

# **COMMUNICATION #34 : ADAPTATION DE L'INTELLIGENCE PROFESSIONNELLE D'UN MAITRE DE STAGE : L'ART DE COMPOSER DANS UNE TACHE DISCRETIONNAIRE**

Patricia SCHILLINGS, Chargée de cours, Université de Liège Faculté de Psychologie,  
Logopédie et Sciences de l'éducation (B32), [patricia.schillings@uliege.be](mailto:patricia.schillings@uliege.be)  
Marine ANDRÉ, Chercheuse, Université de Liège Faculté de Psychologie, Logopédie et  
Sciences de l'éducation (B32), [marine.andre@uliege.be](mailto:marine.andre@uliege.be)  
Stéphanie NOËL, Assistante, Université de Liège Faculté de Psychologie, Logopédie et  
Sciences de l'éducation (B32), [snoel@uliege.be](mailto:snoel@uliege.be)

## **Type de communication**

Compte-rendu de recherche

## **Thématique principale**

Thème 2. L'intelligence professionnelle et les adaptations

## **Résumé**

*L'intelligence professionnelle est abordée via la conceptualisation par une maitre de stage de son activité de débriefings. L'accompagnement des stagiaires met en jeu des situations professionnelles enchâssées : l'activité d'accompagnement de stagiaire peut difficilement se dissocier de l'activité d'enseignement en tant que telle. L'analyse de cette activité met en évidence deux concepts qui orientent l'activité de la maitre de stage : d'une part, la réflexivité de la stagiaire et, d'autre part, le sens qu'elle assigne aux objectifs de sa leçon. La confrontation des données recueillies lors d'un entretien initial avec cette maitre stage avec celles issues des débriefings avec le stagiaire fait apparaître un décalage inconscient (Perrenoud, 2013) entre but et activité effective (Leplat, 2011). Enfin, la triangulation des données fait par ailleurs apparaître un décalage saillant entre l'action prescriptive de la maitre de stage lors des débriefings et le manque, ressenti par la stagiaire, de pistes d'action concrètes amenées par le formateur de terrain pour dépasser ses difficultés.*

**Mots-Clés** : maitre de stage, modèle opératif, réflexivité.

## **Introduction**

En Belgique francophone (FW-B), l'accompagnement de futurs enseignants par des maitres de stage (formateurs de terrain) est régi par peu de prescrits (Van Nieuwenhoven, & Colognesi, 2015). Les attendus en termes de gestes et de postures ne sont pas officiellement définis et, jusqu'en 2019, aucune formation n'était officiellement obligatoire pour occuper cette fonction. Sur la base de ce constat, il semble légitime de se questionner sur la manière dont les enseignants endossent concrètement ce rôle de formateurs de terrain parallèlement à leur activité d'enseignement. Comment les enseignants rusent-ils pour faire face au manque de

prescrits ? Sur quels éléments basent-ils leurs pratiques d'accompagnement de stagiaires ? L'analyse de l'activité de débriefing de la maitre de stage met en évidence des écarts importants entre la manière dont elle envisage son rôle et celle dont elle l'endosse effectivement.

## 1. Méthodologie

Lors d'une étude menée en 2015, quatre maitres de stage (MS) de l'enseignement primaire ont été suivis dans le but d'analyser leur activité d'accompagnement en présence de leurs stagiaires respectifs (Dejaegher, Watelet, Depluvrez, Noël et Schillings, 2019). Cette présentation cible les données recueillies auprès d'un duo constitué de Josiane (MS1) ayant accueilli précédemment cinq stagiaires, et de Sofia, sa stagiaire (S1), en 3e année de bachelier instituteur primaire.

Le recueil de données comporte cinq étapes étalées sur une période de trois mois (voir figure 1). Un premier entretien semi-directif concernant le parcours et les représentations de la maitre de stage quant à la tâche d'accompagnement (1) a été réalisé. Les trois étapes suivantes de recueil de données ont été reproduites à deux moments du stage : observation par la chercheure de deux leçons données par la stagiaire y compris des éventuelles interventions du maitre de stage (2), observation des débriefings maitre de stage - stagiaire (3), entretien avec le maitre de stage à propos du débriefing (4). Enfin, un entretien semi-directif était mené avec la stagiaire afin de cerner sa perception de l'accompagnement dont elle avait bénéficié (5). Les entretiens menés aux étapes 3 et 4 ont été enregistrés et retranscrits.

Ce schéma vise à opérer une triangulation des données (Leplat, 2002) opérée en deux étapes. Dans un premier temps, les données relatives à l'analyse par la maitre de stage de son activité de débriefing (3) sont mises en lien avec l'analyse qu'elle fait de cette activité durant les entretiens d'explicitation avec le chercheur (4). Dans un deuxième temps, les perceptions de l'accompagnement par le stagiaire (5) sont mises en regard avec les représentations que le professionnel s'est construites de la tâche d'accompagnement (1).

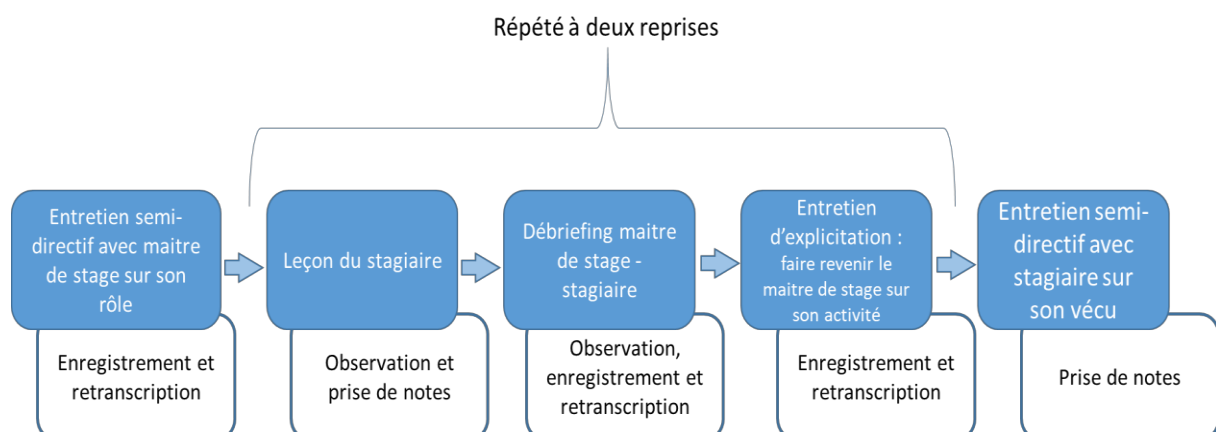


Figure 1 : Étapes de la récolte de données

Lors de la quatrième étape, la chercheure a utilisé des techniques d'explicitation afin de soutenir la verbalisation par la maitre de stage de son vécu et éviter qu'elle ne s'oriente trop

vers les satellites de l'action (Vermersch, 2004). En début d'échange, l'opportunité lui était par ailleurs laissée de revenir sur l'élément de son action de conseil qui lui faisait particulièrement sens.

## 2. Résultats

L'analyse des entretiens menés par la chercheuse avec la maitre de stage consécutivement à l'activité de débriefing avec sa stagiaire permet d'élaborer un modèle opératif susceptible d'éclairer son activité d'accompagnement (voir figure 2). Ce modèle fait apparaître deux concepts pragmatiques orientant son activité de même que les indicateurs qui y sont associés (Pastré, 2011).

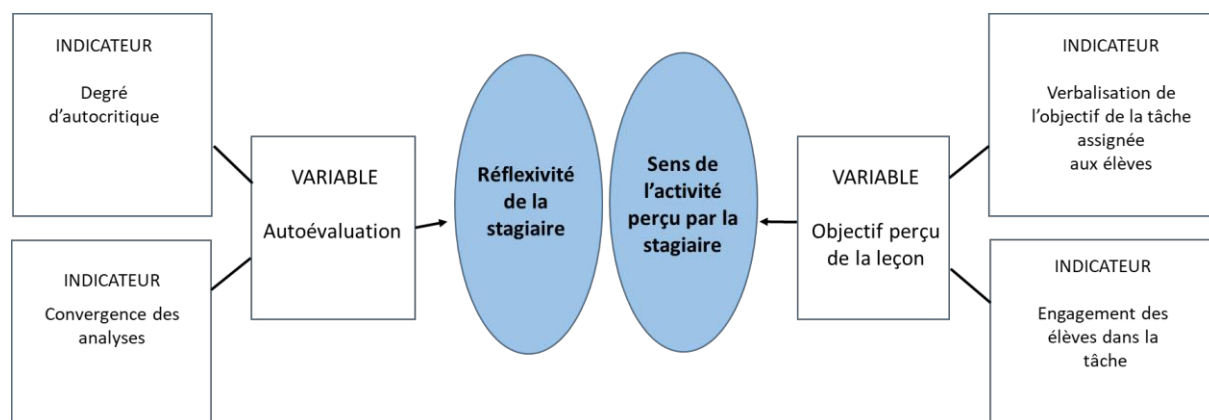


Figure 2 : Modèle opératif de MS1

Un premier concept rend compte de la réflexivité de la stagiaire et met en jeu une variable «autoévaluation». Celle-ci apparaît déterminée par deux indicateurs qui informent la maitre de stage sur l'éventuelle nécessité d'intervenir pour fournir des informations à Sofia.

Lorsqu'un premier indicateur témoigne d'un degré trop faible d'autocritique, la maitre de stage donne son avis sur la situation et critique les pratiques de la stagiaire. Dans le tableau 1, la confrontation des verbatims issus du débriefing avec l'analyse que la maitre de stage témoigne du rôle joué par cet indicateur.

Tableau 1. Données relatives à l'indicateur Degré d'autocritique

Activité de débriefing MS et S	Entretien d'explicitation (chercheur et MS)
<p>MS : Dans la manière dont tu as géré les évaluations, tu as d'abord donné toutes les consignes d'un coup, ça a pris, je ne sais pas peut-être dix minutes pour donner tes consignes. Je crois que c'était trop. Enfin, je ne sais pas ce que tu en penses, mais...</p> <p>-S : Oui, c'est parce que sinon <u>ils doivent tous travailler au même rythme, pour que je donne les consignes après chaque exercice</u>, mais ce n'est pas facile pour tout le monde. »</p> <p>-MS : Oui, c'est vrai. Ça je comprends. En fait le premier truc, c'était dicter les syllabes, <u>ben ça tu aurais pu le faire d'abord et puis expliquer le reste</u>, parce que ce n'était quand même pas des exercices très, très, compliqués.</p>	<p>-Si on ne se voit pas, si on n'a pas de <u>regard lucide sur soi-même</u>, si on n'arrive pas à se remettre en question, on ne progresse pas. Donc moi je vois un peu mon rôle comme <u>amener le stagiaire à se remettre en question s'il ne le fait pas de lui-même</u>. »</p> <p>-<u>Souligner les points moi qui me posaient question et lui poser des questions sur ce que je ne comprenais pas et elle ne m'a pas apporté de réponse satisfaisante pour moi donc... [...] je n'aime pas de lui dire.</u></p> <p>-Oui, elle n'a pas été toujours très lucide par rapport à <u>ce qu'elle a fait</u>. [...] J'ai dû lui dire. « <u>J'aurais bien voulu qu'elle s'en rende compte</u> »</p>

Un second indicateur permet à la professionnelle d'évaluer la qualité des autoévaluations de la stagiaire en évaluant le degré de convergence des analyses effectuées par l'une et l'autre. Si la vision de la stagiaire rejoint la sienne, la maitre de stage estime que la stagiaire porte un regard lucide sur ses pratiques. Cet indicateur va alors l'amener à donner son point de vue en confirmant et parfois en complétant les propos de la stagiaire. En revanche, si l'indicateur montre que l'analyse de la stagiaire n'est pas pertinente à ses yeux, cela va influencer sa façon d'agir et cela va la mener à « critiquer » davantage ce qu'a fait la future enseignante. Dès lors, elle va identifier ce qui n'a pas fonctionné, même si elle estime que la stagiaire aurait dû cerner ces éléments elle-même et proposer des pistes pour y remédier. Ce faisant, elle se rapproche d'une posture d'expert, qui fournit sa propre lecture de la situation et les solutions préconisées (Schön, 1988). La mise en lien de l'extrait de débriefing avec les éléments issus de l'entretien d'explicitation qui a suivi donne à voir le rôle joué par la convergence des analyses comme reflet de la capacité de la stagiaire à s'autoévaluer (tableau 2).

Tableau 2. Données relatives à l'indicateur Convergence des analyses

Activité de débriefing MS et S	Entretien d'explicitation (chercheur et MS)
<p>-MS : Donc par rapport à l'incident, <u>avec le recul, comment est-ce que tu aurais pu gérer ?</u></p> <p>-S : Oui, directement fermer les rideaux, leur expliquer que tout va bien se passer. Mais comme au départ, je n'avais moi-même pas bien compris ce qui se passait...</p> <p>-MS : Les rassurer... <u>Où je ne sais même pas au final si c'était bien de tirer le rideau</u> parce que ça les a peut-être intrigués encore plus. Mais après c'était peut-être aussi un peu impressionnant de voir les pompiers etc. [...] Mais cacher, ça peut angoisser, de ne pas savoir.</p> <p>-MS : Peut-être même <u>les faire se lever, lever les bras, relâcher, tu vois essayer un peu de trouver de petits trucs de relaxation</u></p>	<p><i>Elle voit les mêmes points qui me posent questions »</i></p> <p><i>« J'essaie d'appliquer avec elle ce qui est bien d'appliquer avec les petits, les enfants. <u>Je souligne ce qu'elle a bien remarqué</u> et ce qui était bien. Mais s'il y a des choses qu'elle n'a pas soulignées, je lui dirai.</i></p> <p><i>Et s'il y a des choses moins bien, à ce moment-là je lui demande « <u>qu'est-ce que tu aurais pu faire</u> »?»</i></p>

L'activité de débriefing apparaît orientée par un second concept qui renvoie au sens de l'activité tel que le percevait la stagiaire. L'extrait de l'activité de débriefing entre la maitre stage et son stagiaire repris dans le tableau 3 donne à voir la manière dont le sens assigné par le stagiaire à sa leçon à propos du son « g » est pris en compte par sa maitre de stage. Les données issues de l'entretien d'explicitation confirment le rôle joué par la verbalisation de la stagiaire (pendant le débriefing) de l'objectif de la tâche assignée aux élèves. Le deuxième indicateur identifié lors de l'entretien de régulation renvoie cette fois à la situation d'enseignement en tant que telle : l'engagement des élèves dans la tâche («*Ils me regardent parce qu'ils ne savent pas ce qu'ils doivent faire ou qu'ils ne comprennent pas*») semble également renseigner la maitre de stage sur la mesure dans laquelle la stagiaire perçoit le sens des activités qu'elle met en place avec les élèves. Lorsque ces indicateurs revêtent un niveau faible, la professionnelle prodigue des conseils pour assurer la visibilité des apprentissages, et ce parfois même durant l'activité en classe.

Tableau 3. Données relatives aux indicateurs Convergence des analyses et Engagement des élèves dans la tâche

Activité de débriefing MS et S	Entretien d'explicitation (chercheur et MS)
<p>MS : « Et alors dernière chose, le "g", ici c'était quoi ton objectif ? »</p> <p>S : « Je voulais qu'ils comprennent et qu'ils sentent comment bien l'écrire, puis qu'ils s'entraînent à ça. »</p> <p>MS : « C'était l'écriture donc ? Parce que tu as passé dix minutes à voir la sensation dans la gorge. »</p>	<p>J'ai l'impression que son <u>objectif</u> n'est pas toujours clair pour elle, qu'elle ne sait pas pourquoi elle fait les choses. Est-ce qu'elle les fait juste parce que je lui demande ? Évidemment, je me base sur ce qui se passe en classe. [...] Comme elle se disperse, elle s'éparpille et que les enfants sont, je ne vais pas dire souvent, mais un encore trop à mon goût, paumés. Ils me regardent parce <u>qu'ils ne savent pas ce qu'ils doivent faire</u> ou qu'ils ne comprennent pas.</p>

Par ailleurs, des écarts apparaissent entre les buts que cette maître de stage s'était assignés pour conduire les moments de réflexion sur la pratique et son fonctionnement effectif en situation qui tient compte des caractéristiques de l'étudiant accompagné. En effet, il existe chez notre sujet formateur un décalage inconscient (Perrenoud, 2013) entre son but et son activité effective (Leplat, 2011). Alors qu'elle souhaite adopter une posture de praticien réflexif (Schön, 1988) qui favoriserait une réelle construction de savoirs professionnels chez sa stagiaire - à la condition que cette dernière soit amené à opérer un recul réflexif sur sa pratique et à problématiser son activité (Schillings & Noël, 2019) - son attitude en situation s'apparente davantage à une posture d'expert (« *Essaie d'aller plus rapidement droit au but* » « *Je trouve qu'ici c'était un peu décousu* » « *Donc dire : voilà , on va retravailler sur le partage ...ici on va bien se concentrer sur les dessins...Tu vois ?* »).

Enfin, un entretien avec la stagiaire ciblé sur son vécu de l'accompagnement durant le stage fait apparaître un décalage saillant entre l'action prescriptive de la maître de stage lors des débriefings et le manque, ressenti par la stagiaire, de pistes d'action concrètes amenées par le formateur de terrain pour dépasser ses difficultés. Par ailleurs, les représentations que le professionnel s'est construites de la tâche d'accompagnement, reprises dans le tableau 4, font bien apparaître le caractère enchâssé des deux situations professionnelles dans lesquelles s'inscrit cette tâche.

Tableau 4. Perceptions par le stagiaire de l'accompagnement (étape 5) et représentations que le professionnel s'est construites de la tâche d'accompagnement (étape1).

Entretien avec le stagiaire	Entretien d'explicitation (MS et chercheur )
<p>Elle me disait "tiens comment ça a été ta journée ? " et elle me disait "<u>ça, ça aurait été bien de faire ça</u>". [...] Quand c'était moi qui commençais, elle me demandait "comment s'est passé ça" et alors je disais tous les points positifs et les points négatifs aussi. Et elle, elle disait, oui ça, ça a bien fonctionné, puis elle confirmait "<u>ça oui je suis d'accord avec toi, mais moi j'ai noté ça</u>". Voilà. Donc <u>je pouvais donner mon point de vue sur ce que j'avais fait, puis elle me donnait son avis</u>.</p> <p>Et c'était vraiment juger elle, c'était moins aider. Parfois il y avait <u>quand même des moments où elle aidait</u>, mais sinon c'était quand même beaucoup juger et moins aider. Elle ciblait ce qui allait et ce qui n'allait pas, mais il n'y avait <u>pas de pistes pour m'améliorer</u>.</p>	<p>Il y a vraiment d'un côté, essayer de comprendre, avoir son avis. Et si son avis diffère du mien, lui expliquer ma vision et <u>lui dire comment elle aurait pu faire</u>.</p> <p>Que la leçon soit efficace, que les enfants soient efficaces, qu'elle soit efficace. Que tout le monde soit efficace finalement. Ce qui permet de limiter le "chambard" des enfants.</p>

### 3. Perspectives

Le modèle opératif constitue un premier pas d'analyse du travail en vue de la formation des nouvelles compétences professionnelles. Comment aider cette professionnelle à prendre conscience du décalage entre la manière dont elle envisage son rôle de formatrice de terrain et celle dont elle l'endosse effectivement ? Nos données confirment l'importance d'outiller et de soutenir les enseignants qui endossent une tâche de formateurs de terrain de manière à faire évoluer l'entretien de type consultation vers un travail d'analyse conjointe de l'activité du futur enseignant (Ciavaldini-Cartaut, 2012). Elles soulignent également l'importance d'un recours à des traces observables telles que des « miroirs verbaux » (Charlier, Beckers, Boucena, Biemar, François & Leroy, 2013) ou des enregistrements vidéos en vue de rendre le futur enseignant capable de s'auto-informer et de problématiser son activité en vue de réguler son action et ainsi favoriser le développement de savoirs d'action (Balslev, 2016). Une analyse de productions d'élèves menée conjointement par le maître de stage et le stagiaire faciliterait le partage de points de vue à propos de questions d'apprentissage.

Autant d'éléments dont l'absence dans les observations effectuées s'explique probablement par le manque de formation de la maître de stage. Ainsi, nos données – ou surtout les éléments qui y sont absents - laissent entrevoir le rôle qu'ils pourraient potentiellement jouer dans la professionnalisation de la fonction de maître de stage en FW-B (Rey, 2001). Plus largement, le développement d'une intelligence professionnelle plus en accord avec les exigences de la fonction de maître de stage consisterait à rendre les formateurs de terrain capables d'« aider les futurs enseignants à construire la signification des expériences vécues et pouvoir les évoquer à posteriori comme objet de discussion lors d'interaction avec les formateurs » (Escaliè et Chaliès, 2012, p. 31).

### Bibliographie

- Balslev, C. (2016). Soutenir la construction de savoirs professionnels des futurs enseignants dans les entretiens de stage. *Didactique en pratique*, 2, 12-20
- Charlier, E., Beckers, J., Boucena, S., Biemar, S., François, N. & Leroy, C. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive ? Outil et grilles d'analyse des pratiques*. Bruxelles : De Boeck
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2012) (Ed). *Innové en formation. Accompagner autrement les enseignants entrants dans le métier*. Collection Savoir et Formation. Paris, France : L'Harmattan.
- Dejaegher, C, Watelet, F, Depluvrez, Y, Noël, S & Schillings, P (2019). Conceptualisation de l'accompagnement des maîtres de stage et analyse de ses effets chez les stagiaires. *Activités [En ligne]*, 16-1. Mis en ligne le 15 avril 2019. Retrived from : <http://journals.openedition.org/activites/4183> ; doi: 10.4000/activites.4183
- Escaliè, G. & Chaliès, S. (2012). Conceptualisation de la formation des enseignants à partir d'une théorie générale de l'apprentissage et de l'action collective. In S. Ciavaldini-Cartaut (Ed), *Innové en formation Accompagner autrement les enseignants entrant dans le métier*. Paris, France : L'Harmattan
- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Perspectives Interdisciplinaires Sur Le Travail et La Santé*, 4(2), 1–32. <https://doi.org/10.4000/pistes.3658>
- Leplat, J. (2011). *Mélanges ergonomiques : activité, compétence, erreur*. Paris : Octarès Éditions.

- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Perrenoud, P. (2013). La blessure la plus rapprochée du soleil. Ambivalences et résistances face à la posture réflexive. In A. Marguerite, J. Desjardins, E. Richard, L. Paquay, & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants réflexifs* (pp. 79–96). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck
- Rey, B. (2001). *Recherche sur le rôle des maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants. Rapport de recherche*. Bruxelles, Université Libre de Bruxelles.
- Schillings, P & Noël, S. (2019). Les enjeux du débriefing dans le développement professionnel des enseignants. *Didactique en pratique*.
- Schön, D. A. (1988). Coaching reflective teaching. In P. P. Grimmet & G. L. Erickson (Eds.), *Reflexion in teacher education* (pp. 19-29). Vancouver, Canada: Pacific educational press; New-York, NY: University of British Columbia; London, Grande-Bretagne : Teacher College Press.
- Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Évaluer : Journal international de recherche en éducation et formation*, 1, 103-121.