

Un accompagnement différencié du stagiaire selon l'enseignant associé?

Colette Gervais

Number 141, Spring 2006

La formation des enseignants

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/50238ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

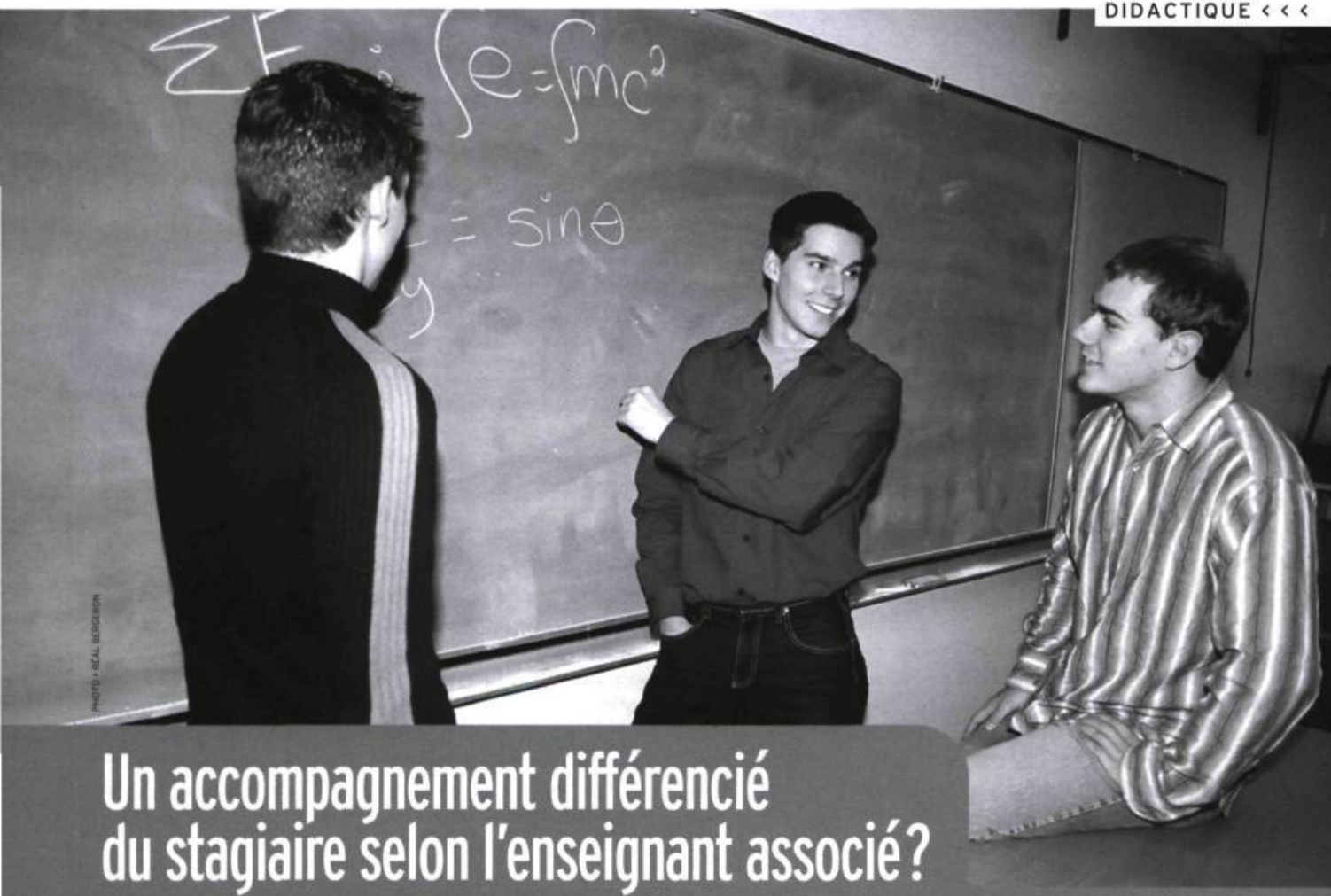
0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Gervais, C. (2006). Un accompagnement différencié du stagiaire selon l'enseignant associé? *Québec français*, (141), 67–68.



Un accompagnement différencié du stagiaire selon l'enseignant associé?

>>> Colette Gervais*

Un volet important de la formation initiale des enseignants est l'expérience de stage, une activité des plus valorisées par les étudiants : « *l'expérience la plus significative de ma formation* », « *le lieu où l'on apprend vraiment le métier* ». Comment se fait cet apprentissage ? On serait tenté de répondre, lorsqu'on pense aux enseignants expérimentés choisis pour accueillir les stagiaires, que cela se réalise un peu par imitation de bonnes pratiques. Pourtant, la majorité des enseignants associés refuseraient ce rôle de modelage d'un stagiaire¹. L'observation de bonnes pratiques contribue, certes, à la formation, mais comment le stagiaire parvient-il à comprendre ce qu'il observe, à mobiliser certains acquis de sa formation à l'université ou de ses expériences antérieures pour développer sa propre pratique de l'enseignement ? Par essais et erreurs, par expérimentation ? Comment l'enseignant associé s'y prend-il pour le guider, lui faire profiter de l'expérience qu'il a construite ?

Dans ce texte, je rends compte de résultats d'une étude réalisée avec des enseignants associés du secondaire et leurs stagiaires de quatrième année. L'objectif de l'étude était de comprendre le rôle de l'explicitation des pratiques dans la communication du savoir d'expérience. Des enseignants, expérimentés et en formation, ont accepté d'enregistrer sur vidéo leur enseignement et d'en sélection-

ner des extraits pour les analyser, en présence de collègues. La démarche retenue, inspirée de l'approche de Fenstermacher², visait à aider l'enseignant à rendre explicite, pour lui et ses collègues, ce qui fonde sa pratique : les valeurs qu'il priorise, ses intentions pédagogiques, les connaissances théoriques et empiriques sur lesquelles il s'appuie, les composantes du contexte qu'il prend en compte pour agir. En somme, à formuler un « argument pratique » reflétant les raisons pour lesquelles il agit. Bien sûr, ces motifs d'action peuvent être (et sont effectivement) très personnels, idiosyncrasiques, tout en restant compréhensibles par les autres enseignants et partageables entre eux. Je présente ci-dessous quelques illustrations tirées de l'analyse des propos de deux enseignants sur l'accompagnement de leur stagiaire, des extraits qui mettent en évidence comment ils ont utilisé la démarche d'explicitation avec leur stagiaire et ainsi contribué à sa pratique réflexive.

Un accompagnement centré sur la personne

La première enseignante associée, une enseignante de sciences, dirige l'entretien qui suit le visionnement des séquences vidéo du stagiaire sur un mode de questionnement. Ses questions visent des intentions variées.

- Amener le stagiaire à s'observer : « *Que remarques-tu dans cet extrait ?* », ce qui permet au stagiaire de mieux cibler un aspect précis de sa pratique, sa façon d'entrer en contact avec le groupe d'élèves.
- Faire analyser une situation : « *Si tu étais un élève, que dirais-tu d'un prof qui se présente ainsi ?* », pour susciter une prise de conscience de la part du stagiaire : « *Je n'ai pas pris ma place* ».
- Faire exprimer une auto-appréciation : « *Tu dis que tu aurais peut-être été mieux d'aller plus loin ?* » Le stagiaire évalue alors comme inappropriée sa décision d'avertir l'élève à plusieurs reprises plutôt que de donner la conséquence prévue.
- Faire justifier : « *Pourquoi ne te donnes-tu pas le droit d'établir tes propres conséquences, quels désavantages vois-tu à le faire ?* » Le stagiaire admet son insécurité ; en effet, il ne sait pas quelles règles de fonctionnement établir pour le groupe.
- Faire anticiper une réaction : « *Comment pourrais-tu dire à l'élève que ça t'agace quand il parle ?* » Le stagiaire répond en élaborant un scénario complexe, qui inclut l'expression de ses propres besoins, les comportements attendus des élèves, etc.

Dans son accompagnement, l'enseignante rend explicites certains savoirs tirés de son expérience. Ainsi, en ce qui concerne les difficultés du stagiaire en gestion de classe, elle mentionne : « *Pour être efficaces, les interventions disciplinaires doivent être courtes, non moralisatrices* ». Elle évoque, entre autres, la nécessité, pour un enseignant, d'établir des règles de fonctionnement convergentes avec le règlement de l'école. Elle rend également claires ses intentions comme formatrice : aider son stagiaire à prendre conscience des liens qui existent entre une bonne connaissance de soi, les comportements que l'on privilégie en classe et les effets de ces comportements sur les élèves.

Un accompagnement didactique

Le deuxième enseignant associé, un enseignant d'anglais, utilise également le questionnement mais fait également un usage important d'appréciations justifiées du travail de la stagiaire : « *J'ai trouvé intéressant que tu utilises des proverbes en anglais* », signalant ainsi que c'était un bon moyen d'intégrer les objectifs culturels du programme. Il utilise également beaucoup le questionnement, à des fins variées.

- Faire exprimer une intention : « *C'était quoi ton idée derrière ça ?* », ce qui incite la stagiaire à préciser qu'elle voulait que les élèves découvrent par eux-mêmes que l'impératif n'est pas utilisé seulement pour donner des ordres.
- Faire exprimer une auto-appréciation : « *Pourquoi tu utilises ça ? Qu'est-ce que ça apporte aux élèves ?* » En plus de trouver que c'est un moyen agréable à utiliser, la stagiaire mentionne l'impact sur les notes prises par les élèves : « *Ça leur donne un graphique facile à comprendre, ça les aide à se rappeler les différents points reliés à un sujet* ».
- Faire préciser d'où lui est venue l'idée d'utiliser tel moyen didactique : « *d'un cours à l'université* », ce qui aide la stagiaire à verbaliser les ressources qui fondent sa pratique.
- Faire anticiper d'autres utilisations possibles d'un moyen didactique : « *Dans quel autre contexte pourrais-tu l'utiliser à l'inté-*

rieur du cours d'anglais ? », ce qui incite la stagiaire à étendre à d'autres situations, par exemple : « *pour faire des synthèses* ».

L'enseignant formule également des suggestions à la stagiaire en faisant appel à ses savoirs, dont certains sont théoriques, comme l'importance du traitement de l'erreur dans l'enseignement des langues.

Discussion

Les deux enseignants associés dont il est question dans cet article exploitent, dans leur travail d'accompagnement du stagiaire, des registres différents : l'un mise sur des savoirs et moyens d'ordre didactique ; l'autre, sur des aspects relatifs à la personne même de l'enseignant. Les stagiaires recevraient donc un accompagnement différencié selon le style de leur enseignant associé ? Fort probablement, et heureusement ! Tout d'abord, on peut observer que les enseignants de l'étude ont tenu compte de la pratique réelle de leur stagiaire, de ses difficultés et forces, en gestion de classe dans un cas, en approche didactique dans l'autre. L'utilisation de la vidéo leur a permis de cibler des situations concrètes et précises. Ils tentent donc de répondre aux exigences de la situation et aux besoins de leur stagiaire actuel. D'autre part, chacun enseigne selon ce qu'il est, et c'est probablement la même chose dans l'accompagnement d'un stagiaire. Nos valeurs orientent nos actions, ces dernières s'appuyant sur les connaissances dont nous disposons et sur l'expérience construite.

Tout au long de sa formation et de ses stages, un stagiaire sera exposé à différentes visions de la pratique et accompagné par des formateurs qui n'ont pas nécessairement les mêmes priorités. Cela constitue, à mon avis, un excellent moyen de l'inciter à rendre conscientes ses propres valeurs et intentions, et ainsi commencer à développer un répertoire d'actions conformes à ses propres priorités. De plus, verbaliser les fondements des choix effectués lors des planifications d'activités et des actions menées en présence des élèves permet de rendre conscientes et exploitables les connaissances et expériences dont on dispose, ce qui est de nature à rassurer en début de carrière.

Les résultats d'études sur les entretiens entre enseignant et stagiaire lors d'un stage font souvent état de conversations plutôt superficielles, qui comportent principalement des rétroactions de type prescriptif et très peu d'échanges sur le raisonnement pédagogique à l'origine des décisions et des actions. Il faut reconnaître que rendre explicites les raisons de son agir n'est ni habituel ni facile. On peut formuler également l'hypothèse que certains enseignants évitent de le faire, par crainte d'influencer le stagiaire. À la suite des résultats de cette étude, je pense que rendre son savoir d'expérience explicite est indispensable pour assumer son rôle de formateur.

* Professeure à l'Université de Montréal et membre du CRIFPE.

NOTES

- 1 C. Gervais et P. Desrosiers, *L'école, lieu de formation des enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2005.
- 2 G. D. Fenstermacher, « Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, 1996, p. 617-634.