

## **GROUPE : UN STAGE, TROIS TEMPS DANS LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DU FUTUR ENSEIGNANT ?**

Dans le contexte actuel de réforme de la formation initiale des enseignants, la place des stages dans le nouveau curriculum est au cœur des préoccupations. Proposer une réflexion en trois temps (planification, apprentissage sur le terrain et évaluation) permet d'identifier les enjeux qui se jouent à ces moments-clés de la pratique et les leviers qui peuvent être proposés pour ajuster l'accompagnement des stagiaires. Dans cet atelier, l'avant stage et le stage sont abordés via la perception de l'étudiant. La parole lui est donnée pour comprendre, d'une part, comment il prépare son stage et, d'autre part, comment il apprend en situation d'interactions. L'après-stage est, quant à lui, approché par le biais de l'analyse du jugement professionnel porté par le superviseur sur la pratique du stagiaire. Après un cadrage conceptuel et la présentation de quelques résultats, un temps de réflexion et d'échanges sur la base de traces sera proposé aux participants.

### **Temps 1 : avant le stage,**

*Agnès Deprit et Catherine Van Nieuwenhoven*

#### **Les ressources mobilisées par les étudiants pour préparer leur stage**

En formation initiale, les stages sont organisés pour permettre au futur enseignant de développer son savoir-faire professionnel (Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents, 2000). Si les instituts de formation structurent en étapes les moments alloués à la préparation du stage (contractualisation observation de la classe, rencontres du maître de stage, évaluation des activités préparées...), la phase de planification est principalement laissée à l'autonomie du stagiaire (Caron et Portelance, 2017), lui offrant de multiples occasions d'apprentissages informels (Colognesi, Beusaert et Van Nieuwenhoven, 2018). Dès lors, comment les étudiants s'approprient-ils ce moment de responsabilisation ? Quelles ressources réinvestissent-ils prioritairement lorsqu'ils préparent leur stage ?

Deux recherches exploratoires qualitatives à visée compréhensive (Van der Maren, 1996) seront présentées dans cette communication. Elles ont été menées dans le but d'identifier les ressources exploitées par les étudiants des trois années de formation. La posture de recherche non déficitaire permet de poser sur l'étudiant un regard positif sur ses capacités, d'adopter sa perception et de comprendre ses choix stratégiques au moment de planifier (Malo, 2005).

L'analyse des données, récoltées au moyen de journaux de bord, d'entretiens semi-directifs et de questionnaires, montre que les stagiaires privilégient les savoirs d'expérience, sollicitent moins volontiers les savoirs appris en formation et par conséquent activent peu les liens théorie-pratique attendus.

### **Temps 2 : pendant le stage**

*Marc Blondeau et Catherine Van Nieuwenhoven*

#### **Apprendre à faire la classe :**

#### **Analyse du développement professionnel des enseignants stagiaires en formation initiale dans une approche activité**

Pour beaucoup de jeunes enseignants en formation, les lieux de stage sont perçus comme le principal lieu de développement professionnel (Rayou, 2008). Toutefois, s'il semble admis que les stages génèrent ruptures, reconfigurations, transformations, développement et, en définitive, apprentissage du métier, « les auteurs n'abordent pas le détail de la façon dont s'opère la transformation des matrices » (Azema, 2016, p.309) et, en particuliers, « elles ne disent rien ni des causes de ces processus, ni des influences qui les déterminent et elles n'expliquent pas la variété de réaction des débutants. » (Daguzon, 2010, p.89)

Notre communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche longitudinale qui tente d'évaluer le développement professionnel des enseignants stagiaires dans une perspective non déficitaire (Malo, 2012), du point de vue intrinsèque (Theureau, 2002) de l'étudiant. En effet, nous suivrons douze futurs instituteurs pendant les trois années de leur formation initiale (2015-2018). Chaque année, un moment de stage est filmé et des extraits illustratifs des processus de conduite de classe significatifs (Bourbao, 2010) sont proposés en autoconfrontation (Theureau, 2002, 2004 ; Vermersch, 2010).

Les résultats présentés porteront sur quelques études de cas réalisées lors des stages. Nous tenterons de mettre en évidence les lignes de forces de l'activité d'un étudiant à différents moments de stage, de repérer les évolutions qu'il pointe entre ces moments et de cerner les facteurs qui ont influencé ces évolutions. Cette analyse servira ensuite à émettre des pistes pour la formation. En effet, à l'heure d'une refonte prochaine des programmes de formation initiale des enseignants, une meilleure compréhension des mécanismes de développement de la compétence à faire la classe nous semble une préoccupation de nature à éclairer la réflexion.

### **Temps 3 : après le stage**

*Olivier Maes, Stéphane Colognesi, et Catherine Van Vieuwenhoven*

#### **La prise en compte de la singularité de la situation dans la construction du jugement évaluatif des superviseurs de stage lors de la coévaluation**

Dans le contexte de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone, peu de prescripts balisent l'accompagnement offert par les superviseurs issus des Hautes Ecoles aux futurs enseignants (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2017). Cela entraîne que les accompagnants se sentent démunis pour mener à bien leurs tâches de supervision et principalement celles relatives à la dimension évaluative (Van Nieuwenhoven, Picron, & Colognesi, 2016).

Dans le cadre de cette communication, nous tenterons d'amener des éléments de réponse quant aux modalités de gestion cet aspect évaluatif par les superviseurs, dans un contexte de coévaluation de stage en interrogeant plus particulièrement la prise en compte de la singularité de la situation : influence-t-elle le jugement évaluatif du superviseur et en quoi ?

Pour cela, en nous inscrivant dans une approche qualitative à visée compréhensive (Van der Maren, 1996) et interprétative (Savoie-Zajc, 2011), nous avons suivi quatre superviseurs dans leur activité réelle, c'est-à-dire dans dans plusieurs coévaluations de stage avec un collègue et l'étudiant-stagiaire.

Dans notre propos, nous présenterons le contexte de la recherche, la problématique, le cadre conceptuel (dont les concepts de superviseur, de coévaluation, de jugement évaluatif ainsi que celui de jugement professionnel en évaluation), les choix méthodologiques posés et les principaux résultats issus de l'analyse de contenu appliquée aux données récoltées. Nous pourrons ainsi montrer que, selon les cas étudiés, la singularité de l'étudiant et le contexte de stage peuvent être pris en compte par le superviseur.