

Rezensionen / recensions / recensioni

Guillemette François & L'Hostie Monique (Ed.). (2011). *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement*. Québec: Presses de l'Université. 261 p. + XX p.

Aucun institut de formation ne déroge désormais à l'intention d'appliquer un modèle d'alternance en formation initiale à l'enseignement. Au Québec, l'Association pour la formation à l'enseignement (Aforme) a été créée au début des années 2000, nous explique Marc Boutet de l'Université de Sherbrooke, «pour offrir un espace de réflexion sur les stages» (p. VIII). Ce volume fait suite à deux autres ouvrages collectifs publiés également aux Presses de l'Université du Québec: *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages en enseignement* (2002) et *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (2008). L'enjeu des stages, comme le relève M. Boutet avec pertinence, se situe non pas dans le stage en lui-même, mais bien dans le «retournement épistémologique qui n'a pas encore eu lieu dans les facultés et les départements universitaires d'éducation, malgré la popularité du concept de praticien réflexif qui y sévit depuis que Donald Schön l'a proposé il y a environ vingt ans» (p. VII).

Le modèle de compagnonnage est encore présent sinon dans les intentions, du moins dans les représentations sociales et dans les pratiques d'accompagnement des stages. Cohen-Scali (2000) a bien montré dans son ouvrage comment les deux lieux de formation, en établissement et sur le terrain, doivent coopérer et reconnaître les spécificités de chacun; comment ils doivent soigner leur articulation et tenir compte des attentes et conceptions des formés. Entre le lieu d'insertion scolaire (qu'il est bon de vite quitter pour enfin entrer dans la vie active) et le lieu d'insertion postulé (le terrain de la vie active), les formés ont vite fait leur choix: le modèle de la pratique de leur futur métier, soit le terrain, est clairement privilégié au détriment de tous les modèles et explications théoriques que peuvent fournir les instituts de formation.

L'ouvrage qu'ont coordonné Monique L'Hostie et François Guillemette met l'apprenant au centre de la réflexion. C'est le stagiaire, en tant qu'auteur de sa formation professionnelle, qu'il faut observer et comprendre afin de pouvoir développer des stratégies pertinentes pour favoriser la progression du développement de ses compétences en enseignement. Les acteurs de la formation, les intervenants concernés, ont leur importance dans ce contexte: formateur en institution, formateur sur le terrain, superviseur de stage, direction d'école, chacun a sa logique, ses stratégies, ses impératifs. Le collectif s'est posé les questions suivantes: «Les formateurs savent-ils tenir compte des particularités individuelles d'un stagiaire sans perdre de vue les exigences communes à tous? Ont-ils des stratégies privilégiées pour faire progresser l'étudiant dans l'apprentissage du métier et dans le développement des compétences nécessaires à l'enseignement? Les stratégies

sont-elles différentes selon que l'on est enseignant associé ou superviseur de stage? Les directions d'école ont-elles un rôle à jouer? Et que dire de l'étudiant? Jusqu'à quel point est-il lui-même responsable de sa propre progression?» (p. 2). Neuf chapitres rendent compte de la réflexion à propos l'accompagnement de celui qui tâtonne à ses débuts jusqu'à l'acte professionnel.

Le premier chapitre (écrit par François Guillemette et Jean-René Lapointe) ausculte «l'autoformation du stagiaire» dans le contexte du Québec. À partir d'entretiens menés avec des stagiaires et des formateurs, les chercheurs ont mis à jour les stratégies des stagiaires (leur planification, l'appropriation du milieu du stage, ...) et celles des formateurs (l'accueil du stagiaire, l'espace qui lui est laissé, l'accompagnement à l'analyse des pratiques). La question du degré d'accompagnement – dans un contexte d'autoformation – est centrale dans cette analyse: «Ne pas 'faire à la place' du stagiaire ne signifie pas qu'on lui laisse toute la place en l'abandonnant à son sort sans l'aider ni l'accompagner. [...] Le milieu de pratique d'un stagiaire doit être un milieu authentique, certes, mais aussi 'protégé' et moins difficile (selon les phases de progression du stagiaire) que le milieu dans lequel intervient un enseignant professionnel au quotidien. La professionnalisation est, d'abord et avant tout, un processus évolutif, une progression» (p. 26).

Carine Dierkens évalue, dans le deuxième chapitre, «la progression d'un stagiaire futur enseignant» dans le contexte de la Belgique francophone. La question est sensible: «Comment concilier une démarche évaluative à visée certificative et normative avec une démarche formative et personnalisée?» (p. 37). La chercheuse expose, dans un premier temps, les dimensions qui interagissent lors de la construction identitaire du stagiaire. Après la description des obstacles rencontrés par les superviseurs et le dispositif évaluatif qu'ils ont mis en place, les textes légaux, leurs contraintes et les espaces qu'ils laissent, sont examinés. Enfin, l'auteure rend compte des réponses trouvées par les équipes enseignantes pour «proposer une évaluation formative spécifique intégrant une grille critériée basée sur les compétences professionnelles requises et des moments auto- et coévaluatifs de construction de l'identité professionnelle (p. 37).

Le chapitre 3 (écrit par Monique L'Hostie, Nadia Cody, Nicole Monney, Nadine Laurin et Sandra Belzill) revient au Québec (on y restera dans tous les autres chapitres de l'ouvrage) pour se pencher sur «l'agir compétent de l'enseignant associé en situation de stage». La recherche présentée fait état d'une expérience de réflexion collective à propos du développement des compétences des enseignants associés.

Annie Malo et Pauline Desrosiers structurent le quatrième chapitre autour d'«un dispositif visant à soutenir la pratique réflexive en stage, démarche de mise en mots entre enseignants et stagiaires au sujet de situations pratiques». Dans le cadre d'une recherche de type collaboratif, les chercheuses ont mis en réflexion collective des enseignants associés et des stagiaires pour «développer une démarche de mise en mots de savoirs intégrés au stage» (p. 93). Enregistrements vidéos de situations de la pratique, enregistrements audio des échanges, le matériau a per-

mis une analyse qualitative thématique illustrant la dynamique des échanges entre enseignants associés et stagiaires à propos de situations privilégiées.

Le chapitre 5 (Johanne Pharand et Paul Boudreault) se penche sur les relations entre les enseignants associés et les superviseurs universitaires, comment ils se perçoivent les uns et les autres, les attentes mutuelles et le type de collaboration favorisant la progression des stagiaires. Ainsi, l'enseignant associé type est décrit comme étant un professionnel «ouvert, présent, disponible, rigoureux, passionné, dynamique, positif et engagé, qui donne des rétroactions, justifie son évaluation, connaît sa matière, agit comme un modèle professionnel et suite le PFEQ» (p. 137). Le superviseur est lui dépeint comme étant «un professionnel ouvert, disponible, à l'écoute, souple, respectueux, constructif, facile d'accès, chaleureux, empathique et dynamique. Il reconnaît l'apport de l'enseignant associé, module ses exigences, agit comme un soutien, inspire confiance et accompagne en tout temps» (p. 138). Bref, pour que ces deux figures idéales fonctionnent correctement, il convient encore de les faire se rencontrer et de développer les formations continues, notamment celles destinées aux superviseurs.

Sylvie Fréchette, Frédéric Legault et Monique Brodeur interrogent dans le chapitre 6 «L'autorégulation de l'apprentissage: de l'exercice du rôle de soutien à la motivation chez des stagiaires en enseignement secondaire». Les processus et croyances utilisés par les stagiaires pour autoréguler leur apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation sont décrits et analysés. L'analyse des entretiens d'explicitation, de forums électroniques de discussion et d'une grille d'observation ont permis d'identifier douze croyances et processus, sous une forme concrète, ce qui devrait permettre, d'après les auteurs, d'aider les formateurs «à mieux accompagner les stagiaires dans leurs démarches de construction de savoirs d'action liés au soutien à la motivation» (p. 165).

Le chapitre 7 «Pour un accompagnement du stagiaire centré sur l'acquisition de connaissances et leur application; une analyse cognitive du raisonnement pédagogique en adaptation scolaire» (par Julien Mercier, Monique Brodeur, Line Laplante et Caroline Girard) met à l'épreuve empirique un modèle cognitif de raisonnements pédagogiques et examine comment ces processus cognitifs se mettent en action chez des enseignants à travers différents niveaux d'expertise. Les résultats montrent, entre autres, que «les fonctions de l'activité de planification pédagogique relatives à l'articulation théorie-pratique et au développement des connaissances gagneraient à être explorées plus finement de façon à promouvoir cette activité dans la formation des enseignants et à déterminer, à l'intention des formateurs, les conditions optimales qui favorisent l'apprentissage» (p. 196).

France Lacourse et Geneviève Nault abordent, dans le chapitre 8, «la modernité réflexive à l'accompagnement des formateurs de stagiaires dans un forum de discussion». Les enjeux des forums de discussion quant à la construction de nouvelles connaissances sur l'accompagnement concerté sont discutés dans ce chapitre, enjeux importants au vu des transformations radicales qu'apporte le développement actuel des nouvelles technologies dans le monde de l'éducation. Si la

recherche présentée ici permet de conclure au rôle positif joué dans «le partage des informations, de la compréhension des situations d'accompagnement, des savoirs sur la pratique et la construction des connaissances» (p. 226), le nombre limité des participants à la recherche impose une certaine prudence quant à ces constats. Certes, relèvent les auteures, «cette situation nous projette bien dans la modernité réflexive de Giddens et la structuration sociale en transformation. La contribution de cette recherche montre un intérêt particulier chez les nouveaux formateurs. [...] Il reste à creuser l'apport du forum de discussion dans l'accompagnement concerté et le positionnement identitaire des formateurs» (p. 227).

«Communauté d'élaboration de connaissances en réseau pour le développement de la littératie de recherche chez des stagiaires en enseignement», tel est l'objet du dernier chapitre écrit par Stéphane Allaire et Thérèse Laferrière. À partir des résultats d'une expérimentation de devis (*design experiment*) ancrée depuis plusieurs années dans un partenariat école-université, les chercheurs illustrent «comment les principes sociocognitifs de la coélaboration de connaissances, mis de l'avant avec des stagiaires en enseignement, les ont amenés à prendre part à un processus qui s'apparente à celui d'une démarche de recherche, adaptée aux spécificités d'un milieu scolaire et, ce faisant, ont contribué implicitement au développement de la littératie de recherche» (p. 231).

Les différents chapitres de cet ouvrage collectif sont très intéressants. Ils abordent de larges pans et facettes de la formation en alternance et plus spécifiquement du développement professionnel. Mais le but annoncé en quatrième de couverture est très ambitieux: il y est exprimé le «souci de contribuer à l'œuvre des praticiens qui accompagnent les stagiaires en enseignement afin de favoriser l'amélioration des actes professionnels». Les auteurs ont donc «voulu partager les résultats pertinents de leurs travaux de recherche sur le terrain de la formation à l'enseignement, et ce, dans le but de transformer les pratiques». Il faut donc espérer que les principes ici énoncés soient actifs en autoformation à l'accompagnement des stagiaires par la seule lecture des différents chapitres...

Bibliographie

Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris: PUF.

Danièle Périsset, HEP Valais & Université de Genève