


**Entrer et durer dans le métier: quel accompagnement?**  
*Accompagner la réalisation d'un projet de développement  
professionnel émancipateur*

Rencontre de coformation du stage de 3 semaines –  
Vendredi 1<sup>er</sup> mars 2019

Unige – IUFE – Formation en enseignement primaire

A white chalk stick lies horizontally on a dark, textured surface. The surface is covered with faint, white, handwritten text that is out of focus. The text appears to be a mix of letters and symbols, possibly representing a language or a set of notes. The lighting is soft, highlighting the texture of the chalk and the surface.

**Quel rôle le formateur de terrain peut/doit jouer pour développer le savoir analyser leur pratique réelle et le vouloir améliorer leur pratique des enseignants qu'ils accompagnent?**

## L'évolution des pratiques

Chaque enseignant-e a sa propre théorie-de-l'action de l'enseignement. Cette **théorie-de-l'action** sous-tend ses actions. C'est une *théorie* au sens où elle guide de façon générale ses actions singulières ; c'est une *théorie-de-l'action* au sens où elle s'exprime ultimement dans l'action et non seulement dans un discours sur l'action. Argyris et Schön ont identifié que le **professionnel réflexif**, celui qui évolue dans sa pratique, cherche constamment à réduire l'écart entre sa **théorie-de-l'action professée** (ce qu'il dit qu'il fait ou veut faire) et sa **théorie-de-l'action pratiquée** (ce qu'il fait réellement).

Vergnaud utilise l'expression de théorème en acte pour désigner «*les propriétés des relations saisies et utilisées par le sujet en situation de résolution de problème, étant entendu que cela ne signifie pas qu'il est pour autant capable de les expliciter ou de les justifier*».

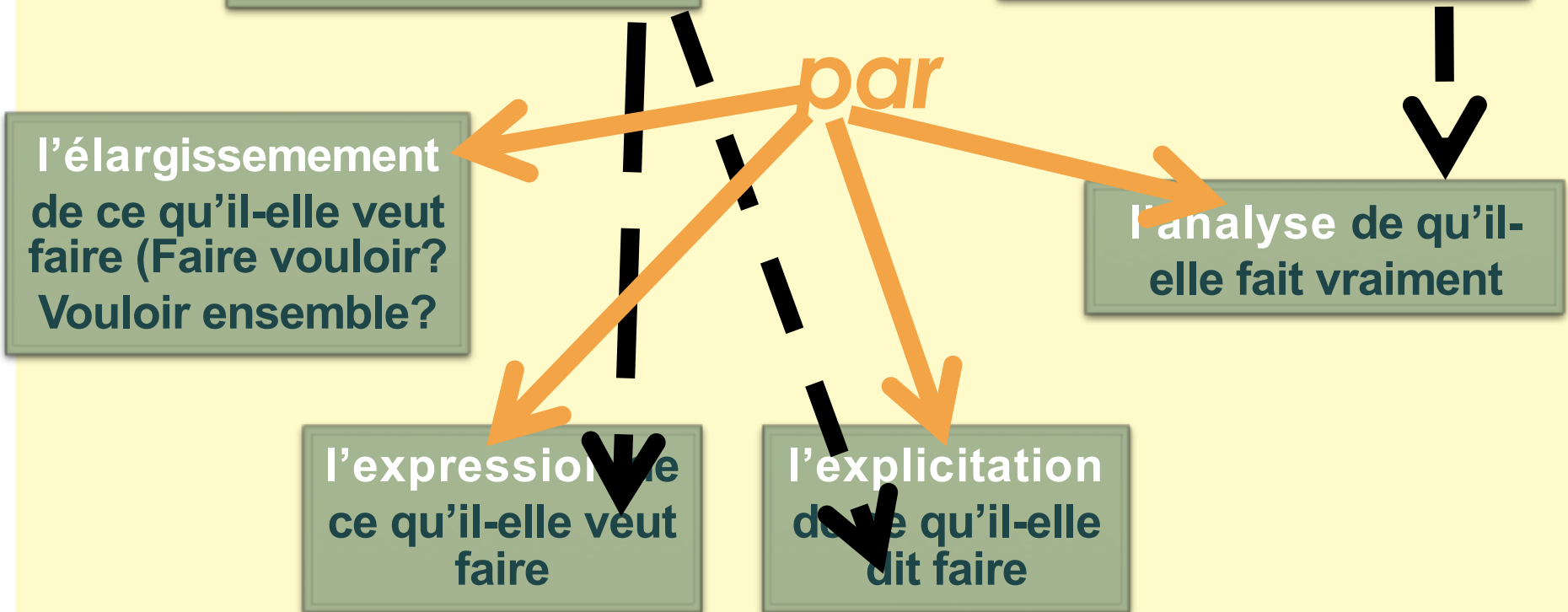
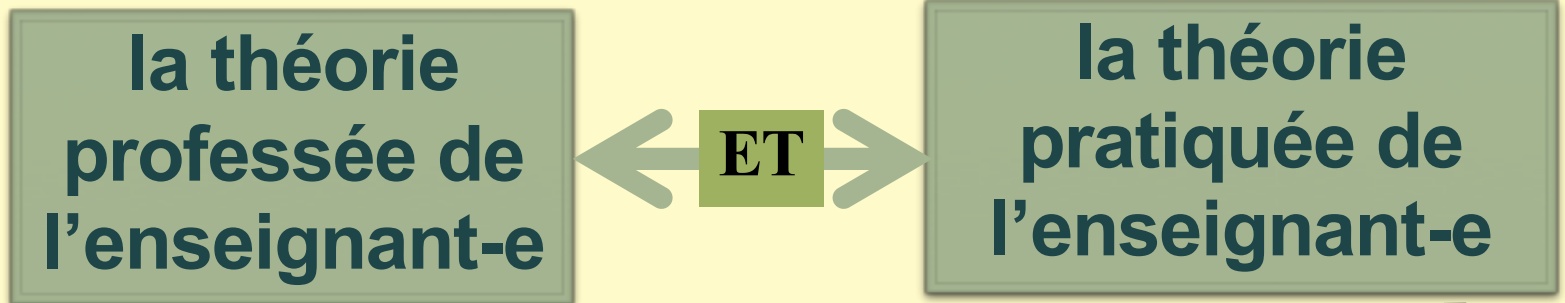
Appliqué au contexte de la profession enseignante, ce processus peut être décrit comme un recadrage graduel qui se déroule dans un aller-retour constant entre :

- La clarification des intentions à l'égard de ses pratiques d'enseignement (*ce que je veux faire*)
- L'explicitation de ses pratiques d'accompagnement (*ce que je dis que je fais – pratiques déclarées*)
- L'analyse de ses pratiques d'accompagnement (*ce que je fais – pratiques effectives*)

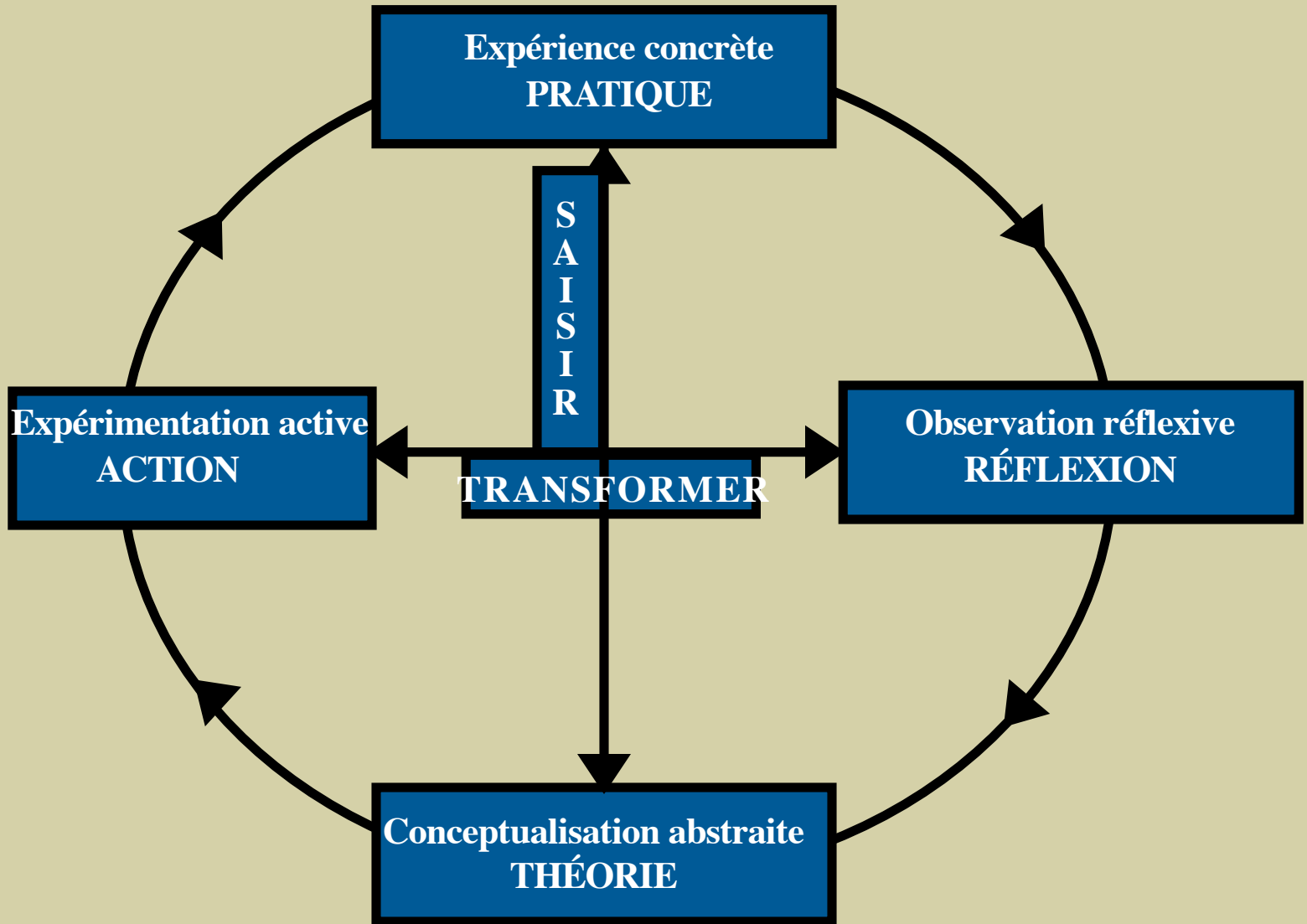


St-Arnaud le décrit comme un processus de Science-Action, par lequel les praticiens produisent du savoir, deviennent des chercheurs dans leur pratique.

# Accompagner la réduction de l'écart entre



# LE CYCLE DE L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL (Kolb)



# Référentiel des niveaux de réflexion de Korthagen et Vasalos



Figure 1. The ALACT model describing a structured process of reflection

*Des constats issus de nos activités de formation en lien  
la réalisation d'un projet de développement  
professionnel émancipateur. (Boutet et al., 2016)*

- ◇ *Fragilité des repères identitaires en fin de formation initiale*
- ◇ *Le biais évaluatif*
- ◇ *Difficulté de se mettre en projet*

*Des constats issus de nos activités de recherche en lien  
la réalisation d'un projet de développement professionnel  
émancipateur.*

**FORMATEURS**

**Formateurs de terrain**

- Enseignant- e-s  
associé-e-s  
(FT PRIMAIRE)

**Formateurs  
Universitaires:**

- Professeurs
- CER

**Superviseurs  
(FT  
SECONDAIRE)**

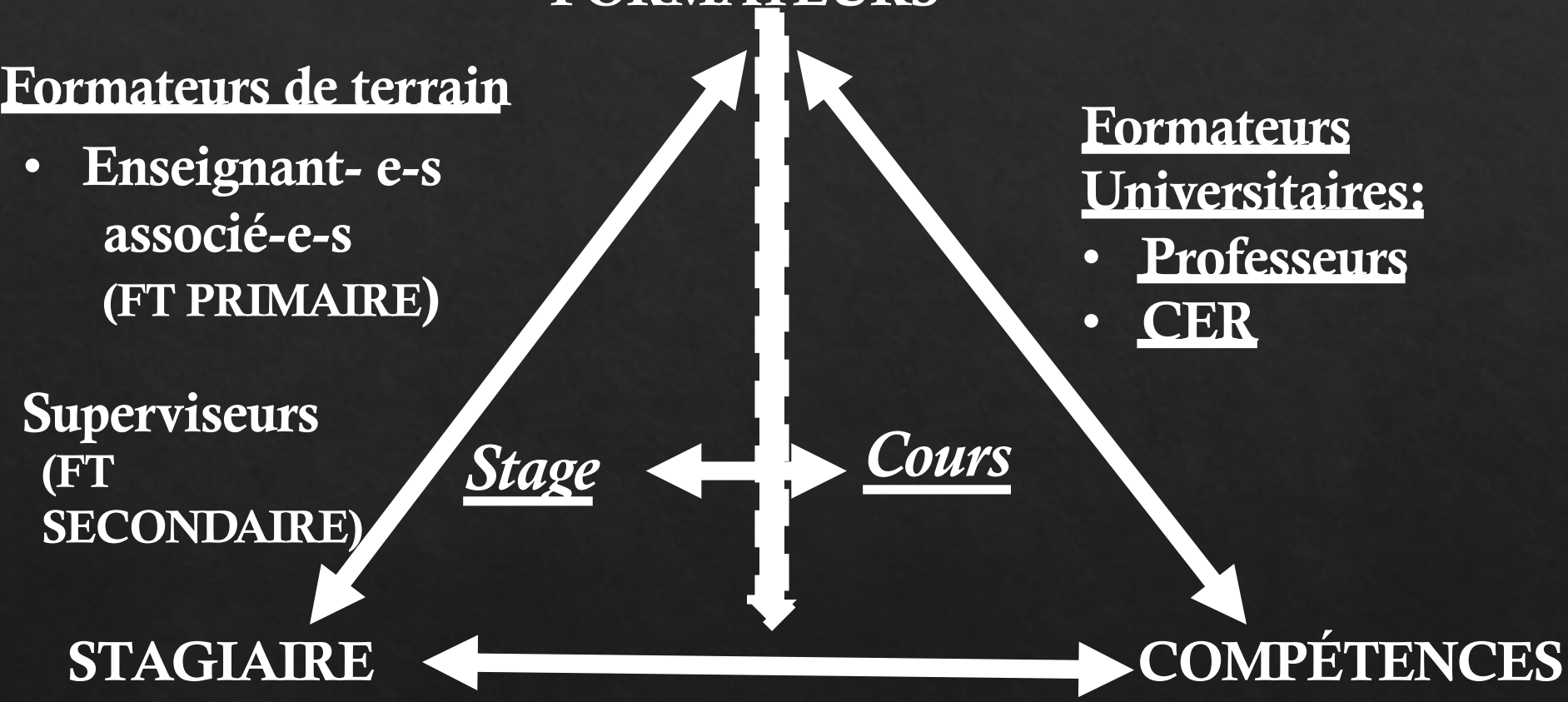
**Stage**

**Cours**

**STAGIAIRE**

**COMPÉTENCES**

**LA SITUATION D'APPRENTISSAGE EN STAGE**



# COMPARER LA CONTRIBUTION DES SUPERVISEURS ET CELLE DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS À LA RÉFLEXION DES STAGIAIRES

(BOUTET, 2002; BOUTET, GAGNÉ ET THIFFAULT, 2009 )

- **Un groupe de 8 superviseurs et un groupe de 7 enseignants associés.**
- **Chaque groupe a visionné séparément les enregistrements vidéos de deux stagiaires en action auprès de groupes d'élèves du primaire.**
- **Par la suite, une discussion a eu lieu, au cours de laquelle les participants commentaient la prestation de la stagiaire à partir de la question suivante : « *Que lui diriez-vous en rencontre de rétroaction?* ».**
- **Les propos ont été enregistrés puis analysés à l'aide de grilles permettant de décrire les objets auxquels chaque groupe accordait de l'importance.**
- **Aucune différence n'a été constatée entre les deux groupes :**
  - **l'utilisation des stratégies d'enseignement est le sujet qui a été le plus discuté;**
  - **en deuxième ordre d'importance, ce sont les caractéristiques personnelles de la stagiaire et ses compétences;**
  - **la même importance relative a été accordée par les deux groupes aux trois pôles du triangle didactique (le stagiaire – les élèves – les objets d'apprentissage)**

# ANALYSE DU CONTENU DE RENCONTRES DE RÉTROACTION

(Données basées sur l'analyse de 9 entretiens de  
rétroactions - 723 unités de sens)

- Bloc I (description de la situation observée) 22%
- Bloc II (expression du superviseur) 31%
- Bloc III (réactions aux propos de la stagiaire) 47%
  - Fait expliciter 22%
- Bloc IV (médiation théorie-pratique)
  - Établit des liens cours-stages 0%

## *Question de recherche*



Quelles sont les caractéristiques de la théorie d'action du superviseur de stage en formation initiale à l'enseignement au regard du praticien réflexif?

### **Sous-questions de recherche**

- ✓ Comment exprime-t-il sa théorie professée?
- ✓ Quelle perception a-t-il de l'écart entre sa théorie professée et sa théorie pratiquée?
- ✓ Quelles sont les intentions et les moyens qu'il envisage pour combler l'écart?

# Méthodologie



## ❧ Collecte de données

enregistrement audio des commentaires du superviseur (théorie professée), émis lors du visionnement vidéo d'une rencontre de rétroaction (théorie pratiquée) (Tochon, 2002)

## ❧ Analyse et interprétation

analyse interprétative du discours de neuf superviseurs/microprogramme (3 cours) de formation à l'accompagnement réflexif



# Résultats pour l'ensemble des superviseurs

*Est-ce que ces superviseurs sont des praticiens réflexifs? Un superviseur sur neuf témoigne d'une réflexion constante sur sa pratique et d'un niveau de réflexion critique qui le place en position de praticien réflexif*

- ❖ **Complexité** pour les superviseurs d'identifier l'écart entre leur théorie professée et leur théorie pratiquée.
- ❖ **Difficulté** de former des praticiens réflexifs de la supervision: superviseurs peu réflexifs au sens de Schön/moteurs du développement professionnel.
- ❖ Conséquemment, **défi de former** des enseignants réflexifs: nécessité d'élever le niveau de réflexivité des superviseurs pour former des enseignants réflexifs

*DÉCRIRE LES SUJETS DISCUTÉS DANS LES  
RENCONTRES DE RÉTROACTION ET IDENTIFIER LES  
NIVEAUX DE RÉFLEXION ÉMERGEANT AU FIL DE  
L'ÉCHANGE. (GAGNÉ, 2009)*

- Huit superviseurs.
- Les données recueillies proviennent d'enregistrements vidéo d'une rencontre par personne superviseure avec un de ses stagiaires.
- 52% des propos portent sur les variables climat d'apprentissage et organisation temporelle.
- 53% des préoccupations discutées étaient d'un niveau technique de réflexion (comment?), 46% de niveau pratique (pour apprendre quoi? et 1% de niveau critique (pourquoi?).

## *QUELLE EST LA REPRÉSENTATION QUE SE FONT LES PERSONNES SUPERVISEURES DE LEUR RÔLE DANS LA MÉDIATION COURS-STAGES AU BEPP? (THIFFAULT, 2012)*

- Questionnaire complété par 41 personnes superviseures du BEPP de l'Université de Sherbrooke.
- Désir de collaboration avec les formateurs universitaires (équipes-sessions)
- Reconnaissance de l'importance de la compétence réflexive.
- Accordent plus d'importance à la construction de l'identité professionnelle qu'à la reconstruction dans la pratique des propositions des cours.
- N'ont pas une conception claire de leur rôle en lien avec ce dernier aspect égard et ne se reconnaissent pas nécessairement habiles pour l'exercer.

# QUELLES SONT LES PERCEPTIONS QU'ONT LES STAGIAIRES EN FORMATION PRATIQUE INITIALE DU RÔLE DE LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE?

(NARUGANO, 2015)

- Questionnaire à 211 étudiantes du BEPP de l'Université de Sherbrooke.
- Perception favorable du rôle des personnes superviseuses pour soutenir le développement des compétences de gestion de classe (au sens large) et de collaboration (sauf avec les parents).
- Pour la compétence réflexive:
  - Très favorable pour soutenir la construction de l'identité
  - Moins favorable pour l'établissement de liens cours-stage
  - Très favorable pour soutenir la réflexion de façon générale
- Satisfaction envers le partage de l'évaluation entre sup. et ens. ass.
- Satisfaction générale envers la personne superviseuse, comparable à la satisfaction envers l'ens. ass.

- RÔLE APPRÉCIÉ PAR LES ÉTUDIANTS
- SEMBLABLE À CELUI DE L'ENSEIGNANT ASSOCIÉ QUANT AU CONTENU DES RÉTROACTIONS
- CONTRIBUTIF À LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE
- PEU CONTRIBUTIF POUR LA LIAISON THÉORIE-PRATIQUE
- PEU CONTRIBUTIF AU DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE



**TRAVAIL EN ATELIERS À LA SUITE DU  
VISIONNEMENT DE L'ANALYSE DE  
PRATIQUES**



## CONTEXTE

- **Double analyse: P.U. avec F.T. / F.T. avec Stagiaire**
- **F.T. : 2<sup>e</sup> année de pratique**
- **Accompagnée dans l'analyse de sa pratique**
- **A suivi le micro-programme de formation à l'accompagnement**
- **Chargée de cours dans le domaine de la littérature jeunesse**



## CONSIGNES

1. Pendant le visionnement, noter ce qui vous semble significatif:
  - Dans l'analyse vidéo FU-FT
  - Dans l'analyse vidéo FT-Stagiaire
2. En atelier:
  - Individuellement classer les notes prises pendant le visionnement dans l'une des 4 catégories (voir fiche-support):
    - Analyse de ce qui est fait vraiment (le faire-pratiques réelles)
    - Explicitation de ce qui est fait (le dire sur le faire – pratiques déclarées)
    - Expression des intentions (le vouloir-faire)
    - Élargissement des intentions (le vouloir-faire autrement)



## CONSIGNES

### 3. Discussion en équipes pour caractériser le déroulement des rencontres:

- Type de questionnement
- Choix des objets d'analyse
- Mise en lumière des motifs d'action
- Climat relationnel
- Régulation de la tension aide-évaluation
- Pistes de réinvestissement dans la pratique

# Références

- Argyris, C., & Schön, D. A. (2002). *Apprentissage organisationnel: théorie, méthode, pratique*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Boutet, M. (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. In M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages en enseignement*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec, p. 87-102.
- Boutet, M., Gagné, L. et Thiffault, C. (2009). *Le mystérieux rôle des superviseurs de stage*. In Les actes du 6<sup>e</sup> colloque de l'Association pour la Formation à l'Enseignement (AFORME). *Du tâtonnement à l'acte professionnel : Comment favoriser la progression des stagiaires?* Université du Québec à Chicoutimi, 15-16 mai 2008.
- Boutet, M. et Villemin, R. (2014). L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Phronesis* – 33(1-2), p. 81-89. Éducation et socialisation [En ligne], 35 | 2014, mis en ligne le 01 avril 2014.
- Boutet, M., Arsenault, M., Ferland, L. Francoeur, L. et Gagné, L. (2016). Le pari de l'accompagnement pour la formation de praticiens réflexifs de l'enseignement : possibilités et limites d'un système de stages. *Approches Inductives : La pratique réflexive : fondements et expériences diverses*, 3(1), p.189-218. URI: <http://id.erudit.org/iderudit/1035199ar>; DOI: 10.7202/1035199ar

Dufresne, M. (2014). *Exploration de la théorie d'action de personnes superviseuses de stage en formation initiale à l'enseignement au préscolaire et primaire*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke.

Gagné, L. (2009). *Analyse des interventions de personnes superviseuses au BEPP en rencontre de rétroaction*. Essai de maîtrise. Université de Sherbrooke.

Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New-Jersey: FT press.

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching*, 11(1), 47-71.

Narugano, M. (2015). *Perceptions du rôle de la supervision pédagogique par les stagiaires en formation pratique initiale en enseignement*. Essai de maîtrise. Université de Sherbrooke.

Thiffault, C. (2012). *Le superviseur, médiateur de liens cours-stages*. Essai de maîtrise. Université de Sherbrooke.

Tochon, F. V. (2002). *L'analyse de pratique assistée par vidéo*. Éditions du CRP.

Vergnaud, G. (2011). Au fond de l'action, la conceptualisation. In JM Barbier (dir,) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses Universitaires de France. 275-292.