



Communication n° 171 – Atelier 38 : Construction identitaire

La transmission des savoirs d'expérience en matière de gestion de classe par les enseignants maîtres de stage aux futurs enseignants d'école primaire

Alain Colsoul, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Faculté des sciences psychologiques et de l'éducation, Université Libre de Bruxelles.

Résumé

Le texte proposé évoque la question de la transmission des savoirs professionnels dans le contexte de la formation initiale des enseignants du primaire. Il traite de la façon dont les maîtres de stage réalisent la passation de leur savoir d'expérience aux futurs enseignants d'école primaire en activité de stage pédagogique dans leur classe. Les informations sur cette réalisation proviennent de deux sources : les entretiens menés avec un groupe de stagiaires et les annotations des maîtres de stage à partir de leurs observations de ces stagiaires en activité. Elles mentionnent l'organisation que les maîtres de stage installent pour les échanges avec les stagiaires mais aussi le travail mené avec les stagiaires lors des entretiens.

Mots clés : Maître de stage, compétences professionnelles, gestion de classe, interactions.

Introduction

Dans la formation initiale des enseignants du primaire en Communauté française de Belgique, le rôle des enseignants experts désignés comme « Maîtres de stage » auprès des futurs enseignants stagiaires est reconnu, de façon implicite, par l'ensemble des acteurs de la formation comme un élément clé de la transmission des savoirs liés à la pratique de terrain. Ces enseignants que l'on peut qualifier de formateurs de terrain pour leur participation reconnue au développement des compétences professionnelles des stagiaires restent toutefois « des partenaires de l'ombre » aux yeux des instances officielles qui gèrent la formation des enseignants en Communauté française de Belgique. A cet égard, on remarque que la recherche semble partager cette vision. On peut souligner que si des études ont traité du savoir des praticiens, à notre connaissance, elles n'ont pas montré la contribution réelle des praticiens maîtres de stage à la formation des stagiaires. Notre expérience de formateur d'enseignants nous incite à penser pourtant que le développement des compétences professionnelles émerge aussi de ces échanges sur l'action et que le fait de traiter la complexité des situations professionnelles réellement vécues par le stagiaire permet à ce dernier la construction et la validation de nouveaux savoirs. Notre hypothèse s'appuie sur l'idée que les maîtres de stage sont en mesure de saisir le contexte précis dans lequel évoluent les futurs enseignants au cours de leurs activités d'enseignement et qu'ils sont les mieux à même dans leur travail d'accompagnement d'aider les stagiaires à porter une réflexion au quotidien. Bien que conscient de l'importance du modèle d'enseignant que joue le maître de stage auprès du stagiaire, nous pensons que l'apprentissage par imitation n'est pas le seul vecteur de progression du futur enseignant dans l'acquisition des gestes du métier. Nous envisageons plutôt une complexité liée à des rôles multiples du maître de stage pouvant contribuer à accompagner le stagiaire dans sa propre réflexion et à l'inciter à adopter une posture réflexive. Dès lors, les observations de l'organisation des interactions entre ces maîtres de stage et les stagiaires que nous comptons décrire dans cet article seront l'occasion de remarquer que la formation des futurs enseignants prend appui sur les savoirs des praticiens et sur leur contribution à la démarche d'analyse du stagiaire, dans le sens, comme l'envisagent Ardoina et Mialaret (1995) d'« une analyse d'accompagnement de familiarité entre l'analyse et les phénomènes, les processus et la situation qu'ils étudient » (Ardoina et Mialaret, p.210).

Méthodologie

En vue de comprendre le mécanisme de communication et comment se communique l'expérience, lors de la circulation des informations entre le maître de stage et son stagiaire, nous avons sollicité dans un premier temps une dizaine de futurs enseignants du primaire actuellement en dernière année de formation¹ à expliquer la façon dont les échanges avec leur maître de stage se sont déroulés lors du dernier stage pédagogique réalisé en première et deuxième année primaire. Le choix des étudiants de dernière année de formation a été dicté par le fait que ces étudiants effectuent des stages relativement longs dans le cadre de cette formation, c'est-à-dire

pour les étudiants des périodes de quatre semaines consécutives d'activités dans la classe de stage. Cette durée favorise l'établissement des interactions entre le maître de stage et son stagiaire. Elle nous permet de saisir davantage d'éléments constitutifs de ces échanges. Le choix de cet échantillon d'étudiants de troisième année fût aussi dicté par le fait que le stage à cette période de la formation vise la maîtrise d'habiletés élémentaires par l'accomplissement de l'ensemble des activités, réalisées hors accueil du stagiaire par le maître de stage dans sa classe.

Par la suite et en fonction de l'explication reçue des étudiants concernant l'utilisation par les maîtres de stage du support écrit destiné à alimenter les entretiens menés avec les stagiaires, nous avons décidé de collecter ces supports écrits restés en possession des stagiaires après le stage et cela en vue d'analyser les contenus exprimés et de comprendre les objets travaillés pendant ces échanges. Les supports écrits collectés devaient nous permettre également de comprendre la conception du rôle des maîtres de stage et ce qu'ils jugent indispensable d'aborder avec leur stagiaire.

¹La formation des enseignants du primaire en Communauté française de Belgique comporte trois années consécutives. Le caractère professionnalisant de cette formation implique l'immersion dans le terrain professionnel. Les futurs enseignants réalisent en ce sens, deux semaines d'immersion en première année de formation, quatre semaines d'immersion en deuxième année de formation et 12 semaines d'immersion en troisième année de formation. Les stagiaires de première année de formation effectuent leur stage en binôme (deux stagiaires par classe). Les stagiaires de 2^{ème} et 3^{ème} année de formation effectuent leur stage de façon individuelle. Les semaines d'immersion de la troisième année de formation sont généralement réparties en deux ou trois stages dans des classes et des écoles différentes. En ce qui concerne l'expertise attendue des maîtres de stage, ceux-ci disposent d'une expérience de minimum cinq années pour le niveau des élèves dans la classe d'accueil. En l'occurrence, les maîtres de stage inclus dans cette recherche enseignent au premier cycle de la formation du primaire.

Résultats

L'organisation des interactions : « une tournure didactique »

Les propos des stagiaires interrogés corroborent une impression que nous avons eu l'occasion de développer dans le passé à partir d'échanges informels avec les stagiaires en formation d'enseignant et avec les maîtres de stage. Sans l'explicitement ouvertement aux stagiaires, les maîtres de stage mettent en place une structure d'interactions qui, mis à part quelques cas d'urgences qui impliquent des interventions immédiates, laisse finalement peu de place à l'improvisation. A partir de la perception de cette organisation, les stagiaires rapportent que l'organisation des échanges est d'abord moulée sur le cadre temporel qui fixe le passage de l'étudiant dans la classe de stage et qui délimite ses activités d'enseignement-apprentissage dans l'espace temps journalier. Les échanges verbaux instaurés par le maître de stage s'organisent généralement dans

les moments de grandes transitions pour les élèves, c'est à lorsqu'ils ont quitté la classe pour se rendre « en récréation », au repas du midi ou encore lorsqu'ils ont quitté la classe en fin de journée pour retourner à leur domicile. On comprend que ces moments où le maître de stage se retrouve seul avec son stagiaire sont des espaces-temps qui vont lui permettre d'endosser un rôle d'accompagnateur qu'il ne peut jouer en présence de l'ensemble des élèves dans la classe. Le positionnement adopté au sein de ce dispositif est tout autre que celui du temps de l'observation de l'activité du stagiaire et de son évaluation, il implique une capacité de passer à l'écoute, à la clarification puis à la proposition. Généralement, les stagiaires perçoivent le soutien du maître de stage et évoquent un bon contact établi par celui-ci. Soucieux pour sa classe que le stage se déroule dans les meilleures conditions, le maître de stage est perçu par le stagiaire comme très présent et très observateur en début de stage. Pendant cette période, on constate d'ailleurs que la plupart des maîtres de stage rapportent l'ensemble des activités réalisées par le stagiaire dans la journée et annotent des commentaires dans le carnet de bord. Par la suite, les stagiaires bénéficient de plus d'autonomie. Seules, apparaissent alors dans les écrits les situations problématiques encore rencontrées par le stagiaire et des mots d'encouragement. Les stagiaires nous disent aussi que certains maîtres de stage n'hésitent pas à les laisser seul à certains moments dans la classe pendant les deux dernières semaines de stage. Pour ces maîtres de stage, l'apprentissage du stagiaire passe par une prise de responsabilité et l'idée qu'il doit se débrouiller seul en classe. Par cette initiative, le stagiaire connaît une situation d'enseignement plus proche de la réalité que lorsqu'il est encadré en permanence. On peut penser que dans ces cas, le maître de stage développe une confiance dans son stagiaire et envisage qu'il adopte des comportements différents sans sa présence. La plupart des maîtres de stage utilisent les notes qu'ils ont écrites pendant les moments d'observation lors des moments d'entretien. Ces notes servent à donner une structure à l'échange et à revisiter une ou plusieurs activités prévues dans la planification. Certains maîtres de stage (3) suggèrent à leur stagiaire d'exprimer également leurs impressions dans le carnet de bord. Cette façon de faire qui exprime une vision des maîtres de stage d'une formation centrée sur l'idéal de l'enseignant réflexif permet un échange dans lequel le maître de stage et le stagiaire confrontent leur point de vue sur la situation. Elle s'inscrit également dans un modèle à dominante empirique. L'apprentissage à ce moment de la formation ne passe plus par la formalisation des savoirs et savoir-être mais la prise en compte de l'exemple vécu sur le terrain et par l'analyse que le stagiaire fait de ses propres expériences en situation réelle, sous les conseils éclairés du maître de stage.

En ce qui concerne l'analyse des expériences avec le maître de stage, les stagiaires rapportent quelques variantes liées à la conception de l'apprentissage. Pour la moitié des maîtres de stages, il s'agit d'évoquer la situation et d'apporter un certain nombre de précisions sous forme de conseils. Les stagiaires ne sont pas écoutés sur la justification de leur pratique. Ces maîtres de stage reprennent alors un rôle transmissif qui consiste à rappeler, à partir des faits mis en évidence, la bonne conduite à suivre, les pratiques qu'ils développent dans leurs activités d'enseignement. Ils restent finalement centrés sur leurs propres façons de faire, sur leur propre pratique et ne se montrent pas ouverts aux apports du stagiaire.

En ce qui concerne les autres maîtres de stage, on distingue deux tendances dans l'organisation de l'entretien qui se rapprochent de « la démarche réflexive ». Premièrement, on remarque les maîtres de stage centrés sur la pratique du stagiaire et non la leur. Sans exprimer comment ils auraient réagi dans la situation, ils entament avec leur stagiaire non pas une explicitation de leur propre pratique, mais tentent de garder une objectivité par rapport au travail effectué par le stagiaire. La discussion avec le stagiaire s'articule sur les indices perçus par le stagiaire concernant les comportements adoptés par les élèves pendant les activités d'enseignement et l'incidence de ces comportements dans le déroulement de l'activité. Cette démarche de pratique réflexive rappelle également la démarche de l'argument pratique (Martineau et Gauthier 1998) mais contrairement à cette dernière, elle ne s'appuie cependant pas sur des justifications théoriques. Les pensées du stagiaire fondent la compréhension de la situation. En fonction de cette compréhension, le futur enseignant est invité à envisager une solution pour améliorer la situation. On retrouve dans cette approche une phase d'explicitation et une phase de reconstruction. Le maître de stage, à partir du dialogue entretenu avec le stagiaire, va l'aider à comprendre les raisons de son action dans la situation et à évaluer le raisonnement pour poser une nouvelle action dans l'avenir dans ce genre de situation.

Les maîtres de stage que l'on peut classer dans la deuxième tendance optent pour une position intermédiaire aux deux premières attitudes mentionnées. En fonction des observations réalisées, ils aident le stagiaire à expliciter sa pratique dans le contexte qui était celui de la classe au moment de l'activité et ensuite expliquent de façon argumentée la pratique qu'ils auraient eux-mêmes développée dans ce contexte. Bien que l'on puisse penser que dans ce cadre, les stagiaires prennent conscience des expériences personnelles, la théorie prédictive qui lorsqu'elle est développée par le stagiaire qualifie un travail réalisé dans une réelle démarche réflexive n'est pas expérimentée dans ce cas.

Les objets privilégiés de transmission en matière de compétence de gestion de classe.

Pour faciliter la remémoration des situations sur lesquelles les maîtres de stage souhaitent revenir lors des moments d'échanges, la prise de note dans le carnet de bord vient à point. Dans ces notes, généralement les maîtres de stage abordent une situation en proposant des conseils, une méthodologie, des tâches différentes à proposer aux élèves. Une lecture attentive de ces éléments permet de se rendre compte que le maître de stage est capable d'analyser ce qui a été fait en fonction des effets produits sur les élèves et sur les comportements qui vont en résulter. On rejoint ici la vision du professionnel de l'enseignement, parfois qualifié de praticien réflexif (Altet M. (1994 ; Altet M et al. 2002) et capable de saisir la réalité vécue par l'étudiant.

D'emblée, on remarque que les objets pour lesquels les maîtres de stage veulent attirer l'attention sont liés aux questions méthodologiques plutôt qu'aux contenus matière en soi. Les savoirs relatifs aux disciplines enseignées apparaissent dans les écrits chez un tiers des maîtres de stage

de cet échantillon. Pour aborder ces savoirs, les maîtres de stage font apparaître dans les commentaires notés les erreurs des élèves dans l'accomplissement de la tâche. C'est sur cette base que les échanges vont être organisés avec les stagiaires. Ils seront invités à commenter l'échec des élèves et à proposer une remédiation lors d'une prochaine séquence aux élèves en difficultés. Les démarches méthodologiques déployées par les stagiaires sont largement commentées par les maîtres de stage. Dans ces démarches sont évoquées les étapes consacrées à l'apprentissage, l'utilisation pertinente ou non du matériel préparé et exploité avec les enfants, la relation entre l'utilisation du matériel et le travail réellement accompli par les élèves. Au niveau de l'organisation de l'enseignement du stagiaire, les éléments les plus fréquemment rapportés dans les écrits traitent de la gestion du temps, de la participation des élèves et des règles, de la communication d'exigences claires au niveau de la tâche et au niveau des comportements à adopter. Au niveau de la gestion du temps et de la participation des élèves, les maîtres de stage se montrent soucieux que l'ensemble du programme soit abordé par les stagiaires et repèrent les signes de la baisse d'intérêt des élèves au sein de l'activité en cours. L'attention à la valence, cette disponibilité intellectuelle du groupe classe telle que l'énonce Kounin (voir Charles 1997), est pointée par l'ensemble des maîtres de stage. Les stagiaires expliquent à ce sujet que certains entretiens ont été réservés spécifiquement à cette réflexion. La pratique réflexive est suscitée largement à partir des prises de conscience des résolutions concernant des ajustements aux contraintes rencontrées en matière de refus ou de non respect des standards de comportement dans la classe et à l'organisation des normes établies (déplacements des élèves,...). Sur ce plan, les maîtres de stage indiquent la variété des stimuli sensoriels qui ont attiré leur attention dans les circonstances présentes dans l'activité et l'intérêt d'annoncer des règles précises et les comportements attendus. Dans la mesure où les maîtres de stage perçoivent que les stagiaires ont de la difficulté à donner du sens à la multitude de stimuli qu'ils reçoivent pendant leur activité, certains maîtres de stage mentionnent dans les notes écrites sur ce sujet que la discussion orale avec le stagiaire impliquerait de chercher comment donner du sens à cette multitude et comment comprendre les comportements des élèves de façon à intervenir plus rapidement en situation avant que l'activité ne soit complètement perturbée. Sur le plan de l'accompagnement individuel des élèves, on trouve aussi dans les notes des maîtres de stage des précisions sur les situations de travail attendue. Autrement dit, les maîtres de stage veulent attirer l'attention des stagiaires sur le fait de l'anticipation des problèmes et sur leur représentation des difficultés telles qu'elles peuvent survenir en classe. Les maîtres de stage cherchent à faire remarquer que les élèves qui développent des comportements non conformes aux attentes ne sont pas nécessairement fautifs ou trouvent la tâche proposée intéressante. Par cette réflexion, les maîtres de stage veulent aussi faire prendre conscience aux stagiaires qu'ils restent très centrés sur leur action et qu'ils ne remarquent pas que certains élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage et qu'il faut envisager une autre approche. Pour analyser le fonctionnement de la classe, on remarque aussi que certains maîtres de stage rapportent la situation observée et la jugent en fonction de leurs critères d'expérience. Ce sont eux qui vont proposer une solution pratique aux stagiaires en se référant à leurs connaissances professionnelles et en argumentant une solution pratique à partir de ces connaissances. Pour expliquer cette attitude des maîtres de stage, on peut se référer à la

théorie de Johnson (1994)¹ selon laquelle les enseignants experts maîtrisent des modèles d'action qui leur permettent de prédire plus facilement que les débutants la tournure possible des événements et de donner du sens à l'information disponible.

En termes de maintien des élèves à la tâche, les maîtres de stage soulignent aussi dans leurs écrits la nécessité pour le stagiaire de chercher à développer des stratégies d'encouragement et de récompense. Les rétroactions conseillées aux élèves sont fondées sur l'éloge des bons comportements, sur l'attention et les sanctions à adopter. Bien que les recherches aient démontré les effets pervers des récompenses et des punitions sur la motivation intrinsèque de l'élève (Chouinard et Archambeault 1998, Doyle 1986), un certain nombre de maîtres de stage continuent à développer des discours aux stagiaires sur le retrait de privilège et autres sanctions en vue de garder la rigueur dans la gestion de la classe.

Enfin, par rapport aux trois maîtres de stage qui ont abordé la question des contenus dans les notes écrites, les stagiaires expriment aussi que les entretiens ont permis de faire le point sur les connaissances. La stratégie des maîtres de stage dans ce cas consistait à faire le point sur les connaissances maîtrisées par le stagiaire sur le sujet abordé pendant la séquence avec les élèves mais aussi à faire remarquer les insuffisances de connaissances sur le sujet et les conséquences sur l'activité des élèves. Les stagiaires ne relatent cependant pas une aide apportée par les maîtres de stage pour favoriser l'acquisition de ces nouvelles connaissances. Pour se dédouaner de ce travail, les maîtres de stage relatent aux stagiaires que cette activité n'entre pas dans leur mandat et qu'il s'agit d'une activité réservée aux formateurs de la Haute Ecole. Pour l'ensemble des autres maîtres de stage, nous retenons la même conclusion que celle soulignée par Gosselin (2001) dans sa recherche sur les conceptions du rôle d'enseignants associés lors d'une supervision de stage au secondaire. Dans la même veine que le résultat annoncé par cette chercheuse, nous constatons que les maîtres de stage du primaire de notre échantillon ne concentrent pas leur effort dans la réflexion menée avec leur stagiaire sur les types de savoirs qui pourraient les aider à saisir la compréhension du processus enseignement-apprentissage.

¹Johnson (1994), cité par Chouinard R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol.XXV, n°3, p.497-514.

Les contenus disciplinaires concernant les savoirs curriculaires et les connaissances pédagogiques de la matière à travailler avec les stagiaires lors des entretiens ne sont pas valorisés et plutôt écartés des échanges. Souvent d'ailleurs ces types de savoirs sont envisagés par les maîtres de stage lorsque les stagiaires sont jugés très déficients. Dans ces cas, les maîtres de stage appellent généralement les superviseurs de la Haute Ecole pour s'emparer du problème et prendre une décision à l'égard de l'étudiant.

En Conclusion

Réflexions sur le rôle du maître de stage et sur la qualité de son action dans la transmission des savoirs d'expérience.

Cette exploration permet de remarquer certaines caractéristiques des pratiques d'accompagnement des formateurs de terrain. Ces pratiques semblent indissociables de l'évaluation des compétences des stagiaires que ces formateurs réalisent en permanence en observant l'activité, non seulement l'activité d'enseignement du stagiaire mais aussi l'activité d'apprentissage des élèves de la classe. Jusqu'ici, notre hypothèse qui consistait à dire que : « les maîtres de stage sont en mesure de saisir le contexte précis dans lequel évoluent les futurs enseignants au cours de leurs activités d'enseignement et qu'ils sont les mieux à même dans leur travail d'accompagnement d'aider les stagiaires à porter une réflexion au quotidien » tient la route. Il apparaît également que les maîtres de stage développent des méthodologies dans l'analyse des pratiques des stagiaires qui se rapprochent de la démarche réflexive mais qui dans aucun cas observé ne se réfère à des modèles théoriques. Pour donner un cadre spatial et temporel à cette activité d'analyse partagée avec le stagiaire, les maîtres de stage développent des espaces d'échanges, de réflexion avec les stagiaires sur les compétences professionnelles et sur les savoirs d'expérience spécifiques à la conduite de classe. A partir de cette conclusion, dans une optique d'intensification de l'articulation théorie-pratique dans le cadre de la formation des enseignants du primaire, il semble intéressant que les formateurs de la Haute Ecole et notamment les didacticiens prennent en compte également la valorisation que les enseignants maîtres de stage font de certains objets d'apprentissage liés à la question de la gestion de classe. Par exemple, par rapport aux informations recueillies à partir de notre petit échantillon, on remarque que la plupart des enseignants maîtres de stage focalisent l'attention des stagiaires sur la connaissance des élèves, sur la connaissance de soi, sur la qualité de la communication et sur l'anticipation des stratégies d'apprentissage. Outre les réflexions menées sur la question de la gestion de classe, on remarque aussi une préoccupation pour la gestion des apprentissages des élèves. Quelques maîtres de stage font ainsi le point sur les connaissances réelles des élèves concernant les sujets abordés avec les élèves. On déduit aussi du travail réalisé entre les maîtres de stage et les stagiaires qu'il existe une prise en compte systématique des situations de travail. Dans cette perspective, les stagiaires entrent dans une autre logique que celle véhiculée dans la formation initiale pour assurer l'acquisition des connaissances.

Un bémol à notre hypothèse.

Le fait que certains objets reviennent systématiquement dans les notes des maîtres de stage et que la moitié d'entre eux développent une analyse qui implique le retour sur leurs propres pratiques et le choix méthodologique personnel illustre chez des maîtres de stage, une certaine résistance aux changements pédagogiques. En écoutant les stagiaires, on comprend dans cette résistance que des enseignants développent des conceptions qui sont peu en lien avec l'approche par compétence, qu'ils continuent à privilégier des façons de faire parfois très traditionnelles et

qu'ils suscitent les stagiaires à appliquer les modèles qu'ils ont eux-mêmes toujours appliqués. La difficulté dans la formation des futurs enseignants revient dès lors à envisager des modalités de formation qui permettent aux stagiaires de bénéficier des apports des formateurs de terrain mais qui leur permettent également d'approcher des conceptions éducatives et des orientations pédagogiques actuelles.

Bibliographie

Altet M. (1994) *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

Altet M, Paquay P. et Perrenoud P. (Eds) 2002. *Formateurs d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université,.

Ardoino J. et Mialaret G. (1995). L'intelligence de la complexité. Pour une recherche en éducation soucieuse des pratiques. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2 (1) 203-319.

Chouinard R. et Archambeault J. (1998). Trois bonnes raisons pour ne pas installer de système de récompenses en classe. *Apprentissage et socialisation*, 18, 47-55.

Chouinard R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXV, n°3, p.497-514.

Doyle W. (1986). Classroom and management. In M.C. Wittrock (dir), *Handbook on research on teaching* (3^{ème} éd. p 392-431) . New-York : Macmillan.

Gosselin M. (2001). *Les conceptions du rôle d'enseignants associés lors d'une supervision de stage au secondaire*. Thèse de doctorat en éducation Université du Québec à Montréal.

Martineau S. et Gauthier C. (1998). *Dialogues entre les savoirs professionnels et les savoirs de recherche : l'approche de l'argument théorique*. Communication présentée dans le cadre du colloque REF 1998 Toulouse, France.

