

Van Nieuwenhoven, C., Picron, V. & Colognesi, S. (2016). Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain : quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs ? In L. Ria (Ed.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. (pp. 139-150). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Chapitre 12 – Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain : quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs ?

Catherine Van Nieuwenhoven,

Université catholique de Louvain ; Institut Supérieur Pédagogique Galilée, Belgique

Véronique Picron,

Haute école Vinci - ENCBW, Belgique

Stéphane Colognesi,

Université catholique de Louvain ; Haute école Vinci – ENCBW, Belgique

Introduction

Peu de balises structurent les rôles attendus tant des maîtres de stage que des superviseurs permettant une pratique d'accompagnement et d'évaluation cohérente et harmonisée entre les deux lieux de formation : l'institut de formation et le terrain professionnel (Gervais & Corrèa-Molina, 2005).

Ainsi, les instituts de formation disposent-ils d'une autonomie importante pour organiser la formation pratique des stagiaires et installer un partenariat avec les enseignants de terrain. Si ceux-ci, dans leur rôle de maîtres de stage, disent se sentir peu préparés pour accueillir les jeunes adultes qui apprennent le métier (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013), les formateurs des instituts de formation, lorsqu'ils endossent la posture de superviseur¹, ne s'estiment pas plus outillés pour les accompagner.

En effet, l'expertise liée au métier de formateur d'enseignants n'est pas directement au service de ce « nouveau » rôle directement articulé à la pratique professionnelle. Et l'accompagnement des stagiaires est un réel défi pour les accompagnateurs quels qu'ils soient et gagne à être davantage balisé.

Ce chapitre va rendre compte d'une recherche destinée à identifier les pratiques des accompagnateurs, les tensions qu'ils vivent en supervision de stage pour *in fine* prioriser les actions à mettre en place.

¹ Dans certaines Hautes Ecoles Pédagogiques belges francophones, le superviseur assure tout au long de l'année un accompagnement de l'étudiant dans sa dimension relationnelle, méthodologique et institutionnelle et est l'interlocuteur privilégié tant de l'étudiant que du maître de stage. Il participe à la construction de la note de stage lors du conseil d'évaluation avec les différents partenaires (étudiant, professeur visiteur et maître de stage) en tant que témoin du parcours et de la progression de l'étudiant. Il rencontre plusieurs fois l'étudiant avant le stage pour le conseiller dans ses préparations et fixer avec lui des objectifs personnalisés. Il assiste à une de ses activités durant le stage et s'entretient avec lui à l'issue de celle-ci. Il rencontre encore l'étudiant après chaque stage, pour au moins un entretien destiné à faire le bilan du stage.

1. Le choix d'une recherche collaborative

Pour appréhender la fonction d'accompagnateur dans son ensemble, il est essentiel de chercher avec les acteurs à comprendre comment ils fonctionnent dans leur contexte. Il s'agit de dégager ici les gestes professionnels de l'accompagnateur en impliquant directement les professionnels tant dans le recueil que dans l'analyse des données.

Dès lors, dans cette optique de travailler de concert autour d'une problématique commune, et pour rapprocher le monde de la recherche et celui de la pratique dans le champ de l'action professionnelle enseignante, le choix d'une recherche collaborative s'est imposé. Ce paradigme de recherche se fonde sur les travaux du praticien réflexif de Schön (1993) et sur le modèle de l'acteur compétent de Giddens (1987) selon lesquels les praticiens disposent d'une marge de manœuvre, de ressources pour agir et peuvent rendre compte de leurs raisons d'agir.

2. Fondements de la recherche collaborative du Grappe

Desgagné (1997, 2005) estime que le concept de recherche collaborative s'appuie sur une triple dimension : la co-construction d'un objet de connaissance entre chercheurs et praticiens, la participation de tous comme co-constructeurs, et la médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique. Dans cette optique, « par l'analyse des situations de pratique, chacun s'engage selon ses intérêts, tout en se laissant imprégner de la perspective des uns et des autres » (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013, p. 122).

Ce type de recherche engage deux finalités (Desgagné, 2005 ; Bourassa, Bélair & Chevalier, 2007) à savoir de faire émerger une activité de production de connaissances et un développement professionnel de chaque catégorie d'acteurs. Notre groupe de recherche, le GRAPPE², poursuit ces deux finalités : il s'agit de développer davantage de professionnalisme dans l'accompagnement des pratiques enseignantes et d'identifier les besoins des accompagnateurs et les actions prioritaires à mettre en place.

Dans le cadre de ce chapitre, ce sont les superviseurs de deux instituts de formation qui sont engagés dans le processus de recherche entourés par une équipe de chercheurs, y compris d'étudiants qui réalisent leur mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation. La question de recherche principale du groupe s'articule autour de l'activité réelle d'un superviseur : quelles sont les caractéristiques communes partagées par les superviseurs quand ils se rendent sur le terrain pour réaliser une visite de stage ?

3. Deux ancrages conceptuels convoqués

Au niveau du cadre conceptuel de cette recherche, plusieurs concepts soutiennent le recueil de données et l'analyse de celles-ci : l'accompagnement, d'une part, et, d'autre part, les concepts de genre, de style et de gestes professionnels qui s'inscrivent dans le courant de l'analyse de l'activité.

² Groupe de Recherche sur l'Accompagnement des Pratiques Professionnelles Enseignantes, qui se compose d'instituteurs préscolaires et primaires, de maîtres de formation pratique, de formateurs en Haute Ecole pédagogique et de chercheurs de l'Université catholique de Louvain. A côté d'un staff permanent se développent quatre équipes interagissant en fonction des focus de la recherche : les instituteurs maternels, instituteurs primaires, superviseurs et formateurs de maîtres de stage.

3.1 Autour de l'accompagnement

Nous l'avons déjà souligné dans nos travaux (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013, 2015), le concept d'accompagnement est polysémique et déployé par de nombreux auteurs. Retenons ici quelques aspects incontournables pour néanmoins poser cette notion.

Paul (2016) estime qu'accompagner, c'est se joindre à quelqu'un, pour aller où il va, en même temps que lui, à son rythme ; en considérant ainsi trois dimensions : relationnelle, temporelle et spatiale. Sur cette base, Paul (2009) développe quatre idées précisant le concept : la secondarité (celui qui accompagne est second), le cheminement (y compris le temps consacré à la mise en chemin), l'effet d'ensemble (l'accompagnant et l'accompagné sont impliqués à tous les stades du cheminement), la transition (qui renvoie à la notion de temporalité : il y a, à tout accompagnement, un début, un développement et une fin).

A cela, Vial et Caparros (2007) adjoignent la dimension réflexive en précisant que l'art d'accompagner consiste à trouver « là où va » celui qu'on accompagne afin d'aller avec lui, afin de stimuler sans jamais précéder et, ce faisant, susciter, favoriser ou éprouver la réflexion du sujet. Jorro (2012, p. 5) ajoute encore que « l'accompagnement suppose la reconnaissance de l'autonomie du sujet, autonomie parfois contrariée tant le sujet peut avoir le sentiment de se perdre et exprimer une demande d'appui ». *In fine*, retenons qu'il s'agit d'un « processus d'ajustement permanent de l'accompagnateur en fonction du contexte et des besoins de l'accompagné » (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013, p. 127).

3.2 Genre et style (Clot et Faïta, 2000) et gestes professionnels (Jorro, 1998)

Notre recherche ayant pour objet de dégager les gestes professionnels des accompagnants, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Clot et Faïta (2000) s'inscrivant dans le champ de la clinique de l'activité ainsi que sur ceux de Jorro (1998). Clot et Faïta (2000) invitent à dépasser l'opposition entre tâche (relevant du prescrit) et activité (relevant de ce qui se fait réellement) pour aller vers le « travail de réorganisation de la tâche par les collectifs professionnels ». Ce travail est défini comme étant le genre professionnel, c'est-à-dire, « la partie sous-entendue de l'activité (...), ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent (...), ce qui leur est commun et qui les réunit, ce qu'ils savent devoir faire grâce à une communauté d'évaluations présupposées, sans qu'il soit nécessaire de respécifier la tâche chaque fois qu'elle se présente » (Clot & Faïta, 2000, p. 11). Clot ajoute que ce genre d'activité revêt deux dimensions complémentaires : celle du discours et celle de la technique. A travers cette définition du « genre », ce sont bien des principes d'économie d'action, de gestes communs incontournables, connus seulement des travailleurs d'un même horizon professionnel qui sont ici développés. Ce concept de « genre » est à rapprocher de celui de « geste professionnel » introduit par Jorro (1998). Pour elle (1998, p. 9), le geste professionnel « manifeste une intention, implique une lecture à plusieurs niveaux. Il donne à comprendre (...). Ainsi, le geste ne se réduit pas à un mouvement physiologique. S'il se traduit effectivement par une opération physique, il est avant tout issu d'une réflexion, d'une intention et empreint d'un univers culturel. » L'analyse du geste permet donc la compréhension du geste.

Ces deux éléments, « geste professionnel » (Jorro, 1998) et « genre d'activité » (Clot & Faïta, 2000) sont fondamentaux pour l'analyse et la discussion de nos résultats. En nous appuyant sur ces auteurs, nous retenons les définitions suivantes :

- un geste professionnel est toute action intentionnelle, qu'elle soit verbale, physique ou cognitive, qui concourt à la réalisation de l'activité professionnelle envisagée ;
- un genre d'activité est un ensemble de gestes professionnels, visant une activité professionnelle particulière, partagé de façon explicite ou implicite par un collectif de travailleurs professionnels.

Mais ce genre d'activité est par nature nomade, il évolue (Clot et Faïta, 2000). Cette évolution permanente est liée au fait que le genre est constamment exposé à l'épreuve du réel. Ainsi, Clot et Faïta (2000, p. 15) définissent-ils le concept de « style » comme étant « une métamorphose du genre en cours d'action ». Selon eux, le style est à voir à la fois comme un affranchissement par rapport au genre lorsque celui-ci se fatigue mais également par rapport à son histoire personnelle. Il va donc développer tant le genre que le sujet lui-même.

4. Bases méthodologiques de la recherche

Pour dégager les gestes professionnels partagés mais aussi singuliers des superviseurs, des entretiens ont été menés auprès de 18 superviseurs issus des sections primaires et préscolaires de deux instituts de formation, la moitié d'entre eux sont des psychopédagogues et les neuf autres sont des maîtres assistants, didacticiens en sciences, mathématiques, français, arts plastiques et musique. Parmi cet échantillon, certains sont novices dans la fonction d'accompagnateur, d'autres l'exercent depuis plusieurs années.

Dans un premier temps, les superviseurs ont été confrontés à une instruction au sosie centrée sur l'activité réelle engagée lors d'une visite de stage considérée comme une activité courante des superviseurs : l'entretien avec un stagiaire qui fait suite à une observation en classe. Van Nieuwenhoven et Labeu (2010, p. 42) définissent cet entretien à chaud comme étant « un temps d'échanges entre le superviseur et l'étudiant qui a pour objectif de permettre une réflexion de l'étudiant sur l'action menée et son efficacité, en vue de dégager des régulations immédiates ». Dans un second temps, un entretien semi-directif a été proposé autour des rôles (Gervais & Desrosiers, 2005) et des difficultés identifiées par les acteurs.

Pour Clot, l'instruction au sosie est un dispositif qui « soutient la confrontation des sujets à leur activité dans un échange organisé, réglé et soutenu par le psychologue intervenant » (1995, 1998, p. 180). Pour Saujat, qui a investi l'instruction au sosie dans le champ de la formation des enseignants, il s'agit non seulement de dégager ce que l'on fait, mais également « ce qu'on ne fait pas, ce qu'on n'arrive pas à faire, ce qu'on voudrait ou pourrait faire, ce qu'on est empêché ou que l'on s'empêche de faire, etc. » (Saujat, 2005, p. 2). Ce type d'entretien est conçu comme un processus de co-analyse, contrairement à l'entretien d'explicitation de Vermersch (1994), où le sujet est présent comme informateur, la démarche d'analyse revenant à l'expert. Le principe de co-analyse privilégié, ainsi que le développement professionnel des acteurs que l'instruction au sosie suscite, s'inscrivent particulièrement bien dans la perspective d'une recherche collaborative.

L'instruction au sosie a pris la forme suivante, après validation auprès des superviseurs du groupe de recherche collaborative :

Je te propose d'imaginer que je suis ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail de superviseur, lors d'une visite de stage.

Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution, dès ton entrée dans l'école de stage et jusqu'à la fin de l'entretien à chaud ?

Au niveau de l'analyse des données, les verbatim des dix-huit entretiens ont été retranscrits et, sur la base de six d'entre eux, une première catégorisation a posteriori de la succession des gestes professionnels partagés par ces six superviseurs lors d'une visite de stage a été établie. Ensuite, les membres du groupe de recherche ont amendé et validé la catégorisation de l'ensemble des gestes professionnels du superviseur à partir de l'analyse de deux verbatim supplémentaires. Dès ce moment, la catégorisation a pris la forme de verbes d'action et de compléments. Plusieurs validations successives ont encore été nécessaires et un des chercheurs du groupe a finalisé la catégorisation de toutes les interviews.

Enfin, tous les gestes qui composent une catégorie ont été hiérarchisés selon leur fréquence et ont été analysés selon les raisons de l'importance du geste, évoquées par les superviseurs. Une réduction du nombre de gestes à ce qui est effectivement partagé par dix superviseurs ou plus sur les dix-huit interrogés nous a permis de dégager le « genre » superviseur, tel que défini par Clot et Faïta (2000).

5. Vers la définition du genre de l'accompagnement du superviseur sur le terrain

Le schéma ci-dessous met en exergue les différents gestes partagés par la majorité des superviseurs lorsqu'ils se rendent sur le terrain pour observer une activité d'un étudiant et réaliser une entrevue réflexive avec lui (et le maître de stage). Il répond donc à notre question « que font-ils tous ? ».

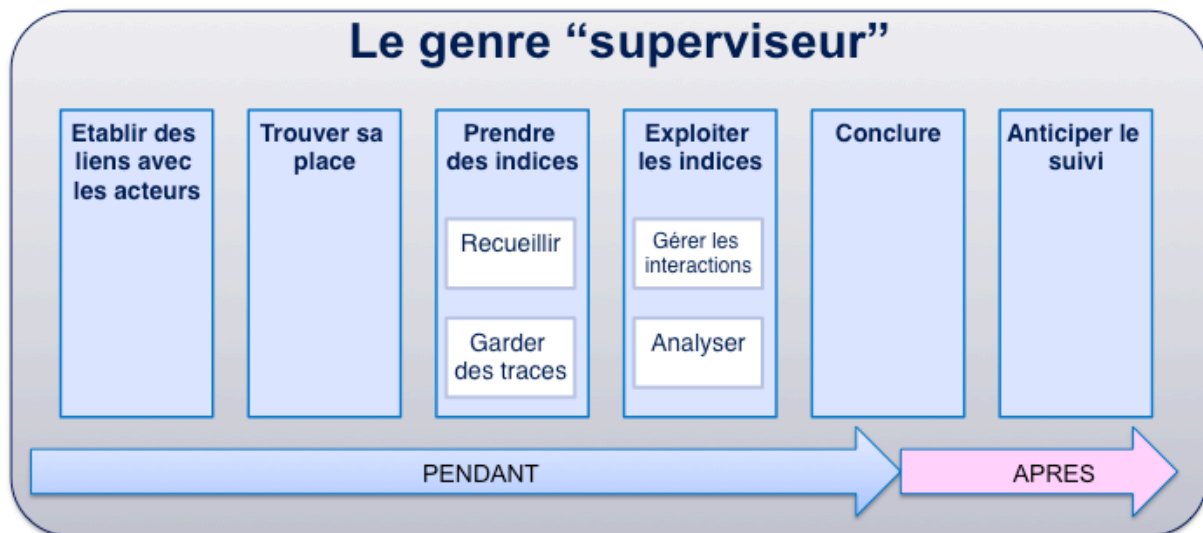


Figure 1 - Le genre "superviseur", ce qu'ils font tous

Au sein de chacune de ces catégories, plusieurs gestes professionnels apparaissent comme étant communs à plus de la majorité des superviseurs. Ne pouvant être exhaustifs dans le cadre de ce texte, nous avons choisi de relever les résultats les plus saillants ou interpellants pour chacune de ces catégories. Nous les illustrons à l'aide des verbatim issus des entretiens.

5.1 Etablir des liens avec les acteurs

Les différents acteurs rencontrés par le superviseur sont : le stagiaire, le maître de stage, le directeur de l'école de stage et les élèves de la classe. Et si les résultats laissent apparaître une place prépondérante au stagiaire, les autres acteurs ne sont pas évoqués par la majorité de superviseurs. Le tableau suivant renseigne des aspects relatifs aux préoccupations des superviseurs quand ils entrent en classe et interpellent l'étudiant :

Tableau 1 - Etablir des liens avec le stagiaire

Établir des liens avec le stagiaire	
Rassurer l'étudiant, le mettre en confiance	16
Différencier l'accompagnement	15
Prévenir / négocier / ne pas prévenir de la visite	13
Demander les documents nécessaires	9
Briser la glace	6
Établir une relation authentique	4

Ainsi, seize des dix-huit superviseurs accordent une place importante à la « mise en confiance et au fait de rassurer le stagiaire » :

Ça n'exclut pas de faire un petit signe de tête parce que, bien sûr, parfois, on sent, on perçoit une petite hésitation. Et moi je pense que y a quelque chose d'important dans le rôle du superviseur, y a la mise en confiance.

Une autre préoccupation qui ressort dans les verbatim (13/18) est relative au fait de prévenir ou non de la visite. Et s'ils préviennent ou non l'étudiant de leur passage, les superviseurs sont unanimes, ils le font pour ne pas stresser l'étudiant :

Tu préviens le stagiaire. Ainsi, il n'est pas stressé et sait quand tu arrives. En tout cas, comme superviseur, c'est un peu convenu, et je trouve que c'est très bien.

Mentionnons également que bon nombre de superviseurs (11/18) évoquent qu'en arrivant dans la classe, ils visent, au-delà des contacts avec l'étudiant, à avoir une attention particulière envers le maître de stage afin de se positionner comme co-formateur, et d'écarter la peur du jugement que pourraient ressentir certains partenaires de terrain :

Certains ont un petit peu peur aussi du jugement « Quel maître de stage je suis ? Quels modèles j'ai ? » Et donc, voilà, les rassurer en disant : « On vous reconnaît une expertise, on n'est pas là pour mettre ça en difficulté ».

5.2 Trouver une place

L'arrivée en classe et l'installation à une place définie sont ici évoqués. Dans cette catégorie, un geste partagé est de « se faire discret » lors de l'observation de l'activité. Et si onze superviseurs mentionnent ce geste comme étant important, onze également signalent qu'ils arrivent plus tôt tant que faire se peut :

En général, j'essaie plutôt de me faire la plus discrète possible pour ne pas trop traumatiser les étudiants qui sont quand même... Enfin, se faire oublier en fait, c'est un peu ça.

J'essaie d'arriver en début d'activité pour avoir justement ce petit temps-là ... Que l'étudiante ne perde pas non plus tous ses moyens, qu'elle soit dans des conditions les moins stressantes pour quand même faire son activité correctement.

5.3 Prendre des indices

La prise d'indices s'opère de diverses façons (lecture de la préparation de leçon, analyse de la fiche descriptive de stage, recueil des informations sur base des compétences professionnelles attendues, analyse du contexte du stage pour le prendre en compte, etc.). Parmi celles-ci, relevons que ressort de manière significative (douze des superviseurs en parlent) « l'échange avec le maître de stage pendant l'activité », geste qui fait écho à ce que nous évoquions plus tôt dans la volonté de créer du lien :

Moi, j'aime bien prendre l'avis de la maître de stage, si possible après avoir pu observer moi-même d'abord pendant au moins un petit quart d'heure, euh... pour me faire ma propre opinion avant d'entendre l'avis de la maître de stage, qui pourra me donner plus de détails.

Ça vaut la peine d'avoir l'avis du maître de stage, je pense, parce que c'est quand même lui qui passe toute la durée du stage avec l'étudiante, et donc qui peut avoir une vision plus longitudinale dans le temps que moi qui vais arriver juste pour un moment ponctuel.

5.4 Exploiter des indices

Le temps d'exploitation des indices, généralement appelé « entretien à chaud », comprend deux catégories de gestes : la gestion des modalités de l'entretien et l'analyse proprement dite.

Pour la première catégorie, citons le geste relatif à « l'entretien en triade » partagé par onze superviseurs.

Je te conseille de faire cet entretien à chaud, dans la mesure du possible, à trois, c'est-à-dire maître de stage, étudiante, et superviseur, parce que ça permet vraiment de mettre les choses à plat, et tout le monde entend les mêmes choses.

Pour la seconde catégorie, le fait d'« exprimer son point de vue » est commun à quinze superviseurs sur dix-huit, tandis que quatorze expriment avoir l'intention de soutenir l'analyse réflexive du novice.

Veille à ce que à la fin de l'entretien, il y ait quand même un temps pour dire clairement ce qui va, ce qui ne va pas, donc de revenir à l'évaluation et avoir un signal clair.

À côté de ces éléments, pour ce volet de l'entretien à chaud, d'autres gestes professionnels sont déterminés à l'issue de nos entretiens, comme le montre ce deuxième tableau :

Tableau 2 – Analyser les indices lors de l'entretien à chaud

Analyser	
Exprimer son point de vue	15
Soutenir l'analyse réflexive	14
Établir des liens avec les cours	4
Poser des questions de justification	7
Questionner sur l'écart entre la préparation et la réalité	4
Passer en revue les différents items de la grille d'évaluation	4
Revenir sur les objectifs personnalisés	4
Poser des questions d'éclaircissement	3
Revenir sur les objectifs généraux	3
Revenir sur les échanges précédents	1

5.5 Conclure

Concernant la conclusion de l'entretien, un seul geste est commun à une courte majorité de superviseurs : « construire des pistes » (10/18) et/ou « donner des pistes » (9/18) :

Est-ce que tu as une idée de ce que tu pourrais mettre en place pour que ça fonctionne ? Et donc là on réfléchit à des choses concrètes, et parfois on dresse carrément une liste de choses en disant : « Voilà, qu'est-ce que je peux faire à court terme ? »

D'autres gestes sont ici à signaler en terme d'aspects convoqués pour conclure la visite, comme par exemples le fait de formuler des objectifs prioritaires (9/18), de synthétiser l'entretien (4/18), de faire synthétiser l'étudiant (3/18) ou encore (pour 6/18 superviseurs) de recourir à une formulation standardisée :

Je le termine toujours sur une note positive, même si ça ne se passe pas bien. J'essaie vraiment d'encourager les étudiantes parce que je me rends compte que, y a rien à faire, c'est en stimulant, en encourageant, ce n'est jamais en cassant et en faisant peur, surtout en étant superviseur.

5.6. Anticiper le suivi

L'anticipation du suivi la plus fréquente est relative au fait de « laisser un résumé au stagiaire ». Douze superviseurs le mentionnent expressément.

C'est intéressant que tu puisses remettre le rapport à l'étudiant directement après l'entretien parce que au moment de l'entretien à chaud, il ne va pas tout retenir. Il est pris par la tension. Et donc c'est une manière pour lui d'avoir une trace de ce qui aura été discuté.

Les autres gestes qui ressortent le plus sont évoqués quand l'étudiant est en difficulté. On retrouve alors le fait de prévenir l'autre visiteur (11/18) ou encore la perspective de programmer une autre visite (8/18).

6. Tensions au centre de l'accompagnement

Au cœur du processus d'accompagnement des étudiants, l'analyse des verbatim conduit à identifier six tensions rencontrées par les superviseurs. Nous les avons identifiées dans le schéma « genre superviseur » en fonction des gestes déployés auparavant :

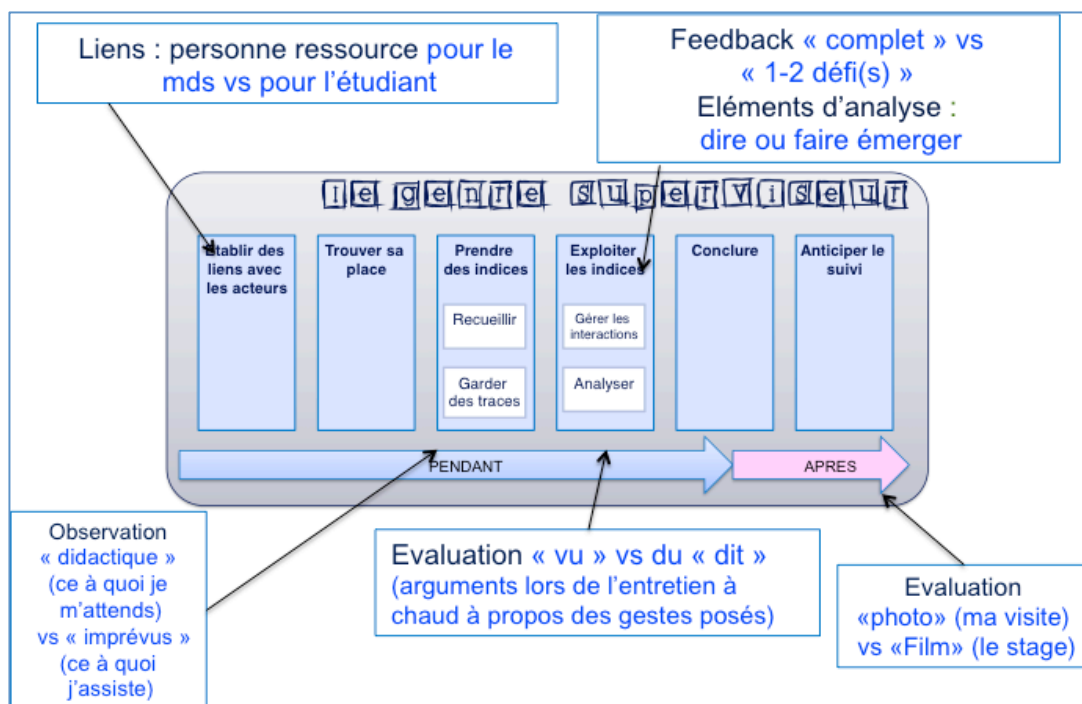


Figure 2 - Six tensions rencontrées par les superviseurs

6.1 Le superviseur : personne ressource pour le maître de stage et / ou pour l'étudiant ?

Arrivant dans la classe comme personne extérieure, et dans son ambition de créer du lien avec les partenaires de terrain dans une optique d'être co-formateur, le superviseur est amené à entrer en dialogue avec le maître de stage. Au-delà des échanges formels à propos du stage, la

posture de « personne ressource » peut devenir une tension dans le sens où le maître de stage est souvent en demande de conseils, de réponses aux questions qu'il se pose sur ses propres pratiques d'enseignant (il montre des cahiers d'élèves, des panneaux, interpelle des dispositifs qu'il expérimente au quotidien, ...) ou, parfois, sollicite un éclairage sur sa manière d'accompagner le stagiaire.

Consacrer du temps au partage avec l'expert de terrain dans l'optique de se connaître et de développer un échange pédagogique peut facilement prendre le dessus sur l'observation de l'étudiant in situ. Inversement, observer l'étudiant sans créer du lien ne contribue pas à installer une relation entre le terrain et l'institut de formation que le superviseur représente.

6.2 L'observation « didactique » versus observation des « imprévus » ?

En fonction des informations préalablement fournies par l'étudiant (horaire, titre de l'activité, objectif, ...), le superviseur cible son moment de visite et parfois, va même jusqu'à s'attendre à un dispositif mis en valeur par l'institut de formation... L'observation que nous appelons « didactique » - l'étudiant mène une leçon telle qu'elle est programmée - est parfois mise à mal par les aléas d'une vie de classe. Ainsi, au lieu d'assister à ladite leçon, force est de constater que le stagiaire se retrouve à gérer tout autre chose que ce qui était planifié.

La tension perceptible alors est de rester pour prendre des indices en fonction de la gestion de l'événement (en sachant alors que certains critères relatifs à la méthodologie ne seront pas rencontrés) ou de revenir pour assister à une leçon proprement dite (et voir ainsi l'étudiant dans une relation didactique sur base d'un dispositif particulier).

6.3 L'évaluation du « vu » ou du « dit » ?

Une autre tension à laquelle le superviseur peut faire face consiste à assister à une activité qu'il va juger décevante par rapport aux critères d'évaluation posés et aux principes dégagés en formation initiale, et de constater que lors de l'entretien à chaud à l'issue de la leçon, l'étudiant exprime clairement comment il aurait dû faire, le(s) dispositif(s) approprié(s) à convoquer et justifie la pratique finalement sollicitée (contrainte imposée, temps, adaptation au public, ...).

Il est alors parfois difficile – voire délicat – pour le superviseur de faire la part des choses entre le vu – qu'il estime ne pas correspondre au niveau de maîtrise des compétences attendues – et le dit – qu'il comprend et qui est pédagogiquement pertinent.

6.4 Le feedback pour l'entretien à chaud : complet ou sous forme de défi(s) à relever ?

Après avoir collectionné une série d'indices lors de l'observation de l'étudiant en activité, le superviseur, au moment de l'entretien à chaud, fait part de l'analyse qu'il en fait. Les verbatim à notre disposition mettent en avant une tension assez marquée : divulguer la totalité des éléments relevés, dans un souci d'être complet et de procurer un maximum de conseils et pistes de réflexion ou sélectionner un ou deux défis prioritaires en se permettant de laisser « au frigo » le reste de l'analyse.

Dans le premier cas, le risque est de « noyer » le stagiaire sous une masse d'informations, sans qu'il en retienne les principales ; dans le second, mettre la focale sur un ou l'autre aspect engage bien une centration sur un ou plusieurs objectifs mais n'envisage pas un feedback

abordant les différents critères d'observation/évaluation et pourrait dès lors procurer la surprise du débutant en lisant le rapport écrit.

6.5 Lors du feedback, dire ou faire émerger les éléments d'analyse ?

Dans le cadre du feedback que nous venons d'évoquer, une autre tension se dégage : celle de dire à l'étudiant les aspects que le professionnel a repérés ou de laisser l'étudiant poser lui-même d'abord un regard sur ce qui vient de se passer avec l'ambition qu'il puisse faire émerger les forces et limites de sa proposition didactique.

La seconde manière d'agir – qui s'inscrit dans une logique d'accompagnement et de développement des compétences d'analyse réflexive – semble idéale mais la réalité ne permet pas toujours de s'y inscrire. La principale cause émergente est le temps possible à consacrer pour l'entretien et les contraintes horaires qui ne permettent pas le dialogue réflexif : un moment de récréation de courte durée, la distance à parcourir pour visiter l'étudiant suivant nécessitent de ne pas s'attarder dans l'école... Un cours qui commence dans l'institut de formation... oblige parfois le superviseur à un entretien très bref avec l'étudiant.

6.6 L'évaluation finale sous forme de « photo » ou de « film » ?

La dernière tension repérée – et non des moindres – se présente à l'issue du ou des stages et considère l'évaluation de l'ensemble du stage. Le superviseur, après avoir réalisé sa visite et dégagé les tendances via le rapport de stage, a fait une « photo » de ce moment, qui façonne la vision qu'il a des compétences de l'étudiant. D'autres « photos » sont réalisées au fil du stage par un – ou d'autres – collègues superviseurs et par le maître de stage.

La tension mise en avant par les évaluateurs de stage est de pouvoir se décentrer de son propre rapport et des éléments observés lors de sa visite (la « photo ») pour apprécier la globalité des informations (le « film »). Si les superviseurs interrogés mentionnent que les analyses sont souvent convergentes, ils signalent néanmoins que quand des différences manifestes apparaissent, il est vraiment ardu de considérer les indices issus des autres rapports et donc, de se détacher de la photo réalisée.

7. Discussion et conclusion : vers un nouveau métier ?

Peut-on parler d'un nouveau métier quand on aborde le champ vaste de l'accompagnement des pratiques professionnelles ou est-ce plutôt une nouvelle fonction prise en charge par un éventail de professionnels ? Pour Clot (2007, p. 86), « un métier est à la fois irréductiblement personnel, interpersonnel, transpersonnel et impersonnel ». Il ne peut vivre et se développer que si ces quatre registres sont en équilibre et se répondent mutuellement. Il se meurt aussi, quand l'une ou l'autre des quatre instances du métier échoue à devenir un instrument au service du développement des autres.

Au niveau de notre recherche, une attention particulière a été mise sur la dimension *transpersonnelle* du métier, à travers le genre mais celle-ci ne doit pas occulter les autres dimensions. Le genre est la mémoire de l'histoire, des techniques, des contextes qui ont traversé le métier, c'est ce qui permet à chacun de se reconnaître dans le métier.

La dimension *impersonnelle*, ce qui tient le métier en dehors de toute situation particulière, qui est institutionnellement défini en dehors de la situation de travail (Roger, 2007) est également nécessaire : « on s'affranchit des normes, non pas en les niant mais par la voie de leur transformation. On s'émancipe de la tâche, non pas en lui tournant le dos mais par la voie de son renouvellement » (Clot, 2007, p. 87). Il s'agit d'une organisation en surplomb, consignée dans des tâches prescrites.

De même, la dimension *intrapersonnelle* est fondamentale, c'est l'incarnation personnelle du métier par une activité propre, individuelle et unique. En ce sens, Clot définit un nouveau concept, le style qui consiste en « une métamorphose du genre en cours d'action (...), avant tout la transformation des genres dans l'histoire réelle des activités au moment d'agir, en fonction des circonstances » (Clot & Faïta, 2000, p. 15). De plus, dans la mesure où il s'agit toujours d'une action située et adressée qui relie les professionnels entre eux, le métier est aussi interpersonnel. Cette dimension se réfère aux dialogues partagés sur le réel du travail pour l'entretenir et le garder vivant.

À la recherche d'un équilibre dynamique entre ces quatre dimensions, il est important de nourrir la dimension *impersonnelle*, fort peu balisée aujourd'hui ; ce qui laisse la place à une grande autonomie de la part des acteurs tout en les plongeant dans l'incertitude. Dans le contexte actuel de réflexion sur l'accompagnement des novices sur le terrain professionnel, il semble essentiel de légitimer le « métier » ou tout au moins la fonction d'accompagnateur par la définition d'un prescrit qui propose des lignes de conduite. Au niveau de la dimension *transpersonnelle*, il y a nécessité de préciser le genre pour le garder vivant et permettre aux styles individuels de s'épanouir. Les balises communes dégagées permettent le développement d'un collectif professionnel d'acteurs qui font évoluer le métier. En parallèle, l'accompagnement se développe dans un monde de personnes qui communiquent. Il s'agit de concerner les acteurs, de les amener à se parler et à partager leurs pratiques et ainsi d'éviter le sentiment d'isolement et de solitude (Clot, 2008). Au niveau *interpersonnel*, c'est le développement professionnel de chacun qui est visé en permettant à chacun d'habiller la fonction.

La recherche collaborative engagée autour de l'accompagnement tant au niveau des maîtres de stage qu'au niveau des superviseurs va se poursuivre pour nourrir la réflexion et identifier les besoins des accompagnateurs pour éviter un risque mis en exergue par Clot : « un métier, privé des ressources vitales du travail collectif interpersonnel, sans répondant transpersonnel peut dégénérer en face à face ravageur entre un exercice personnel solitaire et des injonctions impersonnelles factices » (2008, p. 260).

Bibliographie

Bourassa, M., Bélair, L., & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et Francophonie*, Volume XXXV (2), 1-11.

- Clot, Y. (1995 /1998//2008). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La découverte.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers, *Éducation et didactique*, 1 (1), 83-93.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail, Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 23 (2), 371-393.
- Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (2), 245-258.
- Gervais, C. ; & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement des stagiaires*. Québec : Les presses de l'université de Laval.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : PUF.
- Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *Revue en Question* n° 19. Aix-en-Provence. p. 1-20. En ligne : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/11/23/44/PDF/Gestes-98.pdf>
- Jorro, A (2012). L'accompagnement, comme processus singulier et comme paradigme. Préface. In E. Charlier & S. Biemar, *Accompagner: un agir professionnel* (pp. 5-10). Bruxelles: De Boeck Université.
- Mieusset, C. (2013). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire*. Thèse de doctorat : Université de Reims.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs- Revue internationale de Recherches en éducation et formation des adultes*, (20), 13-63.
- Roger, J. (2007). *Refaire son métier : essai de clinique de l'activité*. Toulouse : Erès.
- Saujat, F. (2005). *Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale*. –En ligne : probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf.
- Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Editions Logiques.
- Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- Van Nieuwenhoven, C., & Labeuu, M. (2010). *L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive*. *Éducation et francophonie*, 38 (2), 2010, p. 39-59. En ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/1002163ar>.

Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2013). *Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire*. *Interraçoes* n°27, p.118-138.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF