

L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants

Accompaniment: a key to learning and training for continuous professional development of teachers

Marc Boutet and Rémy Villemin

Volume 3, Number 1-2, January–April 2014

Le stage en formation, tendances et résistances

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1024591ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1024591ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Boutet, M. & Villemin, R. (2014). L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Phronesis*, 3(1-2), 81–89. <https://doi.org/10.7202/1024591ar>

Article abstract

This article explores a training need common to every stage of a teacher's career : the need to be accompanied. It takes an integrative perspective on the process of the situated learning of teaching, throughout the career, from the pre-service practicums to the period of entrance in the profession then to the in-service training. Providing a reflexive accompaniment of the teachers' practical experiences is here presented as a central factor for linking the training and the work environments. The first part of the article exposes our conception of a reflexive accompaniment and justifies its importance for the evolution of the teaching practices. Then, we describe how we were convinced of that importance through our role as directors of two teacher training devices, one in Switzerland, one in Quebec. Finally, the third part of the article is devoted to the training of the persons that practice such an accompaniment.

L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants

Marc BOUTET* Rémy VILLEMIN**

*Université de Sherbrooke
2500 boul de l'Université
Sherbrooke (Québec)
Canada, J1K 2R1
Marc.Boutet@USherbrooke.ca

**Institut universitaire de formation des enseignants
Université de Genève
Pavillon Mail
Boulevard du Pont-d'Arve 40
1211 Genève 4, Suisse

Mots-clés : formation professionnelle en contexte, intégration de la formation à l'enseignement, accompagnement réflexif et émancipateur, développement de carrière des enseignants

Résumé : Cet article explore un besoin de formation commun à toutes les étapes de la carrière enseignante : celui d'être accompagné. C'est un regard intégrateur qui est jeté sur le processus d'apprentissage en contexte d'un savoir-enseigner, tout au long de la carrière, à partir des stages en formation initiale jusqu'aux étapes d'insertion professionnelle et de formation continue. L'accompagnement des stages y est présenté comme facteur central de liaison entre milieu de formation et milieu de travail. La première partie de l'article présente notre conception de l'accompagnement et en justifie l'importance pour l'évolution des pratiques enseignantes. Par la suite, nous décrivons comment notre conviction s'est construite à partir de l'analyse de notre expérience de responsables au sein de deux dispositifs de formation à l'enseignement, l'un en Suisse, l'autre au Québec. Enfin, une troisième partie est consacrée à la formation des personnes appelées à exercer un accompagnement.

Title : *Accompaniment: a key to learning and training for continuous professional development of teachers*

Key-words : *situated professional training, integrating teacher training, reflexive accompaniment, teachers' career*

Abstract : *This article explores a training need common to every stage of a teacher's career : the need to be accompanied. It takes an integrative perspective on the process of the situated learning of teaching, throughout the career, from the pre-service practicums to the period of entrance in the profession then to the in-service training. Providing a reflexive accompaniment of the teachers' practical experiences is here presented as a central factor for linking the training and the work environments. The first part of the article exposes our conception of a reflexive accompaniment and justifies its importance for the evolution of the teaching practices. Then, we describe how we were convinced of that importance through our role as directors of two teacher training devices, one in Switzerland, one in Quebec. Finally, the third part of the article is devoted to the training of the persons that practice such an accompaniment.*

Introduction

En lien avec l'une des questions posées dans l'appel à contribution de ce numéro thématique qui était formulée ainsi : « ... en quoi les visées propres des stages en formation initiale se distinguent-elles de celles de la formation continue ? », nous explorons dans cet article un besoin de formation qui nous semble commun à toutes les étapes du développement professionnel des enseignants : celui d'être accompagné. C'est un regard intégrateur que nous jetons sur le processus d'apprentissage en contexte d'un savoir-enseigner, à partir des stages en formation initiale jusqu'aux étapes d'insertion professionnelle et de formation continue, évitant ainsi de le considérer comme un processus de *stagification*, terme proposé par Guigou (1975) pour : « (...) désigner ce processus de séparation institutionnelle qu'opère la majorité des actions de formation entre l'espace-temps de travail et l'espace-temps de formation » (p. 4). L'appel à contribution soulignait d'ailleurs la menace de disparition pesant sur les stages à cause de cette séparation qui pourrait aller s'élargissant selon l'évolution des formations à distance. À cette tendance, nous opposons ici l'affirmation du rôle d'un accompagnement des stages comme facteur central de liaison entre milieu de formation et milieu de travail, car, s'il est offert selon l'approche réflexive et émancipatrice que nous décrivons, il permet l'accès aux pratiques réelles, indispensable au nécessaire soutien à la transformation de l'expérience.

Notre texte porte plus spécifiquement sur la formation des enseignants et des enseignants qui, dès leur formation initiale, reçoivent une multitude de propositions pédagogiques et didactiques formulées par leurs formateurs universitaires, par leurs formateurs de terrains ou par les professionnels du milieu de pratique. Le défi de les intégrer dans une pratique cohérente et innovatrice est réel. Or, les expériences de stage, qui devraient être conçues comme moments d'intégration par la reconstruction en contexte de ces propositions, sont souvent balisées et encadrées comme moments d'évaluation dont les critères ajoutent à cette diversité, ne favorisant pas ainsi la nécessaire intégration de leur formation par les stagiaires. Par la suite, l'enseignant novice doit souvent faire face à des difficultés qui lui sont inconnues lors de son insertion professionnelle ; elles naissent de la diversité des contextes culturels et socio-économiques, de la variabilité des attentes des institutions scolaires ainsi que de la précarité voire de l'inéquité de ses conditions de travail. S'il parvient à tenir le coup et à franchir ces premières années, l'enseignant se retrouve ensuite sans véritable soutien au développement continu de ses compétences. Certes, les enseignants sont régulièrement invités à se former pour améliorer leur pratique et la valeur de chacune de ces formations prise isolément est indéniable. Ce qui fait problème pourtant, c'est leur intégration dans la complexité, la variabilité et l'imprévisibilité des exigences de la gestion d'une classe. L'effort considérable requis de la part des praticiens pour une telle intégration est souvent mal soutenu par le peu d'arrimage qui est fait avec leurs savoirs pratiques.

La première partie de cet article présente notre conception de l'accompagnement et en justifie l'importance pour l'évolution des pratiques enseignantes. Par la suite, nous décrivons comment notre conviction s'est construite à partir de l'analyse de notre expérience de responsables au sein de deux dispositifs de formation à l'enseignement, l'un en Suisse pour l'enseignement au secondaire, l'autre au Québec pour l'enseignement au préscolaire et au primaire. Enfin, une troisième partie est consacrée à la formation des personnes appelées à exercer un accompagnement. Notre réflexion à ce sujet est à la fois rétroactive, fondée sur des données de recherche recueillies auprès de personnes ayant participé à un programme de formation à l'accompagnement, et prospective, tentant de repousser des limites que nous avons pu identifier dans l'exercice d'un rôle d'accompagnement en formation des enseignants.

1. L'importance de l'accompagnement

Shulman (1987) nous a invités, il y a déjà plus de vingt ans, à définir l'essentiel du savoir enseigner comme étant cette capacité à « didactiser et pédagogiser » des contenus d'enseignement, capacité qui s'appuie à la fois sur des savoirs disciplinaires et sur des savoirs professionnels en enseignement. Une partie de ces savoirs professionnels sont des savoirs pratiques. Parfois ils se construisent en aval des savoirs produits par la recherche dans une démarche de reconstruction en contexte qui permet à l'enseignant de les mobiliser en fonction de sa propre cohérence de gestion de classe et de la diversité des processus d'apprentissage de ses élèves. Parfois ils s'élaborent en amont à partir d'un doute, d'un questionnement sur son intervention qui conduit l'enseignant à chercher des éléments de réponse pour réguler ou évaluer son action. Ce qu'il importe de comprendre ici, c'est que ces savoirs pratiques professionnels ne peuvent être construits en milieu universitaire et qu'ils seront d'autant plus utiles à l'enseignant qu'ils seront directement issus d'une réflexion « née-dans-l'action » en milieu scolaire. Lors de nos formations à l'accompagnement, nous avons l'habitude de dire aux formateurs de terrain que les meilleures questions pour soutenir la réflexion d'un enseignant sur son action sont celles qu'il s'est lui-même posées dans son action. Nous n'affirmons pas ici qu'il faille se limiter à ces questions mais bien commencer par là. La construction des savoirs professionnels pratiques est le fruit d'un processus idiosyncrasique

certes, mais ce processus non seulement peut mais doit être accompagné.

Si nous admettons que la difficulté de former des enseignants réside principalement dans le dialogue entre les multiples savoirs (disciplinaires et professionnels, théoriques et pratiques), plus précisément dans le dialogue entre les acteurs qui construisent et sont détenteurs de ces savoirs (nous pensons ici d'un côté aux chercheurs et aux formateurs qui dispensent les cours universitaires et de l'autre aux professionnels du milieu scolaire – enseignants, directions d'établissement, autres professionnels), alors il faut faciliter ce dialogue. Pour que s'établisse et se maintienne un réel dialogue entre le chercheur universitaire et le praticien de l'enseignement par exemple, il faut que chacun s'intéresse aux savoirs de l'autre et reconnaisse son expertise dans sa différence avec celle de l'autre. Il n'est cependant pas facile pour le chercheur de cerner les caractéristiques de l'intervention éducative dans toute sa variabilité en contexte, lui qui s'applique, dans sa propre pratique de recherche, à respecter des exigences méthodologiques d'analyse et de synthèse tendant vers une certaine stabilité conceptuelle, exigences dont le praticien, à l'inverse, ne saisit pas toujours la pertinence, voire l'intérêt. Chercheurs et praticiens se trouvent dans des postures professionnelles très différentes par rapport à l'intervention éducative. Dans un regard général porté sur l'ensemble des professions, Schön (1994), chercheur du Massachusetts Institute of Technology qui a diffusé le concept de professionnel réflexif, proposait la métaphore suivante : *Le théoricien ressemble à celui qui transforme les matières premières. Le praticien ressemble plutôt au prospecteur sur le terrain qui découvre la matière première elle-même dont ne peut se passer le théoricien.* Cette image illustre bien comme les matériaux de l'expérience sont à la source de la production de savoirs théoriques ainsi que les postures respectives du chercheur et du praticien à cet égard. Sans le vouloir peut-être, elle illustre également les défis d'un dialogue entre savoirs pratiques et savoirs théoriques :

- défi pour l'enseignant en formation d'alterner entre deux milieux de formation très différents l'un de l'autre ;
- défi pour les formateurs de parvenir à la fois à conceptualiser les pratiques et à contextualiser les théories ;
- défi pour un dispositif d'aller au-delà de la simple juxtaposition d'activités pour favoriser une réelle intégration de la formation.

Dans les programmes de formation à l'enseignement, on tente de toutes sortes de façons de surmonter ces obstacles au dialogue. Après avoir vu à l'œuvre de nombreuses tentatives d'établissement de liens cours-stages (études de cas, séminaires d'intégration, analyse de pratiques, rencontres de concertation entre formateurs etc.), il nous semble important de rappeler aujourd'hui une réalité que Schön nous a aidés à comprendre, à savoir que c'est dans la réflexion du praticien sur son action que la liaison théorie-pratique peut et doit s'établir. Cette conception, qui est au cœur du concept du praticien réflexif, change tout et permet de surmonter d'apparentes oppositions. La figure suivante illustre ce qui se produit.

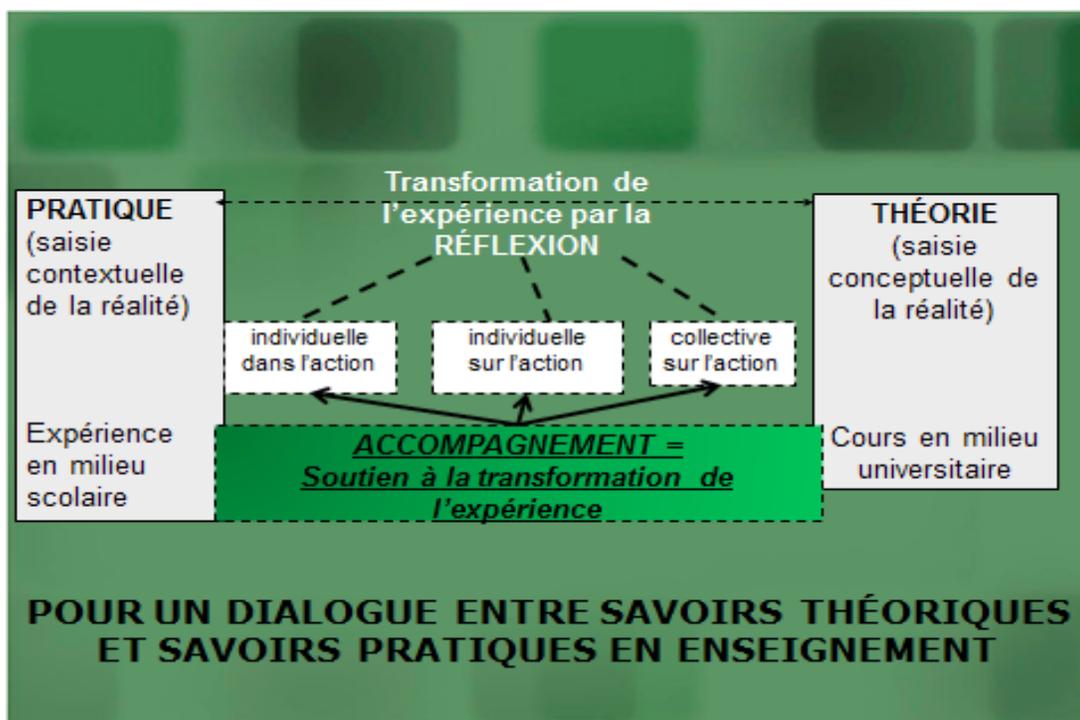


Figure 1 : Le rôle de l'accompagnement

Notons d'abord que pratique et théorie sont ici présentés comme deux modes de saisie de la réalité, ne s'opposant pas l'un à l'autre mais se

situant en continuité réflexive pour ainsi dire. L'expérience vécue en milieu scolaire fournit les matériaux premiers de la réflexion du praticien qui, d'abord dans l'action puis en dehors de l'action et encore davantage lorsqu'il partage avec d'autres les fruits de cette réflexion, élargit son univers de signification. Korthagen (1999) décrit bien ce moment où le praticien devient « demandeur de théorie ». Voilà donc une première condition d'un dialogue entre théorie et pratique : l'amorcer à partir des situations de pratique et reconnaître qu'il doit se faire dans la réflexion du praticien. Par ailleurs, il faut reconnaître qu'il y a autant de chemins réflexifs qu'il y a d'individus et de situations de pratiques et également qu'il y a de nombreux repères théoriques qui peuvent éclairer la réflexion d'un praticien en enseignement. Les arrimages sont pour le moins difficiles, même imprévisibles. Prétendre, comme le font nos programmes de formation, baliser un parcours de formation unique, prévisible pour tous est une illusion. Voilà pourquoi des cours, si intéressants soient-ils, ont souvent peu d'impact sur la pratique. Le lien illustré dans le schéma ne se produit pas. Il s'agit d'une simple question de synchronisme : si elle ne répond pas à une réflexion née dans l'action, la théorie proposée par un cours souvent ne trouve pas son sens immédiatement dans la tête du praticien et, en conséquence, n'influence pas ou peu sa pratique.

Comment faire alors ? C'est ici que s'impose une deuxième condition du dialogue théorie-pratique ; celle de l'accompagnement. Il est indispensable d'accompagner davantage la réflexion du praticien. Cela veut dire miser sur l'exercice de médiations qui saisissent, dans l'expérience vécue en classe, les moments où les diverses propositions présentées dans les cours prennent tout leur sens. Il faut que des personnes soient explicitement mandatées pour occuper cette zone-frontière entre deux contextes de formation. Cette zone-frontière est un territoire d'intervention relativement mystérieux et inconnu. Pour bien l'occuper, les personnes mandatées par l'université pour accompagner l'expérience de stage doivent d'une part prendre en compte les caractéristiques subjectives qui influencent l'apprentissage de chaque stagiaire : ses connaissances antérieures, ses conceptions de l'action enseignante, ses visées personnelles, son processus individuel d'apprentissage, ses éventuelles expériences d'enseignement, voire son expérience d'ancien élève. D'autre part, l'accompagnement doit également faire place à tous les savoirs nécessaires à l'enseignement : savoirs disciplinaires (la matière à enseigner), savoirs curriculaires (les programmes d'enseignement), savoirs pédagogiques et didactiques (savoirs professionnels produits par la recherche en sciences de l'éducation), savoirs d'expérience. Le véritable défi de leur intervention est de contribuer à ce que dans la tête de chaque praticien s'effectue le passage des savoirs propositionnels aux situations de pratiques. Cela passe par la réflexion du praticien sur les composantes de son action réelle auprès des élèves. Dans une telle perspective d'émergence de sens au sein de la complexité des situations d'enseignement-apprentissage, un effort délibéré de médiation doit être consenti et permettre l'établissement de liens significatifs à partir d'une intervention plutôt qu'à partir de la seule application de modèles théoriques, de sorte que des compréhensions personnelles dégagées en contexte réel puissent être reliées à des propositions formulées hors de ce contexte.

2. Bilan de deux dispositifs du point de vue du rôle de l'accompagnement de l'expérience de formation à l'enseignement en milieu de pratique

L'expérience de la responsabilité de deux dispositifs de formation, l'un en Suisse pour la formation d'enseignants du secondaire et l'autre au Québec pour la formation d'enseignants du préscolaire et du primaire, nous a convaincus de l'importance de l'accompagnement, lorsqu'il est centré sur le dialogue entre savoirs pratiques et savoirs théoriques en enseignement. Sur la base de données recueillies et analysées systématiquement, de même qu'à partir de nos observations faites en participant à titre d'acteurs centraux dans ces dispositifs, nous en présentons ici un bref bilan.

2.1 *L'Institut de formation des maîtres et maîtresses de l'enseignement secondaire de Genève*

Dans le contexte général du système éducatif de la Suisse qui donne des prérogatives importantes aux cantons constituant la Confédération helvétique et avant que le pouvoir central ne décide d'harmoniser en la tertiarisant¹ la formation à l'enseignement partout dans le pays, les autorités du Département de l'Instruction publique (DIP) du canton de Genève² élaborent, en 1989, un mandat à l'intention de la COGEPs (Commission paritaire de gestion des études pédagogiques de l'enseignement secondaire) formée des représentants des deux directions générales de l'enseignement secondaire, des directions d'établissement secondaire et des trois associations professionnelles, avec les instructions suivantes :

- instaurer une formation de base pour les nouveaux suppléants de l'enseignement secondaire non admis immédiatement aux Études pédagogiques³ en raison du numerus clausus appliqué à cette époque ;
- faciliter et accélérer l'accès à la formation initiale des suppléants en charge d'un enseignement depuis plusieurs années ;
- élaborer un projet de formation initiale renouvelée susceptible d'une part de répondre aux critiques les plus fréquemment adressées au modèle de formation des études pédagogiques, d'autre part, de prendre en compte l'évolution des concepts et des pratiques dans ce domaine.

1 Confier la formation des enseignantes et des enseignants à des écoles de degré universitaire, universités ou Hautes écoles pédagogiques.

2 En fait le Ministère de l'Éducation.

3 Le dispositif de formation des enseignants secondaires alors en place.

Le projet COGEPS, aboutissement de près de dix ans de débats et de négociations est adopté en 1998 par la présidente du DIP, projet de réforme essentiellement défendu par les associations professionnelles et dont les caractéristiques principales sont les suivantes :

- une formation en emploi en deux années ;
- une formation dans les deux niveaux d'enseignement du secondaire (secondaire I et II^a) ;
- des formateurs eux-mêmes enseignants et dont le mandat est limité dans le temps ;
- une évaluation basée sur l'observation menée par le maître formateur responsable et le responsable de la formation à la direction d'établissement.

La mise en œuvre de cette réforme est confiée à l'Institut de formation des maîtres et des maîtresses de l'enseignement secondaire (IFMES), créé en 2000. Le lien fort entre l'institut de formation et le milieu de pratique apparaît d'emblée dans ces caractéristiques. Il faut par ailleurs relever que les raisons essentielles de ce choix n'étaient ni scientifiques, ni pédagogiques mais avant tout politiques. Il s'agissait surtout pour les syndicats d'enseignants de conserver, voire d'intensifier la présence de la profession dans le dispositif de formation à l'enseignement et d'éviter ainsi que l'université de Genève et sa Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, déjà en charge de la formation des enseignantes et des enseignants du degré primaire depuis 1995, n'obtienne seule la maîtrise d'œuvre de la formation à l'enseignement secondaire.

Pour comprendre le contexte général du dispositif et ses caractéristiques en lien avec la question de l'accompagnement, il est nécessaire de décrire les fonctions des trois catégories de formatrices et de formateurs qui ont œuvré dans ce dispositif. Il est important de noter que l'équipe de formation de l'IFMES était constituée d'une majorité de formatrices et de de formateurs qui enseignaient au secondaire tout en exerçant des fonctions de formation auprès des étudiantes et des étudiants de l'IFMES.

2.1.1 Enseignants formateurs en établissement scolaire

Cette catégorie était constituée d'enseignantes et d'enseignants exerçant parallèlement à leur activité principale d'enseignement une fonction de formation au sein de leur établissement scolaire. Ces personnes exerçaient les fonctions de maître de stage, de maître-mentor ou encore de responsable de la formation professionnelle à la direction d'un établissement (RF-DIR) :

- le maître de stage accueillait un maître en formation dans le cadre de son enseignement, avec l'objectif de le sensibiliser aux divers aspects de la profession requis par le type d'école dans laquelle il enseignait et de l'aider dans l'élaboration de son parcours de formation. Sa nomination était faite par le RF-DIR, après consultation des maîtres en formation et du maître de formation responsable (MFR - voir section 2.1.2 pour la description de cette catégorie) ;
- le maître-mentor participait activement à la formation des nouveaux maîtres par le biais de discussions pédagogiques réparties au long d'une année. Les questions pédagogiques et didactiques étaient abordées et s'inscrivaient dans le plan de formation contractualisé. Le maître-mentor rédigeait des rapports d'activités et participait aux activités relevant du contrat de formation ; il participait donc à l'évaluation formatrice du maître en formation. Comme le maître de stage, la nomination du maître-mentor était faite par le RF-DIR, après consultation des maîtres en formation et du MFR ;
- le responsable de la formation à la direction d'un établissement (RF-DIR) était un enseignant qui avait pour tâche de coordonner toutes les activités qui relevaient de la formation professionnelle au sein de son établissement scolaire et de suivre aux plans administratif et pédagogique tous les maîtres en formation rattachés à l'établissement. Le RF-DIR partageait avec le MFR la responsabilité de l'évaluation sommative des maîtres en formation de l'établissement. Il était désigné par la direction de l'établissement après consultation des représentants des maîtres de l'établissement.

2.1.2 Enseignants formateurs rattachés à l'IFMES

Une autre catégorie était constituée d'enseignantes et d'enseignants qui, en plus de leur activité d'enseignement, exerçaient à temps partiel une fonction de formation au sein de l'IFMES, auquel ils étaient rattachés. Ces personnes exerçaient les fonctions de maître formateur responsable (MFR), de maître formateur en approches transversales de l'acte pédagogique et de maître formateur en images, médias et technologies de l'information et de la communication :

- le maître formateur responsable (MFR) était un enseignant qui, en tant que formateur rattaché à l'IFMES, était responsable du dossier du maître en formation. Il le guidait tout au long de ses deux années à l'IFMES. Le MFR veillait à coordonner l'ensemble des activités de formation et à offrir les meilleures prestations possibles dans le domaine de la didactique de la discipline que le maître en formation et lui-même enseignaient. Enfin, c'est à lui qu'incombait le suivi administratif de toutes les actions de formation entreprises ;
- le maître formateur en approches transversales de l'acte pédagogique avait pour tâche, en collaboration avec un ou des spécialistes de niveau universitaire, de faire découvrir la complexité des questions relatives à l'évaluation, aux méthodes d'apprentissage et à la différenciation pédagogique et d'initier une formation dans ces domaines en aidant le maître en formation à s'approprier

progressivement concepts, démarches et outils les concernant ;

- le maître formateur en médias, images et technologies de l'information et de la communication était une personne ayant développé dans sa pratique une réflexion pédagogique sur l'utilisation de ces moyens en classe. Il avait pour tâche de provoquer une réflexion sur les enjeux pédagogiques qui y sont liés et de susciter un intérêt pour ces domaines chez les maîtres en formation.

Tous ces enseignants formateurs rattachés à l'IFMES étaient désignés par la direction de celui-ci après consultation des membres des équipes de formateurs concernés et sur préavis du Conseil de l'institut.

2.1.3 Les spécialistes de niveau universitaire

Cette catégorie regroupait des spécialistes de niveau universitaire que l'IFMES mandatait pour exercer à temps partiel des fonctions de formation en lien avec leurs domaines de recherche. Ils intervenaient à titre de responsables de cours, de séminaires et/ou d'ateliers dans les domaines suivants : les approches transversales de l'acte pédagogique, la psychologie, la sociologie de l'éducation, l'histoire de l'éducation, la communication interpersonnelle, les technologies de l'information et de la communication. Ils collaboraient avec les maîtres formateurs rattachés à l'IFMES dans leurs domaines respectifs. Ces personnes étaient désignées par la direction de l'institut après consultation des membres des équipes de formateurs concernés et sur préavis du Conseil de l'Institut.

2.1.4 Appréciation du rôle d'accompagnement par les maîtres en formation

Dans le fonctionnement de l'IFMES les deux fonctions-clés quasi unanimement relevées comme les plus importantes et les plus formatrices par les maîtres en formation eux-mêmes, dans les évaluations qu'ils rendaient à la fin de leurs études, étaient effectivement celles exercées par les personnes responsables de l'accompagnement, soit les MFR et les RF-DIR avec une reconnaissance supplémentaire au rôle joué par les premiers cités. L'importance du rôle des autres formateurs, qui n'était pas d'accompagner les maîtres en formation mais plutôt de leur donner des cours ou de leur offrir des solutions pratiques, était moins reconnue parfois même carrément remise en cause.

Les MFR exerçaient certes une activité centrale dans le dispositif de formation, étant à la fois des enseignants de la discipline de formation, des didacticiens de cette discipline responsables des apports en didactique disciplinaire dans le cadre de séminaires, des formateurs de terrain chargés d'observer et de soutenir l'analyse réflexive de la pratique des maîtres en formation dont ils étaient responsables et des évaluateurs desquels dépendraient finalement leur certification. Ils devaient convoquer des savoirs théoriques et des savoirs pratiques dans leurs interventions auprès des maîtres en formation. Lorsqu'ils parvenaient à offrir à ceux-ci un accompagnement favorisant leur réflexion sur leur enseignement, ce qui représentait un défi dû au biais évaluatif que pouvait engendrer la responsabilité des MFR dans l'obtention de leur certification, il n'est pas étonnant que leur rôle fût alors perçu comme étant très significatif.

Quant aux RF-DIR, qui étaient désignés par leur direction d'établissement mais rémunérés par l'Institut et dépendants de sa structure de formation, ils assumaient une responsabilité de formation et d'évaluation qui touchait principalement à l'insertion dans la réalité de l'exercice de la profession enseignante (identité et éthique professionnelles, relations avec l'équipe-école, engagement dans l'établissement et la communauté, etc.), sans contribuer, du moins formellement, à la formation théorique ni à l'établissement de liens avec la recherche. S'ils parvenaient à offrir un accompagnement soutenant et en même temps favorisant l'autonomie et la responsabilisation des nouveaux enseignants, plutôt que de leur imposer comme norme leur propre vision de l'enseignement, ils devenaient eux aussi des formateurs significatifs.

Ce bref bilan du dispositif de l'IFMES, qui a été en place pendant une dizaine d'années, ne se veut pas une analyse complète de ses apports positifs ni des difficultés qu'il peut générer et des limites qui lui sont liées. Néanmoins, force est de constater que le choix de privilégier l'accompagnement dans la formation pour lier, surtout grâce à la fonction de maître formateur responsable, les apports théoriques en didactique disciplinaire et en analyse des pratiques à l'observation directe de l'activité en pleine responsabilité sur le terrain de l'enseignement, avait permis de construire progressivement une réelle cohérence – du moins un fonctionnement ressenti comme tel par les principaux acteurs, formateurs et maîtres en formation – entre l'Institut de formation responsable principal des apports théoriques issus des sciences de l'éducation et le milieu scolaire où se construisent les savoirs pratiques nécessaires à l'enseignement.

2.2 Le système des stages du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire de l'université de Sherbrooke

Ce système a été mis en place à partir de 2003, à la suite de la révision du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire (BEPP) de l'Université de Sherbrooke, rendue nécessaire par l'obligation que le Ministère de l'éducation du Québec a faite aux universités québécoises d'ajuster leurs programmes de formation à l'enseignement pour prendre en compte le nouveau Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) et mieux préparer les enseignantes et les enseignants à intervenir dans ce contexte curriculaire désormais défini selon une approche par compétences. Le BEPP implanté depuis 2003 est d'une durée de 4 années au cours desquelles plus de trente cours sont offerts : 50 % touchent à la formation didactique, 25 % à la formation pédagogique, 5 % à la formation fondamentale, les autres étant consacrés à des activités dites d'intégration ou à des cours optionnels. Vingt-quatre crédits sont consacrés aux stages, ce qui représente presque une année complète de formation. En réalité, les stages sont répartis sur les quatre années du programme. Un étudiant au BEPP de

l'UdeS passera 900 heures (environ 150 jours) dans le milieu de pratique, soit 200 heures de plus que la prescription ministérielle au Québec pour les programmes de formation à l'enseignement. Certains cours sont répartis sur l'année afin de favoriser une alternance cours-stages. L'aménagement de la grille-horaire tente de privilégier des cours en lien avec le vécu et les besoins en stage. Par exemple, en deuxième année de formation, les cours sont centrés sur les jeunes élèves et le stage se fait dans des classes du préscolaire ou du premier cycle du primaire. À l'intérieur de ce dispositif, l'équipe responsable des stages (un professeur et quatre conseillères pédagogiques) a travaillé au développement d'un système de formation pratique cohérent avec les intentions de formation formulées pour chaque année du Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire (BEPP). Deux idées principales ont guidé l'élaboration et la régulation de ce système : les stages permettent le développement de compétences spécifiques en milieu de pratique et les stages sont le lieu d'intégration de la formation. La première idée a conduit à l'identification d'objets de formation propres aux activités de stage et à leur traduction dans de multiples instruments et démarches visant à favoriser leur appropriation par les stagiaires. La deuxième idée a permis de structurer des modes d'accompagnement de l'expérience de stage qui tentent de soutenir les stagiaires dans la mobilisation des nombreuses ressources qui leur sont offertes tout au long de leur formation.

2.2.1 Le rôle des formateurs de terrain

Les cours du baccalauréat sont donnés par des professeurs et des chargés de cours. Pour ce qui est de l'accompagnement des stagiaires, il est très majoritairement confié à des gens qui enseignent ou qui ont déjà enseigné au préscolaire ou au primaire. Ces formateurs de terrain interviennent auprès des stagiaires d'un ou de plusieurs des quatre stages. Concrètement, l'accompagnement du stagiaire se fait dans le cadre d'observations directes en classe suivies de rencontres de rétroaction (en moyenne à trois reprises pendant chaque stage), d'analyses vidéo de situations d'enseignement que la stagiaire prend en charge (en moyenne deux analyses vidéos par stage), de séminaires de réflexion collective au cours desquels le formateur de terrain anime le groupe de 12 stagiaires dont il est responsable (environ trois discussions en séminaires pour chaque stage), ainsi que de rétroactions sur des textes de réflexion pré-action et post-action écrits par les stagiaires, notamment un premier portfolio déposé à la fin du stage II, un devis d'organisation de la classe à la fin du stage III et un second portfolio à la fin du stage IV. La qualité de l'accompagnement de l'expérience des stagiaires en milieu de pratique a été la priorité de l'équipe des stages depuis 2003. C'est pourquoi les formateurs de terrain ont été invités à s'inscrire à un microprogramme de trois cours (9 crédits – 135 heures) sur l'accompagnement réflexif. Offert depuis l'automne 2004, il aura été suivi au complet par cinq cohortes (70 personnes) lorsqu'il se terminera à l'hiver 2014. 34 personnes ont suivi deux des trois cours ; 20 personnes ont suivi un seul cours. La presque totalité de ces 124 personnes ont supervisé ou supervisent encore les stagiaires du BEPP. Quelques enseignants associés et quelques superviseurs d'autres universités se sont joints aux différents groupes. Sur les 48 superviseurs actifs en 2010-2011, 32 avaient suivi les 3 cours (67 %), 6 avaient suivi 2 cours (12,5 %), 6 avaient suivi 1 cours (12,5 %) et 4 n'avaient suivi aucun cours (8 %).

En plus de ce microprogramme d'autres moyens ont été utilisés par l'équipe responsable des stages afin de soutenir les formateurs de terrain dans leurs interventions auprès des stagiaires qu'ils accompagnent. Des rencontres de coordination où tous les formateurs de terrain se réunissent ont également lieu de façon ponctuelle (une par session) pour échanger et réfléchir sur la pratique d'accompagnement. Enfin, les conseillères pédagogiques offrent un soutien continu aux formateurs de terrain dans l'exercice de leur rôle auprès des stagiaires ; en fait, elles consacrent la plus grande partie de leur tâche à l'accompagnement des accompagnateurs.

2.2.2 Des constats au sujet de l'accompagnement offert par les formateurs de terrain

Une collecte de données continue de 2003 à 2011 a nourri les analyses et les synthèses permettant de dégager les constats présentés ici (Boutet, Francoeur-Vincent, Gagné, Arsenault et Ferland, 2011). Plus de 1500 questionnaires ont été complétés par des stagiaires, des enseignants associés qui les accueillent et par des formateurs de terrain. Une vingtaine d'entrevues de groupe qui ont touché près de 150 participants ont été conduites. Nous avons également pu analyser 34 enregistrements vidéos de rencontres de rétroaction animées par des formateurs de terrain ayant suivi la formation. Les résultats révèlent que les principales forces du dispositif mis en place sont les suivantes :

- les outils réflexifs produits pour les stagiaires et pour les formateurs de terrain sont pertinents pour soutenir la réflexion avant, pendant et après l'action,
- la qualité de l'accompagnement réflexif s'améliore, grâce à une formation continue des formateurs de terrain et une formation ponctuelle des enseignants associés. La pertinence du rôle des formateurs de terrain qui n'était reconnue que par 60 % des stagiaires en 2003 l'est maintenant par 80 % d'entre eux,
- le dialogue entre les superviseurs et les formateurs universitaires progresse, grâce à des rencontres d'équipe sessions, au cours desquelles, à deux reprises pendant chaque session, se réunissent tous les formateurs universitaires (professeurs, chargés de cours, formateurs de terrain) intervenant auprès d'une même cohorte d'étudiants-stagiaires.

Par ailleurs, des limites importantes ont pu également être identifiées :

- il n'y a que très peu de traces explicites de liens cours-stages dans les rencontres de rétroaction entre superviseurs et stagiaires, et il y a peu de réflexion significative sur l'expérience de stage pendant les cours,

- il n'y a pas de modélisation rigoureuse des propositions théoriques, que ce soit dans les cours ou dans les stages. Les stagiaires manquent particulièrement de modèles pour se préparer à l'action en classe et les formateurs de terrain constatent qu'ils n'utilisent pas une grande diversité de stratégies pour enseigner,
 - les formateurs de terrain accordent nettement plus d'importance à l'accompagnement de la construction de l'identité professionnelle de leurs stagiaires qu'à la reconstruction dans la pratique des propositions des cours,
- Les stagiaires saisissent peu les enjeux éthiques liés à la profession enseignante.

Comme à l'IFMES, donc, le rôle des formateurs qui accompagnent l'expérience des stagiaires en milieu scolaire (enseignants associés et formateurs de terrain) est perçu positivement. Cependant, l'analyse des données qualitatives révèle que le dialogue entre savoirs théoriques et savoirs pratiques demeure problématique. Dans le système de formation pratique du BEPP de l'Université de Sherbrooke, les formateurs qui interviennent à la fois en cours et en stages, comme le faisaient les MFR de l'IFMES, sont l'exception. Même si les formateurs de terrain semble bien positionnés pour occuper cette zone-frontière et soutenir les stagiaires dans l'établissement de liens entre les apprentissages qu'ils font à l'université et ceux qu'ils font en milieu scolaire, l'intégration théorie-pratique se produit peu et les pratiques des futurs enseignants sont davantage reproductrices qu'innovatrices. Ce constat conduit à une réflexion sur la formation des formateurs de terrain.

3. La formation des formateurs de terrain

Rappelons d'abord le contenu du microprogramme suivi par une majorité des formateurs de terrain du BEPP, qui est offert depuis 2004. Au Québec, il est unique dans sa durée ainsi que dans son orientation résolument réflexive (par contraste avec normative) pour une préparation à ce rôle. Il a été élaboré autour de quatre intentions principales :

1. Permettre aux formateurs de terrain d'explicitier leur théorie d'action de la pratique d'accompagnement. Le premier des trois cours porte principalement sur cette intention. Les participants sont conduits à réfléchir sur leurs conceptions de l'éducation, de l'enseignement, de l'apprentissage, comme fondements de leur pratique d'accompagnement. La prise de conscience de leur perspective propre ainsi que de la diversité des perspectives au sein du groupe nous paraît un pas essentiel pour que les participants puissent amorcer le processus de mise à distance de leur propre manière d'enseigner nécessaire pour adopter une posture professionnelle d'accompagnement.
2. Développer les compétences nécessaires à l'exercice d'un accompagnement réflexif. Le deuxième cours permet aux participants de traduire dans les gestes professionnels du cycle de l'accompagnement (observation, réaction, analyse vidéo, animation de séminaires) leur théorie d'action à partir d'études de cas, d'analyses de pratiques enseignantes et de divers modèles/exemples d'accompagnement.
3. Accompagner les formateurs de terrain dans une analyse de leurs pratiques effectives afin de les aider à réduire l'écart entre leur théorie professée et leur théorie pratiquée de l'accompagnement. Ce n'est qu'au troisième cours que chaque participant est accompagné individuellement dans une analyse de sa pratique d'accompagnement par le formateur. Cette rencontre d'analyse vise d'une part à modéliser une façon d'accompagner intégrée et, d'autre part et surtout, à induire une réflexion authentique du formateur de terrain sur sa pratique actuelle et comment il souhaite qu'elle évolue. L'expérience nous a appris que pour atteindre un tel niveau de réflexion partagée avec chaque participant, il faut prendre le temps de s'approcher respectueusement de sa pratique, à défaut de quoi le microprogramme risquerait lui-même de prendre une orientation normative plutôt que réflexive.
4. La quatrième intention est poursuivie tout au long du microprogramme. Il s'agit de contribuer à l'émergence d'une communauté de pratique professionnelle au sein d'un groupe de personnes œuvrant en situation d'accompagnement des pratiques enseignantes, que ce soit en formation initiale, en insertion professionnelle ou en formation continue. À cette fin, le cours prend généralement des allures de séminaire au cours desquels, à partir d'une grande diversité de mise en situation, les formateurs apprennent graduellement à exprimer leur pensée, à douter à voix haute, à s'ouvrir à la pensée de l'autre, à partager leurs pratiques réelles.

Pourquoi, malgré cette formation, les formateurs de terrain du BEPP n'ont-ils pas pu contribuer davantage au dialogue théorie-pratique ? Notre réponse à cette question nous a permis d'identifier des limites dont la présentation fera l'objet de la conclusion de cet article.

Conclusion

Les limites de l'accompagnement offert par les formateurs de terrain pour favoriser le dialogue entre savoirs théoriques et savoirs pratiques nous semblent être les suivantes :

- il n'y a pas suffisamment de temps de contact entre les formateurs de terrain et les stagiaires,
- il n'y a pas suffisamment de formation continuée des formateurs de terrain. Trois cours suffisent à peine pour développer leur capacité d'autoanalyse. Nous avons noté qu'après un certain nombre d'années suivant leur participation au microprogramme, des personnes qui se révélaient être très réflexives pendant la formation cessaient en quelque sorte de questionner leurs pratiques. Leur difficulté à soutenir la relation entre cours et stages le démontre bien. Cela n'est certes pas étonnant, lorsqu'on considère l'exigence de ce rôle de médiation,

- nous attribuons cela d'une part à l'absence de contacts avec une communauté de pratique de formateurs de terrain que les fréquentes rencontres de formation du microprogramme permettaient,
- nous attribuons cela également au fait que, au Québec comme à beaucoup d'autres endroits, la tâche de formateur de terrain est dessinée en fonction d'une conception évaluative de leur rôle et d'une conception normative de la supervision qu'ils exercent.

Ces constats nous ont conduits à réfléchir plus avant sur le rôle et l'importance de l'accompagnement non seulement en formation initiale mais aussi durant toute la vie professionnelle des enseignants. Nous croyons qu'il vaut la peine de travailler à repousser ces limites car, exercé par des personnes formées, il permettrait de surmonter l'écart entre savoirs théoriques et savoirs pratiques en enseignement, écart qui, à l'heure actuelle, nuit à la professionnalisation et à l'évolution de l'enseignement. Les formateurs qui ont déjà endossé ce rôle peuvent témoigner de moments où ils ont eu le sentiment de contribuer à la compréhension et à la prise en compte par les étudiants en formation du lien significatif et utile entre théorie et pratique, entre cours et stages. Pour que ces moments d'intégration soient de plus en plus nombreux, il faut accorder plus de place à l'accompagnement, comme cela se fait dans d'autres formations professionnelles. Il faut, en somme, professionnaliser le rôle d'accompagnement et reconnaître son importance dans les dispositifs de formation à l'enseignement.

Références bibliographiques

- Boutet, M., Francoeur-Vincent, L., Gagné, L., Arsenault, M. et Ferland, L. (2011). *Dispositif de formation pratique au baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke : bilan et prospective*. Document déposé à l'Assemblée départementale du DEPP du 21 février.
- Guigou, J. (1975). La stagification. *Éducation permanente*, 31 (nov.-déc.), 3-25.
- Korthagen, F. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28 (May), 4-17.
- Ministère de l'éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif - À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.

