

Accompagner des stagiaires Quand les deux parties en tirent parti

Isabelle Vivegnis and Catherine Provencher

Volume 13, Number 2, Spring 2024

Les stages en enseignement aujourd'hui : enjeux, défis et pistes de solutions

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1111361ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1111361ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec

ISSN

1927-3215 (print)

1927-3223 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Vivegnis, I. & Provencher, C. (2024). Accompagner des stagiaires : quand les deux parties en tirent parti. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(2), 38–42. <https://doi.org/10.7202/1111361ar>

Article abstract

La formation des futurs enseignants en milieu scolaire est assurée en grande partie par les enseignants associés qui reçoivent des stagiaires dans leur classe. Ces formateurs de terrain voient plusieurs bénéfices à accompagner un stagiaire, tant pour l'étudiant que pour eux-mêmes. Ce texte fait état d'une recherche financée par le Fonds de recherche du Québec (FRQSC, Vivegnis, 2020-2023) menée auprès de six enseignants associés selon une approche qualitative/interprétative. Ils ont été interrogés par l'entremise d'entrevues semi-dirigées, ce qui a permis d'accéder à leurs conceptions relatives à l'accompagnement d'un stagiaire. Les résultats mettent ainsi en évidence les apports intergénérationnels de pratiques d'accompagnement en formation pratique. On relève notamment l'intérêt des enseignants associés pour l'intégration des technologies, alors que ces derniers disent pouvoir particulièrement pister les futurs enseignants sur des stratégies d'enseignement ou d'organisation de la classe.

Accompagner des stagiaires

Quand les deux parties en tirent parti



ISABELLE VIVEGNIS

Isabelle Vivegnis, Ph. D., est professeure spécialisée en développement des compétences professionnelles et accompagnement en milieu scolaire au Département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses principaux intérêts de recherche concernent l'accompagnement des enseignants en formation initiale, continue et en insertion professionnelle. Un autre de ses champs d'expertise est celui de la formation pratique, incluant le soutien pédagogique des stages et la formation des formateurs et des formatrices de stagiaires.



CATHERINE PROVENCHER

Catherine Provencher a terminé un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire en 2009. Depuis, elle a travaillé en Colombie-Britannique, mais aussi en France et au Québec où elle a orienté sa pratique vers les écoles publiques alternatives. À ce jour, Catherine débute un doctorat en éducation à l'université de Sherbrooke. Son intérêt constant pour la formation des futurs enseignants alimente sa pratique en tant que superviseuse de stage et chargée de cours.

La formation des futurs enseignants en milieu scolaire est assurée en grande partie par les enseignants associés qui reçoivent des stagiaires dans leur classe. Ces formateurs de terrain voient plusieurs bénéfices à accompagner un stagiaire, tant pour l'étudiant que pour eux-mêmes. Ce texte fait état d'une recherche financée par le Fonds de recherche du Québec (FRQSC, Vivegnis, 2020-2023) menée auprès de six enseignants associés selon une approche qualitative/interprétative. Ils ont été interrogés par l'entremise d'entrevues semi-dirigées, ce qui a permis d'accéder à leurs conceptions relatives à l'accompagnement d'un stagiaire. Les résultats mettent ainsi en évidence les apports intergénérationnels de pratiques d'accompagnement en formation pratique. On relève notamment l'intérêt des enseignants associés pour l'intégration des technologies, alors que ces derniers disent pouvoir particulièrement pister les futurs enseignants sur des stratégies d'enseignement ou d'organisation de la classe.

La récente période de négociations importantes pour de meilleures conditions de travail chez les enseignants rappelle à quel point la profession doit être revalorisée. Cette revalorisation passe par la reconnaissance que l'on doit aux enseignants¹ qui agissent à la base de notre société puisqu'ils préparent nos enfants, ces bâtisseurs d'avenir. Il convient avant toute chose de reconnaître que la profession enseignante exige des qualifications de plus en plus élevées. Nous devons aussi nous rappeler les nombreux défis auxquels les enseignants font face au quotidien, comme notamment celui de gérer les profils de plus en plus diversifiés de leurs élèves. Et, comme formateurs d'enseignants, notre rôle est de soutenir une formation initiale de qualité, mais aussi professionnalisante. Celle-ci passe par des stages formateurs et une reconnaissance du travail des enseignants associés. Pour qu'un changement éducatif s'opère, il est aussi essentiel de reconnaître le potentiel des nouvelles recrues (en stage ou lors de l'insertion professionnelle) et leurs apports non négligeables pour le milieu scolaire. D'autant que, de nos jours, les stagiaires possèdent parfois de l'expérience acquise par ailleurs et pouvant grandement profiter à l'organisation qui les accueille en stage (nous pensons ici particulièrement aux étudiants en reprise d'études qui choisissent l'enseignement comme seconde carrière). Même si parfois certains stages relèvent plus de défis que d'autres, recevoir un stagiaire dans sa classe peut devenir une expérience gagnante. Ces bénéfices sont aussi soulignés dans le contexte du mentorat en début de carrière. Ce texte mettra ainsi de l'avant les similarités en matière d'apports aux accompagnateurs de futurs enseignants (stagiaires de stage IV) ou d'enseignants mentorés à l'aube de leur profession.

1. L'accompagnement : bénéfices connus pour l'enseignant débutant et son mentor

À la suite d'une étude réalisée en contexte d'insertion professionnelle (Vivegnis, 2024), nous constatons que les pratiques d'accompagnement mentales contribuent à la valorisation des mentors, à l'enrichissement, à l'actualisation, à la remise en question, à l'analyse et à l'explicitation de leurs pratiques. Les mentors qui accompagnent des enseignants débutants ont ainsi, comme l'indique aussi Gagnon (2017), l'occasion de développer leur pratique réflexive, ce qui leur permet alors d'identifier leurs besoins professionnels et ceux des accompagnés. Ces résultats recoupent également les impacts positifs sur le développement professionnel des accompagnateurs notés par plusieurs auteurs (Davies et al., 1999 ; Hawk, 1987 ; Lopez-Real et Kwan, 2005 ; Moor et al., 2005). Les bénéfices identifiés concernent plus précisément la planification des apprentissages aux élèves, le développement d'habiletés communicationnelles, le partage de documents de référence ou de connaissances sur les pratiques pédagogiques innovantes.

Les bénéfices de cette forme d'accompagnement ne concernent donc pas uniquement les mentorés. Ils sont nombreux et significatifs pour le mentor lui-même, qui a aussi beaucoup à gagner de cette forme de soutien, sur le plan professionnel ou personnel. Nos résultats mettent effectivement en évidence que les enseignants débutants ont beaucoup à apporter aux mentors et plus globalement au milieu scolaire. Que ce soit en ce qui concerne l'apport d'idées pédagogiques innovantes, le partage des dernières recherches ou théories éducatives ou encore l'intégration de nouveaux outils technologiques. Certains auteurs, comme März et Van Nieuwenhoven (2020), observent par ailleurs que les enseignants débutants disposent de connaissances, de pratiques gagnantes, de domaines d'expertise et de forces. D'autres soulignent aussi l'importance de considérer les nouvelles recrues comme des ressources qui peuvent contribuer au bien-être général de l'école (Correa et al., 2015 ; Fleming, 2014 ; Ulvik et Langørgen, 2012).

Cet enrichissement mutuel qui concerne les pratiques mentales nous a interpellés au point de vouloir comprendre aussi à quel point les ressources des stagiaires en enseignement peuvent enrichir les pratiques enseignantes des enseignants expérimentés qui les accompagnent lors de leurs stages, à savoir les enseignants associés. Ce phénomène nous paraît d'autant plus intéressant à observer considérant le contexte actuel de pénurie enseignante qui appelle de plus en plus de stagiaires à effectuer des stages en emploi et qui ont des ressources considérables à faire valoir. Quel que soit le contexte du stage (régulier ou en situation d'emploi), il nous semble important de valoriser les stagiaires pour les connaissances et les atouts qu'ils ont à partager et pour les occasions de développement professionnel qu'ils offrent à ceux qui les accompagnent.

2. L'accompagnement : bénéfices perçus par les enseignants associés

Dans une perspective semblable que l'on peut qualifier de « non déficitaire » (Malo, 2010), mettant les ressources des personnes accompagnées en valeur selon une logique d'apports mutuels, nous avons souhaité connaître les bénéfices reliés à l'accompagnement de stagiaires, pour les enseignants associés particulièrement. Selon une approche qualitative/interprétative, nous avons analysé les propos de six enseignants associés accompagnant des stagiaires de stage IV lors de l'année scolaire 2020-2021. Ceux-ci ont été interrogés dans le cadre d'entretiens semi-dirigés au commencement du stage.

2.1. Les connaissances des stagiaires nouvellement formés : les enseignants associés en tirent parti

Nos résultats, reprenant les propos des six enseignants associés rencontrés, mettent en évidence que les stagiaires ont beaucoup à apporter aux enseignants associés et conséquemment au milieu scolaire. Cet apport se manifeste notamment par le partage des connaissances des stagiaires concernant l'exploitation des technologies aux fins d'apprentissage des élèves, en plus d'avoir l'occasion de rester au fait avec ce qui est proposé à l'université concernant les plus récentes avancées en pédagogie. À ce propos, une enseignante associée (EA) explique que « les stagiaires amènent des choses de leurs universités [...], c'est super riche en termes de partage » (EA#2). Une autre ajoute : « C'est une relation [...] donnant-donnant... surtout que ces jeunes enseignantes-là arrivent avec des connaissances numériques que moi je n'ai pas » (EA#3).

Ils parlent de « travail en complémentarité » (EA#6) mettant de l'avant les avantages du partage d'idées et de pratiques, autant pour l'enseignant associé que le stagiaire. Les stagiaires qui intègrent les technologies dans les activités pédagogiques permettent ainsi aux enseignants associés d'envisager de nouvelles manières de diversifier leur enseignement. L'enseignant associé peut donc, lui aussi, améliorer ses pratiques ou ses stratégies d'enseignement lorsqu'il discute et échange avec le stagiaire qui propose de nouvelles approches pédagogiques (Lapointe et Guillemette, 2015).

De plus, en observant le stagiaire, l'enseignant associé est exposé à des pratiques qui sont nouvelles pour lui. L'observation permet en outre pour l'enseignant de prendre un pas de recul et d'analyser le pilotage du stagiaire en vue d'une rétroaction. De ce fait, il peut modéliser la démarche d'analyse de pratiques auprès du stagiaire, ce qui pourra avoir comme effet de stimuler ou encore de développer le processus réflexif du futur enseignant (Chaubet et al., 2013).

2.2 Le partage des tâches enseignantes pour une utilisation optimale du temps : les élèves en tirent parti

Aussi, l'accompagnement d'un stage offre du temps aux enseignants associés (pour qui il devient difficile de quitter la classe ou de se faire libérer) désireux de créer du matériel didactique pour les élèves pendant que les stagiaires prennent la classe en charge. Dans cet extrait, un enseignant associé explique que parfois, il « n'a pas le temps de mettre en place » les notions qu'il apprend dans le cadre de formations. Il ajoute qu'« [...] avec une stagiaire, il y a plein de choses que j'ai le temps de mettre en place... quand elle est en prise en charge, moi je monte des trucs... donc ça, pour moi, c'est aussi gagnant que ce que je donne » (EA#4). Cela confirme que l'accompagnement d'un stagiaire, bien que nécessitant attention et suivi rigoureux de la part de l'enseignant associé, constitue tout de même une voie privilégiée de développement professionnel et de formation continue pour les enseignants en exercice en plus d'avoir une incidence plus globale sur la réussite des élèves (Lapointe et Guillemette, 2015).

2.3 Mettre en pratique la théorie apprise à l'université : les stagiaires en tirent parti

Selon les six enseignants associés interrogés, et de manière relativement logique, les stagiaires tirent aussi parti de l'accompagnement qui leur est initialement destiné. Les formateurs permettent à leurs stagiaires d'accéder à une meilleure compréhension des contenus du programme de formation et des stratégies d'évaluation en lien avec un cycle d'études. Le stage apparaît plus précisément comme une occasion privilégiée pour les futurs enseignants de développer leurs habiletés à évaluer les élèves, et ce, à l'aide de grilles d'évaluation critériées. Les stagiaires bénéficient aussi d'un accès fréquent à la rétroaction à la suite de leurs périodes d'enseignement. De plus, les stagiaires qui observent la façon dont leur enseignant associé communique avec les parents comprennent l'importance de collaborer avec les familles.

Finalement, le stage est parfois une occasion pour le stagiaire d'explorer certains milieux spécialisés, comme une classe qui accueille des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme. Cet aspect est notable sachant que le stagiaire qui observe l'enseignant associé travaillant auprès d'élèves ayant des besoins particuliers développerait son sentiment d'efficacité personnel, ce qui peut contribuer à la réussite d'un stage (Monfette et Grenier, 2014).

Les enseignants associés voient aussi que leur stagiaire, une fois soutenu, est suffisamment en confiance pour essayer de nouvelles pratiques enseignantes apprises à l'université ou partagées par le formateur pour ensuite les analyser et les réinvestir dans la pratique future. Un de nos participants soulève en effet que le stage permet au stagiaire d'« essayer des choses (...) » (EA#4). Il précise que si cela ne fonctionne pas, il peut l'aider et l'accompagner. Ces résultats s'alignent avec ceux d'une étude qui documente les apports des enseignants associés aux stagiaires à la suite du pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage. Parmi ceux-ci, il y a la possibilité d'expérimenter, de « sortir de l'ordinaire » et d'être créatif grâce à la confiance établie entre le formateur et son stagiaire (Portelance, 2010, p. 31). Cela a même pour effet de soutenir l'autonomie du stagiaire amené à expérimenter des pratiques pédagogiques puis à s'exercer à porter un jugement professionnel sur l'efficacité de celles-ci.

De plus, l'organisation générale de la classe ainsi que les stratégies de planification ou de gestion de classe observées chez l'enseignant associé peuvent enrichir le bagage de connaissances du stagiaire qui apprend à travailler en collaboration avec les différents professionnels de l'éducation. Bref, le stagiaire accompagné par son enseignant associé développe ses compétences professionnelles en lien avec plusieurs aspects pratiques de la profession, lui permettant ainsi d'apprendre et d'acquérir de plus en plus de confiance pour endosser son rôle d'enseignant.

Conclusion

Cette étude a révélé que les enseignants associés qui accueillent les stagiaires dans leurs classes tirent grandement parti de l'accompagnement de stagiaires, en plus de pouvoir largement contribuer à la formation de ces derniers. Sous certaines conditions, les enseignants associés qui ajustent leur accompagnement en fonction de leurs stagiaires sont en mesure de tirer grandement parti de la diversité des stagiaires qu'ils accompagnent (Provencher et Vivegnis, 2024). S'ils permettent aux futurs enseignants de mieux saisir les contenus à enseigner et d'entrevoir la manière d'évaluer ceux-ci, les enseignants associés ont aussi un rôle important à jouer dans le développement de l'autonomie professionnelle du stagiaire en lui offrant un terrain d'essai pour expérimenter de nouvelles pratiques et l'occasion d'explorer des milieux variés. Le fait de pouvoir assister l'enseignant dans sa planification ou encore l'observer dans sa gestion de classe permet au futur professionnel de faire des apprentissages pratiques précis grâce à l'accès à la salle de classe et la rétroaction reçue. Le fait d'assister de près une personne expérimentée offre au stagiaire la possibilité de comprendre l'importance de la collaboration avec les familles ou les autres professionnels de l'éducation. Ce soutien à l'acculturation,

que nous nommons dans nos recherches la « posture de facilitation culturelle » (Vivegnis, 2016 ; 2018 ; 2019), peut être largement offert par un enseignant associé au quotidien, alors qu'un mentor n'a pas toujours l'occasion d'aller observer ou de pratiquer la rétroaction avec son mentoré. Cet aspect relié à l'observation paraît essentiel puisqu'il est directement en lien avec le développement du sentiment d'efficacité personnel du futur enseignant, pouvant alors contribuer à son identité professionnelle, à la qualité de l'enseignement offert aux élèves (Caillabet, 2018), mais aussi au maintien futur dans la profession (Amamou et al. 2022).

En ce qui concerne les apports aux formateurs, aspect qui constituait le cœur de la présente étude, nous relevons de nombreuses similarités avec le contexte de l'insertion professionnelle (Vivegnis, 2024). En effet, que ce soient les accompagnateurs de stagiaires ou les accompagnateurs d'enseignants débutants, l'accompagnement contribue à la mise à jour des pratiques ou à l'enrichissement de celles-ci au regard des dernières avancées pédagogiques (notamment en lien avec les nouvelles technologies), et ce, grâce au partage des connaissances que possèdent les accompagnés en formation ou au sortir de celle-ci. Également, dans les deux contextes, l'accompagnement réserve un espace privilégié pour mettre en œuvre la pratique réflexive (Lebel et Bélair, 2018) en offrant au formateur du temps pour observer la pratique (la sienne et celle du stagiaire) sous un angle nouveau, expliciter celle-ci et la remettre en question.

Toutes ces occasions concourent au développement professionnel des accompagnateurs, et tout à la fois des (futurs) enseignants si le formateur et le stagiaire considèrent le stage comme « un moment privilégié pour construire et consolider des assises propres à la professionnalité émergente » (Lebel et Leclerc, 2018, p. 150). L'accompagnement peut ainsi constituer une voie privilégiée de formation continue à caractère bidirectionnel.



Image libre de droit, banque d'image gratuite et photos gratuites (pexels.com)

Références

- Amamou, S., Desbiens, J.-F. et Vanderclayen, F. (2022). Influence des pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées sur le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires québécois et québécoises à gérer la classe. *Didactique*, 3(3), 139-163. <https://doi.org/10.37571/2022.0307>
- Caillabet, F. (2018). Le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant débutant : analyse et effets sur les pratiques [mémoire de maîtrise, Université des Antilles]. DUMAS. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02127989>
- Chaubet, P., Correa Molina, E et Gervais, C. (2013). Considérations méthodologiques pour aborder la compétence à « réfléchir » ou à « faire réfléchir » sur sa pratique en enseignement. *Phronesis*, 2(1), 28-40. <https://doi.org/10.7202/1015637ar>
- Correa, J. M., Martinez-Arbelaiz, A. et Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock : Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66-74.
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education ? *British journal of educational studies*, 47(2), 108-121.
- Fleming, J. (2014). Engaging beginning teachers as experts in professional development. *The New Educator*, 10, 166-181.
- Gagnon, N. (2017). Portrait de l'accompagnement mentorat au regard de l'agir compétent des enseignants-mentors œuvrant dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) de l'Ontario [thèse de doctorat inédite]. Université d'Ottawa.
- Hawk, P. (1987). Beginning teacher programs : Benefits for the experienced educator in recruiting and inducting quality personnel for schools. *Action in Teacher Education, the Journal of the Association of Teacher Educators*, 8(4), 59-63.
- Jonnaert, P. et Vander Borgh, C. (1999). Créer des conditions d'apprentissage. De Boeck.
- Kwan, T. et Lopez-Real, F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 275-287.
- Lapointe, J.-R. et Guillemette, F. (2015). L'évaluation des stages par les acteurs de la formation pratique : modalités, supervision, évaluation et guide de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 199-217. <https://doi.org/10.7202/1034033ar>
- Lebel, C. et Belair, L. M. (2018). La recherche collaborative et son apport au développement de l'agir professionnel d'enseignants associés. *Phronesis*, 7(4), 49-64. <https://doi.org/10.7202/1056319ar>
- Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement. *Éducation et francophonie*, 38(2), 78-95. <https://doi.org/10.7202/1002165ar>
- März, V. et Kelchtermans, G. (2020). The networking teacher in action : A qualitative analysis of early career teachers' induction process. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102933. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102933>
- März, V. et Van Nieuwenhoven, C. (2020). Les enseignants débutants en tant que ressources : une étude sur la mobilisation des réseaux sociaux comme levier de socialisation organisationnelle.
- Monfette, O. et Grenier, J. (2014). Identification des rôles que s'attribuent les enseignants associés jumelés à des stagiaires en enseignement de l'éducation physique qui ont développé leur sentiment d'efficacité personnelle à la suite d'un stage. *McGill Journal of Education*, 49(1), 113-130.
- Moor, H., Halsey, K., Jones, M., Martin, K., Stott, A.J., Brown, C. et Harland, J. (2005). *Professional Development for Teachers Early in Their Careers : An Evaluation of the Early Professional Development Pilot Scheme*. (publication no RR613) [rapport de recherche adressé à la National Foundation for Educational Research].
- Moussay, S., Malo, A. et Méard, J. (2012). Apprendre le métier d'enseignant face à des élèves et avec des formateurs. L'apport d'une pluralité de regards. *Recherche et formation*, 69, 135-148.
- Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie*, 38(2), 21-38. <https://doi.org/10.7202/1002162ar>
- Provencher, C. et Vivegnis, I. (sous presse). Accompagnement de stagiaires et reconnaissance de la diversité : des défis aux pistes d'une action différenciée. *Vive le primaire*.
- Trohel, J., Chaliès, S. et Saury, J. (2004). La dynamique des interactions tuteurs-stagiaires en situation de conseil pédagogique. *Savoirs*, 2, 119-140.
- Ulvik, M. et Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers ? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching*, 18(1), 43-57.
- Vivegnis, I. (2016). Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas. Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières Québec. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8091>
- Vivegnis, I. (2018). Des conceptions aux postures d'accompagnement : réflexion pour la formation initiale. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (p. 53-72). Presses de l'Université du Québec.
- Vivegnis, I. (2019). Postures d'accompagnement et conceptions : une évidente interrelation ? Quatre cas sous la loupe en contexte d'insertion professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 48-63. <https://doi.org/10.7202/1066584ar>
- Vivegnis, I. et Provencher, C. (2023, 3 novembre). Analyse des postures d'accompagnement en contexte de stage : le cas d'un enseignant associé au Québec. Dans C. Van Nieuwenhoven, O. Maulini et A. Malo (dir.), *Le terrain dans la formation initiale des enseignants*. Épreuve de vérité ou laboratoire d'expériences ? [Manuscrit soumis pour publication]. De Boeck.
- Vivegnis, I. (2024). Le mentorat destiné aux enseignants débutants : un soutien à sens unique ? Bénéfices perçus du mentorat par des mentors québécois /Mentoria para professores iniciantes : um suporte unidirecional ? Benefícios percebidos pelos mentores quebequenses. *Perspectiva*, 42(1), 1-22. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2024.e93310>