérifier, il y a des choses comme ça donc

l'orthographe c'est très important moi j'aime bien que chaque exercice soit revérifié par mes soins au niveau de l'orthographe. Enfin je vérifie et si ensuite il y a encore des fautes et bien j'en tiens compte dans mon rapport. Mas je ne sanctionne pas la première fois qu'ils arrivent. Je leur dis « tiens il y a plein de fautes dans tes prépas, l'orthographe fais-y attention ». Je conseille des logiciels, antidote notamment, « fais-toi relire » etc. Et le jeudi je dis il en reste encore un petit peu essaie de corriger et si le lundi je prends la farde de stage et il y a encore des fautes, alors là forcément dans mon rapport c'est ...

C. : Donc ça c'est quelque chose de très important l'orthographe.

M.S. : Super important, que ce soit au tableau, dans les prépas. Même si c'est ce qu'il y a de moins important pour moi mais ça c'est plus du respect par rapport à moi. Mais au niveau des exercices des élèves, des devoirs et du tableau c'est super important forcément. Voilà, je leur rappelle aussi que lors de cet entretien-là l'horaire et la tenue sont importants.

C. : La tenue, c'est-à-dire ?

M.S. : J'ai déjà eu des stagiaires où on voyait la moitié du ventre etc. Et j'ai des élèves qui sont un peu choqués.

C. : Tenue vestimentaire alors !

M.S. : Donc ça c'est super important, c'est des trucs sur lesquels j'insiste beaucoup. Ou un piercing qui est un petit peu trop voyant. J'ai eu une fois, c'était vraiment un truc qui était un peu choquant, je ne suis pas contre les piercings du tout, je suis pas vieille école, je pense que c'était un anneau à l'oreille mais vraiment très impressionnant. Je lui ai dit, si tu sais c'est mieux de l'enlever et d'essayer d'avoir une tenue plus ou moins neutre. Il ne faut pas essayer de rentrer dans un moule mais essayer d'être plus ou moins neutre pour venir à l'école. C'est surtout important, d'abord pour les parents et puis pour les enfants. Et puis le stage commence, je laisse le stagiaire prendre totalement possession du groupe. Je fais même exprès de ne pas être dans le rang le premier jour alors que je sais très bien qu'il y a mon rang qui m'attend. Mais je vois si le stagiaire va chercher le rang par lui-même. S'il ne le fait pas, évidemment il n'est pas sanctionné. On en parle, je dis : « pourquoi t'as pas été chercher le rang ? bah je ne savais pas, maintenant tu le sais » et souvent ils réagissent. Pareil pour les surveillances, souvent ils demandent l'horaire ... Ah oui ! J'ai oublié, on crée l'horaire ensemble donc surtout 1^{ère} – 2^{ème}, c'est surtout en 3^{ème} qu'ils doivent pouvoir créer un horaire par eux-mêmes et en 1^{ère} et 2^{ème} souvent je les aide à créer la grille horaire par matière que je souhaite. Et donc du coup, je donne mes heures de surveillance et là aussi je teste, je vois si le stagiaire vient en surveillance. Et s'il oublie la première fois, c'est pas grave on en discute.

C. : Donc volontairement, tu ... ?

M.S. : Je ne dis rien, je regarde un peu comment ça se passe. S'il vient au repas, s'il pose des questions par rapport à ça. Est-ce que c'est bien maintenant la surveillance ? Je laisse vraiment, j'ai envie de voir où il en est. Est-ce qu'il est déjà super autonome, est-ce qu'il prend des initiatives ou est-ce qu'il faut tout lui expliquer. Ma stagiaire ici par exemple, elle n'éteint pas les lumières quand elle quitte la classe. Comme une ado qui est chez elle, chez ses parents et qui laisse tout allumer. Donc ça je lui dis que c'est pareil, c'est super important, c'est des milliers d'euros sur une année. Le nettoyage en fin de journée, est-ce qu'elle pense à tout ça avec les élèves. Donc voilà j'observe, si ça ne me convient pas, j'explique comment moi je fonctionne, ce que j'attends d'elle, de lui puis je regarde s'il y a une évolution en fait. Personne n'est parfait, moi je suis loin d'être parfait et ce que je veux c'est voir une évolution sur la semaine. S'il se plante dans une activité début de semaine et bien, ce n'est pas grave, par contre je leur dis toujours qu'il faut un progrès, j'ai envie de voir que le stagiaire se remette en question et qu'il essaie de faire évoluer la situation.

C. : Ok, mais comment tu vois cette évolution ?

M.S. : Et bien par exemple, si je lui dis de moduler sa voix, d'attendre le retour au calme pour donner sa consigne parce que ma stagiaire par exemple, début de semaine ici elle donne sa consigne et comme il y a déjà du bruit, elle essaie de parler au-dessus du groupe mais donc ça fait du bruit en plus mais on n'entend pas la consigne. Je lui dis non, d'attendre le retour au calme alors soit t'as une voix qui porte et t'as ton retour au calme rapidement soit tu trouves un outil mais tu fais le retour au calme et tu donnes seulement ta consigne. Tu demandes si tout le monde a compris, tu vérifies qu'il n'y a pas de questions et puis allez-y, au boulot.

C. : Et ça c'est quelque chose qui est noté ?

M.S. : Non ça c'est quelque chose que j'explique moi. C'est noté ... qu'est-ce que tu veux dire ?

C. : Eh bien, est-ce que tes remarques tu les notes ?

M.S. : Oui ça j'ai un petit carnet, souvent je demande un carnet Atoma. Et pendant la journée, je le prends j'écris journée 1 et j'explique ce que je vois, j'écris tous mes commentaires, journée 2 etc. Et souvent en fin de journée je prends mon petit carnet et je dis viens t'asseoir et je reprends tous mes trucs qu'ils soient positifs ou négatifs et puis on en discute et de jour en jour je note l'évolution et comme ça fin de semaine, quand je fais mon rapport, je prends toutes mes notes qui sont prêtes et je n'ai plus qu'à aller les rechercher et je vois une évolution entre le début et la fin et voilà. Et puis ce carnet-là je lui rends et je lui dis que ce n'est pas évaluer donc « ne te tracasses pas si je mets des choses fort négatives, il n'y a pas de soucis ou des choses fort positives, je ne donne pas ça à l'école normale donc c'est pour toi, tu le gardes ».

C. : Et c'est déjà des conseils qui lui sont adressés ce que tu notes ?

M.S. : Ah ce n'est que ça, c'est ce que j'observe et puis ce que moi je ferais donc je dis « ça c'est génial bonne idée continue ou ça je n'y avais pas pensé, c'est génial continue ou là je trouve que ça ne fonctionne pas comment tu as fait, as-tu une autre proposition, voici comment je ferais. Et je note ou je note des idées un peu comme si c'était une trace de son stage. Je lui dis « je serais toi je garderais ce carnet de stage en stage comme ça t'as un super outil après tes 3 ou 4 années. Voilà ... donc fin de journée tous les jours on discute de comment ça s'est passé pendant la journée.

C. : Donc seulement à la fin de la journée.

M.S. : Ça dépend, si vraiment ça ne s'est pas bien passé une activité, souvent le premier jour à la récré de 10h30 je demande « est-ce que tu te sens bien ? ah bah oui je suis moins stressé » ou des choses comme ça. À midi, « tu aurais pu faire comme ceci. Petit à petit, je vais lâcher du lest et le laisser ou la laisser prendre place. Il y a même beaucoup de moments où je sors de la classe exprès ou je la laisse à l'aise. Parce qu'il y a des stagiaires qui dès qu'un enfant pose une question, il se retourne vers moi, il regarde ce qu'il doit dire où il me demande « ça va, c'est juste ? » et ça moi j'aime pas du tout, j'ai envie qu'il soit à l'aise. Ou alors il n'ose pas réagir de manière ferme parce que je suis là, il a peur de prendre ma place. Je lui dis « je vais m'éclipser petit à petit, prends tes marques tu es chez toi ». Alors parfois je sors, parfois je suis chez mon collègue juste à côté alors je tends l'oreille pour voir si l'ambiance me paraît correcte.

C. : Comme maintenant tu sors !

M.S. : Oui exactement, là elle est toute seule et je lui demanderai en fin d'activité comment ça s'est passé. Souvent je demande à un élève « ça va, ça se passe bien ? Et il faut faire quoi là ? ». Pour voir s'il a compris, voir si la consigne a bien été donnée, voir si c'est bien dans ce que j'ai demandé. Ce que je ne fais pas beaucoup c'est d'aller dans la farde de stage, moi je ne suis pas un fada de ça. Moi j'ai vu toutes les activités avant donc moi ce que je leur demande c'est que la farde soit au top pour les visites, que moi je n'ai pas l'air bête et qu'on me dise qu'il n'y a rien dans cette farde de stage donc je dis, je vous fais confiance.

C. : Mais tu as tout lu avant ou seulement certaines parties ?

M.S. : Non moi ce que je fais, je lui demande de raconter toute l'activité, je ne la lis pas. Avant je lisais toutes les prépas ou ils me les envoyaient par mail et finalement ça me prenait un temps monstrueux et je ne me rendais même pas compte si c'était une leçon qu'il avait piqué à un autre copain, ça ne m'ennuie pas mais j'ai envie de vérifier s'il se l'est approprié ou pas. On voit les solides et bien comment tu fonctionnes, raconte-moi. Et je vois un peu s'il maîtrise ou pas son activité mais je ne vais pas lire surtout que je n'aime pas du tout leur présentation en tableau moi j'aime bien les présentations linéaires donc par étapes. Moi leurs tableaux je trouve que c'est le désordre donc je ne lis pas ça et je fais confiance. Par contre je reprends une fois leur farde de stage parce que

dans le rapport on me demande si toutes les prépas sont bien là, si toutes les analyses matières sont bien là, s'il y a des correctifs. Donc là je fais le tour de tout quand même mais rapidement, je le faisais justement quand t'arrivais parce que pour moi, c'est purement de l'administratif. S'il n'y a pas de correctif et bien je le note dans le rapport qu'il n'y a pas de présence de correctif. Et je mets une croix dans le rapport c'est simplement de la vérification administrative mais c'est pas ça qui m'intéresse, si ses corrections sont bonnes, il n'y a pas de soucis. Voilà, fin de stage ...

C. : Si je peux juste ...

M.S. : Oui vas-y.

C. : Au moment du stage, tu as parlé des visites de la haute école, comment ça se passe ces visites par exemple ?

M.S. : Le prof de l'école normale arrive, on s'installe au bureau de la stagiaire, on se met sur le côté. Il me demande toujours « ça se passe bien ? qu'est-ce que vous pensez ? est-ce que le début de stage est correct ? » puis je raconte un petit peu sans en dire trop. Puis il y a des maîtres de stage qui discutent beaucoup et qui regarde même pas l'activité, ils attendent qu'une chose c'est que moi j'explique ce qu'ils doivent mettre dans leur rapport et puis il y en d'autres qui sont fort attentifs, qui regardent fort l'activité et qui me font des petits commentaires et moi j'ajuste ...

C. : Ajuster, c'est-à-dire ?

M.S. : Par exemple, il me dit « ah je remarque qu'il ne passe pas beaucoup dans les bancs » et c'est à ce moment-là soit j'appuie ce qu'il dit soit je défends mon stagiaire. Si je sens que ça part dans le côté négatif alors que moi je suis très content du stage et que c'est simplement cette activité-là parce qu'il y a le stress alors je me bats pour mon stagiaire et je dis « ah non non c'est vraiment la première fois que ça se passe comme ça, d'habitude il fait ça, ça, ça » ou alors justement ça se passe super bien, le prof de l'école normale est super positif parce qu'il y a des profs qui viennent comme ça et qui sont tout gentils, tant mieux mais il y a des choses importantes qui ne fonctionnent pas ...

C. : Et donc tu appuies certaines choses ...

M.S. : Positives ou négatives sur mon stagiaire, parfois, je ne l'enforce pas parce que c'est pas mon style mais je dis ce qui ne va pas. Ça dépend un petit peu de l'activité, de ce que je vois, de ce que j'entends, de ce que le prof dit, parfois ce sont des profs mous qui n'ont pas d'avis, qui sont même pas leur prof pendant l'année, qui débarque juste parce qu'on leur a dit « moi je suis prof de géo, je ne la connais pas ». Alors là je dis « pas de soucis, je vais vous expliquer un peu » et là c'est quasiment moi qui fait le rapport. Puis il y en a d'autres qui sont super concernés, les profs de maths ou de psychopéda qui disent « au cours, elle est comme ça, moi j'ai remarqué ça, j'ai vu telle activité » et là je n'ai quasi rien à dire et j'ajuste avec mon avis.

C. : Et ça c'est pendant la leçon alors.

M.S. : Toujours pendant la leçon. Et puis après la leçon, ça dépend un petit peu ... Avant, souvent, beaucoup de maitres de stage me demandaient de rester un petit peu pour qu'on discute à trois. Et puis je trouve que ces dernières années c'est souvent « non ça va, vous pouvez aller boire votre tasse de café, je vais discuter avec l'élève » et là je donne juste mon avis, mes observations et ça se termine comme ça.

C. : Et donc il n'y a plus jamais ce moment où vous êtes à trois alors ?

M.S. : Non, je n'en ai vraiment plus beaucoup. Ces dernières années, j'avais vraiment ce moment de triade où on discutait un petit peu mais souvent ils s'imprègnent de ce que je dis durant l'activité et puis après ils se voient à deux. Il me demande souvent aussi si j'ai une évaluation à mettre, combien je donnerais, si je dois mettre des points.

C. : Ok, une note alors ?

M.S. : Oui parfois c'est des points, parfois c'est une lettre. Le dernier qui est venu, il a même demandé à la stagiaire combien elle se mettrait. Cette fois-ci j'ai eu un coup de fil parce qu'ils avaient très peur de ma stagiaire. Donc un prof m'a demandé de resonner pour que je lui donne mon avis concernant le stage parce que, comme elle est en 1^{ère} année elle ne peut pas être observée et il me demandait s'il devait venir ou pas, de manière urgente, parce qu'elle était arrivée en retard à des rendez-vous etc. Et j'ai expliqué mes observations, bien tout mettre par écrit.

C. : Donc, il peut y avoir ce contact par téléphone.

M.S. : Oui et ça m'est déjà arrivé de dire « ça ne va pas du tout, il faut venir » ou aller voir ma direction parce que quand j'étais jeune enseignant c'était ma direction qui prévenait l'école normale et ça m'est déjà arrivé de le faire parce que ça n'allait pas trop, soit la tenue, les horaires, il n'y a rien de prêt. Alors oui ils ont le droit de se tromper mais si c'est à répétition ou si mon groupe ne fait rien de la semaine alors là je prends contact avec l'école normale.

C. : Donc s'il y a un problème ...

M.S. : Un gros problème.

C. : Alors je contacte l'école normale c'est ça et ils agissent.

M.S. : Oui parfois il faut même arrêter un stage, c'est encore arrivé la semaine dernière. Moi ça m'est arrivé 2 fois, c'est fini tu rentres chez toi.

C. : Donc superviseur qui vient etc., on arrive vers la fin du stage, comment tu gères ça ?

M.S. : Souvent ils me remettent le rapport en début de stage et donc moi je l'ai déjà lu une première fois. Petit à petit à partir du jeudi, si ce n'est qu'une semaine, ou même deux, je me mets sur le rapport. D'ailleurs là, je l'ai fait hier. Je complète d'abord toutes les croix, donc souvent on met F,S,B,I. Faible, insuffisant, suffisant et bien et là je coche et alors je regarde en fait le petit numéro, si c'est un 1 c'est la première année, si c'est un 2 c'est en deuxième, 3 c'est ce qui est évalué en 3^{ème}.

C. : Et tu as des exigences différentes en fonction de l'année ? Parce que tu parles de ça ...

M.S. : Oui en fait si c'est des 1, c'est qu'elle est en 1^{ère} normale primaire et c'est le même rapport que pour 2^{ème} et 3^{ème}. Et en fait, le stagiaire faudra mettre des croix partout, le stagiaire de 1^{ère}, il n'y a qu'une partie qui est évaluée et donc je mets des croix et chaque fois t'as 10 critères et en dessous des 10 critères tu as une moyenne. Tu dois entourer la lettre qui résume ton rapport. Et donc je regarde, je compte s'il y en a 6 dans B et 3 dans S et bien je mets B par exemple, ça m'arrive de mettre entre les deux aussi. Et puis alors je fais ça pour tous et puis à la fin je sais plus ou moins la lettre que je vais mettre pour mon stage du coup, parce que j'ai des B, des I, des B,B,B,S et bien ça sera plus ou moins un B ou un S+. Et puis alors à partir de là, la partie la plus importante commence pour moi, je rédige tout un rapport complet de ce que j'ai observé et conseillé derrière. Donc tout le temps comme ça : observations, conseils. Tous les points sur lesquels elle doit retravailler et tous les points qui fonctionnent bien. Comme en fait quand je fais un commentaire de bulletin. Quand j'ai un élève je lui dit tous les points sur lesquels il doit travailler mais aussi tous les points qui vont bien. Donc on n'est pas là pour descendre ...

C. : Pour toi un stagiaire c'est un élève ?

M.S. : Ouh ... Non, mais j'ai quand même cette bienveillance comme un élève. Un élève on n'est pas juste là pour l'évaluer, on est là aussi pour l'encourager, l'aider, le conseiller, ... Donc, mon stagiaire c'est comme ça que je le considère aussi. Il y en a que je considère presque comme des collègues en fin de stage, en exagérant un peu mais avec qui j'ai totale confiance et il y en a d'autres ça reste des élèves on va dire ça comme ça... Pas des élèves mais des stagiaires, il y a encore beaucoup de chemin à parcourir donc mon rôle c'est de l'encourager, de le soutenir. J'ai eu des pleurs, j'ai eu des rires, j'ai eu de tout mais ils ont besoin d'être accompagné, d'être conseillé, d'être soutenu parce que c'est bien beau de dire que ça ne va pas mais c'est notre rôle de proposer aux stagiaires des idées, c'est chez nous qu'ils viennent chercher les infos. Ils ne peuvent pas tout sortir de leur tête, surtout qu'à l'école normale je trouve que parfois, ils n'ont pas le temps d'accompagner chaque élève donc nous aussi c'est notre rôle d'accompagner. C'est notre job ! Voilà quand on a été stagiaire, on était bien content d'être tombé sur un maître de stage qui tapait sur l'épaule quand il fallait reconforter mais aussi qui donnait des conseils, qui donnaient des trucs et ficelles.

C. : Oui, donc tu te sers quand même un peu de ton vécu de stagiaire ?

M.S. : Oui de mon ressenti parce que j'ai eu des stages en début de parcours qui ont été compliqués, où j'ai été démotivé complètement et j'ai fini très très bien parce que je suis tombé sur un maître de stage qui m'a révélé et qui m'a permis de changer. Donc j'ai été 2 fois en stage chez lui, la première fois, il m'a défoncé et deuxième stage je suis sorti avec une très belle note. C'est lui qui m'a fait évoluer sur un stage. En tout cas il m'a permis de m'ouvrir et de comprendre le sens, pourquoi je faisais tout ça. Et je me dis que c'est notre rôle, pas là juste pour les descendre et les évaluer, comme pour les enfants. Ce n'est pas ça le but de l'école et ce n'est pas ça le but d'un stage.

C. : Ok. Donc voilà, t'as rédigé le rapport de stage. C'est toujours le même type de rapport que tu remplis ?

M.S. : C'est souvent Bastogne moi donc ...

C. : Donc tu travailles avec une haute école en particulier ?

M.S. : Non, ce n'est pas moi qui choisis, c'est eux qui contactent mais comme c'est l'école normale la plus proche. C'est Bastogne ou Champion souvent. Très rarement Liège, Namur, Louvain-La-Neuve non plus ... Donc 80% du temps c'est Bastogne.

C. : D'accord, donc c'est une grille à laquelle tu es habituée. Et tu t'appuies sur cette grille pour écrire ton rapport ?

M.S. : Elle est très facile d'utilisation ! Oui, j'utilise les termes qui sont dedans, je vais rechercher des phrases et je les personnalise en fonction de ma stagiaire mais j'utilise ces phrases-là comme support pour la rédaction.

C. : Et une fois qu'il est clôturé ce rapport, tu en fais quoi ?

M.S. : J'appelle ma stagiaire, souvent je lui donne vendredi midi. Je lui donne, je lui dis « il est clôturé, tu le lis et on en parle à 4h ». Et donc je lui laisse le temps de midi et l'après journée pour le lire et puis on en discute et là elle me dit si elle est d'accord, pas d'accord. Souvent, ils sont d'accord et ils ne se plaignent pas, en même temps je ne sais pas s'ils osent ou pas mais ils acceptent et voilà.

C. : Et comment je fais ? C'est une lecture du rapport comme ça ?

M.S. : Au début, je lisais le rapport avec. Maintenant je ne le fais plus et je laisse lire le stagiaire, puis on s'installe et je lui demande « est-ce que tu as des questions ». Souvent, les points où je me dis, ça va coïncider ou elle va être déçue, là j'explique, je ne relis pas tout mais je dis « qu'est-ce que t'en penses ? est-ce que tu es fière de toi, pas fière de toi ? t'as envie de dire quelque chose ? tu t'es bien sentie ? ». On fait une petite conclusion du stage et puis je lui souhaite bonne chance et bonne continuation. Et donc ça se clôture

comme ça et je lui dis « si tu veux revenir chez moi par la suite, n'hésite pas » et ce qu'on fait encore bien, c'est une clôture avec les élèves mais ça c'est souvent les stagiaires qui prévoient d'eux-mêmes. Et là je prends part aussi et je fais applaudir le stagiaire même si ça s'est pas bien passé parce que c'est quand même un boulot, un fameux investissement.

C. : Et tu as parlé de reprendre un stagiaire ?

M.S. : Et bien par exemple, j'ai eu une fois une stagiaire en 3^{ème} avec qui ça s'était super bien passé et si l'année prochaine elle cherchait un boulot, je lui ai dit « n'hésites pas à envoyer ton CV ».

C. : Donc je crois qu'on a balayé le stage, qu'on a pu cibler plusieurs moments importants. Donc pour clôturer cet entretien, toi comment tu définirais un maître de stage ?

M.S. : Maître de stage c'est un guide, c'est un peu comme le compagnonnage dans les métiers en voie de disparition, quand on fabrique une cathédrale etc. On vient au quotidien, on rentre dans le quotidien du professionnel qui est en train de vivre ça pleinement et bien pour moi, c'est un peu la même chose, le maître de stage il est vraiment là pour guider, pour montrer, il n'est pas là pour vendre du rêve bêtement, il est là vraiment pour être transparent parce que la réalité du métier, elle n'est pas évidente quand même, pour être transparent, pour accompagner, pour être conseiller. Voilà, pour moi c'est ça un maître de stage, c'est essentiel dans le parcours d'un jeune qui cherche sa voie. Il ne faut absolument pas vendre du rêve par rapport à ce métier-là. Il faut être très objectif, montrer les beaux côtés mais montrer aussi que ça demande énormément d'investissement. Pourquoi ? Et bien il peut perdre son temps 3 ans le gars qui pense que c'est tout beau, tout rose, que ce ne sont que des congés etc. Il faut être très clair avec le stagiaire, lui dire que ça demande beaucoup d'investissements mais il faut aussi montrer le beau côté du métier parce que c'est un métier fantastique... Et faut pas non plus hésiter d'arrêter un stagiaire, c'est lui rendre service aussi, c'est pas juste être le mauvais dans l'histoire. Si on sent que ce n'est pas ça, il faut l'arrêter ou en discuter.

C. : Tu as parlé de compagnonnage ... Tu as fait des recherches sur l'accompagnement ou non ?

M.S. : Pas spécialement, avec l'expérience ... Je n'ai pas suivi de formations, je sais que ça existe, j'en ai déjà vu mais je pense que c'est nouveau, il y a des formations sur l'accompagnement depuis 7-8 ans. Avant, j'en avais pas vu spécialement mais je pense que ça m'aurait vraiment intéressé en tant que jeune enseignant d'avoir ces formations sur l'accompagnement parce que dès ma première année on m'a mis des stagiaires et j'étais très mal à l'aise de devoir évaluer quelqu'un, j'avais une année d'expérience supplémentaire, à peine. Et en fait, j'étais plus dans l'évaluation et pas dans la collaboration et finalement à un moment ça s'est transformé « finalement on est dans le même bain, j'ai un an en plus que toi, travaillons ensemble, on construit ça à deux, on va s'épauler ». Et puis maintenant, je me sens beaucoup plus à l'aise donc c'est différent. Là,

j'irais plus vers des formations d'accompagnement mais par exemple, je trouve que pour une direction c'est très important d'accompagner ses jeunes enseignants. Donc je trouve que la direction d'une école doit mettre les moyens pour accompagner parce que c'est pas parce qu'on sort de l'école normale, que ça y est on arrive dans sa classe, on est le patron et ça roule. Je trouve que c'est très important les 5 premières années d'être accompagné par des enseignants chevronnés mais aussi par une direction qui voit clair, qui est présente, qui conseille, qui guide sur le type de formation à faire, etc. Donc là, ce n'est plus le stagiaire, c'est le jeune enseignant mais pour moi c'est la continuité.

C. : Et on a peut-être déjà répondu à cette question mais pour quelle raison tu as choisi de devenir maître de stage ?

M.S. : On me l'a imposé, ce n'était pas une demande. Après on reçoit une feuille chaque année. Le directeur nous donne un tableau, on a notre nom et prénom, si on a des souhaits, on met dans les remarques l'année du stagiaire, l'école normale qu'on ne veut pas etc.

C. : Donc il y a des différences entre les hautes écoles ?

M.S. : C'est pas une vérité mais selon les statistiques qui sont fait à la volée par les enseignants ici, souvent les stagiaires de X sont un peu moins bien accompagnés, c'est pas une vérité parce que la fille qui vient de Bastogne, qu'on va recontacter, elle a cartonné. Mais souvent on a des étudiants qui viennent du Luxembourg et ils ont un accent et ça, ça dérange un petit peu parfois. Mais des fois, on a eu des stagiaires d'ailleurs qui n'étaient pas dans la bonne direction et qu'on a dû arrêter aussi. Il y a de tout mais parfois j'ai déjà vu des anciens ici qui mettaient ce genre de précisions ... Cette feuille reste confidentielle évidemment et en fonction le directeur fait au mieux avec les demandes. Voilà, c'est une demande de l'école normale et pour moi c'est un service qu'on doit rendre à l'école normale, on doit accepter de recevoir des stagiaires et pour moi, on ne peut pas refuser des stagiaires, pas le droit.

C. : Peut-être 2 choses : qu'est-ce qui est facile et qu'est-ce qui est difficile quand on est maître de stage ?

M.S. : En fait j'ai une façon de voir l'enseignement, pas qui me semble la bonne parce que ça serait un peu prétentieux de dire ça, mais c'est ma vision des choses et j'ai un autre enseignant dans l'école qui fonctionne de la même manière et je me dis « allez il est mou, un peu de vivacité, un peu de proximité avec tes élèves, un peu d'empathie mais en fait sa méthode fonctionne bien aussi. Donc c'est difficile d'être objectif totalement quand on est maître de stage. Moi je suis passionnée, je vois comme ça les choses mais peut-être qu'elle est passionnée aussi, peut-être qu'elle est plus discrète mais sa méthode fonctionne peut-être très bien. Moi dans ma classe, il y a toujours beaucoup de vie, de mouvement. Je vais chez mon collègue ici, il n'y a pas un mot et il y a des enfants qui se sentent super bien là-dedans ! Lui il a besoin de ça, moi j'ai besoin de vie, d'énergie. Donc voilà, c'est dur d'être objectif, elle a le droit de faire comme elle le sent, l'objectif

c'est que l'élève il avance, il progresse. Donc ça c'est difficile. Ce qui est facile c'est de l'amener dans l'équipe, de l'intégrer, ça, ça me parle, j'adore moi quand il y a un nouvel enseignant, aller vers lui, discuter. Donc moi je suis très à l'aise avec ça, de prendre contact avec lui. J'aime aussi ce côté, je lui apprend quelque chose et je l'accompagne, parce que j'aime qu'il garde sa personnalité. Mais j'aime qu'il se dise à la fin d'un stage « et bien j'ai appris plein de choses avec vous, ça m'a reboosté, ça m'a donné l'envie de faire ce job. J'adore ce côté échange et communiquer.

C. : Et pour finir, si tu devais donner un conseil à un futur maître de stage, ça serait quoi ?

M.S. : Surtout être très transparent et communiquer beaucoup et justement ne pas attendre par exemple le vendredi pour dire « ça ça n'allait pas, ça non plus » et communiquer énormément avec le petit carnet de communication ou oralement. Moi je trouve que le carnet ça permet de garder toutes ses traces et de pouvoir discuter paisiblement. Ne pas bouillir trop vite aussi, laisser une chance, on n'est pas là non plus pour démonter la personne qu'on a en face de soi. Il faut l'aider à évoluer, conseiller, parler beaucoup, être bienveillant, dans l'empathie avec son stagiaire, tout en étant ferme et il y a des choses sur lesquelles on ne négocie pas, qui sont inacceptables et il y a des choses sur lesquelles on doit être plus coulant et on doit pouvoir expliquer. Et surtout que le stagiaire se sente en confiance, j'ai dit en octobre à mes deux stagiaires, regarder la grille, qu'est-ce que je dois évaluer en 1^{ère} : si vous êtes poli, si vous êtes à l'heure, si vous faites les surveillances, si vous tenez votre groupe, si, si, si ... pour moi le stage c'est pas terrible du tout mais vous avez réussi votre stage, regardez la grille tout est réussi. Maintenant la grille on met ça de côté, lâchez-vous, faites-vous plaisir. Vous avez la classe, c'est un laboratoire, faites-vous plaisir. Soyez vous-mêmes, arrêtez de me regarder pour savoir si je suis d'accord avec ce que vous faites. Vous êtes dans le bocal, c'est votre bocal maintenant, il faut y aller à fond, il faut que vous vous sentiez chez vous et arrêtez de penser que je vais vous juger. Maintenant, faites comme si c'était votre classe ». Et donc il faut leur laisser le champ libre tout en les guidant, leur faire confiance et leur donner confiance. C'est comme pour un élève, l'élève qui a confiance en lui il va devenir un avion de chasse, celui qui n'a pas confiance en lui, on pourra se battre tant qu'on veut, si on le casse et on ne dit que ce qui ne va pas, ça n'ira pas et c'est pareil pour le stagiaire je pense.

C. : Merci pour ta participation !