

Sous la direction de  
JEAN-FRANÇOIS DESBIENS, CARLO SPALLANZANI et CECÍLIA BORGES

# Quand le stage en enseignement DÉRAILLE

REGARDS PLURIELS SUR UNE RÉALITÉ TROP SOUVENT OCCULTÉE









**Quand le stage  
en enseignement  
DÉTAILLE**

## Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone : 418 657-4399

Télécopieur : 418 657-2096

Courriel : puq@puq.ca

Internet : www.puq.ca

### Diffusion/Distribution :

- CANADA** Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7  
Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864
- FRANCE** AFPU-D – Association française des Presses d'université  
Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99
- BELGIQUE** Patrimoine SPRL, avenue Milcamps 119, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél. : 02 7366847
- SUISSE** Servidis SA, Chemin des Chalets 7, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.32



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

# Quand le stage en enseignement **DÉTAILLE**

REGARDS PLURIELS SUR UNE RÉALITÉ TROP SOUVENT OCCULTÉE

Sous la direction de  
JEAN-FRANÇOIS DESBIENS, CARLO SPALLANZANI et CECÍLIA BORGES



Presses de l'Université du Québec

**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec et Bibliothèque et Archives Canada**

Vedette principale au titre :

Quand le stage en enseignement déraile :  
regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-3726-2

1. Stages pédagogiques. 2. Stagiaires (Éducation). 3. Enseignants débutants –  
Formation en cours d’emploi. 4. Stagiaires – Supervision. I. Desbiens, Jean-François.  
II. Spallanzani, Carlo, 1953- . III. Borges, Cecília.

LB2157.A3Q36 2013      370.71’1      C2013-940126-1

Les Presses de l’Université du Québec  
reconnait l’aide financière du gouvernement du Canada  
par l’entremise du Fonds du livre du Canada  
et du Conseil des Arts du Canada pour leurs activités d’édition.

Elles remercient également la Société de développement  
des entreprises culturelles (SODEC) pour son soutien financier.

*Conception graphique*

**Richard Hodgson**

*Mise en pages*

**Interscript**

**Dépôt légal : 2<sup>e</sup> trimestre 2013**

- › Bibliothèque et Archives nationales du Québec
- › Bibliothèque et Archives Canada

© 2013 – Presses de l’Université du Québec

*Tous droits de reproduction, de traduction et d’adaptation réservés*

Imprimé au Canada

---

# TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX .....	XIII
PRÉSENTATION DE L'OUVRAGE .....	1
Jean-François Desbiens, Carlo Spallanzani et Cecilia Borges	
C H A P I T R E 1	
DU MÉTIER D'ÉLÈVE À L' <i>HABITUS</i> PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNANT: LES DÉFIS DU STAGE ENCADRÉ .....	7
Samuel de Souza Neto, Flavia Medeiros Sarti et Larissa Cerignoni Benites	
1. Contexte .....	8
2. L'entrée en stage et la négation de l'école comme espace de formation .....	10
3. La difficile transition du « métier d'élève » à l' <i>habitus</i> d'enseignant .....	12

4. L'immersion dans le métier: crises dans le processus de socialisation professionnelle .....	13
5. En guise de conclusion: le stage comme processus d'initiation et propositions de pistes pour la formation .....	17
Bibliographie .....	20

## C H A P I T R E 2

<b>DÉFIS DE LA CONCERTATION ENTRE LE SUPERVISEUR UNIVERSITAIRE ET L'ENSEIGNANT ASSOCIÉ DANS L'ACCOMPAGNEMENT DE STAGIAIRES EN DIFFICULTÉ</b> ....	23
Michel Lepage et Colette Gervais	
1. Contexte de l'étude .....	24
2. Un cadre de référence pour la formation à l'accompagnement des stagiaires .....	25
2.1. Quelques éléments du cadre de formation destiné aux formateurs de stagiaires .....	25
2.1.1. Les compétences attendues des formateurs .....	26
2.1.2. Les compétences attendues chez l'enseignant associé .....	26
2.1.3. Les compétences attendues chez le superviseur universitaire .....	26
2.1.4. Les compétences relatives à la collaboration .....	27
2.2. Un cadre de formation comme cadre de référence .....	27
3. Méthodologie .....	28
3.1. Parcours de superviseurs auprès de stagiaires en difficulté .....	30
4. Analyse des résultats .....	34
4.1. Les types de problèmes rapportés et reliés à la concertation .....	34
4.1.1. Rôle de l'enseignant associé non assumé .....	34
4.1.2. Relations interpersonnelles difficiles .....	34
4.1.3. Évaluation non partagée .....	35
4.1.4. Lien entre les types de problèmes et la concertation .....	35
4.2. Les démarches et les ressources utilisées par le superviseur dans l'accompagnement et l'évaluation .....	35
4.2.1. Superviseur 1: Le ralliement forcé .....	36
4.2.2. Superviseur 2: La médiation .....	36
4.2.3. Superviseur 3: La coformation .....	37
4.2.4. Superviseure 4: L'isolement .....	37
4.2.5. Lien entre les démarches, les ressources utilisées et la concertation .....	38
Conclusion .....	40
Annexe 2.1. Tableau-synthèse des compétences attendues des formateurs de terrain .....	42
Bibliographie .....	43

## C H A P I T R E 3

LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT : UN LEVIER  
POUR LA RÉUSSITE DES STAGIAIRES EN ENSEIGNEMENT ..... 45

Monica Cividini et Ahmed Zourhhal

1. La culture de l'établissement scolaire .....	49
2. La communication avec l'université .....	52
3. La coopération avec les enseignants associés .....	54
4. Le soutien des stagiaires .....	56
Conclusion .....	57
Bibliographie .....	58

## C H A P I T R E 4

RÉFLEXIONS SOULEVÉES PAR L'ANALYSE DE QUELQUES  
PARCOURS ACCIDENTÉS D'ÉTUDIANTS EN FORMATION  
PRATIQUE À L'ENSEIGNEMENT ..... 63

Jean-François Desbiens et Carlo Spallanzani

1. Mise en contexte .....	66
2. Quelques considérations méthodologiques .....	68
3. Présentation et discussion des trois cas retenus .....	69
3.1. L'échec de Didier en stage III. Un simple accident de parcours? ..	69
3.2. Le cheminement de Norbert en formation initiale à l'enseignement. Que d'occasions manquées de l'amener à se responsabiliser! .....	72
3.3. La course à obstacles de Loïk en formation à l'enseignement. Où tracer la ligne? .....	77
Conclusion .....	82
Annexe 4.1. Description des activités de stage du programme d'enseignement de l'éducation physique ciblé .....	84
Bibliographie .....	86

## C H A P I T R E 5

ANALYSE DES PROCESSUS DE FORMATION PROFESSIONNELLE  
ET CONCEPTION DE DISPOSITIFS POUR LA FORMATION  
DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS ET DE LEURS FORMATEURS ..... 89

Guillaume Serres, Luc Ria et Serge Leblanc

1. Un programme de recherche structuré autour de trois objectifs conjoints .....	90
2. Éléments de contexte .....	90
3. Éléments de méthode .....	92

4. Les connaissances relatives aux expériences typiques des débutants ..	93
4.1. Perspective pour la formation des enseignants : aider au repérage des situations problématiques et accompagner le vécu associé aux premières expériences de stage .....	93
5. Les connaissances relatives aux processus de généralisation en formation .....	94
5.1. Perspective pour la formation de formateurs : entrer dans la logique du formé .....	95
5.2. Perspective pour la formation de formateurs : accompagner les processus de généralisation .....	96
6. Les connaissances relatives au développement de l'activité lors des premières années d'enseignement .....	96
6.1. Perspective pour la formation : jouer sur la réversibilité des situations .....	97
7. Les connaissances relatives aux processus identitaires .....	98
7.1. Perspective pour la formation des formateurs : accompagner les processus d'intégration dans une communauté professionnelle .....	98
8. Concevoir des dispositifs de formation autour du stage : points de discussion .....	99
8.1. « Préparer » ou « réparer » l'action .....	99
8.2. Une nécessaire transposition des difficultés exprimées .....	99
8.3. Mettre à jour les principes de conception et analyser les effets ...	100
Conclusion .....	100
Bibliographie .....	101

## C H A P I T R E 6

<b>L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE (EPS) : UNE ÉTUDE DE CAS AVEC UN PROFESSEUR STAGIAIRE « TRANSPARENT » .....</b>	<b>103</b>
Denis Loizon	
1. Le dispositif de formation en EPS à l'Institut universitaire de formation des maîtres de Bourgogne .....	104
2. Le constat de départ : le cas d'un stagiaire « transparent » .....	105
3. Le traitement de l'échec : les conditions pour favoriser la réussite .....	108
4. Progrès des stagiaires et autres conditions relatives au dispositif d'accompagnement .....	110
5. Les effets spécifiques du mémoire professionnel .....	112
Conclusion .....	114
Annexe 6.1. Lexique .....	115
Bibliographie .....	116

## C H A P I T R E 7

ANALYSE DE L'ÉCHEC DU STAGE EN ENSEIGNEMENT  
PROFESSIONNEL : PERCEPTIONS DE FORMATEURS  
QUANT AUX DIFFICULTÉS DES STAGIAIRES  
ET À L'ACCOMPAGNEMENT FOURNI

Claudia Gagnon

1. Problématique	118
2. Accompagnement et difficultés en stage : quelques repères conceptuels	122
2.1. La notion d'accompagnement	123
2.2. La question des difficultés et des échecs en stage	124
3. Considérations méthodologiques	126
4. Résultats et interprétation	128
4.1. Cas d'étudiants ayant des difficultés en stage en enseignement professionnel	128
4.1.1. Le cas de Gérard rapporté par son mentor	128
4.1.2. Le cas de Gertrude rapporté par son mentor	129
4.1.3. Le cas de Georges rapporté par son superviseur	130
4.1.4. Le cas de Gervaise rapporté par son mentor	131
4.2. Perceptions des formateurs à l'égard des facteurs liés aux difficultés des stagiaires	132
4.2.1. L'histoire personnelle des stagiaires	135
4.2.2. Le développement d'un sens du « soi » comme enseignant et les compétences en enseignement	135
4.2.3. Les facteurs contextuels	136
4.2.4. Les qualités personnelles et les comportements professionnels	136
4.3. Quelques éléments au regard de l'accompagnement fourni	137
5. Discussion	139
Conclusion	141
Bibliographie	142

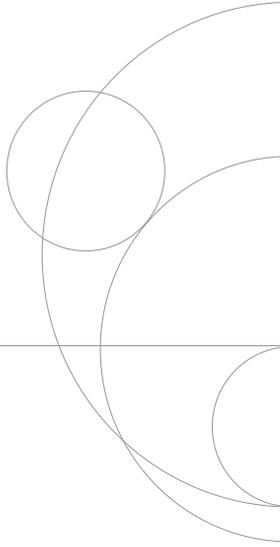
## C H A P I T R E 8

LE SOUTIEN AUX STAGIAIRES EN DIFFICULTÉ EN FORMATION  
INITIALE EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

Cecília Borges et Carole Séguin

1. Éléments de la problématique: les apports des stages à la formation et les difficultés éprouvées par les stagiaires	149
2. Revue de la documentation au sujet de difficultés vécues par les stagiaires (l'échec, l'épuisement et l'évaluation)	151
2.1. L'échec ou le décrochage	151
2.2. Au sujet de l'épuisement professionnel des stagiaires	155
2.3. Au sujet de l'évaluation	157
3. Les stagiaires en difficulté et leur soutien: contexte de supervision et approche exploratoire du thème	161
3.1. Les stages et le contexte où interviennent les superviseurs	161
3.2. La démarche méthodologique	164

4. La perception et le soutien des superviseurs à l'égard des stagiaires en difficulté .....	166
4.1. Les difficultés des stagiaires .....	166
4.2. Les démarches des superviseurs à la suite de l'identification des difficultés .....	169
5. Discussion et conclusion .....	173
Bibliographie .....	177
C H A P I T R E 9	
GESTION ÉMOTIONNELLE D'UN INCIDENT CRITIQUE DE TYPE ORGANISATIONNEL EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE (EPS): LE CAS D'UN ENSEIGNANT-STAGIAIRE EN DIFFICULTÉ .....	
François Vanderclayen, Ghislain Carlier et Cécile Delens	
1. Cadre théorique .....	181
2. Méthodologie .....	184
2.1. Étude qualitative .....	184
2.2. Protocole de collecte des données .....	184
2.3. Traitement des données .....	185
2.4. Le cas du stagiaire Jean .....	186
3. Résultats .....	186
3.1. De l'anxiété à la culpabilité... ..	188
3.2. Intervenir auprès des élèves : un enjeu perçu comme une menace .....	188
3.3. Des intentions abstraites avant et des buts opérationnels pendant le stage .....	189
3.4. Un sentiment d'efficacité personnel en gestion de classe perçu comme faible .....	189
3.5. Un lieu de contrôle plutôt externe .....	190
3.6. Le taux d'activité motrice comme principal indice significatif .....	190
3.7. Des ressources en termes de préparation jugées insuffisantes .....	191
3.8. Des stratégies d'adaptation d'évitement et de relativisation .....	191
4. Discussion .....	192
Conclusion .....	193
Bibliographie .....	194
CONCLUSION .....	
Jean-François Desbiens, Cecília Borges et Carlo Spallanzani	
NOTICES BIOGRAPHIQUES .....	
201	



---

## LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

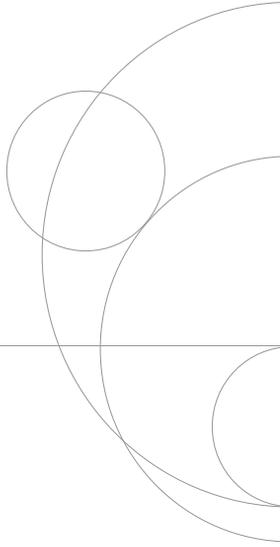
### FIGURES

Figure 4.1.	La structure de gestion et d'encadrement des stages dans le programme ciblé.....	67
Figure 9.1.	Modèle transactionnel des émotions (Lazarus, 1991) adapté aux stagiaires.....	182
Figure 9.2.	Protocole de collecte des données en trois phases successives.....	185
Figure 9.3.	Mode récurrent de gestion émotionnelle des incidents critiques vécus par Jean.....	187

### TABLEAUX

Tableau 2.1.	Présentation des participants.....	29
Tableau 2.2.	Démarches et types de relation de formation établie entre le superviseur et l'enseignant associé dans l'accompagnement et l'évaluation du stagiaire.....	38
Tableau 7.1.	Expérience en accompagnement des personnes interrogées.....	128

Tableau 7.2.	Perceptions des formateurs concernant les facteurs liés aux difficultés et aux échecs en stage des étudiants en enseignement professionnel .....	133
Tableau 7.3.	Démarches d'accompagnement des stagiaires .....	138
Tableau 8.1.	Les difficultés touchant l'acte d'enseignement selon les superviseurs .....	166
Tableau 8.2.	Les difficultés touchant les fondements de l'acte d'enseigner.....	167
Tableau 8.3.	Les difficultés concernant l'identité professionnelle .....	168



---

## PRÉSENTATION DE L'OUVRAGE

Jean-François Desbiens, Carlo Spallanzani  
et Cecilia Borges

Récemment, d'importantes réformes de l'enseignement amorcées en Europe, en Amérique du Nord, en Amérique latine et en Océanie (Borges et Desbiens, 2003) ont mis de l'avant l'idée de professionnaliser le métier d'enseignant par le rehaussement du niveau intellectuel et de la qualité de la formation professionnelle, le développement et la promotion de l'autonomie réflexive ainsi que par l'identification d'une base de connaissances permettant de fonder la formation au plan scientifique et de l'orienter (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997). Cherchant à articuler plus étroitement l'acte d'enseigner et la formation initiale à l'enseignement, ces approches dites par compétences, sans doute pour s'opposer à l'idée que la connaissance ne garantit pas l'action effective, ont plaidé pour l'allocation d'une place de plus en plus conséquente aux stages supervisés consacrés à la pratique de l'enseignement en situations réelles. Cette tendance lourde correspond à ce que Tardif (2006, p. 13) qualifie de « redécouverte de la valeur et de l'importance de la pratique professionnelle comme source du savoir d'expérience, considéré lui-même comme fondement de la compétence professionnelle des enseignants de métier ». La

réponse des programmes de formation à cette tendance a été, comme l'indique Lenzen (2009), de proposer des dispositifs de formation à l'enseignement conçus, plus souvent qu'autrement, sur le mode de l'alternance entre formation au sein des universités et autres institutions apparentées et formation en milieu scolaire. C'est le cas notamment du Québec où les candidats à l'enseignement doivent réaliser approximativement 700 heures de stage réparties tout au long de leurs quatre années de formation (120 crédits). D'autres configurations assez différentes existent toutefois. Carlier (2009), par exemple, prenant appui sur les décrets de la Communauté française de Belgique, explique que la formation des agrégés de l'enseignement supérieur compte 30 crédits (environ 300 heures) incluant 60 heures consacrées aux stages, souvent concentrées en fin de formation.

Quelle que soit la configuration de la formation, comme l'indiquent plusieurs des auteurs participant à cet ouvrage, l'accueil dans le milieu scolaire d'un nombre considérable de candidats à l'enseignement inscrits dans chacun des programmes pose immédiatement tout un lot de questions touchant, entre autres choses, l'accès à des places de stage pour tous, la disponibilité d'accompagnateurs qualifiés et compétents qu'il s'agisse de personnes enseignantes associées ou de personnes superviseuses représentant l'institution de formation; le degré d'uniformité de la qualité des conditions d'apprentissage offertes d'un endroit à l'autre et leur degré de conformité avec les objectifs de formation fixés pour chacun des stages; la fréquence, la validité et la pertinence des épisodes d'évaluation réalisés, etc.

L'expérience pratique du placement et de la supervision des stagiaires montre que les milieux d'accueil présentent en termes de clientèles, de milieux socioéconomiques et géographiques des profils différents offrant des conditions d'apprentissage du métier très diversifiées. Ce constat quant à la diversité s'applique à tous les domaines de formation mais à plus forte raison à l'éducation physique et à la santé ainsi qu'à l'enseignement professionnel où l'éventail des installations physiques, des conditions matérielles et didactiques est tel que tous les stagiaires ne peuvent pas être exposés aux mêmes conditions de formation.

Cette disparité dans les conditions de la formation pratique offertes aux stagiaires est également mise en évidence par le fait que le stage supervisé met en présence plusieurs acteurs ayant chacun des conceptions du métier d'enseignant et de la formation à l'enseignement qui peuvent être plus ou moins convergentes entre elles de même qu'avec les orientations des programmes (Bourdoncle, 1994). À cet effet, Lepage et Gervais (2007) constatent que les personnes enseignantes associées sont d'abord guidées par leurs convictions profondes autant dans l'accompagnement des stagiaires que dans leur évaluation. Leur insatisfaction face à

la définition des stages ou leur inconfort face aux critères d'évaluation figurant dans les documents officiels les amènent parfois à revoir les prescriptions ainsi que les critères officiels à l'aune de leurs croyances personnelles.

À la décharge des personnes enseignantes associées, cette propension à réinterpréter les orientations des stages et des programmes est peut-être entretenue par le fait que l'approche programme devant favoriser un meilleur partage de sa mission, de sa vision et de ses valeurs de même qu'un sens de la continuité entre l'institution de formation à l'enseignement et le milieu scolaire demeure, encore aujourd'hui, un concept très inégalement développé et valorisé en formation à l'enseignement. Il reste que dans le décours quotidien des stages, ce sont ces intervenants du terrain qui sont au front auprès des stagiaires, souvent pour le meilleur et parfois, comme nous le verrons, pour le pire!

Nous savons très peu de choses des difficultés rencontrées par les stagiaires durant les stages. C'est encore plus vrai en ce qui a trait à la question taboue de l'échec durant ces expériences déterminantes. Que se passe-t-il lorsque le stage déraile? Cela survient-il soudainement, sans avertissement? Ou est-ce que le déraillement se dessine progressivement jusqu'à ce qu'il survienne presque fatalement sans avoir su l'empêcher? Pourquoi cela survient-il? Y a-t-il moyen de l'anticiper, de le prévenir? Qu'est-ce qui caractérise les dispositifs et stratégies de soutien mis de l'avant par les programmes ou, plus localement, par les personnes enseignantes associées et par les personnes superviseuses pour aider les stagiaires dont le parcours est difficile? Dans quelle mesure se sentent-elles outillées pour gérer les cheminements difficiles? Quand et comment constatent-elles qu'elles sont à bout de moyens et qu'elles ont besoin d'aide pour gérer la situation? Quel soutien obtiennent-elles de la part des programmes de formation à l'enseignement et notamment de la part des superviseurs universitaires qui font généralement le pont entre le milieu scolaire et le milieu de formation? Quelles sont les considérations prises en compte de part et d'autre dans le processus de prise de décision menant ultimement vers l'échec en stage?

Cet ouvrage est consacré à ces questions d'importance qui ne peuvent plus être éludées. Il est le produit d'une collaboration entre des formateurs d'enseignants de Belgique, du Brésil, de France et du Québec. Les domaines d'application couverts embrassent l'enseignement au primaire et au secondaire, l'enseignement de l'éducation physique et l'enseignement professionnel. Bien que la formation à l'enseignement dans chacun de ces pays et de ces domaines présente des particularités liées aux caractéristiques des systèmes de formation, à leur cadre réglementaire et aux moyens disponibles pour former les enseignants, les difficultés rencontrées par les stagiaires présentent d'étroites similitudes et les défis à relever par ceux qui les accompagnent sont, pour l'essentiel, du même ordre.

Dans le premier article, Samuel de Souza Neto, Flavia Medeiros Sarti et Larrissa Cerignoni Benites traitent de trois ensembles de difficultés qui s'influencent mutuellement et qui marquent le cheminement des candidats à l'enseignement de l'éducation physique au Brésil. Le premier ensemble illustre combien les représentations plutôt négatives entretenues par de nombreux stagiaires à propos des écoles publiques, des enseignants de l'école primaire et de leurs pratiques professionnelles teintent les rapports qu'ils entretiennent avec les enseignants de terrain et les élèves. Le deuxième ensemble concerne la lente transformation identitaire qui doit permettre de passer du métier d'élève à celui d'enseignant. Le troisième ensemble décrit le défi de l'adoption d'un nouveau point de vue menant les stagiaires vers l'adoption d'une posture didactico-pédagogique distanciée par rapport à la cohérence discursive présente dans les théories qu'ils étudient à l'université pour en venir à proposer des activités d'enseignement à la fois créatives et pertinentes par rapport au contexte de scolarisation qui est le leur. Les auteurs montrent de quelle façon le stage peut donner l'occasion d'effectuer des prises de conscience nécessaires à l'adoption d'une conception plus viable de l'enseignement et de l'apprentissage en contexte scolaire.

Partant d'entrevues réalisées auprès de superviseurs universitaires québécois, Michel Lepage et Colette Gervais constatent que lorsque les situations de stages se compliquent les territoires d'action de chacun des intervenants chargés d'accompagner les stagiaires tendent à se resserrer au point de devenir des retraites exclusives. Ces resserrements rendent ainsi la concertation entre eux beaucoup plus ardue et remettent en cause l'idée même d'un partenariat cohésif dans l'accompagnement des stagiaires en difficultés qui, pourtant, auraient davantage besoin de sentir l'équipe de supervision se rassembler au lieu de s'opposer.

La question du climat dans lequel le développement professionnel peut être vécu est regardée cette fois sous l'angle de la gestion des organisations scolaires par Monica Cividini et Ahmed Zourhhal. Ces auteurs examinent le rôle sans doute négligé de la direction d'établissement dans la problématique générale du développement professionnel réalisé au travers des stages. Prenant appui sur une revue de la documentation, ils proposent une réflexion quant au rôle qu'elle peut jouer que ce soit, plus largement, par la promotion d'une culture organisationnelle favorable au développement professionnel des enseignants en exercice et des stagiaires ou, plus étroitement, par l'accueil et l'évaluation de ces derniers ainsi que par le lien à tisser ou à entretenir avec les institutions de formation.

Jean-François Desbiens et Carlo Spallanzani présentent trois cas de stagiaires québécois en enseignement de l'éducation physique ayant vécu de grandes difficultés ainsi qu'un ou plusieurs échecs en stage. Partant

de ces exemples, ils font ressortir d'importants enjeux touchant l'apprentissage du métier d'enseignant par le biais des stages et les difficultés de l'évaluation professionnelle. Ils questionnent également les différents niveaux de responsabilités mis en jeu dans la conduite du stage qu'il s'agisse de celui des acteurs pris individuellement, de celui des institutions et de celui des communautés professionnelles concernées dans la gestion des parcours difficiles en stage.

Guillaume Serres, Luc Ria et Serge Leblanc décrivent un programme de recherche menée en France. Celui-ci vise à saisir la complexité des processus de formation et veut mener vers la conception de dispositifs d'aide à la formation selon deux moments : en amont des stages où les formateurs préparent les professeurs stagiaires à faire face à des difficultés souvent rencontrées par les débutants dans le métier ; en aval des stages où il s'agit de revenir sur les difficultés et les réussites rencontrées par les stagiaires.

La contribution de Denis Loizon s'inscrit dans le contexte d'une reprise de stage. Il y discute du cas d'un étudiant stagiaire français qui, malgré d'indéniables qualités, manifestait néanmoins d'importantes difficultés à s'imposer à ses groupes d'élèves de même qu'à prendre sa place parmi ses collègues d'éducation physique. Il explique comment l'équipe d'encadrement s'y est prise pour identifier et mettre en place des conditions gagnantes d'apprentissage du métier d'enseignant, il décrit le déroulement du processus d'accompagnement taillé sur mesure pour répondre aux besoins du stagiaire et situe la contribution du mémoire professionnel dans le développement professionnel du stagiaire.

L'article de Claudia Gagnon décrit le contexte très particulier des stages en enseignement réalisés en formation professionnelle au Québec. Prenant appui sur un corpus d'entrevues réalisées auprès des formateurs de quatre stagiaires présentant des difficultés en stage, elle décrit ces difficultés ainsi que les processus d'accompagnement menés auprès d'eux. Elle observe que les facteurs menant à l'échec sont multiples et fortement reliés entre eux et qu'en plus des éléments de contexte et de présage, des lacunes au plan du développement d'un sens du « soi » comme enseignant semblent constituer des éléments influant notamment sur les compétences en enseignement et sur les comportements professionnels.

Cecília Borges et Carole Séguin rapportent les conclusions de trois études de terrain traitant de l'évaluation et de l'échec en stage ainsi que de l'épuisement chez les stagiaires. Elles font également état de réflexions tenues par un groupe de superviseurs universitaires participant à une activité d'harmonisation des mesures de soutien aux stagiaires en difficulté. Elles constatent, tout comme Claudia Gagnon, que les difficultés éprouvées lors d'un stage sont multifactorielles et que celles-ci, combinées

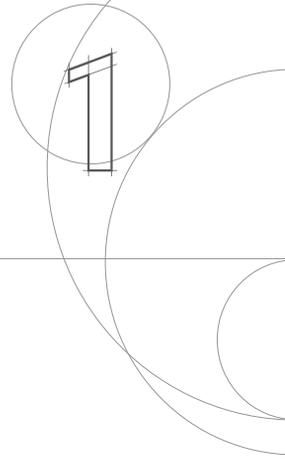
avec l'échec et le surmenage peuvent mener les stagiaires vers l'épuisement. Il ressort, en outre, comme l'ont mentionné Desbiens et Spallanzani, que l'évaluation constitue un aspect critique pour les personnes superviseuses et que cela peut être attribuable au fait qu'elles utilisent peu les outils d'évaluation mis à leur disposition et qu'une vision partagée quant aux critères d'évaluation semble manquer.

Pour terminer, François Vandercléyen, Ghislain Carlier et Cécile Delens mettent en évidence les processus cognitifs, motivationnels et émotionnels impliqués dans l'intervention d'un stagiaire belge éprouvant des difficultés d'ordre organisationnel en éducation physique. Il ressort que la peur de l'échec ressentie par le stagiaire peut nuire à l'ajustement de ses interventions et le conduire vers l'adoption de stratégies d'évitement ou vers le statu quo. Selon les auteurs, des ressources insuffisantes en termes de préparation, un lieu de contrôle plutôt externe ainsi qu'un sentiment d'efficacité personnel jugé faible au plan de la gestion de classe constituent autant d'éléments explicatifs du mal-être ressenti et de l'inefficacité du stagiaire participant.

Les diverses contributions présentées dans cet ouvrage sont autant d'éclairages complémentaires sur la question des difficultés rencontrées en stage par les stagiaires mais aussi par ceux qui les accompagnent. Nous souhaitons qu'elles soient l'objet de débat par la communauté des personnes pour qui la qualité du stage supervisé en enseignement représente une préoccupation quotidienne afin de faire avancer la réflexion collective sur les pratiques et les enjeux qui lui sont rattachés.

## Bibliographie

- BORGES, C. et J.-F. DESBIENS (2003). *Savoir, former et intervenir dans une éducation physique en changement*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- BOURDONCLE, R. (1994). «Savoir professionnel et formation des enseignants. Une typologie sociologique», *Spirale*, vol. 13, p. 77-96.
- CARLIER, G. (2009). «Accompagner et former des maîtres de stage en éducation physique. L'expérience de l'Université catholique de Louvain (Belgique)», *Éducation et francophonie*, vol. XXXVII, n° 1, p. 68-88.
- GAUTHIER, C., J.-F. DESBIENS, A. MALO, S. MARTINEAU et D. SIMARD (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- LENZEN, B. (2009). «Devenir formateur et formatrice de terrain : pour quels motifs?», *Éducation et francophonie*, vol. XXXVII, n° 1, p. 89-108.
- LEPAGE, M. et C. GERVAIS (2007). «Accompagnement et évaluation d'un stagiaire en difficulté : parcours d'enseignants», *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 30, n° 1, p. 31-53.
- TARDIF, M. (2006). «Qu'est-ce que le savoir d'expérience en enseignement?», *Bulletin de la Haute école de pédagogie de Berne, du Jura et de Neuchâtel*, vol. 3 (juin), p. 13-16.



---

# DU MÉTIER D'ÉLÈVE À L'*HABITUS* PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNANT<sup>1</sup>

## Les défis du stage encadré

Samuel de Souza Neto, Flavia Medeiros Sarti  
et Larissa Cerignoni Benites

**RÉSUMÉ** L'article présente des données relatives aux stages obligatoires que font les étudiants des cours de licence en éducation physique et en pédagogie d'une université brésilienne. Nous développerons sur divers projets novateurs par rapport au modèle traditionnel du stage encadré en vigueur dans ce pays. Ces données proviennent de rapports et des documents élaborés par les étudiants et aussi du travail d'encadrement des stages. L'analyse a permis d'identifier trois groupes de difficultés auxquelles font face les stagiaires. Le premier groupe concerne l'attitude négative du stagiaire quant aux pratiques scolaires, en niant les pratiques scolaires et en s'éloignant des

---

1. Ce travail a reçu l'appui de la CAPES (Coordination de perfectionnement du personnel d'enseignement supérieur); de la FAPESP (Fondation d'appui à la recherche de l'État de Sao Paolo); du Conseil national du développement scientifique et technologique et de l'UNESP/PROPG (Pro-rectorat des études supérieures).

enseignants en exercice. Un deuxième groupe se rapporte au caractère scolarisé des activités liées au stage : l'étudiant a de la peine à passer du métier d'élève – rôle qu'il a l'habitude de jouer à l'université – à la construction d'un *habitus* spécifique associé à l'enseignement. Cette identification du stagiaire avec le rôle d'étudiant mène à un troisième groupe de difficultés concernant la production d'activités d'enseignement qui s'avèrent en même temps créatives et pertinentes par rapport au contexte. Les stagiaires ont tendance à chercher dans les pratiques d'enseignement la même cohérence discursive présente dans les théories qu'ils étudient à l'université ; il leur est difficile de transposer ces théories dans leur pratique d'enseignement. C'est à ce moment-là qu'ils se rendent compte que « quelque chose » leur manque.

## 1. CONTEXTE

Les discussions autour de la formation des enseignants se sont considérablement amplifiées et diversifiées pendant les dernières décennies. Les opinions divergent, mais il y a aujourd'hui un certain consensus pour accepter la valeur de la pratique dans l'apprentissage du métier d'enseignant, mais aussi dans la mobilisation de connaissances à ce sujet (Perrenoud, 2000). Cependant, cela requiert des confrontations réflexives avec des situations réelles d'enseignement. Celles-ci imposent aux praticiens le défi d'agir de la meilleure manière possible à chaque moment ainsi qu'un travail systématique d'analyse de ces actions, décidées dans le tumulte des relations pédagogiques.

En ce qui concerne plus particulièrement la formation de nouveaux enseignants, une attention accrue est portée aux stages supervisés. Ceux-ci sont réalisés à partir de dispositifs spécifiques qui visent à permettre aux stagiaires, futurs enseignants, de relier de manière plus efficace les théories apprises à l'université, tout au long de la formation initiale, aux situations pratiques vécues dans l'espace scolaire (Perrenoud, 2000). Il s'agit de chercher un plus grand équilibre entre les diverses connaissances qui composent l'apprentissage de l'enseignement pour que les futurs maîtres puissent construire un *habitus* spécifique d'enseignant (Perrenoud, 1993), c'est-à-dire, un ensemble de manières d'agir et de percevoir la réalité en situation d'enseignement scolaire. En espérant qu'ils puissent ainsi formuler une nouvelle conception de soi, non plus comme étudiants, mais comme enseignants.

En allant dans ce sens, les plus récentes directives brésiliennes sur la formation des maîtres ont considérablement augmenté le nombre d'heures allouées aux stages dans les programmes de formation à l'enseignement. La formation des maîtres pour l'enseignement primaire prévoit dorénavant 400 heures de stage supervisés obligatoires, afin d'offrir aux étudiants, en plus d'expériences pratiques en enseignement, des moments de réflexion sur les pratiques enseignantes et sur les théories éducationnelles (Brasil, 2002). Pendant ces stages, le futur enseignant doit agir dans divers espaces et assumer diverses activités, telles que l'élaboration et l'implantation de projets, la réalisation d'observations, l'intervention sous supervision d'un spécialiste, ainsi que la réflexion sur le travail réalisé dans les espaces éducationnels (Brasil, 2001).

Néanmoins, la mise en œuvre de ces recommandations fédérales soulève différentes difficultés. Pensons notamment à l'établissement de nouvelles relations entre les institutions de formation des maîtres et les écoles primaires; la valorisation de la culture de l'enseignement; la définition des rôles et l'accompagnement éducatif des stagiaires dans les écoles; la mise à profit – de la part des stagiaires – des activités de stage pour leur formation professionnelle et pour la constitution d'une identité d'enseignant.

Dans ce texte, nous faisons part d'une réflexion sur deux expériences de stage, l'une en formation initiale en enseignement d'éducation physique et l'autre au primaire<sup>2</sup>, dite en pédagogie<sup>3</sup>. En nous appuyant sur notre expérience de formateurs universitaires, nous faisons part de trois problématiques repérées dans le cadre des stages dans ces deux programmes de formation. Celles-ci seront abordées dans chacune des sections subséquentes. Ainsi, dans un premier temps, nous approfondissons la problématique de l'entrée en stage qui signifie parfois la négation de l'école comme espace de formation. Dans un deuxième temps, nous abordons la difficile transition du « métier d'élève » à l'*habitus* d'enseignant tel que nous l'observons dans nos expériences de formateurs et à la lumière de la documentation sur la problématique de l'*habitus*. Dans un troisième temps, appuyés sur des récits – oraux et écrits – des étudiants en situation de stage

- 
2. Au Brésil, les programmes de formation en enseignement sont appelés *Licenciatura* (Licence). Ainsi, le programme d'éducation physique s'appelle *Licenciatura en educação física*, et celui du primaire s'appelle *Licenciatura en pedagogia*. Tous les programmes de formation à l'enseignement ont une durée de 4 ans, allant de 3 000 à 3 200 heures. Les stages supervisés couvrent 400 h du total de la formation. À noter que le stage en éducation physique se fait au primaire et au secondaire. Les programmes de formation dont nous faisons référence se situent à Rio Claro, dans l'Université d'État Julio de Mesquita Filho campus de Rio Claro (Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP-Rio Claro).
  3. Bien qu'au Brésil, ce programme soit connu sous le nom de Licence en pédagogie, tout au long de ce texte, nous utiliserons l'expression programme de formation à l'enseignement du primaire ou programme du primaire.

des programmes d'éducation physique et du primaire, nous présentons les crises et difficultés vécues par ceux-ci dans le processus de socialisation professionnelle, lors de l'immersion dans le métier pendant le stage supervisé. Dans un quatrième temps, nous concluons en cherchant à mettre en perspective les problématiques soulevées, et ce, en quête de solution de celles-ci.

## 2. L'ENTRÉE EN STAGE ET LA NÉGATION DE L'ÉCOLE COMME ESPACE DE FORMATION

L'entrée en stage est marquée par les représentations négatives que de nombreux stagiaires ont de l'école primaire et secondaire – en particulier de l'école publique<sup>4</sup> – et de la figure du maître à ce niveau d'enseignement. Les stagiaires ont tendance à considérer les écoles publiques comme ayant une qualité intrinsèquement mauvaise et leurs enseignants comme des professionnels mal formés ou non engagés dans le travail qu'ils réalisent. Ils adoptent ainsi une perspective très répandue au Brésil qui, partant d'une relation de causalité linéaire, associe la (basse) qualité de l'enseignement public (massifié depuis 1970) à l'(in)compétence de leurs enseignants, laissant de côté le rôle des écoles et des systèmes d'enseignement dans ces contextes (Souza, 2001). Outre cette image négative à l'égard des enseignants, les écoles tendent à être vues par les étudiants comme une institution qui « s'est arrêtée dans le temps<sup>5</sup> » et ne répond pas de façon adéquate aux défis que l'organisation sociale actuelle lui impose.

De cette manière, les étudiants se rendent au stage dans l'intention de se distinguer des enseignants associés, d'être « différents » de ces enseignants qui les accueillent dans leur classe lors du stage. Ils pensent qu'ils ont la mission de leur *révéler* des possibilités d'innovation dans l'enseignement. Au lieu d'envisager les stages comme un investissement dans leur propre formation professionnelle, ils endossent un rôle rédempteur face aux misères qu'ils s'attendent à trouver dans les écoles.

Dans le cas de l'éducation physique, par exemple, il est commun que les étudiants commencent leur stage en surestimant les contenus et les stratégies d'enseignement, pour s'opposer à l'image du « professeur qui roule la balle » (qui se borne à offrir la balle aux élèves et à former les équipes pour l'activité). Ils critiquent aussi l'action des enseignants plus centralisateurs, dont les attitudes leur paraissent « autoritaires ». Par opposition à cette

---

4. Au Brésil, plusieurs établissements publics d'enseignement primaire et secondaire ne jouissent pas d'une très bonne réputation. De ce fait, tous ceux qui en ont les moyens envoient leurs enfants dans des écoles privées. NDT.

5. Tous les extraits entre guillemets proviennent d'entrevues, de récits oraux ou de rapports des stagiaires au sujet de leurs stages ; lesquels ont été recueillis pendant les stages supervisés.

image d'enseignant, ils essaient de créer des liens de camaraderie avec les élèves, en soulignant la valeur de l'affectivité dans le processus d'apprentissage. Les rôles et les modèles d'enseignement adoptés par les stagiaires oscillent entre une action centrée sur l'enseignement et des attitudes tournées vers la libre initiative (Esteves, 2004).

Les premiers contacts des stagiaires de l'enseignement du primaire avec les professeurs sont souvent marqués par une grande dose de méfiance par rapport aux connaissances et aux intentions de ceux-ci, mais aussi par une attitude sceptique en ce qui concerne leurs actions. Les futurs enseignants du primaire ou pédagogues (comme ils sont connus) ont tendance à considérer les enseignants expérimentés excessivement rigides dans le maintien de l'ordre et d'une certaine manière, insensibles aux besoins de leurs élèves. Les stagiaires ont donc l'habitude de s'attendrir sur les petits élèves et de penser que leur « bonheur » en classe est la seule indication pour évaluer le travail de l'enseignant. Ils tendent, dès lors, à adopter l'attitude du « gentil maître », par opposition à l'autorité du professeur titulaire.

Il se crée alors une atmosphère de rivalité entre stagiaires et professeurs chevronnés, ce qui est encore accentué par le manque de définition claire des rôles relatifs au stage. Au Brésil, à la différence de ce qui se passe déjà dans de nombreux pays, les enseignants associés n'assument pas pleinement le rôle de tuteur ou de mentor attendu par l'université, c'est-à-dire une personne de qui on attend une intervention formatrice face aux futurs enseignants. Leur action, dans le stage, se borne plutôt à permettre que les stagiaires réalisent, dans leur classe, les activités exigées par l'institution de formation. Il en résulte que les stagiaires, en général, ne les reconnaissent pas comme formateurs et semblent ne pas envisager que le fait de se rapprocher d'eux et de leur travail puisse leur rapporter un quelconque apprentissage sur le métier d'enseignant<sup>6</sup>.

En plus de cette rivalité, d'après les rapports de stage et les récits oraux, de nombreux stagiaires considèrent le travail de l'enseignant sous l'optique pragmatique ou plutôt « applicationniste » (Azanha, 1992), selon laquelle les connaissances relatives à l'enseignement ne sont pas produites par les enseignants eux-mêmes, mais plutôt à l'extérieur de l'enseignement par des chercheurs: les enseignants n'ont plus qu'à les appliquer en situation d'instruction. Cette conception résiste aux discussions soulevées à l'université sur l'importance des connaissances élaborées par les enseignants, dans la confrontation quotidienne avec leur travail (Gauthier, 1998; Chartier, 1998;

---

6. Plusieurs efforts sont faits visant à modifier le rôle passif que jouent traditionnellement les enseignants associés face aux stagiaires.

Tardif, 2002). Les stagiaires ne reconnaissent pas les enseignants ni comme producteurs de connaissances ni comme détenteurs d'une culture spécifique liée à l'enseignement dans laquelle ils doivent être socialisés.

### **3. LA DIFFICILE TRANSITION DU « MÉTIER D'ÉLÈVE » À L'HABITUS D'ENSEIGNANT**

Le manque de relations plus formatrices entre enseignants associés et stagiaires ainsi que l'éloignement qui existe entre eux renvoient à un autre groupe de difficultés qui s'imposent pendant les stages, à savoir les obstacles que rencontrent les stagiaires pour passer du métier d'élève (Perrenoud, 1994) à la construction d'une identité liée à l'enseignement.

Le plus souvent, les stagiaires sont reçus dans les écoles comme des élèves de l'université et non pas comme de futurs enseignants. De leur côté, ils ne reconnaissent pas non plus l'école comme un lieu de formation professionnelle. Comme nous l'avons déjà dit, ils ne s'identifient pas aux enseignants associés, et ce, tant au niveau des pratiques que des valeurs et des connaissances. Nombreux sont ceux qui fréquentent les stages comme un simple prolongement de leurs tâches universitaires. C'est donc dans l'exercice du « métier d'élève » que ces futurs enseignants accomplissent leurs activités de stage.

En ce sens, beaucoup d'étudiants préfèrent partager la récréation avec les élèves plutôt que de fréquenter la salle des enseignants. Lorsqu'on leur demande la raison de ce choix, ils répondent qu'ils se sentent plus à l'aise avec les élèves. Dans le cas de l'éducation physique, il est commun que les stagiaires créent des interactions avec les adolescents par le moyen d'Internet et qu'ils fréquentent l'association sportive de l'école pour y organiser des activités.

Si les étudiants refusent de « passer du côté enseignant », les enseignants, à leur tour, tendent à les traiter comme des élèves. Il n'est pas rare que les enseignants leur proposent uniquement des activités d'assistant à l'enseignement, comme préparer le matériel, faire la prise de présences, sans nécessairement attribuer au stagiaire certaines tâches de plus grande responsabilité vis-à-vis de la prise en charge d'un groupe d'élèves. Ainsi, leur présence en classe se résume à faire passer le temps pendant qu'ils effectuent le stage. De telles tâches sont proposées aux stagiaires à l'insu et à l'encontre des responsables de stage de l'université.

Les difficultés rencontrées par les étudiants, dans le sens de se voir ou d'être vus comme de futurs enseignants, semblent être liées au modèle scolarisé de stage encore en vigueur dans notre pays. Nous n'avons pas encore défini clairement les rôles de l'université et de l'école, des responsables universitaires et des enseignants de l'école primaire et secondaire

en ce qui concerne les stages et la formation des nouveaux enseignants. Malgré les orientations légales à ce sujet<sup>7</sup>, les institutions de formation de maîtres n'ont pas l'habitude de travailler de manière coordonnée avec les écoles qui reçoivent leurs stagiaires.

Le plus commun est que les futurs maîtres réalisent leur stage dans des écoles choisies en fonction de préférences individuelles et que les activités d'observation ou de direction de la classe soient effectuées à partir d'orientations générales offertes par l'institution universitaire. Il existe des initiatives en vue d'un changement, mais elles demeurent isolées et elles manquent d'appui institutionnel plus effectif. Bref, en fonction de ce type d'accueil et d'accompagnement des stagiaires en milieu scolaire, l'entrée dans le métier ne semble pas être considérée comme une activité professionnelle à part entière qui devrait faire l'objet d'une formation.

#### **4. L'IMMERSION DANS LE MÉTIER : CRISES DANS LE PROCESSUS DE SOCIALISATION PROFESSIONNELLE**

Le troisième groupe de difficultés concerne l'incorporation d'un point de vue pédagogique (Azanha, 2006) qui favorise le discernement ainsi que la prise de décisions des enseignants en situation d'enseignement. En d'autres termes, il s'agit d'être capable d'adopter un point de vue et une posture d'enseignant lorsqu'il agit en classe.

La construction de cette posture enseignante, en étant capable d'identifier l'ensemble de facteurs qui influent sur une situation d'enseignement et d'y réagir en tant qu'enseignant, dépend d'un long processus de socialisation professionnelle, qui débute avant même l'entrée dans le programme de formation initiale. Un processus qui s'étend sur toute la vie professionnelle. Ce n'est que bien plus tard dans leur carrière que les enseignants se sentent plus à l'aise dans leurs décisions, qui peuvent alors devenir plus personnalisées, diversifiées et créatives (Huberman, 1992). Les expériences de stage ne sont donc pas suffisantes pour que les futurs enseignants acquièrent cette posture enseignante, mais elles peuvent jouer un rôle important dans ce processus en tant que période d'initiation, tel que l'a décrit Peters (1979, p. 125), « dans des activités, modes de conduite et

---

7. Tel est le cas dans la *RÉSOLUTION CNE/CP n° 28/2001*, du 2 octobre 2001, qui préconise l'existence d'un « projet de stage programmé et évalué de concert avec l'école de formation initiale et les écoles où sont réalisés les stages, ayant des tâches et des objectifs clairs, et que les deux institutions assument leurs responsabilités et s'entraident, ce qui présuppose des relations formelles entre les institutions d'enseignement et les unités des systèmes d'enseignement ».

de pensée, qui possèdent des règles intrinsèques, liées à ce qu'il est possible pour l'action, pour la pensée et pour le sentiment, dans les divers degrés de compétence, importance et goût».

Lorsque les stagiaires s'approprient ce point de vue pédagogique, ils acquièrent plus d'aisance et de pertinence dans leurs actions. En classe, les stagiaires sont confrontés au problème de savoir ce qu'il convient de faire à chaque moment et d'identifier la meilleure manière de réaliser chaque activité. Il est à noter que c'est autour des préoccupations par rapport à la pertinence de leurs actions auprès des élèves que les enseignants conçoivent la cohérence de leur travail. Il s'agit, dans ce cas, d'une cohérence pragmatique (Chartier, 1998), créée à partir de différents facteurs présents dans les situations scolaires et qui est toujours marquée par des valeurs qui établissent les programmes d'action.

Cette manière d'aborder les questions scolaires diverge de la perspective des stagiaires, qui est celle de l'université, plus proche des facteurs d'ordre discursif (Sarti, 2007). Ainsi, les stagiaires arrivent souvent en ayant en tête des préoccupations relatives à la description et à l'explication de ce qui se passe dans les relations pédagogiques, dans les réseaux d'enseignement et dans les systèmes éducationnels. Or, même si ces ressources, offertes par l'université pendant la formation des maîtres, sont importantes, elles ne permettent pas à l'étudiant d'établir des programmes d'action en situation scolaire.

C'est pendant le stage que les étudiants s'aperçoivent clairement que quelque chose leur manque. Nombreux sont ceux qui se sentent impuissants devant les nombreux défis qu'ils ne savent comment résoudre, par exemple : élaborer des activités qui motivent les élèves tout en s'adaptant au programme proposé et au temps imparti ; faire reconnaître leur autorité ; résoudre des conflits en salle de classe ; choisir le local le plus adapté pour chaque activité ; se trouver en rapport avec différents groupes d'âge, etc. Ces sentiments d'impuissance chez le stagiaire vont à l'encontre de l'image qu'il a de lui. Certains de nos meilleurs stagiaires avouent avoir éprouvé des sentiments paralysants en constatant leur manque de créativité pendant le stage.

Avec Leiris (2008), nous pouvons affirmer que cette sensation de malaise, éprouvée par de nombreux stagiaires, est due à la force de leur socialisation familiale et scolaire, dans la configuration de dispositions durables et transférables qui organisent leur pensée et leurs pratiques en tant que maîtres. C'est ce que Bourdieu (1994 [1972]) nomme *hysteresis*, c'est-à-dire, la tendance qu'a l'*habitus* de demeurer dans l'individu tout au long du temps, même lorsque les conditions objectives qui l'ont produit, et qui sont en lui, se sont modifiées. Nóvoa (1991) fait également état de ce processus :

Ce fait accentue l'un des traits sociologiques de la profession enseignante : un instituteur passe d'un rôle, celui d'étudiant, à un rôle opposé, celui d'enseignant. Dans le processus de leur entrée dans la profession, les enseignants effectuent un [rôle-transition<sup>8</sup>], au lieu d'un [rôle-réversion<sup>9</sup>] et, au début de leur activité professionnelle, ils utilisent fréquemment des références acquises lorsqu'ils étaient élèves ; dans un certain sens, on peut dire que la période cruciale de professionnalisation de l'enseignant n'est pas celle de l'apprentissage formel mais celle de l'exercice de son métier (Nóvoa, 1991, p. 91).

C'est donc en fréquentant les enseignants associés expérimentés que les stagiaires se rendent compte que ceux-ci partagent entre eux une manière spécifique d'agir, contenant un « savoir différent » de celui appris à l'université. C'est à ce moment que la négation initiale des pratiques et attitudes des enseignants chevronnés tend à se transformer en admiration, comme nous pouvons le remarquer dans les récits écrits des étudiants dans leurs rapports de stage :

J'ai noté, quelquefois, que l'enseignante semblait deviner si une activité allait marcher ou non ; ou si elle aurait le temps de conclure une activité le jour même (stagiaire du primaire, 2008).

Elle a réalisé les mêmes activités que nous, mais avec plus d'aisance et en éveillant l'attention de tous (stagiaire d'éducation physique, 2008).

Ce savoir partagé par les enseignants leur confère un certain pouvoir face aux stagiaires hésitants qui se mettent à relativiser la qualité de la formation reçue à l'université. La discipline, l'interruption du cours pour informer ou changer d'activité, les justifications pour aborder un contenu déterminé et lui donner plus d'importance sont des points cités fréquemment par nos stagiaires. Des affirmations comme celle-ci sont courantes dans leurs rapports de stage : « Je n'ai jamais pensé que j'apprécierais la stratégie adoptée par le professeur... Mais, ça a marché ! Tous les élèves sont venus à lui, ont écouté les explications et le cours a continué » (stagiaire d'éducation physique, 2008).

Certains stagiaires du primaire sont étonnés de voir leurs propositions d'activité perfectionnées par les enseignants expérimentés. Ils sont surpris, également, par les trucs utilisés par les enseignants en salle de classe.

---

8. En anglais dans le texte. NDT.

9. En anglais dans le texte. NDT.

La manière qu'elle [l'institutrice] utilisait pour attirer l'attention des enfants était assez singulière. Par exemple, expliquer aux élèves que lorsqu'elle voudrait parler, elle lèverait le bras ; tous devraient alors faire de même et écouter ce qu'elle avait à dire. [...] J'ai découvert des formes très intelligentes et simples pour résoudre le problème de la constante dispersion des élèves, qui rend souvent difficile, voire impossible, le travail en salle de classe. Le ballet des mains levées est, pour mes collègues et moi-même, quelque chose de génial ! (stagiaire du primaire, 2008).

Ces stagiaires semblent avoir remarqué ce que Sacristán et Perez Gomez avaient déjà mis en lumière :

Être enseignant, cela consiste à développer un travail toujours interprétable, par l'exercice de fonctions non réglementées et parce que chacun des rôles professionnels peut être réalisé de différentes manières. Cette condition fait que des formes différenciées d'être professeur sont possibles, réaliser des activités différentes et servir des fonctions éducatives partiellement identiques, mais avec des nuances différentes, selon l'idiosyncrasie personnelle, le comportement et l'éthique professionnelle (Sacristán et Peréz Gomez, 1998, p. 266-267).

Par ailleurs, lorsqu'ils associent l'enseignement à des trucs et recettes, les stagiaires lui attribuent une certaine aura mystique, proche des idéologies du don et de l'aptitude naturelle. L'univers scolaire est un décor fertile pour un ensemble d'idées qui associent l'effort personnel et la capacité intellectuelle à des attributs concédés depuis la naissance à certains individus. Des explications liées à l'idéologie de l'aptitude naturelle (Bisseret, 1979 ; Saes, 2007), selon lesquelles ces attitudes et ces capacités seraient transmises génétiquement, s'allient à l'idée de charisme qui se réfère à des qualités exceptionnelles, à des dons spécifiques, surnaturels et non accessibles à tous.

Ces idées sont présentes dans les discours des stagiaires et côtoient d'autres discours qui disqualifient les connaissances professionnelles des enseignants. Parmi ces discours, Charlot (2006) souligne : le **discours des antipédagogues**, selon lequel les artifices pédagogiques dévient l'attention du vrai savoir ; le **discours des autres**, élaboré à l'extérieur du domaine de l'éducation, mais qui essaie d'indiquer des chemins pour le travail éducatif ; le **discours militant** qui, fréquemment, s'appuie sur la sociologie de la reproduction et sur la critique à la mondialisation néolibérale ; et le **discours des institutions internationales**, qui diffusent une idéologie liée à la « qualité » de l'éducation, à l'« efficacité » et à l'« évaluation »

(Charlot, 2006, p. 14), transformant ainsi des problèmes d'ordre politique en problèmes pédagogiques (Nóvoa, 1999). Ces idées circulent dans l'espace scolaire et soutiennent une attitude critique de la part de nombreux stagiaires, qui font des critiques superficielles sur l'enseignement, sur l'école, sur les enseignantes, sans prendre en considération les aspects sociaux, historiques et culturels compris dans l'enseignement. En d'autres mots, les stagiaires se permettent de formuler des propos non fondés sur des appuis théoriques et sans une compréhension plus approfondie de la complexité de l'enseignement.

Cet ensemble de conceptions et de discours liés à l'image de l'enseignant et à l'enseignement accompagne souvent les stagiaires dans leurs incursions à l'école, sans qu'une problématique soit dûment posée. Cela découle du modèle de stage communément adopté au Brésil, où les stagiaires ne comptent pas sur un appui à l'intérieur de l'école qui leur permettrait de vivre leurs découvertes sur l'enseignement. En effet, il s'agit d'un modèle qui ne favorise pas la résolution des conflits rencontrés par les futurs enseignants pendant cette période de stage. Les stages, conçus de cette manière, n'offrent pas aux stagiaires des expériences de socialisation professionnelle, qui pourraient pourtant les aider à élaborer un « point de vue pédagogique » sur l'école, l'enseignement et les élèves.

## **5. EN GUISE DE CONCLUSION : LE STAGE COMME PROCESSUS D'INITIATION ET PROPOSITIONS DE PISTES POUR LA FORMATION**

En pensant à l'ensemble de ces difficultés, nous avons cherché des voies alternatives pour la réalisation des stages supervisés. Les stratégies choisies pour conduire les activités sont semblables, mais elles cherchent à respecter la spécificité de chacun des programmes concernés : celui de l'éducation physique et celui de l'enseignement au primaire.

Les étudiants du primaire ont, initialement, du mal à percevoir l'école comme un espace de formation et les enseignants comme producteurs de savoirs sur l'enseignement. Nous proposons alors que le début du stage soit marqué par une **attitude investigatrice**. Pendant trois mois et grâce à des activités dirigées d'observation, les stagiaires s'approchent de l'école et des enseignants dans leur positivité (Rockwell et Ezpeleta, 1986), c'est-à-dire dans ce qui s'y passe quotidiennement. De cette façon, le centre de l'attention des stagiaires n'est plus exclusivement ce qui manque à l'école et aux enseignants par rapport à un modèle idéal, mais les **situations éducationnelles réelles**, dans leur diversité et la multiplicité de leurs significations.

Après cette première phase de reconnaissance de l'école, les stagiaires commencent à travailler en équipe avec l'enseignant titulaire de la classe et pendant quatre mois, ils doivent partager avec celui-ci le programme d'enseignement, la réalisation des activités, mais aussi la réflexion sur le travail réalisé. Ce travail en équipe permet aux stagiaires d'assumer leur rôle d'enseignant face à la communauté scolaire et d'établir une relation très proche avec un professionnel d'une autre génération, ce qui est important pour la constitution de leur identité professionnelle (Attias-Donfut et Deveau, 2004). En outre, cela leur permet d'expérimenter l'activité d'enseignement en sûreté, soutenus par l'expérience des enseignants associés qui les aident souvent, dans les moments de difficulté, dans la conduite de la classe. Ainsi, la sensation d'abandon qui caractérise fréquemment les premières expériences dans l'enseignement (Veenman, 1988; Huberman, 1992) leur est, du moins partiellement, épargnée. Il nous semble également nécessaire de chercher à professionnaliser l'enseignant associé qui accueille les étudiants en définissant précisément sa mission de supervision.

Ce travail en équipe avec les enseignants leur permet encore de percevoir plus clairement l'existence d'un **point de vue propre à l'enseignant** sur la salle de classe, les élèves et l'enseignement. Les stagiaires notent que les enseignants utilisent des savoirs spécifiques dans les situations d'enseignement; ils commencent alors à les reconnaître comme producteurs de connaissances. Ces expériences sont discutées à l'université où l'on essaie de souligner la dimension historique et culturelle de ces savoirs enseignants, de manière à ce que les futurs enseignants puissent se percevoir comme **débutants** dans une culture professionnelle spécifique. Pour l'instant, il n'existe pas encore un modèle de formation en alternance qui cherche une articulation plus étroite entre les apports de la formation initiale et ceux qui découlent de situations professionnelles vécues par les stagiaires. Les savoirs académiques constituant une grille de lecture des situations d'enseignement rencontrées par les stagiaires. Cependant, nous cherchons à développer une approche réflexive dans la formation à l'enseignement qui valorise autant les savoirs académiques que les savoirs d'expérience pratique en stage, ces premiers constituent ainsi une ressource permettant d'appréhender le travail de l'enseignant et de porter un regard réflexif sur celui-ci.

Dans le cas du programme d'éducation physique, nous avons cherché, également, à surmonter les stéréotypes sur les enseignants grâce à des processus réflexifs et d'investigation (Schön, 1992; Smyth, 1992). L'idée est de voir l'école et l'enseignant tels qu'ils sont et non pas tels qu'ils sont présentés dans la réalité discursive (Buarque, 1994).

Pendant les trois mois d'observation, dans une attitude d'investigation, les stagiaires d'éducation physique et les stagiaires du primaire établissent un diagnostic de la réalité scolaire, et ce, pour l'élaboration du projet de stage. Nous proposons de reconstruire l'espace éducatif de l'enseignement à partir de la pratique pédagogique de l'enseignant (Contreras, 2002) dans la médiation avec les savoirs de la formation (Tardif, 2002) et avec pour résultat le projet d'enseignement.

Viennent ensuite les phases d'exécution, de replanification et d'évaluation des projets de stage. Pendant huit mois, les stagiaires et les enseignants vont travailler en équipe (ce travail est basé sur le plan d'enseignement de l'enseignant associé). Le but est de dépasser le modèle pratique (observation et expérience), défendu par de nombreux enseignants, ainsi que l'éclectisme des approches d'enseignement (García, 1999).

Lorsque l'enseignement en stage est considéré comme un processus d'initiation à l'enseignement, la réflexion **dans et sur** les pratiques d'enseignement s'accroît (Schön, 1992; Shulman, 1987) avec l'analyse critique (Smyth, 1992) dans les discussions qui ont lieu à l'université. Pendant le stage, s'ouvre un canal progressif dans lequel les réalités discursives et pragmatiques tendent à s'équilibrer, au fur et à mesure que se développe le dialogue pédagogique (conseil) entre l'enseignant associé, le stagiaire et le responsable du stage (Pieron, 1996).

Grâce à cette immersion dans la culture enseignante et dans l'exercice de la *professionnalité*, de nombreux stagiaires déclarent, en fin de stage, se sentir prêts à commencer leur vie professionnelle. Ils se mettent alors à valoriser les enseignants associés plus engagés ainsi que les écoles ayant un projet pédagogique consistant. Ils se posent aussi des questions sur les limites de l'université et de leur propre curriculum. En contrepartie, parmi les enseignants qui accompagnent les stages dans les écoles, nombreux sont ceux qui enregistrent des aspects positifs de cette expérience du stage supervisé; souvent même, ils avouent avoir appris avec les stagiaires (Freire, 1997) et grâce à cette expérience (Larrosa, 2002).

Enfin, ces processus formateurs permettent aux stagiaires de surmonter quelques-unes des difficultés auxquelles ils sont confrontés. Ils s'approchent de l'école et des enseignants avec un « nouveau regard », plus sensible, en même temps qu'ils perçoivent l'importance des savoirs enseignants pour l'enseignement et l'existence d'une culture spécifique à l'enseignement, dans laquelle ils sont initiés pour pouvoir, alors, produire leur propre travail et participer à la production collective de l'enseignement. Nous pensons que de telles expériences les aident à vivre le processus de rôle-réversion (Nóvoa, 1991) et la difficile transition entre le métier d'élève et celui d'enseignant.

## Bibliographie

- ATTIAS-DONFUT, C. et P. DEVEAU (2004). «Génération», *Recherche et formation*, n° 45, p. 101-114.
- AZANHA, J.M.P. (1992). *Uma Idéia de Pesquisa Educacional*, São Paulo, EDUSP.
- AZANHA, J.M.P. (2006). *A formação do professor e outros escritos*, São Paulo, SENAC.
- BISSERET, N. (1979). «A ideologia das aptidões naturais», dans J.C.C. Durand (dir.), *Educação e Hegemonia de Classes*, Rio de Janeiro, Zahar, p. 30-63.
- BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz, p. 162-189.
- BOURDIEU, P. (1994). «Esboço de uma teoria da prática», dans R. Ortiz (dir.), *Pierre Bourdieu*, Tradução de Paula Montero, São Paulo, Ática, p. 46-81.
- BRASIL (2001). Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CP, n° 27, 2 octobre 2001.
- BRASIL (2002). *Diário Oficial da União*, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2, 19 février 2002, Brasília, 4 mars 2002, Seção 1, p. 9.
- BUARQUE, C. (1994). *A aventura da universidade*, São Paulo, UNESP.
- CHARLOT, B. (2006). «A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber», *Revista Brasileira de Educação*, vol. 11, n° 31, p. 6-19.
- CHARTIER, A-M. (1998). «Expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques», *Recherche et formation*, n° 27, p. 67-82.
- CONTRERAS, J. (2002). *Autonomia de professores*, São Paulo, Cortez.
- ESTEVES, J.M. (2004). *A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento*, São Paulo, Moderna.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 6<sup>e</sup> éd., São Paulo, Editora Paz e Terra.
- GARCÍA, C.M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*, Porto, Porto Editora.
- GAUTHIER, C. et al. (1998). *Por uma teoria da Pedagogia*, Ijuí, Ed. Ijuí.
- HUBERMAN, M. (1992). «O ciclo da vida profissional», dans A. Nóvoa (dir.), *Vida de professores*, Porto, Porto editora, p. 31-62.
- LARROSA, J. (2002). «Notas sobre a experiência e o saber da experiência», *Revista Brasileira de Educação*, n° 19, p. 20-28.
- LELIS, I. (2008). «A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias», dans M. Tardif et C. Lessard (dir.), *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*, Petrópolis, Vozes, p. 54-66.
- NÓVOA, A. (1991). «Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente», *Teoria e Educação*, vol. 4, p. 109-139.
- NÓVOA, A. (1999). «Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas», *Educação e Pesquisa*, São Paulo, FEUSP, vol. 25, n° 1, p. 11-20.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- PERRENOUD, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- PERRENOUD, P. (2000). «Mobiliser ses acquis: où et quand cela s'apprend-il en formation initiale? De qui est-ce l'affaire?», *Recherche et formation*, n° 35, p. 9-24.
- PETERS, R. (1979). «Educação como iniciação», dans R.D. Archambault (dir.), *Educação e análise filosófica*, São Paulo, Saraiva, p. 101-130.

- PIERON, M. (1996). *Formação de Professores: Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*, Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- ROCKWELL, E. et J. EZPELETA (1986). *Pesquisa Participante*, São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- SACRISTÁN, J.G. et A. PERÉZ GOMEZ (1998). *Comprender e transformar o ensino*. Porto Alegre, Artmed.
- SAES, D.A.M. (2007). «A ideologia docente em a reprodução de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron», *Educação & Linguagem*, vol. 10, n° 16, p. 106-126.
- SARTI, F.M. (2007). «Apprendre à lire des textes théoriques à l'université: la formation continue des professeurs d'école au Brésil», *Recherche et formation*, n° 55, p. 93-106.
- SCHÖN, D. (1992). «Formar professores como profissionais reflexivos», dans A. Nóvoa (dir.), *Os professores e sua formação*, Lisboa, Dom Quixote, p. 78-93.
- SHULMAN, L.S. (1987). «Knowledge and teaching: Foundation and new reform», *Education and Rewiew*, n° 57, p. 1-22.
- SMYTH, J. (1992). «Teacher's work and the politics of reflection», *American Educational Research Journal*, vol. 29, n° 2, p. 267-300.
- SOUZA, D.T.R. (2001). *Teacher Professional Development and the Argument of Incompetence: The Case of in-Service Elementary Teacher Education in São Paulo, Brazil*, Thèse de doctorat, Faculté d'éducation, Londres, Université de Londres.
- TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*, Petrópolis, Vozes.
- VEENMAN, S. (1988). «El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial», dans A. Villa (dir.), *Perspectivas y problemas de la función docente*, Madrid, Narcea, p. 39-69.



---

# DÉFIS DE LA CONCERTATION ENTRE LE SUPERVISEUR UNIVERSITAIRE ET L'ENSEIGNANT ASSOCIÉ DANS L'ACCOMPAGNEMENT DE STAGIAIRES EN DIFFICULTÉ

Michel Lepage et Colette Gervais

**RÉSUMÉ** En s'appuyant sur le cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2009), cette étude porte sur la compréhension du rôle du superviseur universitaire dans son accompagnement de stagiaires lorsque ceux-ci éprouvent des difficultés pendant leur stage. À partir d'entrevues semi-dirigées de quatre superviseurs universitaires, nous avons d'abord voulu comprendre les types de problèmes vécus, mais aussi le lien qui s'établit entre les deux partenaires dans l'accompagnement : le superviseur universitaire et l'enseignant associé. Les résultats révèlent que, dans les situations de stage difficiles, la concertation souhaitée entre les deux formateurs n'est pas toujours évidente. Cette vision commune apparaît pourtant nécessaire à une formation cohérente et de qualité des futurs enseignants.

## 1. CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Dans une étude réalisée auprès d'enseignants associés ayant reçu des stagiaires en difficulté (Lepage et Gervais, 2007), nous avons constaté une certaine inadéquation entre les attentes exprimées par les concepteurs des programmes face à la place du stage dans la formation des enseignants de même qu'au rôle dévolu aux personnes chargées d'encadrer cette pratique d'enseignement. L'analyse des parcours d'accompagnement et d'évaluation des enseignants associés nous avait amenés à faire les constatations suivantes.

Sur le plan de l'accompagnement, les enseignants associés interrogés ont préféré se baser sur leurs propres ressources (collègues, vécu professionnel, expériences préalables) plutôt que sur les moyens mis à leur disposition par l'université tels que le guide de stage. L'approche directive centrée sur la modélisation a semblé prendre le dessus dès l'apparition des premiers problèmes.

Sur le plan de l'évaluation, une réinterprétation des exigences mentionnées dans le guide de stage amenait les enseignants à revoir la hiérarchisation des critères officiels en fonction de leurs propres priorités. C'est ainsi que la personnalité, la facilité de communication et l'apparence soignée apparaissaient comme les qualités de base recherchées. Un commentaire répandu, du genre « *Ça se voit qu'il ne l'a pas et ne l'aura jamais* » induisait une évaluation hâtive : l'étude des parcours de stage présentait des décisions prises très rapidement par l'enseignant quant à l'échec du stage, parfois même dans les toutes premières semaines. En ce sens, le stage n'était plus considéré comme un lieu d'apprentissage, mais comme une démonstration de savoir-faire. Enfin, l'évaluation sommative était assumée sans problème par l'enseignant.

En ce qui a trait aux liens entretenus avec le superviseur universitaire, il était apparu que celui-ci tenait plutôt un rôle secondaire, en ce sens qu'il n'était que très peu sollicité dans la phase d'accompagnement du stagiaire. C'est au moment de l'évaluation finale que la mention du superviseur apparaissait dans les propos de l'enseignant associé, mais alors n'était-ce souvent que pour une recherche d'appui dans une décision qui avait déjà été prise. Comme la définition de son rôle n'était pas très claire pour les enseignants associés, ceux-ci considéraient généralement qu'ils étaient les plus aptes à évaluer la situation, ayant accompagné les stagiaires au quotidien pendant toute la durée du stage.

En conclusion de cette recherche, nous laissons une question importante en suspens : aurions-nous une vision différente de la réalité de l'accompagnement et de l'évaluation du stagiaire en difficulté ou en échec en sollicitant, cette fois, l'opinion du superviseur universitaire lui-même ?

## **2. UN CADRE DE RÉFÉRENCE POUR LA FORMATION À L'ACCOMPAGNEMENT DES STAGIAIRES**

La publication récente d'un cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2009) nous a permis de donner une nouvelle assise à notre recherche. En effet, le groupe de travail, composé de représentants de 12 universités québécoises, avait pour mission d'arrimer la formation des formateurs aux orientations professionnalisantes du référentiel de compétences à l'enseignement (ministère de l'Éducation du Québec, 2001) et d'harmoniser les programmes de formation entre les différentes universités. Le document qu'il a publié, issu de consultations interuniversitaires et de recensions d'écrits, peut certainement représenter un reflet assez juste des attentes qu'ont les milieux scolaires et universitaires face aux rôles des formateurs, qu'ils soient enseignants associés ou superviseurs. Bien que les propositions du document touchent un large champ d'intervention, nous nous attarderons surtout, pour les besoins de cette recherche, sur les éléments du document qui concernent les orientations de formation qui sont en lien avec les compétences traitant de la coopération, du partenariat et de la concertation.

Nous présenterons quelques éléments du cadre de formation ainsi que les compétences attendues qui en découlent pour les formateurs, enseignants associés et superviseurs universitaires.

### **2.1. Quelques éléments du cadre de formation destiné aux formateurs de stagiaires**

D'un point de vue général, le cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires fixe, au départ, trois orientations générales à ses thèmes de formation dont la description des compétences attendues sera le reflet :

- la professionnalité de l'enseignant associé (dans sa double identité d'enseignant et de formateur) et du superviseur comme formateur universitaire;
- le développement professionnel du stagiaire (dans la manifestation des 12 compétences professionnelles);
- la concertation entre les formateurs des milieux scolaire et universitaire.

Nous nous attarderons à décrire brièvement certains des aspects qui retiennent surtout notre attention, étant donné les perspectives de notre recherche (voir, dans l'annexe 2.1, le tableau-synthèse des compétences attendues des formateurs de terrain).

### **2.1.1. Les compétences attendues des formateurs**

La raison d'être des formateurs demeure, bien sûr, le développement professionnel des stagiaires. Pour ce faire, le document (Portelance *et al.*, 2009, p. 11) énonce comme principe de base un « impératif de collaboration entre les différents acteurs... ». S'appuyant sur des recherches antérieures, les auteurs soulignent que le manque de communication entre les formateurs ne peut que nuire à la formation du stagiaire. En effet, celui-ci est alors placé face à deux visions parfois contradictoires des mêmes événements, d'où l'importance, pour les deux formateurs, de faire équipe et de s'appuyer l'un et l'autre dans l'atteinte d'un même objectif.

### **2.1.2. Les compétences attendues chez l'enseignant associé**

Le document trace un portrait assez large des compétences attendues chez l'enseignant associé, tout en soulignant de façon très précise quelques éléments essentiels à la réalisation d'une expérience de stage fructueuse.

La compétence relative à la collaboration demande à l'enseignant associé de comprendre le cheminement du stagiaire et de s'inscrire dans une certaine continuité de sa formation. Pour ce faire, il devrait « manifester une attitude d'ouverture aux savoirs formels » (p. 16) en s'intéressant, par exemple, aux cours suivis par son stagiaire préalablement au stage. Cette compétence suppose aussi sa disponibilité à travailler de concert avec le superviseur universitaire afin que les deux formateurs puissent viser ensemble les objectifs officiels de formation et assurer une continuité d'un milieu à l'autre: « Le travail de concertation de l'enseignant associé et du superviseur favorise la cohérence entre les interventions de l'un et de l'autre auprès du stagiaire » (p. 16).

### **2.1.3. Les compétences attendues chez le superviseur universitaire**

Le superviseur universitaire est dans une position privilégiée (Desrosiers, Gervais et Nolin, 2000) puisqu'il appartient, le plus souvent, à la fois au milieu scolaire dont il est issu (ayant déjà occupé la fonction d'enseignant ou l'occupant encore) et au monde universitaire dont il est le représentant auprès de l'enseignant associé et du stagiaire. « La professionnalité du superviseur comme formateur de terrain » (Portelance *et al.*, 2009, p. 20) vient donc de cette double appartenance qui lui confère un rôle naturel de médiateur entre les savoirs formels et les savoirs de terrain. À l'instar de l'enseignant associé, il aura pour mission le développement professionnel des stagiaires; le superviseur devra toutefois accompagner ces derniers en tenant compte des contextes de stage et des modèles de pratiques différents; le tout dans

« une volonté du superviseur de comprendre les caractéristiques des milieux scolaires qui accueillent le stagiaire » (p. 22). Cet aspect constitue le premier jalon d'une nécessaire « culture de concertation » à établir entre les deux formateurs issue de « la discussion et de l'échange de points de vue entre un enseignant associé et un superviseur qui se considèrent comme coformateurs du stagiaire » (p. 22).

#### **2.1.4. Les compétences relatives à la collaboration**

Les compétences relatives à la collaboration reposent d'abord sur la capacité du superviseur à « exercer un leadership collaboratif au sein de la triade » (p. 27). Profitant de ses visites à l'école, le représentant de l'université est invité à partager son point de vue avec l'enseignant associé « dans une atmosphère [basée sur la] discussion constructive » (p. 27). C'est à lui que revient le rôle de créer un climat positif d'échanges respectueux axé sur le développement professionnel du stagiaire.

« Travailler en concertation avec l'enseignant associé en vue d'une formation cohérente du stagiaire » (p. 27) demande au superviseur de voir à ce que se réalise la « transition bidirectionnelle harmonieuse d'un contexte à l'autre » (p. 27-28). Conscient des exigences de l'université et à l'affût des demandes du milieu de stage et de l'enseignant associé, le superviseur doit demeurer disponible pour discuter avec ce dernier dans un souci de cohérence du cheminement du stagiaire. Cette compétence exige « qu'il soit à l'écoute de l'enseignant associé, qu'il démontre un intérêt véritable pour son point de vue de formateur de terrain » (p. 28).

Dans le but de « développer avec l'enseignant associé un rapport de coformation » (p. 28), le superviseur doit actualiser sa « fonction de médiateur des savoirs » (p. 28). En ce sens, il doit encourager les échanges entre lui et l'enseignant afin que les deux expertises, l'une bâtie sur l'expérience de la pratique à l'école et l'autre, appuyée sur sa connaissance des éléments théoriques de la formation du stagiaire, puissent en arriver à se reconnaître et à se comprendre, dans « un climat de collégialité, d'ouverture aux apports de l'autre » (p. 28).

## **2.2. Un cadre de formation comme cadre de référence**

Issu de nombreuses consultations dans les milieux scolaire et universitaire et appuyé sur une recherche documentaire importante, le cadre proposé offre l'avantage de présenter une vision harmonisée de la formation des formateurs et, à travers cette démarche, une définition du rôle attendu de chacun dans cette tâche complexe d'accompagnement et d'encadrement des stagiaires en enseignement. Ce cadre nous sera donc utile pour nous

aider à atteindre notre objectif de déterminer le rôle du superviseur universitaire lors de l'accompagnement de stagiaires en difficulté, dans le partenariat souhaité par les programmes de formation.

Pour les besoins de notre travail, nous retiendrons surtout les compétences liées à la concertation, au partenariat et à la coopération, en utilisant les définitions qu'en a données St-Arnaud (2003):

La concertation est le fait de s'entendre pour poursuivre une cible commune et «aider à gérer le processus de manière à ce qu'il contribue au maintien du partenariat» (p. 120).

Le partenariat se manifeste lorsque «l'acteur et l'interlocuteur [...] s'entendent sur la formulation d'un but commun et se trouvent dans une structure de coopération» (p. 269).

La coopération: «Type particulier de relation où les partenaires se concertent dans la poursuite d'un but commun, se reconnaissent mutuellement des compétences à l'égard du but visé et partagent le pouvoir, chacun exerçant une influence sur l'autre et respectant son champ de compétence» (p. 267).

Ainsi, la concertation est constituée d'actions nécessaires à maintenir la formulation et la poursuite du but commun dans la coopération et le partenariat.

Même si elles sont présentées dans un autre contexte que celui des stages, ces définitions peuvent convenir à la relation enseignant associé-superviseur, comme l'a démontré ailleurs Gervais (2008). Elles nous seront utiles pour préciser et appuyer certains éléments de notre propos. Ces trois concepts sont au cœur du cadre de référence des formateurs, mais aussi de la toute dernière version des orientations relatives à la formation pratique publiée par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008) et qui se veut «le reflet de convictions largement partagées dans les milieux scolaires et universitaires» (p. 1).

### 3. MÉTHODOLOGIE

Les orientations des programmes québécois de formation à l'enseignement (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008) insistent sur «une nécessaire coopération entre les formateurs partenaires qui accompagnent le stagiaire» (p. 19) en considérant la concertation entre ces mêmes partenaires comme une condition essentielle de succès. Notre première étude (Lepage et Gervais, 2007) avait toutefois laissé entrevoir une réalité fort différente. Comme nous avons anticipé que l'expression de tensions et de différends entre les partenaires apparaîtrait moins lors de situation de stages

se déroulant en parfaite conformité aux attentes, nous avons opté pour l'étude de cas se référant à des enseignants ayant accompagné des stagiaires en difficulté ou en échec. La même prémisse a orienté la recherche auprès des superviseurs.

Notre démarche voulait amener les superviseurs à s'exprimer et à raconter les faits tels qu'ils les avaient vécus. Les entretiens semi-directifs ont donc permis à chacun de raconter les événements du stage à travers leur expérience subjective, sans tentative de justification ou de correspondance à une réalité de stage idéale. Un plan général traçait donc les grandes lignes de l'entretien tout en tolérant les inévitables digressions qui peuvent être récupérées en fonction des pistes prévues. Pour des raisons liées à l'uniformité des mandats quant au type de collaboration attendue avec les enseignants associés, les quatre répondants ont été recrutés parmi les superviseurs de l'Université de Montréal. Les chercheurs ont expliqué leur projet de recherche et certains superviseurs ont manifesté leur intérêt à y participer. Le choix final s'est fait essentiellement sur la disponibilité de chacun d'eux par rapport aux moments proposés pour l'entretien. Le tableau 2.1 présente les participants à l'étude.

Tableau 2.1.  
Présentation des participants

	Champ de supervision/ année universitaire	Expérience de supervision	Expérience d'enseignement/ discipline
Superviseur 1	Enseignement secondaire/ 4 <sup>e</sup> année	20 ans	36 ans/ sciences
Superviseur 2	Enseignement secondaire/ 4 <sup>e</sup> année	10 ans	33 ans/ sciences
Superviseur 3	Enseignement de l'EPS/ 3 <sup>e</sup> année	10 ans	15 ans/ EPS
Superviseur 4	Préscolaire-primaire/ 2 <sup>e</sup> année	3 ans	12 ans/ primaire

Les quatre participants proviennent de milieux de supervision quelque peu différents et présentent des éléments assez contrastés. Leur expérience de supervision varie de 3 à 20 ans et leur domaine de supervision touche plusieurs champs. Ils ont tous une solide expérience d'enseignement puisqu'ils ont démontré un certain intérêt pour la formation d'enseignants et qu'ils assument des fonctions à l'université (charges de cours, responsabilité de stage, etc.). Ils ont accepté de répondre aux questions des chercheurs

malgré une certaine hésitation au départ. Un peu à l'image des répondants enseignants associés de l'étude de 2007, trois d'entre eux ont dit ressentir encore un certain malaise à l'évocation d'événements difficiles « *douloureux... avec des négociations pénibles et parfois des larmes* », comme l'a rappelé le superviseur 2.

L'analyse des données a été faite à partir d'une catégorisation préalable issue des résultats d'une enquête précédente (Lepage et Gervais, 2007). Les principaux éléments retenus convergeaient alors vers les problèmes éprouvés par l'enseignant associé dans l'accompagnement du stagiaire, les ressources utilisées et les moyens particuliers mis en œuvre pour accomplir sa tâche d'accompagnement et d'évaluation, la place laissée au superviseur et enfin, les attentes envers les candidats à la profession. Pour les besoins de la présente recherche, qui s'intéresse au superviseur universitaire, nous avons ajouté ce qui constitue notre principal centre d'intérêt, c'est-à-dire la concertation à travers le discours de nos répondants, en adoptant leur point de vue et leur perspective.

### 3.1. Parcours de superviseurs auprès de stagiaires en difficulté

Nous relaterons, en premier lieu, les parcours d'accompagnement et d'évaluation de chacun des superviseurs tels que ceux-ci les ont rapportés pendant les entretiens. Ils sont à la fois semblables et très différents, en ce sens qu'ils sont le reflet des événements du stage vécus par un des accompagnateurs. Ils exposent leur vision, et ce, avec l'effet de recul qui leur permet une certaine prise de distance face à des événements générateurs de tensions qu'ils ont souvent du mal à oublier, mettant parfois même leur « vocation » à l'épreuve.

*Superviseur 1*

#### Un ralliement forcé

-----

Dès la deuxième semaine de stage, même si une visite à l'école était déjà prévue pour la semaine suivante, l'enseignante associée appelle le superviseur pour lui signifier qu'elle souhaite le rencontrer le plus rapidement possible. Rien ne va plus avec la stagiaire: elle n'est pas à l'écoute des conseils, le lien de confiance est brisé, l'échec semble inévitable. Le superviseur accourt. À l'écoute du récit des événements, ce dernier se rend compte qu'il y a bien peu de faits sur lesquels l'enseignante s'appuie pour justifier son verdict négatif: sa non disponibilité et son indifférence apparente face à la rétroaction refroidissent l'ardeur de l'enseignante dans son accompagnement et ne permettent pas une évolution normale du stage. Fort de ces renseignements, le superviseur rencontre la stagiaire pour avoir son point de vue. Une tout autre histoire

lui apparaît alors. La stagiaire se sent harcelée, épiée par l'enseignante. Celle-ci semble sans cesse comploter avec ses collègues de bureau, se permettant d'évaluer son travail à haute voix et de remettre publiquement en question sa compétence. Après avoir assisté à son cours («*un bijou de planification et de didactique*»), il convient d'une rencontre en triade pour mettre la situation au clair. L'enseignante admet qu'elle discute du stage avec d'autres enseignants, mais comme il s'agit de sa première expérience comme enseignante associée, elle dit avoir besoin des conseils de ses collègues et rejette l'accusation de persiflage. Elle avoue, du même souffle, que la stagiaire est quand même appréciée des élèves. À ce moment-là, le superviseur perçoit une certaine rivalité entre les deux partenaires. La stagiaire, immigrante récente, est très scolarisée ; l'enseignante, très expérimentée, ne supporte pas d'être contestée dans ses affirmations et ses prises de position didactiques. Le problème est un de relations interpersonnelles et non de compétences professionnelles. Sa décision est prise : «*Je décide de prendre le parti de la stagiaire jusqu'à la fin, pour la sauver, en usant du plus de diplomatie possible et en marchant sur des œufs*». Le stage se termine avec la mention succès même si l'enseignante avait demandé à une collègue d'écrire une lettre à l'université condamnant l'attitude et le comportement de la stagiaire.

---

#### *Superviseur 2*

#### **Les remords d'un médiateur**

---

Après une première visite d'observation en classe suivie d'une discussion en triade, tout semble marcher comme sur des roulettes. Malgré quelques problèmes normaux de stage, des éléments à surveiller et des points à améliorer, rien n'annonce la catastrophe ; «*L'enseignant parlait de progrès*». Puis, à une semaine de la fin, le superviseur reçoit un appel du stagiaire, qui affirme que «*ça ne fonctionne plus*» ; l'enseignant menace de mettre fin au stage. Le premier réflexe du superviseur est de prendre immédiatement rendez-vous avec l'enseignant afin de tirer l'affaire au clair. Aux dires de ce dernier, les lacunes au niveau de la planification et de la gestion de classe apparaissent alors insurmontables. Le succès des élèves est même compromis. La rencontre en triade qui suit permet de rétablir une certaine sérénité dans la relation entre les deux acteurs du stage, l'enseignant acceptant même de laisser la stagiaire faire une ultime tentative pour redresser la situation, avec un plan de travail sur les lacunes observées. Après trois jours, le verdict de l'enseignant est tombé : le stage doit s'arrêter, c'est un échec. Comme le superviseur possède peu d'éléments pour appuyer l'enseignant dans son évaluation et que le

stagiaire crie haut et fort à l'injustice, il propose de mettre en place un comité spécial, prévu dans le guide de stage, appelé comité *ad hoc* d'évaluation dans les cas problématiques. Se réunissent donc, dans le milieu scolaire, le superviseur, deux responsables de l'université et deux directeurs de l'école face à l'enseignant associé et au stagiaire. Après avoir entendu le point de vue de chacune des personnes impliquées dans le quotidien du stage ainsi que le plaidoyer du stagiaire, les responsables universitaires rendent la décision finale : l'échec est maintenu. Confusion des sentiments chez le superviseur, qui estime avoir manqué à sa tâche en n'exigeant pas les évaluations hebdomadaires prévues dans le guide de stage. Il croit aussi, par contre, que ce stagiaire, plus âgé, avait ses torts de n'avoir pas accepté les critiques de son enseignant et de lui avoir même reproché son manque de rigueur mathématique en plus d'être allé chercher des appuis à sa cause chez des collègues de l'école : *« S'il avait accepté plus la rétroaction, les conseils, les remontrances de son enseignant et s'il avait accepté plus humblement de corriger les choses, je pense que j'aurais pu l'aider »*.

---

*Superviseure 3*

### **Un exemple de coformation**

---

Peu après le début du stage, lors d'une rencontre de concertation où les enseignants discutent ensemble des modalités du stage, l'enseignante associée annonce à la superviseure que son stagiaire paraît déjà dépassé : aucune planification digne de ce nom, objectifs non complétés, méconnaissance du guide de stage. Ces propos mettent la puce à l'oreille de la superviseure. Elle décide de s'attaquer au problème dès le premier séminaire, où elle donne des instructions très précises au stagiaire quant aux attentes à son égard dans le milieu scolaire et à l'université. Il doit apprendre à s'organiser, à respecter les échéanciers et remettre les travaux requis : *« Mes premières visites de supervision commencent bientôt et tu es le premier sur ma liste »*, lui annonce-t-elle. Lors de l'observation en gymnase, le manque d'organisation du stagiaire lui joue de vilains tours. Son extrême gentillesse et sa présence sympathique au groupe ne peuvent pas compenser les éléments manquants : aucune trace gardée des cours précédents, séquences incomplètes, aucune auto-évaluation des activités. Comme l'enseignante associée avait noté les mêmes problèmes, la superviseure met le stagiaire face à sa difficulté à se prendre en main et à la nécessité de réagir vite et bien. Des exemples de planifications efficaces lui sont donnés en même temps qu'un ultimatum. À la demande de la superviseure, lors de sa prochaine visite du

stagiaire, ce problème doit être réglé. S'ensuit une correspondance soutenue, par courriel, entre les trois partenaires, faite de suggestions, de modèles, de descriptions de certaines tentatives d'ajustements... À la visite suivante, les deux accompagnateurs ont remarqué une nette amélioration: « *Le changement était radical. Il était devenu maître d'œuvre, un vrai prof.* » Le stage se termine donc par un succès, mais avec une note au dossier qui suggère au superviseur du prochain stage de porter une attention particulière au manque d'organisation. À la question « *Qu'est-ce qui l'a sauvé, d'après vous ?* », la superviseure répond, sans hésiter, « *la collaboration entre les trois. Il aurait pu se fermer, mais il a vu, à la longue, que ce que nous lui disions toutes les deux avait du sens.* »

---

#### Superviseure 4

##### L'isolement

---

Le stage a mal commencé. La place a été trouvée à la dernière minute, loin du domicile de la stagiaire et auprès d'une enseignante associée expérimentée, mais qui occupait aussi des fonctions administratives lui demandant beaucoup de temps. Cette dernière ne s'est d'ailleurs pas présentée à la rencontre de concertation. Les premiers contacts entre l'enseignante et la stagiaire sont plutôt froids, mais comme celle-ci se débrouille bien avec les enfants, il y a peu à redire. À la première visite à l'école, la superviseure constate que le suivi formel qui aurait dû être fait par l'enseignante est absent: aucun profil de compétences, aucune évaluation formative. Du côté de la stagiaire, les travaux ne sont pas remis à temps et elle ne répond pas aux courriels répétés de la superviseure. Quant à l'enseignante, si elle avoue trouver le stage difficile à cause des planifications incomplètes et des retards fréquents, elle soutient qu'il faut laisser sa chance à la stagiaire qui a eu à lutter contre la maladie pendant la période de stage. « *L'enseignante lui a mis un succès, mais c'était clair qu'elle trouvait que la stagiaire n'avait pas les compétences requises.* » Son manque de disponibilité et le peu d'encadrement qu'elle a offert à la stagiaire ont-ils teinté son évaluation? Chose certaine, la question n'a jamais été ouvertement discutée entre les deux accompagnatrices, les contacts ayant été réduits au minimum: « *C'étaient toujours des commentaires à demi-voilés. Je ne savais jamais ce qui se passait vraiment.* » Finalement, malgré la recommandation d'un échec bien appuyée par des documents et des récits d'événements significatifs, la responsable des stages prendra la décision d'accorder un succès à la stagiaire avec une mention de grande difficulté. Frustration chez la superviseure, qui a l'impression que la pertinence de son jugement a été mise en doute.

---

## 4. ANALYSE DES RÉSULTATS

Le récit des parcours nous permet de constater certaines similitudes et différences qui laissent apprécier le rôle du superviseur (ou du moins celui qu'il s'attribue) dans l'équipe d'accompagnement du stagiaire. Avocat acharné ou coformateur, médiateur ou garant de l'orthodoxie du stage, le superviseur fonce tête première dans le quotidien du stage, que ce soit simplement par devoir ou à la suite d'un appel d'urgence. Ce qui frappe, dans la narration des différentes situations, c'est sa disponibilité et son investissement total dans la tâche qui lui est confiée. Rien ici du superviseur qui passe en coup de vent, qui reste à peine quelques minutes et qui donne l'impression d'avoir bien d'autres chats à fouetter.

Nous aborderons d'abord deux éléments principaux des récits des superviseurs : les types de problèmes et les moyens utilisés par les superviseurs dans l'accompagnement de leurs stagiaires, en lien avec la concertation.

### 4.1. Les types de problèmes rapportés et reliés à la concertation

La narration, par le superviseur, des événements du stage lui permet de laisser entrevoir les principaux problèmes auxquels il a été confronté. Cela nous permet de les envisager tels qu'il les a perçus, laissant apparaître les obstacles tels qu'il les décrit, mais aussi la relation qui s'établit entre les acteurs du stage. La classification qui suit a émergé de l'analyse des entretiens.

#### 4.1.1. Rôle de l'enseignant associé non assumé

Un des problèmes majeurs dans trois des quatre cas relatés est que l'enseignant associé ne joue pas son rôle convenablement, « incapable de se mettre dans la situation de l'autre » (s. 1) ou « trop occupée à toutes sortes de tâches dans l'école » (s. 4) pour veiller sur la stagiaire au quotidien. Techniquement même, des enseignants associés n'apportent pas l'aide attendue par les responsables des stages : les évaluations hebdomadaires ne sont pas remplies (s. 2) ou l'enseignante associée « ne fait que tenter de prendre la stagiaire en défaut plutôt que d'essayer de l'aider en lui donnant des conseils » (s. 1).

#### 4.1.2. Relations interpersonnelles difficiles

En situation de difficulté, les relations entre l'enseignant et le stagiaire deviennent parfois tendues. La confiance étant brisée entre les partenaires, il est très difficile de rétablir les ponts, le stagiaire se sentant jugé et non plus aidé par l'enseignant associé. Le superviseur devient alors le lien obligé entre l'un et l'autre, devant parfois prendre position, comme avocat du stagiaire (s. 1) ou comme défenseur des règles officielles (s. 2).

### **4.1.3. Évaluation non partagée**

Trois situations impliquent un désaccord entre l'enseignant et le superviseur le moment venu de rendre le verdict d'échec. Deux d'entre elles semblent provenir, de l'avis des superviseurs, d'un problème à caractère « culturel », impliquant des stagiaires d'immigration récente. Dans les deux cas, ces derniers sont plus âgés que la moyenne des stagiaires et possèdent une formation académique supérieure, mais ont de la difficulté à s'intégrer à l'école québécoise : « ...son insécurité, sa fragilité étaient flagrantes face à l'enseignant associé et ça la rendait vulnérable » (s. 1).

Le processus qui a conduit à l'évaluation finale laisse aussi les superviseurs perplexes. Pour le superviseur, recevoir un appel à deux semaines de la fin du stage pour se faire dire que rien ne va plus ne donne pas beaucoup d'appui à une décision d'évaluation qui se veut sérieuse et professionnelle : « c'est très tard et c'est pour ça que j'ai trouvé ça pénible à gérer parce que moi le premier, je ne l'ai pas vu venir, et l'étudiant non plus » (s. 2). Dans un autre cas, l'enseignant choisit plutôt la solution de compensation à sa non-disponibilité en accordant un succès au stage avec « le bénéfice du doute pour laisser une chance à la stagiaire » (s. 4).

### **4.1.4. Lien entre les types de problèmes et la concertation**

Il est clair qu'au départ, dans les trois cas mentionnés, les deux accompagnateurs ne semblent pas partager le même objectif de formation. Isolés dans leur réalité scolaire, les enseignants associés ne font appel au superviseur que pour prendre acte de la situation. Les problèmes apparaissent étrangers aux superviseurs qui ne perçoivent chez les enseignants aucune manifestation d'ouverture à une discussion. Le superviseur a adopté un rôle de médiateur, dans le sens d'arbitre entre deux rivaux et non comme facilitateur de liens entre les savoirs. Un seul cas présente des problèmes qui exigent une solution partagée par les deux formateurs. En effet, le manque d'organisation du stagiaire et ses lacunes au niveau de la gestion « créent de l'insécurité chez les enfants » (s. 3) et ont été constatées au même moment par le superviseur et l'enseignante associée, en début de stage, facilitant ainsi la collaboration et leur permettant de se fixer une cible commune.

## **4.2. Les démarches et les ressources utilisées**

### **par le superviseur dans l'accompagnement et l'évaluation**

La concertation suppose de la coopération entre l'enseignant associé et le superviseur tout au long du stage, et ce, pendant les diverses activités d'accompagnement et d'évaluation. Le superviseur est appelé à être à l'écoute à la fois du stagiaire et de l'enseignant afin de jouer son rôle de « médiateur des savoirs » et de susciter, comme représentant de l'université,

la coformation. Les superviseurs rencontrés ont des façons différentes de gérer cet aspect de leur rôle dans leurs démarches et les ressources auxquelles ils font appel.

#### 4.2.1. **Superviseur 1 : Le ralliement forcé**

En répondant à l'appel de l'enseignante, le superviseur 1 privilégie d'abord la médiation. Il veut connaître l'origine du problème, écouter son collaborateur dans le milieu scolaire et participer au règlement de la situation. C'est ce qu'il fait dans un premier temps. Ensuite, la relation humaine, la mise en confiance et le réconfort professionnel prennent le dessus lorsqu'il rencontre la stagiaire pour avoir sa version des faits. Le problème ici, c'est que les positions de l'enseignante et de la stagiaire sont déjà irréconciliables. Il doit donc prendre parti : *« En temps normal, je fais d'abord confiance à l'enseignant associé, le formateur numéro 1, jusqu'à preuve du contraire »*. Comme il y a conflit ouvert, il s'appuie alors sur la qualité de la formation qui a cours : *« Je veux m'assurer qu'il se fait de la formation, que la personne développe ses compétences, qu'elle parfait ses apprentissages au niveau de l'enseignement »*. Il prend donc la défense de la stagiaire, estimant qu'elle a été lésée par le comportement inadéquat de son enseignante à laquelle il ne reconnaît que peu d'expertise : *« Ce n'est pas parce que quelqu'un a un brevet d'enseignement ou un poste dans une école qu'il peut former un futur enseignant »*. En fait, c'est sa visite d'observation en classe qui lui permettra de prendre position assez rapidement. Sur quoi s'appuie-t-il alors ? Son expérience comme enseignant et comme superviseur lui servent de référence : *« Le premier instrument, c'est l'expérience, le vécu, la conscience professionnelle qu'on développe après une quarantaine d'années dans le milieu, on finit par avoir des barèmes »*. Comme représentant de l'université et garant de la formation, il dit faire appel *« aux compétences ministérielles et aux guides de stage [qui] sont faits à partir de ce référentiel »*. Cet outil l'aidera d'ailleurs dans le ralliement de l'enseignante associée à sa décision évaluative finale.

#### 4.2.2. **Superviseur 2 : La médiation**

Le superviseur 2 est le médiateur-type, celui qui veut réconcilier l'université et le milieu scolaire : *« Ma façon d'intervenir, c'était de dire au stagiaire : "Il y a un problème, mais à chaque problème, on peut trouver une solution". On va donc suggérer à l'enseignant de préciser les lacunes et puis de se donner en quelque sorte un plan d'intervention »*. L'échec de cette stratégie l'amène alors à revenir aux règles universitaires en proposant une médiation extrême, si on peut dire, dans la composition d'un comité d'évaluation. La position de l'enseignant associé prend donc le dessus, le superviseur étant contraint de la soutenir, sans avoir beaucoup de marge de manœuvre. Ses interventions et ses tentatives afin de développer une vision commune n'ayant

pas reçu de réponses favorables de la part de l'enseignant, il doit abdiquer d'une certaine façon : *« Je dis qu'en premier, je me sens défenseur de mon étudiant, mais il faut bien sûr consulter l'enseignant ».*

#### **4.2.3. Superviseure 3 : La coformation**

Voici une situation de stage où la coopération prend forme, dès le début du stage, dans le respect réciproque des compétences des partenaires. Mise en commun des observations, chacun dans son lieu d'intervention principal, échanges sur les lacunes pressenties et les points à travailler pour le stagiaire, interventions planifiées et structurées, d'une même voix, vers une même direction : *« Après mon observation, je dis à l'étudiant ce que l'enseignante et moi on a vu. »* Le *leadership* de la superviseure permet ensuite la mise en place d'activités communes de soutien pour le stagiaire : *« Ce qu'on est arrivé à faire, c'est essayer d'élaborer avec lui un moyen simple et visuel pour qu'il puisse avoir contrôle de ses activités ».* Pour la superviseure, les visites sont des moments centraux de suivi et de mise en commun, un moment privilégié non seulement comme simple formalité de courtoisie, mais qui sert à faire aussi le lien entre les deux expertises : *« Je suis plus au courant que l'enseignante des critères, je suis au courant de ce qu'on attend d'un stagiaire de troisième année. Elle me parle de ses travaux, de ses planifications que je ne peux pas toujours voir ».* Les échanges soutenus par courrier électronique demeurent un instrument de base pour l'harmonisation de l'accompagnement et de l'évaluation.

#### **4.2.4. Superviseure 4 : L'isolement**

Devant la difficulté d'entrer en contact avec l'enseignante associée et la stagiaire, la superviseure possède peu d'éléments lui permettant d'offrir un accompagnement efficace. Son seul appui, c'est son observation en classe suivie d'un contact furtif avec l'enseignante : *« J'ai essayé d'établir un partenariat avec elle, un échange ou quelque chose, mais c'était fermé ».* Comme celle-ci soumet peu d'indices sur l'évolution de la stagiaire à l'école, la superviseure se centre sur les travaux (non remis) de la stagiaire comme éléments de réflexion sur son expérience. Son seul « partenaire » reste donc la responsable universitaire des stages avec laquelle elle discute du problème. Elle en est réduite à devoir chercher de la documentation et des arguments pour appuyer sa décision finale d'échec. C'est la solitude de l'évaluateur face à lui-même. Chacune de son côté, superviseure et enseignante associée tentent de limiter les dégâts dans un accompagnement et une séquence d'évaluation sans liens, sans logique, sans vision commune. Comment se situe la stagiaire dans son développement professionnel, à l'issue de ce stage ?

#### 4.2.5. Lien entre les démarches, les ressources utilisées et la concertation

Le tableau 2.2 présente une synthèse des cas, en lien avec la concertation. Il est clair que dans les situations difficiles qui ont fait l'objet de notre étude, la relation ne demeure pas au beau fixe entre les deux formateurs. L'enseignante travaillant avec le superviseur 1 se voit contrainte d'accepter la

Tableau 2.2.  
Démarches et types de relation de formation établie entre le superviseur et l'enseignant associé dans l'accompagnement et l'évaluation du stagiaire

Cas	Démarche/étapes	Concertation ?
Superviseur 1 Ralliement forcé	Prise en compte de plusieurs éléments de la situation Prise de position basée sur les observations et les analyses du superviseur Superviseur = avocat de la stagiaire	Non : le superviseur réussit à imposer sa vision, l'enseignante associée se rallie sans enthousiasme
Superviseur 2 Médiation	Connaissance tardive du problème Tentative de médiation (plan) Peu de marge de manœuvre Superviseur = médiateur (sans succès)	Concertation forcée (comité <i>ad hoc</i> ) qui confirme le verdict de l'enseignant associé, mais le superviseur semble avoir peine à accepter la décision
Superviseure 3 Coformation	Échanges d'informations dès le début du stage entre l'enseignante associée et la superviseure Suivi commun Décisions communes Superviseure = cofformatrice	Oui Coopération Coformation
Superviseure 4 Isolement	Constats de difficultés de la stagiaire Constat du manque de suivi par l'enseignante associée Jugement de réussite du stage par l'enseignante associée, d'échec par la superviseure (position retenue à l'université : réussite) Hypothèse d'une évaluation de l'enseignante associée liée à son manque de disponibilité Superviseure = garante de l'orthodoxie du stage (sans succès)	Aucune coopération Aucune concertation

décision finale. La tentative de médiation d'urgence du superviseur 2 semble peu appréciée par l'enseignant, qui a déjà pris sa décision sur l'échec du stage. Quant à la relation amorcée par la superviseure 4, elle fait face à une fin de non-recevoir de l'enseignante trop occupée ailleurs. Elle se retrouve seule, isolée des deux autres membres de la triade, incapable de prendre une décision évaluative dans laquelle elle se sentirait confortable.

Même si certaines recherches laissent entrevoir que les rôles des deux accompagnateurs sont perçus comme complémentaires par les stagiaires (Beauchesne, 2000 ; Boutet, 2002), cette complémentarité est moins perceptible lorsque le stagiaire cherche un appui à sa cause, le moment de l'évaluation venu. Rencontres en triade, appels téléphoniques, comité spécial d'évaluation : rien n'y fait lorsque l'un des partenaires perçoit chez l'autre une intrusion dans son domaine d'expertise, une remise en cause de sa compétence à accompagner ou à évaluer. Même le rôle de chien de garde de la conformité du stage aux exigences universitaires ne tient plus pour le superviseur. Là où il y a eu concertation véritable (s. 3), c'est-à-dire selon la définition vue plus haut de l'établissement et du maintien d'une structure de coopération visant un but commun, c'est lorsque la superviseure et l'enseignante associée se sont parlées dès le début du stage. En effet, dans un langage commun, explicite, respectueux et visant l'encadrement du stagiaire, ils ont établi franchement une façon de faire qui nécessitait des interventions de l'une et de l'autre, chacune dans son champ de compétence.

Alors que l'accompagnement d'un stagiaire en difficulté devrait être l'occasion pour les formateurs de travailler davantage en concertation, nous pouvons dégager des résultats de cette étude que cela semble au contraire, dans plusieurs cas, générer une volonté de régler les problèmes rapidement, sans toutefois risquer de voir remettre son jugement en question.

Parmi les critères proposés par St-Arnaud pour définir la coopération, la poursuite d'un but commun et le partage du pouvoir semblent difficiles à assumer. Dans trois des quatre cas analysés, le but initial du stage (expérience de formation) paraît se recentrer uniquement, pour l'enseignant associé, sur un jugement à porter sur les compétences du stagiaire. Selon les superviseurs, les motifs de ce détournement relèveraient de compétences attendues, mais non manifestées ici de l'enseignant associé telles que la qualité des relations interpersonnelles enseignant/stagiaire, les réactions devant l'attitude du stagiaire, la disponibilité et le suivi. Un partage du pouvoir n'étant pas assumé, l'évaluation sera alors faite unilatéralement, sans possibilité de concertation entre enseignant et superviseur pour assurer une expérience formatrice au stagiaire.

## CONCLUSION

En sollicitant, aux fins de cette étude, la participation des superviseurs ayant accompagné des stagiaires en difficulté, nous espérons pouvoir jeter un éclairage nouveau sur la concertation dans la relation entre les formateurs. Le contexte de la publication d'un cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaire nous a fourni un outil intéressant pour appuyer certains éléments de notre analyse. Même si le but du document ne prétend pas imposer une marche à suivre ni même présenter un modèle, mais bien définir un cadre de formation, la question demeure entière : que faire en cas de discordance entre l'enseignant associé et le superviseur ? Lequel des deux partenaires, qui des deux coformateurs doit ou peut prendre la décision en cas de difficulté ou d'échec ? L'établissement d'une relation de coformation peut apparaître évident et d'une application simple dans les cas où le stagiaire vit une expérience sans rencontrer d'obstacles majeurs, dans un stage dit normal : quelques problèmes de gestion de classe, quelques erreurs dans la prise de décision en situation de stress, maladroites dans l'organisation des contenus notionnels. Ce sont plutôt les situations telles que décrites, où des événements majeurs viennent perturber l'harmonie du stage qui créent problème et qui, par le fait même, nécessitent la complicité des formateurs et l'engagement à travailler ensemble. C'est pourtant tout le contraire qui s'est produit dans la description des expériences que nous ont relatées trois des quatre superviseurs interrogés. Néanmoins, l'une de ces situations présente peut-être un certain espoir par la vision commune du stage explicitée dès le départ par les deux intervenants. Par ailleurs, le stagiaire y participe lorsqu'il reçoit le même message de ses accompagnateurs. Dans ce cas-ci, tel que souhaité par Portelance *et al.* (2009), deux professionnels ayant des expertises complémentaires travaillent pour la formation et le développement professionnel du stagiaire.

Les résultats ont été obtenus auprès d'un nombre limité de superviseurs ayant accompagné des stagiaires avec des difficultés en stage. Ces résultats font surgir un certain nombre de questions quant aux modalités qu'il faudrait mettre en place pour traiter de ces situations. La pertinence du comité *ad hoc*, défini pour permettre une prise de distance par rapport à la situation par l'ensemble des acteurs d'une situation difficile, nous paraît devoir être remise en question. Nous avons pu le constater dans le cas numéro 2, le superviseur est presque impuissant devant les avis des représentants scolaires. Ce type de difficulté soulève aussi la question du rôle assumé par l'enseignant associé. En effet, il est très difficile, dans un contexte où un grand nombre de stagiaires doivent avoir chaque année un lieu de stage – alors que plusieurs universités se partagent un même territoire – de remettre en question la qualité de l'encadrement offert par l'enseignant associé. Est-il possible de demander au superviseur d'aborder le sujet avec l'enseignant associé alors qu'il pourra avoir, dans les meilleures

situations, au plus trois ou quatre occasions d'échanger avec lui? Des études de cas pourraient permettre de mieux documenter ces situations qui exigeraient une réelle concertation des formateurs. Nous pouvons aussi espérer que le renouvellement en cours des activités de perfectionnement des enseignants associés par les universités inclue des références explicites à cette nécessaire complicité des formateurs.

ANNEXE 2.1.  
**TABLEAU-SYNTÈSE DES COMPÉTENCES ATTENDUES  
 DES FORMATEURS DE TERRAIN**

Enseignants associés	Superviseurs universitaires
<p>Compétence relative au développement de l'identité professionnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Soutenir le développement de l'identité professionnelle du stagiaire en fonction du cheminement qui lui est propre et des objectifs formels de la formation à l'enseignement</li> </ul>	<p>Compétence relative à une approche différenciée</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Tout en tenant compte des exigences universitaires, s'adapter au contexte de stage et au stagiaire</li> </ul>
<p>Compétences relatives au développement des compétences professionnelles du stagiaire</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Guider le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée</li> <li>– Guider le stagiaire dans l'apprentissage des pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations ministérielles de la formation des élèves</li> </ul>	<p>Compétence relative au développement des compétences professionnelles du stagiaire</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Guider le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée</li> </ul>
<p>Compétence relative au développement de la pratique réflexive</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Aider le stagiaire à poser un regard critique sur sa pratique</li> </ul>	<p>Compétences relatives à une approche intégrative de la formation du stagiaire</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Établir et faire établir par le stagiaire des liens entre les savoirs formels et les savoirs expérientiels</li> <li>– Aider le stagiaire à se responsabiliser par rapport à sa pratique professionnelle</li> </ul>
<p>Compétence relative aux relations interpersonnelles et interprofessionnelles avec le stagiaire</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Interagir avec son stagiaire avec respect et de manière à établir un climat d'apprentissage et une relation de confiance de nature professionnelle</li> </ul>	<p>Compétences relatives au climat d'apprentissage et au développement d'une communauté d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Entretenir avec le stagiaire des relations personnelles et professionnelles empreintes de respect</li> <li>– Créer les conditions nécessaires aux échanges professionnels entre stagiaires en vue de la coconstruction de savoirs professionnels</li> </ul>
<p>Compétence relative à la collaboration</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Travailler de concert avec les différents intervenants universitaires et, particulièrement, avec le superviseur</li> </ul>	<p>Compétences relatives à la collaboration</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Exercer un <i>leadership</i> collaboratif au sein de la triade</li> <li>– Travailler en concertation avec l'enseignant associé en vue d'une formation cohérente du stagiaire</li> <li>– Développer avec l'enseignant associé un rapport de coformation</li> </ul>

## Bibliographie

- BEAUCHESNE, A. (2000). «Tirer parti de l'évaluation, mais mater le dispositif et le message: perspectives de stagiaires sur l'évaluation sommative des compétences», dans C. Lessard et C. Gervais (dir.), *L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres: une compétence à développer*, Actes du sixième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres, Université de Montréal, 13-14 novembre, p. 239-262.
- BOUTET, M. (2002). «Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade», dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 81-95.
- DESROSNIERS, P., C. GERVAIS et C. NOLIN (2000). *Portrait des stages dans les programmes de formation à l'enseignement au préscolaire-primaire et au secondaire au Québec*, Québec, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.
- GERVAIS, C. (2008). «Pour une formation des stagiaires en concertation. Le rôle des superviseurs», dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 91-108.
- LEPAGE, M. et C. GERVAIS, (2007). «Accompagnement et évaluation d'un stagiaire en difficulté: parcours d'enseignants», *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 30, n° 1, p. 31-53.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- PORTELANCE, L., C. GERVAIS., M. LESSARD et P. BEAULIEU (2009). *Cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires*, Québec, Gouvernement du Québec.
- ST-ARNAUD, Y. (2003). *L'interaction professionnelle. Efficacité et coopération*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.





---

# LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT

## Un levier pour la réussite des stagiaires en enseignement

Monica Cividini et Ahmed Zourhlal

**RÉSUMÉ** Au Québec, aux États-Unis et en Europe, plusieurs chercheurs se sont intéressés aux rôles et responsabilités des superviseurs et des enseignants associés dans le processus de formation pratique des stagiaires. Néanmoins, la problématique de l'échec des stagiaires n'a reçu que très peu d'attention et, encore moins, le rôle et les responsabilités de la direction d'établissement auprès des stagiaires éprouvant des difficultés. Aussi, le présent texte est une réflexion à propos de ce que pourrait être le rôle de la direction d'établissement dans la formation des stagiaires en enseignement et sa contribution à la prévention des échecs des stagiaires en formation pratique en enseignement. Pour baliser cette réflexion, nous nous sommes inspirés des catégories développées par Conderman et Pedersen (2006). La réflexion selon ces catégories montre que la direction d'établissement peut agir comme un levier pour favoriser la réussite des stagiaires à travers différentes actions : la création d'une

culture organisationnelle propice au développement professionnel des enseignants, l'établissement d'une collaboration effective et fonctionnelle avec le milieu universitaire, l'implication dans les activités d'accueil des stagiaires et la participation au processus d'accompagnement des stagiaires.

Au Québec, le futur enseignant doit compléter une formation d'une durée de quatre ans comptant 700 heures destinées aux stages en milieu de pratique. Ces stages, en plus de former à l'enseignement, constituent aussi l'occasion pour les futurs enseignants de concrétiser leur projet de vie professionnelle. Tout au long de ces stages, le stagiaire vit et exerce progressivement l'ensemble des tâches liées à sa future vie professionnelle. Pendant cette partie de leur formation, les stagiaires découvrent la profession enseignante, explorent les réalités de la profession, confirment leur choix professionnel et consolident leurs compétences pour finalement se qualifier comme professionnels de l'enseignement (UQAC, 2012).

Globalement, l'expérience des stages est perçue positivement par les étudiants. En effet, en enseignement préscolaire et primaire, une évaluation conduite par la table du ministère de l'Éducation (MEQ) – Universités réalisée en 2000 montre que le taux de satisfaction des diplômés par rapport à leur formation pratique varie entre 49 % et 65 % selon le cycle pendant lequel ils ont réalisé le stage. Or, malgré ces taux de satisfaction, il demeure qu'un nombre non négligeable de stagiaires éprouvent des difficultés et que certains subissent des échecs. Si au Québec, aux États-Unis et en Europe plusieurs recherches ont montré les rôles, les responsabilités et les fonctions des superviseurs et des enseignants associés dans le processus de formation des stagiaires (Gervais et Desrosiers, 2005 ; Nolan et Hoover, 2005 ; Pelpel, 2005 ; Correa Molina, 2008 ; Portelance, 2008 ; Moussay, Étienne et Méard, 2009), la problématique de l'échec n'a reçu que très peu d'attention, au point que, pour Knowles et Sudzina (1994), les échecs dans la portion pratique de la formation à l'enseignement sont considérées comme *des squelettes dans le placard*, comme des problèmes que les chercheurs évitent d'aborder pour diverses raisons. Harwood, Collins et Sudzina (2000) abondent dans ce sens en soulignant l'importance de s'y pencher au vu des incidences que ces cas de difficulté ou d'échec peuvent avoir pour l'organisation scolaire qui reçoit les stagiaires, pour l'institution de formation et pour l'ensemble des acteurs impliqués dans les programmes de formation en enseignement. Bien entendu, d'autres acteurs sont aussi

concernés de près ou de loin par cette problématique, dont les membres de la direction d'établissement. Au vu des études sur le sujet, peu se sont intéressées à la contribution de la direction d'établissement à la formation des stagiaires et tout particulièrement, à leurs perceptions et à leurs actions auprès des étudiants éprouvant des difficultés. A titre d'exemple, aucun des articles publiés dans la revue *Le point en administration de l'éducation*<sup>1</sup>, de 1999 (vol. 2, n° 1) à l'automne 2011 (vol. 14, n° 2), n'aborde le volet formation pratique de la formation initiale, et ce, malgré le fait que les documents officiels du MELS soulignent l'importance de la contribution des directions d'établissement et leurs responsabilités en matière d'accueil, d'encadrement et d'évaluation des stagiaires (MELS, 2008a; COFPE<sup>2</sup>, 2006). De même, le référentiel des compétences professionnelles requises pour la gestion d'un établissement d'enseignement recommande, entre autres actions, dans le cadre de la compétence 2, de soutenir les pratiques éducatives adaptées aux besoins des élèves, de faciliter l'insertion des stagiaires en formation initiale à l'enseignement et de favoriser la présence de l'université dans son établissement, non seulement par l'accueil des stagiaires, mais aussi en encourageant la réalisation de recherches-action ou collaboratives impliquant le personnel enseignant, le personnel des services éducatifs complémentaires et de soutien ainsi que les stagiaires.

Aussi, dans une étude qui aborde la question de l'échec chez les stagiaires, Knowles et Sudzina (1994) soulignent le rôle et la contribution de la direction à la prévention des échecs dans le cadre des stages. Dans cette étude, ils ont décrit trois catégories pour décrire et comprendre les raisons de l'échec en stage: l'histoire personnelle des stagiaires, la maîtrise des compétences attendues en enseignement et les facteurs externes. En ce qui a trait aux facteurs externes, ceux-ci peuvent être divisés en deux sous-catégories, soit les aléas personnels (problèmes d'argent, de famille, etc.) et le contexte du stage. Ce qu'on appelle ici contexte de stage comprend tous les éléments liés à l'organisation scolaire et surtout à la contribution de la direction d'établissement au succès du stage, en tant que responsable de cette organisation. C'est dans ce contexte que nous situons notre réflexion à propos du rôle de la direction d'établissement dans la formation des stagiaires en enseignement et sa contribution éventuelle à la prévention des échecs des stagiaires en formation pratique.

Nous pensons que de poser un regard sur le rôle de la direction d'établissement dans l'accompagnement des stagiaires permettra de mieux connaître non seulement sa contribution à la réussite, mais aussi de déterminer la nature des actions possibles à développer pour aider les stagiaires

---

1. *Le point en administration de l'éducation* est une publication professionnelle québécoise destinée aux directeurs d'établissement.

2. Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant.

en difficulté, tout comme le personnel enseignant qui est aux prises avec ces derniers. Ce regard se centre tout particulièrement sur l'expérience du Québec, bien qu'il soit étayé par des éclairages relatifs à d'autres systèmes de formation ailleurs dans le monde.

Au plan méthodologique, insistons qu'il ne s'agit pas d'une recherche empirique. L'objectif de ce texte est de présenter l'état des lieux à partir des écrits québécois, européens, australiens et américains. Pour la réalisation de ce texte, nous nous sommes appuyés sur des textes parus dans des revues scientifiques et professionnelles, des livres et chapitres de livres, ainsi que des documents officiels en relation avec la problématique ciblée. Cette synthèse de connaissances, qui comprend des réflexions, des expériences de professionnels sur le terrain et des résultats de recherche<sup>3</sup>, se veut un apport pour clarifier le rôle de la direction d'établissement dans l'accompagnement des stagiaires et la manière avec laquelle ce rôle peut s'avérer un levier pour la réussite des stagiaires.

Notre préoccupation concernant l'influence des directions d'établissement sur la formation pratique des stagiaires ne date pas d'aujourd'hui. Schwartz (1962) mentionne déjà que la responsabilité de la direction devrait couvrir plusieurs aspects du déroulement des stages. Entre autres responsabilités, la direction devrait s'assurer de la capacité de l'établissement à offrir toute l'attention requise pour la réussite des stagiaires et garantir le bon déroulement de l'ensemble du stage. De plus, cette auteure mentionne trois aspects plus spécifiques dans lesquels la direction devrait s'impliquer. D'abord, la direction joue un rôle important dans la création d'une ambiance constructive et bien disposée de l'école pour recevoir les stagiaires. Ensuite, la direction devrait participer à l'accueil des stagiaires et, finalement, elle devrait collaborer au soutien des stagiaires, tout particulièrement pour ce qui touche à leur insertion dans les différents aspects de la vie de l'école, de leur engagement dans des situations réelles et variées et dans le développement d'attitudes de coopération. En somme, selon Schwartz (1962), la direction de l'établissement peut contribuer à plusieurs aspects de la formation des stagiaires à l'école, et ce, sans pour autant interférer dans les fonctions des enseignants associés ou des superviseurs. Elle devrait, toutefois, tout en appuyant ses actions, faire valoir son point de vue quant aux idées et aux actions à mener qui favorisent la réussite des stagiaires. Bien que formulées 50 ans auparavant, ces recommandations demeurent valables, et ce, même si les caractéristiques des programmes de la formation pratique ainsi que les fonctions de la direction d'établissement ont beaucoup changé.

---

3. Afin de recenser les plus récentes publications, nous avons consulté les banques de données suivantes: ERIC, Current Contents, Dissertation Abstracts, Francis et Repère. Aussi, les sites web du MELS, Portail des IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), National Association of Secondary School Principals (NASSP), National Association of Elementary School Principals (NAESP); ED (US Department of Education).

Nous allons, dans les pages qui suivent, poursuivre la réflexion amorcée par Schwartz sans perdre de vue que l'objectif de ce texte est de voir comment cette contribution des directeurs permet de prévenir les difficultés et les échecs des stagiaires. Pour baliser cette réflexion, nous nous sommes inspirés des catégories suivantes proposées par Conderman et Pedersen (2006), que nous traduisons dans ces termes: 1. la culture de l'établissement scolaire; 2. la communication avec l'université; 3. la coopération avec les enseignants associés; 4. le soutien des stagiaires.

## 1. LA CULTURE DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

L'établissement scolaire est un ensemble organisé de professionnels qui assument collectivement une triple responsabilité: 1) développer les dispositifs d'enseignement-apprentissage de façon à aider leurs élèves à atteindre les objectifs fixés pour la fin de leur cycle d'études, 2) identifier de manière continue les changements structurels et pédagogiques nécessaires pour intégrer les nouvelles méthodologies et 3) instaurer un climat ainsi qu'une méthode de travail et de formation qui permettent d'exploiter et de développer de façon optimale les compétences individuelles et collectives existantes (Gather-Thurler, 2002). Depuis plusieurs années, le Québec suit la mouvance européenne et nord-américaine prônant une décentralisation du système éducatif et par conséquent, davantage d'autonomie pour les établissements scolaires. Ce gain d'autonomie permettrait aux établissements d'identifier les moyens pour développer les responsabilités énoncées plus haut. En conséquence, ils seraient en mesure de développer leur propre projet d'établissement en considérant, entre autres, leurs ressources matérielles et humaines, leurs besoins et priorités, et leurs propres caractéristiques socioculturelles. C'est ainsi que le climat de l'école devrait être le résultat, entre autres éléments, du mode d'organisation du travail plus ou moins bureaucratique, du degré de coopération professionnelle, de l'identité collective et de l'étendue de la culture commune, des modalités d'exercice du pouvoir et du *leadership* ainsi que de la capacité à se mobiliser autour de ce projet d'établissement (Brassard, 2004; MELS, 2008b). Idéalement, un établissement scolaire serait un collectif professionnel qui assume toutes ces responsabilités liées au projet éducatif (Gather-Thurler, 2001). Mais en réalité, c'est la direction de cet établissement scolaire qui assume le *leadership* dans les différents processus de changement, de mobilisation et de réflexion qui caractérisent le climat de l'école. La plupart des recherches qui ont étudié l'exercice de la fonction de la direction d'établissement le montrent (Pelletier, 2005; Brassard, 2004; Brassard *et al.*, 2004, Cattonar *et al.*, 2007; Gohier, Anadón et Chevrier, 2007; Lapointe et Langlois, 2004; MELS, 2006).

Dans ce sens, Cattonar *et al.* (2007), dans les résultats d'une enquête pancanadienne réalisée auprès des directions d'établissements, montrent que ceux-ci assument, d'une part, des rôles qui sont liés à la gestion et à l'administration de l'établissement et d'autre part, des rôles qui s'apparentent davantage au travail pédagogique. Cependant, selon ces mêmes auteurs, quand les directions sont interrogées sur les rôles qu'ils souhaiteraient assumer, ils placent le travail pédagogique au premier rang. Ce souhait des directions trouve écho dans les recherches qui abordent la redéfinition institutionnelle actuelle des rôles des directions d'établissement. Ces rôles, promus par les politiques scolaires en vigueur<sup>4</sup>, les incitent à devenir des animateurs pédagogiques et des agents de transformation éducative (Gather-Thurler, 2001 ; Brassard, 2004). Ces nouveaux rôles semblent être bien acceptés par les nouvelles générations de directions d'établissement (MELS, 2006). Cependant, leur mise en application pose des problèmes du fait de contraintes liées au travail des directions: le manque de temps à investir, la lourdeur de la tâche, la multiplicité des dossiers à traiter, etc. (Cattonar *et al.*, 2007). Par ailleurs, il semble important de souligner le rôle pédagogique important que joue la direction d'école en ce qui a trait à la gestion de la direction. C'est ce rôle pédagogique qui la situe au premier plan pour prendre les décisions qui contribuent à créer un climat propice à l'apprentissage des élèves et au développement professionnel du personnel enseignant, y compris des stagiaires.

Aussi, en 2008, dans le but de baliser la formation des directions d'établissement, le MELS publie un référentiel de compétences qui explicite très clairement les responsabilités de la direction d'établissement. D'une part, celle-ci est responsable de la gestion des services éducatifs destinés à favoriser la réussite des élèves et d'autre part, de la gestion de l'environnement éducatif. Par ailleurs, elle est responsable de la gestion des ressources humaines destinées au développement des compétences du personnel de l'établissement. En somme, ce référentiel illustre clairement le déploiement des compétences nécessaires dans l'exercice de la fonction de direction et une fois de plus, souligne l'importance qui lui est accordée en ce qui a trait à la création et au maintien du climat de l'établissement scolaire. Ceci permet de constater l'ampleur de la tâche des directions d'établissement ainsi que de comprendre son rôle direct et indirect dans la formation des stagiaires, par l'influence que ce climat scolaire exerce sur les acteurs qui sont impliqués de près ou de loin dans les stages. En effet, c'est dans ce contexte que les stagiaires interagissent avec les autres acteurs de l'établissement scolaire. Alors, comment favoriser la création d'une ambiance constructive et bien disposée à l'école de manière à ce que celle-ci favorise

---

4. Dans une grande partie du monde occidental francophone.

non seulement le bon déroulement des stages, mais aussi la création d'un tissu social qui puisse supporter les stagiaires en difficulté? La majorité des études répertoriées affirment que la culture de l'école exerce une puissante influence sur tout ce qui se passe dans l'établissement (Mitchell et Castle, 2005), y compris les croyances, les attitudes et les dispositions des stagiaires (Swick et Ross, 2001; Zeichner et Gore, 1990). Ces propos sont appuyés par d'autres études menées sur le thème du développement professionnel des enseignants qui nous amènent à considérer les stages comme faisant partie de la première (Huberman, 1989) ou de la deuxième étape (Nault, 1999) du développement professionnel d'un enseignant. Rosenholtz (1989) abonde dans ce sens en affirmant qu'à bien des égards, les directions façonnent les conditions internes de l'organisation dans laquelle les enseignants travaillent en début de carrière. L'influence du climat de l'école est considérée comme étant d'une importance capitale, car il peut faire la différence entre le succès et l'échec de certains stagiaires (Martinez et Coombs, 2001; Zeichner et Gore, 1990). Selon Youngs (2007), le climat de l'école est à ce point déterminant qu'il puisse grandement influencer la décision des stagiaires de demeurer dans la profession enseignante. Aux États Unis, selon la National Association of Secondary School Principals (NASSP), le fait d'avoir un climat amical et un environnement sécuritaire dans une école est un élément important qui influence le choix des stagiaires lorsque vient le moment de choisir leur milieu de stage. Cependant, si cette affirmation corrobore l'importance pour la direction de créer un climat propice au bon déroulement du stage, son absence peut aussi avoir des conséquences sur les stagiaires en difficulté. En effet, en étant les derniers à choisir leur milieu du stage, ils peuvent, dès lors, se retrouver dans des milieux où le climat n'est pas favorable. Signalons que cette situation ne s'applique pas au contexte québécois, où le placement des stagiaires ne suit pas cette logique.

À la lumière des éléments décrits plus haut, il semble que la direction d'établissement joue un rôle très important dans le développement d'une culture organisationnelle qui soutient la formation des nouveaux enseignants, tout particulièrement en favorisant la création d'une ambiance constructive et sécuritaire qui promeut le bon déroulement du stage. Cependant, ces recherches n'identifient pas de façon concrète les actions que les directions des établissements doivent mener pour établir un climat organisationnel favorable aux stagiaires en difficulté. Pour ceux qui n'en éprouvent pas, une ambiance constructive et sécuritaire préviendra la manifestation de ces difficultés. Mais, pour ceux qui éprouvent des difficultés réelles, rien ne l'assure.

## 2. LA COMMUNICATION AVEC L'UNIVERSITÉ

La formation à l'enseignement, particulièrement au Québec, prévoit un parcours de formation dont les temps destinés à la formation pratique augmentent en nombre d'heures de la première à la quatrième année. Cela signifie que pendant sa formation, l'étudiant en enseignement vivra une alternance entre une culture universitaire et une culture scolaire. Il est question ici d'une formation qui se déroule dans deux milieux dont les cultures institutionnelles sont bien différentes (Tardif et Zourhhal, 2005 ; Lacroix-Roy, Lessard et Garant, 2004). Les stages constituent ainsi un moyen privilégié pour l'appropriation de la culture scolaire où s'exerce la profession. Bien évidemment, pour faciliter une transition réussie des stagiaires entre ces deux cultures, la collaboration entre le milieu scolaire et l'université semble indispensable. L'établissement de cette culture de collaboration avec l'université semble être un point de départ difficilement contournable pour faciliter ce passage entre les deux milieux de formation et faire progresser l'étudiant dans ses apprentissages de la profession enseignante.

Le MELS (2006) identifie deux types de collaboration associés aux deux types de *leadership* des directions: le *leadership* organisationnel et le *leadership* pédagogique. C'est dans l'exercice du *leadership* organisationnel que la direction d'établissement promeut l'élaboration des ententes de partenariat entre les universités et les établissements scolaires qui reçoivent les futurs enseignants. Au Québec, un long chemin a été fait déjà pour ce qui est de l'établissement de ces ententes de partenariat entre les commissions scolaires, de façon générale, et les écoles, de façon plus particulière. Le système est différent aux États-Unis et en Australie<sup>5</sup>, où chaque direction d'école est contactée par un responsable universitaire. Il revient à elle de décider d'établir ou non, selon les intérêts de son organisation, une entente de partenariat pour recevoir les stagiaires<sup>6</sup>.

Toujours en ce qui a trait au *leadership* organisationnel, la collaboration se manifeste à travers les prises de décisions qui concernent la détermination du nombre de stagiaires que l'école puisse recevoir et la sélection des enseignants associés qui accompagneront ces stagiaires. Habituellement, c'est la direction d'établissement qui est contactée en premier par le responsable des stages de l'université pour déterminer les modalités d'un possible partenariat (Conderman et Pederson, 2006). Ces éléments, bien qu'ils ne soient pas connus du stagiaire, contribuent à la préparation du milieu du stage et à la façon dont le futur enseignant sera accueilli et guidé dans ce passage entre l'école et l'université.

---

5. Plusieurs textes consultés proviennent de ces pays.

6. Il faudrait préciser que dans la plupart des états américains, ce sont les universités qui déboursent les frais pour payer les coûts associés à la réalisation des stages (salaires des enseignants associés, bourses, transport, etc.).

Selon le MELS (2006), au Québec, cette forme de collaboration semble bien installée entre les deux milieux. Cependant, il faudrait œuvrer davantage pour que les directions puissent établir des relations plus directes et plus fréquentes avec l'université, tout en exerçant leur *leadership* pédagogique. En ce sens, les échanges entre la direction et les superviseurs de stage, qui représentent l'université à l'école pendant la durée des stages, constituent des éléments à cultiver davantage s'il s'agit de créer des liens durables et significatifs entre les universités et le milieu scolaire. Conderman et Pedersen (2006) rapportent que les directions impliquées dans l'accompagnement des stagiaires et qui renseignent les superviseurs par rapport au degré de développement des compétences professionnelles des stagiaires (p. ex., la maîtrise des contenus du programme, la gestion de classe, les habiletés de coopération, etc.), constituent une importante source de rétroactions, en contribuant au développement du programme d'études des universités. Gervais et Desrosiers (2005) rajoutent que l'établissement de liens durables et significatifs entre les deux milieux est facilité lorsque ces superviseurs (professeurs universitaires ou chargés de cours) connaissent bien les réalités des deux milieux. Toutefois, cette forme de collaboration, qui implique les superviseurs en tant que représentants des universités et les directions des écoles en tant que responsables de l'organisation scolaire, est en réalité très peu fréquente. En réalité, les superviseurs ne rencontrent qu'exceptionnellement la direction, par exemple au moment de leur arrivée dans une école dans laquelle ils n'ont jamais effectué de supervision ou le cas le plus fréquent, lorsque des stagiaires sont en difficulté (Gervais et Desrosiers, 2005; Conderman et Pedersen, 2006). Selon Des Lierres et Fortin (2006), c'est à l'occasion des situations problématiques, alors que les étudiants en stage rencontrent des événements difficiles qu'ils ne sont pas capables de gérer, qu'une collaboration effective s'impose. Les directions d'établissement et les superviseurs, en travaillant de concert avec l'enseignant associé et, bien entendu, le stagiaire en difficulté, seront ainsi davantage en mesure de trouver des solutions qui impliquent les deux milieux et qui contribuent à améliorer l'encadrement du stagiaire. Par contre, ceci n'empêcherait pas l'université de prévoir, dans le cadre de la formation initiale, des activités qui habilite les futurs enseignants à se référer rapidement aux ressources pertinentes.

En somme, l'établissement de bonnes relations de collaboration entre les écoles et les universités réduirait le risque de malentendus ou de conflits, et participerait considérablement à l'amélioration des programmes d'enseignement, tout particulièrement au volet pratique. Ce type de collaboration préviendrait ainsi les échecs éventuels des stagiaires et favoriserait leur réussite (Portelance, Borges et Pharand, 2011). Aussi, les différentes actions de la direction et son engagement dans tous les aspects nécessaires au bon accueil des stagiaires ont des conséquences bénéfiques sur les

pratiques d'accompagnement des enseignants associés et la réussite des élèves de l'école. Cette forme de collaboration de la direction, qu'on pourrait qualifier de durable entre les milieux scolaire et universitaire et où des espaces d'échange et de partage sont effectifs, est au demeurant encore à construire (Nóvoa, 2004).

### **3. LA COOPÉRATION AVEC LES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS**

On sait qu'au Québec, les étapes et les procédures pour choisir un milieu d'accueil varient d'une commission scolaire à l'autre et d'une université à l'autre. Cependant, depuis 1994, les critères de sélection des enseignants associés sont bien balisés par le MELS et la table MELS-Universités, qui a par ailleurs récemment piloté la construction du référentiel de compétences des enseignants associés (Portelance, 2009).

La direction d'établissement est un acteur clé dans le recrutement des enseignants associés de son école. Son rôle est d'accompagner les enseignants qui ont les connaissances, les habiletés, ainsi que les dispositions et de les encourager à devenir enseignants associés (Conderman et Pedersen, 2006). La documentation consultée montre que dans des contextes aussi différents tels les États-Unis, l'Australie et le Québec, on demande aux enseignants associés d'être matures dans l'exercice de la profession et d'avoir au moins cinq ans d'expérience, ce qui semble être le critère le plus décisif pour la sélection des enseignants associés (Gervais et Desrosiers, 2005; Turner, 2008; Martinez et Coombs, 2001). Comme le mentionnent Lacroix-Roy, Lessard et Garant (2004), si les directions d'établissement valorisent, encouragent et stimulent le rôle d'enseignant associé et permettent par la même occasion une formation continue de leurs enseignants, il y a lieu de croire que cette dynamique aura des répercussions sur la vie pédagogique des écoles.

C'est la direction qui connaît son personnel. Ce serait donc à elle que reviendrait la responsabilité d'encourager la participation de certains enseignants et d'en décourager d'autres. Le processus de sélection des enseignants associés débute par la reconnaissance de leur expérience. Cependant, Martinez et Coombs (2001) soulignent que ce n'est pas parce qu'un enseignant est compétent dans l'exercice de son métier qu'il sera nécessairement un bon enseignant associé. En effet, d'autres critères doivent accompagner la reconnaissance de l'expérience. Une recherche menée par ces auteurs rapporte le point de vue de plusieurs directions en ce qui concerne les caractéristiques recherchées pour être un enseignant associé. Martinez et Coombs (2001) considèrent que les enseignants associés doivent être des personnes ayant des habiletés sociales et prêtes à aller au-delà

d'eux-mêmes, à partager leur temps, leurs connaissances et leurs expériences. Ces caractéristiques rejoignent les compétences attendues de l'enseignant associé: encadrer le stagiaire avec professionnalisme, réfléchir sur sa pratique et amener le stagiaire à réfléchir aussi sur la sienne, s'adapter au cheminement professionnel du stagiaire en tenant compte, entre autres, des exigences universitaires.

La responsabilité de la direction de l'établissement dans la sélection des enseignants associés ayant les compétences énoncées ci-dessus est très importante, mais cette tâche n'est pas toujours facile. D'après Conderman et Pederman (2006), l'implication des enseignants de l'école dans le processus de sélection des enseignants associés pourrait aussi aider davantage les directions d'établissement dans leurs prises de décisions pour la sélection des enseignants associés. Cette manière de procéder permettrait de partager les responsabilités et de compter sur des visions plurielles de la formation des stagiaires. Cela faciliterait aussi le développement d'une culture de la collaboration et de la formation et contribuerait à l'accompagnement des enseignants associés.

Les directions d'établissements doivent non seulement sélectionner les enseignants associés, ils doivent également les soutenir dans leur tâche d'accompagnement des stagiaires. Les expériences rapportées par l'étude de Martinez et Coombs (2001) montrent que ce travail se situe à l'intérieur des limites du contexte de ce qui pourrait s'appeler l'«éthos professionnel de l'établissement». Ils suggèrent que la formation d'équipes bien consolidées facilite les processus d'accompagnement des stagiaires. Ils proposent aussi la participation des directions aux séminaires et à l'observation des stagiaires en classe, ce qui aiderait les stagiaires à réfléchir sur leur pratique. Conderman et Pedersen (2006) suggèrent, pour leur part, de réaliser de courtes rencontres avec l'enseignant associé et le stagiaire (en groupe et individuellement) pour faire le point sur le déroulement du stage et pour leur donner une rétroaction.

En plus de des divers rôles qu'elle doit assumer, la direction a aussi la responsabilité de reconnaître publiquement le travail effectué par les enseignants associés. Cette responsabilité, qui devrait être partagée avec l'université (COFPE, 2002), contribue à valoriser les savoirs et les expertises des enseignants associés et à prévoir des compensations qui peuvent prendre des formes diverses.

Le choix éclairé de la direction des enseignants associés, qui remplissent les qualités requises pour l'exercice du travail d'accompagnement du stagiaire, ne peut que participer à la prévention des échecs possibles de stagiaires en difficulté et leur fournir le soutien nécessaire pour leur réussite.

Jusqu'ici, nous avons examiné les formes indirectes de soutien aux stagiaires que la direction d'établissement en général pourrait prendre. Nous avons aussi examiné comment ces formes de soutien pouvaient constituer un levier pour prévenir certaines des difficultés rencontrées par les stagiaires. Dans ce qui suit, nous abordons les formes de soutien que doivent assurer les directions d'établissement directement auprès des stagiaires.

#### **4. LE SOUTIEN DES STAGIAIRES**

Plusieurs auteurs mentionnent que la direction doit jouer un rôle primordial lors de l'accueil des stagiaires, et ce, en mettant en place des mesures adéquates pour installer et informer les stagiaires quant au fonctionnement de l'école (Turner, 2008; Martinez et Coombs, 2001; Conderman et Pedersen, 2006; MELS, 2008b). C'est à la direction que revient la responsabilité d'accueillir les stagiaires et de les informer sur les visées de l'école, sur son environnement physique et matériel, sur sa politique éducative, sur les principales normes de sécurité, etc. (MELS, 2008a, 2008b; Turner, 2008; Martinez et Coombs, 2001). D'après Turner (2008), il semble que les stagiaires apprécient de rencontrer la direction avant le début du stage et d'être accueillis par la direction elle-même. C'est aux directions d'offrir aux stagiaires la possibilité de rentrer en relation avec toute la communauté de l'école, et ce, en leur permettant d'assister aux réunions de l'équipe-école, de surveiller des examens, de participer aux études ou aux projets qui se développent à l'école, entre autres. L'ensemble de ces activités permettront aux stagiaires d'approfondir leur connaissance des relations de l'école avec la communauté (Turner, 2008) et leur permettront d'avoir un panorama de la diversité des tâches que les enseignants accomplissent dans leur quotidien. Au Québec, la participation des stagiaires à ces activités se fait à des degrés divers et selon le stage qu'ils réalisent, mais ce sont généralement les enseignants associés et non la direction d'établissement qui accompagnent les stagiaires dans les diverses activités qui se développent dans l'organisation.

Conderman et Pedersen (2006) recommandent que la direction participe à l'observation des stagiaires lorsqu'ils sont en situation d'enseignement. Cette pratique, très peu développée, est considérée comme une contribution importante à leur réussite. Gohier, Anadón et Chevrier (2007) rapportent que les enseignants associés et les superviseurs de stage sont d'avis que les directions participent aux observations du stagiaire en classe et aux rétroactions qui s'ensuivent. La participation de la direction à l'observation permettra aux stagiaires de bénéficier du point de vue d'un acteur qui a une vision d'ensemble de l'établissement scolaire. Cette autre perspective pourrait contribuer de manière significative à leur développement professionnel. La direction pourrait de même encourager l'observation par

d'autres enseignants et intervenants qui agissent dans l'école et qui ont des styles différents de celui de l'enseignant associé. Cette diversité des observateurs pourraient faire bénéficier le stagiaire d'un très grand éventail d'expériences d'enseignement et de pratiques pédagogiques, de gestion, de planification et de conduite de classe.

Il nous semble, comme le signale d'ailleurs Turner (2008)<sup>7</sup>, que la participation de la direction d'établissement au processus intégral de la réalisation du stage permette d'attendre le meilleur d'un stagiaire, mais aussi de prévoir le pire en se préparant à réagir rapidement si des difficultés se présentent.

## CONCLUSION

Rappelons que le but de ce texte est de présenter une première synthèse de ce que pourrait être la contribution de la direction d'établissement à l'amélioration du processus d'accompagnement et à la prévention des échecs des stagiaires en milieu scolaire. Force est de constater qu'il existe très peu d'écrits, particulièrement des recherches qui abordent, d'une part, la question des difficultés que vivent les stagiaires pendant leur formation pratique et d'autre part, celles qui étudient l'influence de la direction d'établissement non seulement sur la prévention de ces difficultés, mais aussi sur le succès de leur formation pratique (Akram *et al.*, 2008). La plupart des textes consultés font état d'une série de recommandations et d'actions que les directions devraient développer pour améliorer la formation des stagiaires et rares sont ceux dont les résultats sont des pratiques réelles de directions dans le cadre du processus d'accompagnement des stagiaires.

Les actions des directions se situent à plusieurs niveaux. Tout d'abord, de manière indirecte, elles se situent dans la création d'une culture organisationnelle qui favorise un climat de l'école propice à l'apprentissage et au développement professionnel des enseignants. Les stagiaires bénéficieront, sans doute, de ce climat pendant leur formation, alors qu'ils entament un processus de développement professionnel par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Ensuite, les actions des directions se matérialisent: d'une part, dans l'établissement d'une communication avec le milieu universitaire à travers la logistique du placement des stagiaires par exemple et d'autre part, en améliorant la communication, par exemple avec les superviseurs de stage, ce qui permet de mieux guider les stagiaires.

---

7. *Expect the BEST, PLAN for the WORST*, p. 53.

Troisièmement, les actions de la direction auprès des stagiaires se traduisent par l'accueil personnel des stagiaires lorsqu'ils commencent leur stage. Cet accueil semble être un élément très important pour la compréhension de l'organisation scolaire et pour l'établissement de liens avec la communauté éducative. Enfin, les écrits montrent que les actions de la direction qui se matérialisent par l'observation des stagiaires en situation d'enseignement et par la participation aux rétroactions en collaboration avec les enseignants associés et les superviseurs permettent aux stagiaires de compter sur un autre regard pendant leur formation. Ces actions de la direction sont perçues comme une source de motivation importante pour les stagiaires en contribuant à leur développement professionnel et par conséquent, à la prévention des difficultés et des échecs éventuels.

Il est indéniable qu'au cours des dernières années, le rôle de la direction d'établissement est en constante mutation et que ces changements influencent l'agir professionnel des directions à divers degrés. Néanmoins, l'importance de l'influence de la fonction de direction sur les stagiaires demeure. Cette influence semble découler, d'une part, de l'identité métissée des directions (Savoie-Zajc, 2004; Pelletier, 2005), qui fait de la direction un *leader* pédagogique et aussi un gestionnaire. En effet, la direction, par ses actions, aide au maintien d'un climat de travail agréable dans l'école. Ce climat favorise la création de structures et des politiques qui brisent l'isolement des enseignants, favorisent l'entraide ainsi que le développement de structures de collaboration et qui, sans doute, influencent le déroulement et l'encadrement des stagiaires. D'autre part, la direction est la « figure du pouvoir », « d'autorité », qui dans un sens démocratique, permet aux membres de l'équipe de se sentir appuyés, compris, renforcés, motivés, intégrés dans la communauté éducative à laquelle ont été incorporés les stagiaires.

## Bibliographie

- AKRAM, A. *et al.* (2008). « Perceptions of student teachers towards the effectiveness of co-operating teachers, school principals and university supervisors participants in the teacher education program in Jordan », *International Journal of Lifelong Education*, vol. 27, n° 6, p. 693-705.
- BRASSARD, A. (2004). « La professionnalisation de la fonction de direction d'un établissement d'enseignement et le développement du champ d'études de l'administration en éducation », *Éducation et francophonie*, vol. 32, n° 2, p. 36-61.
- BRASSARD, A. *et al.* (2004). « Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissement des ordres d'enseignement préscolaire et primaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 3, p. 487-508.
- CATTONAR, B. *et al.* (2007). *Les directeurs et les directrices d'école au Canada : contexte, profil et travail. Enquêtes pancanadiennes auprès de directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires (2005-2006)*, Montréal, CRIFPE, Chaire de recherche en éducation sur les métiers de l'enseignement, CRSH.

- COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT – COFPE (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion professionnelle en enseignement*, Québec, Gouvernement du Québec.
- COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT – COFPE (2006). *La formation en milieu de pratique. Des nouveaux horizons à explorer*, Avis au sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire, Québec, Gouvernement du Québec.
- CONDERMAN, G. et T. PEDERSEN (2006). «Supporting student teachers», *NASSP Bulletin*, vol. 90, n° 4, p. 335-342.
- CORREA MOLINA, E. (2008). «Perception des rôles par le superviseur de stage», dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 73-88.
- DES LIERRES, T. et T. FORTIN (2006). *De la formation pratique des futurs enseignants. Devenir maître à bord*, Gatineau, Université du Québec en Outaouais.
- GATHER-THURLER, M. (2001). «Le projet d'établissement : quelques éléments pour construire un cadre conceptuel», dans G. Pelletier (dir.), *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation*, Montréal, AFIDES-CRIFPE, p. 81-93.
- GATHER-THURLER, M. (2002). «L'autoévaluation au sein de l'établissement scolaire comme moteur de changement», dans M. Bois (dir.), *Les systèmes scolaires et leurs régulations*, Lyon, CRDP, p. 31-49.
- GERVAIS, C. et P. DESROSIERS (2005). *L'école lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- GOHIER, C., M. ANADÓN et J. CHEVRIER (2007). «Les rôles des acteurs de la profession enseignante : regards croisés», dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 283-309.
- HARWOOD, A.M., L. COLLINS et M.R. SUDZINA (2000). *Learning from Student Teacher Failure : Implications for Program Design*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- HUBERMAN, M. (1989). «Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et des orientations récentes et perspectives méthodologiques», *Revue française de pédagogie*, vol. 166 (janvier-mars), p. 59-69.
- KNOWLES, G. et M. SUDZINA (1994). «"Failure" in student/practice teaching : A skeleton in the teacher education closet», Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educator, Atlanta, 12-15 février.
- LACROIX-ROY, F., M. LESSARD et C. GARANT (2004). *Étude sur les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires*, Table MEQ-Universités.
- LAPOINTE, C. et L. LANGLOIS (2004). «Identité professionnelle et leadership en éducation. Analyse de pratiques collectives distinctes», *Éducation et francophonie*, vol. 32, n° 2, p. 175-190.
- LARRIVÉE, S. (2006). «Les compétences professionnelles en enseignement : portrait des stages et défis d'une formation en mouvance», *Québec français*, vol. 141, p. 69-70.
- MARTINEZ, K. et G. COOMBS (2001). «Unsung heroes : Exploring the roles of school-based professional experience coordinators in Australian preservice teacher education», *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 29, n° 3, p. 275-288.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT – MELS (2006). *Étude de pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT – MELS (2008a). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement*, Québec, Gouvernement du Québec.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT – MELS (2008b). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC – MEQ (2005). *La formation en milieu de pratique: des nouveaux horizons à explorer*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MITCHELL, C. et J. CASTLE (2005). «The instructional role of elementary school principals», *Canadian Journal of Education*, vol. 28, n° 3, p. 409-433.
- MOUSSAY, S., R. ÉTIENNE et J. MÉARD (2009). «Le tutorat en formation initiale des enseignants: orientations récentes et perspectives méthodologiques», *Revue française de pédagogie*, vol. 166 (janvier-mars), p. 59-69.
- NAULT, T. (1999). «Les forces d'incubation pour un moi professionnel personnalisé en enseignement», dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*, Bruxelles, De Boeck. p. 139-159.
- NOLAN, J. et L. HOOVER (2005). *Teacher Supervision and Evaluation. Theory into Practice*. Danvers, John Wiley & Sons.
- NÓVOA, A. (2004). «Les enseignants et le nouvel espace public de l'éducation», dans M. Tardif et C. Lessard (dir.), *La profession d'enseignant aujourd'hui*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 225-242.
- PELLETIER, G. (2005). *Diriger en éducation: de l'autorité, du courage et de la vie*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- PELPEL, P. (2005). «Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain?», dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 175-191.
- PORTELANCE, L. (2008). «L'apport attendu des enseignants associés à la formation des stagiaires», dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, p. 69-88.
- PORTELANCE, L. (2009). «Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois», *Éducation et francophonie*, vol. 37, n° 1, p. 26-49.
- PORTELANCE, L., C. BORGES et J. PHARAND (dir.) (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- ROSENHOLTZ, S.J. (1989). «Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implication for teacher induction», *The Elementary School Journal*, vol. 89, p. 421-438.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2004). «Les stratégies de pilotage du changement au sein d'une école déconcentrée. De la position de témoin à celle d'acteur», dans M. Saint-Pierre et L. Brunet (dir.), *De la décentralisation au partenariat, administration en milieu scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 173-196.
- SCHWARTZ, S. (1962). «The principal's role», *Journal of Teacher Education*, vol. 13, p. 78-81.
- SWICK, K. et C. ROSS (2001). «Student teachers' perceptions of two urban school principals», *Education*, vol. 93, n° 3, p. 277-283.
- TARDIF, M. et A. ZOURHLAL (2005). «Enjeux et difficultés de la diffusion de la recherche sur l'enseignement entre les milieux scolaires et universitaires», *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 38, n° 4, p. 79-98.
- TURNER, S. (2008). «A better beginning: 10 ways principals can support student teachers», *Principal*, mai-juin, p. 52-54.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI – UQAC (2012). *Guide de stage du BES*, Saguenay, Bureau de la formation pratique en enseignement.

- UWAMARIYA, A. et J. MUKAMURERA (2005). «Le concept de développement professionnel en enseignement: approches théoriques», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1, p. 133-155.
- YOUNGS, P. (2007). «How elementary principals' beliefs and actions influence new teachers' experiences», *Educational Administration Quarterly*, vol. 43, n° 1, p. 101-137.
- ZEICHNER, K. et J. GORE (1990). «Teacher socialisation», dans W.R. Houston (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan, p. 7-11.



---

# RÉFLEXIONS SOULEVÉES PAR L'ANALYSE DE QUELQUES PARCOURS ACCIDENTÉS D'ÉTUDIANTS EN FORMATION PRATIQUE À L'ENSEIGNEMENT

Jean-François Desbiens et Carlo Spallanzani

**RÉSUMÉ** Dans cet article, nous présentons les parcours accidentés de trois stagiaires en enseignement de l'éducation physique. Les trois cas sont à la fois le prétexte et l'ancrage dans la réalité du stage pour mener une réflexion visant à mettre en relief d'importants enjeux touchant l'évaluation et l'apprentissage professionnels ainsi que les différents niveaux de responsabilités mis en jeu, que ce soit celui des acteurs pris individuellement, celui des institutions et, enfin, celui des communautés professionnelles. Cet article est également l'occasion de ranimer le débat sur des questions telles que la sélection des candidats à l'enseignement, la formation à l'accompagnement des encadreurs, qu'ils soient du milieu scolaire ou de l'université, et la détermination de profils de sortie clairs, relevés, mais réalistes.

Au Québec, les stages supervisés constituent depuis une quinzaine d'années une dimension incontournable de la formation initiale en enseignement. Dans le vaste plan de réforme de la formation des enseignants dessiné par le ministère de l'Éducation du Québec et mis en œuvre vers la fin des années 1990, le temps alloué à la formation en milieu de pratique a été accru considérablement pour atteindre approximativement 700 heures. En outre, les facultés universitaires responsables de la formation des enseignants se sont vu confier de nouvelles responsabilités, dont celle du développement d'un solide partenariat avec les milieux scolaires d'accueil (gouvernement du Québec, 1994) ainsi que celle de la diplomation, laquelle conduit à l'obtention du brevet d'enseignement. En éducation physique et à la santé, l'obtention de ce brevet habilite les diplômés à enseigner à des clientèles du préscolaire, du primaire (5-12 ans environ) et du secondaire (12-17 ans environ), et ce, pour toute leur carrière.

Cette place plus conséquente faite aux stages de formation pratique en enseignement reflète la perception partagée par bon nombre de formateurs d'enseignants qui reconnaissent aujourd'hui son apport dans l'initiation à la pratique de l'enseignement (Bark et Ham, 2009; Kahn, 2001; Lepage et Gervais, 2007). Pour les futurs enseignants, c'est une occasion de pratiquer le métier, de vérifier ses aptitudes dans le domaine, de confronter certaines représentations construites par la longue fréquentation scolaire (Desbiens, Borges et Spallanzani, 2012; McIntyre, Byrd et Foxx, 1996) et de dégager une compréhension sans doute plus réaliste et concrète de ce que cela signifie d'enseigner au quotidien à des enfants dans un contexte de scolarisation obligatoire.

Cette perception favorable à l'endroit des stages ne doit toutefois pas occulter les conclusions divergentes trouvées dans la documentation scientifique relativement à l'influence de ces derniers sur le développement professionnel des stagiaires (Chaliès et Durand, 2000; Desbiens *et al.*, 2012; Kosnik, 2009; Lepage et Gervais, 2007; McIntyre, Byrd et Foxx, 1996). Ainsi, rien ne permet de soutenir qu'un grand nombre d'heures passé en stage garantit qu'à la conclusion de la formation initiale, les compétences jugées nécessaires à l'exercice du métier seront maîtrisées complètement et uniformément. En fait, comme le mentionnent McIntyre *et al.* (1996, p. 176), « *it appears that what occurs during the field experience is more important than the length of that experience* ».

Les programmes de formation initiale en enseignement exercent un contrôle limité sur la nature et l'intensité des expériences effectivement vécues en stage. En contrepartie, la multiplication des épisodes de stages réalisés dans des milieux différents, sous les regards croisés d'enseignants, de superviseurs universitaires et d'élèves, ainsi que l'allongement corrélatif du temps passé dans des écoles par les futurs enseignants constituent

peut-être autant d'occasions de révéler chez ces derniers des lacunes marquées, parfois insoupçonnées. Combien éprouvent d'importantes difficultés ou vont même jusqu'à échouer un stage? La documentation sur la question est typiquement limitée et imprécise (Raths et Lyman, 2003). Elle consisterait surtout en des études institutionnelles, des enquêtes internes et des études de cas (Harwood, Collins et Sudzina, 2000). Selon certaines sources du milieu de la coordination des stages au Québec, environ 10% des stagiaires vivent des difficultés (d'importantes à très importantes), mais très peu d'étudiants (moins de 2% selon des écrits étasuniens, St. Maurice, 2001) échouent leur parcours en formation à l'enseignement. S'il n'y avait pas une attrition de 25% à 30% des cohortes d'étudiants entre la première et la dernière année, peut-être y en aurait-il davantage. Les finissants en enseignement sont-ils pour autant si compétents que certains le laissent entendre (Bijang, Gauthier, Mellouki et Desbiens, 2005)?

Établir qu'un stagiaire chemine difficilement en stage ou même qu'il risque d'échouer tient de l'évaluation qui est faite de son rendement, de ses attitudes et autres dispositions professionnelles. Cette évaluation devrait être répétée dans la durée, porter sur des contextes variés, reposer sur des sources et des productions diversifiées (Desbiens, Brunelle, Spallanzani et Roy, 2006) afin d'éviter qu'en définitive, la décision finale ne soit qu'une façon de confirmer une intuition construite dès l'apparition de difficultés au départ du stage et non questionnée par la suite.

Des travaux (Goyette, Sarrasin et Spallanzani, 1993; Lepage et Gervais, 2007; McIntyre *et al.*, 1996; Spallanzani, Poirier et Sarrasin, 1992) indiquent que l'évaluation est, pour plusieurs raisons, un aspect très sensible de la formation pratique. Premièrement, il peut être malaisé de discriminer un enseignement efficace ou compétent d'un autre qui l'est moins ou qui ne l'est pas faute d'un consensus suffisant sur ce qu'est un bon enseignement et sur les indicateurs à mettre de l'avant pour l'objectiver. Ce faible consensus crée beaucoup d'incertitude lorsque vient le temps de juger du travail des stagiaires. Deuxièmement, les dimensions sommatives et formatives de l'évaluation portées par les mêmes personnes entrent en conflit lorsqu'il s'agit de sanctionner la réussite d'un stage. Il est bien documenté que le malaise ainsi créé peut amener des personnes accompagnatrices à faire preuve de complaisance. Troisièmement, les personnes qui accompagnent les stagiaires sont des acteurs qui gravitent en périphérie des programmes de formation des enseignants. Peu présentes à l'université, elles reçoivent encore relativement peu de formation pour remplir ce rôle, sont peu informées des spécificités du programme et n'en partagent pas nécessairement les cadres de référence, les outils ou les visées. Quatrièmement, il n'est pas toujours aisé de départager conceptuellement ni de pondérer ce qui, dans l'agir du stagiaire, s'apparente à une insuffisance légère ou grave des habiletés de base (l'expression orale ou écrite, par exemple)

à une malfaçon, à un comportement non éthique ou criminel ou encore à une certaine forme d'incompétence pédagogique (Gross, 1988; Martineau, Gauthier et Desbiens, 2001; Rath et Lyman, 2003).

Malgré ce qui précède, certaines catégories d'éléments sont repérées avec régularité et tendent à se manifester sous la forme de combinaisons exprimant toute la singularité de chaque cas de stagiaire en difficulté plutôt qu'isolément (Harwood *et al.*, 2000; Knowles et Sudzina, 1994; Lepage et Gervais, 2007; Lopez-Real, Stimpson et Bunton, 2001; Lowter, 1970; Schmidt et Knowles, 1994). Parmi elles se trouvent des caractéristiques personnelles (p. ex., les traits de personnalité, les caractéristiques physiques, les positions philosophiques, la gêne, la faible confiance en soi, l'âge, le genre, le rendement scolaire, les problèmes familiaux, etc.), des lacunes sur le plan des habiletés ou des compétences professionnelles (p. ex., manque de planification ou travail de planification qui n'est pas remis en temps, manque d'aptitudes interpersonnelles, difficultés à gérer la classe, etc.), des facteurs contextuels (p. ex., la compatibilité du pairage entre personne enseignante associée [PEA] et stagiaire, les croyances, le soutien de la part de la personne superviseure universitaire [PSU], la qualité ou les caractéristiques du milieu de stage, le degré de proximité avec la culture scolaire, etc.) et enfin, des facteurs liés au développement d'une identité professionnelle comme enseignant.

Partant de la description de trois parcours difficiles, voire accidentés, d'étudiants engagés dans des stages pratiques en enseignement de l'éducation physique et à la santé, nous conduisons une réflexion mettant en tension les difficultés rencontrées par les stagiaires et les conditions pédagogiques ainsi qu'administratives de réalisation des stages. Nous mettons également en relief certains enjeux d'importance touchant l'évaluation et l'apprentissage professionnels ainsi que les différents niveaux de responsabilités, qu'il s'agisse de celles des acteurs pris individuellement ou de celles des institutions et des communautés professionnelles.

## 1. MISE EN CONTEXTE

Pour bien situer chacun des trois cas qui seront discutés, nous allons décrire succinctement le programme de formation à l'enseignement de l'éducation physique et à la santé du Québec auquel les étudiants étaient inscrits, la structure de gestion et d'encadrement des stages en place dans le programme ciblé ainsi que leur cheminement en formation pratique.

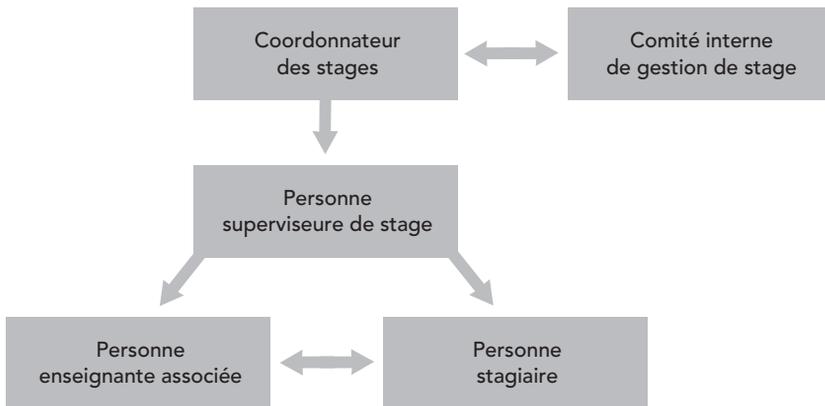
Le programme ciblé est dispensé par une université québécoise. Il s'agit d'un programme de premier cycle échelonné sur une durée de huit sessions réparties sur quatre ans au cours duquel les étudiants doivent réaliser un stage à chacune des années. L'articulation théorie-pratique

fonctionne sur la base d'une alternance intégrative (Lebel, 2007). Chaque stage a ses caractéristiques propres en termes de durée, de modalités de réalisation et de supervision et, enfin, de visées. À la fin du quatrième et dernier stage, les étudiants qui l'ont réussi et qui satisfont aux autres exigences du programme obtiennent un brevet d'enseignement. Ils sont alors légalement qualifiés pour enseigner l'éducation physique en milieu francophone, au primaire ainsi qu'au secondaire, sur le territoire de la province de Québec. Dans l'ensemble, les activités de formation pratique représentent à elles seules 17,5% du total des crédits de formation offerts par ce programme. L'annexe 4.1 résume les principales caractéristiques des activités de stage.

Comme l'indique la figure 4.1, le coordonnateur des stages établit les démarches administratives et pédagogiques à suivre par la personne stagiaire, mais aussi par les autres acteurs du stage que sont la PEA et la PSU. Lien essentiel entre l'université et les milieux de stages, il recrute ou recueille les propositions d'accueil de stagiaires, procède à l'assignation des divers partenaires de stage et gère les dossiers de chaque personne stagiaire.

Figure 4.1.

#### La structure de gestion et d'encadrement des stages dans le programme ciblé



Composé du coordonnateur des stages et de professeurs de l'université, dont certains sont également superviseurs, le comité interne de gestion des stages traite de tout sujet qui concerne les stages. Plus particulièrement, c'est au sein de ce comité consultatif que sont analysés les dossiers des stagiaires manifestant des difficultés et que s'effectue la gestion d'un mécanisme de dépistage « hâtif » des stagiaires susceptibles de

rencontrer des difficultés ainsi que des modalités de mise en place d'une démarche d'accompagnement pédagogique pour soutenir leur insertion dans les stages.

La personne superviseure universitaire contacte et rencontre la personne stagiaire avant ou au tout début des stages longs réalisés en troisième et en quatrième années afin de préciser son rôle, de prendre connaissance de ses objectifs, d'échanger sur leurs attentes respectives et de préciser les exigences du stage. Durant le stage, elle visite le milieu d'apprentissage afin de rencontrer la personne stagiaire, la personne enseignante associée et, dans la plupart des cas, la direction de l'école. Représentante du programme dans les milieux scolaires, elle a comme principales préoccupations de vérifier le degré d'atteinte des objectifs de formation; d'établir une relation d'aide pédagogique avec la personne stagiaire – encourager cette dernière à persévérer, à s'améliorer, voire lui offrir un soutien moral –; de vérifier la qualité de la relation entre personne enseignante associée/stagiaire; d'établir une complicité au sein de la triade que constituent la ou le stagiaire, la personne enseignante associée et la personne superviseure; de s'assurer de l'attitude professionnelle de la personne stagiaire; et, finalement, d'établir le lien entre les intervenants du milieu (la personne enseignante associée, la direction) et ceux du programme de formation.

La personne enseignante associée<sup>1</sup> a pour mission de guider la personne stagiaire dans l'apprentissage du métier d'enseignant. Plus précisément, elle: accueille la personne stagiaire dans sa classe; agit à titre de conseillère et l'assure d'un soutien pédagogique adéquat; s'inscrit avec la personne stagiaire dans une démarche d'analyse réflexive; participe à son évaluation; l'accompagne dans sa découverte des diverses facettes du milieu scolaire et professionnel. Enfin, la personne stagiaire assume différentes tâches selon le niveau du stage dans lequel elle est engagée pour en venir à assumer progressivement le rôle de première intervenante ou de premier intervenant de manière autonome dans les cours d'éducation physique.

## 2. QUELQUES CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Notre réflexion prend appui sur trois cas d'étudiants au cheminement difficile rencontrés au cours des 12 dernières années durant un ou plusieurs stages. La description de ces trois cas pouvant être qualifiés d'exemplaires repose exclusivement sur la base d'éléments documentaires. Elle fait donc appel à des données invoquées au sens employé par Van der Maren (1995), c'est-à-dire à des données dont la constitution et le format sont antérieurs

---

1. Gouvernement du Québec (1994). *La formation à l'enseignement. Les stages*, Québec, ministère de l'Éducation.

ou extérieurs à notre réflexion et indépendants de nous. Les documents rendus disponibles consistaient en des rapports de stage rédigés par les personnes enseignantes associées et par les personnes superviseures universitaires, des notes colligées par le coordonnateur des stages, la correspondance entre ce dernier et les acteurs concernés (par courriels ou par lettres), les objectifs de stage et le curriculum vitæ des stagiaires, des fiches d'appréciation remplies par les directions d'établissement et des fiches de contrôle des présences. Le portrait ainsi dégagé de chacun des cas est nécessairement lacunaire, quoiqu'il reflète fidèlement le contenu des documents analysés. Afin de protéger l'identité des personnes concernées, ces dernières seront désignées par des pseudonymes. Aucun intervenant, aucun lieu de formation, aucun sigle et titre de cours ni aucun milieu de stage ne seront nommément identifiés.

### **3. PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES TROIS CAS RETENUS**

Dans cette section plus charnue, nous présentons et discutons successivement de chacun des cas choisis. Nous débutons par celui de Didier. Suivront ceux de Norbert et de Loïk.

#### **3.1. L'échec de Didier en stage III.**

##### **Un simple accident de parcours ?**

Le curriculum vitæ de Didier nous dessine le portrait d'un jeune homme qui a un bon vécu sportif et qui est très impliqué, que ce soit à titre de bénévole lors d'événements sportifs ou comme entraîneur auprès des jeunes. Il a également assumé des périodes de suppléance au secondaire depuis le début de sa formation universitaire. Outre quelques problèmes mineurs touchant la ponctualité et un certain manque de temps pour s'intégrer avec les autres membres du personnel, aucun signe annonciateur de difficultés majeures n'est rapporté lors des deux premiers stages.

L'inattendu survient lors du troisième stage d'une durée de sept semaines au primaire où deux enseignantes qui assument respectivement 80 % et 20 % de la responsabilité de son encadrement l'accueillent dans leurs classes. Didier se trouve dans un milieu d'accueil qui réunit toutes les conditions pour vivre un très bon stage : qualité d'encadrement élevée, élèves issus d'un milieu socioéconomique privilégié, tests pour l'admission dans cette école dont la mission est unique dans la région. Pourtant, les résultats se révèlent catastrophiques. « C'est surprenant, inattendu ! » peut-on lire dans le rapport de ces deux personnes enseignantes d'expérience associées dont les qualités professionnelles sont appréciées et respectées par leurs confrères et consœurs du milieu ainsi que par les responsables des stages. Ainsi, selon elles, le stagiaire démontre un manque flagrant de

professionnalisme malgré de nombreux commentaires à cet effet. Il manque de dynamisme et de ponctualité et il est très régulièrement en retard dans la préparation de ses cours. En fait, il semble improviser continuellement. Les ajustements majeurs requis sur le plan de la planification, de l'organisation des séances, de la communication pédagogique et de l'observation des situations d'apprentissage ne sont pas apportés. Il consulte les deux enseignantes à la dernière minute et prête peu attention aux élèves. Il manque d'imagination et semble peu à l'aise en classe. Didier ne maîtrise pas beaucoup ses contenus, ne donne pas beaucoup de rétroaction et n'arrive pas à modifier adéquatement les situations problématiques. Il déploie peu d'efforts pour surmonter ses difficultés. En résumé, il semble peu s'intéresser à ses élèves, à leur compréhension des tâches à réaliser et à leur réussite lors de l'exécution des activités proposées. Plus «grave»: il ne semble pas concerné par la réalisation de son stage tout court... Il est ailleurs. Pour couronner le tout, Didier aurait menti à ses deux enseignantes associées concernant des congés de maladie qu'il a demandés et qui n'étaient pas justifiés. Enfin, il ne se serait même pas rendu à la rencontre de bilan final de stage.

De son côté, la personne superviseure universitaire relate un certain nombre de constats dans son rapport. Lors de sa première visite, en ce qui concerne l'intervention de Didier, il trouve ce dernier techniquement correct, mais terne, démontrant très peu d'enthousiasme, de dynamisme et entretenant des interactions minimales avec les élèves. «L'activité se déroulait en ateliers et Didier semblait croire que son rôle se résumait à celle d'un policier qui dirigeait la circulation autour des différentes stations de travail, réglait les problèmes de bouchons en fournissant un minimum de rétroaction aux élèves par rapport aux tâches à accomplir.» Lors de la rencontre après le cours, il lui demande son plan de cours et au bout de quelques minutes de recherche dans son sac, le stagiaire annonce qu'il l'a perdu. «Ça commence mal!!!» Lors de la deuxième visite, l'intervention était plus interactive. Toutefois, il n'y avait ni dynamisme ni enthousiasme de la part de Didier, que ce soit pour les élèves ou pour leurs accomplissements. Lors de la rencontre d'après le cours, en discussion, il admet qu'il a un problème de motivation pour ce stage. Il aurait préféré mille fois le faire au secondaire et il avoue qu'il ressentait très peu d'affinité avec les élèves du primaire. La troisième visite ne s'avère pas beaucoup plus concluante. Finalement, une compilation de cotes obtenues pour chacun des 58 éléments d'évaluation indique que plus de 60% des résultats sont considérés comme faible ou, au mieux, moyen. Un seul élément obtient la cote Excellent. Nous verrons certains changements draconiens à cet effet lors des stages subséquents. Mais revenons au stage dont il est question maintenant. Après consultation des rapports d'évaluation de l'enseignante associée et de la personne superviseure, le Comité interne de gestion des stages recommande

la note Échec (E) au stage III. L'étudiant est exclu du programme. Il sera réadmis sur la base de cinq conditions : 1) reprise du stage, 2) approbation du lieu de stage, 3) respect intégral des échéanciers imposés, 4) planification séquentielle approuvée, 5) plans de cours produits quotidiennement.

Un an plus tard, la reprise du stage III s'effectue au primaire avec un enseignant associé de sexe masculin spécialement désigné par le responsable universitaire parce que reconnu pour son haut degré de professionnalisme. Ce dernier recommande une réussite. Il souligne même que le stagiaire a connu un très bon stage à tout point de vue. Ainsi, sur les 58 éléments d'évaluation, 57 se situent dans la zone d'excellence. Selon la personne superviseure, le stagiaire atteint tous les objectifs de façon très satisfaisante. Tout un revirement de situation ! Quant au stage IV, il est effectué au secondaire auprès d'une PEA de sexe masculin qui recommande une réussite. Là encore, le stagiaire aurait connu un très bon stage.

À la lecture du cas de Didier, ce qui frappe d'entrée de jeu, c'est le caractère inattendu ainsi que l'ampleur des difficultés signalées durant son stage III au cours duquel il devait assumer une large part de responsabilités dans la planification, la mise en œuvre et l'évaluation des démarches d'enseignement-apprentissage. Pourtant, selon les éléments présentés, plusieurs conditions favorables à sa réussite semblaient rassemblées. Plusieurs sauf une : la motivation. Dans le cas décrit, on ne sait trop ce que recouvre cette idée de motivation, mais il semble que les perceptions du stagiaire allaient dans le sens d'un manque d'intérêt pour la clientèle du primaire. L'adoption de comportements d'enseignement spécifiques dépend des attitudes du stagiaire face à ceux-ci, de son sentiment d'efficacité personnelle et de sa perception du degré de contrôle qu'il croit pouvoir exercer sur son enseignement, du type d'influence que l'équipe d'encadrement exerce sur lui et finalement, des intentions d'adopter ou non les comportements attendus qui l'animent (Intrator, 2006 ; Smith, 2005). Quand, comment et à quelle fréquence ces aspects relatifs à la planification du comportement ont-ils été abordés par les enseignantes associées et la personne superviseure avant et pendant le stage ? Ce n'est pas précisé, mais le peu d'empressement et d'efforts constaté pour corriger les problèmes identifiés permet de formuler l'hypothèse qu'il n'avait pas l'intention ferme de s'engager à changer quoi que ce soit.

Par ailleurs, rappelons qu'en principe, la formation habilite à travailler avec les enfants du primaire et du secondaire et que le marché de l'emploi est tel que le nouvel enseignant en éducation physique et à la santé pourra être appelé à travailler dans tous les ordres scolaires. Le stage prolongé au primaire est donc une condition de la formation difficilement contournable. À supposer que le manque de motivation ait été la véritable source de son rendement insatisfaisant et instable durant ce stage, il faut s'interroger sur le degré d'inconfort que cela a pu créer chez lui étant donné

les manifestations assez prononcées de désorganisation rapportées (Mongeau et Tremblay, 2002). Impréparation, désorganisation, manque d'intérêt pour la clientèle, inhabileté à solutionner des problèmes liés à son enseignement, faible maîtrise des contenus d'enseignement, absences non autorisées, omission de se présenter à son bilan de stage et mensonges : voilà qui dépeint un portrait d'ensemble nettement défavorable.

Selon la taxonomie développée par Raths et Lyman (2003), ces manifestations signalent un manque d'éthique professionnelle ainsi que plusieurs formes d'incompétence pédagogique. Comme cela fut relevé dans d'autres travaux par le passé (Harwood *et al.*, 2000; Knowles et Sudzina, 1994; Schmidt et Knowles, 1994), les difficultés manifestées par Didier ne concernent pas qu'un aspect précis, mais plusieurs à la fois, ce qui n'est pas sans compliquer l'identification de cibles à prioriser qui auraient pu figurer dans l'élaboration d'un plan d'intervention adapté, destiné à l'aider.

Fait à signaler, les positions des trois membres de l'équipe d'encadrement quant à la conclusion du stage étaient convergentes : il fallait recommander l'échec. Sur le plan administratif, cet échec signifie l'exclusion du programme avec possibilité de réadmission. C'est ce qui s'est produit une année plus tard avec l'imposition d'une série de conditions à respecter. Les deux autres stages se sont apparemment très bien déroulés, Didier rencontrant les objectifs de formation de manière très satisfaisante. Cette conclusion heureuse semble rejoindre les constats réalisés par St. Maurice (2001) selon qui les étudiants peuvent malgré tout bénéficier d'une expérience de stage difficile, en apprendre quelque chose qui les aide à vivre du succès par la suite. Il propose même de considérer l'arrêt ou l'échec d'un stage comme faisant partie du développement professionnel au sens où cela peut permettre à des novices d'apprendre de la réflexion qu'ils mèneront à propos des erreurs commises. Pour terminer, il importe pour St. Maurice (2001) que l'étudiant s'approprie son problème et qu'il assume sa part de responsabilité dans la situation. Pour ce faire, il est souhaitable qu'il prenne une certaine distance par rapport à son stage. Le temps apparaît ici comme un facteur de premier plan. La règle d'exclusion du programme trouve-t-elle ici quelque justification éducative ?

### **3.2. Le cheminement de Norbert en formation initiale à l'enseignement. Que d'occasions manquées de l'amener à se responsabiliser !**

Dès son arrivée dans le programme, Norbert se fait remarquer dans un cours de communication pédagogique comme étant susceptible de rencontrer des problèmes de par son attitude de désinvolture quant à son rôle comme professionnel de l'enseignement. Dans son rapport de fin d'activité, le professeur responsable de l'activité indique :

Il est un étudiant qui détient de belles qualités dans le domaine de l'intervention éducative. Il possède une riche expérience en tant qu'intervenant et cela est perceptible dans son « animation » en gymnase. Toutefois, le problème constaté dans le cours de communication en est un de contradiction entre son identité personnelle et son identité professionnelle. En effet, son identité personnelle ne correspond pas du tout à l'identité d'un enseignant en éducation physique. Ainsi, il n'est pas en mesure actuellement de bien distinguer les deux et il privilégie son identité personnelle. Ceci est une problématique très importante qui exige une attention particulière.

Dès le stage I réalisé au secondaire, des difficultés sont détectées par son enseignant associé, sans toutefois que cela n'entrave sa réussite. Dans le rapport de stage, l'enseignant indique que Norbert a mis beaucoup de temps à s'impliquer, mais qu'il a pu rétablir la situation et terminer correctement son stage. Toutefois, il lui est reproché sa mauvaise attitude professionnelle (manque de ponctualité, de dynamisme et d'aisance, mauvaise qualité du français écrit et usage abusif des anglicismes). Ces difficultés se retrouveront aux autres stages et d'autres apparaîtront en cours de route. Dans le cadre d'un dispositif d'identification hâtive des stagiaires en difficulté, le coordonnateur aux stages lui écrit en lui indiquant que des difficultés ont été remarquées et que pour le prochain stage, ces aspects devraient figurer en tête de liste des points à améliorer. Il lui est demandé de produire une réflexion écrite et de rencontrer le coordonnateur pour échanger sur ces questions et de prendre des mesures concrètes pour améliorer ces comportements faute de quoi il ne pourrait commencer le prochain stage.

Le stagiaire s'acquiesce de ces tâches et entreprend son deuxième stage. Toutefois, après une première semaine avec une enseignante associée du primaire, celle-ci indique dans un courriel adressé au coordonnateur qu'il va falloir qu'il travaille excessivement fort pour qu'il réalise les trois autres semaines dans son école et qu'il doit être clair que si après la prochaine semaine elle doit encore être la locomotive, il ne pourra poursuivre. De surcroît, elle écrit : « J'ai jamais été aussi découragée d'un stagiaire, on dirait qu'il arrive de la planète *je m'en foutisme*. C'est bien beau être seulement en deuxième année de formation mais il y a des limites. Par exemple, être couché sur la fosse pendant que je suis en train d'expliquer les ateliers, ce n'est pas normal. » Le rapport final indique que les performances du stagiaire sont fluctuantes selon sa disposition d'esprit, mais somme toute qu'il a réalisé des progrès notables.

En stage III au secondaire, l'enseignant associé identifie de grands défis qui restent à relever pour Norbert concernant notamment le respect des règles de l'école, le dynamisme, la gestion des transitions et la

gestion de l'indiscipline, particulièrement avec certains groupes jugés plus difficiles. Le directeur d'établissement y va aussi de certains commentaires en signalant que «le quatrième stage de Norbert sera déterminant. Il devra être encadré de près pour s'assurer qu'il fasse le transfert du rôle d'étudiant vers le rôle d'enseignant. Il doit accepter les règles du jeu établies en éducation quant à l'encadrement des élèves et quant à son rôle de modèle auprès des enfants».

Dans son rapport, le superviseur indique que Norbert est une personne qui éprouve des difficultés à planifier ses cours et même «à planifier sa vie!». Il ne semble pas se stresser avec ses planifications de cours. «Lors de ma première visite, il n'avait pas réalisé de plans de cours (il était incapable de m'en montrer un seul) ni d'observations critiques.» Il poursuit en soulignant que son style nonchalant donne souvent l'impression qu'il n'est pas à son affaire. Il conclut en notant plusieurs lacunes à corriger mais surtout qu'il croit «personnellement que son manque de maturité est la source de plusieurs problèmes».

De retour au primaire pour son stage IV, la sauce se gâte vraiment. Les rapports d'évaluation soumis au coordonnateur de stages sont divergents. L'enseignant associé avec lequel Norbert a commencé son stage jusqu'à la quatrième semaine estimait qu'il était en voie de réussir son stage. À l'opposé, la seconde enseignante associée, une retraitée revenue à la pratique de l'enseignement pour compenser temporairement l'absence du premier penchait plutôt pour un échec. Selon son rapport, le travail de Norbert était insatisfaisant au plan de l'évaluation, cela étant probablement dû à sa méconnaissance de la discipline sportive au programme (badminton). Cette lacune sur le plan de la maîtrise de sports couramment enseignés au secondaire avait été remarquée en basketball lors de son premier stage. Il est également mentionné qu'il manquait beaucoup d'organisation, qu'il montrait peu de dynamisme, qu'il gérait mal son matériel et qu'il n'assurait pas le maintien de son statut d'enseignant. Selon elle, son attitude s'apparentait davantage à celle d'un animateur de parc qu'à celle d'un professeur d'éducation physique et à la santé. La superviseure universitaire a affirmé ne pas savoir que faire et a choisi de ne rien recommander, de laisser au coordonnateur des stages la tâche d'imposer la note. Les rapports sont faiblement documentés. Les entretiens réalisés par le coordonnateur (consignés dans le dossier) avec les deux personnes enseignantes associées et la superviseure sont beaucoup plus sévères que les rapports écrits et au moins deux des répondants se sont dit d'avis que Norbert avait échoué son stage. Rappelons que selon les rapports finaux, qui sont les seules traces écrites restantes, seul le volet «Évaluation» ne répondait pas minimalement aux attentes.

Après analyse des rapports de stage et des entretiens avec les membres de l'équipe d'encadrement, il est décidé par le comité interne de gestion des stages que la note E (Échec) est attribuée au stagiaire. Après de multiples recours de sa part, une demande de réadmission au programme est acceptée après presque deux ans. Norbert a dû reprendre son stage IV en entier pour finalement obtenir son brevet d'enseignement.

Contrairement au cas de Didier, celui de Norbert permettait d'anticiper des difficultés en matière de cheminement en cours de formation. C'est d'ailleurs ce qui s'est produit malgré des signalements et des interventions de la part de professeurs du département, du coordonnateur des stages, d'enseignants associés, d'un superviseur et même d'une direction d'établissement. C'est comme si la formation reçue, de même que les différentes interventions menées à son endroit, n'avaient jamais su atteindre le noyau central de ses croyances primaires (Smith, 2005) sur l'enseignement ainsi que sur la fonction enseignante, et comme s'il était passé au travers de quatre années de formation sans même se questionner.

Tout comme chez Didier, les difficultés rencontrées par Norbert sont multiples. Certes, sa personnalité et son apparente incapacité de s'identifier à sa communauté professionnelle de référence (Gohier, Chevrier et Anadón, 2005) pèsent lourdement sur son cheminement. Cependant, si l'on se réfère à la taxonomie de Raths et Lyman (2003), son rendement instable et à peine satisfaisant est aussi attribuable à l'identification d'importantes faiblesses sur le plan des habiletés de base (qualité de l'expression écrite et orale) et des compétences pédagogiques, qu'il s'agisse de la maîtrise des contenus d'enseignement, de la capacité à bien gérer la classe, de son engagement quotidien à bien remplir ses fonctions d'enseignant et à exercer un bon jugement professionnel.

À plus d'une reprise, il est mentionné que Norbert a réalisé quelques progrès. C'est sur cette base qu'il réussira ses stages. Toutefois, ces progrès ne sont apparemment jamais mis en tension avec l'atteinte de seuils de rendement ou de maîtrise des compétences de telle sorte qu'il est possible de présumer que les attentes de rendement perçues par le stagiaire aient pu être minimales. Comme nous l'avons mentionné plus haut, il y a beaucoup d'incertitude entourant les indicateurs permettant de distinguer un bon rendement d'un mauvais rendement. En outre, la relative imprécision des cahiers de stage en matière d'évaluation ainsi que la tendance des personnes enseignantes associées à réinterpréter les orientations et les règles des stages et des programmes en fonction de leurs propres conceptions du métier (Lepage et Gervais, 2007) peuvent expliquer, du moins en partie, cet espèce de flottement dans l'appréciation des capacités des stagiaires à donner un service d'enseignement de qualité. Examiné dans la perspective de

l'évaluation et de la responsabilisation (Desbiens et Spallanzani, 2005), ce flottement sur le plan des attentes que le stagiaire doit rencontrer pour réussir son stage ne peut que l'encourager à les négocier implicitement ou explicitement jusqu'à ce que la personne enseignante associée réagisse en traçant une ligne sous laquelle il ne faut pas descendre ou qu'elle se contente finalement d'un rendement minimal de la part du stagiaire. L'évaluation régulière d'éléments précis associée à des périodes de rétroactions significatives et structurées devrait permettre d'apporter des ajustements de part et d'autre en vue de rétablir un équilibre écologique favorable à l'apprentissage de l'enseignement. Dans le cas contraire, peut-être vaut-il mieux le reconnaître et conclure que certaines conditions nécessaires pour atteindre les objectifs du stage ne sont pas présentes et qu'il est préférable d'y mettre fin.

L'exemple du cheminement de Norbert illustre comment le bon déroulement d'un stage dépend de l'engagement des acteurs concernés dans la réalisation d'un but commun bien défini (St. Maurice, 2001), de leur concertation à des moments opportuns et de la nécessité d'ouvrir les voies de communication entre tous les échelons responsables de sa régulation. Lorsque l'un ou plusieurs de ces aspects fait défaut, la bonne gestion du stage peut être compromise. Dans le cas qui nous occupe, il est rapidement apparu que les deux enseignants associés qui ont accompagné le stagiaire au quotidien lors du stage IV ne partageaient pas une même vision de son rendement. Quand et comment cette divergence a-t-elle été constatée et posée comme enjeu par la personne superviseure? Comment celle-ci a-t-elle exercé sa fonction de médiation entre ces deux personnes enseignantes associées et comment a-t-elle pris en compte la position du stagiaire? Que peut-elle dégager de ses propres observations? Quand et comment a-t-elle rendu compte de la situation difficile au coordonnateur des stages et quelles actions ce dernier a-t-il effectuées pour tenter de solutionner le problème? Dans les circonstances et compte tenu des antécédents du stagiaire, comment expliquer qu'aucune disposition n'ait été prise dès le départ pour que les rapports de stage soient fortement documentés? L'exposé du cas n'éclaire pas ces questions.

Lorsque le stage déraile, à qui la faute? L'exemple de Norbert montre que celle-ci peut être partagée, que la faillite peut être à la fois celle de l'étudiant et celle de l'équipe d'encadrement et de la coordination des stages. Cet étudiant a terminé sa formation à l'enseignement deux années plus tard. Quelle sera sa contribution auprès des élèves et de sa communauté professionnelle? N'aurait-il pas été souhaitable de lui offrir une autre porte de sortie? Aurait-on pu lui en imposer une?

### 3.3. La course à obstacles de Loïk en formation à l'enseignement. Où tracer la ligne ?

Le cas de Loïk, un étudiant plus âgé que ses confrères de promotion, illustre bien la grande complexité de l'intervention auprès de stagiaires en difficulté. À son entrée dans le programme, Loïk n'a pratiquement pas d'expérience de travail ou même de bénévolat qui se rapproche du rôle enseignant. Son expérience dans les activités physiques comme participant est également très limitée et se résume à un peu de ski alpin et à la participation à une ligue estivale récréative de balle molle dans son patelin. Son retour aux études s'est fait dans un contexte d'admission aux adultes où les exigences de formation sont moins élevées que les conditions exigées aux étudiants provenant d'une filière régulière.

C'est sur cette toile de fond que Loïk s'engage dans sa formation universitaire non sans démontrer rapidement certaines difficultés sur le plan scolaire remarquées par quelques professeurs. Toutefois, ayant un caractère assez sympathique et jovial, il trouve du soutien auprès de ses collègues de classe pour l'aider à rencontrer les objectifs de formation. Presque sept ans plus tard, moment où il réussit son dernier stage et complète ainsi sa formation, il est intéressant d'examiner certains éléments de son parcours. Ainsi, nous constatons que tous les stages qu'il a réalisés, sauf le premier, l'ont été auprès d'une personne enseignante associée de sexe masculin. Les stages I, III et III (reprise) ont été effectués au primaire alors que les stages II, IV et IV (reprise) l'ont été au secondaire. Le rapport du premier stage ne présage aucun problème à venir, bien qu'il y soit signalé que Loïk doit mieux faire respecter certaines règles de conduite par les élèves.

Au stage II, les perceptions d'ensemble des habiletés à maîtriser semblent assez favorables. Toutefois, l'enseignant associé est d'avis que Loïk manque d'aisance dans la classe. Son rendement est jugé de moyen à bon. Il parle trop vite, pas assez fort et les objets d'apprentissage sont vus trop rapidement pour que les élèves aient l'occasion d'expérimenter suffisamment. L'enseignant associé recommande en outre que Loïk perfectionne ses habiletés motrices de même que sa capacité à réagir aux événements de la classe plus rapidement. Aucune recommandation n'est faite par l'enseignant associé au coordonnateur de stage à l'université pour qu'une aide particulière lui soit accordée.

La situation se dégrade au stage suivant. L'enseignant associé dresse un bilan sévère du stage. Il inscrit avoir avisé le stagiaire à deux reprises durant le stage qu'il cheminait vers un échec. De son côté, le superviseur universitaire écrit dans son rapport destiné au coordonnateur : «Je ne comprends pas comment il a pu se rendre jusqu'à ce stage. Il y a

un manque majeur en quelque part dans le système... » Il s'étonne que l'étudiant se soit rendu si loin dans la formation avec de si pauvres connaissances des activités sportives et de si faibles habiletés d'intervention, et ce, en dépit du fait que l'enseignant associé lui a laissé le loisir de choisir ses contenus d'enseignement. Des difficultés majeures sont donc signalées. Des constats réalisés par l'équipe d'encadrement, retenons que la compétence touchant l'évaluation n'est pas maîtrisée. Loïk perd régulièrement le contrôle de ses groupes. Il n'anticipe pas les événements et réagit mal face aux comportements indisciplinés des élèves. Le temps d'engagement moteur est très faible en raison d'une étape de préparation trop longue. Sur le plan de l'observation, Loïk est inefficace de telle sorte que la sécurité des élèves est parfois compromise. Il montre aussi des lacunes en matière de ponctualité, de dynamisme, de créativité, d'aisance et de rythme à maintenir dans les cours. De l'avis de son enseignant associé, Loïk semble débordé par la tâche et les compétences à maîtriser et ne semble pas savoir comment remédier à la situation. Le stage est échoué. Le stagiaire est exclu du programme.

Conformément aux règlements du programme de formation, l'étudiant fait une demande d'admission, ce qui lui permet de refaire son stage III une année plus tard. Comme demandé par le comité interne de gestion de stage, Loïk produit un plan de travail qui est toutefois jugé insuffisant et, à la suite d'une rencontre avec les membres du comité, la décision de ne pas le réadmettre est maintenue. Il revient à la charge l'année suivante en présentant des lettres de recommandations de directions d'écoles où il a fait de la suppléance. Il est réadmis. Lors de la reprise de ce troisième stage, aucun élément faible n'est signalé par l'enseignant associé. Les appréciations se situent majoritairement dans la catégorie « Bon ». La personne superviseure universitaire rapporte des améliorations importantes entre le début et la fin du stage. Elle écrit dans son rapport destiné au coordonnateur : « Entre l'enseignant désorganisé que j'avais observé à l'arrivée et celui que je vois aujourd'hui, la transformation est remarquable. » La reprise s'avère donc une réussite. Il passe à l'étape suivante.

Le stage IV s'effectue avec le même enseignant associé et le même superviseur que lors de la reprise du stage III. Ces deux intervenants évoluent au sein de la même équipe d'enseignants d'EPS dans une école secondaire. Loïk doit enseigner de façon concomitante des activités variées à des clientèles du secondaire. Selon les rapports de l'équipe d'encadrement, le stagiaire manifeste peu d'aisance à varier son style d'enseignement, montre des difficultés marquées à conserver le contrôle du groupe d'élèves durant des épisodes de sports collectifs de même qu'à s'organiser sur le plan matériel. Devant les difficultés manifestées dans l'enseignement des sports collectifs, il est proposé par l'équipe d'encadrement de prolonger le stage de deux semaines afin de l'exposer davantage à de telles situations

de manière à ce qu'il développe des capacités à intervenir dans ce contexte. Le coordonnateur de stage accepte cette proposition. Le stage est toutefois arrêté avant son terme par la direction d'établissement en raison d'allégations de langage déplacé ou d'allusions suggestives faites par des élèves ou individuellement par d'autres enseignants ayant reçu des confidences. La note Échec (E) est inscrite au relevé de notes. Il est de nouveau exclu du programme.

Le stagiaire effectue une nouvelle demande écrite de réadmission. Pour être recevable, cette demande doit répondre à cinq conditions posées par le comité interne de gestion des stages : 1) motiver sa réadmission au programme d'enseignement de l'éducation physique; 2) produire un bilan de ses forces et de ses faiblesses et en faire l'analyse en vue d'identifier des moyens réalistes pour combler ses faiblesses; 3) produire un bilan des compétences et habiletés développées durant la formation en enseignement de l'éducation physique; 4) faire l'inventaire des compétences et habiletés à développer avant la reprise de ce stage; 5) décrire les moyens à utiliser et les expériences à vivre pour développer les éléments identifiés en 4. Le document remis un mois plus tard par l'étudiant et devant faire état des cinq conditions est jugé insatisfaisant. Un comité est mis sur pied pour rencontrer le candidat. Devant ses réponses hésitantes et peu convaincantes, le comité recommande le maintien de l'exclusion.

Une nouvelle demande de réadmission est formulée quelques mois plus tard, laquelle conduira à une réadmission plus d'une année plus tard. Cette reprise du stage IV constitue, sans contredit, l'aboutissement d'un cheminement parsemé d'embûches en formation à l'enseignement pour Loïk. Malgré la réussite du stagiaire, ce stage final réalisé dans des conditions extraordinaires révèle que d'importantes faiblesses demeurent quant à la planification, l'organisation et la gestion de classe. La personne superviseure émet les réserves suivantes dans son rapport d'évaluation :

Les exigences professionnelles qui pointent à l'horizon préconisent la recherche de formules pédagogiques qui engagent les élèves de façon plus formelle dans ses activités d'apprentissage de façon à atteindre les compétences attendues dans les programme du secondaire. Ce raffinement professionnel dépendra des efforts qu'il sera prêt à mettre pour y arriver. Dans la conjoncture actuelle au regard de la nature de l'accompagnement en milieu professionnel, je demeure inquiet quant aux actions qu'il saura poser en ce sens.

Dans la présentation du cas de Norbert, nous avons évoqué la nécessité pour l'équipe d'encadrement, notamment pour la personne enseignante associée, de tracer une ligne pour limiter l'espace de négociation des attentes laissé au stagiaire. Cela revient essentiellement à réaffirmer ou à

repositionner ces attentes de manière à lui donner une direction claire à suivre. Avec l'analyse de ce dernier cas, celui de Loïk, nous avançons que cette même idée puisse aussi être reprise, cette fois à l'échelle d'un programme.

Loïk est un étudiant extrêmement persévérant, voire résilient, puisqu'il a pris sept années pour compléter son programme de formation malgré de grandes difficultés et plusieurs échecs en stage. Malheureusement, son cas illustre bien que la persévérance sans un engagement suffisant sur les plans quantitatif et surtout, dans son cas, qualitatif, n'entraîne que des résultats mitigés, incertains. Convenons que la lecture de son parcours tortueux peut étourdir. Étudiant adulte, sans expérience de travail dans le secteur de l'intervention en sports et disposant d'une faible expérience de participation sportive, Loïk entre en formation initiale en enseignement de l'éducation physique et à la santé avec un profil atypique et apparemment mal outillé pour réussir.

Des difficultés qualifiées de mineures touchant la connaissance des contenus, l'engagement des élèves dans des tâches d'apprentissages signifiantes et la gestion de classe sont soulevées lors des deux premiers stages sans que cela n'entraîne de signalement particulier au coordonnateur des stages. C'est toutefois lors des stages de prise en charge que des problèmes importants sont révélés. L'étudiant s'engagera à partir de cette étape dans cinq longues années en montagnes russes, passant d'un échec à une réussite à un autre échec, suivi finalement d'une réussite mitigée. Comme dans les deux cas précédents, des difficultés, multiples, parfois importantes, touchant des dimensions éthiques, professionnelles et pédagogico-didactiques sont soulevées. Le rendement de Loïk est fluctuant, plus souvent insatisfaisant qu'autrement. Attardons-nous aux considérations suivantes.

Loïk n'était peut-être pas très doué en sports, mais il a su rebondir suffisamment d'un stage à un autre pour convaincre ses accompagnateurs de l'amener vers l'obtention de son diplôme en enseignement. Comme nous l'avons signalé auparavant, il est plausible qu'un ensemble de facteurs tels que l'absence de consensus fort sur les habiletés et les compétences les plus caractéristiques d'un bon enseignement (Tillema, 2009), l'inconfort provoqué par la difficile conciliation des rôles d'accompagnateur et d'évaluateur (Lepage et Gervais, 2007; Rath et Lyman, 2003) et le manque d'uniformité en matière des attentes d'un milieu de stage à un autre expliquent en partie ce cheminement ressemblant à un *cross-country* extrême.

Lorsque nous considérons les trois cas étudiés, nous constatons que nous connaissons peu de choses des pratiques d'accompagnement qui ont été préconisées par leurs équipes d'encadrement. Typiquement, celles-ci ne sont ni présentées ni discutées directement dans des documents tels

que ceux consultés ici. Nous savons cependant qu'il arrive que des enseignants associés éprouvent de la difficulté à analyser les prestations d'enseignement de leurs stagiaires, à utiliser des instruments d'évaluation et que, de l'aveu de certains, il peut leur être difficile d'établir un diagnostic précis des difficultés éprouvées par leurs stagiaires, d'élaborer des stratégies d'intervention appropriées ainsi que de conduire avec eux des démarches axées sur une approche réflexive (Goyette, Sarrasin et Spallanzani, 1993; Spallanzani, Poirier et Sarrasin, 1992). En clair, il arrive que, pour d'excellentes raisons, ils se sentent vraiment pris au dépourvu, qu'ils aient besoin d'aide eux aussi. Ainsi, lorsque, comme c'est relaté dans le cas de Loïk, un enseignant associé affirme que le stagiaire est débordé par la tâche et qu'il ne semble pas savoir comment remédier à la situation, qu'est-ce qui est dénoncé au juste? L'incapacité du stagiaire à manifester un savoir-faire qu'il devrait avoir développé? Son incapacité à manifester un savoir-faire qu'il ne possède pas encore? Les difficultés de l'enseignant associé à aider son stagiaire à identifier les solutions les plus viables dans les circonstances? Dans les deux premiers cas, ce sont le réalisme des attentes entretenues par l'enseignant associé et ses conceptions de l'apprentissage par la pratique qu'il convient d'examiner plus attentivement. Dans le dernier cas, c'est à ses besoins en termes de formation et d'assistance qu'il faut s'attarder davantage.

Il ressort de la description du cas de Loïk qu'énormément d'énergie a été déployée pour gérer les différentes étapes de son cheminement. Combien de rencontres du comité interne de gestion des stages a-t-il fallu pour juger de son cas? Combien de réunions par des sous-comités chargés de le rencontrer, d'analyser ses demandes de réadmission et combien de documents soumis en appui à ces dernières ont été requis? Combien de fois l'exclusion de ce stagiaire du programme a-t-elle été prononcée ou confirmée? Combien de demandes de réadmission Loïk a-t-il eu l'occasion de déposer? Pourquoi les responsables des stages semblent-ils incapables de tracer la fameuse ligne dont il est question depuis le cas de Norbert, d'affirmer les attentes du programme et d'en arriver à conclure que Loïk ne les rencontre pas de façon stable et satisfaisante? C'est un peu comme si, faute d'instruments conceptuels, techniques ou réglementaires valables, l'usure représente le mécanisme administratif par défaut permettant d'écarter des candidats dont l'aptitude à l'enseignement est, pour le moins, incertaine. Dans ce cas précis, les limites de ce mécanisme ont été clairement dépassées. Ce cas jurisprudentiel, exceptionnel il faut le reconnaître, n'ouvre-t-il pas tout un champ de réflexion sur des enjeux centraux de la formation et de la profession enseignante tels que la sélection des candidats, les conditions de leur accompagnement dès leurs premiers pas à l'école comme enseignants stagiaires ou comme novices, l'évaluation de

leur rendement en considération de profils de sortie ou d'exercice clairement identifiés, relevés mais réalistes compte tenu de leur degré de développement professionnel ?

## CONCLUSION

Les cas de stagiaires présentés dans ce texte ne correspondent pas du tout à l'idée d'un cheminement sans histoire ni remous. Bien au contraire, ce sont des parcours accidentés qui illustrent combien les difficultés des stagiaires peuvent parfois être lourdes, diversifiées, différentes et semblables à la fois. Comme nous l'avons signalé en introduction, les stagiaires qui manifestent des difficultés importantes en stage représentent une faible proportion de l'ensemble des stagiaires. Ces cas posent toutefois d'importants défis pédagogiques et administratifs aux programmes responsables de la formation à l'enseignement sans manquer de les interpellier sur le plan de leur responsabilité sociale. En effet, en l'absence d'organismes de régulation protégeant les intérêts du public qui paie pour la formation des enseignants ainsi que pour les services d'éducation qu'ils dispenseront pendant souvent plus de trois décennies, les programmes de formation ont le devoir de se doter de moyens visant un meilleur contrôle à la fois de la qualité des finissants et de leur développement professionnel. Étant donné ce qui précède, nous partageons l'avis de St. Maurice (2001, p. 377) selon qui : « *Any prospective teacher whose performance is insufficient for graduation and licensure should be removed from that classroom so that teachers there can teach at their best and pupils there can learn at their best* ». Mais cette citation pose deux questions clés : à quelles conditions la performance est-elle suffisante ? Peut-on, comme communauté professionnelle, parvenir à s'entendre sur ces conditions, sur le sens à leur donner de même que sur les valeurs fondamentales qui doivent nous animer ? Pour l'heure, nous évoluons, pour reprendre l'expression de Jorro (2012), dans un climat « d'insécurité évaluative » donnant lieu à toute une gamme d'actes de simulations, de tricheries, de petites comme de grandes lâchetés qui nous sont préjudiciables à tous.

De par la nature des activités qui sont réalisées en stage, plus particulièrement lors d'un stage long, c'est un moment privilégié pour évaluer les apprentissages effectivement réalisés et ceux qui ne le sont pas encore. C'est toutefois une bien lourde responsabilité à assumer pour des acteurs de terrain souvent étrangers ou trop éloignés du programme de formation. Comment faire pour mieux la distribuer sur l'ensemble des activités du début à la fin de la formation ? Comment saisir les occasions ainsi créées pour situer les candidats face à leurs forces et à leurs défis et les amener à se responsabiliser devant leur développement personnel et

professionnel? Comment prévenir les situations dramatiques telles que celles examinées dans ce texte tout en sachant qu'il peut toujours y avoir de mauvaises surprises? N'est-il pas temps d'aller voir ailleurs, de constater ce que font d'autres professions pour améliorer nos propres pratiques de formation professionnelle?

Ces questions difficiles soulèvent une fois de plus les limites associées au maintien du morcellement des programmes de formation professionnelle en enseignement ainsi qu'à la nature de la collaboration entre leurs acteurs. Un fonctionnement des programmes mieux intégré, plus cohésif, permettrait peut-être de penser des façons d'identifier et de suivre plus efficacement le cheminement d'étudiants manifestant très tôt dans la formation des difficultés d'adaptation et d'identification aux normes de même qu'aux valeurs de la profession. Évidemment, cela n'irait pas sans remettre en question le modèle du travail de l'enseignant universitaire tel qu'on le connaît présentement.

ANNEXE 4.1.  
**DESCRIPTION DES ACTIVITÉS DE STAGE DU PROGRAMME  
 D'ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE CIBLÉ**

<b>Dimensions considérées</b>	<b>Stage 1</b>	<b>Stage 2</b>
<b>Visées</b>	<p>Objectif.</p> <p>Acquérir une connaissance concrète de l'enseignement en vue de vérifier son choix professionnel.</p> <p>Observation et analyse de pratiques d'enseignement dans l'action et sensibilisation à leurs exigences. Observation des caractéristiques des groupes-classes et familiarisation avec les conditions de vie des élèves au préscolaire, au primaire et au secondaire. Interventions occasionnelles supervisées par les PEA.</p>	<p>Objectifs.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. S'initier à l'intervention pédagogique.</li> <li>2. Développer des habiletés d'intervention auprès des élèves.</li> </ol> <p>Expérimentation des comportements de base d'organisation, d'observation et de communication avec la clientèle du milieu de stage. Prise en charge progressive du rôle de première intervenante ou de premier intervenant pour une séance en éducation physique et à la santé.</p>
<b>Articulation théorie-pratique</b>	Couplé avec un cours d'intervention éducative à l'automne et un autre à l'hiver.	Couplé avec un cours d'intervention éducative à l'automne et à deux à l'hiver dont un séminaire.
<b>Ordre d'enseignement</b>	Primaire ou secondaire ou EHDAA (élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage).	Doit être différent du stage 1.
<b>Modalités de réalisation et de supervision</b>	<p>13 jours: 3 jours perlés (1 à l'automne [1<sup>re</sup> session] et 2 à l'hiver [2<sup>e</sup> session]) + 2 semaines consécutives dans le même milieu de stage.</p> <p>Le stage s'effectue en dyade.</p> <p>Supervision: Une PEA.</p>	<p>20 jours: 5 jours consécutifs (automne, 3<sup>e</sup> session) + 3 semaines consécutives (hiver, 4<sup>e</sup> session) dans le même milieu de stage.</p> <p>Le stage s'effectue en dyade.</p> <p>Supervision: Une PEA et un CP spécial sur recommandation du CIGS.</p>

Stage 3	Stage 4
<p>Objectifs.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Assumer l'enseignement des cours d'éducation physique et à la santé.</li> <li>2. Apprendre à évaluer la maîtrise de ses compétences pédagogiques, didactiques et disciplinaires dans une perspective de développement professionnel.</li> </ol> <p>Perfectionnement des comportements liés à la planification, à l'organisation, à la communication, à l'observation et à l'évaluation formative et sommative des élèves en situation d'apprentissage.</p>	<p>Objectifs.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prendre en charge la planification, la réalisation et l'évaluation de ses groupes-classes.</li> <li>2. Évaluer la maîtrise de ses compétences pédagogiques, didactiques et disciplinaires.</li> <li>3. Consolider les compétences acquises en formation initiale.</li> <li>4. Consolider son identification à la profession.</li> </ol> <p>La ou le stagiaire assumera la responsabilité de l'intervention durant toute la durée du stage. Elle ou il verra à collaborer à toutes les autres tâches prévues à la charge de travail de la PEA.</p>
<p>Couplé à deux cours d'intervention éducative à l'automne et à un séminaire à l'hiver.</p>	<p>Couplé à un cours de gestion de projet à l'automne et à un séminaire de fin de formation à l'hiver.</p>
<p>Primaire ou secondaire ou EHDAA au choix.</p>	<p>Doit être différent du stage 3.</p>
<p>7 semaines (approx. 35 jours en automne de la 5<sup>e</sup> session) Supervision : une PEA (en dégagement) et une PSU (minimum de deux visites dans le milieu). Le stage s'effectue en solo.</p>	<p>7 semaines (approx. 35 jours en hiver de la 8<sup>e</sup> session) Supervision : une PEA (en dégagement) et une PSU (minimum de deux visites dans le milieu). Le stage s'effectue en solo.</p>

## Bibliographie

- BARK, S.-G. et E.-H. HAM (2009). «An evaluation study on the educational value of teaching practicum in secondary schools», *Asia Pacific Educational Review*, vol. 10, p. 271-280.
- BIJANG, S.G., C. GAUTHIER, M. MELLOUKI et J.-F. DESBIENS (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents? Une enquête québécoise*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- CHALIÈS, S. et M. DURAND (2000). «L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants.», *Recherche et formation*, vol. 35, p. 145-180.
- DESBIENS, J.-F., C. BORGES et C. SPALLANZANI (2012). *J'ai mal à mon stage. Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- DESBIENS, J.-F., J.-P. BRUNELLE, C. SPALLANZANI et M. ROY (2006). «Mejorar el acompañamiento de los pasantes en enseñanza en educación física a través de la formación para la supervisión de los profesores asociados. Un proyecto en vías de elaboración en la Facultad de Educación Física y Deportiva (FEFD) de la Universidad de Sherbrooke», *Revista de Educación*, vol. 339, janvier-avril, p. 339-361, <[http://www.revistaeducacion.mec.es/re339\\_14.htm](http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_14.htm)>, consulté le 5 mars 2013.
- DESBIENS, J.-F. et C. SPALLANZANI (2005). «La supervision active: un concept-clé pour mieux comprendre et agir sur l'écologie de la classe d'éducation physique et sportive», dans C. Gervais, et L. Portelance (dir), *Des savoirs au cœur de la profession. Contexte de construction et modalités de partage*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 245-264.
- GOHIER, C., J. CHEVRIER et M. ANADÓN (2005). «La formation des maîtres au temps des réformes: l'identité professionnelle revisitée par la posture pédagogique», dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir), *La profession enseignante au temps des réformes*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 281-298.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1994). *La formation à l'enseignement: les stages*, Québec, Direction de la formation du personnel scolaire, Ministère de l'Éducation.
- GOYETTE, R., J. SARRASIN et C. SPALLANZANI (1993). «Attentes exprimées par des étudiants universitaires et des maîtres associés lors de stages d'enseignement», *Actes du 3<sup>e</sup> Congrès de la CÉÉPQ*, (2<sup>e</sup> partie), Montréal, Éditions L'impulsion, p. 127-131.
- GROSS, J.A. (1988). *Teachers on Trial. Values, Standards, and Equity in Judging Conduct and Incompetence*, Ithaca, IRL Press.
- HARWOOD, A.M., L. COLLINS et M. SUDZINA (2000). «*Learning from Student Failure: Implications for Program Design*», Texte présenté au congrès de l'AERA, Nouvelle-Orléans, 24-28 avril, ED 442 777.
- INTRATOR, S.M. (2006). «Beginning teachers and the emotional drama of the classroom», *Journal of Teacher Education*, vol. 57, n° 3, p. 232-239.
- JORRO, A. (2012). «Une évaluation au service des acteurs?», Conférence présentée au 11<sup>e</sup> colloque de l'Association française d'éducation comparée et des échanges (AFDECE), Institut de recherche sur les pratiques éducatives, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, le 25 octobre.
- KAHN, B. (2001). «Portrait of success: Cooperating teachers and the student teaching experience», *Action in Teacher Education*, vol. 22, n° 4, p. 48-58.
- KOSNIK, C. (2009). «It is not just practice: Conflicting goals, unclear expectations», dans F.J. Benson et C. Riches (dir), *Engaging in Conversations about Ideas in Teacher Education*, New York, Falmer Press, p. 65-71.
- KNOWLES, G. et M. SUDZINA (1994). «"Failure" in student/practice teaching: A skeleton in the teacher education closet», Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educator, Atlanta, 12-15 février.

- LEBEL, C. (2007). «Les formateurs de terrain et l'évaluation de la pratique», dans L.D. Bélaïr, D. Laveault et C. Lebel (dir), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 85-102.
- LEPAGE, M. et C. GERVAIS (2007). «Accompagnement et évaluation d'un stagiaire en difficulté: parcours d'enseignants», *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 30, n° 1, p. 31-53.
- LOPEZ-REAL, F., P. STIMPSON et D. BUNTON (2001). «Supervisory conferences: An exploration of some difficult topics», *Journal of Education for Teaching*, vol. 27, n° 2, p. 161-173.
- LOWTER, M.A. (1970). «Successful and unsuccessful experiences of student teachers in secondary education», *Contemporary Education*, vol. 41, n° 6, p. 272-275.
- MARTINEAU, S., C. GAUTHIER et J.-F. DESBIENS (2001). «Ce n'est pas toujours la faute à El Nino. À propos de l'incompétence en enseignement», dans C. Lessard et C. Gervais (dir), *L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres: une compétence à développer*, Montréal, Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation (Université de Montréal), p. 299-332.
- MCINTYRE, D.J., D.M. BYRD et S.M. FOXX (1996). «Field and laboratory experiences», dans J.P. Sikula, T.J. Buterly et E. Guyton (dir), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, MacMillan, p. 171-192.
- MONGEAU, P. et J. TREMBLAY (2002). *Survivre. La dynamique de l'inconfort*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- RATHS, J. et F. LYMAN (2003). «Summative evaluation of student teachers: an enduring problem», *Journal of Teacher Education*, vol. 54, n° 3, p. 206-217.
- SCHMIDT, M. et G. KNOWLES (1994). «Four women's stories of «failure» as beginning teachers», Conférence présentée à l'Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, 4-10 avril 1994.
- SMITH, J.D. (2005). «Understanding the beliefs, concerns and priorities of trainee teachers: a multidisciplinary approach», *Mentoring and Tutoring*, vol. 13, n° 2, p. 205-219.
- SPALLANZANI, C., A. POIRIER et J. SARRASIN (1992). «Effets d'une formation initiale à la supervision de stagiaires en éducation physique», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XVIII, n° 3, p. 409-428.
- ST. MAURICE, H. (2001). «Supervising unsuccessful student teaching assignments: two terminator's tales», *The Educational Forum*, vol. 65, n° 4, p. 376-386.
- TILLEMA, H.H. (2009). «Assessment for learning to teach: Appraisal of practice teaching lessons by mentors, supervisors and students teachers», *Journal of Teacher Education*, vol. 60, n° 2, p. 155-167.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.



---

# ANALYSE DES PROCESSUS DE FORMATION PROFESSIONNELLE ET CONCEPTION DE DISPOSITIFS POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS ET DE LEURS FORMATEURS

Guillaume Serres, Luc Ria et Serge Leblanc

**RÉSUMÉ** Cet article décrit un programme de recherche qui poursuit conjointement des objectifs : 1) de production de connaissances sur l'activité des formés et des formateurs, 2) d'aide aux acteurs de la formation et 3) de développement technologique (Durand, 2008 ; Leblanc *et al.*, 2008). En s'appuyant sur les apports du cadre théorique et méthodologique du cours d'action (2006, 2009), ce programme cherche à saisir la complexité des processus de formation en vue de concevoir des dispositifs de formation à destination des enseignants débutants et de leurs formateurs. Ces derniers visent à aider les formateurs à agir en amont des stages, en cherchant par exemple à préparer les professeurs stagiaires à des difficultés souvent rencontrées par les débutants dans le métier ou encore en aval des stages en vue de revenir sur les difficultés et réussites. Ces analyses nous permettent également d'envisager des dispositifs de formation des formateurs sur des questions spécifiques à la formation professionnelle sur le terrain.

## 1. UN PROGRAMME DE RECHERCHE STRUCTURÉ AUTOUR DE TROIS OBJECTIFS CONJOINTS

L'objectif de notre contribution est de décrire l'articulation entre les visées de recherche et de formation que nous tentons de structurer au sein de notre programme de recherche en sciences de l'éducation et de la formation. La particularité de notre programme est de poursuivre conjointement les objectifs: 1) de production de connaissances sur l'activité des enseignants débutants et de leurs formateurs, 2) d'aide aux acteurs de la formation et 3) de développement technologique<sup>1</sup> par la conception d'outils ou de dispositifs de formation (Durand, 2008; Leblanc, 2012; Leblanc *et al.*, 2008; Ria et Leblanc, 2011). Sa mise en place est relative au constat selon lequel les connaissances relatives aux processus de formation sont rarement produites au sein de programmes de recherches poursuivant conjointement une visée de production de connaissances et de conception de dispositifs de formation. Laot et Olry (2004) soulignent, à partir d'un regard historique, que l'élaboration de dispositifs de formation est fondée davantage sur des croyances que sur des programmes de recherche poursuivant conjointement l'analyse de l'activité professionnelle et la conception de dispositifs visant le développement de cette même activité. Dès lors, cette contribution s'attache à décrire les liens que nous cherchons à promouvoir entre production de connaissances sur l'activité des enseignants débutants et conception de dispositifs de formation destinés aux débutants ou à leurs formateurs.

## 2. ÉLÉMENTS DE CONTEXTE

Lier l'analyse des processus de formation et la conception de dispositifs de formation visant le développement des débutants et de leurs formateurs nous semble être un enjeu d'actualité dans la mesure où le métier enseignant s'est transformé sur de multiples plans en France. Un récent rapport du Sénat (2012) souligne un durcissement des dilemmes du travail, des enseignants démunis face à la difficulté scolaire, des tensions dans les interactions avec la hiérarchie et avec les parents et une perte de repères des enseignants dans leur mission. Dans ce même rapport, la formation est estimée en *déshérence*, ce qui ne fait que rendre plus sensibles les tensions du métier pour ceux qui y débutent. L'articulation entre la logique du concours de recrutement (du ressort de l'éducation nationale) et la logique

---

1. Il s'agit de développer des outils (environnements numériques, dispositifs de formation divers) susceptibles d'aider les formateurs à mener leur activité. Ce point est un des axes de travail du laboratoire ACTé. Un exemple de production technologique est par exemple l'outil Néopass@ction développé notamment dans notre équipe de recherche. Cet outil est destiné à aider les débutants, mais surtout leurs formateurs: <<http://neo.ens-lyon.fr/neo>>, consulté le 5 mars 2013.

de diplôme (du ressort de l'université) est jugée déficiente et pénalise le plus souvent la part accordée à la préparation au métier. Plus largement, les logiques économiques – se traduisant notamment par une réduction des temps de formation initiale – et les logiques de développement professionnel des débutants restent difficiles à concilier; ce qui met à mal la professionnalisation, enjeu clé de cet ouvrage.

Dans ce contexte difficile, les liens entre recherche, formation et enseignement apparaissent fragiles. Les connaissances issues de la recherche en éducation et formation restent peu utilisées par les enseignants ou les formateurs (Quénet, 2009). Les causes sont multiples, sans prétendre régler ici cette question nous pouvons souligner l'écart entre les questions que se posent les chercheurs et le quotidien des professionnels, les difficultés de mise en œuvre de la formation continue, une absence de transposition des connaissances produites ou encore le difficile accompagnement des transformations de pratiques suscitées.

Dans le cadre de cette contribution, les dispositifs de formation considérés concernent les professeurs stagiaires du second degré qui rassemble le collège (quatre années) et le lycée (trois années) en France. Au moment de notre collecte de données, ces derniers disposaient d'une année de formation professionnelle en alternance entre terrain de stage et institut de formation en France. Un tiers de leur temps était consacré au stage. Ils enseignaient dans une ou plusieurs classes accompagnés d'un conseiller pédagogique. Les deux tiers de leur temps étaient consacrés à la formation générale et disciplinaire en institut de formation. À ce jour, les proportions sont inversées, ce qui fait que les difficultés éprouvées par les débutants lors de notre recueil sont encore plus importantes.

Les processus de formation se déployant entre activité en classe lors des stages et en institut se caractérise par une forte dimension imprévisible. Une question majeure est de savoir comment réduire, autant que possible, la part de cette imprévisibilité en formation. La modélisation de l'activité des formés nous semble constituer une voie permettant de mieux cerner la complexité des processus de formation. Elle nous semble constituer une base de connaissances permettant d'agir en amont des stages par exemple en cherchant à préparer les professeurs stagiaires à faire face à des difficultés prévisibles ou en aval des stages en vue de revenir sur des difficultés imprévisibles rencontrées.

Dans cette perspective, l'accompagnement des professeurs stagiaires est donc envisagé à deux niveaux: accompagnement en amont du stage (dans ce cas, la formation a pour but de «préparer» l'action en jouant sur la prévisibilité de difficultés connus) et accompagnement en aval (dans ce cas la formation a pour but de «réparer» l'action en jouant sur la réversibilité des processus de formation).

Les activités d'enseignants débutants considérées dans ce texte sont celles qui ont été décrites à partir de plusieurs recherches menées selon le cadre théorique et méthodologique du cours d'action (Theureau, 2006 ; 2009). Ces recherches portaient toutes sur l'analyse de l'activité de professeurs stagiaires lors de leur ultime année de formation initiale (seule année de formation en alternance en France) ou de professeurs néotitulaires dans leurs premières années d'exercice de la profession en pleine responsabilité.

Dans la suite de cette contribution, plusieurs études menées dans le cadre de notre programme de recherche sur l'activité des enseignants débutants sont reprises synthétiquement avant que soient envisagés les apports possibles des résultats de ces études pour la conception de dispositifs de formation des débutants sur le terrain et en institut de formation.

### 3. ÉLÉMENTS DE MÉTHODE

L'analyse des processus de formation est réalisée à partir d'une approche centrée sur l'activité des enseignants et la façon dont elle se construit dans l'alternance entre stage et institut de formation. Ceci suppose plusieurs déplacements, dont les principaux sont les suivants.

Le premier déplacement consiste à dépasser le postulat selon lequel les savoirs construits dans les situations de stage et en institut sont incompatibles *a priori*. Nous proposons de nous intéresser à la temporalité du processus de formation en appréhendant l'activité des débutants « dans l'instant » pour comprendre ce qui se joue dans la singularité des situations et « dans le temps » pour comprendre ce qui permet aux acteurs d'en tirer parti dans d'autres situations.

Le second déplacement consiste à dépasser le postulat selon lequel la connaissance des processus d'acquisition et de mise en œuvre de savoirs sous la forme de compétences est suffisante pour comprendre les processus de formation. Nous postulons un gain interprétatif par l'élargissement des descriptions à l'activité des formés déployée dans et hors la classe de façon à renseigner la façon dont les enseignants « entrent dans le métier ». Il s'agit ici de s'attacher à la dimension de participation et d'intégration à une communauté professionnelle.

Le troisième déplacement consiste à dépasser le postulat selon lequel l'activité des enseignants reconnus par leurs pairs pour leur expertise constitue, à elle seule, l'unique référence pour la formation. Nous discutons dans quelles conditions les trajectoires de formation des novices peuvent constituer des repères complémentaires pour la conception de dispositifs de formation.

Ces déplacements ne sont pas illustrés systématiquement dans le cadre de cet article, d'autres travaux sont plus détaillés sur ce point (Serres, Ria et Adé 2004; Leblanc, 2012; Leblanc et Veyrunes, 2012; Ria et al., 2006; Ria, 2009).

#### **4. LES CONNAISSANCES RELATIVES AUX EXPÉRIENCES TYPIQUES DES DÉBUTANTS**

Plusieurs corpus de recherche ont permis de décrire les expériences et préoccupations typiques des débutants (Ria et al., 2004; Ria et al., 2004-2007), leurs dilemmes typiques (Ria et al., 2001), leurs émotions typiques (Ria et al., 2003), leurs dispositions à agir typiques dans une même classe de situations professionnelles (Ria, 2009). Les préoccupations typiques des professeurs stagiaires en EPS, histoire géographie, mathématiques et lettres lors des premières semaines de stage sont par exemple de: *a) maintenir l'activité des élèves, b) réaliser le plan de leçon, c) voir tous les élèves, d) s'adresser à chacun individuellement, e) susciter l'intérêt des élèves, f) les engager dans des tâches d'apprentissage, g) montrer constamment sa présence aux élèves, h) s'extraire du devant de la scène, i) créer une atmosphère conviviale, j) contrôler la classe.* L'identification de ces préoccupations, communes à la majorité des débutants, nous a amenés à concevoir des dispositifs de formation visant à guider ces premières expériences de classe dont la littérature a très largement montré le caractère crucial pour les formés.

##### **4.1. Perspective pour la formation des enseignants: aider au repérage des situations problématiques et accompagner le vécu associé aux premières expériences de stage**

Les connaissances associées aux premières expériences de stages peuvent constituer un point d'appui pour la formation. Ces expériences en partie prévisibles, peuvent donner lieu à la mise en place de temps de formation en institut. Au sein de notre institut de formation, un dispositif a été conçu pour préparer les premières mises en stages. Ce temps de formation consiste à montrer, à partir d'enregistrements vidéo, les difficultés typiques des débutants. Un premier objectif est de montrer que ces dernières sont inhérentes à la formation et partagées par la grande majorité des professeurs stagiaires. Un deuxième objectif est de pointer les situations types associées à un vécu d'inconfort afin qu'elles puissent être plus facilement repérées en situation de stage. L'accompagnement des professeurs stagiaires vise ainsi un effet de réassurance entre pairs, mais il vise également à exercer les professeurs stagiaires au repérage et à l'anticipation des situations problématiques. Par

exemple, nous cherchons à produire des dispositifs susceptibles de « préparer » les débutants à l'action par exemple en travaillant sur l'accueil et la mise au travail des élèves (thématique 1 de Néopass@ction<sup>2</sup>). Un travail spécifique sur ces moments-là leur permet de les aborder avec plus de confort en observant différentes façons d'aborder ces premières minutes de classe et en prenant la mesure de leurs avantages et de leurs inconvénients. Ainsi, nous pensons possible de réduire, autant que faire se peut, la part de découverte des situations d'enseignement et les difficultés vécues par les professeurs stagiaires lors des premières semaines de stage.

## 5. LES CONNAISSANCES RELATIVES AUX PROCESSUS DE GÉNÉRALISATION EN FORMATION

Nos travaux de recherche ont tenté de décrire la façon dont les professeurs stagiaires apprennent en formation. L'apprentissage étant ici envisagé sous l'angle particulier des processus de généralisation en formation. Ces travaux permettent de réinterroger la nature des difficultés que peuvent rencontrer les stagiaires dans l'alternance entre la formation en centre et la formation dans l'exercice de l'enseignement durant les stages professionnels (Serres, Ria et Adé, 2004). Par exemple, les processus suivants ont été distingués :

- construction de généralités sur la base d'un jugement de cohérence *a priori* : sont estimées valides les pratiques jugées potentiellement efficaces en dehors de leur mobilisation en stage ;
- construction de généralités sur la base d'un jugement d'efficacité : sont estimées valides les pratiques expérimentées en situation d'enseignement ;
- construction de généralités sur la base d'un jugement de valorisation par le collectif : sont estimées valides les pratiques perçues comme valorisées au sein de la communauté professionnelle ou de la formation.

Nos analyses montrent qu'il est fréquent pour les professeurs stagiaires de construire de la généralité sur la seule base d'un jugement d'efficacité de leur activité en classe. Ils tendent à survaloriser les pratiques qui s'avèrent à leurs yeux efficaces en situation de travail en classe face aux élèves. Par ailleurs, la remise en cause de ces pratiques s'avère d'autant plus difficile que ces pratiques ont été jugées efficaces en situation de stage. À l'opposé, il ressort de nos analyses une tendance des professeurs stagiaires à tenter de reproduire les pratiques perçues comme valorisées au sein de la communauté sans en percevoir leur utilité pour l'enseignement.

---

2. <<http://neo.ens-lyon.fr/neo>>, consulté le 5 mars 2013. Pour plus d'informations, voir Ria et Leblanc (2011).

## **5.1. Perspective pour la formation de formateurs : entrer dans la logique du formé**

Un enjeu pour les formateurs intervenant dans l'alternance est de connaître ces modalités de généralisation de l'activité au gré des situations. Il s'agirait de considérer ce qui préside à la construction de généralités dans l'activité des professeurs stagiaires, de façon à accompagner ce processus et les multiples contradictions qui lui sont liées.

Les résultats de ces études nous ont amenés à mettre en place un dispositif de formation à destination des formateurs. Sont présentées aux formateurs des séquences vidéo permettant de suivre le devenir des conseils prodigués à des enseignants débutants. Suivre le devenir du conseil consiste ici à visionner les autoconfrontations (Theureau, 2006 ; 2009) réalisées avec les enseignants débutants à la suite d'entretiens de formation afin de savoir ce qu'ils envisagent de faire de chacun des conseils qu'ils viennent de recevoir. L'intérêt est ici de faire entrer le formateur dans la logique du formé. Dans un premier temps, nous proposons aux formateurs d'identifier les diverses références mobilisées par les débutants pour commenter le fait qu'ils vont suivre le conseil dans l'instant, remettre son application à plus tard, le rejeter dans l'instant ou encore pour commenter leur tentative de mise en œuvre du conseil sans y être parvenu. Les différents cas de figure sont analysés de façon à identifier la nature des références mobilisées (pratique testée et jugée efficace à leurs yeux, pratique valorisée à l'université, pratique valorisée en institut de formation, pratique valorisée par un formateur, pratique jugée incompatible avec son style d'enseignement, pratique jugée précoce par rapport à son expérience actuelle, etc.). Dans un deuxième temps, le poids relatif des diverses références, c'est-à-dire l'importance que les débutants y accordent, est discuté et mis en perspective avec les tendances le plus souvent observées dans nos données de recherches. Les débutants, par exemple, tendent à suivre les conseils qui permettent un gain de confort et sont facilement intégrables à leurs habitudes de fonctionnement. Les débutants sont sensibles à tous les conseils qui mettent en évidence les limites de leurs pratiques sur l'apprentissage des élèves. Les débutants tentent souvent de mettre en œuvre les conseils sans en percevoir dans l'instant les bénéfices pour eux ou pour les élèves, ce qui les amène souvent à y renoncer. Ces éléments permettent d'encourager, par exemple, une réflexion sur les difficultés des stagiaires à mettre en œuvre en classe les éléments qu'ils peuvent pourtant avoir construits avec le formateur lors d'un entretien de conseil. Cela peut également permettre de contrecarrer les tendances repérées en vue de favoriser la formation du débutant, par exemple, en réinterrogeant les critères d'efficacité qu'ils mobilisent pour généraliser leurs pratiques.

## **5.2. Perspective pour la formation de formateurs : accompagner les processus de généralisation**

L'étude de ces modalités de développement de l'activité en formation permet également de repérer les tendances des professeurs stagiaires entre doute et confiance, entre conservatisme et innovation, c'est-à-dire entre « reproduction » de leurs pratiques (conservatisme) et prises de risques pour les « modifier » (innovation). En ce sens, une piste de travail possible dans l'accompagnement des professeurs stagiaires consiste à apprécier la posture du formé entre ces deux issues possibles. Le plus souvent, les débutants se mettent en difficultés en cherchant à conserver à tout prix leurs façons d'enseigner. D'autres, moins nombreux, transforment radicalement leurs pratiques de classe à l'issue du temps de formation, au jour le jour, ceci au prix de nombreuses prises de risques (les modifications influencent en général fortement les habitudes d'interactions entre le professeur et ses élèves). Un enjeu pour les formateurs qui œuvrent au plus proche des stages est d'apprécier la posture du professeur stagiaire dans le temps, de façon à l'inciter au conservatisme ou à l'innovation.

## **6. LES CONNAISSANCES RELATIVES AU DÉVELOPPEMENT DE L'ACTIVITÉ LORS DES PREMIÈRES ANNÉES D'ENSEIGNEMENT**

Une partie du dispositif d'accompagnement s'appuie également sur des corpus de recherche qui tentent de décrire le développement de l'activité des débutants lors des dernières années de formation jusqu'aux premières années d'enseignement (Ria *et al.*, 2004-2007; Rouve et Ria, 2008). Ces recherches ont notamment montré la nécessité d'étudier la formation en train de se faire sur des empan temporels longs. En ce sens, des pistes peuvent être envisagées en ce qui concerne l'accompagnement du développement de l'activité lors des premières années d'enseignement, souvent les plus difficiles et les plus touchées par les abandons du métier. L'étude de l'activité des enseignants débutants peut être caractérisée sous la forme de trajectoires de formation (Goigoux, Ria et Toczec-Capelle, 2009; Serres et Ria, 2007). Ces dernières permettent de décrire la formation comme une succession de phases, une alternance de moments de stabilité et d'instabilité, moments délimités par des événements clés qui peuvent être décrits comme des bifurcations dans le processus de formation. Au regard de nos travaux actuels, les dynamiques qui apparaissent les plus fécondes en termes de formation sont celles qui alternent entre ces différentes phases avec un tempo assez soutenu. Les moins fécondes sont celles qui semblent figées à l'une de ces phases.

## 6.1. Perspective pour la formation : jouer sur la réversibilité des situations

Le dispositif Néopass@ction s'inspire des connaissances produites sur les parcours de formation des débutants. Il consiste à présenter, à partir d'un environnement numérique, une modélisation des expériences et pratiques d'enseignants néotitulaires au cours de leurs premières années d'exercice (Leblanc et Veyrunes, 2012). Concrètement, des extraits vidéo de situations de classe et des analyses servent de support pour suivre pas à pas les processus de formation. Les effets du dispositif utilisé par un formateur lors d'une séance en institut de formation ont été analysés sur ce point précis. Ils peuvent être illustrés à partir des verbalisations de Nathalie, professeur stagiaire en Lettres et Histoire Géographie qui a suivi ce temps de formation :

Le fait de voir ces différentes vidéos c'est rassurant, on se dit qu'il y a des étapes à franchir. Jusque-là, on nous a dit que si on rate la première heure c'est fini, il n'y a plus qu'à attendre la fin de l'année et espérer son affectation dans un autre établissement. Là, le fait de prendre conscience du temps que demande la formation, le fait de voir un même prof à différents moments de son entrée dans le métier ça montre que ce n'est pas figé, qu'on peut se planter et se refaire, on peut tomber et remonter la pente.

Cet extrait est exemplaire des difficultés des professeurs stagiaires relatives à des situations jugées irréversibles qui font obstacle au processus de formation. Considérant vraie l'affirmation selon laquelle « rater sa première heure de cours c'est rater son année », l'enseignante débutante est restée pendant plusieurs semaines dans cette situation qu'elle jugeait irréversible. La confrontation à une description d'évolutions possibles de l'activité de débutants et à l'analyse de ces évolutions par le formateur semble l'amener à reconsidérer cette « doxa » admise de façon quasi unanime par les débutants. L'analyse d'un point de vue en extériorité nous amène à considérer que ce moment de formation participe à une reconfiguration majeure de l'engagement de cette stagiaire. Ce dernier semblait fortement conditionné par cette première heure de classe ratée. À la suite de cette expérience, son activité en stage pouvait être caractérisée par une position d'attente et de résignation. À l'issue de cet épisode, elle pense tester de nouvelles pistes d'action en s'inspirant des observations vidéo et des analyses proposées par le formateur (Leblanc et Sève, à paraître).

## **7. LES CONNAISSANCES RELATIVES AUX PROCESSUS IDENTITAIRES**

Le suivi longitudinal des enseignants au gré de leur formation initiale révèle, par exemple, que leur sentiment oscille tout au long des premières expériences de stage entre une identité d'enseignant et une identité de stagiaire. La participation à de multiples contextes de formation s'accompagne de tensions et de contradictions. Les enseignants occupent une position d'entre-deux : *a*) entre le statut de titulaire d'un concours initial de recrutement de l'Éducation nationale et celui de stagiaire lors de cette deuxième année de formation professionnelle, *b*) entre le statut d'enseignant et d'apprenant : ils enseignent aux élèves des établissements du second degré en même temps qu'ils étudient au sein des Instituts universitaires de formation des maîtres. Ces dynamiques conflictuelles de construction identitaire (Dubar, 1991 ; Huberman, 1989 ; Tardif et Lessard, 1999) traduisent le fait qu'ils ne se sentent plus tout à fait des étudiants mais pas encore des enseignants. Elles génèrent de l'anxiété, des doutes par rapport à leurs capacités à enseigner, notamment lors des premières expériences en classe. Ils doivent, en effet, assurer la responsabilité disciplinaire d'un enseignement auprès d'élèves tout en développant simultanément leur activité professionnelle. De plus, cette position fait en sorte qu'ils apprennent à enseigner tout en cherchant à le dissimuler.

### **7.1. Perspective pour la formation des formateurs : accompagner les processus d'intégration dans une communauté professionnelle**

La formation implique de passer successivement d'un espace à un autre en un instant et selon divers engagements (Thévenot, 2006). Les professeurs stagiaires sont successivement : seuls face à un élève, seuls face à la classe, en présence d'un formateur de terrain face à la classe, face aux autres professeurs stagiaires, face aux autres enseignants dans la salle des professeurs, face aux formateurs de l'institut de formation, face au chef d'établissement, face aux parents d'élèves, etc. La formation fait en sorte qu'au cours d'une même journée, les professeurs stagiaires soient confrontés à une pluralité d'engagements et adoptent d'un instant à l'autre de multiples façons d'être. La complexité pour un débutant de passer d'un registre à l'autre apparaît comme une source possible de difficultés.

L'accompagnement des débutants par des collectifs de professionnels semble, sur ce point, pouvoir faire une différence importante. Concevoir simultanément la formation des débutants comme l'acquisition d'un répertoire de savoirs, de pratiques et comme une entrée dans le métier prend dès lors toute son importance. Les enseignants et formateurs qui

supervisent les stages tendent à transmettre leur expertise du métier plutôt qu'ils ne donnent à voir et travaillent avec eux les questions vives de métier. Les dispositifs de formation que nous développons tentent de mettre à jour ces questions en débats dans le métier et cherchent à les alimenter. Dans les situations traditionnelles de stage, ces débats sont peu visibles et leur découverte se fait de façon solitaire et aléatoire. Le dispositif vise, dans ce sens, à accélérer et à organiser la confrontation des débutants aux questions vives du métier<sup>3</sup>.

## **8. CONCEVOIR DES DISPOSITIFS DE FORMATION AUTOUR DU STAGE : POINTS DE DISCUSSION**

Nos tentatives d'articulation des visées de production de connaissances sur les processus de formation en vue de la conception d'outils ou de dispositifs de formation des enseignants ou de formation de formateurs nous amène à souligner plusieurs points que nous proposons à la discussion.

### **8.1. « Préparer » ou « réparer » l'action**

Dans le contexte actuel que nous avons décrit au tout début de cette contribution, il nous semble que la formation reste le plus souvent conçue comme un moyen de « réparer » l'action. Face aux conditions actuelles de réduction de la formation, les débutants font davantage face aux situations de classe qu'ils ne s'y préparent. L'accompagnement reste dès lors un moyen de revenir sur les difficultés rencontrées. Or, nous défendons l'idée qu'un levier principal de la formation réside sur la possibilité de réussir l'action pour la comprendre (Goigoux, Ria et Capelle-Toczek, 2009). Ce travail sur les façons de créer avant l'action les conditions de sa réussite et de les retravailler dans l'accompagnement est à nos yeux une piste prometteuse susceptible de renouveler les questions relatives aux stages.

### **8.2. Une nécessaire transposition des difficultés exprimées**

Si Feiman-Nemser (1998) a pointé la nécessité de se focaliser sur les besoins des débutants sur ce qu'ils sont pour concevoir les bases d'un dispositif d'aide en formation, cette focalisation sur les besoins exprimés nous semble parfois constituer un piège. En effet, on observe dans nos travaux actuels des glissements d'un ajustement au formé à un assujettissement au formé. La volonté des formateurs qui supervisent les stages de travailler au plus proche de l'expérience des débutants prend rapidement la forme d'un

---

3. Nous tentons, par exemple, de faire cela dans un dispositif en cours de construction sur les rituels et les consignes à l'école maternelle, thématique prochainement disponible sur le site Néopass@ction.

assujettissement à ces derniers, le formateur étant contraint de rester au plus proche de cette expérience. L'absence de transposition entre cette focalisation sur l'activité du débutant, nécessaire, et l'intervention du formateur est à nos yeux un point de fragilité. Dans l'accompagnement des stagiaires, l'indice le plus révélateur de ce glissement est cette adéquation quasi systématique entre la nature du problème exprimé par le débutant et celle des propositions ou conseils délivrés par le formateur. Par exemple, tout problème exprimé en termes de gestion de classe donne quasi systématiquement lieu à un accompagnement sur ce registre. Les formateurs qui supervisent les stages prennent conscience de cela dans l'après coup – le déroulement des entretiens se faisant le plus souvent à chaud à la suite de l'observation d'un moment de classe mené par le débutant – ils expriment leur difficulté à se ressaisir de leurs observations et à hiérarchiser leurs conseils.

### **8.3. Mettre à jour les principes de conception et analyser les effets**

Comme nous l'avons souligné, l'élaboration de dispositifs de formation est fondée davantage sur des croyances que sur des programmes de recherche poursuivant conjointement l'analyse de l'activité professionnelle et la conception de dispositifs visant le développement de cette même activité.

Il convient à nos yeux de mettre à jour les principes sous-jacents à la création de ces dispositifs afin qu'il soit possible de les ressaisir. Ainsi, les dispositifs de formation en cours de construction (à destination des enseignants et de leurs formateurs) font eux-mêmes l'objet d'analyse (voir Leblanc, 2012; Ria, Serres et Leblanc, 2010). Leurs effets sont analysés de façon à réajuster les contenus et à tendre vers un plus grand degré de maîtrise de ces dispositifs par la spécification et/ou la révision des principes de conception.

## **CONCLUSION**

Par cette contribution, nous avons souhaité présenter les articulations possibles entre l'analyse de l'activité et la conception de dispositifs de formation. Les dispositifs que nous proposons se basent sur une analyse de l'activité des débutants dans l'enseignement, ils supposent une collaboration étroite entre débutants, formateurs et chercheurs. Notre démarche vise à créer des espaces de formation qui tiennent compte des activités et situations qui sont à la fois : critiques pour les débutants, typiques du point de vue du chercheur et prometteuses aux yeux du formateur qui cible ces activités.

Cette démarche reconnaît que le métier se construit dans le temps et que les analyses produites sur ce processus peuvent servir de support pour accompagner sa construction en formation. L'analyse des trajectoires de formation et par là même des effets des dispositifs renseigne sur les conditions dans lesquelles la formation se fait et sur celles dans lesquelles elle est en difficulté de se faire (Serres et Ria, 2007) de façon à ne pas circonscrire les difficultés à l'échelle des individus lors des situations de stage mais à réinterroger plus largement la formation. Les difficultés envisagées sont propres aux processus de formation, il nous faudrait dès lors parler tout autant de formation en difficulté de se faire plutôt que de parler des stagiaires en difficulté. Si ces difficultés et plus largement l'abandon du métier lors des premières années d'exercice sont de plus en plus préoccupants depuis plusieurs décennies – sous l'effet cumulé de multiples facteurs (Schmidt et Knowles, 1994) – il nous semble que l'intérêt d'analyser l'activité au plus près des expériences vécues par les enseignants débutants n'en devient que plus grand.

## Bibliographie

- DUBAR, C. (1991). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- DURAND, M. (2008). «Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement», *Education et Didactique*, vol. 2, n° 3, p. 97-121.
- FEIMAN-NEMSER, S. (1998). «Teachers as teacher educators», *European Journal of Teacher Education*, vol. 21, p. 63-74.
- GOIGOUX, R., L. RIA et M.-C. TOCZEK-CAPELLE (2009). *Les parcours de formation des enseignants débutants*, Clermont, Presses universitaires Blaise-Pascal.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé.
- LAOT, F. et P. OLRÉ (2004). *Éducation et formation des adultes: Histoire et recherche*, Paris, Institut national de recherche pédagogique – INRP.
- LEBLANC, S. (2012). *Conception d'environnements vidéo numériques de formation: Développement d'un programme de recherche technologique centré sur l'activité dans le domaine de l'éducation*, Note de synthèse non publiée pour l'Habilitation à diriger les recherches, Montpellier, Université Montpellier 3.
- LEBLANC, S. et al. (2008). «Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une perspective enactive», *Activités*, vol. 5, n° 1, p. 58-78.
- LEBLANC, S. et C. SÈVE (à paraître). «Vidéo formation et construction de l'expérience professionnelle», *Recherche et formation*, vol. 70.
- LEBLANC, S. et P. VEYRUNES (2012). «Vidéoscopie et modélisation de l'activité enseignante», *Recherche et formation*, n° 68, p. 139-152.
- QUÉNÉ, P. (2009). «L'école et... la recherche: question en jeu», *Administration et éducation*, n° 124, p. 7-14.

- RIA, L. (2009). «De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation», dans M. Durand et L. Fillietaz (dir.), *La place du travail dans la formation des adultes*, Paris, Presses universitaires de France, p. 217-243.
- RIA, L. et S. LEBLANC (2011). «Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants: enjeux et processus», *Activités*, vol.8, n° 2, p. 150-172, <<http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>>, consulté le 5 mars 2013.
- RIA, L., S. LEBLANC, G. SERRES et M. DURAND (2006). «Recherche et formation en "analyse des pratiques": un exemple d'articulation», *Recherche et formation*, n° 51, p. 43-56.
- RIA, L., J. SAURY, C. SÈVE et M. DURAND (2001). «Les dilemmes des enseignants débutants: études lors des premières expériences de classe en éducation physique», *Science et motricité*, n° 42, p. 47-58.
- RIA, L., G. SERRES, R. GOIGOUX, M.-C. BAQUÈS et M. TARDIF (2004-2007). «Développement professionnel en formation par alternance: nature et dynamique temporelle des apprentissages des professeurs stagiaires au sein des IUFM», Rapport final de l'ACI Éducation et Formation, *Contextes et Effets* (EF0029), p. 20-49.
- RIA, L., G. SERRES et S. LEBLANC (2010). «De l'observation vidéo à l'observation in situ du travail enseignant en milieu difficile: étude des effets sur des professeurs stagiaires», *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 1, p. 105-120.
- RIA, L., C. SÈVE, M. DURAND et B. BERTONE (2004). «Indétermination, contradiction et exploration: trois expériences typiques de enseignants débutants en éducation physique», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 3, p. 535-554.
- RIA, L., C. SÈVE, J. THEUREAU, J. SAURY et M. DURAND (2003). «Beginning teacher's situated emotions: study about first classroom's experiences», *Journal of Education for Teaching*, vol. 29, n° 3, p. 219-233.
- ROUVE, M.-E. et L. RIA (2008). «Analyse de l'activité professionnelle d'enseignants néo-titulaires en réseau «ambition réussite»: études de cas», *Travail et formation en éducation*, n° 1, <<http://tfe.revues.org/index565.html>>, consulté le 5 mars 2013.
- SCHMIDT, M. et J. KNOWLES (1994). *Four Women's Stories of «Failure» as Beginning Teachers*, Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans, 4 au 10 avril 1994.
- SÉNAT (2012). *Le métier d'enseignant au cœur d'une ambition émancipatrice*, rapport d'information n° 601 (2011, 2012), <[http://www.senat.fr/rap/r11-601/r11-601\\_mono.html](http://www.senat.fr/rap/r11-601/r11-601_mono.html)>, consulté le 5 mars 2013.
- SERRES, G. et L. RIA (2007). «Questionner la formation des enseignants à partir de la description des trajectoires des formés», *Revue des Hautes Écoles pédagogiques et Institutions assimilées de Suisse Romande et du Tessin*, n° 6, p. 99-119.
- SERRES, G., L. RIA et D. ADÉ (2004). «Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation: le cas des professeurs stagiaires en éducation physique et sportive», *Revue française de pédagogie*, vol. 149, n° 149, p. 49-64.
- TARDIF, M. et C. LESSARD (1999). *Le travail enseignant au quotidien: Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck Université.
- THEUREAU, J. (2006). *Le cours d'action: méthode développée*, Toulouse, Octarès.
- THEUREAU, J. (2009). *Le cours d'action: méthode réfléchie*, Toulouse, Octarès.
- THÉVENOT, L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*, Paris, La Découverte.



---

# L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE (EPS)

## Une étude de cas avec un professeur stagiaire « transparent »

Denis Loizon

**RÉSUMÉ** Cet article présente le cas d'un professeur stagiaire redoublant, qui avait de nombreuses difficultés relationnelles, car il passait inaperçu auprès des élèves et de ses collègues. Parmi les solutions retenues pour l'aider, le choix de l'établissement d'accueil et d'un conseiller pédagogique très expérimenté pour l'accompagner dans le développement de ses compétences relationnelles et didactiques ont été des éléments déterminants, mais plus encore, son engagement personnel avec un psychologue et dans une chorale lui ont permis de surmonter ses difficultés psychologiques et sociales. Nous détaillerons également l'accompagnement spécifique qu'il a reçu de la part du formateur universitaire pour la rédaction de son mémoire professionnel. Nous concluons par le nécessaire soutien de toutes les personnes qui interviennent en formation pour permettre à ce jeune professeur stagiaire de retrouver ce qui lui manquait le plus : la confiance en lui.

Cette communication rend compte d'un accompagnement en formation de professeurs stagiaires de lycées et de collèges (PLC2)<sup>1</sup> en éducation physique et sportive (EPS). Il s'agit d'une étude de cas s'appuyant sur un professeur stagiaire redoublant qui manifestait de nombreuses difficultés relationnelles. Après avoir détaillé le dispositif de formation générale en EPS puis les circonstances de la non-validation de son année de stage en responsabilité, nous présenterons successivement les modalités retenues par la commission de validation pour permettre à ce stagiaire de réaliser une seconde année de stage dans des conditions favorables afin qu'il développe l'ensemble de ses compétences didactiques et pédagogiques, mais aussi des compétences sociales. Enfin, nous terminerons par un bilan de ces différentes actions, en mettant en évidence ce qui a bien fonctionné du point de vue du stagiaire à partir de l'entretien que nous avons eu avec lui en fin d'année après sa titularisation.

Comme cette étude de cas a eu lieu il y a déjà quelques années, plusieurs éléments ont changé depuis cette date, notamment avec la réforme, visant la mise en place de nouvelles modalités dans la formation des enseignants avec un recrutement après le *master*.

Le texte que nous publions rend compte de notre action de formateur en éducation physique et sportive (EPS). C'est en nous appuyant sur nos rapports de visites, sur nos notes lors des journées de formation et sur le suivi personnalisé effectué auprès de ce professeur stagiaire que nous sommes à même de pouvoir témoigner de cette expérience passée.

## **1. LE DISPOSITIF DE FORMATION EN EPS À L'INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES MAÎTRES DE BOURGOGNE**

Le dispositif que nous présentons s'inscrivait dans le cadre de la formation initiale des stagiaires en éducation physique et sportive (EPS) inscrits en deuxième année d'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM). Pour comprendre l'ensemble des actions de formation, le lecteur doit pouvoir se faire une idée du dispositif propre à la discipline EPS. En effet, à l'IUFM de Bourgogne, l'ensemble des professeurs stagiaires en EPS était réparti dans quatre centres départementaux. Dans un centre, un formateur associé ou à temps plein gérait la formation disciplinaire pour son groupe composé de dix à quinze stagiaires. Celui-ci assurait donc une grosse partie du volume de la formation spécifique, soit les trois quarts de cette formation. Il dirigeait aussi les mémoires professionnels des stagiaires de son groupe et il réalisait les deux visites dites de « conseil » destinées à son

---

1. Voir le lexique en annexe 6.1.

groupe de stagiaires. Cette connaissance très approfondie des membres du groupe par le formateur lui permettait ainsi de mieux adapter la formation aux besoins réels de ses stagiaires tout en respectant le cahier des charges de la formation disciplinaire. Dans le cadre de cette formation spécifique, les jeunes collègues avaient aussi la possibilité de choisir des modules d'une journée de remise à niveau dans des activités physiques et sportives (APS) dans lesquelles ils ne se sentaient pas suffisamment compétents (six journées optionnelles par an). Enfin, au-delà de la formation spécifique en éducation physique et sportive, ils pouvaient choisir plusieurs thèmes dans ce qui était appelé la formation transversale à raison de huit journées par an. Il existait donc une forme d'accompagnement par un formateur universitaire dans le cadre de cette formation initiale, mais il existait aussi un accompagnement de terrain dans la mesure où chaque professeur stagiaire recevait l'aide d'un conseiller pédagogique présent dans son établissement d'accueil. Les missions de ce conseiller étaient diverses puisqu'elles s'étendaient de l'accueil en tout début d'année à l'aide à la conduite de classe. Le conseiller rendait deux rapports au cours de l'année; ceux-ci étaient pris en compte dans les documents visés pour la titularisation du jeune collègue.

Parallèlement à ces journées de formation, et dans le cadre d'une véritable formation en alternance, le professeur stagiaire était responsable de plusieurs classes dans un établissement du second degré, collège ou lycée, avec un volume de sept heures de cours et de trois heures d'animation de l'association sportive de l'établissement. Cette activité d'animation donnait également lieu à un rapport d'activité évalué par la commission de validation.

Après avoir présenté très rapidement les points clés du dispositif de formation tel qu'il était mis en œuvre à l'époque, nous allons détailler plus loin certaines actions de formation spécifiques en EPS à l'occasion de la présentation des réalisations du professeur stagiaire que nous nommerons Pierre<sup>2</sup>.

## 2. LE CONSTAT DE DÉPART : LE CAS D'UN STAGIAIRE « TRANSPARENT<sup>3</sup> »

À l'occasion des rencontres entre formateurs EPS, nous avons déjà évoqué le cas de Pierre à plusieurs reprises, car celui-ci était qualifié de transparent par son chef d'établissement. En effet, celui-ci était pratiquement invisible aux yeux de ses collègues, de l'administration de l'établissement et encore

---

2. Il s'agit d'un pseudonyme.

3. Nous avons conservé cet adjectif en référence, d'une part, aux remarques du chef d'établissement et d'autre part, aux travaux de thèse de notre collègue Anne-Laure Demias Diaz qui a proposé « cette métaphore comme moyen de visiter la relation pédagogique, relation entre l'inconscient de l'enseignant et celui de l'élève » (2006).

plus aux yeux de ses élèves. Il était présent physiquement, mais sans voix et sans action, à tel point qu'il semblait être transparent (Demias Diaz, 2006) ce qui, à l'évidence, posait de nombreux problèmes pour faire cours. C'était cet adjectif qui semblait le mieux le caractériser. Lorsque la commission de validation, composée des formateurs et de représentants des conseillers pédagogiques, s'était réunie la première fois à la fin du mois de mai pour étudier tous les dossiers des stagiaires, nous nous étions longuement arrêtés sur le cas très problématique de Pierre, car il n'arrivait pas à faire cours de manière efficace.

Le rapport du formateur qui lui avait rendu visite indiquait que ce jeune collègue était sérieux dans ses préparations et ses bilans. Les contenus proposés aux élèves étaient bien adaptés; toutes les conditions semblaient être en place pour conduire correctement la classe. Malheureusement, les incidents critiques se multipliaient au fil de la séance. Le groupe classe échappait progressivement à l'enseignant du fait de sa difficulté à être présent parmi ses élèves. Ainsi, la gestion didactique des contenus proposés s'avérait inopérante avec des tentatives de complexification des situations d'apprentissage impossibles à mettre en œuvre, dans la mesure où les élèves n'écoutaient pas.

Pierre passait également inaperçu dans le groupe des stagiaires, il ne prenait pas la parole sauf quand le formateur l'invitait à s'exprimer sur certains sujets. Au fil de l'année, le formateur avait senti que la situation avec Pierre avait commencé à se décriper : ses prises de parole devenaient un peu plus nombreuses et toujours très pertinentes. Il avait des idées et des connaissances, mais de la difficulté à les exprimer.

Son chef d'établissement relevait, lui aussi, dans son rapport les difficultés relationnelles auprès des élèves, mais aussi auprès de ses collègues : « Pierre rase les murs en salle des professeurs; il n'ose même pas dire bonjour. Il semble perdre ses moyens quand je l'interpelle pour échanger avec lui. »

Dans le même registre, les deux rapports de son conseiller pédagogique signalaient les mêmes problèmes de gestion de classe, avec parfois des risques importants pour les élèves quand ils faisaient n'importe quoi. Bien que peu expérimenté, ce conseiller avait tout essayé avec Pierre. D'abord par des entretiens, en essayant de lui faire prendre conscience de ce qui n'allait pas. Puis progressivement, il avait glissé sur le registre des conseils, qui étaient devenus de véritables prescriptions (Loizon, 2010) du style : « Tu devrais faire cela. » Pierre percevait les élèves de mieux en mieux, mais ne savait toujours pas quoi faire. Il n'arrivait pas non plus à mettre en œuvre les conseils relatifs à la gestion de la classe. Quand il prenait la parole pour hausser le ton, les élèves riaient de plus belle, car manifestement, ils le sentaient sans autorité.

Face à ces constats indiquant des difficultés essentiellement relationnelles, la commission décida d'une troisième visite pour apporter d'autres éléments dans le dossier. Dans la perspective de la seconde commission de validation, celle-ci devait se prononcer sur la titularisation ou l'ajournement, ou encore sur une solution intermédiaire: le redoublement.

Je fus chargé de réaliser cette troisième visite face à un jeune stagiaire que je ne connaissais qu'au travers des remarques de mes collègues et des rapports que nous avons lus. Le conseiller pédagogique n'avait pas souhaité être présent pour participer à l'évaluation de son collègue stagiaire. Ce premier contact fut difficile; néanmoins, je m'attardai à réduire l'anxiété observée chez Pierre en lui expliquant mon rôle et surtout les modalités de l'entretien qui allait suivre avant d'aller observer sa séance de gymnastique sportive dans un gymnase équipé pour cette activité. Je décidai de passer un contrat de communication (Vermersch, 1994) pour lever les interrogations classiques sur l'observation du formateur: «Que souhaites-tu que j'observe de particulier au cours de cette séance?» Il me répondit alors: «Si vous pouviez regarder l'activité des élèves, cela pourrait m'aider pour ma séance d'évaluation.» Ce que je fis avec soin.

Je me concentrai donc sur l'activité des élèves en gymnastique sportive, mais je ne me privai pas d'observer les autres élèves qui faisaient n'importe quoi après avoir été évalués par l'enseignant. Certains se cachaient derrière les poteaux du gymnase, d'autres dans les fosses de réception, tandis que d'autres se battaient dans le dos du professeur. Cette séance fut difficile pour le stagiaire, qui n'osait pas intervenir, restant fixé sur les prestations des élèves qu'il devait noter, ignorant toutes les actions d'élèves qui se déroulaient autour de lui. Pourtant à deux reprises, il intervint pour demander du calme, car il n'arrivait plus à se concentrer pour évaluer les prestations des élèves, mais sans résultat.

L'entretien qui suivit ce cours d'éducation physique et sportive me permit d'apprécier les compétences de Pierre, en particulier sa capacité d'analyser sa pratique professionnelle. L'activité de tous les élèves fut décrite avec beaucoup de précisions, de même que sa propre activité. J'eus l'impression que Pierre avait des yeux derrière la tête; rien ne lui avait échappé. Les problèmes qu'il évoquait étaient surtout des problèmes liés à sa timidité, à son incapacité à instaurer une autorité de compétence; sa posture physique et ses remarques n'avaient aucun effet sur les élèves. Comme il le disait, il avait l'impression d'avoir «endossé les habits du prof. d'EPS, mais que ses habits étaient trop larges, mal adaptés à sa personne». Nous avons terminé cet entretien sur la conclusion suivante: il ne pouvait pas être titularisé, car la conduite de classe n'était pas suffisamment pertinente et comportait trop de risques pour les élèves. Par contre, il n'était pas non plus question d'envisager un ajournement définitif; la seule solution consistait donc à le faire redoubler, mais dans de bonnes conditions.

La seconde commission de validation entérina ma proposition après lecture de mon rapport. Pierre aurait effectivement la possibilité de rester dans l'académie. Nous lui avons donc conseillé un établissement avec un public hétérogène, mais avec un conseiller très expérimenté. Pierre comprit que nous allions tout mettre en œuvre pour l'aider à réussir sa seconde année.

### **3. LE TRAITEMENT DE L'ÉCHEC : LES CONDITIONS POUR FAVORISER LA RÉUSSITE**

À la rentrée universitaire suivante, je retrouvai donc Pierre dans mon groupe de douze stagiaires. L'équipe de direction avait retenu nos propositions: il était affecté dans l'établissement que nous lui avons conseillé. À l'issue de la première journée de formation, j'eus un entretien avec lui pour clarifier les clauses de son contrat de formation. Si l'institution mettait en place toutes les conditions pour favoriser sa réussite professionnelle, je lui ai conseillé de suivre une thérapie auprès d'un psychologue. Je l'invitai aussi à s'inscrire à la chorale pour rencontrer d'autres personnes en dehors du monde de l'EPS. Pierre accepta ces propositions, car il savait qu'il avait encore une chance de devenir ce dont il avait toujours rêvé: professeur d'EPS. Il m'expliqua que lors de ses études à la Faculté des sciences du sport, il avait fait plusieurs stages en école primaire et en collège. Ceux-ci s'étaient bien déroulés, car il y avait toujours un conseiller présent. Il n'avait jamais eu d'élève sous son entière responsabilité jusqu'à l'année précédente. Bien sûr, il n'était pas très à l'aise, mais cela avait toujours été acceptable; les élèves n'ayant jamais trop cherché à le déstabiliser.

Plusieurs conditions ont été mises en place pour accompagner Pierre au mieux afin de favoriser sa réussite. Nous allons les détailler plus précisément. En premier lieu, le choix du conseiller pédagogique, qui était déjà très expérimenté. En effet, il avait déjà travaillé avec une dizaine de stagiaires. Je le connaissais bien, car il avait suivi de nombreuses formations avec moi, notamment ces deux dernières années à propos de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994). Je l'avais vu changer progressivement de posture en passant du conseiller sûr de lui qui donnait des conseils relativement pertinents au conseiller qui se questionnait sur les effets de son activité: ses conseils étaient-ils toujours entendus? Pourquoi le stagiaire n'arrivait-il pas toujours à mettre en œuvre ses conseils? Il avait aussi constaté qu'il parlait souvent à la place du stagiaire... Autant de signes qui traduisaient pour moi une certaine évolution: il commençait à « tenir conseil » (Dugal et Amade-Escot, 2004). En effet, le mode de questionnement du conseiller pédagogique de Pierre avait changé. Ce dernier lui posait des questions ouvertes centrées essentiellement sur les actions que le

stagiaire avait mises en place (Vermersch, 1994 : « comment as-tu fait pour... ? »). Je l'avais aussi invité à poursuivre sa formation de conseiller pédagogique au cours de l'année.

Le deuxième élément qui a été mis en place pour favoriser la réussite de Pierre était le choix d'un établissement avec une équipe d'enseignants et une équipe administrative habituées de travailler avec des enseignants débutants. Cet établissement très dynamique avait un projet d'équipe pédagogique centré sur la réussite de tous les élèves, y compris ceux en situation de handicap moteur. Les relations entre les enseignants étaient fortes et la convivialité était souvent présente. L'accueil des nouveaux professeurs était aussi particulièrement réussi avec des documents et des réunions spécifiques permettant au nouvel arrivant de connaître rapidement l'établissement.

Le choix des activités physiques servant de support à l'enseignement de l'EPS constitua le troisième élément clé favorisant la réussite de Pierre. Les activités étaient bien ciblées et peu nombreuses afin de permettre aux élèves d'avoir suffisamment de temps de pratique pour faire de réels progrès. Parmi ces activités (athlétisme, natation, basketball, gymnastique, escalade), Pierre se sentait à l'aise puisqu'il les avait toutes déjà pratiquées et il avait eu une expérience d'enseignement préalable pour chacune d'elles, sauf pour l'escalade. Il demanderait donc un complément de formation en escalade. Il avait aussi l'envie d'aller observer ses autres collègues en escalade de manière à envisager différentes modalités de travail avec ses élèves.

Enfin, nous avons décidé au sein du groupe de formateurs d'assurer plusieurs visites à visée formative auprès de Pierre. Habituellement, un stagiaire reçoit deux visites de la part de son formateur, mais cette fois, en accord avec la direction de l'IUFM, nous avons envisagé trois visites (octobre, janvier et mars). Celles-ci devaient compléter celles effectuées par le conseiller pédagogique qui se préparait à voir Pierre au moins une fois par semaine<sup>4</sup>.

Fort de ces différentes conditions mises en place par l'IUFM et l'équipe des formateurs en éducation physique et sportive, et compte tenu des engagements pris par Pierre au sujet de son suivi psychologique, celui-ci devait réussir son année en développant des compétences personnelles et sociales suffisantes pour lui permettre d'atteindre l'objectif visé : conduire la classe dans de bonnes conditions.

---

4. Dans les missions du conseiller pédagogique, rien n'est précisé quant au nombre de visites qu'il doit effectuer auprès de son stagiaire, néanmoins nous conseillons au moins une visite par mois.

#### 4. PROGRÈS DES STAGIAIRES ET AUTRES CONDITIONS RELATIVES AU DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT

Avant de préciser les différentes formes d'accompagnement réalisées dans la formation au centre IUFM, nous allons successivement faire l'état des effets de l'accompagnement «de terrain» par le conseiller pédagogique selon la chronologie des actions de formation.

La formation des conseillers pédagogiques mise en place dès le début de l'année tentait cette année-là de développer quatre compétences fondamentales chez le conseiller (Wiel, 1998) : écouter, clarifier, proposer et aider à la décision. Animateur de cette formation, je constatai que le conseiller de Pierre s'investissait pleinement dans cette formation en travaillant particulièrement deux notions : d'abord l'écoute, puis l'aide à la décision. Lorsque ce conseiller évoqua ses difficultés à travailler parfois avec Pierre, je perçus une véritable posture d'accompagnement avec le souci d'aider ce jeune enseignant à mettre en mots ses actions et ses ressentis. Il avait aussi progressivement supprimé le *pourquoi* dans ses questions afin de ne pas paraître agressif dans son travail avec Pierre.

Les visites du conseiller avaient commencé, à la demande de Pierre, à la fin du mois de septembre, car il avait voulu démarrer l'année sans la présence de son conseiller, un moyen pour lui de «tester» son autorité auprès de ses élèves des deux classes (une classe de 6<sup>e</sup> et une classe de 3<sup>e</sup>). Les premiers contacts s'étaient bien déroulés avec les élèves. Le conseiller en avait beaucoup discuté avec Pierre en le laissant s'exprimer par rapport à ce qu'il avait fait et ce qu'il avait perçu chez les élèves. J'en avais aussi discuté avec Pierre dès la deuxième journée de formation en centre, car j'appréhendais un peu ce premier moment avec les classes. Il avait évoqué ses stratégies devant ses camarades en insistant sur les écarts entre ce qu'il avait fait l'année d'avant et ce qu'il avait effectivement réalisé en ce début d'année. Il avait essayé de jouer un peu «le méchant prof» en précisant ses exigences personnelles durant les cours d'éducation physique et sportive (pas de gomme à mâcher, tenue de sport propre, rapidité du déshabillage...). Il avait repris bon nombre d'éléments qui figuraient dans les exigences du projet de l'équipe EPS, et les élèves de 3<sup>e</sup> ne furent donc pas surpris, car ils avaient l'habitude de cette forme de travail.

Pierre rencontrait son conseiller au moins deux fois par semaine, car ils se croisaient souvent par les hasards de l'emploi du temps; il avait même pris des responsabilités au sein de l'association sportive en devenant trésorier. Il avait rencontré le chef d'établissement pour lui parler de l'association sportive et plus particulièrement, de l'assemblée générale qui devait se tenir à la fin du mois de septembre. Tous les collègues de l'établissement l'avaient bien accueilli : il se sentait bien.

Parallèlement à son travail en établissement et au centre de formation, Pierre consultait un psychologue avec lequel il réfléchissait fortement à un travail sur lui. La chorale avait commencé et il s'y était inscrit. Le début d'année s'annonçait bien.

Ma première visite eu lieu fin octobre. Tout se déroula correctement avec la classe de sixième. Ses élèves étaient un peu vifs, mais Pierre réussit à garder le contrôle de la classe comme il se plaisait à le dire. Ses premiers cycles en course longue et en football étaient assez classiques. À la suite de l'entretien, il décida de se lancer dans une pédagogie par projets pour en faire son thème de mémoire professionnel. Je devais donc l'accompagner en tant que directeur de mémoire dans cette tâche avec l'aide de son conseiller, car je souhaitais une liaison très forte autour du mémoire. Je savais par expérience que ce thème devait lui permettre d'évoluer au niveau de sa pratique professionnelle. Si le travail de conception et d'analyse étaient toujours bons, la conduite de classe avait gagné en ambiance de travail. Je ne reconnaissais plus Pierre: il était souriant, détendu et plaisantait même avec certains élèves. Le seul point encore à travailler relevait de la régulation didactique qui pouvait encore s'améliorer, car Pierre avait du mal à complexifier ses situations d'apprentissage.

Le reste de l'année permit à Pierre de développer encore plus ses compétences relationnelles avec ses élèves, mais aussi avec ses collègues des autres disciplines. Du professeur «transparent» qu'il était l'année précédente, il était devenu un jeune enseignant plus ouvert aux autres; il s'impliqua dans deux projets interdisciplinaires avec les collègues de mathématiques et d'histoire-géographie. De l'avis même du directeur du collège, celui-ci l'avait senti «devenir un enseignant» dans la mesure où il remplissait toutes ses missions avec beaucoup de sérieux. Sa participation aux différents conseils de classes et de professeurs s'était renforcée. Alors qu'il s'était contenté d'écouter lors du premier conseil de classe, ses interventions au sujet des élèves étaient devenues plus nombreuses et très pertinentes.

Le travail avec son conseiller avait continué avec autant de réunions et surtout des échanges informels au gré des demandes. Par contre, les visites s'étaient espacées au rythme d'une par mois après les vacances de Noël. Pierre progressait sur tous les registres professionnels. Son conseiller aussi. Lors de la deuxième journée de formation des conseillers, celui-ci nous confia qu'il parlait de moins en moins au fil des entretiens. Il laissait Pierre exprimer ses points de vue, ses remarques, ses dilemmes, ses tensions. Il l'écoutait davantage et apprenait à le connaître. Les conseils portaient plus sur la recherche de nouvelles possibilités d'actions pédagogiques et didactiques face à certains cas d'élèves. Pierre faisait de plus en plus de propositions de réajustement et discutait avec son conseiller des options les plus pertinentes selon lui.

Pour aller plus loin dans les effets du dispositif d'accompagnement, nous allons nous arrêter plus longuement sur une action qui a permis à Pierre d'évoluer sur le plan professionnel : la rédaction du mémoire professionnel.

## 5. LES EFFETS SPÉCIFIQUES DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL

Le suivi des mémoires professionnels à l'IUFM de Bourgogne est conçu comme un accompagnement. Je définirai alors cet accompagnement comme une *relation d'aide* en « côte à côte » (Ferrer et Koberick, 2003) depuis le choix du thème lors de la première visite jusqu'à la soutenance du mémoire « à blanc » devant le groupe pour préparer chaque professeur-stagiaire, en passant par des outils nécessaires pour guider ce travail de réalisation du mémoire.

Je considère l'accompagnement du jeune collègue comme une *aide personnalisée* tout au long du travail d'élaboration du mémoire (Loizon, 2005). Pour moi, cet accompagnement est une aide au développement des compétences professionnelles et se veut à la fois affective et didactique dans la mesure où il s'agit de travailler avec le jeune collègue sur sa motivation pour l'écriture du mémoire professionnel. Par ailleurs, il s'agit aussi de le soutenir dans certaines phases de rédaction qui peuvent devenir pénibles. Ce travail d'accompagnement s'inscrit au-delà des savoirs et des compétences dans une *relation longue*, une relation qui doit permettre à l'autre de prendre de la distance par rapport à son métier d'enseignant (Cifali et André, 2007). Villeneuve (1994) considère cet exercice comme un bon moyen d'expression et d'intégration des apprentissages. Le thème du mémoire de Pierre sur la pédagogie par projets en éducation physique et sportive devait donc lui permettre de construire un autre regard sur le métier d'enseignant.

Pour aider les stagiaires à organiser leur travail tout au long de l'année, j'ai toujours proposé un échéancier que les étudiants étaient libres de suivre ou non. Pierre le suivit avec beaucoup de rigueur tandis que d'autres prenaient leurs libertés. Cela l'aidait à organiser son travail et surtout sa réflexion en l'obligeant à écrire régulièrement et à avancer surtout sur la définition de cette forme de pédagogie. Ensuite, cet accompagnement se concrétisait par des rencontres nombreuses à la demande des stagiaires, soit en début de journée de formation, soit en fin de journée, soit à d'autres moments. Dans ce travail d'accompagnement, j'ai toujours porté une attention particulière sur la formulation de l'*hypothèse d'action* et des *indicateurs d'évaluation* de cette hypothèse car il me semblait que le cœur du mémoire s'y trouvait. Pierre mis un certain temps à concevoir son hypothèse avant de la tester avec ses élèves. Il souhaitait mettre en place

des situations où chaque élève pourrait élaborer un ou plusieurs projets d'action, aussi bien en escalade qu'en course longue. Il travailla particulièrement avec son conseiller à la recherche d'indicateurs pertinents permettant de dire que ses élèves avaient bien conçu des projets d'action. Nous avons pris l'habitude de nous voir à la demande de Pierre, surtout au début, car il manquait de références bibliographiques pour comprendre comment pouvait se concrétiser cette pédagogie dans les cours d'EPS.

Le guidage du formateur est un moment fort qui se fait en temps réel avec la présence du stagiaire. Ce guidage dans la réalisation du mémoire professionnel nécessite un certain nombre d'outils qui vont aider le stagiaire jusqu'à la rédaction définitive. Pour cela, j'avais l'habitude de donner une première fiche centrée essentiellement sur le thème du mémoire, diverses questions relatives à l'origine du mémoire, à sa problématique et à sa mise en œuvre devaient permettre aux stagiaires de rentrer progressivement dans cette rédaction. Pierre l'utilisa pour commencer sa réflexion peu de temps après la première visite. Ses questions sur le thème étaient très pertinentes. Elles enclenchèrent le processus de réflexion qui devait le conduire à des actions concrètes avec ses élèves avant d'analyser les effets.

À la suite de cette fiche, je proposais aux stagiaires une autre fiche avec de nombreuses rubriques dans lesquelles je pouvais noter mes remarques. Pierre me remit cette fiche de suivi avec ses feuilles de rédaction en suivant l'échéancier proposé. Enfin, après la première fiche d'aide, je donnais un dossier général sur le mémoire avec différentes recommandations concernant la forme et le fond, ainsi qu'une fiche « plan type » pour aider le stagiaire dans la construction des différents chapitres du mémoire professionnel. Ce document fut fort apprécié par Pierre, qui trouvait que cela le renseignait bien sur les attentes du mémoire. Cet accompagnement dans l'écriture auprès de Pierre n'a pas nécessité des relances « fortes » comme j'ai pu le faire dans certains cas pour éviter des mémoires aux caractéristiques insuffisantes. Ce travail d'accompagnement a été évalué très positivement par Pierre en fin d'année alors que sa validation était déjà prononcée. Deux éléments l'ont particulièrement aidé à développer des compétences d'après ses remarques : la forme de mon accompagnement avec les différents moyens utilisés pour le guider (fiches, documents, rencontres) et son thème sur la pédagogie de projet, qui lui a permis de laisser plus d'espace, de liberté à ses élèves. Ce travail a transformé sa relation à l'élève en lui laissant davantage d'autonomie. Il s'est rendu compte à quel point les élèves pouvaient être productifs et motivés lorsqu'il élaborait et mettait en œuvre des projets de course ou d'escalade. Mais, ce qui le surprit encore plus, ce furent les réflexions des élèves quand ils devaient revoir leurs projets, les transformer pour mieux les adapter à leurs ressources. Du professeur qui dirigeait tout dans la séance, il était devenu un professeur qui aidait les élèves à devenir autonomes et responsables de leurs actions.

## CONCLUSION

La titularisation de Pierre fut prononcée dès la première réunion de la commission de validation. Tous les membres furent très contents; beaucoup se souvenaient du pari qui avait été fait: pouvait-on réellement agir sur les compétences relationnelles? Avait-on le devoir de lui conseiller d'aller voir un psychologue? Pouvait-on mettre en place des conditions pour favoriser la réussite professionnelle de Pierre? Autant de questions qui avaient suscité un véritable débat éthique au sein du groupe des formateurs.

Dans l'entretien que j'eus avec Pierre en fin d'année, celui-ci me confia qu'il avait réussi grâce à de nombreux facteurs. Les facteurs contextuels étaient importants: bon établissement, élèves sympathiques, installations sportives importantes, mais il insista surtout sur les facteurs humains liés aux personnes qui l'avaient entouré. Le suivi du psychologue avait duré presque un trimestre à raison d'une séance par semaine et cela lui avait permis de prendre conscience de beaucoup d'éléments l'aidant à s'affirmer en tant que personne. L'accompagnement par son conseiller avait été fondamental pour Pierre, et ce, surtout au début de l'année, car il lui avait permis de se sentir bien dans cet établissement. Celui-ci avait présenté Pierre comme un jeune collègue et non pas comme un «stagiaire», ce qui lui avait donné confiance dès le début. Ensuite, lors des entretiens, jamais il ne s'était senti agressé: il avait droit à la parole et se sentait écouté. Leur relation s'était transformée au fil de l'année, car Pierre avait même pu donner des conseils à son conseiller sur l'activité gymnique qu'il connaissait bien. Il s'était alors senti valorisé. Les responsabilités au sein de l'association sportive avaient également contribué à la construction de son identité professionnelle. Enfin, il souligna mon rôle et ma relation avec lui lors des journées de formation en centre. Là encore, il s'était senti en confiance. L'accompagnement dans la réalisation du mémoire l'avait fortement aidé. Les trois visites avaient été aussi des moments forts dans son année; elles avaient été des visites très formatives, car il avait pu faire le point sur ses compétences professionnelles. Jamais il ne s'était senti jugé en tant que personne.

L'ensemble de toutes ces mesures (dispositif, conseils, formation en centre, formation personnelle) a donc permis à ce jeune collègue de se transformer progressivement au fil de l'année tant au plan professionnel avec la construction d'une nouvelle identité professionnelle, qu'au plan personnel avec une affirmation de sa personnalité.

ANNEXE 6.1.

**LEXIQUE**

---

<b>IUFM</b>	Institut universitaire de formation des maîtres, centre de formation des enseignants en France.
<b>Master</b>	Diplôme délivré après cinq années d'études universitaires après le baccalauréat français ; ce diplôme universitaire est obligatoire pour se présenter aux concours de recrutement pour devenir enseignant depuis la rentrée 2010.
<b>PLC</b>	Abréviations utilisées dans les textes officiels pour désigner les professeurs de lycée collège qui enseignent dans le secondaire français.
<b>Professeur stagiaire</b>	En France, après avoir passé le concours national de recrutement des professeurs, le jeune enseignant débutant devient « professeur stagiaire » pendant un an à l'issu duquel il est titularisé pour devenir fonctionnaire de l'Éducation nationale.

---

## Bibliographie

- CIFALI, M. et A. ANDRÉ (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Paris, Presses universitaires de France.
- DEMIAS DIAZ, A.-L. (2006). « L'élève transparent: construction et définition d'un objet de recherche », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 32, p. 143-154.
- DUGAL, J.-P. et C. AMADE-ESCOT (2004). « Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques. Recherche coopérative », *Recherche et formation*, n° 46, p. 97-165.
- FERRER, M.-F. et C. KOBERICK (2003). « L'accompagnement entre écoute et analyse », dans *Accompagner les démarches innovantes*, SCÉRÉN, CNDP, p. 63-69.
- LOIZON, D. (2005). *Les nouvelles modalités de suivi du mémoire professionnel: entre accompagnement de proximité et formation à distance*, communication orale, École d'été des IUFM du Pôle Nord-Est à Besançon, 4, 5 et 6 juillet.
- LOIZON, D. (2010). « Des règles pour faciliter la conduite de l'entretien », dans D. Loizon (dir.), *Le conseil en formation. Regards pluriels*, Dijon, CRDP Bourgogne, p. 211-220.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF éditeur.
- VILLENEUVE, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*, Montréal, Saint-Martin.
- WIEL, G. (1998). « La démarche d'accompagnement », dans G. Chappaz (dir.), *Accompagnement et formation*, Université de Provence, CRDP Marseille, p. 19-36.

---

# ANALYSE DE L'ÉCHEC DU STAGE EN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

## Perceptions de formateurs quant aux difficultés des stagiaires et à l'accompagnement fourni

Claudia Gagnon

**RÉSUMÉ** La formation en milieu de pratique revêt une place importante dans la formation en enseignement au Québec et constitue une nouveauté dans la formation des enseignants du secteur professionnel. Le contexte particulier dans lequel s'effectue les stages en enseignement professionnels laisse envisager des difficultés pouvant nuire à la réussite des étudiants en stage, des difficultés associées à l'accompagnement des étudiants présentant des difficultés en stage et des difficultés, pour les formateurs de stagiaires, à faire face à un échec de leur stagiaire. Une étude de cas a été menée par des entrevues individuelles auprès de quatre formateurs de stagiaires présentant des difficultés en stage afin de décrire les difficultés des stagiaires ainsi que l'accompagnement effectué. L'analyse révèle la difficulté de pointer un facteur en particulier pouvant mener à l'échec en stage et la présence d'un ensemble de facteurs fortement interreliés. Outre les facteurs contextuels et l'influence

de l'histoire personnelle des stagiaires, des lacunes au niveau du développement d'un sens du « soi » comme enseignant semblent constituer des éléments importants influant notamment sur les compétences en enseignement et les comportements professionnels. Quant à l'accompagnement fourni, la question du développement de l'identité professionnelle des accompagnateurs ou des formateurs d'enseignants du secteur professionnel est soulevée.

Ce texte constitue une première lecture d'un sujet qui, malgré qu'il soit préoccupant, est toujours resté caché ou retiré dans des zones d'ombre. Il présente les résultats d'une étude exploratoire dont il faut, d'emblée, évoquer les limites, étant donné le faible nombre de participants, le choix d'interroger les formateurs de stagiaires plutôt que les stagiaires eux-mêmes ainsi que la collecte de données, qui a été faite uniquement par des entrevues. Précisons, dans ce sens, que cette étude et le texte qui suit se voulaient une première étape dans la compréhension des difficultés rencontrées par des stagiaires en enseignement professionnel<sup>1</sup> de même que dans l'analyse de la fonction d'accompagnement des formateurs dans ce contexte. Nous croyons que ces quelques éléments permettent d'ouvrir la voie à des études ultérieures tout en contribuant à l'avancement de la réflexion touchant la formation en milieu de pratique ainsi que la formation des formateurs de stagiaires.

## **1. PROBLÉMATIQUE**

La formation en milieu de pratique revêt une place importante dans la formation en enseignement au Québec et ailleurs, que l'on se réfère aux étudiants, qui apprécient particulièrement cet élément de leur formation (Boutet, 2011), à la place prépondérante qu'on lui accorde désormais dans les programmes de formation (MEQ, 2001) ou à l'augmentation fulgurante des recherches et ouvrages qui traitent de ce sujet depuis quelques années (voir notamment Boutet et Pharand, 2008 ; Correa Molina et Gervais, 2008 ; Gervais et Desrosiers, 2005 ; Guillemette et L'Hostie, 2011). Pour la formation à l'enseignement professionnel, la question de la formation en milieu

---

1. Au Québec, les enseignants en formation professionnelle interviennent auprès d'élèves, jeunes et adultes, qui se destinent au marché du travail.

de pratique est d'autant plus vive que les stages constituent une nouveauté dans la formation<sup>2</sup> et qu'en ce sens, toute une culture d'encadrement de stagiaires dans les milieux est à développer (MELS, 2005). Plusieurs particularités de ce secteur de formation à l'enseignement suscitent par ailleurs différentes questions en regard de la formation en milieu de pratique, tant du côté des étudiants que des formateurs de stage.

D'une part, les étudiants du programme de baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) occupent déjà, à 81 %, un poste d'enseignant dans un centre de formation professionnelle (Deschenaux, Monette et Tardif, 2012). Âgés en moyenne de 42,1 ans (Tardif, 2001), ils ont été embauchés sur la base de leur expertise dans leur métier (mécanique, soudure, soins infirmiers, coiffure, etc.) (Balleux, 2006a), alors qu'ils n'ont pas, sauf quelques exceptions, de formation préalable en enseignement (gouvernement du Québec, 2002). Généralement plus âgés, plus expérimentés et moins scolarisés que ceux des autres programmes de formation des maîtres (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 1998), ce n'est qu'une fois engagés dans un centre de formation professionnelle que la majorité d'entre eux amorcent leur formation universitaire en pédagogie à temps partiel en vue d'acquérir les bases en pédagogie pour ainsi répondre aux prescriptions de qualification du Ministère (Tardif et Ettayebi, 2001). Ce constat pourrait expliquer l'ambiguïté de la situation dans laquelle se retrouvent les étudiants du BEP. En effet, ceux-ci sont à la fois en situation d'insertion professionnelle en enseignement de même qu'en pleine transition entre l'exercice de leur métier et l'enseignement de ce métier, et ce, alors qu'ils sont déjà responsables d'enseigner ce métier à des groupes d'élèves (Balleux, 2003, 2006b; Deschenaux et Roussel, 2011). En conséquence, les étudiants du BEP se retrouvent à la fois en situation de formation initiale puisqu'ils n'ont jamais suivi de cours en enseignement et qu'ils sont débutants au BEP, et en situation de formation continue puisqu'ils sont déjà enseignants. En outre, en plus d'être enseignants débutants à temps plein et étudiants à temps partiel, plusieurs doivent également concilier les responsabilités familiales ainsi que la poursuite, dans certains cas, du travail dans leur métier d'origine étant donné leur précarité d'emploi comme enseignant. Dans ce contexte, plusieurs éprouvent des difficultés au cours de

---

2. Depuis septembre 2003, le baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) de 120 crédits constitue la seule voie d'accès au brevet d'enseignement dans ce secteur. L'intégration de stages pour une durée importante de la formation a sans doute été l'élément majeur de cette réforme de la formation des maîtres en enseignement professionnel (MEQ, 2001). Avant la réforme, les conditions d'obtention du brevet étaient le certificat d'études en formation pédagogique (30 crédits) ne comprenant aucune formation pratique en milieu scolaire, et la réussite d'une période probatoire d'une durée maximale de 1 200 heures attestée par l'employeur (MEQ, 2001).

leur formation, échouent un stage ou abandonnent leur formation, mettant du même coup de côté la carrière enseignante en formation professionnelle (Grossmann, 2011 ; Tardif, 2001).

D'autre part, les formateurs impliqués dans les stages n'ont que peu d'expérience de formation et d'accompagnement de stagiaires en enseignement. Trois types de formateurs interviennent dans le cadre des stages au BEP de l'Université de Sherbrooke : les mentors, qui agissent au cours des trois stages de la première étape du programme, qu'on appelle la phase d'« insertion professionnelle<sup>3</sup> », les enseignants associés, qui agissent au cours des trois stages de la phase II du programme<sup>4</sup>, dite d'alternance intégrative (Dumont et Wilk, 1992 ; Gagnon, Mazalon et Rousseau, 2010), et les superviseurs universitaires, qui, au moment de la réalisation de cette recherche, n'intervenaient uniquement qu'au cours de la phase II. Issus du milieu de la formation professionnelle (FP) et généralement encore actifs dans un centre de formation à titre d'enseignants, de conseillers pédagogiques, de répondants de secteur ou autres, ceux-ci sont désignés par l'université pour assurer l'encadrement et la supervision d'un groupe de douze personnes stagiaires. Globalement, en plus d'animer des séminaires de retour sur les activités de stage à chaque début de fin de semaine de formation, un superviseur effectue le suivi auprès du titulaire du cours lié au stage dans lequel il intervient et agit en collaboration avec les enseignants associés pour encadrer et accompagner les stagiaires pendant les semaines de stages (Gagnon et Mazalon, 2008). Quant aux mentors et aux enseignants associés, ce sont des enseignants d'expérience dans le milieu scolaire, désignés pour agir à titre de formateurs auprès d'un collègue enseignant qui étudie au BEP. Ils se distinguent uniquement par la phase et le type de stage dans lesquels ils interviennent étant donné que les mentors sont liés

- 
3. Le nom qui a été donné à cette première étape du programme est révélateur du fait qu'une majorité des étudiants commencent le BEP alors qu'ils ont commencé à enseigner depuis une période généralement située entre zéro et trois ans. À noter qu'au cours de cette phase, les étudiants viennent uniquement une fin de semaine à l'université, au cours de l'activité *Accueil et intégration*, qui se déroule avant le début des stages. Ils font ensuite trois stages qui se déroulent entièrement dans leur centre de formation professionnelle, à même leur tâche d'enseignement, donc dans le contexte d'une prise en charge complète du groupe d'élèves. Au moment de réaliser cette recherche, les étudiants étaient encadrés uniquement par les mentors pendant cette phase.
  4. Élaborée dans une perspective de professionnalisation des enseignants (Gagnon, Mazalon et Balleux, à paraître), cette phase vise l'acquisition des connaissances fondamentales reliées aux compétences en enseignement (planification, pilotage et évaluation) et leur mise en œuvre dans la pratique professionnelle de l'enseignant stagiaire. Elle est composée de trois blocs où alternent les fins de semaines de cours à l'université (six réparties dans une session ou sur l'année pour chaque bloc) et les périodes de stage réalisées à même la tâche enseignante des étudiants. Trois personnes sont liées et agissent à titre de formateurs auprès de l'étudiant au cours de cette phase : l'enseignant associé dans l'établissement de formation professionnelle, le titulaire du cours à l'université et le superviseur universitaire, intervenant dans les deux lieux de formation (Gagnon et Mazalon, 2008).

à la phase I, qui correspond, dans une certaine mesure, à la période d'insertion professionnelle en enseignement des enseignants-stagiaires. Par ailleurs, les enseignants associés sont liés, pour leur part, à la deuxième phase du programme, durant laquelle les étudiants alternent entre les stages dans leur milieu de travail et les cours une fin de semaine sur trois à l'université. Ayant, pour la plupart, suivi leur formation pédagogique dans le cadre du certificat ou de l'ancien baccalauréat, les mentors, enseignants associés et superviseurs n'ont généralement jamais vécu de stage en enseignement et plusieurs n'ont jamais abordé certains des contenus dont il est question dans le cadre des stages du BEP. Ils font donc face à un nouveau rôle exigeant et pour lequel leur formation est inadéquate.

En outre, il importe de revenir sur le contexte de stage où stagiaire et enseignant associé ou mentor ont tous leur propre tâche d'enseignement et sont en fait deux collègues enseignants. Ici, le stage ne constitue pas un lieu d'« innovations audacieuses » où « les élèves sont en quelque sorte protégés par la supervision du formateur qui pourra agir de manière à minimiser les conséquences négatives d'une mauvaise expérimentation et qui pourra aussi remédier à certaines maladroites du stagiaire (Gervais et Desrosiers, 2005 ; Henry et Beasley, 1996) » (Guillemette et Lapointe, 2011, p. 11-12). Les stagiaires ne constituent pas des « aides en classe, des libérateurs de temps pour préparer, créer, organiser » (Gervais et Desrosiers, 2005, p. 202), mais plutôt une tâche supplémentaire pour les mentors ou enseignants associés, qui, en plus de faire des pieds et des mains pour concilier les horaires de chacun et effectuer les observations en classe du stagiaire et les différentes rencontres de suivi, doivent composer avec de difficiles conditions d'exercice de leur rôle de même qu'à peu de reconnaissance dans leur propre milieu (Rousseau, 2007 ; Gagnon et Rousseau, 2010).

Outre les problèmes organisationnels qu'elle engendre, cette collégialité entre le stagiaire et son mentor ou son enseignant associé, bien qu'elle puisse faciliter l'aspect relationnel si important lorsqu'on parle d'accompagnement, peut également amener son lot de situations problématiques. En effet, comme l'ont soulevé d'autres chercheurs dans d'autres contextes de formation à l'enseignement (Pelpel, 1991 ; Perrenoud, 1996 ; Iltott et Murphy, 1997, Lepage, 2004), cette « solidarité » rend la critique difficile et a tendance à amener les formateurs de terrain à remettre en question leur jugement alors que le fort sentiment de culpabilité et d'échec personnel peut les conduire, au bout du compte, à faire fi des difficultés et en conséquence, à donner un verdict de réussite. Si « l'idée même d'avoir à évaluer un futur collègue crée un malaise chez plusieurs enseignants associés » (Lepage, 2004, p. 34) dans les autres secteurs de formation à l'enseignement, cela peut paraître encore plus difficile en enseignement professionnel, alors qu'il s'agit d'ores et déjà d'un collègue. Il faut, de plus, savoir qu'un échec à un stage mène à l'exclusion du programme. Si

l'enseignant n'est pas réadmis, il ne peut pas répondre aux exigences relatives au renouvellement de son autorisation provisoire d'enseigner décernée par le MELS. En d'autres termes, un échec à un stage peut parfois conduire à une perte d'emploi, ce qui est lourd à porter pour un mentor ou un enseignant associé.

Ces éléments mettent en relief un contexte particulier de stage qui diffère largement de ce à quoi nous avons l'habitude de référer en ce qui a trait à la formation en milieu de pratique en enseignement. Ce contexte particulier laisse envisager à la fois des difficultés pouvant nuire à la réussite de certains étudiants en stage, des difficultés associées à l'accompagnement des étudiants présentant des difficultés en stage et des difficultés, pour les formateurs de stagiaires, à faire face à un échec de leur stagiaire. En outre, bien qu'il y ait de plus en plus d'écrits scientifiques au Québec qui ont trait à la formation professionnelle au secondaire, les thèmes abordés touchent essentiellement son évolution historique, l'alternance travail-études et la transition vécue par les enseignants entre la pratique de leur métier et l'enseignement de celui-ci (Deschenaux et Roussel, 2011), mettant pour l'instant de côté les questions relatives à la formation des enseignants de ce secteur. De même, alors que plusieurs recherches traitent des stages dans différents secteurs de l'enseignement et que certains ont abordé l'accompagnement et l'évaluation de stagiaires en difficulté ou en échec en enseignement général (Lepage, 2004), très peu de chercheurs se sont penchés, jusqu'à présent, sur les éléments entourant les stages en enseignement professionnel et aucun, à notre connaissance, n'aborde de façon plus spécifique l'accompagnement de stagiaires en difficulté. C'est ce qui nous a intéressés dans le cadre de cette recherche exploratoire, qui visait globalement à 1) décrire les difficultés des stagiaires en enseignement professionnel et 2) décrire l'accompagnement effectué par les différents intervenants auprès de ces stagiaires.

## **2. ACCOMPAGNEMENT ET DIFFICULTÉS EN STAGE : QUELQUES REPÈRES CONCEPTUELS**

Dans le contexte qui nous occupe, nous avons voulu aborder l'accompagnement effectué par différents formateurs d'étudiants en difficultés ou à risque d'échec dans le cadre des stages en enseignement professionnel. D'une part, nous nous intéressons à la notion d'accompagnement, dans la mesure où elle peut englober les différentes pratiques associées aux diverses fonctions des formateurs de stagiaires au sein du BEP, c'est-à-dire les mentors, les enseignants associés et les superviseurs. D'autre part, nous nous intéressons aux difficultés et à l'échec en stage et à ce qu'ils signifient en formation à l'enseignement professionnel.

## 2.1. La notion d'accompagnement

La notion d'accompagnement est un concept flou. Elle peut, suivant certains (Bachelart, 2002; Paul, 2002, 2004; Perrault, 2004), être porteuse de sens multiples et regrouper de nombreuses pratiques: encadrement, tutorat, suivi, soutien, mentorat, supervision, *coaching*, *counseling*, etc. Généralement utilisée en éducation pour parler de l'accompagnement d'enseignants en exercice (Arpin et Capra, 2008; Lafortune et Deaudelin, 2002; L'Hostie et Boucher, 2004), cette notion s'avère particulièrement intéressante pour traiter à la fois des pratiques des mentors au cours de la phase I, des enseignants associés de la phase II et des superviseurs du programme de BEP qui s'adressent à des étudiants qui, faut-il le rappeler, exercent déjà leur pleine fonction d'enseignant dans un centre de formation professionnelle. De façon générale, la notion d'accompagnement désigne

un ensemble de conseils personnalisés et de mesures de suivi apportés à court et à moyen terme, à une ou à plusieurs personnes, pour répondre à des besoins d'ordre [...] professionnel, qui facilitent des prises de conscience, qui aident les personnes à développer leurs compétences et à les mettre en œuvre, à trouver leurs propres solutions et à les appliquer (Office québécois de la langue française, 2003).

Ici, nous considérons l'accompagnement dans son sens large, englobant l'ensemble des fonctions des divers intervenants en stage et non pas comme un seul des différents rôles de formateurs d'enseignants définis par certains (Enz, Freeman et Wallin, 1996; Gervais, 2008).

Tel que dégagées dans le cadre d'une autre recherche (Balleux et Gagnon, 2011), l'accompagnement peut être défini à travers cinq dimensions: la relation, le contexte, le temps, la démarche et la visée. Suivant le sens étymologique du terme, la **relation** met en relief le fait d'«aller avec quelqu'un ou quelque chose» (Le Bouëdec, 2001, p. 24) et concerne «l'interaction de deux personnes décidées à cheminer ensemble vers un but» (Prodhomme, 2002, p. 83). Elle fait référence aux acteurs, c'est-à-dire la personne accompagnée et celle qui accompagne, ainsi qu'au rôle de chacune, qui peut être attribué ou intégré (que l'on s'attribue). Le terme relation fait donc référence aux personnes impliquées et à leurs rôles, mais aussi au processus relationnel en tant que tel. Le **contexte** réfère à tout ce qui entoure les conditions de mise en place de la relation, l'organisation, l'établissement, les règles et la régie, le cadre, les normes, etc., et apparaît comme un élément central, voire problématique, de l'accompagnement en enseignement professionnel (Gagnon et Rousseau, 2010; Balleux et Gagnon, 2011). En effet, la dimension contextuelle amène la question de l'encadrement et non de l'accompagnement, pose la question des moyens, qu'ils

soient financiers, organisationnels ou autres et met en relief la troisième dimension de l'accompagnement : le **temps**. « L'accompagnement va donc s'organiser sous la forme de rencontres espacées dans le temps. Le travail et le cheminement de l'accompagné se font pendant ces temps de rencontres mais aussi dans l'intervalle » (Prodhomme, 2002, p. 83). La dimension **temps** peut donc être envisagée en terme de durée, de fréquence – qui sous-entend un rythme, une régularité de l'accompagnement – et de moment, propice ou non, pour l'accompagnement, l'accompagnateur et l'accompagné (Arpin et Capra, 2008). Elle renvoie plus largement à la dimension **démarche** qui, comme le concept, demeure encore mal définie (Arpin et Capra, 2008; Houde, 1995; L'Hostie et Boucher, 2004; Paul, 2002). Dans le contexte du BEP, la démarche d'accompagnement est marquée par certaines activités prescrites par le programme (p. ex., planification argumentée, observation en classe, rétroaction, etc.) tout en étant centrée sur les besoins de l'enseignant dans une logique de développement professionnel continu et d'entraide professionnelle. Dans ce sens, la démarche s'inspire des modèles de supervision pédagogique cliniques originaux (Goldhammer, 1969; Mosher et Purple, 1972) et didactiques (Acheson et Gall, 1993; Boutin et Camaraine, 2001), tout en accordant une certaine importance à la réflexion et à l'introspection (Schön, 1994). Bien que structurée autour des mêmes types d'activités ou d'intervention, la démarche diffère d'un stage à l'autre et d'une fonction à l'autre (mentor, enseignant associé ou superviseur). Aussi avons-nous fait le choix, dans le cadre de cette recherche, d'aborder celle-ci de façon plus globale en référant aux trois étapes identifiées par Houde (1995) dans un contexte de mentorat : l'identification des besoins, attentes et objectifs de l'accompagnement ou le commencement, le déroulement de l'accompagnement proprement dit et le dénouement, qui inclut généralement, dans le cadre de la formation pratique en enseignement, le verdict final du stage, bien qu'un processus d'évaluation (formative et sommative) ait été fait tout au long de l'accompagnement. Enfin, l'accompagnement suppose une visée, qui réfère à la vision, aux objectifs et au but que se donne l'individu ou l'organisation, en regard de l'accompagnement. La visée découle, du moins, nous le souhaitons, des besoins, exprimés ou non et des ressources, mais surtout des valeurs qui sont défendues. Ces différentes dimensions, et plus particulièrement la démarche, constituent les points d'ancrage à partir desquels nous avons examiné l'accompagnement effectué par les différents intervenants auprès des stagiaires en difficulté.

## 2.2. La question des difficultés et des échecs en stage

L'échec des stagiaires en formation à l'enseignement durant les stages est un problème plutôt mal documenté et qui peut être le résultat d'un stage « complètement faible », mais ceci est extrêmement rare (Andrew, Lent, Moorehead, Moss, Singer et Woolf, 1996). Outre la recherche de

Lepage (2004), qui a permis de mettre en lumière certains problèmes rencontrés en cours d'accompagnement et d'évaluation de stagiaires en difficulté ou en échec, à notre connaissance, les seuls écrits qui s'y attardent sont déjà anciens. Certains se sont intéressés à l'aspect affectif et à la réaction émotionnelle engendrée par la situation d'échec (Ilott et Murphy, 1997), d'autres ont soulevé le sentiment d'impuissance vécu par les enseignants associés face aux situations de stage difficiles (Spallanzani, Sarrasin et Poirier, 1992; McIntyre, Byrd et Foxx, 1996) ou se sont intéressés aux facteurs permettant d'expliquer les faibles performances (Andrew *et al.*, 1996; Knowles et Sudzina, 1994; Schmidt et Knowles, 1995).

Les études menées par Knowles et Sudzina (1994) et par Schmidt et Knowles (1995) auprès de 25 étudiants en enseignement général provenant de deux universités mettent l'accent sur quatre catégories de facteurs permettant d'expliquer les faibles performances : 1) l'histoire personnelle des stagiaires et les patrons de performances passées qui influent sur les situations éducatives rencontrées ; 2) le développement d'un sens du « soi » dans le rôle d'enseignant ; 3) la planification, la mise en œuvre et la gestion des situations d'enseignement-apprentissage, ou l'expérience de l'enseignement proprement dite ; 4) les facteurs contextuels relatifs aux situations d'enseignement-apprentissage comme les relations avec les personnes enseignantes associées (PEA), la connaissance de la culture scolaire.

Pour Knowles et Sudzina (1994), la première cause d'échec des stagiaires était issue de la classe ou liée directement à la pratique de l'enseignement, et concernait particulièrement la difficulté des futurs enseignants avec la gestion de classe. Les causes arrivant au second rang en importance étaient la communication, l'organisation et, pour certains, des difficultés familiales et des dilemmes personnels. À la question « si vous aviez à choisir un élément central permettant d'expliquer la faiblesse des stagiaires, qu'est-ce que ce serait ? », les superviseurs questionnés par Andrew *et al.* (1996, p. 275) pointent, quant à eux, un manque d'habiletés ou de connaissances dans ce domaine. Mais, au-delà des compétences en enseignement telles que la planification et la gestion de classe, les facteurs les plus fréquemment cités et apparaissant comme les plus déterminants se retrouvent dans la catégorie des qualités personnelles. À cet égard, L'Hostie et Guillemette (2011) déplorent également « que les étudiants en enseignement n'arrivent pas tous équipés de la même manière » (p. 2). Pour Andrew *et al.* (1996), le stagiaire ayant de faibles performances est décrit comme une personne négative dans ses interactions personnelles, résistante à la rétroaction et incapable d'accepter la critique. Par ailleurs, ce type de stagiaire serait mal organisé, dépourvu d'énergie et de volonté pour s'investir dans le travail et semblerait avoir une expérience de vie limitée à partager (p. 275, traduction libre). Dans un contexte plus près de nous, les mêmes problèmes semblent avoir été rencontrés par les sept enseignants associés

ayant relaté l'accompagnement et l'évaluation de stagiaires en difficulté ou en échec dans le cadre de la recherche de Lepage (2004) en enseignement primaire et secondaire. En effet, à partir d'une catégorisation tirée des guides de stages, donc familière aux enseignants associés, Lepage (2004) fait état de planifications non satisfaisantes, d'interventions en classe sans relief et de comportements jugés non professionnels, ces derniers étant liés à l'aspect physique ou à la personnalité du stagiaire, à l'attitude professionnelle ou à l'orientation professionnelle. Dans ce sens, les deux premiers éléments renvoient à l'expérience de l'enseignement proprement dite alors que les comportements correspondent, d'une part aux qualités personnelles des stagiaires et d'autre part, au développement d'un sens du « soi » dans le rôle d'enseignant tels que décrits par Knowles et Sudzina (1994) et par Schmidt et Knowles (1995). Ces différents facteurs ont été repris dans l'analyse des difficultés des stagiaires en enseignement professionnel telles que décrites par les différents intervenants. La prochaine section précise la démarche méthodologique adoptée pour accéder à cette réalité.

### 3. CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES

La stratégie choisie pour cette recherche exploratoire est l'étude de cas, les cas faisant ici référence aux étudiants en difficultés et à l'accompagnement qu'ils ont reçu, bien que leur « histoire » soit racontée par leur accompagnateur. L'étude de cas multiples (ou étude *multicas*) a pour but d'identifier et de dégager des éléments récurrents ou des convergences entre les cas après avoir analysé chaque cas en soi ainsi que ses particularités (Collerette, 1996; Karsenti et Demers, 2000; Stake, 1995; Yin, 1994). Selon Miles et Huberman (2003), l'étude multicas permet une « compréhension plus en profondeur des processus et des résultats de chaque cas » (p. 57).

En raison de la répartition des participants sur le territoire québécois, une entrevue téléphonique individuelle d'environ une heure trente a été effectuée avec chaque personne participante, c'est-à-dire des accompagnateurs d'un étudiant en difficulté. Une première partie du protocole d'entrevue s'inspire de la méthode d'entretien d'explicitation de Vermersch (2003). Elle visait à amener les personnes participantes à se remémorer et à décrire le processus de suivi et d'accompagnement qu'elles ont effectué auprès d'un étudiant en difficulté : commencement, déroulement, dénouement. Cette partie de l'entretien a permis aux participants de faire le récit des événements et des circonstances entourant l'apparition des difficultés, de ce qui a été mis en place pour corriger la situation, etc. Une deuxième partie de l'entrevue était davantage de type semi-dirigé (Deslauriers, 1991; Mayer et St-Jacques, 2000; Savoie-Zajc, 1997), et visait plus particulièrement à recueillir les propos des intervenants sur les difficultés de l'étudiant accompagné.

Les personnes participantes ont été recrutées par les mentors, les enseignants associés et les superviseurs *a)* qui ont accompagné un étudiant qui a eu un échec au cours des années 2007 à 2009<sup>5</sup>, ou *b)* qui nous ont signalé un étudiant éprouvant des difficultés à réaliser un stage au cours des années 2007 à 2009. Au total, onze personnes<sup>6</sup> ont été sollicitées parmi les mentors, enseignants associés et superviseurs ayant œuvré dans l'un ou l'autre des stages du baccalauréat en enseignement professionnel de l'Université de Sherbrooke au cours de ces années. Seulement quatre d'entre eux ont accepté de participer, ce qui constitue certainement une limite de l'étude. Il serait possible de supposer que les personnes qui ont refusé de participer éprouvent un certain malaise à revenir sur une expérience pour laquelle ils gardent un mauvais souvenir, alors qu'ils auraient certainement pu enrichir les données. Parmi ces quatre personnes, trois agissaient à titre de mentors auprès du stagiaire en difficulté et une à titre de superviseure (tableau 7.1). Bien qu'il s'agisse de fonctions très différentes, nous avons fait le choix de présenter l'ensemble ici dans la mesure où cela permet d'avoir une certaine diversité de points de vue sur les difficultés des stagiaires et une compréhension plus globale de l'accompagnement au BEP, ce qui nous apparaît tout à fait convenable pour une démarche exploratoire de recherche. Fait important à noter, les quatre personnes interrogées avaient à la fois beaucoup d'expérience en enseignement et en accompagnement de nouveaux enseignants. En plus d'effectuer l'accompagnement de stagiaires dans le cadre de la fonction pour laquelle elles relatent une expérience difficile (dans ce cas-ci mentor ou superviseur), chacune des personnes interrogées effectuait également de l'accompagnement dans le cadre d'autres fonctions : mentor, enseignant associé, superviseur ou conseiller pédagogique.

Une analyse de contenu (Mayer et Deslauriers, 2000; Quivy et Campenhoudt, 1995) a été effectuée à partir des verbatim des entrevues et a permis la mise en forme des cas qui ont été soumis aux participants pour des fins de validation (Savoie-Zajc, 1997). L'analyse de chacun des cas a ensuite été réalisée suivant une codification à partir des thèmes et sous-thèmes provenant de la recension des écrits. L'analyse transversale des cas a suivi, passant d'un niveau de compréhension descriptif à un niveau d'abstraction supérieur qui « comporte l'analyse et l'explication devant permettre de saisir les liens unissant les événements qui sont rapportés » (Collerette, 1996, p. 79). Les principaux résultats sont présentés dans la prochaine section.

- 
5. Au cours de ces années, sur plus de 3 000 stages réalisés dans le cadre du BEP, moins de 10 échecs ont été enregistrés, ce qui ne représente même pas 1 % des stages.
  6. À noter qu'une seule personne par stagiaire en difficulté ou en échec a été ciblée, bien que, pour les stages de la Phase II par exemple, l'enseignant associé et le superviseur auraient pu être contactés.

Tableau 7.1.  
Expérience en accompagnement des personnes interrogées

Fonction occupée dans le cadre de l'accompagnement de l'étudiant en difficultés	Expérience en accompagnement de nouveaux enseignants
Mentor (IFP-102) de Gertrude (coiffure)	Conseiller pédagogique, mentor, enseignant associé
Mentor (IFP-101 à 103) de Gervaise (santé)	Mentor, enseignant associé et superviseur
Mentor (IFP-102 et 103) de Gérard (conduite de véhicules lourds)	Mentor et enseignant associé
Superviseur (CFC-202) de Georges (mécanique de véhicules lourds)	Mentor, enseignant associé et superviseur

## 4. RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

Cette section présentera brièvement chacun des cas des quatre étudiants que nous avons nommés (Gérard, Gertrude, Georges et Gervaise), puis nous procéderons à une analyse transversale de chacun de ces cas. En premier lieu, il sera question des perceptions des différents intervenants en stage quant aux facteurs liés aux difficultés et à l'échec en stage en enseignement professionnel. En second lieu, il sera question de quelques éléments au regard de l'accompagnement fourni aux stagiaires.

### 4.1. Cas d'étudiants ayant des difficultés en stage en enseignement professionnel

Parmi les cas d'étudiants présentés ici, celui de Gertrude est exceptionnel dans le secteur de la formation à l'enseignement professionnel puisqu'elle n'a pas de tâche en enseignement. Elle travaille à temps plein à son compte, en coiffure, à l'extérieur du centre de formation professionnelle où elle fait son stage. Comme la majorité des étudiants du BEP, les trois autres cas enseignent leur métier à temps plein dans un centre de formation professionnelle, et c'est dans ce contexte qu'ils réalisent leur stage.

#### 4.1.1. Le cas de Gérard rapporté par son mentor

Gérard enseigne en conduite de véhicules lourds depuis environ cinq ans. Il a terminé son premier stage (IFP 101) qui, aux dires du mentor qui l'a accompagné, fut pénible et difficile. Celui-ci décide de ne pas l'accompagner dans le cadre des deux autres stages de la phase I. Le début de la

relation avec son nouveau mentor est marqué par la pression de la direction du centre de formation afin que Gérard continue sa formation universitaire en vue de renouveler son contrat. Après une première rencontre durant laquelle Gérard semble davantage tourné vers les objectifs du troisième stage, et ce, alors que le deuxième n'est pas complété, son mentor l'invite à réaliser les activités du deuxième stage (IFP 102), centré sur la planification de l'enseignement, et à aller le voir au besoin. Au bout d'un certain temps, le mentor prend conscience de difficultés et de l'incompréhension de Gérard en regard de certains éléments de base en planification. Le mentor de Gérard l'invite donc à prendre davantage connaissance des documents et à lui présenter ses travaux au fur et à mesure de leur réalisation afin d'apporter ses corrections et commentaires. Le mentor fait alors des démarches auprès de la direction, d'une part pour l'informer de la situation et d'autre part pour obtenir l'autorisation de prendre davantage de temps avec cet étudiant-enseignant. Le mentor définit par la suite un calendrier de réalisation des travaux et de rencontres avec l'étudiant. À ce moment, « on est vraiment reparti de zéro pour les plans de leçon, et j'ai bâti un premier plan de leçon avec lui, totalement ensemble, d'un bout à l'autre, vraiment item par item ». Par la suite, des rencontres ont été fixées aux trois semaines et « de peine et de misère », l'étudiant est arrivé à faire les différents plans de leçons requis dans le stage, mais « y est allé selon un modèle robot, [...] sans apporter d'originalité ». Depuis, plus rien. Le mentor est sans nouvelle de Gérard et a remis le problème entre les mains de la direction du centre de formation professionnelle et des responsables à l'université. Pour le mentor, Gérard a « une conception limitée de l'enseignement » et de grandes difficultés en ce qui a trait à la planification de l'enseignement, car il ne comprend pas le sens de celle-ci ni la place ni la pertinence de l'utilisation de différentes stratégies en enseignement et ne fait pas la distinction entre objectifs et contenu.

#### **4.1.2. Le cas de Gertrude rapporté par son mentor**

Gertrude est une des rares étudiantes sans tâche d'enseignement. Elle a quitté le milieu scolaire il y a plusieurs années et a appris son métier de coiffeuse sur le tas. Comme elle n'a pas de diplôme en coiffure, elle doit faire la reconnaissance des acquis pour son diplôme d'études professionnelles (DEP) en plus du BEP pour pouvoir enseigner. Au départ, selon les dires du mentor, une bonne relation s'était établie avec Gertrude et ils avaient réussi à bien structurer la réalisation et l'accompagnement du premier stage (IFP 101), malgré les difficultés d'horaire liées au fait que la stagiaire travaille à temps plein à l'extérieur du centre de formation professionnelle. Très motivée et très fière « d'être à l'université », Gertrude a travaillé fort et a mis

beaucoup de temps à faire son premier stage, qui lui a permis de redécouvrir le milieu scolaire notamment par l'intermédiaire des observations. Selon son mentor, la réalisation de ce stage a été très ardue, étant donné les difficultés ou les limites de Gertrude en lecture et en écriture et le fait qu'« elle ne connaissait pas l'ampleur de ce que ça représentait et elle avait un portrait de la tâche de l'enseignant pas tout à fait approprié ». « Ça s'est corsé » au deuxième stage (IFP 102) et le mentor estime avoir dû investir trois fois plus de temps qu'il le fait généralement, mais il « voulait la mener à la réussite ». Avec l'assentiment des responsables à l'université, davantage de temps lui a été accordé pour la réalisation de son stage, mais sans succès. Outre sa difficulté à accepter toutes les démarches menant à l'enseignement, notamment le fait qu'elle doive passer un test de français et le fait qu'elle doive faire la reconnaissance de ses acquis en coiffure, l'équipe enseignante lui reconnaît certaines lacunes importantes en coiffure, entre autres concernant la chimie et les colorations, ce qui fait qu'elle aurait dû se former pour obtenir son DEP. Quelques semaines après la date limite que le mentor lui avait fixée pour la remise des travaux, il n'a aucune nouvelle de Gertrude. Après discussion, Gertrude et son mentor s'entendent pour lui mettre un échec et Gertrude met une croix sur sa carrière d'enseignante.

#### **4.1.3. Le cas de Georges rapporté par son superviseur**

Georges enseigne en mécanique de véhicules lourds et en est à son premier bloc cours-stage de la phase II, portant sur la planification de l'enseignement. Au commencement, le superviseur avait insisté auprès de son groupe de stagiaires sur l'importance de remettre les travaux prévus à chaque séminaire, mais Georges fait fi de cette consigne dès le second séminaire. Le superviseur revient à la charge de Georges à plusieurs reprises et chaque fois, celui-ci semble positif, donne une bonne excuse en invoquant le manque de temps et la surcharge de travail étant donné qu'il fait du remplacement et promet de remettre ses travaux sous peu. Le superviseur ne le questionne pas davantage sur les raisons qui l'empêchent de cheminer dans son stage et le laisse aller. Dans le cadre du suivi mi-stage, le superviseur entre en contact avec l'enseignant associé de Georges et lui dit ne pas être satisfait du stagiaire parce qu'il ne lui avait montré pratiquement aucun travail. Le superviseur envoie une fiche de suivi à l'université signifiant un problème avec ce stagiaire, mais n'obtient aucune réponse des personnes responsables des stages à l'université. Au cours de la session, le superviseur de Georges revient plusieurs fois à la charge de son stagiaire et reçoit ses travaux au compte-goutte. Néanmoins, Georges est toujours présent aux séminaires : « C'est un élément positif, il participe beaucoup et sa présentation orale sur une leçon qu'il avait planifiée et mise en œuvre a été très

appréciée [...], il avait l'air très motivé et [...] intéressé à apprendre.» Alors que le superviseur s'attendait à ce que l'étudiant termine ses travaux comme convenu, c'est en fin de session, lors de la rencontre d'évaluation en triade, que le superviseur constate que l'enseignant associé n'a pas reçu plusieurs des travaux du stagiaire, dont une grande partie n'a pas été réalisée. L'enseignant associé, qui n'a donc pas été en mesure d'évaluer les travaux de Georges, parle de soi-disant problèmes personnels du stagiaire qui l'auraient empêché de réaliser son stage comme il se devait. Ensemble, en accord avec le stagiaire, avec qui l'enseignant associé est toujours en bons termes, ils décident de rendre un verdict d'échec. Le superviseur, qui dit s'être senti peu outillé pour accompagner cet étudiant, aurait souhaité recevoir davantage d'aide des responsables à l'université, et ce, surtout en ce qui a trait aux difficultés du stagiaire en lecture et en écriture. En effet, ces difficultés auraient été un facteur important de l'échec du stagiaire, bien qu'il n'ait jamais abordé le sujet avec l'étudiant: «le peu de texte qu'il m'a remis, c'était difficile à lire au niveau de la syntaxe donc peut-être que c'était une embûche supplémentaire».

#### **4.1.4. Le cas de Gervaise rapporté par son mentor**

Gervaise est une étudiante qui enseigne dans le secteur de la santé. Dès le début de son accompagnement, qui a commencé de façon plus ou moins structurée avec le stage IFP 101, son mentor entrevoyait déjà des difficultés auprès de la stagiaire. En effet, la stagiaire donnait toujours plusieurs bonnes raisons pour ne pas avoir fait les activités: «sa fille était malade, elle avait des problèmes avec son conjoint, son imprimante ne fonctionnait pas, etc.». Au fil des stages, le mentor décide de miser sur l'autonomie et la responsabilité de la stagiaire en lui fixant des dates au fur et à mesure des rencontres pour la réalisation des activités, mais «il fallait que je coure après elle, mais à un moment donné j'ai arrêté». Malgré la remise de travaux en retard, quelques rencontres oubliées et quelques difficultés, notamment en ce qui a trait à la réalisation de certaines activités sur ordinateur (compétence TIC), Gervaise a terminé les deux premiers stages du programme. Envisageant que ce serait plus difficile au troisième stage (IFP 103), le mentor rencontre la conseillère pédagogique pour lui en parler et suivant ses conseils, il insiste sur les objectifs à atteindre, sur les compétences à développer comme enseignante dans le cadre de ce stage et fait une mise en garde auprès de la stagiaire, lui disant que le troisième stage était plus difficile, qu'il comportait plusieurs activités et plusieurs rencontres, ce à quoi la stagiaire répond qu'elle a pris des mesures afin d'éviter que ses problèmes personnels nuisent à son stage et elle assure que ça ira mieux. Malgré ses promesses, la stagiaire poursuit son stage avec la même attitude et remet

des travaux en retard, à moitié faits, écrits à la main, alors qu'elle s'était entendue dès le départ avec son mentor pour faire ses activités à l'ordinateur. « C'était toujours le minimum, le minimum de ce qu'elle pouvait faire. On voyait qu'elle n'était pas motivée. » Aux dires de son mentor, elle s'en remettait au fait qu'elle travaillait à temps plein, qu'elle enseignait en stage à l'hôpital, ce qui rendait difficile la réalisation de ses activités d'enseignement, qu'elle avait des enfants, etc. Gervaise semblait toujours avoir une bonne raison pour ne pas s'investir dans sa formation. Elle avait des difficultés avec la planification de son enseignement et, à la suite des remarques du mentor, il n'y avait pas de réajustement et d'amélioration. Ses interventions en classe étaient très bien, selon les observations qu'en a fait le mentor, mais elle n'arrivait pas à « mettre ça sur papier [...] elle disait qu'elle avait tout dans sa tête » et le mentor constatait quelques difficultés avec l'écrit. À la moitié du stage, après une deuxième rencontre avec la conseillère pédagogique, le mentor, découragé du manque d'investissement de la stagiaire et de la lente progression du stage, indique à la stagiaire que si elle faisait l'évaluation à ce moment, elle serait en échec. Après avoir obtenu l'autorisation de l'université de poursuivre le stage sur deux sessions, le mentor lui offre alors toute sa disponibilité pour l'aider à réussir son stage, tout en lui demandant par quels moyens elle comptait atteindre les objectifs du stage, lui remettant ainsi la responsabilité de sa formation. Avec un peu « plus d'effort parce qu'elle était sur la corde raide », il y a eu une petite progression et à la fin, « elle a passé de justesse ». Pour le mentor, le problème majeur de l'étudiante était sa motivation par rapport au rôle d'enseignant et aux différentes tâches que cela comporte.

#### **4.2. Perceptions des formateurs à l'égard des facteurs liés aux difficultés des stagiaires**

Pour chacun des cas analysés, il est difficile de pointer un facteur en particulier pouvant mener à l'échec en stage. Il est clair que l'échec et les difficultés en stage en enseignement professionnel sont le résultat d'un ensemble de facteurs qui sont fortement interreliés. Dans les quatre cas qui nous préoccupent, plusieurs facteurs ont été identifiés par les intervenants en stage et peuvent être liés, suivant ce qui a été pointé par Knowles et Sudzina (1994), Schmidt et Knowles (1995), Andrew *et al.* (1996) et Lepage (2004), à l'histoire personnelle des stagiaires, au développement d'un sens du « soi » comme enseignant (perception de son rôle, orientation professionnelle), aux compétences en enseignement ou à l'enseignement proprement dit, notamment à la planification et à l'intervention en classe, aux facteurs contextuels de même qu'aux qualités personnelles ou comportements professionnels (tableau 7.2).

Tableau 7.2.  
**Perceptions des formateurs concernant les facteurs liés aux difficultés et aux échecs  
 en stage des étudiants en enseignement professionnel**

Catégories de facteurs	Étudiants			
	Gérard	Gertrude	Georges	Gervaise
<b>Histoire personnelle des stagiaires et patrons de performances passées</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faible niveau de scolarité</li> <li>- Chauffeur de véhicules lourds pendant plusieurs années</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faible niveau de scolarité</li> <li>- Aucun diplôme et lacunes dans le métier (coiffure)</li> <li>- Coiffeuse depuis plusieurs années</li> <li>- Difficultés en lecture et en écriture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faible niveau de scolarité</li> <li>- Mécanicien depuis plusieurs années</li> <li>- Problèmes personnels</li> <li>- Difficultés en lecture et en écriture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problèmes personnels</li> <li>- Infirmière depuis plusieurs années</li> <li>- Difficultés en écriture</li> </ul>
<b>Développement d'un sens du « soi » dans le rôle d'enseignant</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conception très limitée de l'enseignement, l'amenant à se limiter aux aspects pratiques de l'enseignement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Portrait irréaliste de la profession enseignante</li> <li>- Prend conscience de ses lacunes dans le métier de coiffeuse pour être enseignante</li> <li>- Critique face aux démarches pour devenir enseignante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faible développement d'un sens du « soi » dans le rôle d'étudiant en enseignement</li> <li>- Conception de « soi » comme étant déjà enseignant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conception de « soi » comme étant toujours infirmière</li> <li>- Difficulté à comprendre et à assumer tous les rôles de l'enseignante</li> </ul>

(suite)

Tableau 7.2. (suite)  
**Perceptions des formateurs concernant les facteurs liés aux difficultés et aux échecs en stage des étudiants en enseignement professionnel**

Catégories de facteurs	Étudiants			
	Gérard	Gertrude	Georges	Gervaise
<b>Compétences en enseignement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Difficultés de planification</li> <li>- Méconnaissance et non-utilisation de stratégies d'enseignement</li> <li>- Enseignement uniquement magistral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Difficultés dans la planification</li> <li>- Méconnaissance de certains contenus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bonne planification de leçon</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Difficultés TIC</li> <li>- Difficultés à « mettre en mots » la planification de son enseignement</li> <li>- Très bonne dans l'intervention</li> </ul>
<b>Facteurs contextuels</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseignant depuis 5 ans</li> <li>- Pression de la direction pour le renouvellement de son contrat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sans tâche d'enseignement</li> <li>- Emploi du temps chargé</li> <li>- Travail à temps plein dans le métier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emploi du temps chargé : remplacement en plus de sa tâche d'enseignement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emploi du temps chargé</li> <li>- Enseignement en stage en milieu hospitalier</li> <li>- Famille, enfants</li> </ul>
<b>Qualités personnelles / comportements professionnels</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque d'autonomie</li> <li>- Peu d'intérêt, peu motivé en général</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivée et fière d'être à l'université</li> <li>- Persévérante, travaille fort</li> <li>- Critique beaucoup</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Positif</li> <li>- Motivé</li> <li>- Fait fi des règles et ne remet pas ses travaux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peu motivée</li> <li>- Peu investie</li> <li>- Peu autonome et peu responsable</li> <li>- Remet ses travaux en retard</li> </ul>

#### **4.2.1. L'histoire personnelle des stagiaires**

En ce qui a trait à l'histoire personnelle des stagiaires, leur faible scolarité, de même que la relation négative qu'ils ont eue avec l'école par le passé constituent des obstacles importants à la réussite du stage selon les formateurs. Ceci est particulièrement marquant dans le cas de Gertrude, qui a appris son métier sur le tas; non seulement a-t-elle un faible niveau de scolarité, qui se traduit notamment dans ses difficultés à lire et à écrire et donc à réaliser les activités de stage, mais en plus, elle n'a pas de scolarité dans son métier, ce qui se traduit par une difficulté, voire une impossibilité à enseigner certains contenus prévus au diplôme d'études professionnelles en coiffure et l'oblige à se former également, en parallèle, dans son métier pour passer à travers le processus de reconnaissance des acquis de métier. Pour les formateurs, la question des difficultés en lecture et en écriture constitue un obstacle majeur à la réussite du stage et est liée à l'histoire personnelle des étudiants, marquée par une faible scolarité, une pratique d'un métier où les compétences en lecture et en écriture n'étaient pas ou peu sollicitées (chauffeur de camions, mécanicien, coiffeuse et infirmière). Également, leur retrait du monde scolaire pour une plus ou moins longue période constitue un défi supplémentaire. À cela s'ajoutent, pour Georges et Gervaise, des problèmes personnels sur lesquels les formateurs avouent avoir peu d'informations et donc « peu d'emprise », puisqu'ils ont simplement été évoqués par les étudiants et non pas « investis » par les formateurs. Enfin, pour les formateurs, le fait d'avoir exercé un métier pendant plusieurs années colore de façon spécifique l'histoire personnelle des stagiaires et a certainement une influence sur la représentation qu'ils ont du métier d'enseignant et le développement d'un sens du « soi » dans le rôle d'enseignant.

#### **4.2.2. Le développement d'un sens du « soi » comme enseignant et les compétences en enseignement**

En ce qui a trait au développement d'un sens du « soi » comme enseignant et aux compétences en enseignement, le cas de Gérard exprime bien les difficultés de planification et de mise en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage liées à une représentation du métier d'enseignant limitée: « *Lui une classe, c'est qu'il parle en avant de la classe. Ça s'arrête là.* » Étant donné les difficultés de Gérard par rapport au sens de « soi » du métier d'enseignant, celui-ci semble se conforter dans les aspects pratiques de la formation (ateliers), qui sont plus près de la réalité du métier de chauffeur de camion, l'éloignant ainsi d'un développement de « soi » dans le rôle d'enseignant. Ces obstacles se traduisent par une difficulté à planifier son enseignement, à comprendre même ce qu'est la planification et l'apport

de différentes stratégies dans la mise en œuvre de son enseignement. La difficulté à planifier est également présente chez Gertrude et Gervaise et est certainement liée, ici aussi, au portrait irréaliste qu'elles se font de la profession enseignante et à la conception de « soi » dans cette nouvelle fonction. Dans ces deux cas, le rapport au métier est fortement sollicité dans la conception de « soi » comme enseignante. D'une part, Gertrude réalise qu'elle n'a pas tous les acquis du métier nécessaires pour enseigner ; d'autre part, Gervaise se cantonne dans son métier d'infirmière, empêchant ainsi le développement du « soi » dans son rôle d'enseignante.

*C'est une personne qui est en enseignement, mais qui est toujours une infirmière [...] elle ne veut pas assumer le rôle d'enseignante, c'est pour ça qu'elle fait toujours le minimum [...] elle ne voulait pas voir que la tâche d'enseignante c'est ça et ça, c'est tel investissement, ce n'est pas sa priorité (mentor de Gervaise).*

#### **4.2.3. Les facteurs contextuels**

En termes de facteurs contextuels, il est clair pour les formateurs de stagiaires que le manque de temps contribue grandement aux difficultés et aux échecs en stage des étudiants. Ces éléments sont notamment liés au fait que les étudiants travaillent à temps plein comme enseignants (Gérard, Georges et Gervaise) ou dans leur métier (Gertrude) tout en effectuant leurs études et qu'ils ont des conjoints et enfants. Limités dans le temps et par le temps, l'expérience de ces enseignants en formation lors des stages s'inscrit dans une dynamique d'action, l'enseignement, plutôt que dans une dynamique d'apprentissage, apprendre à enseigner (Mercier, Brodeur et Deaudelin, 2008). Il en résulte une pratique du survivant, déconnectée du contexte de formation auquel elle est rattachée, ce qui se voit notamment dans la planification et la mise en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage. Selon les formateurs, alors que le fait que les stagiaires enseignent déjà (Gérard, Georges et Gervaise) devrait favoriser leur réussite, ceci semble plutôt être vécu comme un facteur supplémentaire de difficultés puisqu'il constitue un élément de stress supplémentaire, la pression étant mise par la direction (Gérard) ou par le système de renouvellement de l'autorisation provisoire d'enseigner décernée par le MELS.

#### **4.2.4. Les qualités personnelles et les comportements professionnels**

L'ensemble des difficultés dont il a été question jusqu'à maintenant sont fortement liées, selon les formateurs, à ce que Andrew *et al.* (1996) ont mis sous la catégorie des qualités personnelles et dont Lepage (2004) a traité

en termes de « comportements professionnels ». Pour Gérard, ces difficultés se dévoilent comme le manque d'organisation et le manque d'énergie et de volonté à « travailler fort » pour apprendre ce nouveau métier qu'est l'enseignement.

En ce qui a trait au manque de motivation, les formateurs avancement une distinction quant au manque de motivation face à la profession enseignante (Gérard, Gertrude) dans tout ce qu'elle englobe, et un manque de motivation par rapport à la formation à l'enseignement (de Georges et de Gervaise), c'est-à-dire la réalisation des activités et des travaux liés aux stages. Quoi qu'il en soit, dans tous les cas, le manque de motivation n'est probablement pas étranger au manque d'autonomie et de prise en charge par l'étudiant de sa formation. Les prochains paragraphes présentent quelques résultats en lien avec l'accompagnement fourni par les formateurs.

### 4.3. Quelques éléments au regard de l'accompagnement fourni

Sans vouloir présenter ici une analyse approfondie de l'accompagnement offert par les différents intervenants, quelques éléments rapportés par les formateurs en ce qui a trait à la démarche nous sont apparus comme des éléments clés ayant une incidence, sinon sur les difficultés des stagiaires, à tout le moins sur la capacité des stagiaires à dépasser ces difficultés et à aller vers la réussite. Les prochains paragraphes s'attardent essentiellement à la démarche, bien qu'ils soulignent ou identifient [*entre crochets*] au passage les autres dimensions de l'accompagnement dont il a été question dans la présentation des repères conceptuels : relation, contexte, temps et visée.

Dans un premier temps, il importe de souligner que l'accompagnement varie énormément d'une personne à l'autre. Outre les distinctions entre l'accompagnement attendu d'un superviseur (Georges) et celui d'enseignants associés ou de mentors (Gérard, Gertrude et Gervaise), des différences notoires apparaissent dans ces quatre démarches d'accompagnement (tableau 7.3).

Ainsi, en ce qui a trait au commencement de la relation, trois patrons se dessinent, que l'on pourrait situer sur un continuum allant de non structuré à structuré. En effet, l'accompagnement de Gérard commence dans le chaos, sans aucune structure, résultant même en quelques « faux départs » répartis dans le temps [*temps*], jusqu'à ce qu'il y ait ce qu'on pourrait appeler un « vrai départ », où enfin les objectifs, mais non les attentes, sont clarifiés. Au centre du continuum, l'accompagnement de Gervaise se fait de façon plus ou moins structurée si l'on se réfère au tout début de celui-ci, au commencement de la phase I. Rendu au stage IFP 103, le commencement se structure davantage, et les objectifs et les attentes

Tableau 7.3.  
Démarches d'accompagnement des stagiaires

Étudiants	Démarche		
	Commencement	Déroulement	Dénouement
<b>Gérard</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Chaotique : dispersé dans le temps ; attentes et objectifs non clarifiés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Évolutif</li> <li>– Mise sur la responsabilité et l'autonomie du stagiaire</li> <li>– Rencontres au besoin</li> <li>– Suivi presque pas à pas</li> <li>– Suivi avec direction</li> <li>– Démarche structurée</li> <li>– Absence de suivi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Absent : stage non complété</li> </ul>
<b>Gertrude</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Bonne relation</li> <li>– Structure</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Structuré</li> <li>– Stable</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Échec</li> <li>– Chargé d'émotions</li> <li>– Bons termes</li> </ul>
<b>Georges</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Structure</li> <li>– Objectifs et attentes précisés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Stable</li> <li>– Suivi serré des stagiaires</li> <li>– Suivi avec EA</li> <li>– Suivi avec université (sans réponse)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Échec</li> <li>– Bons termes</li> </ul>
<b>Gervaise</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Plus ou moins structuré</li> <li>– Objectifs clairs (IFP 103)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Mise sur la responsabilité et l'autonomie du stagiaire</li> <li>– Rencontres fixées d'avance avec la stagiaire</li> <li>– Suivi avec le CP du centre</li> <li>– Disponibilité du mentor au besoin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Réussite</li> <li>– Bonne relation</li> </ul>

sont précisés par le mentor. Sans nécessairement être à l'autre extrême du continuum, l'accompagnement de Gertrude par son mentor et de Georges par le superviseur apparaît comme étant structuré : une bonne relation s'installe au départ et les objectifs ainsi que les attentes sont précisés dès le départ.

En termes de déroulement, l'accompagnement de Gertrude et de Georges se poursuit dans une même logique. D'une part, le mentor de Gertrude effectue des rencontres régulières [*temps*] et amène sa stagiaire à

cheminer progressivement, dans un accompagnement qui demeure empreint d'une relation de confiance, voire amicale [*relation*], jusqu'à la fin. D'autre part, l'accompagnement de Georges par son superviseur est également stable: tout au long du stage, le superviseur rappelle au stagiaire la directive initiale de remettre les travaux [*visée*]. Il consigne dans une fiche de suivi les travaux remis et non remis pour chaque étudiant. Il s'informe auprès de l'enseignant associé de la réalisation des travaux par l'étudiant et fait le suivi approprié auprès de l'université [*relation*], bien que celui-ci demeure sans réponse. Mais au-delà du fait de rappeler les consignes, le superviseur de Georges se dit peu outillé pour «faire appliquer les règles par l'étudiant» ou pour «entrer dans les problèmes personnels d'un stagiaire» et se questionne quant à son rôle [*relation*]. Dans les cas de Gérard et de Gervaise, les mentors, plutôt que de structurer eux-mêmes l'accompagnement dès le départ, misent plutôt sur la responsabilité et l'autonomie du stagiaire [*relation, visée*], de part et d'autre. Dans le cas de Gérard, le déroulement de l'accompagnement évolue beaucoup dans le temps [*temps*], passant de rencontres demandées au besoin à son mentor à un suivi presque pas à pas, l'invitant à cheminer avant une prochaine rencontre hypothétique, puis à un suivi très serré pour finir par une absence totale de suivi. Dans le cas de Gervaise, les rencontres avec son mentor sont fixées au fur et à mesure de l'avancement de ses travaux et évolue vers une absence de rencontres planifiées, le mentor lui offrant par ailleurs toute sa disponibilité en cas de besoin. Dans l'ensemble cependant, la communication n'apparaît pas «facile» en «soi» [*relation*], et les accompagnateurs se disent démunis face à certaines situations et en viennent à ne plus savoir «comment aborder l'étudiant en difficulté».

Enfin, en termes de dénouement de la relation d'accompagnement, outre le fait que Gertrude et Georges se retrouvent en échec malgré un suivi assez serré et que Gervaise se retrouve avec une réussite malgré plusieurs difficultés, les trois dyades demeurent en très bons termes et imprégnés, particulièrement dans le cas de Gertrude, d'une bonne relation. La situation de Gérard est cependant particulière, puisque «certains objectifs demeurent en suspens» (Houde, 1995, p. 143). La fin de la relation, s'il en est une, est dans ce cas-ci marquée par «une perte graduelle d'implication de part et d'autre» (*ibid.*, p. 145).

## 5. DISCUSSION

L'accompagnement de stagiaires en difficultés en enseignement professionnel, tel qu'il a été rapporté par les formateurs participant à la recherche, soulève plusieurs questions. Sur le plan de la pratique, l'accompagnement décrit ici questionne d'abord l'importance accordée à la «rencontre de début de stage» par les mentors et rappelle le peu de référence au guide officiel du stage soulevé par Lepage (2004) dans le cadre de sa recherche auprès d'enseignants associés accompagnant des stagiaires en difficulté.

L'étape importante que constitue la rencontre de début de stage (Arpin et Capra, 2008) quant à la suite du déroulement du stage et à l'issue de celui-ci est pourtant décrite en détails dans les guides d'enseignants associés et de mentors; elle constitue un élément sur lequel on insiste fortement dans le cadre des formations. En lien avec plusieurs questions posées par les mentors à l'égard de leur rôle et surtout de leur légitimité face à leur collègue enseignant au cours de cette recherche (par exemple par le mentor de Gervaise: «Qui suis-je moi pour l'évaluer? Qui suis-je pour la mettre en échec?»), comment amener les accompagnateurs des milieux de pratique en enseignement professionnel à endosser davantage leur rôle dès le départ et à préciser leur structure d'accompagnement en discutant ouvertement de leurs attentes et des objectifs visés avec leurs stagiaires? Du côté du superviseur, l'accompagnement décrit pose entre autres la question, soulevée par plusieurs (Lepage, 2004; Ouellet, 2002; Pharand et Boudreault, 2011; Rousseau et St-Pierre, 2002), de la collaboration entre les différents intervenants aux stages (enseignant associé, superviseur, université) dans le suivi d'étudiants en difficulté.

Ces éléments posent la problématique de l'identité professionnelle des accompagnateurs ou des formateurs d'enseignants (Baillauquès *et al.*, 2002) et suscitent quelques réflexions en ce qui a trait aux compétences et à la formation des accompagnateurs. À cet égard, les compétences ciblées dans le cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires (Portelance *et al.*, 2008) quant au développement de l'identité professionnelle du stagiaire et quant à la collaboration entre les différents intervenants dans le cadre des stages nous apparaissent centrales.

En lien avec le développement de l'identité professionnelle du stagiaire, il importe de revenir sur les facteurs liés aux difficultés des stagiaires. Alors que pour Knowles et Sudzina (1994) la première cause d'échec des stagiaires en enseignement général était liée directement à l'expérience de l'enseignement proprement dite et plus particulièrement à la gestion de classe. Dans les cas qui ont été rapportés ici, bien qu'ils éprouvent effectivement certaines difficultés en ce qui a trait aux compétences liées à l'acte d'enseigner et plus spécifiquement, à la planification de leur enseignement, ils sont fortement associés au développement d'un sens du «soi» dans le rôle d'enseignant. En ce sens, ils réfèrent à la difficile transition entre l'exercice du métier initial (chauffeur de camion, infirmière, etc.) et l'enseignement de ce métier (Balleux, 2006b; Balleux et Gagnon, 2011; Deschenaux et Roussel, 2011; Grossmann, 2011) ou à la construction d'une nouvelle identité d'enseignant. Pour reprendre les termes de Cattonar,

les débuts dans le métier [d'enseignant] vont engager un processus de révision identitaire que l'on pourrait décrire comme le passage d'une préconception idéale du métier [d'enseignant] et des élèves

à une conception plus «réaliste». Ce processus implique un travail sur «soi» de la part des enseignants, un travail d'ajustement des références passées aux conditions présentes de la pratique, au cours duquel il va s'agir pour les enseignants de revoir leurs préconceptions du métier [d'enseignant], notamment pour intégrer le «sale boulot» jusque-là ignoré (Cattonar, 2008, p. 98).

Par ailleurs, toujours en ce qui a trait aux facteurs de difficultés et d'échec en stage, il faut rappeler que ce qui a été identifié ici relève des perceptions de seulement quatre formateurs, une fois le stage terminé. D'un point de vue méthodologique, le regard que ces formateurs portent notamment sur l'histoire personnelle des stagiaires peut être questionné. Aussi, le fait que la recherche ait eu lieu «après coup» comporte certaines limites, bien qu'il aurait été difficile d'accéder à ces informations «en cours d'action», ne sachant pas, d'emblée, qui était en difficulté ou à risque d'échec en stage. Néanmoins, la réalisation d'entrevues auprès d'étudiants (ou ex-étudiants) ayant eu des difficultés en stage ou ayant eu un verdict d'échec en stage permettrait sans doute d'obtenir davantage d'informations quant à la place ou au rôle que ces différents facteurs ont pu jouer. Bien qu'il soit difficile d'étendre la recherche à plusieurs cas étant donné le peu d'échecs en stage dans le programme de BEP, il serait intéressant de procéder à une recherche plus exhaustive en documentant davantage chacun des cas par le recours à l'étude des dossiers des étudiants et la réalisation d'entrevues avec les étudiants et avec l'ensemble des intervenants qui ont agi dans chaque dossier.

Enfin, sur le plan de la recherche et de la notion même d'accompagnement, si nous avons voulu limiter l'analyse et la présentation des résultats ici à la dimension *processuelle* ou à la démarche de l'accompagnement, plusieurs questions se posent néanmoins concernant les autres dimensions et pourront être explorées ultérieurement.

## CONCLUSION

Au terme de cette étude exploratoire, nous sommes amenée à penser que le phénomène de difficultés en stage est beaucoup plus important qu'il n'y paraît, étant donné le nombre de cas recensés, car l'histoire de ces étudiants-enseignants débutants en enseignement professionnel n'est pas exceptionnelle. Au contraire, elle renvoie aux particularités mêmes des étudiants dans ce secteur (Balleux, 2006a; Balleux et Gagnon, 2011). Dans ce sens, il est fort probable que nous ne soyons pas informés de la majorité des cas éprouvant des difficultés et que ces étudiants, bien que sur le plan académique n'arrivent pas à remplir les exigences reliées aux stages, ne se retrouvent pas en situation d'échec mais bien avec la note R pour Réussite.

En effet, certains accompagnateurs se retrouvent dans une situation délicate face à l'étudiant, au collègue enseignant, à qui ils devraient attribuer un échec. La formation réalisée dans un contexte très difficile pourrait le mener à un échec, le menant par le fait même à l'exclusion du programme et par voie de conséquence, pourrait empêcher le renouvellement de son contrat d'enseignant.

Quoi qu'il en soit, cette première recherche sur les difficultés en stage en enseignement professionnel a permis d'identifier certains facteurs en cause et de mettre en relief la question du développement d'un sens du « soi » dans le rôle de l'enseignant. Elle a également permis de relever la disparité des pratiques d'accompagnement chez les différents intervenants en stage, de pointer le commencement de l'accompagnement comme une étape déterminante et de questionner la formation à l'accompagnement des différents intervenants à cet égard. En somme, au-delà des facteurs liés aux difficultés et à l'accompagnement effectué, l'élément majeur qui se dégage de cette recherche exploratoire concerne à la fois l'identité des étudiants-enseignants en formation professionnelle et l'identité des intervenants qui accompagnent ces étudiants dans le cadre des stages en enseignement professionnel.

Ainsi, l'accompagnement des enseignants et plus particulièrement des enseignants de la formation professionnelle, pour qui l'identification au métier initial demeure très présente et la représentation qu'ils ont du métier enseignant plutôt floue et incomplète, est essentiel. Cet accompagnement va de pair avec une formation et un accompagnement tout aussi important des intervenants en stage, pour qui l'identité de formateurs d'enseignants est encore embryonnaire.

## Bibliographie

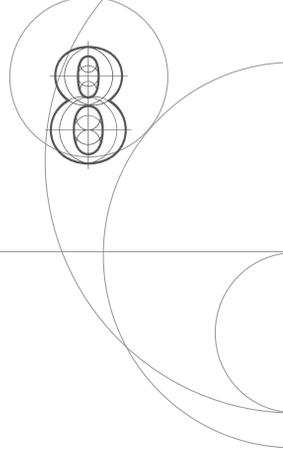
- ACHESON, K.A. et M.D. GALL (1993). *La supervision pédagogique: méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*, Traduit par J. Heynemand et D. Gagnon, Montréal, Les Éditions Logiques.
- ANDREW, M.D. et al. (1996). « Predicting performance in a teaching internship », *Journal of Personal Evaluation in Education*, vol. 10, p. 271-278.
- ARPIN, L. et L. CAPRA (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*, Montréal, Chenelière Éducation.
- BACHELART, D. (2002). « Approche critique de la "transitologie" socioprofessionnelle et dérivées des logiques d'accompagnement », *Éducation permanente*, vol. 153, n° 4, p. 109-119.
- BAILLAUQUÈS, S. et al. (dir.) (2002). *L'identité chez les formateurs d'enseignants*, Paris, L'Harmattan.
- BALLEUX, A. (2003). « La formation professionnelle: une formation pratique marquée par le passage du métier à celui de l'enseignement », dans A. Balleux et M. Tardif (dir.), *La formation à l'enseignement professionnel: identité, enjeux et perspectives*, Actes du colloque tenu dans le cadre du 20<sup>e</sup> Congrès de l'AIPU, Université de Sherbrooke, 29 mai 2003, p. 18-28.

- BALLEUX, A. (2006a). «Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec: portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires», *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 36, n° 1, p. 29-48.
- BALLEUX, A. (2006b). «L'entrée en enseignement professionnel au Québec: l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage», *Carrièreologie*, vol. 10, nos 3-4, p. 603-627.
- BALLEUX, A. et C. GAGNON (2011). «L'accompagnement dans la transition entre l'exercice d'un métier et son enseignement», dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle*, Anjou, Les éditions CEC, p. 153-166.
- BOUTET, M. (2011). «Préface: la progression des stagiaires en enseignement», dans F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. VII-IX.
- BOUTET, M. et J. PHARAND (dir.) (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- BOUTIN, G et L. CAMARAIRE (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire...*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- CATTONAR, B. (2008). «L'entrée dans le métier d'enseignant: un moment important d'élaboration identitaire», dans L. Portelance et al. (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire, une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 87-103.
- COLLERETTE, P. (1996). «Études de cas (méthode des)», dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, p. 77-80.
- COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT – COFPE (1998). *Une formation de qualité pour un enseignement professionnel. Avis à la ministre*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- CORREA MOLINA, E. et C. GERVAIS (dir.) (2008). *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- DESCHENAU, F., M. MONETTE et M. TARDIF (2012). *État de la situation de la formation à l'enseignement professionnel au Québec*, Rapport final soumis aux membres de la Table MELS-Universités par les membres du Groupe de réflexion sur la formation à l'enseignement professionnel, Québec.
- DESCHENAU, F. et C. ROUSSEL (2011). «L'expérience de métier: le catalyseur des conceptions de l'enseignement en formation professionnelle au Québec», *Recherches en éducation*, vol. 11, juin, p. 15-26.
- DESLAURIERS, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- DUMONT, M. et D. WILK (1992). *Pour une alternance qualifiante*, Paris, Centre INFFO.
- ENZ, B.J., D.J. FREEMAN et M.B. WALLIN (1996). «Roles and responsibilities of the student teacher supervisor: Matches and mismatches in perception», dans D.J. McIntyre et D.M. Byrd (dir.), *Preparing Tomorrow's Teachers: The Field Experience*, *Teacher Education Yearbook IV*, Association of Teacher Education, Thousand Oaks, Corwin Press, p. 131-150.
- GAGNON, C. et É. MAZALON (2008). *L'approche qualité dans la formation à l'enseignement professionnel en alternance: la nécessaire collaboration des acteurs*, Actes de colloque du 25<sup>e</sup> congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Montpellier, 19 au 22 mai 2008.

- GAGNON, C., É. MAZALON et A. BALLEUX (à paraître). «La professionnalisation des enseignants de la formation professionnelle: l'alternance en formation pour accompagner la transition entre le métier et l'enseignement du métier», dans J. Clénet, P. Maubant et D. Poisson (dir.), *Formations et professionnalisations: à l'épreuve de la complexité*, Paris, L'Harmattan.
- GAGNON, C., É. MAZALON et A. ROUSSEAU (2010). «Fondements et pratique de l'alternance en formation à l'enseignement professionnel: quelques données de recherche autour de l'élaboration et de la mise en œuvre à l'Université de Sherbrooke», *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 13, n° 1, p. 21-41.
- GAGNON, C. et A. ROUSSEAU (2010). «Accompagnement des nouveaux enseignants en FP: fantasme ou réalité?», *Formation et profession*, vol. 17, n° 2, p. 13-16.
- GERVAIS, C. (2008). «Pour une formation des stagiaires en concertation. Le rôle des superviseurs», dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 91-108.
- GERVAIS, C. et P. DESROSIERS (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants – Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- GOLDHAMMER, R. (1969). *Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2002). *Offrir la profession en héritage – avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*, Québec, Ministère de l'Éducation, Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant.
- GROSSMANN, S. (2011). «Des enseignants qui rés(is)tent: dynamiques identitaires et investissement du champ de l'enseignement professionnel au Québec», *Recherches en éducation*, vol. 11, juin, p. 67-82.
- GUILLEMETTE, F. et J.-R. LAPOINTE (2011). «L'autoformation du stagiaire», dans F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 5-33.
- GUILLEMETTE, F. et M. L'HOSTIE (dir.) (2011). *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- HENRY, M.A. et W.W. BEASLEY (1996). *Supervising Student Teachers. The Professional Way*, 5<sup>e</sup> éd., Terre Haute, Sycamore Press.
- HOUDE, R. (1995). *Des mentors pour la relève*, Montréal, Éditions du Méridien.
- ILOTT, I. et R. MURPHY (1997). «Feelings and failing in professional training: The assessor's dilemma», *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 22, n° 3, p. 307-316.
- KARSENTI, T. et S. DEMERS (2000). «L'étude de cas», dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 225-247.
- KNOWLES, J.G. et M.R. SUDZINA (1994,). *Failure in student/practice teaching: A skeleton in the teacher education closet*, Communication présentée à l'Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Atlanta, GA, 12-15 février.
- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (2002) (dir.). *Accompagnement socioconstructiviste: Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LE BOUËDEC, G. (dir.) (2001). *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?*, Paris, L'Harmattan.
- LEPAGE, M. (2004). *Cadre de référence d'enseignants associés révélé lors de l'accompagnement et de l'évaluation de stagiaires en difficulté ou en échec*, Thèse de doctorat non publiée, Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- L'HOSTIE, M. et L.-P. BOUCHER (2004) (dir.). *L'accompagnement en éducation: un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- L'HOSTIE, M. et F. GUILLETTE (2011). «Introduction. Du tâtonnement à l'acte professionnel», dans F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 1-4.
- MAYER, R. et J.P. DESLAURIERS (2000). «Quelques éléments d'analyse qualitative. L'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie», dans R. Mayer et al. (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Montréal, Gaëtan Morin, p. 159-189.
- MAYER, R. et M.-C. SAINT-JACQUES (2000). «L'entrevue de recherche», dans R. Mayer et al. (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Montréal, Gaëtan Morin, p. 115-133.
- MCINTYRE, D.J., D.M. BYRD et S.M. FOXX (1996). «Field and laboratory experiences», dans J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 2<sup>e</sup> éd., New York, Simon and Schuster Macmillan, p. 171-193.
- MERCIER, J., M. BRODEUR et C. DEAUDELIN (2008). «Principales activités cognitives rapportées par les futurs enseignants dans le cadre de leur apprentissage de l'enseignement en contexte de stage», dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement: pratiques et perspectives théoriques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 125-150.
- MILES, M.B. et A.M. HUBERMAN (2003). *Analyse des données qualitatives*, Traduction de la 2<sup>e</sup> édition américaine par Martine Hlady Rispal, Paris, De Boeck.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT – MELS (2005). *La formation en milieu de pratique: de nouveaux horizons à explorer. Avis du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) au ministre*, Québec, Gouvernement du Québec, Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC – MEQ (2001). *La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations. Les compétences*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MOSHER, R. et D. PURPEL (1972). *Supervision: The Reluctant Profession*, Boston, Houghton Mifflin.
- NORD PAS-DE-CALAIS, Communication présentée à la 7<sup>e</sup> Biennale de l'éducation et de la formation, Institut national de recherche pédagogique, Lyon, France, 14-17 avril.
- OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE (2003). *Le Grand dictionnaire terminologique*, <<http://www.oqlf.gouv.qc.ca/>>, consulté le 7 mars 2013.
- OUELLET, M. (2002). «La supervision universitaire de stage en enseignement: aux grands malaises, les grands remèdes», dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 65-77.
- PAUL, M. (2002). «L'accompagnement: une nébuleuse», *Éducation permanente*, vol. 153, n° 4, p. 43-56.
- PAUL, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan.
- PELPEL, P. (1991). *Conseil et formation: guide pour les conseillers pédagogiques en IUFM*, Paris, CDRP.
- PERRAULT, B. (2004). *L'accompagnement dans la formation des enseignants à l'IUFM*
- PERRENOUD, P. (1996). «Obligation de compétences: une évaluation en quête d'acteurs», *Éducateur*, vol. 11, p. 23-29.
- PHARAND J. et P. BOUDREAULT (2011). «Enseignants associés et superviseurs. Perceptions des uns à l'égard des autres et collaboration réciproque», dans F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 121-141.
- PORTELANCE, L. et al. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Cadre de référence, Rapport de recherche présenté à la table MÉLS-Universités.*

- PRODHOMME, M. (2002). «Accompagnement de projet professionnel et bilan de compétences. Être là et s'abstraire pour permettre au sujet d'advenir», *Éducation permanente*, vol. 153, n° 4, p. 79-89.
- QUIVY, R. et L. VAN CAMPENHOUDT (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.
- ROUSSEAU, A. (2007). *Conditions visant à favoriser et à soutenir la motivation des enseignantes et enseignants à accompagner des stagiaires en enseignement professionnel*, Essai de maîtrise en gestion de l'éducation et de la formation, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- ROUSSEAU, N. et L. ST-PIERRE (2002). «Redéfinition des rôles du superviseur de stage: collaboration université et milieu scolaire», dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 37-51.
- SAVOIE-ZAJC, L. (1997). «L'entrevue semi-dirigée», dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 263-285.
- SCHMIDT, M. et J.G. KNOWLES (1995). «Four women's stories of "failure" as beginning teachers», *Teaching and Teacher Education*, vol. 11, n° 5, p. 429-444.
- SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- SPALLANZANI, C., J. SARRASIN et A. POIRIER (1992). «Effets d'une formation minimale à la supervision de stagiaires en éducation physique», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XVIII, n° 3, p. 409-427.
- STAKE, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*, Thousand Oaks, Sage.
- TARDIF, M. (2001). «Quelques indicateurs de l'attrition des nouveaux enseignants de la formation professionnelle au Québec», dans A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 131-141.
- TARDIF, M. et M. ETTAYEBI (2001). «Les débuts en enseignement des enseignants et des enseignantes de la formation professionnelle: le projet d'insertion professionnelle», dans G. Lemoyne et C. Lessard (dir.), *L'éducation au tournant du nouveau millénaire*, Montréal, Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, p. 99-116.
- VERMERSCH, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- YIN, R.K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*, 2<sup>e</sup> éd., Londres, Sage.



---

# LE SOUTIEN AUX STAGIAIRES EN DIFFICULTÉ EN FORMATION INITIALE EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

Cecília Borges et Carole Séguin

**RÉSUMÉ** Ce texte aborde la question du soutien aux stagiaires en difficulté en formation initiale en éducation physique et à la santé. Il s'appuie sur trois études de terrain abordant cette question sur l'angle de l'échec, de l'épuisement et de l'évaluation, ainsi que sur des données recueillies auprès d'un groupe de superviseurs, réunis pour participer à une activité d'harmonisation des mesures de soutien aux stagiaires en difficulté. Notre analyse conduit à trois constats : 1) Les difficultés éprouvées lors d'un stage sont multifactorielles et peuvent mener l'étudiant à l'échec. 2) Des difficultés diverses, l'échec et le surmenage peuvent entraîner l'épuisement des stagiaires, ce qui amène à interroger le rôle des superviseurs au regard du cumul de tâches proposées lors du stage. 3) Enfin, l'évaluation reste le point critique pour les formateurs superviseurs à cause de leur faible utilisation des grilles d'évaluation et du manque d'une vision commune des critères à évaluer.

Au Québec, depuis les années 1990, la formation initiale des enseignants en éducation physique et à la santé (ÉPS), tout comme celle de l'ensemble des autres formations initiales à l'enseignement, suit l'orientation professionnelle qui se retrouve dans la plupart des pays occidentaux (Tardif et Lessard, 2004; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998). Dans ce cadre, les stages ont gagné en importance au sein des programmes de formation initiale, tant par leur durée qui a augmenté significativement que par la création d'une série de dispositifs visant à assurer l'encadrement et le soutien des stagiaires ainsi que leur insertion progressive dans la profession selon une formule d'alternance entre les milieux universitaire et scolaire.

Or, considérée comme une étape cruciale du processus d'apprentissage et de découverte du métier, l'expérience de stage peut néanmoins être vécue positivement ou négativement et donc varier sensiblement d'un stagiaire à l'autre. En fait, l'expérience d'un seul stage peut contribuer à la confirmation du choix du métier (Tardif et Lessard, 2003) et devenir une source de grande satisfaction (Gervais et Desrosiers, 2005). Mais elle peut tout aussi bien être à l'origine de plusieurs questionnements et moments d'introspection, notamment en lien avec des difficultés vécues par le stagiaire, celles-ci pouvant toucher différents ordres de compétences et avoir différents degrés d'importance. Normalement, les évaluations formatives de l'enseignant associé et du superviseur universitaire permettent de repérer et de diagnostiquer dès le début du stage les difficultés éprouvées par le stagiaire et d'établir un soutien pédagogique spécifique à celles-ci. Dans certains cas, toutefois, elles persistent. Le soutien semblant alors insuffisant ou arrivant trop tard, et le stage se conclut par l'échec de l'étudiant (ce qui est tout de même assez rare). Pourquoi en est-il ainsi? Que connaissons-nous des difficultés éprouvées par les stagiaires en formation initiale à l'enseignement et du soutien qui leur est accordé pour les surmonter? De quel soutien ont-ils besoin au juste et quelle serait la meilleure manière de les soutenir? C'est à ces questions qu'est consacré ce texte qui est organisé comme suit:

Premièrement, nous exposons succinctement quelques éléments de la problématique en lien avec l'apport des stages à la formation initiale et les difficultés éprouvées par les stagiaires. Deuxièmement, nous présentons les résultats de trois études qui abordent la problématique des stagiaires en difficulté sous l'angle de l'échec ou du décrochage, de l'épuisement et de l'évaluation. Troisièmement, nous décrivons le contexte de supervision des stages, ainsi que la démarche méthodologique de notre recherche auprès des superviseurs de stages qui ont répondu à nos questionnements et participé à une activité d'harmonisation des mesures de soutien aux stagiaires en difficulté au baccalauréat en éducation physique et à la santé

de l'Université de Montréal. Quatrièmement, nous mettons en lumière les propos des superviseurs au sujet des étudiants en difficulté, des types de difficultés qu'ils éprouvent par rapport au développement des compétences professionnelles ainsi que des mesures de soutien qu'ils adoptent pour aider ces étudiants. Enfin, cinquièmement, nous discutons des résultats de notre recherche en lien avec ceux de la documentation consultée, tout en dégageant certaines perspectives à propos des dispositifs de soutien existant, de leur efficacité, de leur étendue et des ressources tant humaines que matérielles qu'ils mobilisent.

## **1. ÉLÉMENTS DE LA PROBLÉMATIQUE : LES APPORTS DES STAGES À LA FORMATION ET LES DIFFICULTÉS ÉPROUVÉES PAR LES STAGIAIRES**

Que savons-nous aujourd'hui de l'importance des stages dans la formation ? La documentation scientifique montre qu'ils représentent un lieu incontournable de la formation à l'enseignement et un moment crucial dans le développement et l'évaluation des compétences des stagiaires. Par exemple, en permettant un rapprochement entre les exigences du terrain et l'exercice même de la profession (Larocque, Dufour et Biron, 2008), à travers un aperçu réaliste des différentes tâches connexes à l'enseignement, les expériences de stage permettent au stagiaire de réfléchir sur les responsabilités à la base de la profession enseignante, sur son propre processus de formation et, par là, sur son désir et ses aptitudes à devenir enseignant (Gervais et Correa Molina, 2008 ; Gervais et Desrosiers, 2005). Bref, comme le souligne Le Boterf (2000), les stages constituent le lieu par excellence de mobilisation des savoirs d'action et du développement de compétences professionnelles, ce qui est, d'ailleurs, réitéré par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2004). Outre ces bénéfiques, l'immersion plus prolongée en milieu scolaire est appréciée et engendre une plus grande assurance chez les aspirants à la profession. Dans une synthèse des recherches nord-américaines au sujet de l'influence des Professional Development Schools (PDS) sur les futurs enseignants (Clift et Brad, 2006), plusieurs travaux confirment ce constat. En général, les expériences dans les PDS sont hautement appréciées par les stagiaires en comparaison des formules traditionnelles de stages (Clift et Brad, 2006). Dans les PDS, les stagiaires acquièrent un plus grand sentiment de confiance en eux-mêmes (Clift et Brad, 2006), ils sont plus conscients des problèmes systémiques de l'éducation et considèrent l'enseignement plutôt comme une carrière qu'un

métier (Clift et Brad, 2006). De plus, ils manifestent davantage d'enthousiasme face à l'enseignement et appliquent plus fréquemment la théorie à la pratique (Clift et Brad, 2006).

Si le stage est une expérience incontournable et bénéfique, il faut aussi remarquer qu'il comporte un certain nombre de défis à relever par les stagiaires dont, par exemple, apprendre à s'intégrer au milieu scolaire, établir de bonnes relations interpersonnelles avec l'enseignant associé, les élèves et l'ensemble des agents scolaires, ainsi que répondre aux attentes du milieu en termes de gestion de la classe et de discipline des élèves. D'ailleurs, ces défis constituent souvent la matière première de leurs préoccupations (Fuller, 1969; Fortier et Desrosiers, 1991)<sup>1</sup>. Par contre, comme l'attestent Fortier et Desrosiers (1991), les préoccupations des stagiaires ne sont pas toutes du même niveau et elles ont une importance relative dans leur expérience: elles peuvent être positives (une réussite, ou un événement qui incite le stagiaire à s'améliorer) ou négatives (une situation où le stagiaire n'a pas réussi à régler un conflit ou à se montrer à la hauteur des attentes de l'enseignant associé ou de lui-même).

Bref, si certaines expériences vécues lors des stages s'avèrent à l'origine de préoccupations positives, d'autres deviennent la source de préoccupations négatives à caractère parfois carrément anxiogène. Elles deviennent par conséquent une source de stress, pouvant bloquer le stagiaire dans son processus d'apprentissage de l'enseignement. D'après Clift et Brad (2006), le choc que peut provoquer la découverte de la culture scolaire réelle est une importante source de stress pour les stagiaires, autant que la difficulté à concilier les attentes et exigences parfois contradictoires provenant à la fois du milieu scolaire et de l'université.

Enfin, les études précédentes sur les préoccupations des stagiaires aident à connaître le type de situations ou de défis qui peuvent embarrasser le stagiaire ou même lui poser des difficultés. De plus, ces études donnent des pistes aux superviseurs et aux enseignants associés sur

---

1. Nous ne développerons pas davantage le thème des préoccupations des enseignants et stagiaires, mais nous mettrons en évidence les travaux menés par Fuller (1969), pour qui les enseignants débutants et les stagiaires ont une tendance à s'inquiéter davantage d'eux-mêmes (préoccupations personnelles). Cette centration sur soi évolue avec le temps vers des préoccupations concernant la tâche enseignante jusqu'à l'effet des interventions enseignantes sur les apprentissages des élèves. Reprenant le modèle de Fuller (1969), Fortier et Desrosiers (1991) ont d'ailleurs identifié sept thèmes d'ordre personnel qui préoccupent les stagiaires en éducation physique: l'accueil dans le milieu, la confiance en soi, l'intégration au milieu, l'appréciation de son travail, le maintien de la discipline, le soutien reçu, la confiance ou les responsabilités qui lui sont attribuées. À noter que la catégorie discipline apparaît au premier rang des préoccupations des stagiaires.

les aspects qui constituent de vraies préoccupations aux yeux des stagiaires, ce qui aide à définir des interventions plus appropriées. Néanmoins, tout ne peut pas être prévu et lorsque des étudiants éprouvent de grandes difficultés ou échouent leurs stages, un malaise s'installe, autant pour les formateurs que pour les stagiaires. Les expériences des uns et des autres s'avèrent alors parfois douloureuses et le processus d'évaluation est lui-même souvent remis en question. Peut-être à cause de ces motifs, comme le signalent Sudzina et Knowles (1993), ce thème de l'échec des stages et les difficultés profondes qui l'accompagnent semble peu abordé, et ce, autant parmi ceux qui les vivent que dans les travaux scientifiques.

Ainsi, pour aborder cette problématique des stagiaires en difficulté, nous avons sélectionné dans notre recension des écrits des études nord-américaines qui abordent directement cette question sous l'angle de l'échec, du décrochage (Knowles et Sudzina, 1991, 1992; Sudzina et Knowles, 1993), de l'épuisement (Fives, Hamman et Olivarez, 2007) et de l'évaluation (Raths et Lyman, 2003).

## **2. REVUE DE LA DOCUMENTATION AU SUJET DE DIFFICULTÉS VÉCUES PAR LES STAGIAIRES (L'ÉCHEC, L'ÉPUISEMENT ET L'ÉVALUATION)**

Les trois études de terrain que nous présentons ici proposent, entre autres, des indicateurs liés aux difficultés vécues par les stagiaires. De plus, elles permettent aussi d'avancer certains constats généraux relatifs à l'échec, à l'épuisement et à l'évaluation chez les stagiaires qui contribuent, dans le cadre de ce travail, à notre propre réflexion. Que nous apprennent-elles au sujet de l'échec, de l'épuisement et de l'évaluation des stagiaires ?

### **2.1. L'échec ou le décrochage**

Dans le cadre des stages de formation professionnelle en enseignement, l'échec peut être défini comme l'incapacité d'un étudiant à réussir son stage. Précisons que sur le plan institutionnel, la mention échec est généralement utilisée pour indiquer qu'un étudiant ne remplit pas les préalables pour passer au stage suivant ou pour obtenir sa certification au terme de sa formation. De plus, un ou plusieurs échecs peuvent mener au décrochage, et ce, même si la réglementation officielle du programme ne prévoit pas un mécanisme d'exclusion à la suite de ces échecs multiples. Comment cette question est-elle abordée dans la documentation consultée ?

Knowles et Sudzina ont essayé de repérer des indices de l'échec lors des stages et plus particulièrement d'analyser l'échec à travers un portrait collectif des individus qui ne réussissent pas à remplir ni leurs attentes personnelles et professionnelles, ni celles du programme de formation lui-même (Knowles et Sudzina, 1991, 1992; Sudzina et Knowles, 1993)<sup>2</sup>.

Selon ces auteurs, la problématique de l'échec est souvent très délicate à traiter. En effet, le constat d'échec ou la mention échec sont souvent considérés comme un sujet tabou par les formateurs qui gravitent au sein des programmes de formation initiale puisque ceux-ci éprouvent de la difficulté à circonscrire précisément les facteurs qui engendrent l'échec de certains de leurs étudiants. Ce constat reflète sans doute des problèmes existants dans le programme lui-même, notamment quant à la cohérence interne des actions au sein même du programme et parmi les formateurs. Pour mieux comprendre ce phénomène, trois types de facteurs sont à considérer :

- le premier type a trait à la perception que l'étudiant a de lui-même en tant qu'enseignant, par exemple : les conflits ou désaccords entre l'image ou le rôle idéalisé et celui attendu dans l'environnement scolaire ; l'ambiguïté de sens entre ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire en classe ; les traits de la personnalité non propices à exercer un *leadership* en classe. Par ailleurs, selon Sudzina et Knowles (1993, p. 255), « les modèles de performance passés et les histoires personnelles suggèrent un sous-ensemble de facteurs qui contribuent à l'incapacité des individus à maîtriser avec succès l'enseignement » ;
- le deuxième type concerne les connaissances et les compétences professionnelles relatives au curriculum et à l'enseignement, particulièrement lors de la phase dite du *reality choc*. En effet, lorsqu'ils sont confrontés au terrain scolaire, les étudiants manquent souvent d'entraînement, de stratégies d'enseignement et de gestion de classe ; ils manquent aussi d'habiletés pour sélectionner des objectifs d'enseignement, des procédures, des modes d'évaluation, etc. ;

---

2. Notons que ces auteurs utilisent l'expression *student teacher* pour se référer à la formation de terrain et particulièrement à la situation où, au terme de leur formation initiale, les étudiants-enseignants (comme les stagiaires d'ici) sont attirés par un milieu scolaire où ils assument la totalité de la tâche d'enseignement (leçons, surveillance, activités parascolaires, etc.) sous la supervision d'un enseignant tuteur (enseignant associé au Québec ; *cooperating teachers* aux É.U.) et d'un superviseur universitaire. Pour harmoniser notre texte avec la documentation américaine, nous utilisons l'expression *stage* pour désigner la formation sur le terrain ou la formation pratique supervisée, peu importe si cette formation se fait en alternance entre les milieux scolaire et universitaire ou au terme d'une formation académique de deux ou de trois ans.

- finalement, le troisième type renvoie aux influences qu'on peut appeler contextuelles, notamment la culture institutionnelle du milieu de stage, l'isolement ou le manque de collégialité entre les acteurs, l'inaccessibilité de l'enseignant associé qui ne joue pas son rôle de modèle ou qui propose un modèle trop éloigné des capacités de l'étudiant. Enfin, le manque de confiance des stagiaires lorsqu'ils sont confrontés à des élèves ayant davantage de maturité sur les plans intellectuel et social. Tous ces éléments de contexte peuvent donc contribuer à l'échec des stagiaires.

Cependant, comme le montrent Sudzina et Knowles (1993), ces facteurs, bien qu'importants, ne rendent pas entièrement compte de tous les aspects qui peuvent avoir une incidence sur l'échec des stagiaires. À titre d'exemple, ils citent les prédispositions du stagiaire lui-même, ainsi que celles de l'enseignant associé (*cooperate teachers*). Ainsi, en prenant ces autres aspects en considération, ces auteurs ont conçu une taxonomie permettant de réunir un certain nombre d'éléments susceptibles d'avoir une influence sur la performance du stagiaire : 1) l'histoire personnelle et les caractéristiques de l'étudiant (modèles d'interactions et de personnalité, histoire académique, connaissance de soi en tant qu'enseignant) ; 2) les compétences attendues en lien avec l'enseignement et avec la pratique professionnelle (renvoyant à la connaissance de la matière, du curriculum, de la planification, des stratégies de gestion de classe et de la discipline) ; 3) enfin, les facteurs extérieurs comme les circonstances personnelles externes (des événements contextuels de la vie des stagiaires) et le contexte du stage.

À l'aide de cette taxonomie, Sudzina et Knowles (1993) ont procédé à l'analyse des dossiers de plus d'une vingtaine d'étudiants en échec sur deux sites de formation. Cette analyse a été complétée par l'étude de cas de deux étudiants en échec sur un troisième site. Cette recherche leur a permis de mettre en lumière un certain nombre d'explications à propos de l'échec des stagiaires. À l'aide de la description du profil démographique et des caractéristiques des étudiants de deux sites de formation, ils soutiennent, par exemple, qu'il est possible d'établir une relation entre l'âge, le genre et le projet de carrière en enseignement. En conséquence, pour un stagiaire, le fait d'être plus jeune ou plus âgé, d'être une femme ou un homme, marié ou célibataire peut avoir un effet sur son engagement dans le stage, d'autant plus s'il est en transition de carrière, s'il a une famille, des expériences de travail ou de formation professionnelle antérieures. Un autre facteur concerne le dossier de l'étudiant. Sudzina et Knowles (1993) ont identifié une relation entre le dossier scolaire de l'étudiant pendant leur cursus universitaire de formation et l'échec en stage. Par exemple, des étudiants ayant des dossiers plus faibles que ceux de leur cohorte présentaient des difficultés lors du stage, notamment quant aux compétences

interpersonnelles, aux habiletés à répondre adéquatement aux besoins des élèves, à une faible interprétation du contenu d'enseignement, enfin, vis-à-vis de la planification et l'organisation de la gestion de classe, ce dernier élément étant le plus problématique selon les enseignants associés et les superviseurs consultés lors de cette recherche.

Outre ces éléments, un « mauvais placement » de stage pouvait avoir une influence sur la performance des étudiants. En fait, les disparités observées lors des placements dans les établissements engendraient des difficultés de fonctionnement du stagiaire au sein de l'équipe-école ainsi que des conflits entre les étudiants et certains enseignants associés à cause des styles, méthodes et philosophies de ces derniers. Plus précisément, Sudzina et Knowles (1993) ont signalé les divergences, voire les contradictions qui règnent parfois parmi les acteurs impliqués dans le stage, c'est-à-dire entre les stagiaires, l'enseignant associé et la communauté scolaire<sup>3</sup>.

En conclusion, il semble qu'aucun des facteurs précédents pris individuellement ne puisse à lui seul expliquer l'échec d'un stage; toutefois, replacés en contexte et dans leur interaction, ils fournissent des pistes pour mieux comprendre ce phénomène. Par ailleurs, d'une manière générale, il semblerait que le contexte, la durée, l'accent et l'intensité des expériences de terrain auraient joué un rôle important pour les étudiants, car certaines expériences s'avéraient plus formatrices que d'autres. Finalement, l'identification de ces différents facteurs contribuerait à contrer l'échec, surtout si elle est conjuguée à des mesures plus pertinentes comme l'implantation de critères de sélection plus discriminants lors de l'admission des étudiants, un guidage plus personnalisé des étudiants dans leur cursus, l'introduction plus rapide d'actions de soutien afin de remédier aux difficultés, l'amélioration des activités de supervision, en plus d'une supervision plus intensive et, enfin, la mise en place des critères plus clairs quant au choix des contextes de stage et des enseignants associés (Sudzina et Knowles, 1993).

À notre avis, bien qu'éclairantes et opérationnelles, toutes ces mesures ne peuvent être appliquées en bloc ou à tous les cas sans distinction; elles exigent une sorte de réglementation ou un protocole d'actions fixé au point de départ pour l'ensemble des situations, du moins pour celles qui peuvent être anticipées. Ce protocole devrait s'appuyer sur une certaine jurisprudence, car même si chaque cas est unique et s'inscrit dans un contexte singulier, il demeure néanmoins utile de fixer des règles d'évaluation des stages. Par ailleurs, alors que la contribution de Sudzina et Knowles

---

3. À noter que les auteurs ne mentionnent pas ici le superviseur comme l'une des personnes impliquées dans ce processus, mais ils y reviendront plus tard dans les recommandations.

nous éclaire sur l'échec, elle ne nous informe pas sur les sentiments éprouvés par les stagiaires et surtout, sur un certain épuisement qui paraît exister de plus en plus chez les aspirants à l'enseignement d'aujourd'hui. Est-ce un signe que la clientèle étudiante a changé dernièrement? Regardons maintenant de plus près ce phénomène de l'épuisement chez les stagiaires.

## 2.2. Au sujet de l'épuisement professionnel des stagiaires

Un stagiaire ne vit pas une situation d'épuisement professionnel du jour au lendemain. En effet, les chercheurs Fives, Hamman et Olivares (2007) s'entendent donc pour dire que chez les enseignants, elle se développe selon un processus continu où interviennent de multiples facteurs. Ceux-ci peuvent agir très tôt, dès les premières expériences en enseignement en tant qu'étudiant-stagiaire. En effet, c'est notamment pendant l'expérience de formation universitaire et de terrain qu'ils apprennent les *habitus* de la profession et développent une adaptabilité ou inadaptabilité aux situations de stress, à la charge de travail, aux tâches qui se multiplient, etc. En ce sens, le dépistage des difficultés et des situations stressantes, d'autant plus de celles qui s'accumulent et qui perdurent à travers le temps, devient fondamental, d'où l'intérêt d'étudier l'épuisement chez les étudiants-stagiaires.

Comment la documentation définit-elle l'épuisement? Il se caractérise tout d'abord par un « état physique et émotionnel d'épuisement, résultant des conditions de travail » (Fives, Hamman et Olivarez, 2007, p. 918), d'une surcharge de travail prolongée et extensive, engendrant les symptômes suivants: « épuisement émotionnel, dépersonnalisation et réduction de la sensation d'accomplissement personnel » (Fives, Hamman et Olivarez, 2007, p. 918)<sup>4</sup>.

À la lumière de cette définition, Fives, Hamman et Olivarez (2007) vont s'interroger sur les symptômes de l'épuisement chez les étudiants-stagiaires, sur la profondeur de leur détresse ainsi que sur le potentiel que représentent les facteurs environnementaux et personnels dans sa diminution. En s'appuyant sur la théorie sociocognitive de « l'autoefficacité »

---

4. Plus particulièrement, pour les enseignants, l'épuisement concerne la sensation d'avoir tout donné afin d'accomplir les tâches de l'enseignement, et ce, ayant épuisé toutes leurs ressources. Selon Fives, Hamman et Olivares (2007) appuyés sur Maslach et Pines (1977), la dépersonnalisation survient lorsque l'enseignant développe « des sentiments négatifs et de cynisme envers ses élèves et peut-être même envers la communauté scolaire [et la profession], elle serait à l'origine de la formation d'une perception très cynique et déshumanisée de [clients] où ils sont étiquetés de manière dérogatoire et traités en conséquence » (p. 918).

de Bandura (1997)<sup>5</sup>, ils mettent en évidence quatre sources du sentiment d'efficacité personnelle, lesquelles peuvent être reliées selon eux à l'épuisement: a) l'expérience de la maîtrise, qui, pour les stagiaires, consiste à assumer totalement la tâche de l'enseignement lors du stage, b) l'expérience vicariante, qui concerne la possibilité qu'a le stagiaire d'observer et d'apprendre de l'expérience d'une autre personne, dans ce cas-ci, de l'enseignant associé, c) la persuasion verbale qui se réfère aux encouragements que le stagiaire peut recevoir de l'enseignant associé et du superviseur, d) finalement, les signaux physiologiques relatifs aux réactions de l'individu face à une tâche ou à une situation, comme le stress du premier cours, les maux de tête en fin de journée, l'excitation lors d'une activité, bref, des réactions qui informent l'individu de son succès ou de ses difficultés<sup>6</sup>.

Partant de ce cadre, Fives, Hamman et Olivarez (2007) ont mené une étude auprès d'une quarantaine d'étudiants-stagiaires. Celle-ci leur a permis de constater l'existence d'une relation entre le soutien des stagiaires par les enseignants associés et superviseurs, l'épuisement et le sentiment d'autoefficacité pendant le stage. Ces auteurs montrent notamment que le soutien venant des membres de la triade (enseignants associés et superviseurs) a un effet positif majeur sur le développement du sentiment d'autoefficacité pendant le stage. Ainsi, un guidage plus proche engendrant plus de situations de maîtrise par l'étudiant augmenterait le sentiment d'efficacité et diminuerait les symptômes de l'épuisement, notamment de la dépersonnalisation des élèves et le sentiment de non-accomplissement des tâches.

Ce processus, préviennent les auteurs, n'est pas similaire chez tous les étudiants. En effet, certains étudiants avouent apprendre de l'enseignant associé plus par imitation que par guidage, ce qui renvoie aux expériences vicariantes et à la différenciation, du moins en ce qui à trait à l'encadrement, car certains stagiaires ont seulement besoin « d'un peu d'air » pour s'épanouir dans leur stage, tandis qu'un accompagnement trop

- 
5. D'après Fives, Hamman et Olivarez (2007), en plus d'être restreint aux études sur les nouveaux enseignants ou en rapport aux cycles de la carrière des enseignants plus expérimentés, l'épuisement ou *burnout* est souvent étudié séparément des études sur l'efficacité enseignante. Or, selon eux, on devrait aborder les deux puisqu'il existe une relation significative entre le sentiment d'efficacité et l'épuisement, aussi bien qu'avec la perception du support reçu par l'individu. En ce sens, le sentiment d'efficacité serait toujours altéré par l'épuisement, alors que le jugement de non-efficacité lui-même peut engendrer l'épuisement. Pour cette raison, le soutien dans les moments difficiles peut être crucial, aussi bien que son absence, notamment dans des situations où l'individu se trouve dans une position où il est fragilisé.
  6. Sur ce dernier point, qui semble parfois oublié par les formateurs, il nous paraît intéressant de faire ressortir « l'état de santé » des stagiaires dans le cadre de stages longs. L'expérience démontre à satiété que les stagiaires se nourrissent mal ou insuffisamment (souvent sur le coin d'une table), qu'ils s'hydratent peu ou insuffisamment, qu'ils possèdent peu de moments de qualité pour « reprendre des forces » et qu'ils dorment généralement mal au début du stage, ce qui risque d'engendrer des problèmes à court terme dans la qualité de leurs interventions plus « exigeantes ».

étroit pourrait devenir trop lourd pour eux. Par contre, l'une des difficultés de l'apprentissage vicariant découlerait du stress vécu par le stagiaire à vouloir assumer la place de l'enseignant, autrement dit, à « revêtir le chapeau de l'enseignant associé » ou encore à « chausser ses chaussures ». Ainsi, un encadrement davantage axé sur l'accompagnement autonome pourrait s'avérer un prédicteur négatif à l'égard du symptôme de dépersonnalisation des élèves. Par contre, plus tôt les stagiaires arrivent à « imiter », dans le sens de « se mettre dans la peau de l'enseignant associé », et à apprendre des expériences d'enseignement (des routines, de l'instruction en classe, de la gestion, etc.) ou du guidage offert, plus ils sont capables de voir leurs élèves autrement, ce qui pourrait avoir un effet sur le sentiment d'autoefficacité et par là, sur l'épuisement.

En résumé, l'étude montre que les symptômes de l'épuisement chez les stagiaires sont variables et multifactoriels. Le niveau de l'enseignement, le degré de maîtrise du contenu ou de la gestion de la discipline en classe, le moment de l'année, le type d'accompagnement offert par l'enseignant associé et le superviseur sont autant des facteurs qui peuvent se trouver à l'origine du sentiment de stress, lequel, s'il est mal géré et se répète, peut conduire l'étudiant à l'épuisement. Or, à notre avis, la connaissance de ces facteurs en lien avec le sentiment d'efficacité perçue par les stagiaires serait à notre avis très éclairante pour pouvoir identifier les signes avant-coureur des situations stressantes, des signes d'épuisement chez le stagiaire. Elle pourrait également aider à préciser le type de soutien approprié aux stagiaires, puisque certains nécessitent un soutien plus étroit, tandis que d'autres semblent plus à l'aise avec un encadrement plus souple. Enfin, apprendre à gérer les tensions à la base du métier semble aussi une piste intéressante, surtout si elle est articulée à partir de l'analyse de cas, de la résolution de problèmes et du développement de l'*empowerment* chez le stagiaire, c'est-à-dire en favorisant l'élargissement de son pouvoir d'action et de sa prise de décision dans un environnement contrôlé, où les pairs, l'enseignant associé et les superviseurs peuvent agir comme partenaires critiques en soutenant le stagiaire dans ses actions et réflexion.

Cependant, une autre question, celle de l'évaluation, reste ouverte et sans réponse à la lumière de ce qui nous venons d'exposer. Or, l'évaluation fait partie du processus même de formation du futur enseignant. Qu'elle se veuille formative, sommative ou certificative, il est inévitable que les stagiaires y soient confrontés. Que nous apprend la documentation consultée à propos de cet enjeu ?

### 2.3. Au sujet de l'évaluation

L'évaluation est la plupart du temps considérée comme un point sensible, voire épineux en enseignement. Dans le cadre de stages, autant pour ceux qui évaluent que pour ceux qui sont évalués, elle se doit d'être claire et la

plus objective possible, afin d'éviter les malentendus, les conflits et de rassurer les uns et les autres. En fait, la complexité de l'évaluation semblerait découler entre autres choses du fait qu'elle remplit plus qu'une fonction : de dépistage, formative, sommative et certificative. Or, bien que dans les programmes de formation à l'enseignement, nous cherchions de plus en plus à définir des critères d'évaluation plus précis et objectifs, il reste qu'elle recouvre toujours des dimensions subjectives, inhérentes à l'acte même d'évaluer. En découlent forcément différentes questions : qu'évalue-t-on au juste ? Quelle est la validité de cette évaluation, sachant que les lunettes diffèrent d'un enseignant associé à l'autre et d'un superviseur à l'autre ? Comment évalue-t-on les attitudes professionnelles attendues et comment celles-ci devraient-elles évoluer ? Quelles informations les stagiaires tirent-ils de l'évaluation ? Est-il possible de l'utiliser pour faire le dépistage des difficultés des étudiants et pour tâcher d'y remédier ? Advenant le cas d'un étudiant dont l'évaluation est très basse lors d'un stage, celle-ci peut-elle permettre de mettre fin à sa formation et de l'exclure du programme ?

D'après Raths et Lyman (2003), trois problèmes majeurs surviennent lors de la démarche évaluative. Premièrement, il semblerait que puissent survenir des conflits entre les évaluations sommative et formative. Selon ces auteurs, les formateurs ne seraient pas toujours très soucieux lors de l'évaluation sommative et souvent, ils ont de la difficulté à mettre un stagiaire en échec, surtout s'ils n'ont pas pu cibler des éléments qui permettent de repérer clairement les critères sur lesquels se fonde leur évaluation. D'ailleurs, il arrive que des étudiants en fin de parcours se voient attribuer un échec dont ils ne connaissent pas la cause : ils se demandent alors pourquoi ils n'ont pas été avertis de leurs faiblesses auparavant afin d'y remédier plut tôt.

Un deuxième problème découlerait de la participation partielle des enseignants associés à l'évaluation. Comme ils ne relèvent pas forcément de l'institution universitaire, leur contribution resterait moindre dans l'évaluation des étudiants, et ce, malgré le fait qu'ils accompagnent de façon étroite les étudiants sur le terrain. En effet, bien qu'au Québec leur degré de participation puisse varier sensiblement d'une institution de formation à l'autre, dans bien des cas, leur contribution à l'évaluation se résume bien souvent à informer les superviseurs des forces de l'étudiant ainsi que des difficultés vécues lors du stage. Or, les enseignants associés n'accordent pas tous la même importance ni aux critères d'évaluation ni aux guides de stages précisant notamment les objectifs de formation, les critères et les indicateurs des compétences attendus par le programme. Il serait donc judicieux de les impliquer davantage dans cette tâche. Il en va de même pour les stagiaires qui souvent ne semblent pas porter beaucoup d'attention aux critères qui servent à les évaluer.

Finalement, le troisième problème concernerait l'incertitude entourant la définition des compétences attendues chez un étudiant. Souvent, le questionnement à ce propos émerge lorsqu'il s'agit d'attester qu'un étudiant n'obtiendra pas son brevet ou n'atteindra pas le seuil de passage afin de poursuivre l'étape ou le stage suivant. Pourquoi n'est-il pas compétent? Sur quels critères se fonde ce jugement? A-t-il vécu des difficultés dans l'établissement, avec son enseignant associé, son superviseur? De quel ordre sont ces difficultés? A-t-il reçu l'aide nécessaire pour y remédier? En fait, les questions peuvent se multiplier, notamment si l'on tient compte de l'ensemble du processus de formation et de l'évaluation elle-même à titre de composante centrale. Le stagiaire a-t-il profité des opportunités qui lui ont été offertes? A-t-il demandé et obtenu de l'aide? Quelles actions adoptait-il lors des moments d'échanges en phase formative? Tenait-il un journal de bord? Prenait-il des notes? Quelles attitudes adoptait-il? Qu'a-t-il fait en amont du stage au regard des éléments d'évaluation? Dans quelle mesure les critères d'évaluation ont-ils été compris par le stagiaire? Quelles actions ont été retenues par le stagiaire et l'EA pour s'assurer d'être sur la même longueur d'onde? Bref, voilà autant de questions qui peuvent émerger lors d'une évaluation sommative conduisant un étudiant à l'échec.

Pourtant, comme le rappellent Rath et Lyman (2003), la responsabilité des formateurs passe obligatoirement par un jugement évaluatif, lequel doit indiquer clairement si les étudiants atteignent ou non les standards nécessaires pour enseigner. Cette responsabilité est à la fois professionnelle et sociale, car elle concerne des personnes qui un jour interviendront comme enseignants dans les écoles (Rath et Lyman, 2003). Il semble toutefois que les institutions aient une certaine difficulté à assumer cette responsabilité. Par ailleurs, du côté des formateurs d'enseignants, lorsque vient le temps de définir «un étudiant-stagiaire compétent» qui mérite d'obtenir son brevet d'enseignement, le manque de clarté sur les critères de compétence est fréquent.

C'est pourquoi, afin de contribuer à cette problématique, les auteurs précédents proposent d'introduire dans la formation à l'enseignement des indicateurs plus précis sur ce qui caractérise l'incompétence chez les étudiants-stagiaires afin, évidemment, de cibler les compétences attendues. Les auteurs essaient donc de mieux cerner l'incompétence à partir d'un continuum allant des comportements incompétents jusqu'aux pratiques exemplaires. Ils abordent initialement l'incompétence en termes de comportements criminels, ensuite de *malpractice*, de perte de contrôle ou des postures inadéquates, de l'usage insouciant des matériaux de travail, des comportements non éthiques, de manquement dans les compétences de base (écrire, parler, communiquer avec les élèves, les collègues et les parents), de l'incompétence en enseignement, en passant par la surplani- fication pour arriver enfin aux *best practices*.

En ce qui concerne l'incompétence en enseignement, Raths et Lyman (2003) la définissent comme les actes commis ou omis par l'étudiant-stagiaire qui interfèrent avec le processus d'apprentissage des élèves et les empêchent de progresser. Ils proposent également une liste en sept points explicitant les compétences ou habiletés qui seraient à la base de l'enseignement: 1) la connaissance de la matière à enseigner; 2) la capacité d'identifier et de chercher la solution des problèmes d'apprentissage chez les élèves; 3) le rapport avec les élèves; 4) la capacité de proposer des activités qui engagent les élèves dans des démarches d'apprentissage; 5) la capacité de gérer sa classe; 6) la démarche réflexive en tant qu'enseignant et, finalement, 7) la capacité de jugement critique. Au bout du compte, à l'instar de Raths et Lyman (2007), nous pouvons affirmer que le débat sur l'évaluation est loin d'être clos.

Comme nous l'avons mentionné au début de cette section, à la lumière des études précédentes sur l'échec, l'épuisement et l'évaluation, il est possible d'avancer certains constats:

- le premier constat paraît évident et stipule que les difficultés vécues par un étudiant durant un stage ou des stages successifs peuvent conduire à son échec. De là découle l'importance de répertorier les événements et les circonstances précises lors desquels les stagiaires éprouvent des difficultés. De plus, il est important de connaître leur profil, leur histoire académique, mais aussi l'environnement où les stagiaires seront placés, et ce, particulièrement quant aux capacités d'accueil du milieu scolaire et d'encadrement de l'enseignant associé. Ce qui renforce également d'une certaine manière la nécessité de repérer les indices avant-coureurs de l'échec et de créer des mesures pour venir en aide aux stagiaires;
- le deuxième constat découle du précédent: une succession de situations difficiles peuvent conduire à l'épuisement du stagiaire. En fait, les difficultés accumulées pendant plusieurs stages, et ce, pour différentes raisons, seraient à la source des situations d'épuisement chez plusieurs stagiaires (bien que la relation ne soit pas forcément causale comme nous l'avons vu précédemment). Dans ce cas, le soutien et l'encadrement s'avèrent donc plus qu'essentiels;
- finalement, le troisième constat interroge la formation et l'encadrement offerts aux stagiaires, dans la mesure où l'on constate que les difficultés découlant de l'évaluation, notamment en ce qui a trait au dépistage actif des difficultés potentielles, sont à la base de plusieurs histoires d'échec ou d'épuisement. En fait, dans certains cas, c'est seulement au moment de l'évaluation

certificative que l'inaptitude d'un étudiant à l'enseignement ou ses difficultés sont mises en évidence, générant ainsi un malaise général autant pour le stagiaire que pour les formateurs. Ce constat, par ailleurs, interroge les formateurs sur le plus haut degré : leur pratique d'évaluation, leur jugement, leur responsabilité envers les enseignants de demain. Ils incitent également à définir des paramètres clairs et communs, autant pour aider les étudiants à s'orienter d'après leurs évaluations formatives que pour leur signaler leurs fautes ou incapacités face aux exigences de l'enseignement et de la profession.

Ces constats constituent donc un point de départ pertinent pour orienter notre propre réflexion sur les perceptions des superviseurs de stage au sujet des stagiaires en difficulté et du soutien qui leur est offert. Passons donc à la présentation du contexte de notre étude, de notre approche méthodologique, ainsi que de nos principaux résultats, avant de revenir sur ces trois constats lors de la conclusion.

### **3. LES STAGIAIRES EN DIFFICULTÉ ET LEUR SOUTIEN : CONTEXTE DE SUPERVISION ET APPROCHE EXPLORATOIRE DU THÈME**

Concernées par la problématique des stagiaires en difficulté, nous nous sommes penchées sur la perception des superviseurs de stages qui se trouvent directement impliqués dans l'évaluation, l'encadrement, le soutien et l'identification des stagiaires en difficulté de notre programme de formation en EPS à l'Université de Montréal. Commençons par situer brièvement le contexte dans lequel interviennent ces superviseurs. Par la suite, nous décrirons leur profil, tout en donnant quelques indications méthodologiques sur notre étude, qui se veut avant tout exploratoire.

#### **3.1. Les stages et le contexte où interviennent les superviseurs**

Le contexte dans lequel interviennent les superviseurs de stages est celui de l'Université de Montréal, où les baccalauréats en formation initiale à l'enseignement<sup>7</sup> sont d'une durée de quatre ans et s'inscrivent tous dans

---

7. Les formations en enseignement offertes à l'Université de Montréal sont : baccalauréat en enseignement préscolaire primaire (BEPP); baccalauréat en enseignement secondaire (BES) qui regroupe les baccalauréats en enseignement de l'éthique et de la culture religieuse, de l'univers social, des mathématiques, des sciences et des technologies et du français; baccalauréat en enseignement du français langue seconde; baccalauréat en éducation physique et à la santé et baccalauréat en adaptation scolaire.

une orientation d'insertion graduelle dans la profession. Ainsi, lors de stages, les étudiants évoluent de la familiarisation et de l'assistantat jusqu'à la prise en charge partielle et, enfin, intégrale de la tâche de l'enseignant associé. Dès le début, les étudiants sont encouragés à prendre en charge des groupes-classes sous la tutelle de l'enseignant associé afin de s'approprier l'acte d'enseignement. De plus, ils sont incités, par un certain nombre d'activités prévues dans les guides de stages, à connaître la vie scolaire et à participer à des activités connexes à la tâche enseignante. Des visées réflexives sont aussi à la base de toute la formation pratique: elles se réalisent à travers les activités proposées dans les guides de stages, les séminaires, les observations et les rencontres en dyade ou en triade entre stagiaires, enseignants associés et superviseurs.

Quant à leur structure, les stages se situent dans le prolongement des cours, tout en cherchant à suivre le principe de la formation en alternance entre milieu scolaire et milieu universitaire. À la première, deuxième et quatrième année de formation, les stages sont réalisés pendant le trimestre d'hiver (de janvier à avril). À la troisième année, ils sont réalisés en automne (de septembre à décembre). Quant au nombre de jours qui leur est consacré, il varie d'un programme à l'autre, tout en augmentant progressivement: d'une vingtaine de jours en première année jusqu'à une cinquantaine en quatrième année<sup>8</sup>.

Quelles sont les responsabilités des superviseurs dans cette organisation? Pendant le stage, ils animent des séminaires, réalisent des observations dans les écoles et encadrent les stagiaires de façon rapprochée ou à distance. Les séminaires, qui varient en termes de durée d'un programme à l'autre et notamment en fonction du nombre de jours passés à l'école, représentent un moment privilégié pour les étudiants en matière de développement de leur pratique réflexive, de partage et d'échanges. Ils constituent le lieu privilégié où les stagiaires sont amenés à parler de leurs expériences, à verbaliser leurs émotions et leurs perceptions à propos de l'enseignement, à identifier leurs forces et leurs faiblesses, et enfin, à chercher des moyens pour résoudre des problèmes. Ils représentent aussi pour les superviseurs le moment de déceler les difficultés vécues par les stagiaires et d'apprécier leur engagement dans le stage, mais aussi, plus généralement, dans l'enseignement. Quant au nombre d'observations dans les écoles, il varie d'une à trois, pouvant aller jusqu'à quatre au besoin, dépendamment du programme et du nombre de jours du stage. Comme pour les rencontres de supervision, l'observation est un moment clé de la

---

8. Centre de formation initiale de maîtres (CFIM). *Portrait des stages au primaire et au secondaire. 2009-2010.*

formation dans l'identification des besoins, des faiblesses et des forces du stagiaire. Elle est aussi le moment où l'enseignant associé, superviseur et stagiaire font, en triade, le point sur les apprentissages des élèves.

À l'Université de Montréal, un document, le *SUPERMEMO*<sup>9</sup>, a été créé, dans le but d'aider les superviseurs dans leur tâche d'encadrement. Il comporte un chapitre entier sur les *situations particulières* qui ont trait aux difficultés ou aux problèmes qui peuvent survenir au cours d'un stage. Des thèmes comme ceux-ci y sont abordés : le changement de lieu de stage, le stage hors dates, le stagiaire en difficulté, les difficultés dans la relation stagiaire-enseignant associé, les litiges sur l'évaluation, l'abandon du stage. Sont également traités certains problèmes d'attitude par rapport aux stages : la ponctualité, le retard dans la remise des travaux, etc.

Quant à l'évaluation des étudiants, les superviseurs assument cette responsabilité en concertation avec l'enseignant associé selon les indicateurs et les compétences précisés dans les guides de stage pour chaque année de formation. Les enseignants associés complètent une grille d'évaluation formative entre la fin de la première semaine et le début de la deuxième. Ensuite, ils collaborent à l'évaluation sommative en complétant une grille d'évaluation apparentée à celle du superviseur. Dans le bulletin officiel, l'évaluation se note avec les cotes Réussite (Succès) ou Échec avec la possibilité de signaler une Remise<sup>10</sup> selon le cas, et ce, pour les compétences qui ne sont pas ciblées particulièrement par l'évaluation sommative. Si le superviseur attribue la cote Échec ou Remise, il doit obligatoirement en discuter avec le responsable pédagogique du stage. Signalons que deux Remises attribuées à une même compétence peuvent mener à l'exclusion du programme de formation.

Une fois le contexte institutionnel des stages précisé, donnons quelques indications sur la démarche méthodologique à la base de cette étude.

---

9. Gervais, C., M. Duval-Destin, N. Morency et M. Roy (2009). *SUPERMEMO – Document à l'intention des superviseurs de stage*, Montréal, Faculté de sciences de l'éducation, Université de Montréal.

10. Une remise signifie que le stagiaire n'a pas atteint les indicateurs attendus en rapport à la compétence visée, laquelle, bien qu'évaluée ne compte pas pour l'évaluation sommative du stagiaire. La remise veut dire qu'il s'est bien développé mais, pas suffisamment pour être considéré en situation de réussite. Il présente donc certaines difficultés. Ainsi, la mention remise est signalée à son dossier de stage et l'étudiant doit travailler davantage sur les faiblesses qui ont été détectées, lors du stage suivant. Un plan d'intervention et des recommandations sont associés à une mention remise et inscrits dans son dossier afin que, lors du stage suivant, l'étudiant puisse se prendre en main à l'aide des ses recommandations, d'un autre superviseur et d'un autre enseignant associé.

### 3.2. La démarche méthodologique

D'entrée de jeu, précisons que notre démarche initiale se voulait plutôt une recherche exploratoire<sup>11</sup>, car elle se situait dans le contexte d'une activité de formation, de nature collaborative et à caractère de développement professionnel, dont le produit de la réflexion voulait servir à documenter une réalité, à aborder un problème plus ou moins connu, à jeter les bases d'une prochaine étude et aussi, à un réinvestissement collectif des superviseurs dans leurs pratiques respectives. Concrètement, nous avons eu l'occasion d'échanger et de questionner les superviseurs de stages au sujet de leurs expériences auprès des stagiaires en difficulté et du soutien qu'ils leur offrent, dans le cadre de deux ateliers d'intégration pédagogique réalisés lors d'un projet CLIP<sup>12</sup> sur l'harmonisation des critères d'évaluation impliquant des superviseurs en éducation physique. Au final, notre démarche visait à contribuer au développement professionnel des superviseurs.

Les activités proposées dans le cadre de ces deux ateliers consistaient, dans un premier temps, à répondre individuellement, pour chaque superviseur, à un certain nombre de questions pour, dans un second temps, partager et mettre en commun les réponses avec le groupe. Chaque atelier abordait une dimension différente du problème. Le premier portait notamment sur l'identification des stagiaires en difficulté et le deuxième cherchait à rendre compte du type de soutien offert par les superviseurs, et des démarches entamées auprès des étudiants et des autres personnes concernées par le problème. Ainsi, à chaque rencontre, un questionnaire ayant quatre questions ouvertes a été présenté au début des activités. Le questionnaire a donc servi à nourrir le débat, la mise en commun et aussi à consigner un certain nombre des constats et des recommandations que nous présenterons plus loin. Quelques données d'identification ont été recueillies également sur chaque superviseur. En plus du questionnaire, nous avons aussi enregistré les discussions réalisées lors des deux ateliers. À la

---

11. Comme l'ont bien définie Trudel, Simard et Vonarx (2007), « la recherche exploratoire peut viser à clarifier un problème qui a été plus ou moins défini. Elle peut aussi aider à déterminer le devis de recherche adéquat, avant de mener une étude de plus grande envergure. La recherche exploratoire viserait alors à combler un vide, pour reprendre les termes de Van der Maren (1995). Elle peut être aussi un préalable à des recherches qui, pour se déployer, s'appuient sur un minimum de connaissances. La recherche exploratoire permettrait ainsi de baliser une réalité à étudier ou de choisir les méthodes de collecte des données les plus appropriées pour documenter les aspects de cette réalité ou encore de sélectionner des informateurs ou des sources de données capables d'informer sur ces aspects » (p. 39). Par ailleurs, les auteurs signalent qu'il ne faut pas confondre recherche exploratoire avec le raisonnement inductif sous-jacent aux recherches qualitatives, ils sont certes reliés, mais toute recherche qualitative n'est pas nécessairement exploratoire.

12. Comité local d'intégration pédagogique. Ces projets d'intégration pédagogique sont soutenus par le Syndicat de chargées et chargés de cours de l'Université de Montréal (SCCUM).

manière d'un *focus group*, le responsable pédagogique des stages animait le débat et relançait les questions afin d'obtenir davantage de précisions de la part des superviseurs. Les deux rencontres ont servi à la production d'un rapport contenant des orientations à suivre en cas d'identification d'un stagiaire en difficulté et des mesures de soutien<sup>13</sup>. Nous présenterons dans la prochaine partie du texte quelques résultats issus de ce rapport.

Aux fins d'analyse, les réponses des superviseurs ont été compilées, et une première catégorisation a été réalisée. Ensuite, nous avons croisé cette catégorisation avec les enregistrements audio, ce qui nous a permis de clarifier et de compléter les données. Comme notre démarche méthodologique s'avérait plutôt exploratoire, nous n'avons pas utilisé de grille d'analyse prédéterminée et, comme dans une démarche qualitative d'analyse de contenu (Bardin, 2007), nous avons regroupé les réponses par unités de sens. Enfin, nous avons cherché à faire converger les données précédentes avec la documentation scientifique portant sur l'échec ou sur le décrochage, sur l'épuisement et l'évaluation.

Huit superviseurs, incluant la responsable pédagogique des stages du baccalauréat en éducation physique et à la santé qui supervise elle aussi des stagiaires, ont participé à cette étude. La responsable pédagogique d'un autre baccalauréat, superviseuse elle aussi, s'est jointe au groupe et a également participé aux activités. Au total, neuf superviseurs ont participé aux deux ateliers, soit cinq hommes et quatre femmes. Le plus jeune avait 32 ans et le plus âgé était à la fin de la cinquantaine. Leur expérience en enseignement variait de 8 et 28 ans et d'une à 15 années en supervision de stage. Un superviseur commençait sa première année de supervision. Quatre superviseurs détenaient un baccalauréat, trois avaient un diplôme de maîtrise, un était en train de faire sa maîtrise et un autre avait un doctorat. Parmi les détenteurs d'une maîtrise, un effectuait sa formation doctorale. Trois d'entre eux intervenaient aussi dans les activités d'enseignement au baccalauréat. Parmi ces neuf personnes, six avaient suivi des formations à la supervision pédagogique ou à l'accompagnement préparatoire à la supervision<sup>14</sup>.

Une fois la démarche de notre étude précisée, abordons maintenant les perceptions des superviseurs concernant la problématique des stagiaires en difficulté et leur soutien.

---

13. Archambault, D. et C. Séguin (2009). *Outils de référence pour les superviseurs lors de l'encadrement des stagiaires en éducation physique et à la santé*, Montréal, CFIM, Université de Montréal.

14. Rappelons qu'un référentiel des compétences à l'endroit des enseignants associés et des superviseurs vient d'être conçu par le MELS au Québec, et que les formations à l'encadrement font partie des exigences pour superviseurs de stagiaires.

## 4. LA PERCEPTION ET LE SOUTIEN DES SUPERVISEURS À L'ÉGARD DES STAGIAIRES EN DIFFICULTÉ

Dans les pages suivantes, la présentation des perceptions des superviseurs est divisée en deux volets en fonction, d'une part, des données issues du questionnaire lui-même et d'autre part, de celles provenant des ateliers. Nous concluons cette partie par une discussion plus générale sur les enjeux relatifs aux stagiaires en difficulté.

### 4.1. Les difficultés des stagiaires

Les questionnaires nous indiquent que six des neuf superviseurs ont déclaré avoir rencontré dans leurs parcours de supervision des stagiaires en difficulté. Quant aux difficultés en cause, nous avons proposé aux superviseurs de les identifier en faisant des liens avec les 12 compétences professionnelles qui orientent la formation à l'enseignement au Québec. En voici quelques-unes résumées dans le tableau 8.1.

Tableau 8.1.

#### Les difficultés touchant l'acte d'enseignement selon les superviseurs

Compétences du MELS	Difficultés identifiées par les superviseurs
3. Concevoir des situations d'apprentissage-évaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>– « Difficulté à suivre les étapes de la conception »</li> <li>– « Planifications incomplètes »</li> <li>– « Pas de préparation »</li> </ul>
4. Piloter des situations d'apprentissage-évaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>– « Encadrement, routines, procédures inadéquates en classe »</li> <li>– « Difficulté à maintenir le rythme et à adapter son enseignement »</li> </ul>
5. Évaluer la progression des apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> <li>– « Évaluations trop élaborées, difficultés à saisir l'essentiel »</li> </ul>
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe	<ul style="list-style-type: none"> <li>– « Incapable de saisir l'importance des routines de gestion »</li> <li>– « Modes d'organisation non sécuritaires, transitions, signal d'attention »</li> <li>– « Gestion de classe affectée par le manque de préparation »</li> <li>– « Rigide, problèmes de sécurité »</li> </ul>

Les difficultés signalées par les superviseurs recourent notamment l'acte de l'enseignement et les compétences 3, 4, 5 et 6 des orientations des programmes de formation à l'enseignement. Notons que ces quatre compétences sont essentielles pour assurer la réussite d'un stage. En

ce sens, si un étudiant présente des faiblesses dans ces compétences et s'il n'arrive pas à y remédier lors du stage ou durant les stages suivants, il sera, à la fin, en situation de sérieuse difficulté qui pourrait fort bien le mener à l'échec.

Dans l'autre groupe de difficultés mises en évidence par les superviseurs, nous retrouvons, comme l'indique le tableau 8.2, des comportements ou des attitudes liés aux compétences relatives aux fondements de l'acte d'enseigner, soit les compétences 1 et 2 du MELS.

Tableau 8.2.

### Les difficultés touchant les fondements de l'acte d'enseigner

Compétences du MELS	Difficultés identifiées par les superviseurs
1. Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Capacité du stagiaire à s'adapter aux connaissances nouvelles » (méconnaissance du programme, des nouvelles approches méthodologiques, de différents moyens d'actions présents dans le programme scolaire actuel)</li> <li>- « Méconnaissance des règles de fonctionnement de l'école, du gymnase, de la vie en groupe » (l'étudiant ne fait pas d'effort pour chercher les informations pertinentes à ce sujet)</li> <li>- « Problème de ponctualité [retards à l'école, retard dans la remise des travaux], problème d'organisation »</li> </ul>
2. Communiquer dans la langue d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Erreurs dans l'écriture au tableau et dans les corrections »</li> <li>- « Plusieurs erreurs grammaticales et lexicales, et ce, malgré plusieurs cours »</li> <li>- « Tonalité de la voix » (tonalité trop faible ou trop forte, prononciation désarticulée)</li> <li>- « Difficulté à s'exprimer de façon claire, dans un vocabulaire approprié et adapté aux élèves »</li> <li>- « Difficulté d'expression orale et écrite »</li> </ul>

Même si ces deux compétences ne menaient pas à l'échec, les superviseurs qui les ont mentionnées s'interrogeaient sur les capacités des étudiants à conduire un enseignement de qualité, lorsque ces derniers éprouvent des difficultés à communiquer à l'oral et à l'écrit en français et présentent des lacunes si importantes dans les contenus à faire apprendre aux élèves, tout comme dans le peu de maîtrise du programme scolaire et particulièrement de certains moyens d'action prévus dans la grille curriculaire de l'école. Par ailleurs, la méconnaissance des règles de fonctionnement de l'école ou de la classe était signalée par plusieurs, car le problème n'est pas tant que les stagiaires ne les appliquent pas que le peu d'empressement

à se renseigner à leur propos. Enfin, un point qui nous surprend est le fait de classer les problèmes de ponctualité en rapport à la compétence 1. En fait, ceux-ci se réfèrent plutôt à la compétence 12 « Agir de façon éthique et responsable » et non de la compétence 1 dont les composantes sont, selon le document du MELS (2001) : « situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité [...] des savoirs de sa discipline » (p. 63); « prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée » (p. 64) et « établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme et celle de ses élèves » (p. 65); « transformer sa classe dans un lieu culturel ouvert à la pluralité » (p. 66) et « porter un regard critique sur ses propres origines, pratiques culturelles et rôle social » (p. 67). Nous supposons donc que pour les superviseurs, les problèmes de ponctualité relèvent donc de l'agir professionnel au sens large, puisque tout professionnel se doit de respecter les règles de son métier, de son travail.

Finalement, le troisième ordre de difficultés concernait particulièrement l'identité professionnelle, soit les compétences 11 et 12 du MELS, résumées dans le tableau 8.3.

Tableau 8.3.

### Les difficultés concernant l'identité professionnelle

Compétences du MELS	Difficultés identifiées par les superviseurs
11. S'engager dans une démarche de développement professionnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>– « Difficulté à cibler un programme de formation continue »</li> <li>– « Accepte mal la critique de l'enseignant associé »</li> <li>– « Difficulté à se voir comme un éducateur physique et à remplir ses engagements »</li> </ul>
12. Agir de façon éthique et responsable	<ul style="list-style-type: none"> <li>– « Les stagiaires manifestaient des jugements inappropriés à l'endroit de leurs enseignants associés dus à des conflits de valeurs avec l'enseignant associé et de retards dans la remise des travaux »</li> <li>– « Difficulté à manifester son insatisfaction face au manque d'encadrement de l'enseignant associé »</li> <li>– « Jugement critique, manque d'ouverture, difficulté à accepter des commentaires »</li> <li>– « Manque d'éthique, retard dans la remise de travaux pour les séminaires, malgré des appels répétés du superviseur »</li> <li>– « Retards à répétition et manque d'engagement dans le stage »</li> </ul>

En ce qui concerne la compétence 11, le problème identifié par les superviseurs est particulièrement lié à la difficulté des stagiaires de se voir en tant que professionnel et d'assumer une démarche réflexive en ce

sens. Savoir recevoir positivement les critiques est un point important souligné par les superviseurs, car un étudiant a besoin de reconnaître ses propres faiblesses pour pouvoir se prendre en main.

De plus, comme l'indiquent les commentaires associés à la compétence 12, la difficulté majeure des étudiants est d'accepter les critiques d'autrui, incluant celles de l'enseignant associé, conjuguée à des retards dans l'accomplissement des tâches, notamment faire acte de présence lors de séminaires. L'insatisfaction envers l'encadrement de l'enseignant associé apparaît également comme une difficulté, notamment parce que l'étudiant n'arrive pas à exprimer sa frustration à cet égard directement à l'enseignant ou au superviseur, en faisant, au contraire, des commentaires désobligeants à l'endroit de l'enseignant lors des séminaires.

En ce qui trait aux difficultés des stagiaires, soulignons que les superviseurs ne font aucunement mention des compétences relatives au contexte scolaire et social. Ainsi, « adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves » (C7), « utiliser les technologies de l'information et de la communication » (C8), « collaborer avec l'équipe-école » (C9) et « coopérer avec l'équipe-cycle » (C10) n'ont jamais été mentionnées par les superviseurs. Cela tient sans doute au fait que les compétences 8, 9 et 10 sont peu explorées et approfondies lors des stages, car les étudiants ont rarement l'occasion de coopérer avec l'équipe-école ou l'équipe-cycle et d'utiliser en éducation physique et à la santé des outils technologiques intégrés aux situations d'apprentissage qui se déroulent la plupart du temps en gymnase ou sur les plateaux sportifs. Il en va toutefois autrement avec la compétence 7, puisque les stagiaires peuvent réaliser leurs stages auprès d'élèves ayant des besoins particuliers, dans les écoles spécialisées pour les élèves HDAA (handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage), ou encore travailler avec une clientèle diversifiée dans une classe régulière où les élèves ayant des besoins particuliers sont intégrés. Pour ces raisons, il est un peu étonnant de constater que les superviseurs n'ont observé aucune difficulté des stagiaires en ce domaine, car notre propre travail de formatrices nous enseigne que la compétence 7 est une compétence avec laquelle les stagiaires éprouvent aussi d'importantes difficultés.

## **4.2. Les démarches des superviseurs à la suite de l'identification des difficultés**

Nous avons interrogé les superviseurs à propos des démarches qu'ils entament à la suite de l'identification des difficultés. Dans le questionnaire, nous avons abordé le moment et l'endroit du diagnostic ainsi que les procédures de soutien offertes par les superviseurs.

Les superviseurs ont mentionné que les difficultés des stagiaires avaient été identifiées principalement au moment de la visite d'observation en milieu de stage pour les compétences qui relèvent de l'acte de l'enseignement et des fondements, et lors des séminaires<sup>15</sup> lorsqu'il s'agissait des compétences de l'ordre de l'identité professionnelle (comme les jugements de valeur, le manque d'ouverture aux critiques, le retard dans les travaux, etc.). Quelques superviseurs ont mentionné que certaines difficultés avaient été décelées lors des séminaires de la première semaine ou de la quatrième ou de la cinquième semaine lors des visites d'observation. Un superviseur a aussi mentionné que la difficulté de l'étudiant avait été identifiée par son enseignant associé.

Sur l'effet de ces difficultés sur la réussite des étudiants, trois superviseurs ont indiqué qu'elles pouvaient avoir un effet important sur la réussite de l'étudiant, entraînant une remise pouvant mener à l'échec. Deux autres ont signalé que, plus qu'une remise, les difficultés éprouvées par les stagiaires pouvaient mener à l'échec du stagiaire. Deux autres ont indiqué que les difficultés étaient plutôt moyennes et les deux derniers que les difficultés étaient de moyenne à faible importance.

Interrogés à propos des *procédures* utilisées pour venir en aide aux étudiants, les superviseurs ont indiqué, en ordre d'importance selon la fréquence du contenu dans leurs réponses : des échanges avec l'étudiant et avec l'enseignant associé en premier lieu (7) ; des échanges avec l'étudiant uniquement (5) ; avec la responsable pédagogique (5) et avec la responsable pédagogique de stage et la coordinatrice de stages (5) et finalement, des échanges avec l'enseignant associé uniquement (1) et avec une tierce personne (1). Les superviseurs indiquent qu'ils agissent de manière progressive, ils cherchent initialement à échanger avec les étudiants lors de séminaires ou des visites de stages. C'est le moment pour eux de connaître le point de vue du stagiaire, de l'amener à réfléchir sur le problème et à chercher des solutions. Ensuite, ils profitent de la visite d'observation du stage pour échanger avec l'enseignant associé afin d'obtenir des informations complémentaires sur la situation vécue par l'étudiant, mais aussi pour valider ses propres observations et ainsi, mieux faire face au problème. En résumé, selon la gravité de la situation ou encore si le superviseur ne savait pas exactement comment réagir, certains d'entre eux ont indiqué avoir

---

15. Rappelons que les séminaires, comme indiqué au début de cette section, sont un lieu privilégié pour le stagiaire d'échanger sur ses expériences, de verbaliser ses émotions et ses perceptions à propos de l'enseignement, d'identifier ses forces et ses faiblesses, de découvrir des moyens pour résoudre des problèmes. Par ailleurs, ils permettent au superviseur de détecter ces mêmes aspects et de soutenir le stagiaire. Les séminaires abordent en général les thématiques proposées dans les guides de stages, lesquels sont en lien avec les 12 compétences professionnelles et les différentes tâches respectives à accomplir pendant le stage.

contacté la responsable pédagogique, par courriel, notamment afin d'expliquer la situation de l'étudiant. Un seul a signalé aussi avoir fait appel à la coordinatrice des stages.

Au sujet des *effets* de leurs interventions sur leurs rapports personnels et professionnels avec les étudiants, tous les superviseurs ont déclaré avoir perçu que les étudiants ne prennent pas toujours bien les critiques qui leur sont adressées et que souvent, une sorte de tension et de stress s'installe comme dans l'exemple suivant où l'un des superviseurs dit avoir perçu une « augmentation du stress et des craintes entre l'étudiant et lui-même », malgré ses efforts pour « diminuer le stress en redirigeant l'étudiant vers des points à travailler ». Au final, pour lui, « la relation professionnelle est restée sensiblement la même » mais peut-être pas pour l'étudiant. Un autre superviseur a évoqué avoir perçu lui aussi des sentiments semblables, « une tension s'est élevée entre le superviseur et l'étudiant, la réunion avec l'enseignant associé, le stagiaire et le superviseur était pénible ». Un autre a complété : « Ça alourdit un peu le climat, mais il faut faire preuve d'empathie envers l'étudiant. » Et un autre : « Oui, il y a des impacts, mais je priorise le dialogue ouvert sur la confiance. Très souvent ce furent des impacts positifs avec renforcements de liens. » Pour un autre superviseur, le climat est devenu très tendu puisque, selon lui, les « relations d'autorité sur la note de passage rendent le stagiaire plus anxieux ». Enfin, deux superviseurs n'ont pas signalé de changement dans leurs rapports personnels ou professionnels avec les stagiaires.

L'avant-dernière partie des questions abordait les *moyens* les plus fréquemment utilisés par les superviseurs pour soutenir les stagiaires. Cités en ordre d'importances, ces moyens sont les suivants : les visites de stages (9), les rencontres de coordination (7) et les rencontres de concertation (5). Quant aux *outils* et *dispositifs* existants, ils disent faire appel plus fréquemment aux guides de stage (6), aux séminaires (8), à la grille d'évaluation formative (critères et indicateurs) (7), à la grille d'évaluation sommative (5) ; à l'ensemble de ces moyens (2), au comité de gestion (2) et au comité *ad hoc* (1).

Normalement, dans les stages de courte durée, de 17 et de 28 jours consécutifs, comme c'est le cas pour le baccalauréat en éducation physique, les superviseurs visitent au moins une fois chaque étudiant pour l'observation. Si le stagiaire présente d'importantes difficultés, pour une question d'équité envers les autres étudiants et après avoir consulté le responsable pédagogique du stage, le superviseur peut alors prévoir une seconde visite. Si le cas s'avère plus grave ou s'il y a un écart entre les perceptions du superviseur et celles de l'enseignant associé, il est possible, bien que peu fréquent, que le responsable pédagogique du stage vienne en appui au superviseur en réalisant lui-même une observation. Cependant,

ce que nous avons perçu dans les commentaires des superviseurs, c'est que l'observation, davantage qu'un outil pour évaluer le stagiaire, est un moyen utilisé pour donner une rétroaction rapide, apporter un soutien particulier en fonction du contexte du stagiaire ou même une occasion pour régler parfois des conflits entre les enseignants associés et les stagiaires.

Par ailleurs, les rencontres de coordination pour préparer les stages, réalisées entre les superviseurs seuls, sont perçues par ceux-ci comme un bon dispositif pour soutenir les stagiaires en difficulté. Leurs réponses laissent entendre que ces rencontres sont très efficaces, bien qu'elles opèrent d'une manière indirecte par rapport aux difficultés des stagiaires. En effet, lors de ces rencontres, les superviseurs s'entendent collectivement sur les exigences du guide de stage, sur les indicateurs d'évaluation, tout en partageant leurs expériences de supervision ou à propos des stagiaires en difficulté. Ils mettent aussi en commun les outils disponibles et les démarches à suivre pour soutenir un stagiaire en difficulté. Pour certains superviseurs, c'est enfin le moment de se familiariser avec les règlements, les structures d'appui aux stagiaires et les comités d'évaluation.

Quant aux rencontres de concertation, elles se situent en amont, avant le début du stage, et visent à favoriser les échanges entre les superviseurs et les enseignants associés qui encadrent les mêmes stagiaires. Ces rencontres, cruciales, semblent être vues comme un moyen de minimiser les difficultés des stagiaires parce que normalement, elles permettent de jeter les bases de la coopération entre les superviseurs et les enseignants associés; elles servent aussi à tisser des liens de confiance entre eux. Or, malheureusement, plusieurs superviseurs constatent que les enseignants associés viennent de moins en moins à ces rencontres, qui restent, selon les premiers, le lieu par excellence d'une bonne préparation du stage, surtout en ce qui concerne le soutien à offrir aux stagiaires. Outre ces rencontres, signalons que les séminaires, les grilles et les guides de stages, ainsi que les comités ont été identifiés par les superviseurs comme des dispositifs facilitant leur travail de supervision et auxquels ils ont recours au besoin.

Enfin, la dernière partie de nos questions abordait *l'efficacité des moyens* pour mieux soutenir les stagiaires. À ce sujet, les superviseurs ont apporté des suggestions intéressantes: «améliorer les échanges lors des rencontres de coordination en ciblant les étudiants en difficulté et alléger le guide de stage»; «outiller davantage les superviseurs et harmoniser les moyens utilisés pour tous»; «s'assurer de la compétence de l'enseignant associé»; «aborder plus ouvertement le sujet et mieux définir les attentes»; «obliger la participation des enseignants associés aux rencontres de concertation»; «construire des grilles communes de supervision-formation avec des exemples de manifestations de niveau de maîtrise acceptable».

Enfin, lorsque nous leur avons demandé de résumer en quelques mots le moyen ou l'outil clé leur permettant d'assurer la réussite des étudiants en difficulté, ils ont dit : « l'honnêteté et la confiance », « une plus grande franchise et clarification des critères », « la communication des améliorations attendues », « l'encouragement », « la communication constante et hebdomadaire ».

## 5. DISCUSSION ET CONCLUSION

L'étude que nous avons présentée dans ce texte se voulait exploratoire. Dans un premier temps, nous avons cherché à identifier la documentation traitant de la problématique des étudiants en difficulté lors des stages et leur soutien. Après la consultation de divers périodiques francophones et anglophones, ainsi que des ouvrages abordant la supervision des stages, nous avons constaté qu'il existait peu de travaux abordant directement la situation des stagiaires en difficulté et les mécanismes qui existent pour leur venir en aide. Par contre, nous l'avons vu dans la partie 2 de ce texte, une intéressante documentation au sujet de l'échec, de l'épuisement professionnel et de l'évaluation lors de stages semble toucher indirectement la question des difficultés des stagiaires et du besoin de soutien qu'ils éprouvent lorsqu'ils se retrouvent dans des situations difficiles qui peuvent les amener à remettre en question leur choix de carrière. Dans les pages qui suivent, nous allons tâcher de voir dans quelle mesure les propos et les perceptions des superviseurs universitaires présentés dans la partie précédente recourent en tout ou en partie les trois grands constats issus de cette documentation concernant l'échec, l'épuisement professionnel et l'évaluation.

Selon la documentation citée dans la partie 2, un premier grand constat concerne l'idée que les difficultés vécues par un étudiant pendant les stages peuvent conduire à son échec, même si les cas d'échec semblent plutôt rares aussi bien dans les études consacrées aux stages que dans les programmes de formation eux-mêmes. Nous avons d'ailleurs mentionné dans la première partie du texte combien il était difficile pour les institutions de formation et les formateurs d'aborder l'échec des stagiaires et d'en définir précisément les indices.

Rappelons que d'après Sudzina et Knowles (1993), les sources de l'échec relèveraient, entre autres, de a) l'histoire personnelle, des caractéristiques de base de l'étudiant; b) des compétences attendues en rapport à l'enseignement et à la pratique professionnelle; et c) des facteurs externes tels que des circonstances personnelles externes et du contexte du stage. Que nous apprennent les superviseurs à propos de ces sources d'échec? Leurs réponses montrent que les difficultés des stagiaires relèvent notamment des compétences attendues à l'égard du programme de formation

initiale et moins du contexte externe des stages, ce qui nous ramène au deuxième point soulevé par Sudzina et Knowles (1993), soit celui qui concerne les compétences attendues en rapport à l'enseignement et à la pratique professionnelle.

Certes, puisque nous avons proposé aux superviseurs de nous indiquer les compétences envers lesquelles les étudiants éprouvaient des difficultés, cela a pu en partie orienter leur réponse. Néanmoins, l'accent sur les compétences liées à l'acte d'enseigner a émergé des superviseurs eux-mêmes, confirmant ainsi l'importance des indicateurs liés aux faiblesses relatives à la pratique professionnelle. Par ailleurs, les difficultés propres aux compétences de l'ordre de l'identité professionnelle peuvent, dans cette même veine, faire écho à la fois aux facteurs internes (caractéristiques personnelles du stagiaire) et aux facteurs externes, par exemple, le peu d'encadrement offert aux stagiaires de la part des enseignants associés.

Mentionnons également que diverses autres sources d'échec des stagiaires présentées dans le SUPERMEMO – que nous n'avons pas toutes détaillées, faute d'espace – touchent plus d'un facteur mentionné par Sudzina et Knowles (1993). Or, plusieurs d'entre eux ont été abordés par les superviseurs, comme les problèmes de ponctualité et d'organisation des stagiaires dans la préparation des plans de cours et des activités relatives au stage; des retards dans la remise des travaux, des difficultés à recevoir la critique de l'enseignant associé, un manque d'éthique ou de professionnalisme, etc. Il semble toutefois qu'il reste des lacunes au sujet des dimensions personnelles ou environnementales impliquées dans les problèmes vécus par les stagiaires, ainsi que concernant les proportions que peuvent prendre ces problèmes (à leurs yeux et aux yeux des superviseurs et enseignants associés); dans ce cas, il serait pertinent de faire des études pour connaître non seulement la perception des problèmes des superviseurs et enseignants associés, mais surtout, pour connaître la perception qu'ont les étudiants eux-mêmes de leurs problèmes. Ceci permettrait sans doute de repérer un ensemble de situations qu'ils considèrent à risque de les entraîner dans des difficultés, lesquelles pourraient les mettre en situation de remise ou d'échec à la fin d'un stage.

Le deuxième grand constat issu de la documentation a trait aux difficultés accumulées pendant plusieurs stages, combinées à différents facteurs qui pourraient mener à l'épuisement professionnel des stagiaires, d'où le besoin accru de soutien et d'encadrement de la part des enseignants associés et superviseurs. Bien que nous n'ayons pas questionné directement les superviseurs sur le thème de l'épuisement professionnel, nous avons constaté l'importance qu'ils attribuent à l'encadrement, aussi bien de leur part que de la part des enseignants associés. Un bon encadrement nous paraît donc très valorisé à leurs yeux et cela peut être perçu dans l'importance

qu'ils accordent aux moyens de soutien comme les rencontres de coordination, les rencontres de concertation avec les enseignants associés et les triades entre étudiant, enseignant associé et superviseur lors des visites d'observation en stages. Cette conscience de leur rôle de guide, de soutien, semble d'autant plus forte lorsqu'on regarde les mots qu'ils ont utilisés pour décrire la clé du soutien des stagiaires en difficultés: «l'honnêteté et la confiance»; «une plus grande franchise et clarification des critères»; «la communication des améliorations attendues»; «l'encouragement»; «la communication constante et hebdomadaire». Cette conception de leur rôle est aussi remarquable lorsqu'ils signalent qu'il faudrait peut-être resserrer les critères de sélection des enseignants associés ou rendre obligatoires les rencontres de concertation avec eux.

Quant à l'épuisement proprement dit, il n'a été qu'indirectement abordé lors des échanges dans les ateliers. En effet, les superviseurs estiment que plusieurs des étudiants et notamment les plus engagés, arrivent à la fin du stage littéralement avec «la langue à terre»! Non seulement vivent-ils beaucoup d'émotions, mais ils s'engagent aussi dans toutes les activités scolaires et parfois même parascolaires, pour acquérir un maximum d'expériences. Ils réalisent également plusieurs autres tâches (rapports d'observation, entretiens, planifications, analyses réflexives, autoévaluations, etc.) qu'ils doivent rendre à chaque séminaire et, souvent, plusieurs étudiants travaillent les fins de semaine et parfois les soirées pour subvenir à leurs besoins. Ces éléments sans doute mériteraient d'être exploités dans une étude puisque nous connaissons peu les conditions de vie des stagiaires en dehors des stages. La formation que nous leur offrons les conduit-elle à assumer un trop grand nombre d'activités, qui finissent par s'accumuler sur une longue période, occasionnant ainsi une surcharge de travail peut-être trop lourde pour eux au bout du compte?

Finalement, le troisième grand constat concerne les difficultés relevant de l'évaluation. Sur ce point, les réponses des superviseurs ainsi que leur discussion indiquent que les grilles d'évaluation formative et sommatrice apparaissent faiblement utilisées. En fait, elles apparaissent en troisième et en quatrième ordre d'importance après la compilation de leurs réponses. Cet usage modeste qu'ils font des grilles soulève le problème des traces laissées au regard de l'évolution des étudiants d'un stage à l'autre. Par ailleurs, l'analyse de leurs réponses et de leurs propos met également en évidence que les critères d'évaluation ne semblent pas toujours clairs aux yeux des superviseurs, car, disent-ils, «il faut les harmoniser» ou «il faut en parler plus».

Cette situation semble paradoxale puisque les réunions de supervision et de concertation abordent, entre autres sujets, les critères d'évaluation. De plus, les critères d'évaluation renvoient directement aux

compétences et à leurs composantes respectives issues du référentiel qui oriente tous les programmes de formation initiale en enseignement au Québec. Enfin, les guides de stage contiennent des indicateurs, tout en précisant la progression respective de chaque compétence, et ce, d'une année de formation à l'autre. Ainsi, comme le suggère la lecture de Raths et Lyman (2003), nous pourrions penser qu'il serait nécessaire d'aller plus loin afin d'aider les superviseurs à mieux apprivoiser les indicateurs, par exemple, peut-être en raisonnant par opposition et en établissant des listes avec une graduation des comportements inacceptables ou jugés faibles qui aident à définir les niveaux de difficulté et, de la sorte, à mieux caractériser la non-maîtrise de la compétence par l'étudiant. D'autre part, nous pourrions en dire beaucoup plus sur les critères ou sur les indicateurs qui servent à l'évaluation des stagiaires, ne serait-ce qu'en termes de validité, car les stagiaires ne connaissent pas le sens des paramètres de l'évaluation, tandis que les enseignants associés n'ont pas eu l'occasion de s'appropriier les fondements de ce cadre de référence et qu'ils doivent échanger à son propos avec un « visiteur », le superviseur, avec lequel une faible complicité professionnelle existe parfois. Enfin, les réponses des superviseurs montrent qu'il devient très délicat de discuter de cette dimension évaluative sans prendre en compte sa portée plus large pour mieux comprendre le paradoxe de l'évaluation dans les stages.

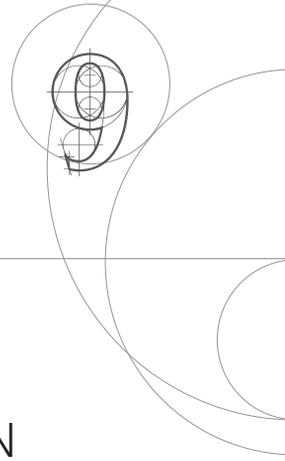
Ainsi, en guise de conclusion, il semble plus que pertinent d'aborder ce sujet le plus amplement possible comme l'ont affirmé les superviseurs de stage, en élargissant même la discussion de cette problématique aux étudiants qui sans doute doivent participer à cette réflexion collective. Ne sont-ils pas en effet au cœur de cette problématique, même si la documentation scientifique et les superviseurs que nous avons interrogés parlent peu de leurs stades de développement, de leurs représentations, de leurs interprétations des difficultés qu'ils disent rencontrer et de celles qui leur sont attribuées ? Ainsi, un guide sur les difficultés les plus fréquentes pourrait être élaboré au profit des étudiants. D'ailleurs, certaines universités prévoient déjà quelque chose en ce sens, en visant à éclairer les stagiaires sur les types de difficultés qu'ils peuvent rencontrer lors des stages. Par exemple, sur le site du Centre d'orientation et de consultation psychologique de l'Université Laval, nous retrouvons une liste de difficultés les plus courantes lors de stages : a) tâches insuffisantes ou excessives ; b) anxiété de la performance ; c) solitude ; d) conflit avec le superviseur ; et e) désenchantements et désillusions. À l'Université de Montréal, le produit de ce projet d'harmonisation des mesures de soutien a donné lieu à un guide, qui sert de repère aux superviseurs du baccalauréat en éducation physique et à la santé. Cette initiative semble à notre avis un point de départ intéressant pour stimuler le questionnement et la recherche de réponses face à cette problématique des difficultés éprouvées par les étudiants lors de stages.

## Bibliographie

- BANDURA, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York, Freeman.
- BARDIN, L. (2007). *L'analyse de contenu*, 12<sup>e</sup> éd., Paris, Presses universitaires de France/Quadrige.
- CLIFT, R. et P. BRAD (2006). «Research on methods courses and field experiences», dans M.E. Cochran Smith et Z. Kennet (dir.), *Studying Teacher Education The Report of AERA Panel on Research and Teacher Education*, Londres, Lawrence Erlbaum Associates, p. 309-424.
- FIVES, H., D. HAMMAN et A. OLIVARES (2007). «Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester», *Teacher and Teaching Education*, vol. 23, n° 6, p. 916-934.
- FORTIER, A. et P. DESROSIERS (1991) «Les préoccupations personnelles de stagiaires en éducation physique au primaire», *STAPS. Sciences et techniques des activités physiques et sportives*, vol. 12, n° 26, p. 1-16
- FULLER, F.F. (1969). «Concerns of teachers: A developmental conceptualization», *American Educational Research Journal*, vol. 6, n° 2, p. 207-226.
- GERVAIS, C. et E. CORREA MOLINA (2008). *Les stages en formation à l'enseignement: pratiques et perspectives théoriques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- GERVAIS, C. et P. DESROSIERS (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants: questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- KNOWLES, J. G. et M.R. SUDZINA (1991). «Skeletons in closet: Failure in student teaching», Paper presented at the Annual meeting of the Association of Teachers Educators, New Orleans.
- KNOWLES, J.G. et M.R. SUDZINA (1992). «Addressing failure in student teaching: Practical and ethical issues», Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- LAROCQUE, M.-J., M. DUFOUR et J.-L. BIRON (2008). *La formation à l'enseignement: les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- LE BOTERF, G. (2000) *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT – MELS (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT – MELS (2004). *La formation à l'enseignement, les stages*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MASLACH, C. et A. PINES (1977). «The burnout syndrome in the day care setting», *Child Care Quarterly*, vol. 6, p. 100-113.
- RATHS, J. et F. LYMAN (2003). «Summative evaluation of student-teaches: An enduring problem», *Journal of Teacher Education*, vol. 54, n° 3, p. 206-216.
- SUDZINA, M.R. et J.G. KNOWLES (1993). «Personal, professional and contextual circumstances of student teachers who "fail": Setting a course for understanding failure in teacher education», *Journal of Teacher Education*, vol. 44, n° 4, p. 254-262.
- TARDIF, M. et C. LESSARD (2003). *Le travail enseignant au quotidien*, Québec/Bruxelles, Les Presses de l'Université Laval/De Boeck.
- TARDIF, M. et C. LESSARD (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- TARDIF, M., C. LESSARD et C. GAUTHIER (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux: perspectives internationales*, Paris, Presses universitaires de France.

TRUDEL, L., C. SIMARD et N. VONARX (2007). «La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire?», Actes du colloque Recherches qualitatives – Les questions de l’heure, Association pour la recherche qualitative (ARQ), *Hors-série*, n° 5, p. 38-45.

VAN DER MAREN, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l’éducation*, Montréal, Les Presses de l’Université de Montréal.



---

# GESTION ÉMOTIONNELLE D'UN INCIDENT CRITIQUE DE TYPE ORGANISATIONNEL EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE (EPS) Le cas d'un enseignant-stagiaire en difficulté

François Vandercleyn, Ghislain Carlier  
et Cécile Delens

**RÉSUMÉ** Comment un enseignant-stagiaire fait face à ses propres émotions lorsqu'il rencontre une situation imprévue ? À partir du modèle transactionnel de Lazarus (1991), cette recherche vise à mettre en évidence les processus cognitifs, motivationnels et émotionnels impliqués dans l'intervention d'un jeune enseignant (Jean) en difficulté sur le plan organisationnel lors d'une séance d'éducation physique. Cette étude de cas montre un stagiaire paralysé par la peur de l'échec, qui l'empêche de s'ajuster à la situation. L'analyse des données d'autoconfrontation – après observation filmée – révèle un enjeu apprécié par le stagiaire comme une menace par rapport au confort et à l'estime de soi. Des ressources insuffisantes en termes de préparation, un lieu de contrôle plutôt externe ainsi qu'un sentiment d'efficacité personnelle jugé faible sur le plan de la gestion de classe constituent autant d'éléments explicatifs du mal-être ressenti par Jean, résultant en des stratégies d'évitement et de

relativisation de la situation vécue. Cette recherche montre l'importance de la prise en compte des émotions vécues par les stagiaires, lesquelles peuvent être source de développement professionnel, à la condition d'un accompagnement adapté.

L'expérience de stage vécue par les futurs enseignants constitue souvent un véritable « choc de la réalité », caractérisé par une composante émotionnelle forte (Ria *et al.*, 2004). Le choc émotionnel vécu par les stagiaires découle principalement de la prise de conscience d'un décalage entre, d'une part, la situation de classe anticipée – souvent idéalisée – et, d'autre part, la situation de classe « réellement vécue » dans laquelle ils sont engagés. Ce décalage perçu s'accompagne d'émotions plutôt négatives, dont l'intensité est proportionnelle à l'écart entre les deux situations (Ria, 2005). Ces émotions vécues négativement sont liées à l'attachement quasi obsessionnel des stagiaires à leur plan de leçon. Pour eux, une leçon réussie est une leçon lors de laquelle tout s'est passé comme prévu. Alors que la préparation est censée aider l'enseignant à structurer et à articuler les moyens didactiques en fonction des objectifs pédagogiques visés, elle devient, aux yeux du stagiaire, un but en soi. Du coup, la situation d'enseignement devient source d'anxiété lorsqu'elle s'écarte du plan et source de satisfaction lorsqu'elle s'en rapproche (Ria et Durand, 2001).

L'impossibilité de réduire l'écart entre la situation anticipée (le plan) et la situation réelle de classe est vécue comme une difficulté majeure par les futurs enseignants. Plongé dans une situation nouvelle, le stagiaire doit apprendre à s'adapter à des imprévus omniprésents, qui ont tendance à le déstabiliser (Perrenoud, 1996). Cette habileté d'adaptation à la situation, pour le moins complexe, correspond souvent d'ailleurs à une des compétences attendues, tant par les enseignants-associés que par les instituts de formation (Héty, Lavoie et Baillauquès, 1999). La maîtrise de cette habileté est un des critères de réussite et peut, dans le cas contraire, potentiellement mener à l'échec.

Située dans le contexte de l'éducation physique, cette recherche a pour objectif principal de comprendre comment un stagiaire fait face à une situation imprévue (qui s'écarte du plan). Plus spécifiquement, cette étude vise à mettre en évidence le rôle des émotions dans le processus décisionnel d'ajustement du jeune enseignant d'éducation physique et sportive (EPS) confronté à un incident critique de type organisationnel. Ce type d'incident est défini comme « tout événement imprévu ou inattendu

constaté par un observateur externe, et vécu comme tel par le stagiaire, qui traduit un décalage entre d'une part l'organisation prévue avant la séance et d'autre part la mise en œuvre effective de cette organisation en cours de séance» (Vanderclayen, Carlier et Delens, 2008, p. 303). Bien que commune à toutes les disciplines enseignées, la notion d'organisation est relativement spécifique en éducation physique et contribue à sa singularité (Adé *et al.*, 2006). De manière générale, l'organisation en EPS peut se définir comme «la gestion spatio-temporelle du groupe-classe et du matériel, liée à la mise en place d'une tâche» (Florence, Brunelle et Carlier, 1998). La première composante concerne principalement le mode de disposition des élèves dans le gymnase (en dispersion, en file, par vague, par atelier...) ainsi que le mode de constitution des sous-groupes. La gestion du matériel se rapporte à l'installation, à la manipulation et au rangement d'objets de nature et de nombre variés. Les transitions en cours de séance – autrement dit le passage d'une tâche à une autre – sont des moments particulièrement propices à l'apparition de ce type d'incident (Dervaux, Carlier et Gérard, 2008).

Notre recherche postule que ce type d'incidents critiques – qualifiés d'«organisationnels» étant donné leur composante élevée en gestion de classe – est considéré comme un épisode chargé émotionnellement. Fort de ces considérations, notre problématique se résume par la question suivante : comment un stagiaire gère-t-il sur le plan émotionnel un incident critique de type organisationnel rencontré au cours d'une leçon d'éducation physique ?

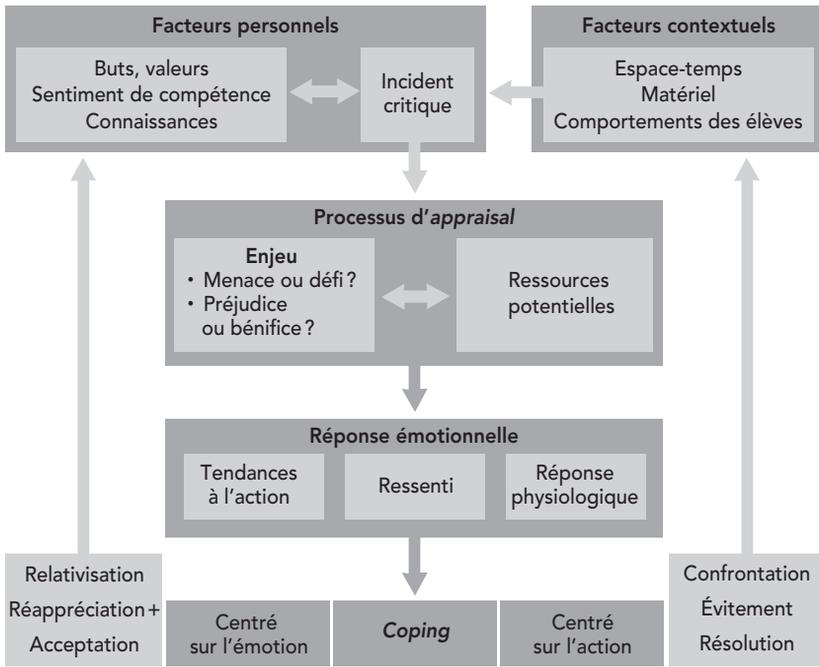
## 1. CADRE THÉORIQUE

S'inscrivant dans une approche sociocognitive, la présente recherche s'appuie sur la théorie de l'évaluation des émotions. Plus précisément, le modèle transactionnel proposé par Lazarus (1991) constitue le cadre interprétatif de référence. Ce modèle présente l'avantage d'intégrer les processus à la fois cognitifs et motivationnels impliqués dans le déclenchement et la gestion des émotions (figure 9.1).

Le modèle transactionnel (adapté de Lazarus, 1991) représente l'ensemble des processus en jeu dans le flux émotionnel continu vécu par un stagiaire confronté à un incident critique. En amont du processus émotionnel nommé appréciation se trouvent deux facteurs principaux : l'un de nature «personnel», l'autre «contextuel». Les facteurs personnels correspondent aux caractéristiques individuelles du stagiaire : ses buts, ses croyances, ses connaissances et ses valeurs. Ces quatre dimensions interagissent les unes avec les autres dans l'initiation du processus émotionnel. Parmi ces facteurs individuels, la croyance en ses propres capacités pour réussir une tâche, appelée également sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997), est connue pour jouer un rôle dans la capacité d'un enseignant à faire face à

Figure 9.1.

## Modèle transactionnel des émotions (Lazarus, 1991) adapté aux stagiaires



cet événement sur le plan émotionnel (Ellsworth et Scherer, 2003 ; Schutz et Pekrun, 2007). Les facteurs contextuels, quant à eux, font référence à l'environnement physique (espace, temps, matériel) et social (élèves, collègues, enseignant-associé, direction) dans lequel l'événement a lieu, englobant les contraintes, mais aussi les ressources à disposition du stagiaire.

L'interaction entre les facteurs personnels et contextuels mène à une interprétation de la situation par l'intermédiaire d'un processus médiateur nommé « appréciation », traduit ici en français sous le vocable d'appréciation. Cette tâche d'évaluation de la situation, en regard des implications sur le bien-être personnel, est une lutte continue en vue de trouver un équilibre entre les réalités environnementales et les intérêts personnels. Ce processus est composé de deux sous-processus interdépendants, au centre du modèle : l'appréciation primaire et l'appréciation secondaire.

Le premier renvoie à la notion d'« enjeu perçu par l'individu » dans la situation. Plus précisément, l'appréciation primaire renvoie aux perceptions de l'individu des effets potentiels d'une situation sur son bien-être, en termes de menace ou de défi, de préjudice ou de bénéfique par rapport

à celui-ci. Elle explique comment la situation affecte les buts de l'individu. Ainsi, une réponse émotionnelle n'apparaîtra que si un enjeu est identifié. L'appréciation secondaire, quant à elle, est liée aux perceptions de l'individu de ses propres capacités ou ressources *a priori* pour faire face à la situation problème.

Le résultat de cette double appréciation se traduit en une réponse émotionnelle, qui peut s'exprimer selon trois modalités : physiologique, comportementale et expérientielle. Cette dernière modalité correspond au ressenti subjectif, exclusivement étudiée dans la présente étude. Lazarus (1991) dénombre douze émotions de base : la colère, la peur, l'anxiété, la culpabilité, la honte, la tristesse, la jalousie, le soulagement, la joie ou le plaisir, la fierté, l'espoir et l'amour.

Cette réponse émotionnelle est suivie par la mise en place d'un processus d'adaptation, c'est-à-dire par une activité cognitive visant à résoudre le conflit entre les exigences individuelles et environnementales. La fonction d'adaptation est donc de résorber la relation altérée entre l'individu et l'environnement et de soutenir un état désirable. Deux grandes catégories de stratégies d'adaptation peuvent être envisagées (Lazarus, 1991) :

- L'évaluation centrée sur le problème consiste à agir directement à la source du problème, soit en diminuant les contraintes, soit en s'appuyant sur ses propres ressources ou sur les occasions qu'offre la situation. Quatre stratégies sont dénombrées : la *confrontation*, la *recherche de soutien social*, l'*évitement* et la *résolution de problème planifié* ;
- L'évaluation centrée sur la régulation des émotions. Il ne s'agit plus d'une action concrète au sens comportemental, mais d'un changement cognitif, d'une modification du point de vue du sujet ou de ses intentions, qui influencent indirectement la réaction émotionnelle. Les principales stratégies recensées sont : la *distan- ciation*, la *relativisation*, l'*acceptation* et la *réappréciation positive*.

Ce double processus émotionnel n'est pas statique, mais s'inscrit plutôt dans une perspective dynamique, de changement continu, d'où la notion de « flux émotionnel ». Ainsi, le résultat de ces deux processus médiateurs (appréciation et adaptation) peut produire une réappréciation, laquelle va influencer de nouveau la réponse émotionnelle. Les actions menées par l'individu pour faire face au problème contribuent de manière importante à la production et à l'intensité des émotions. Les processus d'appréciation puis d'adaptation ont donc pour fonction de réguler la détresse émotionnelle et de protéger l'identité propre (Lazarus, 1991). Par exemple, si, sous des conditions de menace forte, une stratégie d'adaptation d'évitement est menée avec succès, il résulte un état émotionnel bénin plutôt que de la souffrance. Ce modèle prône donc un processus émotionnel agissant dans

le flux des événements et des situations rencontrées par l'individu, et soutient l'idée d'un processus temporel dynamique et itératif, plutôt qu'un processus linéaire ou séquentiel, par étapes successives.

En termes de formation, ce modèle transactionnel permet de prendre conscience de l'importance de la prise en compte des émotions lors de l'accompagnement des stagiaires par les formateurs, tant universitaires (superviseurs) que de terrain (enseignants-associés). En effet, une stratégie d'adaptation menée avec succès peut renforcer le sentiment d'efficacité personnel du stagiaire; en contraste, une stratégie d'adaptation se soldant par un échec peut avoir un effet négatif sur le sentiment de compétence du futur enseignant. La relation inverse est aussi vraie, à savoir que le sentiment d'efficacité personnel joue un rôle, en rétroaction, sur le développement de stratégies d'adaptation (Roseman et Smith, 2001).

## 2. MÉTHODOLOGIE

Après avoir justifié le choix d'une approche qualitative, le protocole de la recherche pour la collecte des données ainsi que le traitement de celles-ci sont décrits. Les principales caractéristiques du cas de Jean, stagiaire reconnu comme étant en difficulté, sont ensuite explicitées.

### 2.1. Étude qualitative

Étant donné la visée compréhensive de notre étude, nous avons opté pour une méthodologie de nature qualitative. Nous soutenons en effet une démarche heuristique, située plutôt du côté de la découverte que de la preuve. Si nous voulons comprendre la logique du stagiaire, il convient de prendre en compte son point de vue, dans toute sa dimension, avec toute sa complexité. Ainsi, l'analyse qualitative par étude de cas présente l'avantage de permettre une description fine et riche des processus ancrés dans une situation spécifique, complexe et en pleine évolution (Van der Maren, 1995).

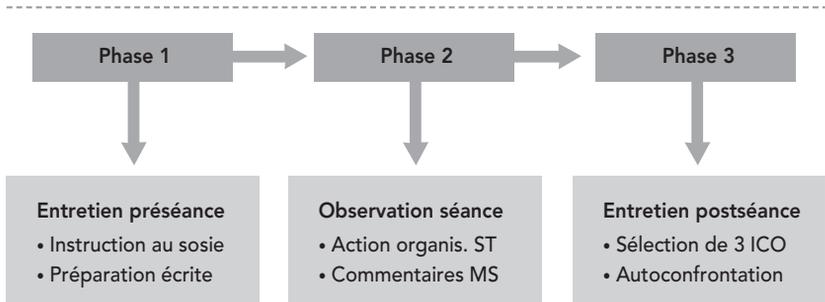
### 2.2. Protocole de collecte des données

Comme représenté à la figure 9.2, le protocole de collecte des données est construit en trois phases successives. La première phase se déroule avant la séance, sous la forme d'un entretien inspiré de la méthode par « instruction au sosie » (Clot, 1999) et mené auprès du stagiaire. Cette technique d'entretien permet de recueillir les informations essentielles à propos de l'organisation prévue par le stagiaire. Dans un deuxième temps, une observation filmée (caméra numérique et micro HF) des actions menées par le stagiaire durant la séance est réalisée. Simultanément, l'enseignant-associé est invité

à commenter oralement et « en direct » les actions du stagiaire. Ces rétroactions issues d'un enseignant expérimenté a permis de faciliter la sélection d'incidents critiques de type organisationnel. L'entretien d'autoconfrontation (Theureau, 1992), mené immédiatement après la séance, constitue la troisième phase. Chaque stagiaire est confronté à trois séquences vidéo, qu'il a lui-même perçues représentatives d'incidents critiques de type organisationnel. En même temps qu'il visionne les images liées à l'incident, le stagiaire est invité à verbaliser ses actions, ses intentions, ses perceptions et ses émotions vécues au cours de la séance.

Figure 9.2.

### Protocole de collecte des données en trois phases successives



Note: ST – stagiaire; MS – maître de stage (ou enseignant-associé); ICO – incident critique organisationnel.

## 2.3. Traitement des données

Issu de la transcription des données de l'entretien postséance, le verbatim a fait l'objet d'une analyse qualitative de contenu de type catégoriel (Mucchielli, 1988). Après le découpage du verbatim en unités de sens, ces dernières ont été codées dans une des catégories issues du modèle théorique: buts, sentiment d'efficacité personnel, indices contextuels, enjeux perçus, ressources potentielles, ressenti émotionnel, stratégies d'adaptation. L'utilisation du logiciel QSR N-Vivo® a facilité la réalisation de la contextualisation, décontextualisation, recontextualisation, propre à ce type d'analyse. Concernant la fiabilité de l'analyse, le coefficient pour le codage intrajuge permet de satisfaire le critère de fidélité, en atteignant les 90 %, malgré plusieurs reprises. Ces codages successifs ont essentiellement permis un affinage progressif des définitions de chacune des catégories. Le critère de reproductibilité est lui aussi satisfaisant puisque le coefficient interjuges – nombre d'accords divisé par la somme totale d'accords et de désaccords (Albarelo, Bourgeois et Guyot, 2007) – atteint 85 %, après trois reprises. Entre chaque essai, les unités de sens qui posaient problème lors du codage ont été rediscutées entre analystes.

## 2.4. Le cas du stagiaire Jean

L'étude de cas porte sur un stagiaire en particulier: Jean (pseudonyme). Nous avons choisi de mieux comprendre ce cas stagiaire, car il a été identifié, tant par l'enseignant-associé que par le superviseur universitaire qui l'accompagne comme étant en difficulté majeure lors de son stage. Les principales difficultés qu'il rencontre se situent sur le plan de la gestion de classe. L'évaluation formative intermédiaire pointe les difficultés suivantes: asseoir son autorité auprès des élèves, mettre en place des modes d'organisation adaptés, maîtriser les rassemblements et redéploiements du groupe-classe et donner des rétroactions aux élèves sur la base d'une observation préalable de leurs comportements. Ces difficultés sont par ailleurs reconnues par le stagiaire lui-même.

Âgé de 22 ans, Jean est un ex-gymnaste de compétition, entraîneur dans un club de gymnastique sportive (élites filles). En tant que stagiaire, il a une expérience de 20 heures d'enseignement en milieu scolaire accompagné par un enseignant-associé.

Jean est observé lors de la dernière leçon d'un cycle de six séances de gymnastique sportive avec une classe mixte de troisième année du secondaire (14-15 ans), constituée de 26 élèves. Il définit ses intentions d'apprentissage pour les élèves comme portant sur « la maîtrise d'habiletés motrices de gainage et d'alignement, en préparation à une évaluation de l'appui tendu renversé (ATR) ». Jean formule également une double intention de formation à l'égard de cette séance: 1) parvenir à bien s'organiser, notamment en matière de temps; 2) observer avec finesse le comportement des élèves en prenant du recul par rapport aux situations d'enseignement.

Concernant la nature des incidents critiques de type organisationnel rencontrés par Jean, le premier survient en tout début de séance (lors de l'installation du matériel), alors que les deux autres se produisent lors d'un moment de transition. Jean rencontre une difficulté récurrente d'un incident à l'autre: il n'ose pas rassembler les élèves, attirer leur attention, leur donner une consigne organisationnelle pour les relancer dans l'activité.

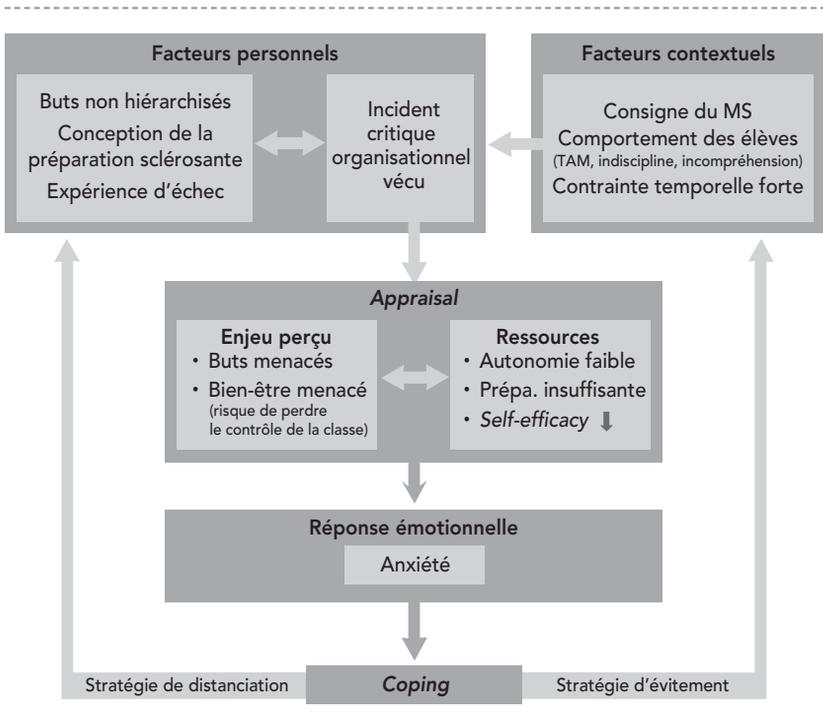
## 3. RÉSULTATS

Les résultats décrits dans cette section synthétisent les invariants issus de l'analyse croisée de chacun des trois incidents. La figure 9.3 illustre chacune des catégories en respectant la dynamique du modèle de Lazarus (1991). Ces résultats sont ensuite présentés afin de reconstruire la logique intrinsèque du stagiaire Jean. En repartant des émotions qu'il ressent, le but est de retracer les facteurs à la fois individuels et contextuels qui ont participé à l'appréciation et à l'adaptation des émotions pour chaque incident. Dans cette optique, cinq sous-questions guident la description des résultats:

- Quel est le ressenti de Jean en cours de séance (dimension expérientielle de l'émotion) au moment des incidents ?
- Quel est son appréciation de l'enjeu et des ressources potentielles ?
- Quels sont les facteurs individuels qui mobilisent le stagiaire de manière similaire d'un incident à l'autre ? Autrement dit, quels sont les buts (écart entre les intentions d'apprentissage et de formation déclarées par le stagiaire avant la séance et les objectifs effectivement poursuivis en cours de séance) et les croyances motivationnelles (sentiment d'efficacité personnel) du stagiaire ?
- Quels sont les facteurs contextuels récurrents influençant la perception du stagiaire ? Plus précisément, quels sont les indices observables dans la classe qu'il perçoit comme significatifs ?
- Quelles sont les stratégies d'adaptation récurrentes développées par le stagiaire pour faire face aux incidents rencontrés ?

Figure 9.3.

### Mode récurrent de gestion émotionnelle des incidents critiques vécus par Jean



Comme illustré à la figure 9.3, l'analyse du discours de Jean met en évidence le rôle clé de ses croyances et de son interprétation émotionnelle (appréciation) de la situation. Ainsi, les trois incidents sont vécus comme des épisodes émotionnels relativement intenses. Jean exprime à plusieurs reprises son anxiété et son angoisse ressentie en cours de séance. Ces évocations laissent apparaître un stagiaire menacé dans les objectifs incertains qu'il poursuit. De façon récurrente, le taux d'activité motrice des élèves, leurs comportements d'indiscipline et leurs gestes d'incompréhension sont autant d'indices perçus par le stagiaire, qui devraient l'inciter à modifier l'organisation qu'il a prévue. Malgré cette perception, Jean n'ose pas intervenir. Il a tendance à contourner le problème par une stratégie d'évitement ou en relativisant la situation problème. Ce double processus d'adaptation permet temporairement d'apaiser l'anxiété qu'il ressent, mais se révèle insuffisant pour l'effacer complètement à plus long terme. L'anxiété réapparaît à plusieurs reprises et se transforme progressivement en frustration, voire en culpabilité.

### 3.1. De l'anxiété à la culpabilité...

De manière générale, Jean reconnaît sa difficulté à se placer parmi des élèves en activité; cela le rend mal à l'aise: «Je me sentais pas trop bien dans les ateliers, je me sentais comme perdu.» En même temps, ne pas intervenir augmente encore l'anxiété ressentie: «Je suis tracassé si je ne fais rien... ça m'angoisse!» Le temps, vécu comme une contrainte, est également un agent stressant important pour Jean: «C'est souvent aussi le temps qui me stresse! Je me demande le temps que ça va prendre si je fais ça... ce n'est pas facile à évaluer alors je préfère ne pas le faire! [...] Je me dis à chaque fois que c'est le temps qui m'emprisonne!» Cette sensation de pression temporelle constitue une des raisons de son empêchement à s'ajuster sur le plan organisationnel. Après la séance, ces émotions négatives s'amplifient, et font place progressivement à de la frustration, du regret, voire une certaine forme de culpabilité: «Je m'en veux de ne pas être parvenu à intervenir quand il le fallait.»

### 3.2. Intervenir auprès des élèves: un enjeu perçu comme une menace

Jean anticipe l'ajustement organisationnel comme une menace. Menace de perdre le contrôle de la classe: «J'ai peur de me planter, [...] je crains que les élèves ne me comprennent pas.» Le stagiaire a tendance à envisager systématiquement avant chaque décision de changement organisationnel, un scénario «catastrophe». Il redoute surtout d'altérer le climat relationnel qu'il entretient avec les élèves: «intervenir» devient synonyme de

«s'imposer», avec le risque de passer pour un enseignant autoritaire aux yeux des élèves. Malgré la perception d'indices l'y incitant, le stagiaire précise à plusieurs reprises ne pas oser modifier son organisation. Atteindre les objectifs de formation et d'apprentissage est ainsi relégué au second plan. Jean perçoit les trois incidents critiques organisationnels comme une menace pour son propre bien-être. Cette menace l'immobilise : « Je ne sais pas pourquoi, il y a comme un blocage. » Malgré la prise de conscience de la nécessité didactique d'intervenir, il n'ose pas le faire. Le manque d'hierarchisation des buts, le sentiment d'efficacité personnel jugé faible par le stagiaire en gestion de classe, ainsi qu'un lieu de contrôle plutôt externe constituent quelques clés de compréhension possibles parmi les facteurs individuels.

### **3.3. Des intentions abstraites avant et des buts opérationnels pendant le stage**

Les intentions exprimées par Jean lors de l'entretien préséance sont de deux natures : d'une part, pour sa propre formation, en vue d'améliorer son enseignement (intentions de formation), d'autre part, pour contribuer à l'apprentissage des élèves (intentions d'apprentissage). Bien que très louables, les premières autant que les secondes sont formulées de manière abstraite, non opérationnelle. Jean dit d'ailleurs les avoir mentionnées dans sa préparation par contrainte, plus que par conviction : « Je ne sais jamais trop bien ce que je dois mettre là, ni à quoi ça sert [...] c'est intéressant de se fixer des objectifs, mais ça ne m'aide pas forcément pendant la séance. » Jean évoque également la difficulté en séance de faire le tri entre ce qui est de l'ordre de l'essentiel ou de l'accessoire : « Je me sens perdu, il y a trop de choses qui se passent en même temps et je ne sais plus ce qui est important ou pas. » En cours de séance, Jean est guidé par une toute autre intention, qui devient prioritaire : garder un bon contact avec les élèves et maintenir le contrôle de la situation : « Si j'interviens, j'ai peur des conséquences et de tout ce qu'il y a derrière qui risque d'arriver. » Si peu de préoccupations organisationnelles opérationnelles apparaissent dans la préparation, elles tendent à ressurgir de manière importante en cours de séance.

### **3.4. Un sentiment d'efficacité personnel en gestion de classe perçu comme faible**

À plusieurs reprises au cours de l'entretien, le stagiaire souligne son manque d'autorité et de fermeté : « Je n'arrive pas à être directif... c'est comme si c'était contre ma nature ! [...] Je me dis qu'ils sont tous occupés, que je ne vais quand même pas les déranger ! [...] J'éprouve de la difficulté à arrêter

tout le monde pour intervenir.» Ce faible sentiment d'efficacité personnelle perçu par Jean, en termes de gestion de classe et plus particulièrement en termes d'autorité et d'organisation, semble constituer un frein important dans sa capacité à intervenir pour modifier l'organisation prévue et atteindre ses buts.

### 3.5. Un lieu de contrôle plutôt externe

Jean a tendance à espérer que la situation s'améliore spontanément, sans intervention de sa part. Le stagiaire reconnaît cette relative passivité, qui d'un côté le sécurise et d'un autre côté l'insatisfait: «Je suis peut-être un peu passif... je subis, et si je viens tout bousculer, je me dis que ça va pas aller... je n'ose pas, peut-être que je devrais plus oser! Oser arrêter tout et peut-être moins me mettre en retrait, dans une sorte de sécurité!» Si au moment de l'incident il attribue plutôt son échec à l'ajustement au contexte, il a tendance *a posteriori* à s'en rendre responsable personnellement. Par ailleurs, son faible sentiment d'autonomie vis-à-vis du maître de stage traduit également un lieu de contrôle plutôt externe: «Je ne sais pas pourquoi j'ai pensé à ça, mais je me suis imaginé en tant que prof. sans maître de stage, et là je me suis dit au fond de moi que je me sentirais un peu plus libre!» Jean vit la présence du maître de stage comme une contrainte pesante qui altère son fonctionnement spontané.

### 3.6. Le taux d'activité motrice comme principal indice significatif

Exprimé lors des trois incidents critiques de type organisationnel, le faible taux d'activité motrice des élèves apparaît comme le principal indice contextuel significatif perçu par Jean: «Quand ils ne font rien, ça m'ennuie... Mais souvent, je ne sais pas quoi faire!» Cependant, le stagiaire pointe d'autres indices contextuels, comme les comportements d'indiscipline des élèves et les gestes d'incompréhension de leur part. Ces indices jugés significatifs de son point de vue l'incitent à modifier l'organisation initialement prévue et le renvoient à certaines alternatives anticipées lors de son travail de préparation, sans qu'il ne parvienne à les concrétiser. Aussi, Jean a tendance à se reprocher d'être trop peu exigeant, dans la mesure où il estime être trop rapidement satisfait du niveau d'implication des élèves dans la tâche: «Je me rends compte qu'à partir du moment où ils bougent, je suis content... Ce n'est pas normal!» Il a conscience que sa principale préoccupation pendant la séance concerne ses propres actions plutôt que celles des élèves: «Je pense peut-être trop à ce que moi je dois faire plutôt qu'aux élèves!» Jean se dit être un stagiaire plutôt aut centré, rempli de «bonnes»

intentions, mais qu'il ne parvient pas à concrétiser: «Parce que dans ma tête, j'essaie toujours de vouloir bien faire, mais pour finir, je m'y perds! [...] peut-être que je me pose trop de questions!»

### **3.7. Des ressources en termes de préparation jugées insuffisantes**

Le stagiaire exprime également sa volonté omniprésente de faire en sorte que ses plans se réalisent sans nécessiter d'ajustement: «C'est peut-être parce que je veux trop me raccrocher à ma prépa. et de vouloir la suivre à tout prix [...] Je me contente de ma prépa. [...] Mais j'ai l'impression que ma prépa. ne suffit pas!» Lors de la phase préactive, la dimension organisationnelle de la tâche ne constitue pas une préoccupation importante du stagiaire. Il consacre surtout son attention à la description des tâches. Jean anticipe certaines difficultés sans concrétiser d'autres solutions possibles.

### **3.8. Des stratégies d'adaptation d'évitement et de relativisation**

Pour faire face à chacun des trois incidents, il adopte soit une stratégie d'adaptation centrée sur la tâche, par évitement de la situation problème; soit une stratégie d'adaptation centrée sur l'émotion, par relativisation du problème. De manière systématique, Jean évite les situations qui impliquent une intervention collective de sa part. Il a tendance à opter pour des rétroactions individuelles auprès des élèves: «Je préfère leur donner des rétroactions individuelles, [...] mais c'est vrai que c'est plus facile!» Bien qu'il entrevoie l'intérêt d'intervenir collectivement, Jean n'opte pas pour ce type de stratégie de confrontation, jugée trop menaçante. Compte tenu de son niveau de développement professionnel, tout ajustement de l'organisation prévue préalablement pourrait porter un préjudice important à son bien-être. Pourtant, il perçoit la situation comme porteuse d'occasions d'ajustement qu'il ne parvient pas à saisir: «Le pire c'est que je vois que ça marche pas, mais je ne fais rien!» Parallèlement, Jean opte pour une stratégie de relativisation, en se mettant à distance de la situation: «Sur le coup, je me dis que ce n'est pas grave, que ça va s'arranger.» Une autre manière de relativiser la situation pour le stagiaire est de rester centré sur son objectif prioritaire: plaire aux élèves pour garder l'illusion du contrôle de la classe et surtout éviter que la situation ne s'aggrave. Les émotions négatives fortes ressenties au moment de l'incident (stress, anxiété, angoisse...) sont ainsi en partie diminuées grâce à cette double stratégie d'adaptation. Cependant, cette manière de faire face n'a qu'un effet limité dans le temps, puisque après la séance, Jean nous fait part de sa frustration et de son regret de ne pas avoir été capable d'intervenir.

#### 4. DISCUSSION

Le cas de Jean montre un stagiaire paralysé par la peur de l'échec qu'il anticipe, dans l'éventualité où il modifierait l'organisation prévue. Cette anticipation des conséquences négatives l'incite à maintenir le scénario initial, même si plusieurs indices lui signifient qu'un changement serait judicieux. Au terme de la séance, Jean se montre également déçu de sa prestation. Il regrette la tournure des événements et se sent coupable de son échec. Il regrette surtout de ne pas avoir osé intervenir alors qu'il en sentait la nécessité. Il explique ne pas avoir trouvé les ressources suffisantes pour agir. Zeelenberg *et al.* (2000) ont étudié de plus près les émotions de regret et de culpabilité. Ils postulent que les individus sont motivés par l'évitement de l'expérience de ces deux formes d'émotions. Selon ces auteurs, le regret est ainsi vécu lorsque nous réalisons, après coup, que d'autres possibilités d'action auraient été meilleures.

Les résultats de notre étude mettent également en évidence le rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans le processus de régulation émotionnelle d'un stagiaire. L'étude de Hagen *et al.* (1998) montre que les enseignants débutants ayant un sentiment d'efficacité faible, dans un domaine donné, sont moins aptes à faire face aux tâches difficiles et ont moins d'inspirations et d'engagement pour atteindre leurs buts. Confrontés à des problèmes, les jeunes enseignants se croyant incompetents font moins d'efforts pour mener à bien la tâche qui leur est dévolue. À l'inverse, les enseignants exprimant un sentiment de compétence élevé sont plus aptes à relever le défi en utilisant des comportements appropriés dans le but de résoudre le problème. Ceux-ci ont davantage tendance à intervenir en classe et à donner des rétroactions collectives aux élèves.

Confronté à des situations inédites auxquelles il n'est pas forcément préparé, le jeune enseignant stagiaire qui débute dans la profession a l'impression d'être débordé et de ne pas être en mesure de remplir la tâche qui lui est assignée (Ria *et al.*, 2004). Ce constat est à l'origine de ce que Martineau et Presseau (2003) nomment « le sentiment d'incompétence pédagogique du débutant ». Selon les auteurs, ce sentiment d'incompétence, s'il perdure, peut mener à un désengagement progressif, voire à l'abandon du métier d'enseignant. Jean est en effet un stagiaire qui croit en ses capacités à maîtriser le contenu qu'il enseigne – pratiquant la gymnastique de bon niveau à titre personnel –, mais se sent incompetent en termes de gestion de classe (manque d'autorité, communication inefficace...). La croyance selon laquelle il n'a pas ou a peu d'autorité sur les élèves s'est forgée lors de stages précédents, mais aussi lors de sa formation universitaire. Ces expériences antérieures négatives fragilisent la croyance en ses capacités de gestion de classe. Ce résultat est congruent avec l'étude de Krohne et Pieper (2002).

Skaalvik et Skaalvik (2007) révèlent même que les enseignants se considérant peu compétents en gestion de classe rapportent un sentiment élevé de surmenage qui peut conduire, dans certains cas, à un syndrome d'épuisement émotionnel. Cette étude montre également que les enseignants croyant peu en leurs capacités sont plus critiques vis-à-vis d'eux-mêmes et ont tendance à se dévaloriser régulièrement. De plus, ces enseignants ont tendance à revoir leurs exigences à la baisse lorsqu'ils sont confrontés à des élèves en difficulté. Ce dernier résultat met en évidence, non seulement le rôle du sentiment d'efficacité personnel sur la motivation de l'enseignant, mais aussi l'implication d'un sentiment d'incompétence sur l'apprentissage des élèves.

Notre recherche montre enfin que la mise en place de stratégies d'adaptation par le stagiaire dépend de variables individuelles (buts, croyances...), mais également du contexte dans lequel elles prennent forme. A ce sujet, Admiraal, Korthagen et Wubbels (2000) montrent que le choix d'un type de stratégie d'adaptation par rapport à un autre dépend complètement du contexte d'émergence. Autrement dit, il n'existe pas de stratégie d'adaptation plus efficace qu'une autre, contrairement à d'autres études qui affirment qu'une stratégie d'adaptation centrée sur la situation problème (p. ex., confrontation) est généralement plus efficace que la stratégie centrée sur l'émotion (p. ex., relativisation).

## CONCLUSION

Centrée sur un stagiaire en difficulté sur le plan organisationnel, l'étude de cas Jean révèle un mode de gestion émotionnelle récurrent pour faire face aux incidents critiques qu'il rencontre en cours de séance. Incapable d'intervenir, le stagiaire se voit paralysé par la peur de l'échec. À la lumière du modèle de Lazarus (1991), l'analyse qualitative met en évidence plusieurs raisons qui empêchent ce stagiaire d'intervenir dans ce contexte et qui constituent un frein à son ajustement :

- un enjeu apprécié comme une menace par rapport à l'estime de soi et à son propre bien-être ;
- un manque de structuration et de hiérarchisation des buts qu'il poursuit ;
- des ressources insuffisantes en termes de préparation (prévention organisationnelle, scénarios alternatifs, etc.) ;
- un lieu de contrôle plutôt externe et un sentiment d'autonomie par rapport au maître de stage qu'il estime faible ;
- un sentiment d'efficacité personnelle au niveau de la gestion de classe (autorité, organisation) jugé faible par le stagiaire, malgré un sentiment de compétence élevé en gestion des contenus.

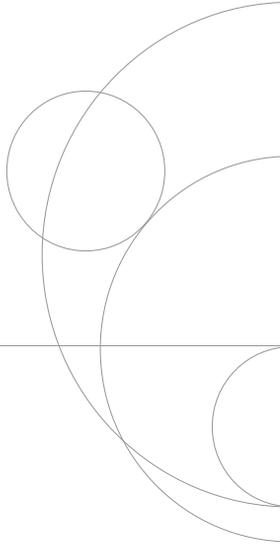
Ces résultats soulèvent des implications pratiques pour la formation initiale des futurs enseignants, et particulièrement pour l'accompagnement des stagiaires en situation d'échec. En amont, il s'agirait de développer la réflexion pour l'action en les aidant à hiérarchiser et à rendre leurs buts opérationnels. Autrement dit, il conviendrait de les aider à réfléchir à leur organisation de manière souple, en insistant sur l'importance d'imaginer des scénarios alternatifs et d'envisager plusieurs variantes organisationnelles. Une autre piste est de les éveiller davantage par rapport à la réflexion sur l'action, en mettant en place de manière systématique un entretien par autoconfrontation. Cette technique d'entretien, outil de recherche ayant fait ses preuves, peut se révéler aussi valable en termes de formation. Elle se caractérise en effet par la possibilité d'offrir au stagiaire un espace de verbalisation de ses émotions : les décrire pour mieux en prendre conscience. Ce dispositif viserait essentiellement à rassurer les stagiaires et à dédramatiser certaines situations vécues comme critiques. Enfin, dans cette recherche, nous insistons sur le développement d'un sentiment d'efficacité personnelle et d'autonomie fort, principalement en termes de gestion de classe.

## Bibliographie

- ADÉ, D *et al.* (2006). « Les objets : ressort du développement professionnel », dans G. Carlier, D. Bouthier et G. Bui-Xúan (dir.), *Intervenir en éducation physique et en sport : recherches actuelles*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, p. 54-57.
- ADMIRAAL, W.F., F.A. KORTHAGEN et T. WUBBELS (2000). « Effects of student teachers' coping behaviour », *British Journal of Educational Psychology*, n° 70, p. 33-52.
- ALBARELLO, L., E. BOURGEOIS et J.-L. GUYOT (2007). *Statistique descriptive*, Bruxelles, De Boeck.
- BANDURA, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York, Freeman.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses universitaires de France.
- DERVAUX, P., G. CARLIER et P. GÉRARD (2008). « Regards croisés des stagiaires et des élèves sur l'origine d'incidents disciplinaires significatifs au cours d'éducation physique », *eJRIEPS*, n° 13, p. 26-41.
- ELLSWORTH, P.C. et K.R. SCHERER (2003). « Appréciation process in emotion », dans R.J. Davidson, K.R. Scherer et H.H. Goldsmith (dir.), *Handbook of Affective Sciences*, Londres, Oxford University Press, p. 72-595.
- FLORENCE J., J. BRUNELLE et G. CARLIER (1998). *Enseigner l'éducation physique au secondaire : motiver, aider à apprendre, vivre une relation éducative*, Bruxelles, De Boeck.
- HAGEN, K.T. *et al.* (1998). « Using vicarious experience and verbal persuasion to enhance self-efficacy pre-service teachers », *School Psychology Quarterly*, vol. 13, n° 2, p. 169-178.
- HÉTU, J.-C., M. LAVOIE et S. BAILLAUQUÈS (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation, de professionnalisation, de transformation ?*, Bruxelles, De Boeck.
- HUBERMAN, A.M. et M.B. MILES (1991). *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck.
- KROHNE, H.W. et M. PIEPER (2002). « The cognitive regulation of emotions : The role of success versus failure experience and coping dispositions », *Cognition & Emotion*, vol. 16, n° 2, p. 217-243.

- LAZARUS, R.S. (1991). *Emotion and coping*, New York, Oxford University Press.
- MARTINEAU, S. et A. PRESSEAU (2003). «Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle», *Brock Education*, vol. 12, n° 2, p. 54-67.
- MUCCHIELLI, R. (1988). *L'analyse de contenu*, Paris, ESF.
- PERRENOUD, P. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.
- RIA, L. (2005). *Les émotions*, Paris, Revue EPS.
- RIA, L. et al. (2004). «Indétermination, contradiction et exploration: trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 3, p. 535-554.
- RIA, L. et M. DURAND (2001). «Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences de classe», *Les dossiers des sciences de l'éducation*, vol. 5, p. 111-123.
- RIMÉ, B. (2005). *Le partage social des émotions*, Paris, Presses universitaires de France.
- ROSEMAN, I.J. et C.A. SMITH (2001). «Appréciation theory: Overview», dans A. Schorr et K.R. Scherer (dir.), *Appréciation Process in Emotion: Theory, Methods, Research*, Londres, Oxford University Press, p. 3-19.
- SCHUTZ, P. A. et R. PEKRUN (2007). *Emotion in Education*, San Diego, Elsevier.
- SKAALVIK, E. et S. SKAALVIK (2007). «Dimensions of teachers' self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy and teacher burnout», *Journal of Education Psychology*, vol. 99, n° 3, p. 611-625.
- THEUREAU, J. (1992). *Le cours d'action: analyse sémiologique*, Berne, Peter Lang.
- VANDERCLEYEN, F., G. CARLIER et C. DELENS (2008). «Organiser pour intervenir en éducation physique: état de la question sur l'improvisation structurée», dans N. Wallian, M.-P. Poggi et M. Musard (dir.), *Coconstruire des savoirs dans les APSA: les métiers de l'intervention*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, p. 301-314.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- ZEELBERG, M. et al. (2000). «On bad decisions and disconfirmed expectancies: The emotions of regret and disappointment», *Cognition & Emotion*, vol. 14, n° 4, p. 521-541.





---

## CONCLUSION

Jean-François Desbiens, Cecília Borges  
et Carlo Spallanzani

Bien qu'il soit difficile d'en préciser l'ampleur, tant cette réalité demeure mal documentée et méconnue, le stage marqué par de grandes difficultés ou même par l'échec du stagiaire constituerait un événement plutôt rare. Il ne faut pas présumer pour autant que, pour les responsables de la formation pratique des programmes de formation à l'enseignement, composer avec ces événements occasionnels n'est que de l'ordre du désagrément causé par l'alourdissement ponctuel et isolé de la gestion du parcours de chacun des stagiaires. Les contributions présentées dans cet ouvrage tendent d'ailleurs à montrer que l'analyse des situations problématiques vécues par les stagiaires est beaucoup plus complexe et exigeante qu'il n'y paraît et que leur faible fréquence traduit sans doute bien imparfaitement la complexité du jeu entre les sources et les facteurs qui entrent en considération dans leur résolution, sans parler de toute l'énergie requise par leur gestion au quotidien.

Comme l'ont bien montré les contributions de Desbiens et Spallanzani ainsi que de Gagnon, les étudiants qui échouent leur stage manifestent, plus souvent qu'autrement, des difficultés diffuses dépassant

parfois les cadres de la formation professionnelle plutôt que des difficultés très spécifiques comme dans le cas quelque peu atypique présenté par Loizon. Il est également rare qu'un stage soit une faillite à tous points de vue. Se pose alors la nécessité d'exercer une capacité de juger avec pondération et nuance; d'apprécier tout en étant capable de départager parmi les perceptions recensées, les informations collectées et les constats réalisés ce qui plaide pour ou contre l'échec.

Dans le contexte du stage en enseignement, juger les dispositions personnelles et professionnelles d'un stagiaire ou de son rendement, c'est évaluer en vue d'émettre une sanction. Cela, nous l'avons vu, constitue pour les personnes enseignantes associées et les personnes superviseuses un aspect extrêmement sensible de leur travail. En effet, celles-ci doivent exercer leur jugement en l'absence d'un consensus fort concernant les indicateurs du bon enseignement. Leur formation à l'accompagnement ainsi qu'à l'évaluation des stagiaires de même que l'instrumentation mise à leur disposition sont, plus souvent qu'autrement insuffisantes. Dans certains contextes comme celui de la formation professionnelle, plusieurs enjeux d'importance liés au développement professionnel, au maintien de relations collégiales au sein de l'équipe d'enseignants et à l'accès ou à la poursuite de la carrière enseignante s'entremêlent et viennent embarrasser considérablement le jugement.

Cette obligation de juger interpelle encore plus directement les acteurs de la formation pratique lorsque les difficultés rencontrées ne sont plus considérées comme relevant uniquement du stagiaire, mais bien comme les résultantes d'une interaction plus ou moins bien adaptée entre ce dernier, un dispositif et un environnement de formation (voir Serre, Ria et Leblanc). Examiner les difficultés vécues par le stagiaire dans une perspective interactive et systémique n'atténue en rien le besoin mis en évidence par De Souza Neto, Sarti et Benites ainsi que par Vanderclayen, Carlier et Delens de prendre en compte dans l'analyse de ses pratiques les croyances initiales à propos du métier qui l'animent ou encore celles qu'il entretient à propos de ses propres capacités à enseigner efficacement. Cela accentue toutefois celui d'ouvrir le spectre de l'analyse des difficultés rencontrées ou des échecs à l'ensemble du système dans lequel évolue le stagiaire afin d'en identifier les facteurs d'influence et peut-être même les causes.

Pour les responsables de la formation pratique ainsi que pour les programmes de formation à l'enseignement, cette approche de la gestion des cheminements difficiles en stage est très engageante puisqu'il leur faut poser franchement la question de l'adéquation des conditions d'apprentissage du métier qui sont offertes localement à chacun des stagiaires et de la qualité ainsi que de l'accessibilité des ressources sur lesquelles ils peuvent compter (voir Loizon, Serres *et al.* ainsi que Vanderclayen *et al.*). On

comprend aussi que dans une conception interactive et systémique de l'apprentissage en stage, la collaboration entre les différents acteurs de la formation professionnelle devient un enjeu de première importance (voir Zourhlal et Cividini) puisqu'elle définit le climat dans lequel l'expérience de stage sera vécue, la nature des ressources qui seront rendues disponibles au stagiaire pour apprendre, le degré de cohérence des attentes et des valeurs qui les animeront de même que la nature des mécanismes d'évaluation et de responsabilisation qui seront mis en application pour soutenir le stagiaire dans son développement professionnel.

Les réformes de la formation des enseignants mise en œuvre depuis 20 ans ont promu l'idée que la capacité d'intervenir efficacement se construit par des épisodes soutenus d'engagement dans des situations professionnelles authentiques. En conséquence, davantage de temps a été consacré aux stages en milieu scolaire. Mais aussi révélateurs soient-ils, ne perdons jamais de vue qu'ils ne constituent qu'une expérience d'apprentissage de l'enseignement parmi d'autres, non pas une garantie de compétence.

La multiplication des contextes dans lesquels les stagiaires sont appelés à œuvrer et la multiplicité des regards portés sur eux accroissent toutefois la probabilité que des lacunes suffisamment importantes pour questionner la réussite de cette expérience déterminante soient mises au jour. Selon cette analyse quelque peu pessimiste, davantage de candidats à l'enseignement pourraient être refoulés aux portes du métier et devraient se réorienter tardivement avec tout ce que cela suppose d'inconfort et de frustration.

Nous pouvons toutefois espérer qu'avec le temps, les programmes ainsi que les acteurs de la formation pratique choisiront de confronter cette réalité, de la documenter systématiquement et de développer une véritable expertise dans l'identification hâtive des candidats susceptibles de vivre des difficultés importantes en stage, dans l'évaluation différentielle des difficultés rencontrées, dans l'établissement ainsi que dans la mise en œuvre de plans d'intervention destinés à les aider à surmonter les défis ou dans l'identification de stratégies de sortie satisfaisantes et formatives.

Tout comme St. Maurice (2001), nous pouvons soutenir que l'échec en stage fait partie de l'apprentissage du métier d'enseignant et même qu'il est une source d'enrichissement, de croissance tant personnelle que professionnelle. Échouer n'est alors qu'une conséquence ou un accident de parcours dont on se relève tout seul, le temps aidant, plutôt qu'une fatalité. Mais l'expérience de l'échec laisse des traces. Source d'importants malaises, il demeure douloureux parfois longtemps après la fin du stage pour les stagiaires, au premier chef, mais aussi pour ceux qui les accueillent et les accompagnent durant leurs premiers pas dans l'enseignement (Borges et Séguin; Lepage et Gervais).

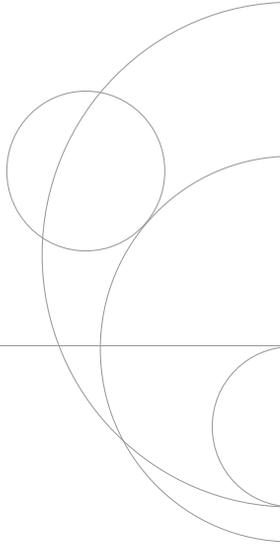
Quelles conditions rassembler pour favoriser l'apprentissage du métier par le biais de stages supervisés ? Plusieurs pistes de réponses sont offertes dans les différents articles présentés dans cet ouvrage. La teneur de ces pistes varie selon le contexte temporel (avant, pendant ou après le stage) et le lieu de formation : le terrain du stage ou celui de la formation à caractère plus fondamental. Certaines de ces pistes concernent donc plus directement la clarification des positions des programmes de formation à l'enseignement quant à l'identification d'attentes de fin de formation qui soient explicites et réalistes ainsi qu'en ce qui a trait à l'adoption de mécanismes de gestion plus personnalisée des parcours des étudiants. Plusieurs soulèvent directement ou indirectement la nécessité de proposer aux personnes enseignantes associées ainsi qu'aux personnes superviseures une formation professionnelle à la hauteur des exigences de l'activité qu'ils ont à accomplir. Enfin, d'autres mettent l'accent sur le développement d'une collaboration plus affirmée et orientée entre milieux et acteurs de la formation.

Pour plusieurs, ces pistes peuvent s'avérer difficiles à exploiter pleinement. Ceci doit nous amener à réfléchir sur notre volonté à : 1) développer des approches programme bien intégrées en formation à l'enseignement ; 2) assurer la continuité des apprentissages entre les différents milieux de formation ; 3) nous entendre collectivement sur des objectifs et des modalités satisfaisantes de formation à l'accompagnement et à l'évaluation professionnelle des stagiaires ; 4) limiter les effets pervers d'un système de placement des étudiants en stage où la prescription d'un certain nombre d'heures de formation pratique a bien souvent pour effet de déséquilibrer significativement le jeu de l'offre de places de stage par les milieux et de la demande de ces mêmes places par les institutions de formation.

Dynamiser cette réflexion est nécessaire pour que la formation offerte serve mieux les intérêts des stagiaires, ceux de la profession enseignante et, ultimement, ceux de la population.

## Bibliographie

- ST. MAURICE, H. (2001). « Supervising unsuccessful student teaching assignments: Two terminator's tales », *The Educational Forum*, vol. 65, n° 4, p. 376-386.



---

## NOTICES BIOGRAPHIQUES

**CECÍLIA BORGES** est professeure agrégée. Elle enseigne à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, notamment dans le programme d'éducation physique et santé. Ses recherches portent sur les savoirs et le travail des enseignants, ainsi que sur la formation à l'enseignement. Elle étudie également la réforme des programmes scolaires sous l'angle du travail et des pratiques enseignantes. Elle est chercheure régulière au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE-Université de Montréal).

**GHISLAIN CARLIER** est responsable de l'unité de recherche d'éducation par le mouvement à la Faculté des sciences de la motricité de l'Université catholique de Louvain (UCL, Belgique). Son intérêt porte sur la formation initiale et continue des enseignants en éducation physique. Membre de l'ARIS, de l'AFRAPS et du CRIPEDIS (Centre de recherche interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes et la didactique), ses travaux traitent des sciences de l'intervention dans le domaine de l'éducation physique, avec comme point central, le plaisir d'enseigner et d'apprendre à l'école.

**LARISSA CERIGNONI BENITES** est docteure en sciences de la motricité humaine et diplômée en éducation physique de l'UNESP de Rio Claro, à São Paulo, au Brésil. Elle a enseigné l'éducation physique au primaire et travaillé dans la supervision de stages à l'université. Actuellement, elle occupe un poste comme nouvelle professeure-chercheuse à l'Unesp Rio Claro. Ses travaux de recherche portent sur la formation des enseignants en éducation physique et en particulier sur la formation des enseignants collaborateurs. Elle est membre du NEPEF (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física).

**MONICA CIVIDINI** est professeure régulière à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et chercheuse associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses travaux de recherche portent sur l'insertion professionnelle en enseignement, la formation pratique des enseignants, la formation des enseignants associés et des superviseurs de stage. Depuis août 2011, elle est directrice du programme de maîtrise en éducation à l'UQAC.

**CÉCILE DELENS** est professeure à la Faculté des sciences de la motricité de l'Université catholique de Louvain (UCL, Belgique). Membre de l'ARIS et du GIRSEF (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation), ses travaux de recherche portent sur les sciences de l'intervention dans le champ de l'éducation physique, et plus particulièrement sur les processus motivationnels des apprenants et des enseignants dans le domaine de l'éducation à la santé. Elle est également présidente du Centre universitaire pour la formation continue en éducation physique (CUFOCEP).

**JEAN-FRANÇOIS DESBIENS** est professeur titulaire à la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke. Membre régulier et directeur du CRIFPE-Sherbrooke, il mène des recherches sur l'enseignement en contexte universitaire, la condition enseignante, les conditions d'enseignement-apprentissage offertes aux élèves par les enseignants stagiaires et sur la supervision pédagogique et l'apprentissage du métier d'enseignant par les stages.

**SAMUEL DE SOUZA NETO** est professeur au Département de l'éducation de l'UNESP de Rio Claro, à São Paulo, au Brésil. Maître en éducation (UFSCar) et docteur en éducation (FEUSP). Il mène des recherches sur la profession enseignante en éducation physique, la formation des enseignants, l'enseignement et les programmes de formation dans ce même domaine, et en particulier sur les stages. Il est membre et fondateur du NEPEF (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física – UNESP), ainsi que chercheur international du CRIFPE.

**CLAUDIA GAGNON** est professeure responsable du programme et des stages au baccalauréat en enseignement professionnel à l'Université de Sherbrooke. Chercheuse au Collectif de recherche sur la formation professionnelle, au QISAQ

et à l'IRPÉ, ses travaux de recherche portent sur l'alternance en formation, plus particulièrement sur les pratiques des enseignants et maîtres de stage, notamment en ce qui a trait à l'accompagnement des stagiaires, que ce soit au niveau de la formation professionnelle au secondaire ou au niveau de la formation à l'enseignement.

**COLETTE GERVAIS** est professeure titulaire à l'Université de Montréal en psychopédagogie et a été responsable des stages en enseignement à la Faculté des sciences de l'éducation. Chercheure au CRIFPE et membre d'un réseau international sur l'apprentissage par l'alternance, ses intérêts de recherche portent sur le développement des compétences professionnelles, l'analyse de pratique et le rôle de formateur des maîtres. Actuellement cochercheure d'une étude sur le développement de la compétence réflexive, elle a publié et codirigé des ouvrages sur la formation par la pratique, les perspectives théoriques sous-jacentes aux stages et sur l'accompagnement des stagiaires dans les écoles.

**SERGE LEBLANC** est maître de conférences HDR en STAPS, responsable de l'équipe de recherche Travail, formation et développement au sein du LIRDEF de l'IUFM-UM2 et 3 de Montpellier. Il développe un programme de recherches technologiques articulant l'étude de questions-clés d'apprentissage/développement individuel et collectif dans le cadre de la formation d'enseignants, la conception d'espaces et de scénarios de formation structurés à partir de vidéos de classe, et la production de savoirs scientifiques.

**MICHEL LEPAGE**, après une carrière de plus de 20 ans en enseignement secondaire, a obtenu un poste de professeur au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal. Titulaire d'un Ph. D. en psychopédagogie, il est actuellement directeur adjoint du Centre de formation initiale des maîtres, responsable de la formation pratique au baccalauréat en enseignement secondaire et au certificat de qualification en enseignement. Ses intérêts de recherche portent sur les stages et le développement professionnel. Depuis 2006, il participe aussi à l'encadrement d'une cohorte d'étudiants d'Afrique de l'Ouest inscrits à un programme de Ph. D.

**DENIS LOIZON** est docteur en sciences de l'éducation, maître de conférences en STAPS à l'IUFM de Bourgogne. Ses études portent sur l'intervention en EPS, en sport et en éducation à la santé avec l'analyse des pratiques d'enseignement et de formation en milieu scolaire, dans l'enseignement supérieur et dans les clubs sportifs. Il s'intéresse également à la supervision et, plus particulièrement, au conseil et à l'accompagnement en formation des enseignants. Il est rattaché au laboratoire SPMS Dijon (EA. 4180) à l'Université de Bourgogne.

**FLAVIA MEDEIROS SARTI** est professeure au Département de l'éducation de l'UNESP de Rio Claro, à São Paulo, au Brésil où elle enseigne en formation initiale et continue. Maître en éducation (Faculté d'éducation de l'Université de São Paulo, FE-USP)

et docteure en éducation (FE-USP), elle mène des recherches sur la formation des enseignants, en particulier sur les stages et sur la culture enseignante. Elle est membre fondateur du Groupe de recherche sur l'enseignement, la formation et les pratiques enseignantes.

**LUC RIA** est professeur des universités en sciences de l'éducation et porteur depuis 2012 de la chaire Unesco « Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle » à l'Institut français de l'éducation de l'École normale supérieure de Lyon. Membre du laboratoire ACTé (EA 4281) à l'Université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand, il s'attache à étudier les processus de professionnalisation des enseignants débutants et à concevoir des dispositifs innovants pour leur formation. Il est à ce titre responsable scientifique du programme de recherche et de formation NéoPass@ction.

**CAROLE SÉGUIN** est chargée de cours au Département de psychopédagogie et d'andragogie à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal où elle a été également professeure invitée responsable de la formation pratique de 2005 à 2011. Enseignante en éducation physique et à la santé à la retraite, elle a aussi été directrice d'école pendant plusieurs années à la Commission scolaire Marie-Victorin. Elle a une maîtrise en adaptation scolaire de l'Université du Québec à Montréal et aussi un DESS en administration scolaire de l'Université de Sherbrooke.

**GUILLAUME SERRES** est maître de conférences en sciences de l'éducation au sein du laboratoire ACTé, IUFM d'Auvergne-UBP, Clermont 2. Coresponsable de l'axe Professionnalisation et Métier, il développe un programme de recherches sur la formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse simultanée de l'activité des formés et des formateurs. La spécificité de son travail est de suivre les processus d'apprentissage sur des empan temporels longs. Il est également responsable du master international francophone « Formation de formateurs de l'espace francophone » de l'IUFM d'Auvergne.

**CARLO SPALLANZANI** est professeur titulaire à la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke. Il supervise des stagiaires en milieu scolaire et communautaire depuis plus de 25 ans. Il mène des projets de recherche en supervision et assume la direction du Groupe de recherche sur l'intervention éducative et sur la formation professionnelle en activité physique. Membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, reconnu comme centre d'excellence par le FQRSC, il est associé au Centre de recherche sur l'intervention éducative et à l'Institut de recherche sur les pratiques éducatives.

**FRANÇOIS VANDERCLEYEN** est docteur en sciences de la motricité et chargé de cours à la Faculté des sciences de la motricité de l'Université catholique de Louvain (Belgique) ainsi qu'à la Haute-École pédagogique Vinci à Bruxelles, où il forme des enseignants en éducation physique au primaire et au secondaire. Membre de l'ARIS et du GIRSEF (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation,

l'éducation et la formation), il s'intéresse au développement de compétences des stagiaires en éducation physique, à la construction de leur identité professionnelle ainsi qu'au rôle d'accompagnement des maîtres de stages. Il a également réalisé un séjour de recherche postdoctorale à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa (Canada).

**AHMED ZOURHLAL** est professeur régulier à l'Université du Québec à Chicoutimi et chercheur associé au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Il intervient dans le champ de la formation à l'enseignement professionnel. Ses intérêts de recherche se rattachent au champ de la reconnaissance des acquis et des compétences développées à même l'expérience de travail, à la formation pratique et à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants en formation professionnelle ainsi qu'aux didactiques professionnelles, et des sciences.





■ **JEAN-FRANÇOIS DESBIENS**  
est professeur titulaire à la Faculté  
d'éducation physique et sportive  
de l'Université de Sherbrooke.

■ **CARLO SPALLANZANI**  
est professeur titulaire à la Faculté  
d'éducation physique et sportive  
de l'Université de Sherbrooke.

■ **CECÍLIA BORGES**  
est professeure agrégée à la Faculté  
des sciences de l'éducation  
de l'Université de Montréal.

■ **ONT COLLABORÉ À CET OUVRAGE**  
Cecília Borges, Ghislain Carlier,  
Larissa Cerignoni Benites,  
Monica Cividini, Cécile Delens,  
Jean-François Desbiens,  
Samuel de Souza Neto,  
Claudia Gagnon, Colette Gervais,  
Serge Leblanc, Michel Lepage,  
Denis Loizon, Flavia Medeiros Sarti,  
Luc Ria, Carole Séguin,  
Guillaume Serres,  
Carlo Spallanzani,  
François Vanderclayen,  
Ahmed Zourhhal

**DEPUIS LES 15 DERNIÈRES ANNÉES, LES RÉFORMES DE LA FORMATION** à l'enseignement poursuivent l'idée de professionnaliser le métier d'enseignant. Dans cette perspective, la proportion de temps et de crédits de formation allouée à la formation pratique s'est accrue sensiblement. Le stage supervisé reste toutefois une entreprise remplie de défis dont le déroulement et l'issue ne s'avèrent pas toujours heureux... Que faire quand le stage en enseignement déraile? Pourquoi cela survient-il? Peut-on le prévenir? Comment aider les stagiaires en difficulté, mais également ceux qui les accompagnent au quotidien dans leurs premiers pas dans l'enseignement? Voici quelques-unes des questions traitées dans cet ouvrage consacré à une réalité mal documentée et trop souvent occultée, celle du cheminement difficile et de l'échec en stage.

Les contributions proposées par les auteurs, des formateurs d'enseignants de la Belgique, du Brésil, de la France et du Québec, sont riches de par leur diversité et le spectre des préoccupations qu'elles abordent. L'ensemble des aspects traités adossés les uns aux autres mène toutefois à s'interroger: l'échec du stage supervisé n'est-il que l'affaire du stagiaire? Comme on peut le constater, cette question présente plusieurs niveaux de sensibilité. Le débat est lancé!