



HAL
open science

De l'appropriation des stages en formation initiale des enseignants du secondaire inférieur

Sophie Vanmeerhaeghe

► **To cite this version:**

Sophie Vanmeerhaeghe. De l'appropriation des stages en formation initiale des enseignants du secondaire inférieur. Education. Université libre de Bruxelles (Belgique), 2023. Français. NNT : . tel-04344706

HAL Id: tel-04344706

<https://theses.hal.science/tel-04344706>

Submitted on 14 Dec 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



FACULTÉ DES SCIENCES
PSYCHOLOGIQUES
ET DE L'ÉDUCATION



UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES

De l'appropriation des stages en formation initiale des enseignants du secondaire inférieur

Thèse présentée par Sophie VANMEERHAEGHE

en vue de l'obtention du grade académique de docteur en Sciences
psychologiques et de l'Éducation
Année académique 2022-2023

Sous la direction Sabine KAHN

Centre de recherche en Sciences de l'Éducation

Jury de thèse :

Cécile VAN DE LEEMPUT (Université libre de Bruxelles)

Arnaud DESTREBECQZ (Université libre de Bruxelles)

Elsa ROLAND (Université libre de Bruxelles)

Bruno DELIEVRE (Université de Mons)

Christophe GREMION (Haute École fédérale en Formation Professionnelle, Lausanne)



*Nous n'aurons de cesse d'explorer
Et la fin de toutes nos explorations
Sera un retour de là où nous sommes partis
Un lieu que nous découvrirons pour la première fois*

TS Eliot

Avant-propos

Au cours de notre cursus et de notre vie professionnelle d'enseignante puis de maître-assistante et doctorante, nous avons été confrontée à l'objet « stage » de diverses manières : en tant qu'élève face à un stagiaire, en tant que stagiaire, maître de stage, superviseur, mais aussi en tant que chercheur.

Ce point de la formation initiale des enseignants du secondaire inférieur occupe actuellement une place centrale dans le cursus de formation, mais aussi au sein de l'actualité belge francophone de la future réforme. Depuis 2001, le stage prend de l'importance dans la construction des compétences professionnelles des enseignants, tant dans les prescrits légaux (FWB, 2001a, 2001b, 2021) que dans les rapports officiels (ARES, 2022) et les recherches scientifiques internationales (Malo, 2008 ; Petignat, 2009 ; Portelance, 2008 ; Van Nieuwenhoven & Roland, 2015). Cela a éveillé notre intérêt à l'étudier.

Notre curiosité fut particulièrement attisée par les résultats d'une recherche (Annexe 1) menée sur la construction des normes professionnelles chez les futurs enseignants (Kahn & Vanmeerhaeghe, 2019) dans le cadre du REF 2017. Dans cette optique, un outil – le journal de bord vidéo – a été développé pour suivre le parcours de 21 stagiaires en secondaire inférieur, au plus près de leur vécu tout en limitant la présence des chercheurs et les normes qui les habitent. L'analyse des récits récoltés visait à y identifier les normes, sur base des caractéristiques énoncées par Prairat (2003) : régularité, partage, contrainte. Les résultats obtenus furent bien différents de ceux imaginés a priori. La construction des pratiques de classe ne s'élabore pas en référence à des normes professionnelles prescrites et des savoirs issus de formations (comme attendu par les visées officielles du stage). Elle était imprégnée d'incompréhension au niveau des attentes des évaluateurs, mais aussi d'une recherche prégnante de contentement auprès des maîtres de stage et des élèves, sans développement de savoirs ou de normes professionnels.

Une première plongée dans la littérature traitant du sujet, a confirmé ce constat. Cela a suscité notre envie de creuser un peu plus loin pour mettre en lumière ce paradoxe entre l'importante place accordée au stage en formation initiale des enseignants et son relatif manque de lien avec les visées attendues par les prescrits légaux. Notre sujet de thèse était posé.

Précautions

Dans son ensemble, ce texte est rédigé en utilisant le masculin à titre épïcène, pour des raisons uniques de lisibilité rédactionnelle. Cet usage du masculin est à comprendre dans son sens générique, regroupant un ensemble d'individus de sexes et de genres différents.

Le vocabulaire utilisé pour nommer le stage, ses différents acteurs et dispositifs, correspond aux termes en usages en Belgique francophone. Ce choix suit une volonté de fluidifier la rédaction tout en incluant les spécificités régionales.

Afin de respecter la confidentialité des personnes interrogées dans la partie empirique de notre thèse, chaque prénom a été modifié. Les transcriptions des journaux de bord et des entretiens ne sont pas annexées au manuscrit, mais demeurent à disposition selon le respect de la charte éthique en vigueur.

Remerciements

Au terme de ce travail, il est agréable de repenser à celles et ceux qui par leur présence, leur soutien, leur patience et leurs conseils ont contribué à l'élaboration de cette thèse.

Mes remerciements vont à Sabine Kahn pour avoir accepté de me suivre dans mon projet et pour m'avoir fait confiance tout au long du parcours. Merci également à Bernard Rey pour ses conseils avisés, ses relectures critiques, sa bienveillance et son regard philosophique à propos des évidences qui nous entourent. Merci à Bruno De Lièvre, Arnaud Destrebecqz, Cécile Van de Leemput membres du comité d'accompagnement, ainsi qu'à Christophe Gremion et Elsa Roland qui les ont rejoint au sein de mon jury de thèse, pour leur engagement, leur soutien et la qualité de nos échanges.

Je remercie également Thomas Barrier, Sephora Boucenna, Enrique Correa Molina, Julie Lyne Leroux, Annie Malo, Matthieu Petit, Sylvie Van Lint, Catherine Van Nieuwenhoven pour leurs échanges stimulants. Merci à Marie-Claude Bernard, Christelle Lison et Florian Meyer de m'avoir accueillie le temps d'un stage dans leurs centres de recherches respectifs et de m'avoir fait bénéficier d'un nouveau regard sur le stage en enseignement. Merci aux membres du CRIPEDIS, du GC6 et aux collègues de la Haute École Galilée de m'avoir soutenue dans l'analyse et la récolte de mes données.

Enfin, un grand merci à Dorothee, Elsa, Maud et Stéphanie pour nos échanges, leurs conseils, leurs lectures, leurs relectures et surtout leur soutien sans faille.

Au-delà du professionnel, ma gratitude va surtout et tout d'abord à Sandra, mon épouse, sans qui cette thèse serait restée à l'état d'idées volatiles ou d'écrits confus. Merci de m'avoir aidée et encouragée de manière indéfectible et patiente dans cette aventure. Merci également à Romain, Marie, Maximilien et Filippe, mes beaux-enfants, pour leur soutien de tous les jours. Merci à ma maman, mon frère, ma belle mère, mes amis et mes proches, pour leurs continuelles marques d'attentions.

Je dédie cette thèse à mon papa et à mes grands-parents, qui ne sont malheureusement plus là, mais dont l'énergie avant et pendant ce parcours m'a aidé à croire en moi et en la poursuite de mes rêves.

Table des matières

AVANT-PROPOS	3
REMERCIEMENTS	5
INTRODUCTION	10
PREMIERE PARTIE : CADRE GENERAL DE LA RECHERCHE	16
Chapitre 1 : Place du stage en formation initiale des enseignants	17
Chapitre 2 : Ancrage de l'étude	20
Chapitre 3 : Significations du stage en enseignement et ailleurs	22
2.1. Le stage : un parmi tant d'autres	22
2.2. Le stage en formation initiale	23
2.3. Le stage en formation initiale des enseignants	24
2.4. Stage en formation initiale à l'enseignement en FWB	28
Chapitre 4 : Problématisation	30
Chapitre 5 : Originalité et mise en perspectives	32
DEUXIEME PARTIE : APPROCHE DU STAGE AU REGARD DE LA LITTERATURE	34
Chapitre 1 : La littérature comme face de la boîte noire	35
Chapitre 2 : Contextes d'émergence des recherches sur le stage	37
2.1. Réformes de la formation : professionnalisation	38
2.2. Changement de paradigme : réflexivité	43
Chapitre 3 : Bilan de la littérature sur les stages	49
3.1. Orientations des recherches sur les stages entre 1990 et 2001	49
3.1.1. Stage comme ensemble de relations	50
3.1.2. Stage comme intégré dans les programmes de formation	53
3.2. Orientations des recherches sur les stages entre 2001 et 2021	56
3.2.1. Stage comme lieu de réflexivité à opérationnaliser	58
3.2.2. Stage comme construction de connaissances	66
3.2.3. Stage comme ensemble de relations	70
3.2.4. Stage comme intégré dans les programmes de formation	77
3.3. Apports de la littérature sur le stage	80
Chapitre 4 : Délimitations du stage par ses démarches scientifiques	87
4.1. Spécificités du stage à partir du vocabulaire convoqué	87
4.1.1. Analogies lexicales	87
4.1.2. Définitions proposées du stage en enseignement	91
4.2. Spécificités du stage à partir des méthodologies	96
4.2.1. Des témoins réduits à un noyau d'acteurs	97
4.2.2. Un moment T questionné par des regards isolés	98
4.3. Apports des démarches scientifiques sur le stage	98
Chapitre 5 : Mises en perspectives	101
TROISIEME PARTIE : APPROCHE SOCIOHISTORIQUE DU STAGE	108
Chapitre 1 : L'évolution des associations comme face de la boîte noire stage	109
1.1. Problématique	109
1.2. Méthodologie	110

1.2.1. Du champ d'investigation historique _____	111
1.2.2. Du cadre d'analyse sociologique _____	113
1.3. Structure des résultats _____	115
Chapitre 2 : Présences du stage à travers les époques _____	116
2.1. Initiation à l'époque médiévale _____	116
2.1.1. Du stage de droit féodal _____	116
2.1.2. Du stage de droit canon _____	117
2.1.3. Du contexte autour de la question scolaire _____	118
2.1.4. De l'initiation aux frères des écoles chrétiennes _____	121
2.2. Centralisation de l'instruction aux XVIIIe et XIXe siècle _____	123
2.2.1. Du contexte politique autour de la question scolaire _____	125
2.2.2. Des modèles d'école normale ou de séminaire et leur stage _____	130
2.2.3. Du choix structurel de l'instruction des maîtres sur le futur territoire belge _____	133
2.3. Progression de l'apprentissage dans la formation des enseignants belges aux XXe et XXIe _____	136
2.3.1. De l'externalisation du stage _____	136
a) Contexte autour de la question scolaire au début du XXe siècle _____	136
b) Stage et didactique en école normale _____	138
2.3.2. Des tensions entre instruction et apprentissage _____	142
a) Contexte autour de la question scolaire après la Seconde Guerre mondiale _____	142
b) Stage et didactique en école normale _____	142
2.3.3. De l'arrivée du modèle comptable à l'alternance et la redéfinition identitaire _____	145
a) Contexte scolaire et crise économique de 1950 à 2000 _____	145
b) Stage en formation initiale des enseignants _____	160
2.3.4. De l'intégration du stage dans une formation en alternance _____	165
a) Contexte scolaire et réformes de l'enseignement supérieur du début du XXIe siècle _____	165
b) Stage en formation initiale des enseignants _____	174
2.4. Apports de l'approche sociohistorique sur le stage _____	178
Chapitre 3 : Évolutions du stage et de ses associations _____	182
3.1. Stage canonique – Époque médiévale _____	184
3.2. Stage féodal – Époque médiévale _____	185
3.3. Stage « didactique » dans les instituts (1) – XVIII et XIXe siècle _____	186
3.4. Stage dans les cours normaux - XVIII et XIXe siècle _____	187
3.5. Stage dual – du XVIII au XXe siècle _____	189
3.6. Stage didactique (2) – XXe siècle _____	190
3.7. Stage probatoire – (fin XVIIIe) - XXe siècle _____	192
3.8. Stage d'intégration professionnelle – XXIe siècle _____	194
3.9. Apports de l'analyse des associations en stage _____	197
Chapitre 4 : Mises en perspective _____	200
QUATRIEME PARTIE : APPROCHE DU STAGE PAR SES INTERACTIONS SOCIALES _____	204
Chapitre 1 : Les interactions vécues comme autre face de la boîte noire stage _____	205
1.1. Problématique _____	205
1.2. Méthodologie _____	206
1.2.1. Précisions sur les champs d'investigation _____	209
1.2.2. Précisions sur les Instruments de recueil de données _____	210
a) Journal de bord vidéo (phase 1) _____	210
b) Entretien compréhensif par récit d'expérience (phase 2) _____	213
c) Singularités des récits d'expérience, une expérience plurielle _____	214
1.2.3. Cadres d'analyses _____	217
a) La métaphore théâtrale : la mise en scène _____	218
b) Le maintien de la face et les rites d'interaction : travail de figuration _____	220

c)	Les cadres de l'expérience _____	221
1.3.	Structure des résultats _____	222
Chapitre 2 : Situations de stage narrées par les stagiaires _____		224
2.1.	Focus sur quatre récits d'expérience _____	225
2.1.1.	Aurélien – De l'innovation à l'illusion de conformisme _____	225
a)	Mise en scène des situations de stage _____	226
b)	Travail de figuration _____	228
c)	Cadres de l'expérience _____	231
d)	Ligne(s) d'actions et intelligibilité du stage _____	232
2.1.2.	Carole – De l'adaptation/imitation au choix de carrière _____	233
a)	Mise en scène de la situation de stage _____	234
b)	Travail de figuration _____	236
c)	Cadres de l'expérience _____	238
d)	Ligne(s) d'actions et intelligibilité du stage _____	239
2.1.3.	Valentine - du mérite à la continuité entre Haute École et stage _____	240
a)	Mise en scène de la situation de stage _____	240
b)	Travail de figuration _____	242
c)	Cadres de l'expérience _____	243
d)	Ligne(s) d'actions et intelligibilité du stage _____	244
2.1.4.	Lise - de la rencontre sociale à la prestation professionnelle _____	245
a)	Mise en scène de la situation de stage _____	245
b)	Travail de figuration _____	247
c)	Cadres de l'expérience _____	249
d)	Ligne(s) d'actions et intelligibilité du stage _____	250
2.2.	Apports des appropriations du stage par les stagiaires _____	251
Chapitre 3 : Regards croisés sur les stages _____		256
3.1.	Croisement de regard sur une situation de stage partagée _____	258
3.1.1.	Trio 1 : Le cours de Nadine _____	258
a)	Le récit de la stagiaire : mise en scène, figuration et cadre _____	258
b)	Le récit du maître de stage : mise en scène, figuration et cadre _____	261
c)	Le récit des élèves : mise en scène, figuration et cadre _____	262
d)	Croisement de regards _____	264
3.1.2.	Trio 2 : Un cours de Valentine _____	265
a)	Le récit de la stagiaire : mise en scène, figuration et cadre _____	265
b)	Le récit du maître de stage : mise en scène, figuration et cadre _____	267
c)	Le récit des élèves : mise en scène, figuration et cadre _____	269
d)	Croisement de regards _____	270
3.2.	Apports des appropriations du stage par les acteurs _____	271
Chapitre 4 : Mises en perspectives _____		275
CONCLUSION ET MISES EN PERSPECTIVES _____		280
BIBLIOGRAPHIE _____		288

INTRODUCTION

Depuis plus de vingt ans, le stage fait partie intégrante des formations initiales, quelles que soient les professions visées, et notamment de la formation initiale des enseignants. En 2001, la réforme de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone a débouché sur la mise en place d'un référentiel de compétences rationalisant les pratiques du métier, l'intégration de nouveaux partenaires ancrés dans le milieu scolaire (maitre de stage, maitre de formation pratique), et l'adjonction de dispositifs aux enjeux réflexifs d'insertion professionnelle (atelier de formation professionnelle, entretiens d'évaluation, stage). Le stage est alors annoncé comme un point à la fois crucial et central de la formation (FWB, 2001a, 2001b ; Malo, 2008 ; Petignat, 2009 ; Portelance, 2008 ; Van Nieuwenhoven & Roland, 2015).

Grâce au stage, l'étudiant peut développer ses *savoirs-faire* en articulant l'observation et la mise en œuvre de leçons avec le contenu scientifique de la formation reçue en Haute École. Il bénéficie pour cela de l'accompagnement d'un maitre de stage et de la supervision de formateurs (didacticien, pédagogue et maitre de formation pratique), lui permettant de développer ses compétences professionnelles, dont sa réflexivité (FWB, 2001a).

Cependant des recherches montrent que les étudiants ne convoquent que faiblement les connaissances scientifiques pour penser le stage (Clerc, 2013 ; Deaudelin, Brodeur et Bru, 2005 ; Desbiens et al., 2019 ; Gervais & Correa Molina, 2008 ; Loizon, 2021 ; Paquay, 1994 ; Petignat, 2009 ; Spallanzani, 2017). Elles démontrent également que les maitres de stage et superviseurs ne sont pas au clair avec les rôles qu'ils tiennent au sein du stage (Boutet, 2002 ; Caron & Portelance, 2012 ; Dejaegher et al., 2019 ; Desbiens et al., 2009 ; Gervais, 1999b ; Gervais & Desrosiers, 2001 ; Pasche Gossin, 2010 ; Maes, 2019 ; Pelpel, 1998 ; Portelance, 2010).

Les finalités annoncées du stage en termes de réflexivité et d'alternance menant au développement professionnel ne sont donc majoritairement pas rencontrées ou, en tout cas, pas sans difficulté. Par ailleurs, bien que des recherches scientifiques s'intéressent à l'apprentissage à l'enseignement en contexte de stage, son organisation et les difficultés

rencontrées par ses acteurs restent peu approfondies ou à l'état d'impensé. Dès lors, comment l'association entre stage et cursus académique se maintient-elle sans que son sens soit davantage questionné ?

Bien qu'attirant l'attention sur lui, par le biais des réformes entre autres, le stage reste peu exploré et n'est que vaguement conceptualisé. Il n'est pas l'objet principal de recherches. Les difficultés vécues par les acteurs ne sont que rarement considérées.

De ce fait, le stage prend par là tous les traits d'une « boîte noire » (au sens de Latour, 2007). Comme une machine dont l'usage est devenu habituel et indispensable dans la poursuite d'un ou plusieurs processus, mais dont le contenu, la mise en place initiale et les conditions de stabilité restent obscurs. Le passage par cette boîte noire est considéré comme une évidence, laissant ses arrangements internes et ses enjeux non questionnés et difficilement saisissables (Callon, 1989 ; Latour, 2007). La présence du stage et ses bienfaits attendus au sein des processus de professionnalisation, d'insertion, de réflexivité sont communément acceptés dans le cursus de formation initiale, sans que soit soulevée la question de son opérationnalisation au-delà de son organisation matérielle. Cependant, comme le note Latour dans le cas des innovations scientifiques, son vécu et ses apports ne sont pas aussi transparents qu'il y paraît. Il est source de difficultés des acteurs et ses finalités espérées ne sont que peu rencontrées. Or, questionner l'organisation interne du stage et son essor ; objectiver ses constituants et interrelations aurait le bénéfice de le rendre plus compréhensible, de sortir d'une signification de sens commun pour rendre compte de sa complexité et l'envisager dans une perspective critique.

Conceptualiser le stage permettrait de mieux en comprendre le sens, les spécificités, les tensions qui s'y vivent, les enjeux et l'articulation dans la formation initiale des enseignants. Voici donc posé l'objet de notre thèse.

Pour le conceptualiser, notre étude interroge le stage de manière itérative en le posant comme un objet scientifique et social via trois biais d'exploration :

- Un bilan de la littérature francophone¹ à son sujet.
Il sera question d'en comprendre le contenu (objets, résultats), mais aussi la mise en texte : contexte de l'époque, vocabulaire utilisé, méthodologie mise en place.
Cette partie vise à délimiter l'objet « stage », en saisir les ancrages et les processus internes.
- En retraçant le cours de l'évolution des stages.
Mise en évidence et analyse des associations (Callon, 1986), de différents enjeux et compromis menant à la forme actuelle du stage en retrouvant ses diverses formes à différentes époques dans les régions proches ou apparentées à la Belgique francophone.
- En analysant des situations de stage.
À travers le vécu et les interactions relatés par ses acteurs, sont discernées les significations et régulations utilisées par les stagiaires, maitres de stage et élèves au travers de leurs mises en scène du stage (Goffman, 1973a, 1973b), de leurs figurations (Goffman, 1974) et de leurs cadres de référence (Goffman, 1991).

Chacune de ces approches sera ensuite mise en perspectives des autres afin d'appréhender le stage dans sa complexité.

Cette thèse déroulera son argumentation en fonction des questions qui ont jalonné notre parcours :

- Dans quel cadre se posent le stage et notre problématique ?

La première partie, intitulée « Cadrage général de la recherche », présente la recherche sur l'accès aux normes professionnelles par les futurs enseignants (Kahn & Vanmeerhaeghe, 2018). Cette recherche a montré que l'élaboration des pratiques de classe est tournée principalement vers le contentement d'autrui plutôt que les apprentissages. Elle met également à jour la faiblesse du lien entre le cursus de formation et les stages identifiés dans les incompréhensions des stagiaires. Ces résultats interpellant aux vues des finalités

¹ Les quatre pays correspondent à la sphère d'influence scientifiques et sociopolitiques du système éducatif et de formation à l'enseignement en Belgique francophone

professionnalisantes annoncées s'avèrent partagés par d'autres chercheurs (Clerc, 2013 ; Deaudelin, Brodeur et Bru, 2005 ; Desbiens et al., 2019 ; Gervais & Correa Molina, 2008 ; Loizon, 2021 ; Paquay, 1994 ; Petignat, 2009 ; Spallanzani, 2017). Ceci mène à problématiser le stage comme objet de recherche et à tenter d'explorer les diverses faces de cette boîte noire en l'approchant notamment à partir des ouvrages de référence et prescrits légaux, mais également à travers son organisation dans la formation initiale des enseignants, principalement en Belgique francophone.

- Comment la littérature scientifique aborde-t-elle le stage ?

La deuxième partie de cette thèse, intitulée « Approche du stage par la littérature scientifique », permettra de délimiter le champ d'études du stage en enseignement, les points de tensions et les zones d'ombre. Aucune méta-analyse n'ayant à notre connaissance encore été publiée à ce sujet pour la francophonie, une recension d'articles et d'ouvrages a été réalisée sur base de la présence du terme « stage » ou de ses dérivés dans le titre ou les mots-clés choisis par l'auteur. Ce bilan est effectué selon trois voies : les contextes d'émergences des recherches, le bilan de la littérature par temps et objet, et la délimitation du stage par ses démarches scientifiques.

- Quelles évolutions du stage en ont produit la forme actuelle ?

La troisième partie de la thèse intitulée « Approche sociohistorique du stage » prend racine dans le flou conceptuel, les problèmes relatés par les acteurs et la tendance normative du stage, mis en évidence lors de l'analyse du bilan de la littérature (partie 2). Si le stage apparaît comme un dispositif dont l'essor est situé à l'époque des recommandations de professionnalisation formulées par l'OCDE (1989), sans indice préalable d'efficacité, il a bien dû être implanté sur un déjà-là ou en être une continuité. Les historiens de l'éducation n'ayant, à notre connaissance, pas encore ouvert cette porte dans le contexte belge, le recours aux archives et ouvrages sur l'évolution du système éducatif (Chartier, 2016 ; Condetta, 2020 ; De Vroede, 1980 ; Grootaers, 1998 ; Roland, 2017) et du stage hors enseignement (De Briant, 2013 ; Dubruc, 2009 ; Glaymann, 2013) a ici permis d'en retrouver les traces et, dans un second temps, d'en analyser les associations (Callon, 1989).

- Comment le stage est-il vécu par ses acteurs internes ?

La quatrième partie intitulée « Approche du stage par ses interactions sociales » ouvre la porte des situations de stage telles que vécues actuellement par ses acteurs. Elle s’ancre comme la partie 3, sur les questionnements relevés à la suite du bilan de la littérature. Cependant, plutôt que d’identifier les enjeux à l’origine de son essor par la voie de ses associations et de son évolution, il s’agit ici de comprendre comment il se maintient au jour le jour, par le biais de ses acteurs internes.

Dans ce but, deux phases d’exploration empirique ont été élaborées et traitées grâce aux grilles d’analyses goffmaniennes (Goffman, 1973a, 1973b, 1974, 1991) de mise en scène, figuration et cadre de l’expérience :

1/ Le suivi de stagiaires par journal de bord vidéo (Vanmeerhaeghe, 2021) tout au long de leur stage.

2/ Les croisements de regards à partir d’entretiens (Bertaux, 2016 ; Kaufmann, 2014) menés auprès de stagiaires, maitres de stage et élèves.

Chaque partie de cette thèse se complète d’une mise en perspective, synthétisant les apports explicites, les reliant avec ceux des autres parties et les discutant au regard de la littérature.

La conclusion reprend les apports et perspectives des quatre parties, pour tenter de mieux saisir les spécificités du stage, ses enjeux et son implémentation dans la formation initiale des enseignants.

PREMIÈRE PARTIE : Cadre général de la recherche

Dans cette première partie, la place actuelle du stage en formation initiale des enseignants est tout d'abord posée, principalement dans le cas de la Belgique francophone. Ensuite, la recherche initiale sur l'accès aux normes professionnelles par les futurs enseignants (Kahn & Vanmeerhaeghe, 2018) est présentée et ses résultats sont mis en tension des finalités officielles du stage. Afin de compléter ce cadrage général, les significations du stage en enseignement et autres sont investiguées avant d'élaborer la problématisation de notre étude.

Chapitre 1 : Place du stage en formation initiale des enseignants

À l'heure actuelle, les stages font partie intégrante des programmes de formations initiales des enseignants ainsi que d'autres cursus professionnalisants. Ils y sont reconnus dans bien des pays comme un élément clé de l'alternance et du développement de compétences professionnelles. En Belgique francophone, une nouvelle étape sera bientôt franchie par l'inscription d'un stage de longue durée en fin de formation initiale des enseignants. Cette modification, parmi d'autres, veut la reconfigurer pour favoriser l'insertion professionnelle et lutter contre l'abandon précoce des nouveaux enseignants (FWB, 2021).

Si les stages font parler d'eux en Fédération Wallonie Bruxelles, il faut toutefois les replacer dans un continuum temporel et un espace international. La question des stages n'est pas neuve ni limitée à notre région. Plusieurs chercheurs (dont Breithaupt, 2009 ; Collin, 2013 ; Desbiens et al., 2009 ; Landry & Mazalon, 1995 ; Petignat, 2009 ; Portelance et al., 2019 ; Malo, Van Nieuwenhoven & Roland, 2015) placent son essor en formation initiale des enseignants, il y a un peu plus de trente ans, parallèlement à la montée des mouvements internationaux de professionnalisation et des réformes visant à accroître la qualité du système éducatif et à reconnaître la complexité de l'enseignement. Dans le contexte international, il se situe communément dans la foulée du rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) de 1989, que nous traiterons plus en détail au chapitre 2 de la partie 2. Ce dernier recommande aux pays membres² de revoir leur programme de formation initiale des enseignants en l'harmonisant à celui de l'enseignement supérieur et au modèle de l'alternance afin, par ses retombées, d'améliorer l'efficacité du système éducatif basé sur la démocratisation et l'émancipation de tous.

La place du stage en formation initiale des enseignants est ainsi officialisée depuis plus de vingt ans et, ce, de manière internationale. Les stages sont regroupés en un ou deux moments de plusieurs semaines par année (stage massé) ou répartis ponctuellement un jour par semaine tout au long du cursus (stage filé). Le cursus est organisé par alternance sur une durée de 2 à 4 années, sous forme de bachelier ou de master. L'encadrement des stages varie d'un

² L'OCDE regroupe la majorité des pays développés et démocratiques du monde, à savoir, les pays de l'Union européenne, d'Amérique du Nord, d'Océanie, le Chili, la Colombie, la Corée du Sud, le Costa Rica, Israël et le Japon.

pays à l'autre. Il se déroule en responsabilité totale en France et en Suisse (type B) alors qu'en Belgique, au Québec et en Suisse (type A), l'enseignant accueillant le stagiaire prend le rôle de formateur. Chaque stage est basé sur un référentiel de compétences et implique une démarche réflexive.

Malgré la volonté d'harmonisation entre pays européens et nord-américains, chaque formation garde ses spécificités d'un pays à l'autre. Attardons-nous un instant sur la situation propre à la Belgique francophone puisqu'elle sera le cadre dans lequel s'inscrit l'étude initiale (développée au chapitre 2).

En Belgique francophone, il faudra attendre 2001 pour voir décréter un nouveau modèle de formation incluant des stages, même si, comme nous le verrons plus loin, les prémisses de ces derniers étaient présentes avant cette date. La réforme de l'époque instaure trois modifications de la formation des instituteurs et régents³ (Beckers et al., 2003 ; Cattonar, 2012 ; Maroy & Cattonar, 2002 ; Van Nieuwenhoven & Roland, 2015) : l'augmentation du nombre (à présent près de 500 heures) et la diversité (enseignement général, qualifiant, spécialisé) des stages tout au long des trois années d'étude des futurs enseignants ; l'instauration d'ateliers de formation professionnelle (AFP) axés sur la méthodologie et le regard réflexif à apporter en stage, coanimés par des didacticiens, pédagogues et maîtres de formation pratique (enseignants toujours en fonction) ; l'organisation de la formation autour d'un référentiel de 13 compétences⁴ et de cours dont les intitulés et cahiers des charges sont actualisés et précisés.

³ Le terme de régents correspond à l'appellation des enseignants du secondaire inférieur, à l'époque de l'entrée en vigueur du décret.

⁴ Selon l'article 3 du décret, la formation initiale vise à amener l'étudiant à développer 13 compétences en référence avec le décret-missions : 1. Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe et pour une meilleure adaptation aux publics scolaires ; 2. Entretenir avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves des relations de partenariat efficaces ; 3. Être informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession telle qu'elle est définie par les textes légaux de référence ; 4. Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique ; 5. Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique ; 6. Faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel ; 7. Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession ; 8. Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne ; 9. Travailler en équipe au sein de l'école ; 10. Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer et les réguler ; 11. Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir ; 12. Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage ; 13. Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée.

Concrètement, les stages occupent une place différente en fonction du degré d'enseignement visé, s'intégrant dans des cursus de formation spécifique. En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), la formation des instituteurs du préscolaire et du primaire s'organise en Haute École dans un cursus d'enseignement supérieur non-universitaire — baccalauréat — d'une durée de 3 ans (180 ECTS). Il en est de même pour le secondaire du degré inférieur visant les élèves de 12 à 15 ans⁵ (FWB, 2001a). La formation pour les futurs enseignants du secondaire de degré supérieur (élèves de 15 à 18 ans) est, quant à elle, incluse dans un cursus universitaire (master) ou en école supérieure des Arts. Dans le premier cursus, en Haute École, les stages sont répartis tout au long des trois années de formation de manière progressive, encadrés par des ateliers de formation professionnels (AFP). À l'université en revanche, ils ne sont présents qu'en années de master ou à la suite de celui-ci (agrégation), à hauteur de 90 heures minimum depuis 2013. Pendant ces stages, l'étudiant prend en charge une partie des cours du ou des maîtres de stage qui l'encadrent (FWB, 2001d). L'organisation des stages et de l'alternance ainsi que les pratiques réflexives, recommandées par l'OCDE ont depuis été confirmées sur le plan international — dont en Belgique par le décret Paysage (FWB, 2013) — par suite du processus Bologne, harmonisant les offres de formation sous couvert de mobilité internationale.

⁵ Il n'y a qu'en communauté germanophone que ce cursus n'est organisé que sous forme de certificat de compétence de 30 ECTS proposé en université.

Chapitre 2 : Ancrage de l'étude

Notre questionnement sur les stages s'insère dans le prolongement d'une réflexion sur la construction des pratiques de classe par les futurs enseignants du secondaire inférieur. Cet ancrage débouche sur une réflexion concernant la divergence entre les visées du stage explicitées dans les prescrits légaux et les finalités réellement observées.

Pour approcher les normes et les savoirs convoqués par les stagiaires pour argumenter leurs pratiques, les récits d'expérience d'un corpus de 19 étudiants volontaires effectuant leur premier stage de deuxième année, ont été recueillis par journal de bord vidéo. L'hypothèse avancée était que les récits reprendraient des savoirs issus de la formation tels que la différenciation des apprentissages, l'équité ou l'inéquité scolaire, etc. (Kahn & Vanmeerhaeghe, 2018)

Ce n'est toutefois pas ce qui a été mis en évidence. Les récits partagés par les stagiaires décrivent en effet leurs expériences de stage tout en argumentant certains choix qu'ils ont posés, mais ils ne font que très rarement état d'équité, d'inéquité ou de savoirs liés à l'apprentissage des élèves. De plus, quand des contenus de cours ou des savoirs sont cités, l'explication qu'ils en donnent est résumée à une technique à appliquer ou à annoncer sans sembler en saisir la teneur : « L'idéal ce sera une... auto-socio-construction des savoirs, mais... mais c'est très compliqué quoi. Parce qu'on a devant nous, 24, 25 individus très différents » (Kahn & Vanmeerhaeghe, 2018, p.7).

L'argumentation de leur choix d'enseignement se base très largement sur la satisfaction d'autrui en se référant à des normes sociales, comme l'illustre l'extrait suivant :

« Comme ça j'espère que tous les professeurs seront contents » ; « Ma maître de stage avait l'air fière de moi, très ravie ». Tandis, qu'il faut motiver les élèves, les amuser « Je me suis dit que ce serait amusant pour eux », voire les faire rire « Aucun élève n'a réussi, mais ça va, ils ont ri et c'est tant mieux. » (Kahn & Vanmeerhaeghe, 2018, p.5)

Ce qui apparaît massivement, est que la préoccupation première des stagiaires concerne la satisfaction des professeurs qui viendront les évaluer durant le stage, puis vient celle du maître de stage et des élèves. Ils anticipent, espèrent, voire constatent, ce contentement.

Dès lors, les prestations sont davantage perçues comme pouvant arbitrairement plaire ou non à l'observateur ou à l'évaluateur, sans que ne soient évoquées de raisons porteuses de normes professionnelles liées à des savoirs didactiques ou pédagogiques. Le stage prend les traits d'une épreuve génératrice de stress et d'inconfort (Gervais, 1999a) où le stagiaire doit tenir, garder la face (au sens de Goffman, 1973a), vis-à-vis de ses évaluateurs.

Ces résultats soulèvent une question : des conclusions similaires sont-elles présentes dans la littérature ? Si oui, quel sens attribuer au stage vis-à-vis du reste de la formation initiale puisqu'aussi peu de références au contenu scientifique s'intègrent dans l'argumentation des stagiaires ?

Les conclusions de la recherche sur les normes professionnelles trouvent écho dans la littérature scientifique (partie 2), mais la question du sens du stage reste en suspens. Peut-être ce dernier est-il plus complexe que ne le laisse présager son organisation ? Une piste de réponse se trouverait-elle dans la compréhension même de ce qu'est un stage et dans la complexité de son vécu, pour les stagiaires, mais aussi pour les autres acteurs co-présents ?

Chapitre 3 : Significations du stage en enseignement et ailleurs

Employer le terme *stage* pour nommer un moment de formation « sur le terrain » dans le cursus d'un futur enseignant semble évident, cependant ce terme peut référer à plusieurs réalités. Ce chapitre vise à cerner les différents usages et contextes d'utilisation du terme « stage » en parcourant ses diverses acceptions, ainsi que ses articulations avec d'autres concepts de la formation. Nous visons ainsi à circonscrire le cadre de cette thèse ainsi qu'à approcher notre problématique sur le sens du stage en enseignement.

2.1. Le stage : un parmi tant d'autres

Un survol de la littérature et du vocabulaire de la vie quotidienne suffit pour spécifier un premier point d'attention au sujet du stage : il ne concerne pas uniquement la formation ni l'enseignement. Plusieurs acceptions de stage se distinguent toutefois en fonction de leurs caractéristiques :

- Les stages d'insertion sociale, appelés également « stages d'attentes » en Belgique francophone, ne sont pas relatifs à une formation visant une qualification professionnelle. Ils renvoient à une période limitée dans le temps, de latence et d'observation d'un candidat lors d'une inscription à un organisme social ou lors d'une souscription d'assurance. Cette sorte de mise à l'épreuve aboutit à la reconnaissance d'un droit d'accès à des garanties d'ordre financier telles que des aides sociales ou des remboursements de frais de service.
- Les stages en entreprise et dans le domaine des soins de santé font, tous les deux, partie d'une formation professionnelle soit initiale soit continue. Il s'agit d'un temps limité pendant lequel le stagiaire, qu'il soit étudiant ou non, accède à un milieu professionnel pour y développer des connaissances. Il peut s'organiser en alternance entre un établissement d'enseignement — secondaire, supérieur ou de promotion sociale — et un milieu professionnel visé par cet enseignement (entreprise, cabinet d'avocat, hôpital, etc.). Il peut également se dérouler après l'obtention d'un diplôme en conditionnant l'accès. Il permet alors de découvrir des techniques en usage dans

des milieux professionnels ou d'obtenir de nouvelles qualifications (Glammann, 2013 ; Grootaers, 1998). Ce type de stage de développement de compétences ou d'initiation peut aussi sortir du cadre formel pour entrer dans celui des loisirs, indépendamment de toute formation initiale.

- Enfin, les stages en enseignement pour les étudiants en formation initiale sont actuellement similaires à ceux organisés dans les entreprises ou dans les institutions de services et de soin. Dans ce cas le milieu professionnel correspond à un établissement scolaire. Des formes variées de stage sont organisées en fonction du degré d'étude de l'étudiant, du type d'alternance mise en place et des tâches à y effectuer.

Retenons donc pour le moment que de manière générale, le terme « *stage* » renvoie à une période limitée dans le temps permettant d'atteindre un bénéfice, directement ou au terme de son suivi. Son organisation et ses enjeux divergent en fonction de sa nature en termes d'insertion sociale, de formation professionnelle initiale ou continue. Porteur de cette première dimension plurielle du stage, intéressons-nous plus particulièrement à sa signification en contexte général de formation initiale, avant d'approfondir le cas de l'enseignement.

2.2. Le stage en formation initiale

Il est commun d'avancer que le stage en formation initiale est un temps limité pendant lequel l'étudiant se rend dans un milieu professionnel pour y développer ses compétences (Leroux, 2019 ; Petignat, 2009). Toutefois, malgré son usage abondant, il ne fait pas l'objet de débat ou de consensus au sein de la communauté scientifique (De Briant, 2013 ; Glammann, 2013).

Un même constat ressort suite à la consultation d'ouvrages de référence tels que les dictionnaires et encyclopédies spécialisés en formation ou en sciences de l'éducation. Sur cinq d'entre eux, seul le dictionnaire de professionnalisation dirigé par Jorro (2013) lui consacre un chapitre particulier sous l'appellation de « stage professionnel ». Les autres ouvrages (Champy & Eteve, 2005 ; Danvers, 2003 ; Van Zanten & Rayou, 2017) ne lui dédient aucun espace

propre bien que le terme soit cité à de nombreuses reprises. Par exemple, sur les 1102 pages composant l'encyclopédie de formation de Champy et Eteve (2005), 88 occurrences du terme *stage* peuvent être comptabilisées, mais aucune n'est appariée à une explication du concept ou à une source y faisant référence même lorsqu'elle est dépendante d'attributs (stage professionnel, stage pratique, stage d'insertion, stage professionnalisant, stage sur le terrain). Sa signification reste donc vague malgré les qualificatifs qui peuvent lui être associés. Bien sûr, aucun dictionnaire n'a la prétention d'être exhaustif (De Ketele, 2008), mais ce choix ou ce non-choix reflète un manque de débat à son sujet.

Pour ce qui est de l'article posant la signification du stage professionnel au sein du dictionnaire de professionnalisation (Jorro, 2013), Merhan (2013) énonce ce que pourrait être un stage avant d'en exposer les dérives dans le cas français des stages en entreprise. Il explique en ayant recours à l'étymologie, que le stage est pensé comme « un séjour temporaire en dehors du temps ordinaire » (Merhan, 2013, p. 305) qui en formation en alternance pourrait être un lieu de collaboration entre experts, formateurs et stagiaires. Il doit permettre à ces derniers de se responsabiliser et d'oser construire son identité professionnelle. Mais il souligne que la période est isolée, close du quotidien des travailleurs dans lequel se jouent des enjeux sur le long terme. Il ajoute que cette période est soumise à des rapports de forces entre experts et stagiaires, de concurrence entre futurs employés, et d'employabilité par l'entreprise. Il avance même que l'utilité du stage n'a jamais été étudiée. Ces limites rapprochent, selon lui, le stage d'une illusion d'envol professionnel pour les stagiaires, plus que d'apprentissage ou de potentiel formateur par rapport au cursus initial.

2.3. Le stage en formation initiale des enseignants

Une première voie de compréhension, déjà entre-ouverte en début de chapitre, est celle de son acception dans les différents contextes francophones. Car les cursus de formation varient ainsi que l'organisation du stage, la dénomination de ce dernier et de ses acteurs également, et cela laisse présager des réalités plurielles.

Le stage en formation initiale des enseignants est nommé de différentes manières : « stage d'enseignement », « stage de pratique », mais aussi de « formation en milieu de pratique » ou encore d'une « situation professionnelle de formation » en fonction de régions francophones

d'origine. Tous se regroupent toutefois autour d'un même lieu, l'école de stage, dans lequel les étudiants en formation mettent en œuvre des compétences tout en étant accompagnés et évalués par des formateurs.

Après comparaison des programmes, Leroux (2019) propose d'en distinguer trois types selon leurs natures et finalités (tableau 1) : les stages d'observation, de formation et d'intégration. Ils partagent un même canevas de stage, à savoir, un milieu professionnel — école et classe de stage — constitué d'acteurs des sphères professionnelles et de formation initiale pour partager des moments de mise en œuvre, d'accompagnement et d'évaluation de compétences professionnelles.

Tableau 1 : Typologie des stages dans les programmes de formations à l'enseignement (Leroux, 2019)

Nature de l'activité	Objectifs de formation	Balises	Milieu	Moments	Acteurs
Stage d'observation	Découvrir, explorer, etc.	Ententes de stage (contrats, conventions)	Milieu de la pratique professionnelle (Classe et école de stage)	Moments de mises en œuvre, d'accompagnement et d'évaluation des compétences professionnelles des étudiants	Étudiants et acteurs du milieu de formation et du milieu de la pratique
Stage de formation = stage pratique	Améliorer, démontrer, etc.	Durée du stage déterminée dans le programme de formation : stage filé ou massé			
Stage d'intégration = stage en responsabilité	Intégrer, intervenir, etc.	Activités variées sur bases quotidiennes et hebdomadaires			

Quelle que soit sa nature, le stage met donc en relation différents acteurs pour vivre des moments communs. Cependant, en fonction des pays, le titre qui leur est attribué varie, ne correspondant pas toujours aux mêmes responsabilités. L'enseignant accompagnant le stagiaire est nommé « maître de stage » en Belgique, « enseignant-associé », « personne enseignante associée » ou « maître associé » au Québec ; « praticien-formateur » (PraFo) ou « formateur en établissement » (FEE) en Suisse ; et « conseiller pédagogique » en France. Dans

ce dernier cas, l'enseignant est uniquement un conseiller extérieur à la classe alors que dans les autres, il accueille le stagiaire au sein de sa classe.

Le personnel enseignant de l'institut de formation initiale en charge du stage, est fréquemment désigné par le vocable de « superviseur ». Il peut aussi être nommé « professeur visiteur », « chargé de la formation pédagogique » ou « formateur pédagogique », et ce quel que soit le pays. En plus d'assurer un rôle d'accompagnant et d'évaluateur au sein du stage, il assure une charge de formateur au sein de l'institut de formation universitaire ou non. Il n'y a qu'au Québec que le superviseur ne doit pas spécifiquement être également chargé de cours (Correa Molina, 2011).

Enfin, les étudiants en stage sont généralement nommés « stagiaires », mais sans pour autant faire référence à une même réalité. En effet, si la plupart du temps, le stagiaire est un étudiant encadré par un maître de stage, dans une ou plusieurs de ses classes pendant un temps déterminé, il peut aussi avoir une responsabilité plus importante. C'est le cas par exemple en France⁶ et en Suisse⁷, où le qualificatif de « fonctionnaire » ou de « remplaçant » peut lui être accolé. Le stagiaire y est un étudiant rémunéré qui prend en charge une ou plusieurs classes en totale responsabilité tout en étant encadré par des superviseurs. Il n'y a dans ce cas pas de maître de stage attiré à la classe ou au cours.

Cette première approche du stage par les dénominations de sa nature et de ses acteurs confirme une pluralité de situation de stage, en fonction de ses finalités et du statut du stagiaire. De plus, le simple fait qu'un vocabulaire spécifique soit utilisé pour en nommer ses acteurs, alors qu'ils portent déjà un rôle professionnel par ailleurs, est interpellant. Une fois en stage, leur appellation habituelle est mise de côté : l'étudiant devient stagiaire, l'enseignant est maître de stage et le formateur assurant des visites de stage et/ou le suivi d'un stagiaire

⁶ Le fonctionnaire-stagiaire est un étudiant de master 2 en ENSPE, ayant réussi le concours d'enseignement. Il assure une charge d'un mi-temps rémunéré en parallèle de son cursus de formation pédagogique.

⁷ Le remplaçant-stagiaire est un étudiant de bac 2 ou de niveau supérieur en HEP effectuant en stage de type B. Ce rôle a été conçu pour répondre à la pénurie d'enseignants.

répond à celui de superviseur⁸. Ces changements de noms impliquent une modification des tâches et des processus en jeu dans un cadre de formation qui, lui, se maintient.

La deuxième voie empruntée pour accéder à la signification du stage en formation initiale des enseignants est celle des processus en jeu. Elle est étudiée par le biais de ses différents acteurs au travers des fonctions qu'ils remplissent et qui constituent dès lors le stage, tout du moins en partie. Une étude québécoise de 1999 indique à ce propos que la compréhension des finalités du stage n'est pas univoque pour tous ses protagonistes (Gervais, 1999 a, 1999b). Superviseurs, maîtres de stage et stagiaires lui attribuent des significations allant de l'expérience de mentorat, d'apprentissage, d'évènement d'évaluation, d'occasion de développement identitaire et de situation de questionnement entre ce qui est appris à l'institut de formation et sur le terrain scolaire. Ces tendances se confirment au fil des ans, intégrant au niveau scientifique le stage comme élément moteur du développement professionnel (Desbiens et al., 2009 ; Uwamariya & Mukamurera, 2005), de l'accompagnement (Paul, 2009), de la professionnalisation (Lang, 2001 ; Wittorski, 2008, 2016), de la réflexivité (Perrenoud, 2001, 2016), de l'alternance (Maubant & Roger, 2014, Oudet, 2010), de socialisation et identité professionnelle (Dubar, 2010 ; Kaddouri, 2016). Le stage en formation initiale, ou plutôt ce qui s'y passe, a donc plusieurs fonctions. Toutefois, il est intéressant de constater que chacune d'entre elles renvoie à des concepts reconnus comme protéiformes. Ils se déclinent de manière plurielle. Selon Wittorski (2008, 2016), la professionnalisation compte différentes dimensions — formation, travail, sphère sociale — modifiant sa signification selon le type de reconnaissance auquel elle renvoie : légitimité de la formation par rapport aux réalités professionnelles, adaptabilité de l'employé face à un travail pluriel et en évolution, reconnaissance de la complexité du travail auprès de la société. De même, le sens de l'alternance varie selon l'approche : par ses composants pratiques, elle renvoie à l'organisation des moments de stage et de cours en institut de formation tout au long du cursus ; par la place donnée aux différents savoirs, elle devient une finalité pédagogique d'intégration des connaissances issues de différents cours et expériences

⁸ Nous attirons le lecteur sur le fait qu'à partir de ce point, les acteurs du stage seront désignés par le vocabulaire communément utilisé en Belgique francophone : stagiaire, maître de stage et superviseur. Les deux derniers peuvent être regroupés sous le terme de formateur.

(Maubant & Roger, 2014). Il en est de même pour les autres processus, chacun est composé de plusieurs dimensions dont se saisissent, ou non, les acteurs à des degrés divers pendant le stage.

Face à une telle effervescence de concepts aux approches et dimensions diverses, le stage semble à la fois tenir une place centrale dans la formation par les fonctions déterminantes qu'il porte, mais également en être un arrière-plan peu saisissable du fait de leurs différentes interprétations possibles. Si le stage entre dans ces processus, en quoi est-il un moteur et pour quelle dimension plus particulièrement ?

2.4. Stage en formation initiale à l'enseignement en FWB

Après avoir brossé un tableau élargi du stage, notre démarche visant à saisir le sens du stage revient plus spécifiquement à la formation initiale des enseignants en Belgique francophone. Après analyse des textes légaux à la base de son organisation, il s'avère que les tendances déjà mises en évidence ci-avant se confirment autour de ses enjeux et de ses significations.

Le stage s'est généralisé en trente ans dans la plupart des cursus de formation dont ceux à l'enseignement et, ce, de manière internationale. Toutefois, les prescrits légaux belges lui attribuent des significations variées, évoluant d'un décret à l'autre :

- « Stages pratiques d'enseignement en situation réelle » (FWB, 2001a, p. 4), aussi nommés « stages pédagogiques » (FWB, 2001 a, p.10) allant de l'observation à la prise en charge effective d'une classe, en collaboration avec le maître de stage.
- « Stages pédagogiques » lors desquels « le futur enseignant doit pouvoir accompagner son maître de stage dans toutes les dimensions de sa tâche en classe, mais aussi en dehors de la classe (conseil de classe, réunion de concertation, visite des parents...) » (FWB, 2001b, p.7).
- « Stages permettant aux futurs enseignants de mettre en pratique sur le terrain les diverses compétences engrangées en formation » (FWB, 2001c, p.17).
- « Stages : activités d'intégration professionnelle particulières réalisées en collaboration avec les milieux socioprofessionnels en relation avec le domaine des études, reconnues et évaluées par le jury concerné » (FWB, 2013, p.14).

- « Stages pratiques en situation réelle » (FWB, 2021, p.19) parmi lesquels se retrouvent des « stages filés qui se déroulent sous la forme de prestations courtes répétées dans le temps » (FWB, 2021, p.20) ; des « stages de longue durée » (FWB, 2021, p.21). Durant lesquels « l'étudiant stagiaire est amené à se confronter à l'ensemble des quatre domaines de compétences et capacités visées à l'article 5 (objectifs de la formation), notamment à ceux qui impliquent d'apprendre à participer, au sein d'une équipe éducative, à la dynamique collective d'une organisation apprenante (FWB, 2021, p.20).

Le stage est nommé de diverses manières au sein des prescrits légaux, mais la signification de ses attributs n'y apparaît pas. Il est donc difficile de percevoir ce qui se cache derrière la *pratique* et la *pédagogie* des stages du décret de 2001, ou encore du *réel* des situations évoquées en 2001 et en 2021. La seule définition est apportée par le décret Paysage (FWB, 2013), sans pour autant délimiter les *activités d'intégrations professionnelles particulières* dont il est question. Toutefois, les objectifs du stage en enseignement se précisent, de l'application à la mise en œuvre de contenu de formation en classe puis également en dehors, jusqu'à l'ensemble des finalités de la formation, dans le dernier décret. Ses enjeux sont de plus en plus prégnants, favorisant l'insertion professionnelle, les capacités réflexives des enseignants et, par-là, la professionnalisation. Rappelons que ces processus comptent plusieurs dimensions et peuvent être perçus différemment par ses acteurs.

Ces constats se rapprochent des tendances déjà relevées ci-avant en contexte international et en dehors de l'enseignement. Ils confirment à la fois sa position centrale et la nature peu saisissable du stage. Émanant d'un mouvement international qui vise une meilleure qualité du système éducatif par le biais de la formation des enseignants, le stage est devenu un incontournable du programme. Cependant, cette montée en puissance s'accompagne de zones d'ombre lui donnant les traits d'un discours aux fondements intuitifs, tant les attentes sont vastes, les composantes ambiguës et le potentiel non démontré.

Chapitre 4 : Problématisation

Que ce soit en enseignement ou pour d'autres formations, en Belgique ou ailleurs, le stage est souvent mentionné comme un rouage central entrant dans plusieurs processus professionnalisants. Toutefois, son sens en lui-même reste peu saisissable et peu documenté au-delà de son organisation pratique (nombre d'heures, acteurs, finalités) dans le cursus.

Dès lors, à plusieurs égards, l'objet « stage » est paradoxal. Il est un centre d'attention important le plaçant sous le feu des projecteurs de réformes, valorisé par les étudiants et la formation comme catalyseur d'apprentissages et, au niveau de l'entreprise, comme gage d'employabilité. Le terme est largement utilisé dans les publications scientifiques et légales, tant en Belgique que dans d'autres pays francophones. Il a tous les traits d'un terme stabilisé, tel un concept. Or, à y regarder de plus près, il s'avère correspondre à des domaines variés, s'insérer dans des processus aux acceptions plurielles, et souffrir d'un manque de précision sur sa nature. Souvent accompagné de qualificatifs et attributs peu significatifs, il est difficile d'en distinguer la nature rigoureuse de ses spécificités : « stage », « stage actif », « stage sur le terrain », quelle différence ? Ces utilisations variées lui assignent des aspects polysémiques sous un semblant d'évidence. Il s'inscrit ainsi dans l'idéologie de la boîte noire comme décrite par Latour (2007). C'est un objet connu, utilisé et référencé par tout un chacun bien que son identité profonde ne soit pas clairement définie.

De plus, certains résultats de recherches scientifiques sur l'apprentissage à l'enseignement font état de difficultés vécues par les acteurs (Caron & Portelance, 2012 ; Dejaegher et al., 2019 ; Desbiens et al., 2009 ; Gervais, 1999b ; Gervais & Desrosiers, 2001 ; Maes, 2019 ; Oudet, 2002 ; Pasche Gossin, 2010 ; Pelpel, 1998 ; Portelance, 2010), allant jusqu'à qualifier le stage d'épreuve anxiogène (Gervais, 1999a ; Perez-Roux, 2012 ; Perrenoud, 2001) et à douter de son apport en termes de développement de compétences professionnelles (Clerc, 2013 ; Deaudelin, Brodeur et Bru, 2005 ; Desbiens et al., 2019 ; Gervais & Correa Molina, 2008 ; Loizon, 2021 ; Paquay, 1994 ; Petignat, 2009 ; Spallanzani, 2017). Or, le stage en lui-même n'est que peu questionné scientifiquement bien que des limites soient dégagées de résultats empiriques. Une lacune apparaît : l'approche des spécificités de l'objet même, sa conceptualisation.

Il semble donc pertinent de porter le stage au-delà de ses évidences, d'en comprendre la construction, de dépasser ses contours pour éclairer sa réalité en le posant comme objet scientifique à questionner. Il se rapproche des *objets d'apparence commune* (Callon, 1989 ; Latour, 2007). Il renferme une dynamique sociale interne, un réseau de négociations et de controverses entre acteurs qui, une fois mis en lumière, permettent de saisir son évolution dans le temps et son maintien. **Dès lors, conceptualiser le stage passe par la mise en évidence du réseau social concerné, des interrelations, des points de tensions et la manière dont ils se régulent. Cela permettrait de mieux en saisir le sens, les spécificités, les enjeux et l'articulation dans la formation initiale des enseignants. C'est l'objectif poursuivi par notre thèse.**

Pour ce faire, la compréhension du stage se construit à travers des éclairages variés comme autant de grilles de lectures mettant en évidence ses caractéristiques majeures et posant des repères analytiques.

Trois approches du stage sont privilégiées dans le cadre de notre travail :

- Ses appropriations par la littérature francophone déclarant l'étudier afin de délimiter l'objet « stage », en saisir ses ancrages et ses processus internes.
- La description de son évolution à travers ses associations successives en Belgique et dans les régions avoisinantes afin de mettre en évidence les différents enjeux et compromis qui constituent le stage jusqu'à sa forme actuelle.
- L'analyse de vécus du stage relatés par ses acteurs au niveau secondaire inférieur permet de mettre en évidence la manière dont les acteurs du stage se le représentent et régulent leurs interactions pour maintenir son équilibre. Le choix du niveau secondaire inférieur comme lieu de récolte de données découle directement de l'étude (Kahn & Vanmeerhaeghe, 2018) à l'origine de notre questionnement.

Chacune de ces approches, après avoir été explorée, est mise en perspectives des autres afin d'appréhender le stage dans sa complexité et dans ses appropriations plurielles.

Chapitre 5 : Originalité et mise en perspectives

Cette thèse est l'occasion d'analyser le stage en enseignement en le posant comme objet scientifique. Notre volonté est de le comprendre au-delà de son sens commun et de son organisation pratique et de commencer ainsi à combler l'impensé scientifique.

Cette entreprise est toutefois délicate. En effet, elle pose comme objet une partie de la formation qui existe depuis des années, continue de s'imposer aux futurs enseignants et à laquelle bon nombre d'enseignants-chercheurs participent. Il ne s'agit pas ici d'apporter des solutions prêtes à l'emploi ou d'enfermer l'expérience dans une définition idéale typique rassurante. Que le lecteur ne s'y trompe pas, il n'est pas question de mettre le stage sur le banc des accusés ni de le clouer au pilori. Les finalités de nos réflexions ne résident pas dans la rédaction d'un mode d'emploi ou d'un nouveau dispositif d'accompagnement basé sur les caractéristiques du bon stage, des comportements à promouvoir ou à proscrire. Notre approche veut rendre compte des connaissances construites au sujet du stage, montrer qu'elles ne sont pas toutes du même ordre et que plusieurs processus sont en jeu tant dans le vécu de situations de stage que dans son organisation en tant que formation. Cela permettra alors d'appréhender plus finement les rencontres qui s'y vivent et d'ouvrir de nouvelles pistes de recherche sur la formation à l'enseignement et les apprentissages qui s'y déroulent. Comprendre ce que le stage veut dire, c'est comprendre ce qui le constitue tant historiquement qu'extemporanément. Cela ne se résume pas à le définir, mais à se doter de repères pour l'appréhender.

En plus d'être délicat en termes de finalités, poser le stage comme objet s'avère novateur. Malgré son omniprésence et son apparente évidence en formation, les voies pour l'appréhender sont peu défrichées (bilan de la littérature, évolution du stage, croisement de regard incluant les élèves) et le sujet est quasiment non investi par la recherche scientifique francophone — à l'exception de Glaymann (2013) et Pelpel (1989) — surtout dans le cas du secondaire inférieur.

Une mise à distance s'impose pour approcher et rendre compte des appropriations du stage avec décentration pour s'assurer qu'il soit bien questionné en tant qu'objet. Les grilles d'analyse convoquées — analyses goffmaniennes et théorie de l'acteur-réseau (Callon, 1989 ; Latour, 2007) — sortent donc du champ de la formation afin d'ouvrir avec rigueur le champ des possibles en maintenant l'objet d'étude à distance.

À terme, il nous plait que ce travail puisse offrir une lecture plus fine du stage en enseignement. Que ce soit dans le domaine scientifique ou celui de la formation initiale, la mise en évidence du réseau d'acteurs, de leurs régulations et des enjeux inhérents aux situations de stage pourrait en favoriser des approches critiques constructives.

DEUXIEME PARTIE : Approche du stage au regard de la littérature

Dans cette deuxième partie, le champ d'études du stage en enseignement, les points de tensions et les zones d'ombre sont délimités. Aucune méta-analyse n'ayant à notre connaissance encore été publiée à ce sujet pour la francophonie, une recension d'articles et d'ouvrages a été réalisée sur base de la présence du terme stage ou de ses dérivés dans le titre ou les mots-clés choisis par l'auteur. Ce bilan est analysé par trois voies : les contextes d'émergences des recherches (mouvement de professionnalisation et paradigme réflexif), le bilan de la littérature par période et objets (réflexivité, relation, connaissance et alternance), et la délimitation du stage par les démarches scientifiques mises en place pour l'aborder (vocabulaire et méthodologie).

Chapitre 1 : La littérature comme face de la boîte noire

Réaliser un bilan de la littérature comme cadrage conceptuel sur l'objet à étudier peut sembler un exercice habituel voire une formalité. Or, dans le cas des stages en enseignement, il s'agit de passer d'un objet de sens commun à un objet scientifique. En effet, bien que le terme soit fréquemment utilisé, les ressources à son sujet sont peu nombreuses. Il est rarement défini ou interrogé en tant qu'objet spécifique par ailleurs, certains résultats scientifiques en montrent les limites dans le cas de la formation initiale des enseignants.

Les manquements laissés a priori par la littérature scientifique invitent à approfondir le sujet. Nous le questionnons selon trois modalités : tout d'abord à partir du contexte de son essor (recommandations de l'OCDE en 1989), ensuite en fonction des problématiques abordées dans la littérature le concernant (objets et résultats), et enfin par la manière dont les chercheurs l'abordent (méthodologies et approches). Ces analyses clarifient le stage comme science en train de se construire (Latour, 2007) c'est-à-dire non seulement par son contenu, mais aussi par la façon de communiquer sur le stage. Un bilan de la littérature est, bien entendu, à dresser pour approcher le concept de stage en enseignement. À cette fin, les publications sont sélectionnées à partir des mots-clés et du titre spécifiquement choisis par l'auteur pour qualifier sa recherche.

La présente recension des publications scientifiques sur le stage regroupe articles et chapitres d'ouvrage soumis à évaluations ainsi que des thèses le mentionnant. La recension des écrits a été réalisée via le moteur de recherche de l'Université libre de Bruxelles (Cible+), reprenant les bases ERIC et CAIRN, à l'aide des mots et expressions relatifs au stage et au contexte d'enseignement, et de leur combinaison :

- *Stage, stagiaire, milieu de pratique*
- *Enseignement, école, formation initiale, enseignant*

La liste de référence a été explorée afin de ne garder que les publications traitant du stage en formation initiale des enseignements, quel que soit le degré d'enseignement (fondamental et secondaire).

Seules les publications originaires des régions de la zone d'influence de la formation initiale belge francophone — Belgique, France, Suisse romande et Québec — sont intégrées au bilan. Leurs spécificités propres sont cependant prises en compte (voir partie 1).

Au terme de ce traitement sur base des titres, résumés et pays d'origine, notre recension compte 108 publications (tableau 2). Celles-ci s'étalent sur une durée de 30 ans à partir de 1992, montant en nombre au fil du temps et touchant de plus en plus les différents pays sélectionnés. La présence du stage dans la recherche francophone est donc relativement neuve, suivant les réformes de la formation initiale.

Tableau 2 : Répartition de la littérature sur les stages

	Belgique	France	Suisse	Québec	Total
1990-2000	0	0	2	7	9
2001-2010	2	3	4	19	28
2011-2020	17	7	13	28	61
2021-2022	4	1	0	0	5
Total	23	11	29	55	108

À partir de cette sélection, plusieurs éléments constitutifs du stage sont identifiés :

- Les spécificités du contexte d'émergence des recherches sur les stages.
- Les principaux objets de recherches et résultats disponibles dans la littérature.
- Les manières d'appréhender le stage par les scientifiques.

Chapitre 2 : Contextes d'émergence des recherches sur le stage

Le recensement des publications francophones pose un premier constat, celui d'une place systématiquement donnée par les chercheurs aux spécificités de « leur stage » sans approfondissement du contexte duquel il émane.

Dès l'introduction de leur propos, les chercheurs s'attèlent à poser le contexte d'émergence du stage dont il sera question, soit au niveau de son organisation régionale (telle qu'abordée en partie 1), soit au niveau de mouvements politiques internationaux. Sur ce point, trois ancrages sont cités : les réformes professionnalisantes de la formation initiale des enseignants, les recommandations de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) en 1989 et l'entrée en vigueur du paradigme réflexif. Leur récurrence au sein de la littérature en fait des points cruciaux auxquels s'attarder pour comprendre dans quel décor le stage prend essence. Cependant, même si ces ancrages sociopolitiques semblent importants, ils ne sont pourtant que rarement développés et mis en relation avec l'étude menée en stage ou sur le stage.

Pourtant, en croisant les différentes publications, il apparaît que la forme des stages et son organisation ont été particulièrement modifiées sur le plan international à la suite du rapport de l'OCDE de 1989. Celui-ci est parallèle au mouvement de professionnalisation de l'enseignement, tous deux à l'origine des réformes de la formation initiale axée sur l'alternance et le paradigme réflexif. Aucune recherche de notre recension ne traite du stage avant ces réformes, comme s'il avait été inexistant⁹ ou considéré comme un lieu ou objet de recherche non pertinent.

⁹ Ce qui est peu probable vu que sa préexistence est citée furtivement dans de rares publications

2.1. Réformes de la formation : professionnalisation

Les recherches liées aux stages émergent il y a un peu plus de trente ans, à la fin des années 1990. Cette période correspond à la concrétisation d'un mouvement international de professionnalisation et de réformes de la formation initiale des enseignants y faisant écho, sur base des recommandations de l'OCDE.

Les rapports de l'OCDE font état des résultats d'études comparées sur la qualité du système éducatif. En 1989, l'objet central est la mesure de l'efficacité d'une École en pleine mutation. En effet, le système scolaire venait d'être réorganisé, démocratisé et unifié en un cursus continu commun (Borges, 2006 ; Grootaers, 1998 ; Hofstetter & Lussi Borrer, 2010). Avant 1970, en Belgique, il était composé de trois filières indépendantes et parallèles dépendant du niveau social des élèves¹⁰ : l'enseignement primaire destiné à la classe populaire, l'enseignement secondaire à la petite bourgeoisie et les humanités à la haute bourgeoisie.

Le changement est de taille, mais le résultat n'est pas à la hauteur des espérances politiques : les inégalités scolaires restent liées aux inégalités sociales.

Sur ce point, les messages envoyés aux états membres par l'OCDE sont clairs : l'accès à l'enseignement unifié et démocratisé ne réduit pas les inégalités sociales et scolaires des élèves et, de plus, la formation des enseignants s'avère de piètre qualité, car le niveau de connaissance est limité et peu empreint de pédagogie. Or, l'efficacité d'un système d'enseignement unifié avait été annoncée comme le fer de lance de la réforme précédente. Cette annonce retentit en Europe puis en Amérique du Nord dans un contexte social et économique complexe (Boutet, 2002 ; Tardif, 2013) : haut taux de chômage chez les jeunes, baisses du niveau d'instruction, opinion publique en berne face à un enseignement récemment réorganisé et riche de promesses. L'OCDE recommande d'agir urgemment, par le biais des enseignants.

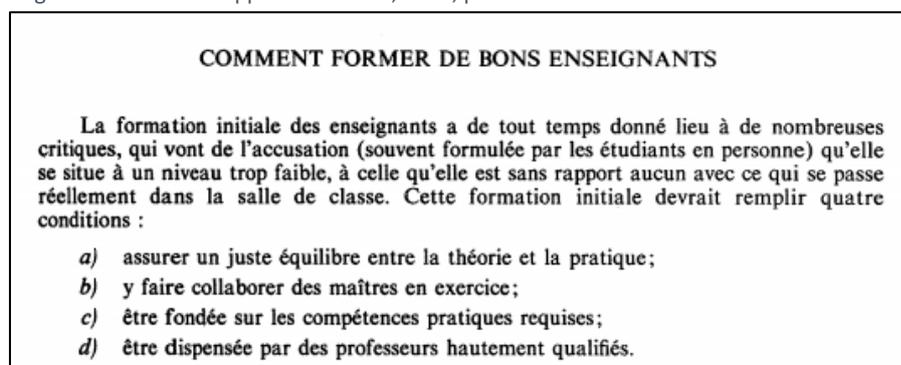
La solution recommandée par l'OCDE pour sortir de l'impasse réside dans une nouvelle formation des enseignants basée sur une redéfinition des tâches leur incombant alimentée par le « bon dévouement des maitres » (1989, p.18) envers les enfants et le système éducatif. Concrètement pour tendre vers un système éducatif moins inégalitaire et, en même temps,

¹⁰ Nous développons ce point, pour le contexte belge, au chapitre 2 de la 3^{ème} partie

renverser la baisse d'effectif d'enseignants, la hausse du niveau de qualification des enseignants et une meilleure adaptabilité aux conditions réelles du métier sont à mettre en place.

Il faut dire qu'à l'époque, la plupart des enseignants sont nommés sur base de la liberté du pouvoir organisateur, sans avoir nécessairement de qualification pédagogique ou de certificat d'études. Les enseignants en poste sortant d'une formation en École Normale ne sont pas encore majoritaires dans l'Europe des années 1970-1990.

Figure 1 : Extrait du rapport de l'OCDE, 1989, p.80



La formation préconisée (figure 1) est celle de l'alternance cours-stage. Cela doit permettre :

- D'assurer un meilleur équilibre entre la formation dite théorique et la pratique professionnelle. L'apprentissage informel organisé sous forme de stage probatoire suivant la certification du cursus académique n'est plus promotionnée alors qu'il était jusque-là la norme (nous y reviendrons en partie 3). A contrario, les stages dans diverses écoles, hors institut de formation, sont conseillés ainsi que l'organisation interne d'exercices de micro-leçons entre étudiants.
- De collaborer avec des enseignants en exercice pour mieux comprendre les réalités et la complexité des classes et de l'enseignement nouvellement réformé. Ils sont également vus comme pouvant partager les techniques d'enseignement mises quotidiennement en œuvre dans leur classe.
- De fonder le cursus de formation autour de compétences communes requises par le métier. Pour cela, un référentiel devra être élaboré afin de rationaliser les comportements considérés comme les plus efficaces pour l'apprentissage équitable des élèves.

- De dispenser la formation des enseignants par des formateurs hautement qualifiés, porteurs d'une expérience de terrain et menant des recherches scientifiques en éducation. L'enseignement supérieur et, si possible universitaire, est considéré comme une base pour organiser la formation des enseignants.

La formation des enseignants davantage ancrée dans les écoles, par ses compétences visées, ses formateurs et ses stages, et organisée à un niveau supérieur, voire universitaire, est donc recommandée pour tendre vers un système éducatif plus égalitaire et augmenter le nombre d'enseignants en poste. Ces nouveaux enjeux engendrent des retombées auprès des pays membres de l'OCDE et sont intégrés dans les débats politiques, en Europe comme en Amérique du Nord¹¹ (Borges, 2002 ; Desbiens et al., 2009 ; Tardif, 2013). Des réformes de la formation des enseignants s'en suivent à des rythmes variés en fonction des pays avec comme point commun : la professionnalisation... bien que ce terme ne soit pas toujours explicité précisément dans les textes légaux et renvoie à des conceptions polysémiques (Lang, 1996 ; Wittorski, 2008).

Au niveau de la formation des instituteurs et enseignants de secondaire inférieur, la plupart des pays ferment les Écoles Normales dès 1990, jusqu'alors institut traditionnel de formation à l'enseignement. Ils mettent en place de nouveaux cursus de formation suivants des modèles et appellations diverses. La Belgique suivra cette orientation quelques années plus tard pour les enseignants du préscolaire, primaire et secondaire inférieur. Après une tentative manquée d'unification de la formation de tous les enseignants via un cursus universitaire (De Landsheere, 1990), deux voies distinctes d'accès à la profession sont maintenues. Les enseignants du secondaire supérieur sont formés à l'université à la suite d'un master alors que les enseignants du fondamental et du secondaire inférieur suivent un cursus de type court dans des instituts supérieurs de pédagogie puis en Haute École, catégorie pédagogique (Beckers et al., 2003 ; Grootaers, 1998).

¹¹ Ils sont également intégrés dans les débats politiques des pays d'Amérique latine, membres de l'OCDE

À titre comparatif :

- En Suisse, les Écoles normales sont remplacées par les Hautes Écoles de pédagogies en suivant le modèle global des écoles normales, mais à un niveau d'enseignement supérieur ; sauf à Genève où la formation est universitaire depuis 1920 (Hofstetter & Lussi Borrer, 2010).
- La France organise quant à elle sa formation dans des instituts universitaires de formation des maitres¹² (IUFM) unifiés dont le cursus est accessible uniquement à la suite d'une licence universitaire. Elle permet de préparer les étudiants aux concours de l'enseignement, quel que soit le degré d'enseignement visé (Condette, 2020).
- Au Québec, la réforme de la formation initiale était déjà en cours plusieurs années avant la sortie des recommandations de l'OCDE citées ci-avant. Elle a débuté en 1960, à la suite du rapport Parent, par un mouvement d'universitarisation de la formation et de reconnaissance sociale du métier d'enseignant. L'alternance sera implémentée dès 1994 en intégrant des stages tout au long du cursus (Lessard & D'Arissso, 2010 ; Malo, 2011). Dans cette région, les axes de réforme s'articulent autour des principes suivants : l'enseignant efficace ne doit pas seulement appliquer des méthodes, mais être capable de s'adapter et réfléchir à ses pratiques. Il doit pour cela acquérir un haut niveau de compétences via l'universitarisation de la formation des enseignants, mais surtout être reconnu comme un spécialiste au même titre que les professions les mieux établies (Mazalon & Landry, 1998 ; Tardif, 2013).

Dès 1999, ces tendances locales, qu'elles soient déjà mises en œuvre ou encore sujettes à débat politique, se précisent, appuyées par le mouvement d'harmonisation de l'enseignement supérieur en Europe, connu sous le nom de processus Bologne. Ce processus de réforme commun à toutes les filières du supérieur encourage la mobilité internationale par la masterisation des formations professionnelles, le renforcement des liens entre la formation et le monde professionnel, le développement de compétences réflexives et l'intégration de **stages**.

¹² Depuis 2013, les IUFM ont laissé place au ESPE puis au INSPE. La formation initiale des enseignants français est organisée sous une modalité d'alternance intégrée tout au long du cursus et non plus successive comme en IUFM.

Toutefois, concernant les stages, ces recommandations et prescriptions légales n'émergent pas d'études scientifiques démontrant son efficacité ou ses apports. Les bénéfices sont déduits de la rencontre entre la formation et le milieu professionnel en termes d'employabilité. D'ailleurs, des limites sont exprimées à son sujet (Chartier, 1978 ; Paquay, 1994 ; Perrenoud, 2001). Aucune étude francophone n'a été réalisée à ce sujet. Cependant, des études réalisées aux États-Unis révèlent que sa mise en œuvre en formation, analysée scientifiquement, aboutit à des résultats ambivalents : le stage est tantôt source d'amélioration des apprentissages et tantôt, il mène au conformisme professionnel traditionnel ou à la recrudescence de pratiques intériorisées quand l'enseignant était élève (Berliner & Calfee, cités par Malo, 2008 ; Zeichner, Tabachnik & Densmore, 1987).

Le rapport de l'OCDE de 1989 a donc bien eu une incidence sur l'organisation des stages. Déjà présents antérieurement sous diverses formes, ils ont été mis en avant dans les cursus de formation initiale des enseignants : augmentation de leur volume, gradation et présence tout au long des années de formation. Il s'agit d'une modification de taille, car avant cela, les cursus de formation n'octroyaient qu'une faible place à l'exercice des pratiques enseignantes en salle de classe. Il se déroulait soit sous forme de stage de courte durée ou, le plus souvent, sous forme de cours modèles observés ou donnés en écoles dites d'application¹³. Or, d'application justement, il n'en est plus question avec la nouvelle image de l'enseignant, devenu un professionnel et non plus un exécutant. Un des enjeux annoncés est celui de l'amélioration des compétences du futur enseignant, plus en lien avec un système éducatif récemment réformé. Indirectement, le stage et plus généralement la formation concourent également à améliorer l'efficacité du système éducatif en développant des pratiques d'enseignement soucieuses de diminuer les inégalités scolaires. Pour cela, les futurs enseignants sont appelés à réguler leurs pratiques en fonction des apprentissages des élèves.

¹³ Écoles primaires ou secondaires de degré inférieur annexées aux écoles normales

2.2. Changement de paradigme : réflexivité

Un deuxième ancrage majeur des recherches, issu de l'analyse de la recension de la littérature sur les stages, est celui du changement de paradigme du vocable praticien, passant de technicien à praticien réflexif. Ce changement de pensée de la formation à l'enseignement est également repris dans le rapport de l'OCDE de 1989.

Pratique réflexive, réflexivité, praxéologie sont autant de termes associés au modèle du praticien réflexif qui s'est imposé comme un nouveau prescrit dans de nombreux programmes de formation initiale au début du XXI^e siècle. Le professionnel devient un expert qui problématise, critique et autorégule ses pratiques en analysant la situation professionnelle au regard de ses connaissances. Ce modèle rompt donc avec les images de l'artisan et de l'exécutant (Maroy, 2001 ; Paquay & Sirota, 2001) dont les méthodes se basent soit uniquement sur la tradition et l'expérience, soit au contraire sur des théories décontextualisées.

Politiquement, son empreinte se retrouve dans les prescriptions de l'OCDE (1989) avant d'être intégrée comme norme professionnelle dans les publications des pouvoirs publics sur la formation initiale des enseignants (FWB, 2001a ; MEQ, 2001 ; HRF, 2006) où elle est opérationnalisée sous forme de compétences à développer en lien avec les stages. Elle sera ensuite appuyée en 2007 par l'Union Européenne comme un des cinq principes généraux pour une formation professionnelle de qualité (Collin, 2010 ; Niclot, 2010).

Les recommandations évoquent la nécessité d'une formation des enseignants ne tombant ni à l'excès dans des contenus de cours dit théorique, c'est-à-dire décontextualisé des situations de classe que les futurs enseignants seront amenés à rencontrer, ni uniquement sous forme de cours de développement de compétences pratiques de gestion de classe. Les deux formes d'enseignements sont jugées comme pertinentes et nécessaires à condition qu'elles soient équilibrées et liées par la réflexion : « (...) les maitres en fonction doivent être à même de réfléchir sur le processus d'enseignement, et d'analyser les raisons pour lesquelles certaines expériences pédagogiques valent la peine d'être tentées » (OCDE, 1989, p.82).

Pour cela, des enseignements sous forme *d'étude de cas* ou de *méthodes cliniques* sont recommandés au sein du cursus. Il s'agit d'analyser les pratiques de classe à l'aide de

connaissances pédagogiques et didactiques vues tout au long du cursus. De plus, pour favoriser ces réflexions et les lier aux stages, les formateurs devraient dans l'idéal être porteurs d'une expérience d'enseignement scolaire et de capacités de recherche pédagogique en plus de leur charge d'enseignement afin de combiner rigueur et connaissance du terrain actualisée.

Comme les stages et l'alternance relatifs aux mouvements professionnalisants, cette pratique réflexive va rapidement être intégrée à la formation initiale des enseignants. Elle s'inclut au sein des compétences professionnelles à développer. En Belgique, il s'agit de la compétence 13 « Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continue » (FWB, 2001 a, p.14). À titre comparatif :

- En France, compétence 9 : « Compétence à réfléchir sur sa pratique, à innover, à se former » (HRF, 2006, p.21).
- Au Québec, compétence 11 : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » dont les composantes sont entre autres « Échanger des idées quant à la pertinence des choix pédagogiques » et « Réfléchir sur sa pratique (analyse professionnelle) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » (MEQ, 2001, p.157).
- En Suisse romande (HEP Vaud), compétence 2 : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » dont « Recourir à des savoirs théoriques et réfléchir sur sa pratique pour réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » (HEP Vaud, 2004).

Les recommandations autour de la pratique réflexive de l'enseignant professionnel envoient le message d'un concept fort et porteur de promesses en termes de développement de compétences. Toutefois, les injonctions politiques ne développent ni la signification précise de cette pratique ni la façon de l'évaluer (Correa Molina & Thomas, 2013). Le monde de la formation initiale est à nouveau devant un concept flou et complexe (Calderhaed, 1997 ; Collin, 2013 ; Correa Molina & Gervais, 2011) qu'il doit opérationnaliser rapidement dans son cursus. Cela sans compter que son efficacité n'est, selon Collin (2010), pas attestée par des résultats scientifiques empiriques ; sa diffusion émane uniquement de modèle théorique et d'une mode de formation continue émergeant aux États-Unis.

Même si son essor en formation initiale des enseignants peut être perçu comme provenant des recommandations politiques de l'OCDE, l'idée de la réflexivité n'est pas neuve. Elle est toutefois issue d'un autre cadre que celui de la formation à l'enseignement. Elle trouve principalement sa source dans les travaux américains menés dès les années 1970 par Argyris et Schön, professeurs au Massachusetts Institute of Technology (M.I.T.) sur l'étude de l'agir professionnel des métiers complexes (Perrenoud, 2001 ; Saint Arnaud, 2010). Leur objectif est de mettre en évidence le sens que les praticiens construisent au sujet de leur action au travail (Zay, 1998) pendant l'exercice de celui-ci. Pour Argyris & Schön, le praticien agit comme un chercheur qui s'autorégule en situation en fonction des conséquences observées de ses actes et de ses connaissances. Deux mouvements se distinguent : la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action. La première a lieu au cours d'une situation lorsqu'un professionnel se rend compte que ses comportements ne fournissent pas les conséquences attendues, il régule alors son action, sur le moment, sur base de ses connaissances. La deuxième réflexion, complémentaire à la première, se réalise selon le même principe, mais une fois la situation professionnelle clôturée, afin de préparer les situations professionnelles futures. Comme le souligne Donnay (2011) il ne s'agit pas d'une simple conversation ou, comme le citent Paquay et Sirota (2001) : « toute réflexion occasionnelle sur l'action ne constitue pas d'emblée une pratique réflexive » (p.6). Il s'agit d'une démarche méthodique et régulière qui ne s'acquière pas sans le renfort de dispositif d'entraînement et d'un accompagnement.

Nous pouvons ici remarquer qu'à l'origine, la pratique réflexive est observée chez les professionnels en fonction usant de connaissances expérientielles. Il n'est ni question de l'allier principalement avec des connaissances scientifiques, ni de l'organiser dans le parcours de formation initiale ou les stages. Cependant, les recommandations de l'OCDE et les prescriptions politiques se basent sur ces mêmes travaux de Argyris & Schön pour justifier l'intégration des pratiques réflexives dans la formation initiale des enseignants et les stages qui s'y réfèrent. Aucune étude ou expérimentation préalable ne sous-tend cette décision.

Toutefois, dans le domaine de l'apprentissage à l'enseignement, l'émergence de la réflexivité est rapide dans les recherches et les programmes de formation. Elle s'explique entre autres par sa large diffusion dans le monde, sans attendre les traductions de l'ouvrage de Schön de 1983, « The reflexive practitioner » (Collin, 2010 ; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998 ; Zay,

1999). La réflexivité est l'objet de séminaires de formation continue, d'abord à destination des professions libérales dans le paysage anglo-saxon avant les réformes des formations initiales, puis dans les pays européens et à destination des métiers de l'humain tels que les infirmiers et les enseignants (Collin, 2010 ; Maroy, 2001). Au niveau de la francophonie, le modèle se fait connaître par les ateliers de praxéologie, sous forme de jeux de rôles, développés par Saint Arnaud (Lhottelier & Saint-Arnaud, 1994 ; Paquay & Sirota, 2001 ; Saint-Arnaud, 2001), collègue de Argyris et Schön, et par les séminaires analytiques de pratique réflexive initiés par Tochon en formation initiale (Collin, 2010). D'autres dispositifs dériveront ensuite du modèle et des séminaires de départ en s'adaptant aux différents modèles de formations et à leurs acteurs. Parmi ces dispositifs se retrouvent l'entretien d'explicitation, l'autoconfrontation et l'instruction au sosie (Bronckaert & Bulea, 2009 ; Correa Molina & Thomas, 2013). Observons que le point commun de tous ces dispositifs dits réflexifs est d'être rattachés à un stage.

D'autres recherches sur les capacités réflexives des professionnels ont été publiées bien avant les travaux d'Argyris & Schön : celles de Dewey en 1933 et de Lewin en 1948 (Collin, 2010 ; Correa Molina & Thomas, 2013 ; Lhottelier & Saint Arnaud, 1994). Si la pratique réflexive a trouvé une place de choix dans la réforme, ce n'est donc pas à cause d'une démarche innovante ou d'une efficacité prouvée empiriquement, mais d'un concours de circonstances. Selon les auteurs qui se sont penchés sur ses conditions d'émergence (dont Collin, 2010 ; Maroy, 2001 ; Perrenoud, 2001, 2004), elle prend place dans une formation à l'enseignement à la fois en plein tournant épistémologique de construction des connaissances, et à la fois en crise tant elle est considérée internationalement comme trop éloignée de la complexité du métier. De plus, cette période correspond à un contexte socio-économique particulier où grandit la demande de reconnaissance du caractère professionnel de l'acte d'enseigner par ses acteurs et où les employeurs réclament davantage d'adaptabilité et d'insertion professionnelle précoce. Enfin, les mouvements de recherche de l'époque abordent un tournant cognitif et phénoménologique en s'intéressant à la pensée enseignante.

Dans ce contexte, le modèle du praticien réflexif peut être vu comme une solution à la crise de l'enseignement (Collin, 2010). Il permet d'ancrer la formation aux pratiques réelles de la classe sur base des stages, de rallier les acteurs de formation autour d'une analyse à la fois rationnelle et émotionnelle des situations et de reconnaître les logiques internes ainsi que

l'expertise des enseignants et futurs enseignants. Il rallie également deux modèles de formations coexistants antérieurement et considérés comme opposés : le « modèle académique » empreint de savoirs disciplinaires, à visée rationnelle et le « modèle du compagnonnage » à fin uniquement technique, donnant la part belle aux exercices en situation de classe (Maroy, 2001 ; Paquay & Sirota, 2001). Si l'assemblage des deux modèles s'impose, ce n'est toutefois pas sans limites et résistances (Maroy, 2001). Déjà en 2001, Saint-Arnaud fait part de difficultés récurrentes que les participants à ses ateliers de praxéologies rencontrent : ils peinent à nommer les intentions de leurs actes, à reconnaître que certains de leurs comportements dérogent aux respects des normes et savoirs professionnels en vigueur et à s'autoréguler sur base de leurs actions et non en remettant en cause des savoirs homologués. Pour Collin (2010) ainsi que Paquay et Sirota (2001) et Perrenoud (2001, 2004), la pratique réflexive tout comme l'expérience en stage, ne favorise les apprentissages professionnels qu'à condition d'être insérée dans des dispositifs de communication et d'accompagnement. Romainville (2006), pointe également des insuffisances en insistant sur le fait qu'elle ne permet pas à elle seule de travailler l'ensemble des connaissances requises pour enseigner tout comme « il ne suffit pas à l'élève d'exercer sa métacognition pour être efficace dans sa cognition » (p.2). Pour lui, les intuitions de départ doivent en plus être ébranlées par des savoirs académiques et nourries par des techniques issues des praticiens. Il rejoint Kelchtermans (2001) en avançant que le développement de compétences professionnelles dépasse la réflexion sur les procédures ou les émotions pour aborder des questions éthiques et identitaires plus fondamentales. Les enjeux sont bien présents, mais les tendances issues des études font part de difficultés d'accès.

En plus des résistances et manquements relevés sur le terrain, la pratique réflexive souffre de confusions conceptuelles. Les terminologies utilisées et les types de dispositifs développés se sont multipliés en s'adaptant aux divers contextes et acteurs de formation. Résultats : les dispositifs ne sont pas toujours porteurs d'une réflexion dépassant la description ou la justification pratique (Correa Molina & Gervais, 2011) et il n'y a pas de consensus au sein de la recherche sur la définition et les caractéristiques de la pratique réflexive (Collin, 2010 ; Correa Molina & Thomas, 2013). Elle renvoie tantôt à un produit, tantôt à un processus ; s'éloigne plus ou moins des modèles de

Schön et de Dewey ou des séminaires de Saint Arnaud et de Tochon. Ces confusions et ambiguïtés mènent à des opérationnalisations fragiles du côté des recherches empiriques, empêchant la généralisation de leurs résultats (Collin, 2010). Le décor réflexif des stages, bien que prescrit et porteur d'enjeux forts, offre son lot de résistances auprès des différents acteurs.

Le mouvement de professionnalisation et le changement de paradigme vers la réflexivité ont provoqué un bouleversement dans la réalité du stage. Cependant, la littérature n'en fait pas état et évoque ces changements majeurs comme s'ils n'étaient qu'une simple continuité de ce qui existait déjà. Ils ont pourtant amené le stage à une place centrale dans le cursus de formation qui s'est vu rapproché dans le même temps du système scolaire par de nouveaux acteurs (maitre de formation pratique, maitre de stage) et par des dispositifs réflexifs.

Les aménagements ont pris place dans un double contexte de crise, celui de la massification dans une École récemment unifiée et démocratisée ; et celui de la formation à rendre plus efficiente en termes d'insertion professionnelle et de lutte. Les dispositifs réflexifs, est dès lors porteur d'enjeux d'apprentissage et d'insertion alors qu'aucun de ces éléments n'ont été éprouvés ni clairement opérationnalisés. Malgré cela, les dispositifs réflexifs et les heures de stage se multiplient au sein des organismes de formation tout au long du XXIe siècle. Parallèlement, des questionnements conceptuels et des dispositifs d'accompagnement émergent afin de répondre à cette nouvelle norme de la formation initiale des enseignants.

Chapitre 3 : Bilan de la littérature sur les stages

La recension de la littérature sur les stages offre un panorama des recherches considérées par leur auteur comme relatives au stage. Celles-ci s'étalent sur une période allant de 1992 à 2021, c'est-à-dire dès la concrétisation des réformes de la formation initiale — au Québec puis dans les autres pays francophones —, incluant comme décor des stages, la professionnalisation et la pratique réflexive (chapitre 2). Ce bilan de la littérature est présenté en suivant deux axes : celui de l'avancée dans la réforme — avant/après 2001 (date de la mise en place de la réforme belge) — et celui des objets problématisés par les auteurs.

3.1. Orientations des recherches sur les stages entre 1990 et 2001

Dès les prémises des réformes de professionnalisation de l'enseignement, des recherches en Sciences de l'Éducation émergent principalement au Québec, région déjà touchée par la réorganisation des stages. Celles-ci traitent d'abord et principalement de l'enseignement en formation initiale et, plus secondairement, l'apprentissage à l'enseignement. Les priorités de l'époque sont d'édifier les bases de l'acte d'enseigner en définissant la nature des activités et des savoirs professionnels (Malo, 2008) et de promouvoir les pratiques enseignantes les plus pertinentes pour favoriser l'apprentissage de tous (Tardif, 2013 ; Munby, Russel & Martin, 2001). Ces orientations entrent en résonance avec le souci de tendre vers plus d'efficacité de l'enseignement tel que présent dans les rapports de l'OCDE et dans les courants de recherches sur les pratiques enseignantes, de type processus-produit et enseignement par objectifs (Chartier & Altet, 2006). Un autre courant, plus discret, se développe, celui de l'apprentissage à l'enseignement, effleurant la question des stages, principalement au Québec ainsi qu'en France et en Suisse. Celui-ci vise à identifier les conditions d'efficacité et d'opérationnalisation des stages et dispositifs en termes d'enjeux professionnalisants au sein du cursus de formation. Leur postulat s'oppose à la croyance de capacités innées à enseigner ou au plein pouvoir de l'apprentissage à l'enseignement « sur le tas » (Perrenoud, 2001 ; Gervais, 1999a).

La littérature de ce champ à cette période-là s'articule autour de deux objets de recherche :

- La relation privilégiée entretenue ou à entretenir entre le stagiaire, le maître de stage (Boudreau, 2001 ; Boutet, 2002¹⁴ ; Brouillet et Deaudelin, 1994 ; Pelpel, 1996 ; Perrenoud, 1994 ; Spallanzani et al., 1992) et le superviseur (Boutet, 2002 ; Gervais & Desrosiers, 2001) ainsi que leur collaboration autour des visées du stage (Gervais, 1999 a, 1999b ; Gervais & Desrosiers, 2001).
- La place du stage au sein du programme de formation (Gervais, 1999a ; Perrenoud, 2001).

3.1.1. Stage comme ensemble de relations

Les stages sont tout d'abord étudiés par les relations qu'ils imposent entre stagiaires et formateurs. Celles-ci sont de deux ordres : la dyade, binôme entre le maître de stage et stagiaire, et la triade incluant en plus le superviseur. L'objectif poursuivi par ces recherches est l'identification de relations et de comportements porteurs de sens et d'efficacité pour le stagiaire. De plus, visant une collaboration optimale, les rôles de chacun et leur prise en main sont analysés pour tendre vers une opérationnalisation plus fine.

L'efficacité des interventions est approchée par le biais des stagiaires (Boudreau, 2001) et par la dynamique instaurée entre acteurs (Brouillet & Deaudelin, 1994). Celles-ci ont les caractéristiques suivantes : observation structurée offerte par le maître de stage à son stagiaire, suggestion de stratégies concrètes de gestion du groupe, identification d'indices d'incompréhension des élèves, mise en perspective des comportements des élèves avec l'aide apportée par l'enseignant, le tout dans une dynamique proactive de type apprenant-formateurs (Boudreau, 2001 ; Brouillet & Deaudelin, 1994). Plus que l'incitation à la réflexion ou l'expertise des savoirs disciplinaires, ce sont les aides concrètes fournies par les maîtres de stage en termes de gestes professionnels à poser directement en classe qui sont au centre des demandes des stagiaires. Au sujet de la relation en dyade, Brouillet et Deaudelin (1994) précisent que sa dynamique peut être porteuse d'analyses constructives et de remises en question de l'étudiant, mais qu'elle est fréquemment freinée par une tendance mutuelle à l'aplanissement de l'asymétrie hiérarchique. Maître de stage et stagiaire interagissent de

¹⁴ La publication de Boutet bien que datant de 2002 est reprise dans la période 1990-2001 car la recherche analysée a été menée en 2000.

manière empathique et peu engagée, tendant ainsi vers ce qu'ils nomment une escalade vers la neutralité, s'approchant plus de l'inertie que de l'apprentissage réflexif.

Dans la triade, l'intervention du superviseur, comme tiers davantage extérieur au milieu scolaire, s'ajoute à la relation de dyade. Pour Boutet (2002), Gervais et Desrosiers (2001), chaque acteur y tient des rôles distincts même si certaines tâches — comme l'analyse des situations de classe et l'évaluation — sont communes. Sur le premier point, le maître de stage apparaît comme un observateur privilégié, un soutien offrant des aides concrètes auprès du stagiaire avec qui il partage ses situations de classe. Le superviseur quant à lui incite ce dernier à l'analyse critique par le regard extérieur et alternatif au contexte de classe qu'il porte. Sur le deuxième point, même si l'évaluation est à charge des deux formateurs, elle est moins privilégiée par les maîtres de stage malgré leur encadrement quotidien du stagiaire. Ces derniers disent volontiers aider les stagiaires concernant leurs préparations de cours et leur intégration au sein de l'école de stage, mais se disent mal à l'aise lors des phases d'évaluation de stage, de vérification de la connaissance-matière et d'accompagnement de stagiaires en difficulté. Boutet (2002), rejoignant l'observation de Brouillet et Deaudelin (1994), explique cela par une tendance du maître de stage à considérer le stagiaire davantage comme un (futur) collègue que comme un apprenant.

Malgré cela, le maître de stage est perçu par les stagiaires comme l'acteur central. Il est même désigné comme la personne la plus influente auprès du stagiaire par l'ensemble des acteurs de la triade (Gervais, 1999a). Or, dès la mise en place de la réforme, le malaise gronde au sein des maîtres de stage français, québécois et suisses et ultérieurement belges. Non seulement, les nouvelles fonctions prescrites se différencient nettement de l'attendu traditionnel antérieur, mais en plus, elles ne correspondent plus à la finalité première de leur métier : enseigner (Pelpel, 1998 ; Perrenoud, 1994).

Pour comprendre cela, il faut se placer dans le contexte de stage et d'école d'application d'avant la réforme (ce sujet est approfondi en partie 3) où le maître de stage était reconnu comme modèle et expert en enseignement, observé puis assisté par le stagiaire. La réforme change cette donne en imposant une responsabilité plus grande au stagiaire dans la mise en œuvre de cours et en intégrant une démarche d'analyse des pratiques. Le nouveau paradigme délaisse la relation de type apprenti-maître qui n'imposait pas de réel changement vis-à-vis des pratiques quotidiennes de l'enseignant (Pelpel, 1998 ; Perrenoud, 1994) pour intégrer un

réseau de collaboration où les tâches se multiplient. Les maitres de stage s'intègrent dorénavant dans un programme de formation qu'ils n'ont pas eux-mêmes suivi tout en laissant une place plus importante au stagiaire au sein de leur classe. Ils sont invités à encadrer les apprentissages de ce dernier, non plus en exposant des gestes modèles, mais en entrant dans une relation d'analyse critique des pratiques. Au vu des difficultés soulevées, Spallanzani et ses collaborateurs en appellent dès 1992 à la mise en place d'une formation à destination des maitres de stage.

En outre, non seulement le rôle de maitre de stage est plus complexe qu'auparavant, mais il se conjugue aussi dorénavant avec les interventions d'autres acteurs. Tempelton (1994) et Gervais et Desrosiers (2001) identifient en plus de la triade classique, les directeurs d'école, les formateurs de l'institut de formation, le groupe de pairs de l'étudiant, les autres enseignants de l'école de stage et le coordinateur de stage. Cette constellation d'acteurs est amenée à collaborer autour du stagiaire, mais sans que les spécificités de leurs rôles respectifs soient explicitées. Pour Gervais (1999a), Desrosiers (Gervais & Desrosiers, 2001) et Perrenoud (1997), il importe que chaque acteur se rencontre autour de conceptions conciliables de la formation et du stage, faute de quoi les malentendus et malaises y naîtront. Dans cette optique, Gervais (1999a, 1999b) développe un instrument (formulaire de type Q Sort) dédié à favoriser la relation au sein de la triade, sur base des attentes de chacun en termes de composante du stage et de conceptions de la formation (tableau 3). Lors de la phase de test, il apparaît que les points de vue sont différents entre acteurs, mais aussi entre individus portant un même rôle ainsi qu'entre deux moments de l'entretien mené avec une même personne. Dans ces perceptions multiples, Gervais repère toutefois quatre tendances :

- La composante évaluation se colore d'un paradigme technique pour les stagiaires.
- La composante évaluation des formateurs porte une vision réflexive.
- Le développement identitaire n'est repris que par les stagiaires au niveau réflexif.
- Les autres paradigmes et composantes du stage ne font pas consensus au sein d'un même groupe de répondant ou ne sont simplement pas du tout repris.

Notons que la composante évaluation est la seule partagée par tous.

Comme l'annonce Zay (1994), les écarts sont inévitables dans une relation de partenariat au vu des vécus et attentes propres aux différents milieux d'origine en présence et peuvent induire des tensions au sein de l'alternance.

Les recherches sur les relations établies au cours des stages font état de deux regroupements de tâches dans lesquelles le maître de stage joue un rôle perçu comme majeur en termes de développement professionnel de l'étudiant. Il y apporte des connaissances pragmatiques. Or, d'autres tâches lui incombent telles que l'évaluation, l'analyse réflexive et l'encadrement des étudiants en difficulté, pour lesquelles le maître de stage peine à se reconnaître. De manière plus globale, chaque acteur porte des regards et attentes pluriels et en partie partagés sur les stages, la formation et son rôle au sein de ceux-ci. Les écarts de perceptions et de représentations sont au cœur de la collaboration, mais peuvent aussi provoquer des tensions. Toutefois, la dynamique relationnelle observée tend vers une réduction des asymétries qui évite le conflit, mais peut freiner les apprentissages. Les solutions proposées sont la mise en place de formations à destination des maîtres de stage et l'usage de dispositifs favorisant la communication.

3.1.2. Stage comme intégré dans les programmes de formation

Un deuxième regard sur les stages s'intéresse à l'articulation des deux milieux en relation, celui de la formation initiale et celui du système éducatif.

La recherche de Gervais (1999a, 1999b), évoquée ci-avant, met en évidence certaines tensions en termes d'attente des stages au sein de la formation en alternance. Menée par questionnaire auprès de 32 superviseurs, 200 maîtres de stage et autant de stagiaires, l'analyse des données identifie cinq composantes caractéristiques de la définition du stage et quatre paradigmes de formation. Le stage peut être vu comme expérience de mentorat, d'apprentissage, de questionnement réflexif, d'évaluation ou encore de développement de l'identité professionnelle. Les paradigmes de formation repérés par l'auteur sont d'ordre socialisant, humaniste, technique et réflexif (tableau 3).

Tableau 3 : Grille des conceptions du stage mise à jour par Gervais (1999a)

Axe	Catégorie	Conceptions du stage
Composantes du stage	Expérience de mentorat	Occasion de vivre une relation significative avec un enseignant qui peut servir de modèle, guider, commenter les situations et les interventions.
	Expérience d'apprentissage	Occasion de comprendre la spécificité de la profession, de développer des habiletés, d'expérimenter.
	Situation de questionnement quant aux rapports théorie-pratique	Révéléateur des liens entre ce qui est appris à l'université et la pratique de l'enseignement
	Évènement d'évaluation	Moment de validation, de vérification des compétences, de confirmation du choix professionnel.
	Occasion de développement de l'identité professionnelle	Moment de passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant, d'identification d'un travail d'appropriation de son propre modèle.
Conceptions de la formation	Socialisante	Expérience d'acculturation au milieu de la pratique ; il s'agit de se familiariser avec ce milieu, d'apprendre à y fonctionner, de se conformer aux attentes, avec une part de risque d'imitation des comportements observés.
	Humaniste	Expérience qui renvoie à soi comme personne, un travail d'affirmation de soi, l'occasion de découvrir sa personnalité d'enseignant.
	Technique	Occasion d'appliquer ce qui a été appris précédemment, de développer de nouvelles habiletés, d'apprendre des moyens et des trucs favorisant l'accomplissement de la tâche.
	Réflexive	Début d'une pratique réflexive, occasion de se poser des questions, de faire des liens, de prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses, de faire des choix.

En d'autres termes, le stage peut prendre un caractère multidimensionnel, non seulement par la variété des composants énoncés, mais aussi par la divergence de points de vue entre acteurs. Lors de la phase de test de l'outil de collaboration de Gervais, deux dualités émergent au sujet du stage : il tient à la fois de l'épreuve et de la formation, mais aussi de la rupture et de la continuité. La première tension au sein du stage met en opposition son potentiel formatif — occasion de développement professionnel — et sa connotation évaluative de vérification d'attendus. Cette dernière peut être vue comme entrave au développement professionnel du stagiaire (potentiel formatif) par la peur de commettre des erreurs sanctionnées lors de l'évaluation (épreuve). La deuxième dualité se trouve au niveau de la réflexivité et de l'articulation entre les deux milieux de formation. Bien que le point de vue le plus partagé par les répondants soit celui de faire émerger des questionnements sur la pratique — paradigme réflexif —, le stage n'est pas considéré comme un révélateur de lien entre les contenus de

formation et les pratiques mises en œuvre dans les classes. Une rupture entre les deux milieux se perçoit donc au sein d'un stage qui pourtant à la particularité de les réunir.

Quelques années plus tard et dans un autre contexte, Perrenoud repose la question des dualités du stage et de sa place dans l'alternance. Pour lui, l'alternance n'est source de développement qu'à condition de ne pas confiner les apprentissages en des lieux distincts et isolés. D'une part, la théorie n'est pas l'apanage de la formation académique et la pratique uniquement présente en classe de stage, et d'autre part, le stage ne doit pas être une discipline du cursus en autonomie parmi d'autres (Perrenoud, 2001). Il distingue quatre raisons d'être du stage, proche des paradigmes de formation technique, socialisant, humaniste et réflexif, mis en évidence par Gervais (1999a). Le stage apporte :

- Un terrain d'application et de mise à l'épreuve des connaissances du stagiaire.
- Un moment de socialisation professionnelle et d'appropriation de gestes observés.
- Une épreuve — de type initiatique — où l'étudiant doit évoluer en prise avec des savoirs de différentes natures.
- Une composante d'une démarche clinique ou réflexive pour affronter la complexité du métier.

Cette quatrième raison d'exister du stage serait, pour Perrenoud (2001), la plus bénéfique au développement de compétences professionnelles complexes liées au quotidien du métier d'enseignant. Le stage y est englobé dans un réseau collaboratif comme processus d'analyse de l'activité en donnant une place constructive et autorégulée à l'apprentissage du futur enseignant.

Cette image du stage idéal, construite sur base d'argumentation conceptuelle, se rapproche du modèle prescrit, mais s'écarte des résultats d'études empiriques menées sur le sujet. Pour y tendre, encore faut-il que les acteurs concernés soient au fait de la nature de la réflexivité et l'intègre dans leur relation avec le stagiaire ce qui est loin de faire l'unanimité dans les travaux de Boutet (2002), de Brouillet et Deaudelin (1994) et de Gervais (1999a, 1999b).

À travers ce bilan de la littérature entre 1997 et 2001, il émerge que les travaux scientifiques menés au début du mouvement de réformes de la formation initiale des enseignants questionnent le stage avec un regard que nous qualifions de fonctionnel. Les relations, les rôles, les acteurs et l'alternance sont analysés en termes d'efficacité. Toutefois, cette dernière semble concrètement plus consister en une recherche d'équilibre social entre deux milieux nouvellement rapprochés qu'en une collaboration autour des apprentissages des stagiaires, bien que ce soit le modèle promu. Cette quête de stage idéal menée par le biais de ses relations internes et de l'alternance permet aussi, de manière plus secondaire, d'envisager le stage comme composé de dimensions en tension. Le changement de rôle n'est pas sans provoquer de malaise auprès des maîtres de stage, la dynamique communicationnelle n'est pas toujours favorable au recul critique, la réflexivité semble porter différentes natures tout en ne faisant pas l'unanimité auprès de membres de la triade. Les conceptions des acteurs à propos du stage se révèlent multidimensionnelles et variables tant au niveau inter qu'intra-individuel. En effet, le stage est perçu différemment non seulement par les différents acteurs en fonction de leur rôle, mais également par des acteurs différents occupant des rôles similaires.

3.2. Orientations des recherches sur les stages entre 2001 et 2021

Quelques années après la mise en place de la réforme dans tous les pays occidentaux, le nombre de recherches liées aux stages se développe rapidement et les approches se multiplient. Dans ce contexte à la fois synonyme de reconfigurations — tant dans l'enseignement obligatoire qu'en formation initiale — les recherches liées aux stages s'ouvrent à différents objets : la réflexivité, les connaissances mobilisées par les stagiaires, les relations entre les formateurs, les pratiques d'accompagnement et les rôles tenus par les formateurs. Le développement identitaire ou encore les difficultés vécues par les acteurs sont abordés. Plus rarement, les questionnements sur le stage au sein de l'alternance et sa dynamique d'adaptation par les acteurs restent également peu nombreux au regard des autres objets susmentionnés. Le stage est tantôt présenté comme moteur de développement

de compétences professionnelles entre autres réflexives, comme lieu de rencontres et de collaborations entre formateurs et tantôt questionné au sein de l'alternance.

À cette période, la littérature s'articule autour de quatre objets de recherche, dont deux déjà ouverts quelques années plus tôt :

- Opérationnalisation de la réflexivité en stage en termes de dispositifs (Beckers, 2009 ; Blondeau, 2018, Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021a, 2021b ; Carlier, et al., 2014 ; Clerc, 2011, 2019 ; Collin & Karsenti, 2011 ; Gervais & Correa Molina, 2004 ; Gremion, 2016 ; Ria et al., 2010 ; Vanhulle, 2005, 2012), de questionnement conceptuel (Correa Molina & Thomas, 2013 ; Donnay, 2011), d'indices observables (Chaubet et al., 2013 ; Correa Molina & Gervais, 2012 ; Gervais et al., 2008 ; Gervais & Leroux, 2011 ; Gremion, 2016), de regard épistémologique (Malo, 2008) et son accompagnement (Caron & Portelance, 2017 ; Chaubet et al., 2018 ; Gremion & Coen, 2015 ; Gremion 2018 ; Vanhulle, 2015).
- Construction des connaissances réalisée en stage¹⁵ à travers les préoccupations des stagiaires (Breithaupt, 2012 ; Kahn & Vanmeerhaeghe, 2018 ; Therriault & Morel, 2016) et leur évolution (Baconnet et al., 2011 ; Baconnet, 2012a, 2012b, 2014 ; Malo, 2010, 2011 ; Portelance & Caron, 2017) et leur construction identitaire (Perez Roux, 2007a, 2007b, 2012).
- Mise en évidence des relations entre les maitres de stage et/ou les superviseurs et le stagiaire par l'analyse des rôles des formateurs (Carlier, 2009 ; Dejaegher, 2019 ; Caron & Portelance, 2012 ; Desbiens et al., 2009 ; Loizon et al., 2013 ; Pelpel, 2002 ; Portelance, 2010 ;), des ressources qu'ils convoquent (Breithaupt, 2015 ; Correa Molina, 2011 ; Pasche Gossin, 2010), de la dynamique de la dyade (Caron & Portelance, 2017 ; Colognesi et al., 2018, 2019 ; Portelance, 2007 ; Spallanzani, 2017 ; Van Nieuwenhoven, 2016 ; Vanderleyen, 2013) et de la triade (Maes, 2019, 2020, 2021 ; Pasche Gossin, 2009 ; Rivard, 2009), des dispositifs d'accompagnement des stagiaires (Petit, 2016, 2018, 2019 ;

¹⁵ Les publications référencées ici ne traitent pas spécifiquement des pratiques réflexives, elles abordent différentes compétences professionnelles : maîtrise des savoirs de formation, mise en œuvre de gestes professionnels, ...

Vanmeerhaeghe, 2021) et des maitres de stage (Boudreau, 2009 ; Carlier, 2009 ; Van Nieuwenhoven, 2013) ainsi que par les difficultés rencontrées lors de cet accompagnement (Desbiens et al., 2019 ; Gagnon, 2013 ; Gagnon & Rousseau, 2010 ; Portelance et al., 2019 ; Van Nieuwenhoven, 2013).

- La place du stage au sein du programme en alternance (Boutet & Villemin, 2014 ; Chaubet et al., 2018 ; Clerc & Breithaupt, 2019 ; Gervais & Correa Molina, 2008 ; Loizon, 2021 ; Pasche Gossin, 2012 ; Portelance & Van Nieuwenhoven, 2010), ses dispositifs (Borges, 2006 ; Boutet et al., 2016) et sa dynamique (Desbiens et al., 2008 ; Leroux, 2019 ; Malo, 2014, 2017, 2018)

Le nombre assez réduit de recherches liées au stage lui-même contraste avec la diversité des objets relevés à partir de notre recension. Les regroupements et explications de leurs apports scientifiques ne se veulent ni exhaustifs ni généralisants. Ils ne sont que des coups de sonde qui permettent d'approcher le stage par le(s) portrait(s) qu'en dresse la littérature.

3.2.1. Stage comme lieu de réflexivité à opérationnaliser

L'entrée de la réflexivité dans les programmes de formation et son lien avec les stages sont aussi prometteurs que flous. Il n'est donc pas étonnant que plusieurs chercheurs, eux-mêmes formateurs d'enseignants, s'en saisissent comme objet de recherche. Les questions posées sont variées : Quels moyens (dispositif, interaction, ...) mettre en œuvre pour favoriser la réflexivité des étudiants ? Quels sont les indices de leur développement ? Comment les acteurs en stage s'intègrent-ils dans les dispositifs réflexifs ? L'opérationnalisation de la compétence réflexive et la conceptualisation de la démarche sont au cœur de ces recherches. Selon le modèle de Schön de 1983, la pratique réflexive est intimement liée aux situations professionnelles, qui, en formation initiale, ne sont autres que les stages. Ces derniers apparaissent comme points d'ancrage de la réflexivité et ses acteurs comme des moteurs de développement réflexif. Dès lors, plusieurs dispositifs sont mis à l'œuvre pour identifier les indices de réflexivité et en augmenter le niveau. Que ce soit à partir de la nature des

ressources convoquées ou du type d'interaction proposé, l'objectif est d'inviter le stagiaire à s'exprimer sur les raisons de certaines actions posées en situation professionnelle. L'idée sous-jacente supputée par décret, était de refléter les savoirs au moins en partie scientifiques, issus des différents espaces de formation.

À cette fin, un nombre important de dispositifs sont mis en place et accolés au stage : argumentation pratique (Chaubet et al., 2013 ; Correa & Gervais, 2012 ; Gervais & Correa Molina, 2004 ; Gervais et al., 2008), plateforme d'interaction en ligne (Collin, 2010 ; Collin & Karsenti, 2011 ; Collin, 2013), compagnonnage réflexif (Beckers, 2009 ; Donnay, 2011) ; portfolio discursif (Vanhulle, 2005), rapport réflexif (Carlier et al., 2014), grille d'autoévaluation (Gremion, 2016), bilan de formation formatif (Clerc, 2011, 2019) et dispositifs d'analyse de l'activité par autoconfrontation (Blondeau, 2018 ; Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2021a ; Ria et al., 2010). Leurs mises en œuvre de la réflexivité sont dérivées des travaux de Schön ou de Tochon et croisées avec des approches telles que les entretiens d'explicitation, le genre discursif, le potentiel sociocognitif de l'interaction ou encore le regard sur les innovations. Les discours des stagiaires sont analysés de diverses manières, que ce soit selon une analyse de type lexical, thématique a posteriori ou sur base des typologies de savoirs, de seuils de réflexivité voire de grille de co-construction de connaissances. Tous ces dispositifs font état d'un intérêt particulier à encadrer la réflexivité en stage. Toutefois, remarquons que celle-ci est envisagée le plus souvent de manière externe au maître de stage. Les dispositifs sont créés par des chercheurs également formateurs académiques. De plus, la plupart des instruments sont utilisés après la période de stage et peuvent être source d'évaluation.

Au travers de ces dispositifs, les stagiaires sont amenés à démontrer leur expertise d'auto-analyse soit à partir des types de ressources utilisées soit en faisant état de leurs stratégies. Dans le premier cas, les résultats convergent vers le constat que les étudiants mentionnent peu de savoirs scientifiques vus en formation. Leurs discours sont plutôt riches de descriptions et de partages d'émotions (Carlier et al., 2014 ; Clerc, 2011 ; Gervais & Leroux, 2011 ; Gervais et al., 2008 ; Correa Molina & Gervais, 2012). Les ressources utilisées sont régulièrement de l'ordre de l'expérience acquise anciennement en tant qu'élève ou relevant de l'expérience du maître de stage — théories subjectives (Kelchtermans, 2001) — plus propices à l'adaptation rapide aux situations problématiques rencontrées en classe (Carlier et al., 2014). Dans le

deuxième cas, les recherches plus centrées sur les stratégies des stagiaires insistent sur des dispositifs capables de mettre à jour les logiques de compromis qui sous-tendent l'action de stagiaires, peu importe le type de savoirs énoncés (Blondeau, 2018). Celles-ci sont favorisées par un accompagnement rigoureux fourni par le formateur afin de faire verbaliser le stagiaire (Blondeau et Van Nieuwenhoven, 2021a ; Ria et al., 2010).

Selon Malo (2008), la mesure du niveau de réflexivité du stagiaire est fonction du regard épistémologique posé sur l'apprentissage à l'enseignement : s'agit-il de tendre vers un idéal imposé (l'efficacité d'un expert ou d'un mentor) ou de suivre la construction des connaissances du novice ? Dans le dernier cas, l'apprentissage à la réflexivité est compris comme l'enrichissement d'un répertoire de pratiques basé sur les besoins du stagiaire. Plus précisément, le concept de réflexivité est fonction des courants scientifiques qui le questionnent :

- Approche psycho cognitive : le stagiaire réflexif tend vers l'efficacité d'un expert.
- Approche sociologique : le stagiaire intègre les valeurs de la profession.
- Approche expérientielle : le stagiaire s'adapte au milieu de la classe.
- Approche de l'agir professionnel : le stagiaire concilie sa réflexion avec celle d'un mentor.

Même si chaque courant est reconnu comme pertinent pour étudier des facettes de la réflexivité du stagiaire, Malo (2008) propose un modèle dit « non déficitaire » basé sur les théories de Schön et sur l'interactionnisme stratégique de Pepin. Il permet de se concentrer non sur des prescrits externes de la formation, mais sur la marge de manœuvre laissée aux stagiaires en contexte de classe et sur sa réflexivité en action. Les apprentissages en stage y sont évalués en fonction d'une transformation du répertoire de connaissances du stagiaire face aux situations et aux compromis vécus en stage. Remarquons que cette manière de mesurer la réflexivité ne fait pas de référence aux savoirs académiques ni à la formation initiale. Elle risque par-là de s'écarter des principes d'alternance.

Au-delà de la nature du discours, d'autres recherches de notre recension et dispositifs se concentrent sur l'encadrement favorisant la réflexivité. L'un d'eux, développé par Collin (Collin, 2013 ; Collin & Karsenti, 2011) est un forum en ligne regroupant étudiants et

formateurs le temps d'une année. L'étude des traces laissées par les étudiants révèle que pendant le stage, les pratiques réflexives, bien que peu fréquentes, sont plus spontanées entre stagiaires et formateurs qu'au cours de l'année. Elles sont également davantage axées vers la résolution de situation en train de se vivre en classe, alors que pendant le reste de l'année, elles sont relatives à des questions d'évaluation, par rétrospection, faisant usage de connaissances scientifiques. Sans surprise, le contexte — de stage ou d'évaluation — impliquerait des analyses de pratique de différentes natures et temporalités.

Toujours à propos de l'encadrement, mais cette fois-ci au niveau des acteurs, des résultats font état de préférences de régulations variées de la démarche réflexive. Pour Gervais et Correa Molina (2004), certains maitres de stage se centrent davantage sur des questionnements didactiques, axés sur l'intention cachée derrière les pratiques du futur enseignant, alors que d'autres restent dans un registre plus personnel par exemple, au sujet de l'allure vestimentaire : « Que dirais-tu d'un professeur qui se présente ainsi ? » (Gervais & Correa Molina, 2004, p.3). Du côté des superviseurs, des variations sont présentes également. Chaubet et ses collaborateurs (2018) ainsi que Caron et Portelance (2017) distinguent les stratégies utilisées par les maitres de stage et celles des superviseurs. Même si ces formateurs font tous les deux généralement usage de questionnements directs sur les actions effectuées par le stagiaire — Quelles sont les raisons de telles actions ? Comment t'y prendras-tu ? — et d'exemples de réflexions ou de pratiques professionnelles à suivre voire à imiter (Chaubet et al., 2013), les superviseurs apportent un regard plus distancié soutenant le rappel de savoirs et la mobilisation de concepts. Au contraire des maitres de stage, ils ont tendance à inciter à la réflexion en ayant recours à des demandes d'argumentation avec verbalisation de savoirs. Les maitres de stage semblent, eux, davantage axer sur l'anticipation de situations potentiellement délicates et sur les pistes d'intervention. Les superviseurs sollicitent davantage le stagiaire pour un recul d'ordre didactique ou pédagogique alors que les maitres de stage accompagnent les pratiques et leurs questionnements en lien direct avec le vécu de la classe et son opérationnalité (Chaubet et al., 2018 ; Caron & Portelance, 2017). Ces différences peuvent s'expliquer par l'appropriation singulière de l'accompagnement dont Paul (2009) puis Colognesi et Van Nieuwenhoven (2015) démontrent la pluralité : les formateurs se reconnaissent-ils plus dans une posture d'accompagnateur, d'aide ou de guide ? Cette question est approfondie par Gremion (Gremion 2016, 2018 ; Gremion & Coen, 2015) en

mettant en évidence les tensions inhérentes aux différents rôles — contrôle et développement — portés par les formateurs et leurs incidences auprès du stagiaire.

Enfin, Vanhulle (2015), toujours en termes d'encadrement, constate qu'un niveau supérieur de réflexivité peut être atteint auprès des stagiaires grâce à la rigueur mise en œuvre par l'accompagnant. Ainsi, une structure établie préalablement favorise l'émergence de discours basés sur des savoirs scientifiques. Pour Blondeau (2018) et Ria (Ria et al., 2010) en revanche, le cadre doit a priori être libre de toutes normes, prescriptions ou références d'expertise afin d'amener le stagiaire à se questionner et à apprendre de ses actions, quitte à ne pas atteindre de savoirs académiques. Dans ce cas, le travail du superviseur incite le stagiaire à verbaliser ses logiques d'action et les compromis qui les sous-tendent. Proche d'une approche non déficitaire (Malo, 2008), trois déplacements sont à opérer pour Blondeau (2018) tant pour l'étudiant que le formateur : le passage d'une approche normative de l'apprentissage à une approche développementale où les connaissances sont situées dans le contexte propre du stagiaire ; dépasser les enjeux didactiques de l'analyse de l'activité en prenant en compte l'intégration globale dans le milieu professionnel ; ne pas se comparer à des pratiques reconnues extérieurement comme expertes, mais reconnaître l'expertise personnelle en train de se construire. Pour Gremion, ce type de déplacement de l'évaluation vers l'accompagnement réflexif n'est probablement pas aisé dans le chef des formateurs (Gremion & Coen, 2016), car leurs fonctions les font osciller entre des demandes formatives centrées sur le développement du stagiaire et des attentes normalisées d'enseignant faisant intervenir contrôle ou évaluation des pratiques que ce dernier met en œuvre lors du stage. Le passage de l'un à l'autre par le même formateur n'est pas non plus vécu sans heurt par les stagiaires (Gremion, 2018). L'interaction entre les formateurs et le stagiaire ne semble donc pas sans lien avec le développement réflexif de ce dernier. En plus des éléments déjà mis en évidence, il faut ajouter que les maîtres de stage ne portent pas tous les mêmes conceptions de la réflexivité (Chaubet et al., 2013). La présence même d'un formateur dans le processus peut orienter le résultat auprès du stagiaire (Gremion, 2016). Plus précisément, Gremion (2016) indique que les postures adoptées par le formateur peuvent faire varier le niveau de réflexivité du stagiaire. Vanhulle (2015) corrobore cette affirmation en montrant cela avec les types d'entretiens menés avec le stagiaire. Cette implication du formateur dans le dispositif peut

même aller jusqu'à nuire à la démarche en l'orientant vers la réussite de l'épreuve et l'atteinte de critères énoncés plutôt que vers un apprentissage lié à une prise de recul et à une remise en question (Saussez & Allal, 2007, cité par Gremion, 2016).

Enfin, les analyses menées par Gervais et Correa Molina (2004, 2008 ; Correa Molina & Gervais, 2012) ainsi que par Vanhulle (2005) sur base de dispositifs de suivis longitudinaux et accompagnés mettent en avant le caractère progressif de l'appropriation de la compétence réflexive. Ces évolutions de capacités sont mesurées sur base de « sauts qualitatifs » (Vanhulle, 2005) ou d'indices de réflexivité mis en exergue entre autres par Chaubet et al. (2013) ainsi que par Gremion (2016).

Pour Chaubet et ses collaborateurs (2013), les attendus de réflexivité, bien que pouvant varier d'un formateur à l'autre, tournent autour de dix capacités successives à observer auprès des stagiaires :

- la prise d'information dans l'observation,
- l'identification de phénomène par des concepts-clés,
- la description de situation problématique,
- l'analyse avec des ressources diversifiées,
- la mise en liens entre vécus et connaissances,
- l'émission d'hypothèses pour l'avenir à partir des expériences passées,
- la mise en pratique de ces hypothèses,
- l'anticipation,
- la mise en évidence d'éléments auparavant invisibles,
- la capacité de s'arrêter pour prendre du recul.

Gremion (2016) identifie six seuils de réflexivité présents dans les écrits des stagiaires à partir des travaux de Jorro, Beauchamp, Maubant, Derobertmeasure et ses collaborateurs (cités par Gremion, 2016) publiés à ce sujet : la sur-argumentation, le reflet, l'interprétation, la critique, la régulation et le transfert. Nous y retrouvons plusieurs capacités repérées par Chaubet et ses collaborateurs (2013) ainsi que l'effet d'une situation inopinée et problématique sur la prise de recul de l'étudiant (Gervais & Correa Molina, 2004 ; Vanhulle, 2005). Plus précisément, au premier seuil, l'étudiant fait référence à des situations vécues de manière

très générale, vague voire sous forme d'actions hypothétiques qui ne font pas état de la pratique enseignante effective. Gremion compare ce seuil de base à la vitrine d'un magasin qui ne montre qu'une image survalorisée des produits proposés. Cinq stades sont ensuite repérés pendant lesquels l'étudiant va faire preuve successivement de descriptions plus personnelles, mais sans prise de distance (seuil du reflet), de questionnements distanciés face à une difficulté inopinée (seuil d'interprétation), puis de jugement face à ses actions (seuil de la critique). Enfin, le niveau de réflexivité est plus abouti quand il imagine comment modifier ses pratiques (seuil de la régulation) et planifie de mettre en œuvre ce changement de pratiques (seuil du transfert).

Dans chacune de ces recherches sur la réflexivité, le stage tient à la fois la place centrale et celle de l'arrière-plan nécessaire au développement des compétences réflexives, par les situations qui y sont vécues et l'implication de ses acteurs. Les actions du stagiaire sont analysées et promues par une grande variété de dispositifs : mise en discours spontanée ou contrainte par le formateur ; temporalité de récolte tantôt proche d'une action en cours, tantôt plus éloignée ; et, enfin, objet de questionnement relevant des gestes professionnels, des interactions ou encore de l'éthique ou du développement identitaire. En plus de cette diversité, chaque dispositif s'insère dans une approche épistémologique et un contexte de stage particulier rendant la réflexivité elle-même plurielle (Collin, 2010 ; Correa Molina & Gervais, 2012 ; Correa Molina & Thomas, 2013).

Au sujet des stages, trois résultats traversent toutefois cette diversité de dispositifs, en confirmant des tendances obtenues antérieurement.

- Premièrement, le vécu de situations problématiques a un rôle de déclencheur de niveau supérieur de réflexivité (Blondeau, 2018 ; Chaubet et al., 2013 ; Gremion, 2016 ; Vanhulle, 2005). Ce qui entraîne que plus le vécu de stage comporte de difficultés, plus il peut s'avérer formateur (mais peut, de ce fait, aussi être déstabilisant pour le stagiaire).
- Deuxièmement, le ou les rôles des acteurs intégrés dans le dispositif réflexif ne sont pas neutres. Ils impactent l'orientation du discours réflexif en termes d'engagement du stagiaire, mais en même temps impliquent un déplacement identitaire qui peut être

complexe et éloigner du métier premier (Blondeau, 2018 ; Chaubet et al., 2013, 2018 ; Caron & Portelance, 2017 ; Gervais & Correa Molina, 2004, Gremion, 2016, 2018).

- Troisièmement, un faible taux d'utilisation des ressources scientifiques est constaté comme support d'analyse de l'action par rapport aux ressources issues d'expériences personnelles ou de celles de maitres de stage (Carlier et al., 2014 ; Clerc, 2011 ; Collin, 2013 ; Correa Molina & Gervais, 2012 ; Gervais & Leroux, 2011 ; Gervais & Correa Molina, 2004 ; Gervais et al., 2008 ; Vanhulle, 2005). Ce constat est étonnant dans un contexte de formation, mais tout à fait similaire à ceux de Schön en contexte professionnel et à ceux de Gervais (1999b) en contexte de stage. Il est donc assez interpellant que peu de recherches approfondissent les raisons de ce faible lien entre stage et formation académique dans les discours des étudiants.

Au regard de l'analyse des différentes publications détaillées ci-dessus, nous pouvons constater que la place attribuée au stage comme décor et source d'une réflexivité postulée, qui n'est que rarement questionnée. Chaque institut de formation initiale met en place des dispositifs de pratique réflexive adossés au stage. Les stagiaires et les formateurs y prennent part de manière « doucement contrainte institutionnellement » (Chaubet et al. 2013), comme une tentative de prolongement de la formation académique au sein du milieu professionnel. De plus, qui de l'expérience en stage, des accompagnants ou du dispositif réflexif associé catalyse et donne du sens à la réflexion du stagiaire ? Un des éclairages se situe dans le fait que chaque élément — types de dispositifs, d'accompagnement, d'approches — peut à la fois être source de potentiels développements réflexifs du stagiaire en situation, mais aussi le limiter. Une autre option est de sortir de la montée des dispositifs pour interroger, comme Boutet et ses collaborateurs (2016), le type d'alternance promue dans l'institut de formation et le sens donné à l'ensemble du programme.

3.2.2. Stage comme construction de connaissances

La réflexivité n'est pas la seule compétence exercée en stage, d'autres apprentissages sont aux centres des publications de notre bilan. Les recherches sur leur construction partent du constat que les stagiaires usent davantage de savoirs dits expérientiels — accumulés lors de leurs parcours d'élèves ou d'étudiants — et de savoirs pragmatiques, c'est-à-dire des pratiques considérées comme efficaces, comme autant de théories subjectives, récoltées par observations ou explications du maître de stage, que de savoirs issus de la formation (savoirs dits académiques ou scientifiques). Les portes d'entrée empruntées pour percevoir le processus d'apprentissage des stagiaires sont : d'identifier les bases (préoccupations et sens), de mettre à jour leur développement professionnel (étapes et stratégies) et de suivre leur évolution identitaire. Pour ce faire, les méthodologies sondent, de manière ponctuelle ou longitudinale, les écrits, les actes ou encore les discours des étudiants comme autant de reflets d'apprentissages attendus ou méconnus.

Une première porte d'entrée sur les apprentissages des stagiaires ressortant de notre bilan de la littérature est celle du sens qu'ils leur donnent et de leurs préoccupations premières en stage (Kahn & Vanmeerhaeghe, 2018 ; Therriault & Morel, 2016) : le contenu à enseigner, l'identité de l'étudiant en tant que stagiaire et les relations sociales entretenues avec le maître de stage et les élèves. Il en ressort que c'est davantage le « rapport au pouvoir » qui est prégnant que le rapport au savoir en termes d'apprentissage. Du point de vue épistémique, l'élément majeur qui préoccupe les stagiaires est la transmission de savoirs bien au-delà de leur construction. Les savoirs sont considérés comme une vérité externe à approcher et à retenir. L'enseignant est perçu comme rapportant des contenus issus de manuels ou produits par des scientifiques, aux élèves qui, à leur tour, doivent les maîtriser sans les mettre en question. Il en est de même pour les savoirs liés aux pratiques enseignantes. Les stagiaires insistent sur l'expertise du maître de stage en tant que personnes de pouvoir et d'expérience ayant un poids important dans l'évaluation de leur stage et leur parcours. Trois réactions des stagiaires sont identifiées :

- Concilier les tensions entre le point de vue expert du maître de stage et l'expérience personnelle du stagiaire pour développer une pédagogie propre (Therriault & Morel, 2016).

- Tendre vers l'attendu — réel ou présumé — des formateurs, même si des points de vue divergents ou contradictoires coexistent entre maître de stage et superviseur (Kahn & Vanmeerhaeghe, 2018 ; Therriault & Morel, 2016).
- Satisfaire le groupe pour préserver le niveau relationnel (Kahn & Vanmeerhaeghe, 2018).

Qu'importe les stratégies choisies, les raisons évoquées sont toujours liées à la réussite finale du stage ou au maintien d'un climat relationnel paisible en classe. Les apprentissages des stagiaires et de leurs élèves ne sont que très rarement évoqués. La satisfaction des figures de pouvoir est davantage perçue comme un résultat à atteindre que comme un processus éventuel de développement de compétences professionnelles. Par ailleurs, lorsque les stagiaires font état de difficultés d'apprentissage de leurs élèves, elles prennent les traits de perturbations dans la mise en œuvre de leur leçon plutôt que d'obstacles didactiques auxquels réagir (Breithaupt, 2012 ; Kahn & Vanmeerhaeghe, 2018). Leur gestion n'apparaît d'ailleurs pas comme étant de leur ressort, mais comme sujet à des interventions externes à leurs tâches d'enseignement, par le maître de stage (Breithaupt, 2012). Le sens du stage qui ressort des résultats de recherche ne réside pas pour les étudiants dans la finalité de l'enseignement, à savoir favoriser les apprentissages des élèves, ou dans celle de la formation, mais comme une mise à l'épreuve et la nécessité d'être en adéquation avec un autrui à satisfaire.

Une deuxième voie d'accès aux apprentissages des stagiaires s'intéresse à leur évolution : Quelles sont les étapes par lesquelles se développe la professionnalité des stagiaires ? Quelles sont les stratégies qu'ils emploient ? Voici quelques questions dont se sont emparées la didactique professionnelle (Baconnet, 2012 a, 2012b, 2014 ; Baconnet & Bucheton, 2011), les approches de type interactionniste stratégique (Malo, 2010, 2011) et identitaire (Perez-Roux, 2007a, 2007b, 2011, 2012).

La didactique professionnelle poursuit l'objectif de développer une ingénierie de formation basée sur les savoirs, étapes et obstacles rencontrés par le professionnel et susceptible de favoriser le développement de l'étudiant. En d'autres termes, elle déconstruit l'action professionnelle pour offrir des points de repères sur lesquels construire la formation. La tâche est ardue, car les prescrits légaux opérationnalisent peu le développement professionnel (Baconnet, 2012 a, 2012b, 2014). Les résultats de recherche de cette approche didactique

identifient quatre registres de développement (Baconnet & Bucheton, 2011) : la représentation de l'objet à enseigner, l'observation de l'élève dans sa singularité, l'adaptation de la posture enseignante à l'élève et le sentiment d'efficacité personnelle. Chacun étant relié aux autres, ils sont constitués de différents invariants dont des savoirs scientifiques qui peuvent solutionner des situations de dilemmes, l'apport de la répétition d'expérience pour activer les nouvelles logiques d'actions et la cohérence entre les discours et les actes professionnels.

À titre d'exemple, lorsqu'un stagiaire se trouve dans une situation où un élève éprouve des difficultés face à la matière, l'évolution de son discours passe par différentes étapes :

1° Constaté qu'il y a un problème par rapport à l'objet à enseigner (sentiment d'efficacité face à l'objet à enseigner).

2° Prendre en compte les difficultés singulières de l'élève (étape d'observation et de conceptualisation) pour modifier ses propres pratiques.

3° Intégrer cette difficulté comme un obstacle didactique dans ses pratiques enseignantes grâce à la répétition de cas similaires (reconceptualisation et adaptation de sa posture). Son comportement va évoluer en allant vers des postures plus différenciées d'un élève à l'autre (Baconnet, 2012b).

Le stage apparaît dans cette approche comme un potentiel lieu d'apprentissage progressif. Cependant, il est limité, car les situations professionnelles vécues par les stagiaires s'avèrent dans la majorité des cas une confrontation globale à une classe et à la complexité des pratiques (Baconnet, 2014), freinant l'appréhension progressive du métier.

Par ailleurs, l'approche interactionniste stratégique (Pepin, cité par Malo, 2010), s'intéresse aux choix opérés par stagiaire pour mener leurs expériences d'apprentissage. Celles-ci seraient régulées par une série de modifications, d'abandons ou de confirmations de pratiques mises en œuvre en fonction de leurs apparents coûts et bénéfices pour l'acteur. Ces bénéfices se mesurent, selon Malo (2010), sous trois conditions :

- L'efficacité auprès des élèves.
- Le confort ressenti par le stagiaire.
- Le degré de certitude qu'il lui apporte.

Ainsi une pratique qui est jugée satisfaisante au niveau de la production des effets désirés auprès des élèves, est ressentie comme peu coûteuse en termes d'investissement pour le stagiaire et reposant sur une argumentation sensée sera ajoutée ou maintenue dans le répertoire de pratiques des stagiaires. Dans le cas contraire, si au moins une des conditions n'est pas remplie, elle sera suspendue, voire abandonnée. L'apprentissage ne dépend ici pas que d'un pouvoir externe, mais aussi des raisons internes au stagiaire. Dès lors, les apprentissages développés en stage ne correspondent pas toujours aux attendus de formation, celle-ci étant un pouvoir externe et non spécifiquement lié au confort, à l'efficacité ou à un haut degré de certitude par le stagiaire.

Enfin, une approche identitaire, telle que celle de Perez-Roux (2007a, 2007b, 2011), envisage les apprentissages des stagiaires comme des représentations de soi, pour lui et pour les autres, dans différents contextes en interaction. Trois niveaux de reconnaissances sont identifiés (Perez-Roux, 2012) :

- Au niveau biographique : perception de soi et d'autrui dans le continuum identitaire.
- Au niveau relationnel : identification des pratiques entre continuité et changement.
- Au niveau intégratif : ajout d'expériences professionnelles dans un registre diversifié et personnalisé de connaissances.

Le stagiaire est perçu comme évoluant au sein des situations professionnelles en cherchant à se reconnaître, à être reconnu et à se sentir capable auprès d'autres acteurs tels que le maître de stage, le superviseur et les élèves. Pour cela, il met en tensions ses connaissances internes — représentations du métier, savoirs de différentes natures, expériences antérieures, pratiques professionnelles — et la situation dans laquelle il se trouve avec ses relations interpersonnelles, ses normes et savoirs en circulation. Son identité évolue en fonction de l'adéquation entre ces deux processus. Toutefois, ce développement s'annonce complexe en stage, car la situation est un double contexte : croisement de la formation et de l'école de stage pour lesquelles les relations, normes et savoirs sont parfois voire souvent non seulement différents, mais peuvent s'avérer contradictoires (Perez-Roux, 2011). Il y a dès lors construction et tension possible entre deux identités.

Ces recherches sur la construction des apprentissages de l'étudiant permettent d'appréhender le stage comme un lieu composé d'éléments indissociables dans lequel plusieurs voies d'évolution sont possibles, tendant plus ou moins vers des attendus professionnels externes. En effet, les stagiaires y adaptent et construisent leurs pratiques en fonction de leurs préoccupations et de tensions ressenties entre des facteurs qui leur sont internes et d'autres qui leur sont externes. Ces préoccupations sont entretenues par des spécificités du stage comme leur intégration globale dans la complexité du métier et la coprésence de différents milieux aux logiques et normes propres. En fonction des approches, les facteurs contextuels ou internes prennent plus ou moins d'ampleur, mais à chaque fois, le stagiaire demeure acteur de ses apprentissages au-devant de choix professionnels, stratégiques et/ou identitaires dépendant de son environnement.

3.2.3. Stage comme ensemble de relations

La troisième catégorie de publications questionne les relations vécues en stage. Déjà présent avant 2001, ce domaine de recherche ne cesse de prendre de l'ampleur par rapport aux autres objets du stage. Il s'attèle à éclaircir les rôles attendus et portés, la dynamique d'interaction par les postures des différents acteurs et les ressources qu'ils convoquent ainsi que leur régulation en dyade ou en triade. Leurs analyses s'intéressent à l'accompagnement du stagiaire, en vue d'optimiser sa formation, mais aussi de le comprendre. Pour cela, plutôt que de se centrer sur la perception des stagiaires, comme avant 2001, ce sont davantage les maîtres de stage qui sont interrogés et mis au centre de l'attention, rejoint ensuite par les superviseurs et les stagiaires. Même si le rôle majeur dans le développement professionnel du stagiaire est toujours celui du maître de stage (Desbiens et al., 2009 ; Loizon et al., 2013 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015), des doutes s'installent sur sa capacité à tendre vers les attendus de formation du stage (Carlier, 2009 ; Portelance, 2010). Nous développons ci-après les connaissances apportées sur le stage en fonction de ses acteurs : tout d'abord, le maître de stage en fonction de ses rôles, ses postures dans la relation et les régulations en dyade ; ensuite, le superviseur qui le rejoint au sein de la triade avec ses préoccupations propres ; pour enfin aborder le stagiaire et ses difficultés.

Le maître de stage tient une place particulière aux yeux du stagiaire par son accueil et son suivi tout au long du stage. Toutefois, ces rôles même s'ils sont reconnus comme nombreux ne font pas consensus au sein des publications analysées. Les attentes envers ceux-ci y sont exprimées sous forme de listes ou regroupées derrière des termes tels que l'accompagnement, la supervision, la formation et l'évaluation. Le tableau ci-après (tableau 4) offre une vue synthétique des différents attendus évoqués par les auteurs.

Tableau 4 : Rôles et tâches attendus des maîtres de stage

Rôles attendus	Exemples de tâches associées
Accompagner (Dejaegher, 2019 ; Desbiens et al., 2009 ; Loizon et al., 2013 ; Perez-Roux, 2007a ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> - promouvoir le développement professionnel et personnel - encourager, conseiller, soutenir le stagiaire dans son projet - ajuster ses postures en fonction des contextes et des besoins de l'accompagné
Superviser (Caron & Portelance, 2012 ; Desbiens et al., 2009 ; Portelance, 2010)	<ul style="list-style-type: none"> - favoriser la prise de recul sur ses pratiques - planifier, réguler, mettre en place des conditions d'analyse réflexive autour de différents objets à maîtriser - aider à exprimer les fondements de pratiques
Former (Pepel, 2002 ; Portelance, 2010)	<ul style="list-style-type: none"> - aider à construire les compétences sans prescrire - pousser à la formalisation des savoirs et travailler la mobilisation et le transfert de ressources - favoriser les choix raisonnés compte tenu des projets et contraintes du métier ainsi que des apports scientifiques
Évaluer (Caron & Portelance, 2012 ; Pepel, 2002 ; Perez-Roux, 2007a ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> - diagnostiquer les difficultés du stagiaire - évaluer selon les objectifs des instituts de formation
Être un praticien (Pepel, 2002 ; Perez-Roux, 2007a ; Portelance, 2009)	<ul style="list-style-type: none"> - enseigner - observer - aider à l'insertion dans l'établissement scolaire - être un garde-fou pour les élèves

Les rôles attendus identifiés par les chercheurs sont relatifs à l'accompagnement, la supervision, la formation, l'évaluation et les compétences du praticien enseignant. Leur description montre combien les attentes sont nombreuses et dépassent l'expérience et les compétences de praticien enseignant du maître de stage (Carlier, 2009 ; Pepel, 2002 ; Portelance, 2010 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015). Elles concernent non seulement le

travail pédagogique en classe, mais aussi des axes professionnels hors de la classe, institutionnels — tels que l'évaluation et le rapport d'analyse — et relationnels par l'accueil et la médiation (Pelpel, 2002). De plus, remarquons que les catégories ne sont pas exclusives pour les chercheurs. Plusieurs de ces rôles sont attribués au même maître de stage dans de mêmes publications, comme c'est le cas pour Pelpel (2002), Perez-Roux (2007a), Portelance (2010) et Van Nieuwenhoven & Colognesi (2015).

Lorsque les maîtres de stage sont interrogés à propos de leurs propres rôles, ils sont loin de mentionner toutes les facettes reprises ci-avant (tableau 4) ou d'en faire état dans leurs pratiques. Ils considèrent leur rôle davantage comme celui de « praticiens » porteurs d'expériences qui vont tantôt guider comme modèle, tantôt accompagner à mieux maîtriser la matière à enseigner, à gérer le groupe-classe et à créer un climat de confiance tout en relevant les forces et faiblesses du stagiaire (Carlier, 2009 ; Caron & Portelance, 2012 ; Dejaegher, 2019). Cette tendance rejoint le regard que les stagiaires portent sur les rôles du maître de stage (Perez-Roux, 2007a ; Portelance, 2010). Les tâches les moins reprises par ces deux acteurs sont : l'encadrement en termes de pratiques réflexives, l'argumentation autour des choix didactiques et pédagogiques ainsi que la référence à des savoirs issus de la recherche (Carlier, 2009 ; Caron & Portelance, 2012 ; Dejaegher, 2019 ; Desbiens et al., 2009 ; Pasche Gossin, 2010 ; Portelance, 2010). En d'autres termes, les rôles attendus tels que « superviser » et « former » sont délaissés face aux rôles de praticien, puis d'accompagnant et dans une moindre mesure d'évaluateurs. Cela pourrait s'expliquer, comme énoncé antérieurement, par l'écart entre leur métier habituel d'enseignant et celui de maître de stage (Pelpel, 1998 ; Perrenoud, 1994), par à une tendance à percevoir le stagiaire comme un collègue déjà formé (Boutet, 2002 ; Brouillet & Deaudelin, 1994), ou peut-être ces rôles ne sont-ils pas évoqués, car non conscientisés, bien que présents dans la pratique.

Au-delà des rôles et des tâches attendues ou perçues incombant aux maîtres de stage, d'autres recherches s'intéressent à leurs postures, c'est-à-dire à un mode d'agir temporaire, relatif à un rôle, porté par le formateur en fonction de son projet, de la tâche en cours et du contexte dans lequel il se situe (Colognesi, 2017 ; Vivegnis, 2016). Celles-ci peuvent diverger en fonction de l'objet au centre de l'attention (typologie de Jorro, reprise par Dejaegher, 2019) ou du degré d'autonomie laissé au stagiaire (typologie de Colognesi et al., 2019). Au cours

d'un stage, les postures — quelle que soit la typologie de référence — peuvent varier en fonction de l'évolution de la relation entre le maître de stage et le stagiaire (Loizon et al., 2013 ; Van Nieuwenhoven et al., 2016). Cela implique une pluralité de pratiques possibles en stage, dépendantes à la fois de la situation et du (ou des) rôle(s) perçu(s), mais aussi un travail d'identification et de régulation tout au long de la relation.

Rôles et postures ouvrent largement le champ des possibles en termes de régulation de la relation en dyade entre le maître de stage et le stagiaire, mais aussi d'apprentissage de ce dernier par l'analyse de ses pratiques (Pasche Gossin, 2010). Toutefois, selon Perez-Roux, cela n'est possible qu'à condition de créer un terrain d'entente mutuelle favorisant l'installation d'une dynamique d'ajustement progressif entre les deux acteurs (Perez-Roux, 2007a). D'une part, le formé est amené à accepter le regard critique posé par le maître de stage sur ses pratiques, à lui accorder de la crédibilité, à accepter de s'analyser et de se projeter dans d'autres pratiques possibles. Et, d'autre part, le maître de stage ajuste ses propres postures pour favoriser l'engagement dans l'apprentissage. Or, l'ajustement est loin d'être aisé (Colognesi et al., 2019 ; Gagnon, 2013 ; Perez-Roux, 2007a ; Portelance, 2010, Spallanzani, 2017 ; Vanderleyen, 2013). Les stagiaires font part de suivis décalés, inadaptés, voire quasi absents et les maîtres de stage de difficultés à adapter leurs postures entre la transmission et l'autonomisation d'un futur-professionnel adulte et à s'accommoder de leurs fonctions relatives à la réflexivité et à l'évaluation. Les maîtres de stage étant la plupart du temps vu comme un modèle à suivre par les stagiaires (Desbiens et al., 2009 ; Loizon et al., 2013 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015), les postures peuvent s'avérer plus ou moins adéquates ou limitant l'expérience d'apprentissage (Dejaegher, 2019 ; Desbiens et al., 2009).

Face à ces difficultés, plusieurs leviers sont identifiés comme efficaces. Colognesi et ses collaborateurs insistent sur l'intérêt de poser les bases de la relation de manière concertée dès le début du stage. Interpelés à ce sujet, stagiaires et maîtres de stage se rejoignent autour de l'importance de l'explicitation des attentes de chacun, de la place laissée aux initiatives, du temps dégagé par chacun, de l'ouverture à la discussion et de la création d'un sentiment de confiance, dès la première rencontre (Colognesi et al., 2018, 2019). Au niveau du contenu de la relation, les attentes tendent à nouveau vers des conseils pratiques de gestion de classe, laissant le regard sur la maîtrise des contenus à enseigner et la prise de recul réflexive, à une

place plus secondaire (Caron & Portelance, 2017 ; Colognesi et al., 2018 ; Pasche Gossin, 2010). Ces résultats rejoignent ceux pointés par Gervais (1999a, 1999b) ainsi que la tendance de prise de rôles de praticien et d'accompagnant, développée au point précédent. Dès lors, ce choix prend les traits d'une zone de confort et de compromis tant pour le maître de stage que pour le stagiaire, les sortant pour un temps des attentes réflexives et de l'argumentation sur base de savoirs scientifiques, spécifiques aux demandes de la Haute École et considérés comme base de la professionnalisation.

Le deuxième acteur auquel s'intéressent les recherches de notre recension est le superviseur. Celui-ci est un professeur, enseignant-chercheur ou plus rarement un praticien expérimenté mandaté par l'institut de formation. Il suit le parcours de plusieurs stagiaires et s'invite dans la relation stagiaire-maître de stage lors des visites de stage. À la suite de cette observation, un temps d'analyse et d'évaluation des pratiques du stagiaire, forme la triade, également nommée tripartite, entretien de coévaluation, de supervision ou encore d'explicitation (Maes, 2019 ; Pasche Gossin, 2009, Rivard et al., 2009). Au sein de celle-ci, trois rôles distincts sont identifiés pour le superviseur (Rivard et al., 2009 ; Van Nieuwenhoven et al., 2016) :

- Le mentor différenciant son accompagnement vis-à-vis du stagiaire.
- Le médiateur représentant l'institut de formation auprès du maître de stage.
- Le porteur de ressources scientifiques au sein du groupe.

À l'instar de la dyade, l'analyse de triades fait état d'une pluralité de modèles et de préoccupations autres que celles annoncées par ses visées premières d'alternance intégrative. En fonction des postures du maître de stage, mais aussi de celles prises par le superviseur, l'entretien peut prendre trois orientations (Pasche Gossin, 2009) :

- Une normalisation des pratiques professionnelles telles que portées à l'institut de formation initiale.
- Une production de pratiques routinières dont l'efficacité est mentionnée par le praticien.
- Une coformation où les regards des formateurs s'équilibrent autour des pratiques observées.

Les divergences de points de vue sont légion au sein de la triade. Chaque formateur y fait part de sa propre analyse à l'aide des ressources qu'ils favorisent (Caron & Portelance, 2017) dirigeant la dynamique de l'entretien vers l'une ou l'autre des orientations précitées. Toutefois, des points de rencontre sont identifiés :

- Le premier consiste à mutuellement mettre en place et maintenir la discussion dans des conditions relationnelles favorables à chaque acteur. C'est-à-dire à éviter les conflits. Pour cela, chacun reconnaît les particularités des différents acteurs présents (Correa Molina, 2011 ; Maes, 2019, 2020 ; Rivard et al., 2009 ; Van Nieuwenhoven et al., 2016).
- La deuxième regroupe les formateurs autour de la faible place et profondeur donnée aux demandes de recul réflexif incluant des savoirs issus de la recherche et ce, que ce soit à l'oral ou à l'écrit (Breithaupt, 2015 ; Correa Molina, 2011 ; Maes, 2019, 2020 ; Rivard et al., 2009).

Il est interpellant de constater que même si la dyade et la triade sont perçues comme des moteurs d'apprentissage pour le stagiaire par une complémentarité reconnue entre acteurs présents, les seuls points de convergence portés effectivement par ceux-ci sont d'éviter de rentrer en conflit et de ne pas s'engager dans la réflexivité ou l'argumentation scientifique. Dans quelle mesure des liens avec le cursus de formation sont-ils alors portés lors du stage.

À y regarder de plus près, les relations au sein de la dyade et de la triade ne sont toutefois pas exemptes de heurts ou de difficultés. Elles peuvent même transformer le stage en une épreuve d'endurance source de malaise, d'insatisfaction et d'anxiété, et cela pour tous les acteurs impliqués. Du côté des formateurs, une des difficultés majeures réside dans la gestion des différentes postures à endosser face à leurs fonctions d'accompagnateur et d'évaluateur du stagiaire. Le passage de l'une à l'autre est considéré comme inconfortable en termes d'objectivité et de relation avec le stagiaire (Dejaegher, 2019 ; Maes, 2019, 2020). Les maîtres de stage voyagent entre leur statut de praticien aux ressources techniques éprouvées en classe et celui d'encadrant et d'évaluateur d'adulte pour lesquels ils sont rarement formés, se déplaçant ainsi entre transmission d'expertise et autonomisation du stagiaire (Nieuwenhoven & Colognesi, 2015). En plus de ces tensions internes, les maîtres de stage évoquent des malaises relationnels dont les origines se retrouvent dans : le cumul de fonctions (à la fois enseignant et maître de stage) ; le manque de formation reçue pour accompagner des

adultes ; le manque de solution disponible pour réagir aux difficultés des stagiaires (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013b). Ils relèvent aussi que l'encadrement du stagiaire peut être lourd à porter au vu de la faible reconnaissance renvoyée entre autres par l'institut de formation et par les stagiaires (Desbiens et al., 2009 ; Gagnon & Rousseau, 2010).

Les superviseurs quant à eux combinent des rôles et des postures différenciés entre acteurs en présence tout en étant au centre de plusieurs tensions internes (Van Nieuwenhoven et al., 2016) : la personne-ressource à privilégier (stagiaire ou maître de stage) lors de l'analyse des situations de classe, la nature des conseils à fournir (quantité ou approfondissement de quelques-uns), les objets à évaluer (pratiques prévues ou observées ; pratiques observées ou pertinence de la justification apportée ; moment observé ou évolution à plus long terme) ; l'ordre de la démarche d'analyse (vers l'autoévaluation ou le feedback des formateurs).

Enfin, le stagiaire est le dernier acteur interpellé par la recherche scientifique dans le domaine relationnel en stage, surtout pour faire état des difficultés qu'il y vit. Même si elles ne sont que très rarement mises en évidence ou pointées comme objet de recherche, elles apparaissent comme de plus en plus préoccupantes (Desbiens et al., 2009, 2019 ; Gagnon 2013 ; Gagnon & Rousseau, 2010). Les principaux freins à l'engagement évoqués par les stagiaires dans la dynamique d'encadrement sont : le décalage entre l'encadrement attendu et celui mis en place par le maître de stage, et le peu de cohérence perçue entre le contenu de la formation donnée dans et en dehors du stage (Desbiens et al., 2009). A contrario, pour les superviseurs, ces difficultés sont à mettre au regard de la faible maîtrise des compétences professionnelles, de la prégnance des expériences vécues en tant qu'ancien élève et d'un engagement lacunaire du stagiaire dans son apprentissage (Desbiens et al., 2009, 2019). Cette dynamique relationnelle est perçue comme d'autant plus compliquée à maintenir lorsque le stagiaire vit une situation d'échec ou de difficulté majeure (Gagnon, 2013). Pour les maîtres de stage, celles-ci ont trait à une série d'éléments interreliés difficilement identifiables séparément : le contexte de stage, l'histoire personnelle de l'étudiant, l'accompagnement fourni et le rapport à soi en tant qu'enseignant.

L'analyse des recherches menées dans le domaine relationnel sur les stages montre que cette dynamique d'encadrement entre formateurs et stagiaires ne va pas de soi. Elle est régulée par des perceptions multiples des rôles de chacun et du stage, par des attentes diversifiées, par une adaptation mutuelle des postures et par des tensions tant inter qu'intra-individuelles. Le tout, dans des contextes aux enjeux imposants avec des rôles peu opérationnalisés auxquels les maitres de stage ne sont que rarement formés. Des difficultés se vivent en interne au sein de la dyade et de la triade, mais tous les acteurs tendent à éviter les conflits. Enfin, lorsque le stagiaire montre lui-même des signes de difficulté, la relation peut se cristalliser, chacun les interprétant sous différents aspects en se renvoyant les responsabilités.

3.2.4. Stage comme intégré dans les programmes de formation

Le quatrième objet d'étude des publications sur le stage après 2001, porte sur sa place au sein de l'alternance. Deux types de recherches s'y distinguent en fonction du contexte de référence : celui de l'institut de formation, par la voix des superviseurs et stagiaires ; et celui de l'école, par le maitre de stage et les élèves. Elles se rencontrent autour du constat similaire d'un stage à la fois source et producteur de déséquilibre et de discontinuité.

Du côté de la formation initiale, le stage est perçu comme un assemblage de deux milieux — de formation initiale et de travail professionnel — a priori distincts, soutenu par des dispositifs réflexifs et d'encadrements (Boutet & Villemin, 2014 ; Boutet et al., 2016 ; Desbiens et al., 2021 ; Gervais & Correa Molina, 2008). Les déséquilibres identifiés au sein de celui-ci sont de trois ordres :

- Les stages sont considérés sous un aspect pragmatique, trop peu relié au reste de la formation. Le cursus de formation bien qu'il s'axe autour du stage ne l'intègre que très peu. L'alternance est dès lors plus juxtapositive qu'intégrative comme le précisait déjà Boutet en 2002, et repris en 2016 (Boutet et al., 2016).
- L'accompagnement du stagiaire est limité par le peu de temps matériellement disponible pour le superviseur et le maitre de stage, ainsi que par le peu de formations organisées

sur le sujet. La collaboration entre les deux milieux est donc partielle ou absente (Portelance et al., 2019 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013b).

- La conception de la formation portée par les acteurs est corrélée à la manière de vivre l'alternance et peut être en rupture avec les responsabilités portées en milieu professionnel. Celle-ci se situe entre une orientation autocentrée et hétérocentrée (Clerc & Breithaupt, 2019). La première considère l'étudiant comme capable de faire face seul aux situations vécues en cours ou en stage et d'en tirer des apprentissages ; et, à l'autre extrême, la deuxième encadre l'étudiant de dispositifs mis en place par l'institut de formation pour lui permettre de développer des connaissances tout en étant accompagné. Les difficultés liées à l'alternance surviennent lorsque les deux perspectives se retrouvent au sein d'une même institution, d'une triade, mais aussi dans les propos d'un même formateur.

Cela peut évidemment engendrer des tensions en stage au sujet des types d'encadrement à fournir : faut-il privilégier les besoins de l'étudiant ou ceux de la profession ? L'apprentissage formel ou informel ? L'individu ou le collectif ? Ces questions rejoignent celles des maîtres de stage, énoncées précédemment (Colognesi et al., 2019 ; Vanderclayen, 2013 ; Van Nieuwenhoven et al., 2016) : transmission ou autonomisation ? Les deux perspectives peuvent s'avérer tant pertinentes que sources de difficultés pour les stagiaires en ouvrant à des degrés divers leurs expériences à l'altérité des connaissances, des situations et des objets à questionner. Les apprentissages qui en résultent varient d'une meilleure connaissance de soi, des acteurs de l'enseignement et du processus d'enseignement-apprentissage à un renforcement des représentations initiales sur l'enseignement construites avant d'entrer en formation (Clerc & Breithaupt, 2019 ; Desbiens et al., 2009 ; Loizon, 2021).

Ces sources potentielles de tensions au sujet de la place du stage au sein de l'alternance sont envisagées comme des déséquilibres provoquant des difficultés auprès de ses acteurs. Desbiens et ses collaborateurs (2021) prennent le contrepied de cette vision sur base des travaux de Kaddouri (2008, 2016) et de Pineau (1989) postulant que les écarts ne sont pas mauvais en soi. Ils peuvent engendrer des difficultés, mais s'avérer comme de potentiels moteurs d'apprentissage. Pour ces chercheurs, le développement professionnel implique de

rompre avec les habitudes pour ensuite réorganiser les connaissances. Les stages sont alors considérés comme centraux et irremplaçables, car ils ouvrent à une diversité de connaissances et de pratiques ainsi qu'à de multiples figures identitaires auxquelles l'étudiant peut s'affilier. Toutefois, cela demande au stagiaire de se placer dans une posture d'apprenant, s'engageant dans son apprentissage, et non d'assujettissement à un pouvoir externe (Kahn & Vanmeerhaeghe, 2018 ; Therriault & Morel, 2016).

L'autre parti, celui de l'école et de la classe, offre le point de vue de l'enseignant maître de stage et des élèves, pour qui le stage s'intègre avec plus ou moins de pertinence et de déséquilibre dans leur quotidien. En effet, bien que la venue d'un stagiaire dans le parcours scolaire soit considérée comme normale par les élèves, sa présence en classe peut être vécue comme une réorganisation (Malo, 2014, 2017). Les changements se marquent dans le rythme du cours, le type d'explications fourni et la disponibilité accordée aux élèves ainsi que dans une temporalité et un espace différent. L'enseignant est présent tout au long de l'année alors que le stagiaire ne vient qu'un temps bien plus court. Qui plus est, ce dernier n'est pas seul en classe avec eux, mais sous le regard de leur enseignant placé en observateur.

En fonction de leurs expériences antérieures, les élèves déclarent :

- Modifier leur engagement dans la relation et dans l'apprentissage.
- Juger le stagiaire en le comparant à leur enseignant habituel.
- Éprouver une peur de ne pas comprendre la matière.
- Être en attente d'une pédagogie différente de celle prônée par leur enseignant.

En cas d'inconfort, le comportement des élèves peut varier jusqu'à perturber les apprentissages de l'ensemble de la classe et à complexifier la tâche du stagiaire (Desbiens et al., 2008) sous les yeux d'un maître de stage en proie au dilemme de reprendre sa classe en main ou de laisser le stagiaire réagir de manière autonome pour favoriser son apprentissage.

À cette appréhension des élèves par rapport au stage s'ajoute le vécu du maître de stage et de l'encadrement à fournir auprès du stagiaire. Même si l'expérience peut être reconnue comme synonyme d'enrichissement personnel, de service rendu à l'institution et à un sentiment d'être utile auprès du stagiaire (Borges, 2006 ; Gagnon & Rousseau, 2010), elle rime

aussi avec la prise d'un rôle différent de leur métier quotidien et une perturbation de leur planification (Pelpel, 1998 ; Perrenoud, 1994). Ils ne sont plus face à un collectif d'enfants ou d'adolescents auxquels ils enseignent une matière, mais bien face à un adulte qu'ils encadrent dans l'apprentissage de leur métier. Ce changement génère nombre d'incertitudes liées à un rôle pour lequel ils ne sont pas toujours formés.

Les recherches sur le stage au sein de l'alternance font état de tensions et de déséquilibres tant réels qu'appréhendés entre les deux contextes qui s'y rencontrent. Le stage implique une rupture du quotidien, une réorganisation et une augmentation des rôles de ses acteurs. Ces derniers s'y rencontrent avec leurs appréhensions et leurs conceptions tant de la formation que du rôle qu'ils ont à y tenir. Le stage s'implémente avec plus ou moins de déséquilibre dans un continuum dans lequel des connaissances ou croyances le concernant sont déjà présentes. Les écarts sont envisagés tantôt comme source de difficultés et tantôt moteur d'apprentissage où accompagnant et apprenant ont des rôles-clés à jouer. En outre, l'alternance apparaît à la fois comme un moyen de formation, mais aussi comme un produit au niveau des connaissances épistémiques et identitaires engrangées.

3.3. Apports de la littérature sur le stage

Au terme de ce bilan de la littérature francophone concernant le stage, nous pouvons synthétiser les apports comme suit.

En trente ans, la littérature scientifique sur les stages s'est déployée dans un décor de réformes de la formation initiale, la réorganisant autour de ceux-ci, avec une rationalisation des compétences professionnelles tout en prônant l'analyse réflexive. Depuis les premières recommandations de l'OCDE en 1989, les enjeux attribués au stage et à leurs acteurs sont nombreux, variés et cruciaux, tant au niveau de la formation (développement professionnel) que de ses retombées sur la qualité du système éducatif (réduction des inégalités scolaires) et sur le climat socio-économique (employabilité). Les prescrits légaux bien que plaçant plusieurs

balises d'organisation pratique restent fort évasifs sur l'opérationnalisation de ces enjeux, et des rôles et fonctions portés par chaque acteur. C'est dans ce contexte vaporeux que des objets de recherche sont soulevés, d'abord dans une visée d'efficacité répondant à l'urgence de la réorganisation du moment puis plus compréhensive sur les processus en cours. Les quatre objets repérés (tableau 5) sont l'opérationnalisation de la réflexivité, la construction des connaissances, la relation entre stagiaire et formateurs, ainsi que la place du stage dans l'alternance, chacun constitué de questionnements variés.

Tableau 5 : Objets de recherche questionnés par la littérature sur le stage

Objets problématiques	Questionnements
Opérationnalisation de la réflexivité	Dispositifs mis en place Mesures et indices observables Positionnement des formateurs Attendus et regards épistémologiques
Construction des connaissances	Préoccupations des stagiaires Évolution stratégique des apprentissages Didactique professionnelle Constructions identitaires
Relations stagiaire-formateurs	Indices d'efficacité Rôles des formateurs Ressources convoquées par les formateurs Dynamique de la dyade et de la triade Difficultés relationnelles
Place du stage dans l'alternance	Conception de l'alternance des superviseurs Perception côté institut de formation Perception côté classe

Ils apparaissent comme autant d'enjeux attribués au stage au sein de la formation : favoriser la réflexivité, l'apprentissage professionnel, la collaboration entre le milieu de la formation initiale et celui du système éducatif. Le stage y tient une place d'unificateur — milieux, acteurs, finalités — mais en même temps, comme il en ressort des résultats de recherches, il ouvre à la diversité de perceptions et à la pluralité des processus, tendant souvent vers plus d'inconfort et d'inadéquation que d'évidence formative.

Reprenons pour chaque objet du stage, ses apports et la mise en perspective qu'ils ouvrent.

1/ Les recherches sur la réflexivité se basent à la fois sur le modèle d'un professionnel régulant ses actions en fonction de connaissances de différentes natures (issu de Schön) et sur le postulat que l'expérience en stage ne permet pas à elle seule de rendre le stagiaire critique, qu'il faut la mettre au regard des savoirs scientifiques vus en formation initiale. Dans cette optique, différents dispositifs, adossés au stage, ont été mis en place pour favoriser la réflexion sur l'action du stagiaire. Les résultats obtenus mettent en avant les éléments suivants :

- Le rôle non neutre des acteurs impliqués dans les dispositifs (maitre de stage, chercheur, superviseur, stagiaire) pouvant chacun altérer le processus réflexif du stagiaire en fonction de ses attentes et demandes.
- L'effet moteur des situations critiques vécues en situations professionnelles (en stage), mais également considérées comme des obstacles et des déséquilibres permettant la remise en question et l'analyse.
- La faible mobilisation des connaissances scientifiques pour expliciter les pratiques professionnelles. Elles sont davantage soumises à des théories subjectives.
- Le poids de l'évaluation comme frein au développement d'une réflexivité approfondie
- La double contrainte portée par le formateur entre l'accompagnement à la réflexivité et son évaluation rationnelle, impliquant une transition de postures.
- Une diversité des dispositifs, des analyses de contenus et des approches épistémologiques à y apposer.
- Une pluralité de conceptions de la réflexivité en fonction de l'approche épistémologique de la formation à l'enseignement.

Ces apports sur la réflexivité en stage ouvrent à de nouvelles questions au regard de la formation : le stagiaire y compare-t-il de près ou de loin des modèles d'expertise construits en dehors du contexte du stage ou alors à l'inverse est-il en train de se construire sur base de ses besoins en situation ? Ni la place des savoirs scientifiques et de leurs appropriations ni celle des acteurs impliqués dans les deux situations ne sont similaires. Dans le premier cas, ils servent de modèle quitte à contribuer au conformisme ou à une analyse critique ; dans le deuxième, ils sont secondaires, promouvant l'autonomie de l'étudiant de manière peu ou

prou corrélée aux attentes de formation. La montée des dispositifs de réflexivité peut suivre le même raisonnement : Quelle.s finalité.s (évaluative, compréhensive, émancipatrice, normative) suivent-ils et comment sont-ils intégrés dans le raisonnement des acteurs ?

2/ Les regards sur la construction des connaissances se centrent sur la compréhension du processus d'apprentissage à l'enseignement du stagiaire. Ils identifient leurs préoccupations majeures, les stratégies et les invariants professionnels :

- Les préoccupations des stagiaires prennent des orientations plurielles : concilier les points de vue en une pratique moyenne, tendre vers l'attendu de l'évaluateur principal, satisfaire le groupe-classe. La gestion des apprentissages des élèves en difficulté a tendance à être externalisée.
- Les stratégies personnelles d'apprentissage sont le produit d'un rapport de coût/bénéfice entre efficacité perçue, degré de confort et niveau de certitude offerts. Elles mènent à modifier ou à valider le registre de connaissances du stagiaire.
- La didactique professionnelle met en avant quatre invariants : perte de sentiment d'efficacité, observation du sujet, conceptualisation de la difficulté par rapport aux savoirs, adaptation de sa posture. Toutefois, le stage pose le problème d'une approche globale et d'actions peu dissociables, freinant la progressivité du développement professionnel.
- Les approches identitaires mettent en avant les processus de reconnaissance de soi pour soi puis face au groupe, favorisant l'engagement dans l'apprentissage. Ceux-ci sont doubles en stage, car il combine deux milieux et donc au moins deux figures d'acteur : l'étudiant-stagiaire et le stagiaire-enseignant.

En croisant ces apports avec ceux issus de la réflexivité, autre compétence professionnelle possible à développer en stage, nous pouvons identifier l'évaluation et la reconnaissance d'autrui comme pesant significativement dans le processus d'apprentissage, en terme identitaire et contextuel, au-delà de la formation professionnelle initiée en Haute École. Or, en stage, les contextes et les identités s'avèrent se rencontrer, pour le stagiaire, mais aussi chez les autres acteurs. Il n'y aurait non pas une seule identité ou une seule stratégie en jeu, mais plusieurs pouvant entrer en concurrence. Évaluation d'apprentissage et reconnaissance d'autrui en situation professionnelle pourraient amener le stagiaire à adopter de « bonnes »

pratiques — ou en tout cas entendue comme telles — pour plaire et/ou réussir sans pour autant les intégrer dans une démarche d'appropriation à long terme ni y adhérer pleinement intellectuellement. Il est alors dans un apprentissage de surface, comme dans le seuil réflexif de sur-argumentation ou de reflet de Gremion (2016), ou encore, un rapport non secondarisé au savoir (Bautier & Goigoux, 2004), le stagiaire ne percevant pas d'enjeux cognitifs (en termes de présence, sens ou bénéfice) au-delà de la prise en charge effective du rôle d'enseignant à assumer.

3/ Les recherches sur les relations entretenues entre les stagiaires, les maitres de et les superviseurs en stage font état de relations diverses ou la dynamique et la perception des rôles provoquent des régulations et des malaises :

- La dynamique relationnelle de la dyade et de la triade s'oriente vers un équilibre neutre évitant le conflit et réduisant l'engagement réflexif. Les ressources privilégiées lors de l'entretien sont de manière commune les savoirs de types pragmatiques, même si les particularités des acteurs sont reconnues.
- Le maitre de stage porte une diversité de rôles attendus : accompagner, superviser, former, évaluer, être un praticien. Toutefois, il se reconnaît surtout dans celui de praticien réflexif et d'accompagnant (évaluateur dans une moindre mesure). Même s'il est considéré comme jouant un rôle majeur dans le stage, il rompt en partie avec sa fonction quotidienne pour se glisser dans la fonction attendue et peut y ressentir un certain malaise.
- Les rôles et postures des formateurs sont multiples. Ils orientent l'entretien vers la normalisation des pratiques, la production de routine ou la coformation des acteurs.
- Les difficultés des stagiaires sont perçues sous différents angles en fonction des acteurs, renvoyant la responsabilité aux tensions inhérentes à l'alternance (pour les stagiaires), au manquement du stagiaire (pour le superviseur) et à la complexité du rôle d'accompagnant à fournir (pour le maitre de stage).

Ces apports de la littérature laissent en suspens l'orientation privilégiée des relations en stage : en quelle mesure tendent-elles vers l'apprentissage à l'enseignement et/ou le maintien de l'association entre deux milieux d'ordinaire dissociés ?

4/ Enfin, l'alternance et la place du stage au sein de celle-ci sont le quatrième objet développé. À un niveau plus systémique, elles sont approchées sous forme de déséquilibre et de discontinuité :

- Les conceptions de la formation et du stage sont multiples sans pour autant correspondre à un type d'acteur. L'alternance intégrative et l'idéal d'analyse réflexive ne sont pas les seules manières de voir le stage et de l'envisager dans la formation, ce qui peut freiner la collaboration si elles ne sont pas mises en mots.
- Au niveau de l'institut de formation initiale, une tension est palpable par la diversité de conceptions portées, allant d'une position autocentrée d'autonomisation de l'étudiant au sein du cursus à celle, hétérocentrée, encadrant l'étudiant de dispositifs structurant son développement. Un dilemme est posé : si l'apprentissage implique une rupture, est-il préférable d'aplanir les tensions entre les deux milieux présents en stage ou de les souligner en les accompagnant ?
- Au niveau de la classe, l'alternance est également ressentie comme un déséquilibre par rapport au quotidien, apportant tensions et inconforts auprès des élèves et du maître de stage avant et pendant leur réorganisation en stage.

Ces apports de la littérature nous questionnent quant au peu de recherches s'intéressant prioritairement au stage dans sa singularité en enseignement, par exemple vis-à-vis de ses enjeux professionnalisants et de lutte contre les inégalités scolaires.

Au regard des objets et apports de la littérature, nous pouvons constater que le stage en formation initiale des enseignants est perçu et composé de manière plurielle et qu'il ne répond que faiblement aux enjeux de réflexivité et d'alternance intégrative au sein du cursus de formation. Les savoirs scientifiques sont peu sollicités en stage par les acteurs et quand ils le sont, cela implique une transition identitaire et de rôle qui n'est pas sans provoquer de malaise. De même, la rencontre de finalités d'apprentissage auprès des élèves n'apparaît que rarement dans les résultats sans pour autant mentionner de manque. Les stratégies utilisées en stage l'éloignent d'une formation à

l'enseignement annoncée comme centrée sur la réduction des inégalités scolaires et la promotion de la réflexivité, pour s'équilibrer par évitement de conflit.

Les difficultés personnelles vécues en stage par la réorganisation qu'il implique par rapport au quotidien sont, elles, soulevées par la littérature. Cependant, elles sont rarement approfondies par le questionnement du stage en lui-même. Les solutions envisagées tiennent plutôt au degré d'engagement des acteurs, à la structure des dispositifs réflexifs ou à de nouvelles formations à destination des maîtres de stage.

Malgré tout, force est de constater que le stage continue de s'organiser et qu'il ne semble pas provoquer de rupture au sein de l'enseignement, de la formation ou lors de l'entrée en fonction des enseignants, anciens stagiaires, diplômés. Les apports éventuels qui découleraient de recherches centrées sur le stage en tant qu'objet seraient donc son optimisation.

Sur base de cette diversité de résultats, nous poursuivons notre questionnement sur les stages en interrogeant leur appropriation par les chercheurs. La mise en perspectives des résultats identifiera les points de tensions et d'articulation de la littérature sur les stages afin d'en dégager ses dimensions.

Chapitre 4 : Délimitations du stage par ses démarches scientifiques

Après une première analyse de la littérature sur les stages, nous cherchons à mieux en appréhender sa nature. En effet, si l'organisation du stage et son usage lexical ont intégré l'ordinaire de la formation et du langage à son sujet, la nature propre du stage est loin d'occuper une place majeure dans la littérature au regard des objets soulevés comme la réflexivité, la construction de connaissance, la dynamique relationnelle et l'alternance. Si la signification du stage apparaît presque fantomatique dans les littératures généralistes, qu'en est-il dans les publications scientifiques qui l'étudient ? Publications dans lesquelles, comme l'énonçait Latour, l'intelligibilité d'un objet, d'une technique ou d'un savoir apparaît au-delà de son sens commun, par l'analyse de la science en train de se faire (Latour, 2007).

Pour identifier les particularités de la nature du stage, nous analysons à nouveau les 108 publications de notre recension en mettant en évidence la ou les manières utilisées par les scientifiques pour s'en saisir : par quelle signification du terme, quelle méthodologie, quel public, quel moment et quelle approche ?

4.1. Spécificités du stage à partir du vocabulaire convoqué

La présence importante du terme stage en formation initiale contraste avec le peu de précisions scientifiques à son égard. Dans la plupart des publications, le stage n'est pas défini, mais des analogies sont utilisées pour le caractériser.

4.1.1. Analogies lexicales

Une analyse des publications à partir de la phrase « le stage est un(e)... » permet de repérer au moins 40 associations différentes (tableau 6). Nous sommes bien consciente que des analogies peuvent apparaître via d'autres tournures de phrases, mais notre objectif n'est pas de faire une analyse linguistique systématique du terme. Le but est plutôt, mais de donner une première idée de la diversité lexicale utilisée par les chercheurs pour faire état du stage et de ses significations. Les quarante analogies ont été classées en fonction de leur proxémie

par l’outil lexical du centre national de ressources textuelles et lexicales, organisme français (CNRTL, 2022).

Tableau 6 : Lexique associé au terme stage

<u>Lieu (12)</u> Espace (3) Terrain (3) Milieu (3) Monde (1) Carrefour (1)	<u>Occasion (9)</u> Situation (6) Contexte (5) Offre (2)	<u>Expérience (10)</u> Alternance (3) Rencontre (1) Confrontation (1) Opposition (1) Épreuve (1)	<u>Formation (5)</u> Dispositif (4) Activité (2) Pratique (1) Discipline (1)	<u>Étape (3)</u> Composante (3) Élément (1) Modalité (1) Phase (1) Filtre (1)
<u>Point culminant (5)</u> Pierre angulaire (2) Levier (1)	<u>Séjour (2)</u> Plongée (2) Immersion (1) Entrée (1) Présence (1)	<u>Période (3)</u> Temps (2) Moment (1)	<u>Ensemble complexe (2)</u> Entreprise (1)	

Neuf groupes rassemblant les termes utilisés pour caractériser le stage en fonction de leur proximité lexicale, permettent de repérer les spécificités apportées par les chercheurs. Les concepts développés dans ces groupes sont :

- Lieu : Le stage est un endroit privilégié de transition (entre différents endroits, mondes ou identités), d’intégration (tant de savoirs que de la formation), de partage et/ou de développement, d’acquisition ou de mobilisation de compétences et de savoirs de différentes natures (Boutet et al., 2016 ; Caron & Portelance, 2017 ; Chaubet et al., 2018 ; Collin, 2013 ; Correa Molina, 2011 ; Correa Molina & Gervais, 2012 ; Perrenoud, 1994, 2001 ; Petit, 2019 ; Portelance, 2007 ; Spallanzani, 2017 ; Therriault & Morel, 2016 ; Vanhulle, 2012).
- Occasion : Le stage est une occasion aménagée et formalisée permettant au stagiaire de développer une identité professionnelle, de se confronter aux difficultés du métier, de développer des compétences, de collaborer et/ou de rencontrer des enseignants expérimentés et des situations professionnelles variées (Boutet, 2002 ; Brouillet & Deaudelin, 1994 ; Caron, 2010 ; Desbiens, 2009, 2019 ; Gervais, 1999 ; Malo, 2000, 2010, 2018 ; Rivard, 2009 ; Spallanzani, 2017).

- **Expérience** : Le stage est un vécu sur un terrain délimité où se côtoient différentes personnes (qui ne se connaissent généralement préalablement pas), milieux et logiques tant professionnels, académiques que sociaux (Baconnet & Bucheton, 2011 ; Boutet, 2002 ; Boutet & Villemin, 2014 ; Carlier, 2009 ; Chaubet et al., 2018 ; Collin, 2011 ; Correa Molina & Gervais, 2012 ; Gervais, 1999 ; Gervais, 2008 ; Malo, 2010 ; Perrenoud, 2019 ; Spallanzani, 2017 ; Rivard, 2009 ; Vanhulle, 2012).
- **Formation** : Le stage est un type de formation parmi d'autres, tournée vers l'agir et/ou la réflexion, située en milieu professionnel, ayant pour but de construire les compétences professionnelles du stagiaire sur base d'expériences singulières auprès de différents acteurs (Baconnet & Bucheton, 2011 ; Borges, 2006 ; Caron & Portelance, 2017 ; Clerc, 2011 ; Correa Molina & Gervais, 2011 ; Desbiens, 2009, 2019 ; Leroux, 2019 ; Perez-Roux, 2007a ; Perrenoud, 2001).
- **Étape** : Le stage est une partie qualifiée de cruciale, privilégiée, incontournable ou principale de la formation et du développement professionnel de l'étudiant (Boudreau, 2001 ; Brouillet & Deaudelin, 1994 ; Carlier et al., 2014 ; Deprit & Van Nieuwenhoven, 2018 ; Gervais, 2001 ; Leroux, 2019 ; Malo, 2011 ; Maes, 2021 ; Vanderclayen, 2013).
- **Point culminant** : Le stage est à la fois le résultat de la formation et l'ancrage du développement professionnel du futur enseignant (Desbiens, 2009, 2019 ; Malo, 2008 ; Spallanzani, 1992, 2017 ; Therriault & Morel, 2016).
- **Séjour** : Le stage est une entrée momentanée et accompagnée de l'étudiant dans l'exercice d'une fonction professionnelle (Chaubet et al., 2018 ; Collin, 2013 ; Gervais, 1999 ; Malo, 2000).
- **Période** : Le stage est associé à une temporalité de formation dans un endroit particulier permettant de découvrir les dynamiques de l'école et/ou de développer des compétences professionnelles (Caron, 2010 ; Correa Molina, 2011 ; Desbiens, 2009 ; Pelpel cité par Gervais, 1999 ; Villeneuve cité par Maes, 2021).
- **Ensemble complexe** : Le stage est un ensemble d'interactions et de défis complexes (Boutet et al., 2016 ; Desbiens, 2019 ; Gervais, 1999).

Deux axes se dégagent de ces groupes : l'un est centré sur le stagiaire et ses apprentissages ; et l'autre, moins fréquent, sur la rencontre d'acteurs et de logiques distinctes. Ils ne sont cependant pas exclusifs. Au contraire, leurs descriptions montrent que les analogies du stage semblent se compléter l'une l'autre, sans opposition spécifique. Ils se rejoignent autour d'un espace-temps de formation dont les enjeux sont le développement de compétences, d'identité professionnelle et la rencontre avec des enseignants en fonction. De plus, la place particulière du stage est mentionnée à plusieurs reprises comme étant momentanée, encadrée et tenant une position entre deux milieux (formation et profession). Enfin, remarquons l'inexistence d'un groupe faisant état des problèmes liés au stage pourtant relevés dans plusieurs recherches.

Cette première approche de la signification du stage énoncée par les chercheurs met donc en évidence neuf groupes complémentaires se rassemblant autour de deux axes qui curieusement contrastent avec les résultats du bilan global de la littérature du chapitre précédent. Il s'agit ici lexicalement surtout d'entrer dans les apprentissages alors que les résultats de recherche en montrent les limites et se concentrent principalement sur les rencontres entre acteurs, axe plus minoritairement utilisé par les chercheurs. De plus, il est étonnant que les difficultés inhérentes au stage, relevées dans plusieurs recherches, n'apparaissent pas davantage dans les qualificatifs principaux du stage, ce sont plutôt ses apports, surtout pour l'étudiant, qui sont mis en avant laissant les attributs de complexité et d'épreuve en arrière-plan.

Prenons à présent le temps de nous pencher sur les quelques définitions inscrites dans les publications.

4.1.2. Définitions proposées du stage en enseignement

Si le mot stage est bien présent dans la littérature scientifique sur la formation à l'enseignement ou sur l'apprentissage à l'enseignement, il en est tout autre de ses définitions. Seuls huit chercheurs issus de notre recension (Boutet, Caron, Colognesi, Correa Molina, Desbiens, Gervais, Leroux, Maes et leurs collaborateurs) en annoncent une définition au sein de leur publication et quatre (Caron, Desbiens, Gervais et Leroux) en ont proposé plusieurs. Au total, douze définitions différentes du stage en enseignement ont pu être relevées. Elles abordent le stage sous des regards variés, insistants tantôt sur son organisation institutionnelle, sa nature ou son vécu. Nous ne notons aucune contradiction entre toutes ces définitions, mais plutôt deux dimensions mises en avant et combinées à des degrés divers.

Une première dimension repérée est l'organisation par alternance du stage au sein de la formation initiale et ses finalités attendues d'apprentissages à l'enseignement. Dans la définition de Gervais et Desrosiers, d'ailleurs reprise dans les prescrits légaux québécois (MEQ, 2008), le stage est caractérisé comme une composante du cursus de formation, organisé par l'institut de formation, prenant place dans un milieu de travail aménagé et supervisé à des fins d'apprentissage du stagiaire.

Les stages représentent une occasion de formation formellement reconnue, en milieu de pratique. Plus précisément, il s'agit d'une étape clé dans le continuum de la formation à l'enseignement et d'un moment privilégié offrant au stagiaire l'occasion de vivre [...] des expériences propres à permettre d'acquérir une image réaliste du milieu de travail et de la profession, de développer de manière progressive des compétences professionnelles en mobilisant des ressources diverses, dont les savoirs acquis en milieux universitaire et scolaire. (Gervais & Desrosiers, 2005, p. 6)

En plus de la reconnaissance institutionnelle du stage, ses finalités d'apprentissage sont précisées comme des attendus nécessaires à l'exercice de la profession enseignante (MEQ, 1994 ; OCDE, 2005 cités par Desbiens, 2009 ; Villeneuve, 1994, cité par Gervais 1999 et Leroux, 2019). Parmi ceux-ci se retrouvent la familiarisation avec l'école et la profession enseignante ainsi que le développement de compétences professionnelles, ce dernier étant soumis à évaluation (Leroux, 2019).

Présent dans la définition de Gervais & Desrosiers (2005), mais également chez Boutet (2016) et Leroux (2019), le développement professionnel passe par la dynamique d'apprentissage spécifique de l'alternance. Le stage est un moment d'intégration de savoirs issus des deux temps de formation : en école de stage et en institut de formation initiale. L'un et l'autre alimentant tous deux le développement des compétences du stagiaire. Cette dynamique fait référence au paradigme réflexif tout en se distinguant d'une approche plus applicationniste traditionnelle du stage comme avant la réforme. Dans l'approche applicationniste, l'intégration des ressources ne se fait qu'à sens unique, de l'institut de formation vers les exercices d'application en stage. Cependant, l'alternance implique une intégration des savoirs de natures diverses à double sens. Même si l'alternance intégrative est largement valorisée par les instituts de formation, le paradigme applicationniste persiste encore comme en atteste la définition de Viau-Guay (2014) reprise par Colognesi et al. (2018) : « Dans la formation des futurs enseignants, les stages sont des moments clés qui permettent l'intégration des savoirs théoriques issus de la formation dans les pratiques professionnelles » Colognesi et al., 2018, p.29)

La deuxième dimension relève la nature particulière du stage, à la fois transitoire, plurielle, duale et sujette à socialisation. Le stage n'y est ni entièrement dépendant de la formation initiale ni tout à fait du travail enseignant sans pour autant y être étranger, ce qui lui donne une nature propre.

Le stage n'est pas un moment où l'on passe d'une logique à l'autre, ni celui de la domination absolue d'une logique sur les autres : c'est le moment furtif où elles sont toutes impliquées dans un processus de formation dont la finalité ne correspond à aucune d'entre elles prises isolément. Au centre de ce champ de forces, le stagiaire seul peut en vivre, plus ou moins confortablement, la richesse et la complexité. (Pelpel, 1989, cité par Gervais, 1999a, p. 275)

En outre, par sa position d'entre deux, de transit ou de furtivité, le stage implique la rencontre des logiques et normes de fonctionnement différentes, parfois antagonistes, celles de la formation initiale et celles du milieu professionnel dont la combinaison n'est pas institutionnalisée, si ce n'est par les nouveaux statuts portés par ses acteurs. Le stagiaire n'y est plus uniquement étudiant — car il accède au rôle d'enseignant — ni tout à fait enseignant, car il est toujours en formation initiale et sa présence est momentanée. Cette rencontre est

initiée par les institutions, mais aussi portée par chaque acteur, rendant les interactions potentiellement complexes (Boutet et al., 2016 ; Zeichner, 1986 cité par Gervais, 1999) et les situations de stage plurielles (Desbiens, 2009) : diversités des écoles de stage, des classes et de leurs pratiques d'enseignement-apprentissage. Desbiens (2009) ajoute à cette nature de transition de milieux, le passage biographique dû à la présocialisation. En effet, une des particularités des stages en enseignement est que les étudiants ont déjà vécu des expériences personnelles dans le milieu scolaire, et plus particulièrement dans le cadre de stage, mais en tant qu'élève, avant de les vivre à présent comme stagiaire (que dire des maîtres de stage et des superviseurs qui en sont eux à leur troisième ou quatrième appréhension du moment de stage).

Ce passage confère au stage une nature à la fois connue et méconnue, transitoire et multiple par au moins cinq dualités qui le caractérisent :

- Les finalités d'ouverture formative au quotidien de la classe et le contrôle des capacités du stagiaire
- Les connaissances décontextualisées et celles plus contextualisées
- Les statuts d'étudiant et d'enseignant portés par le stagiaire
- Les milieux de formation initiale et de l'école de stage (système scolaire)
- Le souvenir et la découverte de l'enseignement sous un autre angle

Ces dualités sont pour Desbiens (2009) autant de ruptures favorisant l'apprentissage du stagiaire, qui peut cependant s'éloigner de l'attendu institutionnel pour prendre en compte l'aspect transitoire du stage et des expériences vécues. Pelpel (1989) distingue trois plans de développement potentiel dans le chef du stagiaire : la transition du statut d'étudiant à celui d'enseignant (plan social), une recherche d'identité en tant que personne au-delà des rôles (plan personnel) et des connaissances et habiletés adaptées au travail (plan professionnel). Si le regard est le plus souvent porté sur la socialisation du stagiaire, la définition fournie par Caron (2010) lui ajoute celui du maître de stage. La transition instaurée par le stage par rapport à sa pratique quotidienne devient source de développement professionnel dans un cadre plus large de formation continue. Enfin, cette dimension transitoire, plurielle et duale du stage apporte bien sûr la part de socialisation qualifiée de particulièrement marquante pour les stagiaires, mais aussi son lot de difficultés, car son vécu peut être source d'angoisse, de

confusions et d'incompréhension au niveau des rôles et des objectifs perçus par chaque acteur, s'il n'est pas correctement encadré (Desbiens, 2009).

Les deux dimensions repérées dans les définitions du stage sont :

- 1/ L'organisation par alternance du stage au sein de la formation initiale et ses finalités attendues d'apprentissages à l'enseignement
- 2/ La nature particulière du stage, à la fois transitoire, plurielle, duale et sujette à socialisation.

Toutefois, celles-ci ne sont pas utilisées au même niveau par chaque auteur, mais des tendances et filiations¹⁶ sont perceptibles. Parmi les huit chercheurs ayant défini le stage, la dimension d'organisation au sein de la formation (dimension 1) est partagée par sept d'entre eux. Pour cinq d'entre eux, il s'agit d'ailleurs de l'unique dimension envisagée. Le stage y prend les traits d'un lieu de formation régulé et légitimé pédagogiquement, idéologiquement et même politiquement, s'approchant par là d'une institution (au sens de Dubet, 2010) avec son lot de conventions. La nature transitoire, plurielle et duale du stage (dimension 2) quant à elle se retrouve dans quatre publications. Par sa nature transitoire, le stage se dévoile comme un ensemble d'interactions que le stagiaire va parcourir d'une manière qui n'est pas entièrement déterminée à l'avance, se distinguant par-là de l'organisation fixée institutionnellement.

Ces deux dimensions sont similaires aux deux axes mis en évidence à partir des groupes d'analogies lexicales repérés dans les publications. L'une a trait à l'organisation de l'alternance et à la finalité d'apprentissages du stagiaire alors que l'autre est plus axée sur la socialisation et le croisement de logiques distinctes. Les deux dimensions ne sont pas exclusives, mais il est curieux de remarquer que le stage est davantage présenté — analogies et définitions — sous

¹⁶ Parallèlement aux dimensions abordées dans les publications sur le stage, nous avons remarqué une filiation entre plusieurs chercheurs — Boutet, Correa Molina, Desbiens, Gervais et Leroux — celle de la faculté de sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ils ont réalisé des travaux communs sur les stages en enseignement, dont Gervais est à l'origine. Cette dernière se base sur les travaux français de Pelpel, formateur d'enseignants, réalisés quelques années avant les réformes du début du XXIème siècle. Les chercheurs belges, Maes et Colognesi ne sont pas étrangers à cette équipe au vu de leurs références communes et collaborations pour d'autres publications.

le premier angle, qui correspond à l'attendu officiel, alors que les résultats des recherches (chapitre 3) abondent dans le sens de la pluralité et de la dualité portée par la situation. La finalité attendue d'apprentissages continus par la réflexivité et l'organisation matérielle prend le dessus sur les déséquilibres et la pluralité des relations présents en stage. Ces deux visions sont à mettre au regard de la définition proposée par Merhan (partie 1), en dehors du contexte de formation initiale à l'enseignement. Celle-ci apportait deux autres dimensions, l'ancrage socio-économique et la tradition, également partagés par d'autres chercheurs (Glaymann¹⁷, Patroucheva et Pelpel¹⁸).

Dans un ancrage socio-économique, le stage est présenté comme une solution mise en place au niveau politique, pour favoriser l'insertion professionnelle et le rapprochement entre formation et travail en contexte de crise (Glaymann, 2013 ; Pelpel, 1989 ; Merhan, 2014). Il apparaît comme l'élément clé d'un quasi-marché de formation pour et par le milieu du travail, nommé aussi sous le terme de stagification (Guigou, 1974, 2012, cité par Merhan, 2014 ; Patroucheva, 2014). En d'autres termes, le stage est assimilé à un chiffre (nombre de stage, d'heures, diversité des situations potentiellement rencontrées) symbolisant la qualité de la formation — tant initiale que continue — au travers de son rapprochement au terrain professionnel. Nous verrons plus loin (partie 3) lors de l'approche sociohistorique du stage en formation initiale des enseignants que même si la littérature recensée ci-avant n'entre pas dans les détails d'une crise ou des enjeux d'employabilité liés aux quasi-marché de la formation, ils sont bel et bien présents dans les associations à l'origine de la réforme. Ceci rapproche également le stage en enseignement d'une quatrième dimension, celle de la tradition. Elle montre que les stages sous forme de convention bilatérale (Glaymann, 2013) et de temps suspendu (Merhan, 2014 ; Pelpel, 1989) d'apprentissage sont présents de longue date, bien avant la réforme. L'apprentissage n'est pas utilisé dans ce cadre dans son acception formelle et réflexive comme dans la première dimension, mais en tant qu'apprentissage sur le tas, tel le modèle de compagnonnage, établi en dehors d'une formalisation scientifique. Cette distinction n'est peut-être pas étrangère aux manquements remarqués dans le bilan de

¹⁷ Dominique Glaymann est un sociologue français à l'origine d'un centre de recherches sur les stages et leur gouvernance, en formation initiale, hors enseignement. Il a collaboré avec Patroucheva, De Briant, Valet et Dubruc, également cité dans ce travail de thèse.

¹⁸ Patrice Pelpel a publié plusieurs ouvrages et articles sur les stages, fin des années 1980 et début 2000, tant dans le cadre de la formation initiale des enseignants qu'en dehors. Ceux-ci prennent les traits de guide à usage des tuteurs et maître de stage français en enseignement technique et professionnel. Il était lui-même formateur dans les anciens centres d'apprentissage, devenus aujourd'hui lycées professionnels.

la littérature, présentant le stage comme peu rattaché à l'institut de formation, dans les discours des étudiants et des maitres de stage (peu de savoirs scientifiques convoqués, manque de cohérence entre les deux milieux).

4.2. Spécificités du stage à partir des méthodologies

Après une identification des significations attribuées au stage par les chercheurs, notre étude des publications se poursuit par le biais des méthodologies. Les recherches scientifiques examinent rigoureusement des phénomènes et problématiques en utilisant différentes stratégies de récoltes de données et d'analyses. Ces dernières sont sélectionnées en fonction des objets — ici relatifs au stage — et pratiques de recherche, privilégiant la description, l'explication, la vérification ou encore la compréhension d'un phénomène ou d'un fait (Van der Maren, 1996). Réciproquement, le choix des instruments peut nous informer sur sa perception du stage et son approche : Quels sont les acteurs les plus à même de rendre compte de l'objet ? À quel moment ? Les données sont-elles récoltées et utilisées à des fins compréhensives ou non ?

Tableau 7 : méthodologies des recherches empiriques (N= 81) abordant le stage

Mode	Objet principal	Public	Instrument	Approche
Qualitatif (58)	Relation (42)	Stagiaire (39-55 ¹⁹) MDS (10-30)	Entretien (29) Questionnaire (14)	Ponctuelle simple (46)
Quantitatif (23)	Réflexivité (27)	Superviseur (7-20) Triade (9)	Autoconfrontation (12) Observation (11)	Longitudinale simple (18)
	Construction de connaiss. (7)	Dyade (8) Formateurs (4) Élève (2)	Production écrite (9) Mixte (entr+quest) (6)	Ponctuelle croisée (17)
	Alternance (5)	Coord. stage (2)		

L'analyse quantitative issue de ces questionnements révèle (tableau 7) que sur les 108 publications recensées, 81 recherches sont de types empiriques alors que les autres (N= 27) se basent uniquement sur des publications antérieures. Ces recherches empiriques sont majoritairement qualitatives (71,6%), questionnant les relations (51%) et l'opérationnalisation

¹⁹ Le nombre indiqué en italique correspond à la fréquence totale, dyade, triade et/ou formateur inclus

de la réflexivité (33%) en contexte de stage par la voix des stagiaires principalement (48%). Alors que les autres publications développent majoritairement la construction des connaissances et l'alternance.

Au regard de ces méthodologies, le stage en enseignement est saisi principalement par entretiens isolés au travers d'un noyau réduit d'acteurs. Une variété d'instruments et de public est présente au sein de chaque objet questionné. Le stage y est présenté non pas tant comme objet de recherche, mais comme un contexte dans lequel questionner des objets annexes.

4.2.1. Des témoins réduits à un noyau d'acteurs

Les acteurs interrogés sur les stages sont au nombre de cinq : les stagiaires, les maitres de stage, les superviseurs, les élèves et les coordinateurs de stage (responsables de l'organisation des stages pour l'institut de formation). Près de 70% des recherches empiriques recensées donnent la voix aux stagiaires, de manière individuelle (N=39), via la dyade (N=8) ou encore la triade (N=9). Viennent ensuite le regard des maitres de stage (N=30) et celui des superviseurs (N=20), de manière individuelle ou croisée avec celui d'autres acteurs. Si l'on se réfère aux publics interrogés, il semble que les acteurs les plus pertinents pour rendre compte de ce qui se passe en stage sont les stagiaires puis, dans une moindre mesure, les maitres de stage et ensuite les superviseurs. Les responsables de stage et les élèves occupent une place plus externe bien que leurs rôles soient considérés par la littérature elle-même, comme importants au niveau organisationnel pour les premiers, et, pour les élèves, comme bénéficiaires. En se centrant uniquement sur les recherches ayant davantage le stage comme objet (place du stage au sein de l'alternance), le constat est moins tranché. En effet, quand il est questionné empiriquement (N=7), ce sont tous les acteurs, à l'exception des responsables de stage et formateurs hors stage, qui sont questionnés, le plus souvent par croisement de regard.

4.2.2. Un moment *T* questionné par des regards isolés

Les données relatives aux objets du stage sont le plus souvent récoltées de manière unique (N=63), comme un coup de sonde mené après le stage, sur les relations ou la réflexivité. Elles sont majoritairement saisies isolément auprès d'un acteur privilégié (N=46) qui n'est autre que le stagiaire. Les croisements de regards sont peu fréquents (N=17), au même titre que les études longitudinales (N=18).

Ces préférences d'investigation donnent au stage et à ses composantes un aspect figé dans le temps, capté a posteriori par un discours global. L'aspect évolutif des pratiques vécues en stage n'est donc pas souvent mis en évidence par la méthodologie de recherche. Il en va de même de son état initial avant le travail de recul (renormalisation) mené éventuellement à l'institut de formation initiale. De plus, il est étonnant de constater que la construction de connaissances est analysée uniquement sur base des propos d'étudiants. Il est bien sûr pertinent que les étudiants soient au centre du processus. Cependant, l'évaluation, son encadrement et ses finalités en enseignement concernent également d'autres acteurs dont l'avis n'est pas pris en compte. Cela débouche sur une analyse en partie tronquée.

4.3. Apports des démarches scientifiques sur le stage

L'analyse par le vocabulaire choisi et les méthodologies sélectionnées pour saisir le stage ou les objets s'y référant illustre une appropriation ambiguë du stage par les scientifiques.

Au sein de celle-ci, deux axes se distinguent, celui de l'apprentissage réalisé par le stagiaire dans un cursus continu organisé par alternance, et celui de la socialisation des acteurs en interrelation dans une situation transitoire plurielle et duale. Sans être exclusifs, les scientifiques présentent le plus souvent le stage en faisant référence au premier axe, similaire à l'attendu prescrit. Toutefois, les résultats de leurs recherches en montrent un visage bien moins fluide où les relations, les finalités et les vécus sont autant multiples que source de difficultés ou de malaises. En plus de maintenir une perception décalée entre l'a priori unitaire et formateur du stage et sa complexité vécue, sa présentation au sein des publications ne tient que peu compte d'orientation sociopolitique pourtant à l'origine de son développement, comme c'est le cas des stages organisés dans d'autres formations.

En outre, les méthodologies utilisées se centrent plus sur des processus présents en stage — relation d'encadrement et réflexivité — plutôt que sur le stage en lui-même, ce dernier apparaissant dès lors comme un contexte révélateur, mais non mis en question. Ces processus sont le plus souvent saisis de manière isolée auprès des stagiaires et ponctuellement après le stage. Le croisement de regard est peu fréquent comme le suivi longitudinal alors qu'ils font partie de la nature même des objets questionnés. Il est interpelant que les recherches caractérisées par le mot-clé « stage », n'en fassent que peu état, de même que de l'apprentissage à l'enseignement qu'il vise au-delà de la réflexivité.

Les choix méthodologiques retenus sont aussi divers que les stages et les résultats obtenus. Cette variété rend les comparaisons et généralisations de résultats complexes. Des approches se distinguent cependant en croisant les méthodologies et les objets sélectionnés par les chercheurs. Elles sont également perceptibles dans les résultats présentés dans le chapitre 3.

- Approche fonctionnelle : description de ressources mobilisées ou à mobiliser par les acteurs du stage, telles que les dispositifs de réflexivité, les rôles des formateurs, les ressources convoquées en dyade et triade, les indices d'efficacité, les invariants professionnels à inclure dans la formation. Cette approche évoque la mise en place du stage dans son organisation.
- Approche humaniste : compréhension du vécu personnel de l'expérience de stage par les stratégies d'apprentissage, les apports et les difficultés à endosser les rôles. Elle aborde le stage comme une expérience personnelle.
- Approche interactionniste : analyse des régulations et adaptations entre acteurs présents au sein de la dynamique de la dyade ou de la triade. Elle associe le stage à un réseau de relations en situations mutuellement vécues.
- Approche systémique : critique du système de formation en explorant les concepts de référence, les enjeux, les dualités et les regards épistémologiques. Cette approche intègre le stage comme partie d'une formation à l'enseignement en voie de compréhension.

Les trois orientations repérées dans les significations attribuées au stage et les approches permettant de saisir ce dernier offrent différentes conceptions du stage, telles que synthétisées ci-dessous (tableau 8)

Tableau 8 : Conceptions du stage en enseignement

Axe	Catégorie	Conception du stage
Signification	Organisation et apprentissage	Occasion d'apprentissage professionnel, en continuité du cursus
	Dualité et socialisation	Déséquilibre transitoire de développement potentiel au sein d'un champ de forces complexe
	Dualisme et insertion prof.	Moyen d'employabilité professionnelle où formation et milieu professionnel sont associés
Approche	Fonctionnelle	Organisation efficiente à mettre en place
	Humaniste	Expérience personnelle où se développer
	Interactionniste	Dynamique interne de relations mutuelles
	Systémique	Système de formation à l'enseignement en voie de compréhension

Chapitre 5 : Mises en perspectives

De prime abord, le stage est omniprésent dans les cursus de formation initiale dont celui à l'enseignement. Sa place est reconnue, mais sa signification reste explicitement peu saisissable. Il en va de même de la variété de ses finalités, correspondant peu ou prou à l'attendu professionnalisant, si tant est que celui-ci soit précisé.

Poser le stage en enseignement comme objet de recherche veut éclaircir les connaissances à son sujet. Il s'agit d'ouvrir la « boîte noire » pour en saisir les spécificités, les ancrages et les processus internes. Au terme d'une première approche par le biais de la littérature francophone, nous pouvons en brosser un portrait dynamique. Celui-ci est éclairé par la mise en contexte des recherches scientifiques ainsi que leur analyse tant au niveau de leurs contenus que de leurs mises en discours. Le stage tel qu'extrait de la littérature n'est pas un, mais plusieurs.

Une première singularité vient du contexte dans lequel le stage prend place. Il a été implémenté lors d'une restructuration de la formation initiale des enseignants, tant au niveau de son organisation (alternance, référentiel de compétences) que de son paradigme (réflexif). Chaque pays s'en est accommodé sur base des balises polysémiques prescrites et des modèles de formation déjà présents. Il en résulte sur le plan international une offre plurielle de stage, avec une organisation et un vocabulaire oscillant entre similarité et particularité régionale ou nationale. Le stage est situé dans un contexte régional de formation remanié, imposant son organisation dans un paradigme réflexif.

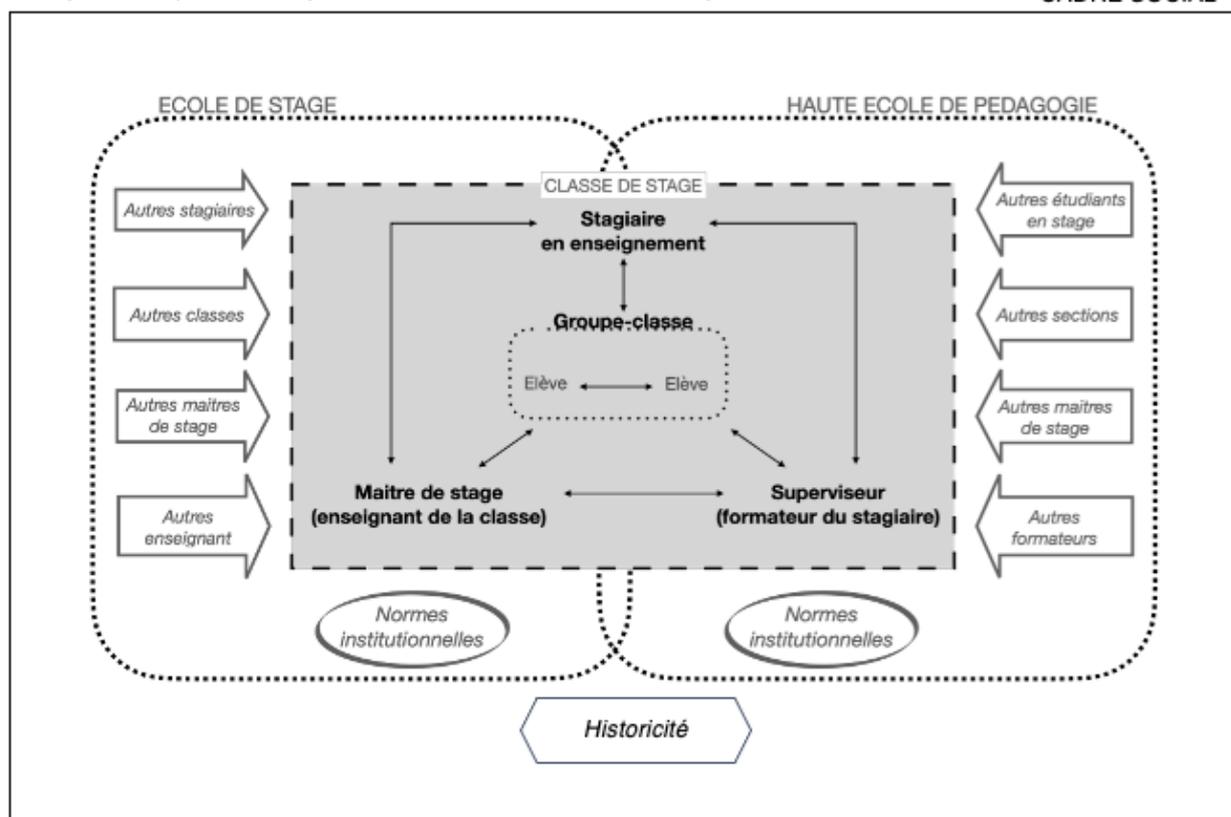
Une deuxième pluralité vient des objets au centre de la littérature. Ceux-ci ne traitent pas tant du stage, mais plutôt des processus qui le composent : opérationnalisation de la réflexivité, construction des connaissances, mise en relation des acteurs et intégration du stage au sein de l'alternance. Chaque thématique se déploie en questionnements diversifiés tout en pointant à la fois des apports, mais aussi des limites et des difficultés relatives au stage. La réflexivité, la collaboration entre acteurs porteurs de spécificités de leur milieu professionnel, ainsi que l'expérience en classe sont reconnues comme des moteurs de développement professionnel. Cependant, cette finalité n'est pas toujours atteinte. Les régulations sont légion pour réduire les tensions inter et intrapersonnelles, allant même vers l'externalisation des ressources scientifiques. Cette dépréciation ouvre elle-même la voie à des stratégies et des

postures plurielles, qui se combinent avec plus ou moins de succès. Le stage est composé de plusieurs processus et d'acteurs qui se régulent entre eux vers des finalités variées.

La troisième pluralité du stage provient des orientations et approches envisagées par les chercheurs pour le saisir, révélant autant de conceptions singulières et non exclusives du stage. Ce dernier peut être présenté comme une organisation favorisant l'apprentissage professionnel réflexif, mais aussi en tant que situation duale instable de socialisation ou encore par son ancrage sociopolitique de nécessaire employabilité dans un secteur en crise. Leurs saisies passent par des approches scientifiques majoritairement fonctionnelles, basées sur un besoin d'opérationnalisation efficace du stage dans le cursus. Il est plus rarement interpellé de manière humaniste, interactionniste ou systémique. Par ses approches, la signification du stage se différencie en conceptions multiples.

Figure 2 : Système stage en formation initiale des enseignants

CADRE SOCIAL



Au regard de ces multiplicités, il est curieux de constater que le stage est souvent saisi par les chercheurs comme un contexte de recherche et ses processus, de manière ponctuelle et isolée. Le reste de la situation de stage, en dehors de l'objet et de l'acteur étudié ; demeure neutre, allant de soi, en tant qu'élément externe et homogène. Or, les différents résultats invitent à penser qu'il en est autrement. Il s'agit plutôt d'un système dynamique dual dans lequel s'intègrent des processus et des acteurs qui le perçoivent chacun selon leur cadre et tentent de s'y accommoder le temps de l'expérience avec plus ou moins d'engagement et de continuité.

En effet, en regroupant les différentes recherches, bien des acteurs se dévoilent. Si les plus présents sont les stagiaires, les maitres de stage et les superviseurs, il est question, à l'instar de Tempelton (1994), d'un réseau d'acteurs plus importants, incluant davantage les élèves, mais aussi des maitres-assistants, des coordinateurs de stage, des étudiants et des enseignants non-maitre de stage (figure 2). Chacun porte un ou plusieurs rôles qui s'articulent avec la situation de stage ou y prend place. Ainsi, selon le principe d'alternance, le milieu de la formation initiale et le milieu scolaire se rencontrent en stage, avec leurs acteurs (Boutet et al., 2016 ; Gervais, 1999a ; Perrenoud, 2001). En plus de cette conjonction, le stage se place dans une temporalité particulière, à la fois au niveau du cursus de formation de l'étudiant, mais aussi dans l'historique des expériences antérieures, par exemple en tant qu'ancien élève (Desbiens, 2009 ; Pelpel, 1989). Au vu des tensions identitaires et des malaises rapportés lors de la prise de rôles (Dejaegher, 2019 ; Maes, 2019, 2020 ; Pelpel, 1998 ; Perrenoud, 1994), plus qu'une rencontre, le stage est un chevauchement de milieux où se déroulent des processus simultanés. Au niveau des rôles, le maitre de stage est aussi l'enseignant de ses élèves, le superviseur est un maitre-assistant et la plupart du temps un ancien enseignant, le stagiaire est à la fois étudiant et enseignant. Au niveau des processus, les formateurs vont à la fois collaborer entre eux, mais aussi accompagner le stagiaire (Dejaegher, 2019 ; Desbiens et al., 2009 ; Loizon et al., 2013 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015), l'évaluer (Caron & Portelance, 2012 ; Pelpel, 2002 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015), et l'engager dans une analyse réflexive (Caron & Portelance, 2012 ; Desbiens et al., 2009 ; Portelance, 2010).

Les stagiaires développent des stratégies identitaires (Perez-Roux, 2007a, 2007b, 2011), réflexives (Collin, 2010 ; Gremion, 2016 ; Vanhulle, 2005) et professionnelles par la prise en

charge du travail d'enseignant. Ces rôles et les engagements dans les processus peuvent soit se vivre comme en continuité de leur quotidien soit en rupture.

Lors de ce travail de conceptualisation du stage en formation initiale des enseignants, le croisement du bilan de la littérature et de ses approches met à jour au moins trois tensions au niveau de la régulation de ses interactions, de son organisation et des savoirs en circulation.

Le stage implique des acteurs dont certains sont amenés à interagir en coprésence. Or, les rôles à porter en stage sont aussi variés que peu définis et se superposent à ceux du quotidien. Par ces rencontres, le stage impose un nouvel ordre des choses en termes de reconnaissances afin de se maintenir en équilibre.

Dans un tel système au processus et aux conceptions diversifiés, il est peu étonnant que les stratégies de régulation soient variées et que la perception du stage puisse à la fois être en rupture et en continuité du quotidien. Selon Goffman (1973a, 1991), chaque acteur s'engage en fonction de sa perception de la situation, elle-même construite sur base d'indices colligés lors d'expériences antérieures et des premières observations. Une fois en interrelation, la situation évolue en fonction de leurs régulations mutuelles et de leurs conceptions de référence (nommés cadres-analyses par Goffman). À chaque interaction, tout acteur mène un travail de figuration pour garder la face, c'est-à-dire, correspondre au rôle qu'il pense être le sien dans la situation. Or, en stage, les rôles sont pluriels et qui plus est simultanés, ce qui peut en complexifier la mise en œuvre. Prenant le cas du stagiaire, nous pouvons imaginer qu'interprétant le stage comme un lieu de prestation professionnelle, il s'engage dans un rôle qu'il pense être celui de l'enseignant ou qui correspond au modèle du maître de stage vis-à-vis de ses élèves. Si le maître de stage se détache du modèle académique, le stagiaire s'éloigne alors de sa posture d'apprenant et des attendus de formation initiale. Il y a de ce fait maintien de la face en tant qu'enseignant et engagement dans ce sens même si d'autres cadres de référence sont présents. Tant que les acteurs posent des significations similaires à la situation et s'engagent dans un même cadre, l'équilibre est maintenu, mais cela se complique lorsqu'ils entrent en confrontation. Il y a alors développement de malaises internes ou de tensions interpersonnelles, comme révélés par le bilan de la littérature sur les stages. Reste à comprendre si l'externalisation des questions réflexives est le seul point d'équilibre évitant la rupture de la situation de stage.

Outre la régulation sociale, le stage impose une rencontre de deux milieux, la coprésence d'acteurs et l'engagement dans certains processus. Cette contrainte tient de la nature-même de l'alternance et de ses dispositifs institutionnels (Chaubet et al. 2013). Le stage prend dès lors les traits d'un artifice, d'une situation créée pour l'occasion, composée d'interactions complexes, initiées par son organisation, entretenues par ses dispositifs, mais le dépassant aussi. En cela, il se rapproche d'un dispositif au sens de Barrère (2013) et de Peeters et Charlier (1999), c'est-à-dire un entre-deux qui décloisonne des entités séparées, créant un espace transitionnel propice à l'expérimentation, ni totalement inclus dans le milieu professionnel ni exclu. Toutefois, dans le cas du stage, le rapport à l'autorité, le poids de l'évaluation et la prise en charge en responsabilité de la classe n'accordent que peu de place à l'erreur. L'expérimentation laisse alors la place à la prestation, même si la première reste promue officiellement. Confronté à l'enjeu évaluatif pesant sur le stage et au besoin d'assurer un rôle d'enseignant devant les élèves, il est compréhensible que le stagiaire se rapproche du modèle porté par le maître de stage, plutôt que de se risquer à essayer d'autres pratiques. Le stage s'éloigne alors de sa vocation formative de l'étudiant. Les tâches professionnelles peu dissociables et reconnues comme peu prescriptibles au vu de leur ancrage dans des contextes variés accentuent cet état de fait. Cette particularité du stage en enseignement n'aide pas non plus les superviseurs et maîtres de stage à s'engager dans un travail de conceptualisation et/ou de décontextualisation des pratiques, pourtant induite par le principe d'alternance intégrative.

Enfin, ces deux tensions en amènent une troisième, celle de la circulation des savoirs en stage. Les malaises et déséquilibres relevés dans la littérature à propos des stagiaires, superviseurs et maîtres de stage y sont toujours associés par le biais de la réflexivité et de l'écart d'attendus entre les deux milieux (formation initiale et professionnelle). Au vu de ceci, la question de son sens se pose : en quoi le stage exerce-t-il à des compétences professionnelles — dont la réflexivité — à la fois indispensables à la profession et coprésentes sur le terrain et en dans le cursus ? Les savoirs académiques s'apparentent plutôt à une extension académique en milieu professionnel, en lieu et place des théories subjectives ou des prestations des enseignants ou des stagiaires. Il semble y avoir rencontre ou plutôt divergence entre des registres différents, celui de l'action et celui de la cognition travaillée dans l'action. Cela nous mène à soulever le

rapport au savoir présent en stage. Les résultats de recherche identifient une tendance des stagiaires à centrer leur discours sur la description de pratique, se maintenant dans le registre de l'action non subjectivée (Charlot, 1997), c'est-à-dire sans s'engager dans la construction de son sens, des raisons de l'action au-delà d'une obligation. En outre, le peu d'évocation des savoirs académiques dans l'argumentation des pratiques mises en œuvre en classe, invite à penser l'expérience de stage comme faiblement secondarisée (Bautier & Goigoux, 2004). Le stage n'est alors pas perçu comme producteur d'apport cognitif, de développement professionnel, de questionnement critique au-delà de l'expérience première de la mise en œuvre d'un cours. Des malentendus peuvent être présents sur ce point comme ils peuvent l'être au sein des apprentissages en classe. Tous les apprenants ne développent pas le même rapport au savoir et celui-ci peut diverger de l'attendu scolaire. Encore faut-il que les acteurs, dont les stagiaires, soient au fait de ces attendus de l'apprentissage et de l'apprentissage à l'enseignement. Ce qui en fait une spécificité du stage et de la formation. Reste à comprendre si les régulations des interactions en stage tendent plus vers le modèle d'enseignement-apprentissage et ses savoirs scientifiques ou celui de l'apprentissage dans le sens du compagnonnage et ses savoirs pragmatiques.

Après avoir brossé le portrait du stage par le biais de son appropriation scientifique, les pistes d'interprétation en tant que système à la fois d'entre-deux artificiel, et de régulations sociales mènent aux deux prochaines approches de l'objet « stage » développées dans ce travail : celle de son évolution et de ses interactions.

- Partie 3 : En tant que construit social, comment le stage a-t-il évolué pour devenir l'entre-deux actuel ? Et quels enjeux le maintiennent-ils toujours en place ?
- Partie 4 : Comment l'équilibre du stage se maintient-il par la régulation de ses interactions internes.

TROISIEME PARTIE : Approche sociohistorique du stage

Dans cette troisième partie, la démarche prend racine dans les problèmes relatés par les acteurs et la tendance normative du stage, mis en évidence lors de l'analyse du bilan de la littérature (partie 2). Si le stage apparaît comme un dispositif dont l'essor est situé à l'époque des recommandations de professionnalisation formulées par l'OCDE (1989), sans indice préalable d'efficacité, il a bien dû être implanté sur un déjà-là ou en être une continuité. Les historiens de l'éducation n'ayant à notre connaissance pas encore ouvert cette porte dans le contexte belge, le recours aux archives et ouvrages sur l'évolution du système éducatif (dont Chartier, 2016 ; Condette, 2020 ; De Vroede, 1980 ; Grootaers, 1998 ; Roland, 2017) et du stage hors enseignement (dont De Briant, 2013 ; Dubruc, 2009 ; Glaymann, 2013) a ici permis d'en retrouver les traces afin, dans un second temps, d'en analyser les associations (Callon, 1989).

Chapitre 1 : L'évolution des associations comme face de la boîte noire stage

1.1. Problématique

Officiellement, le stage tient une place centrale au sein du cursus de formation initiale à l'enseignement fondamental et secondaire inférieur. Il est accepté comme un rouage « naturel » du processus de formation. Pourtant, son origine et les fondements qui l'ont porté à cette position sont peu détaillés, peu clairs et ne font l'objet d'aucune étude précise dans la littérature scientifique francophone. Pour comprendre et appréhender la réalité complexe de « stage », il apparaît essentiel de se pencher sur son histoire à travers les époques. Cette partie de notre travail se propose de parcourir la littérature, plus précisément celle traitant de l'évolution du système éducatif et des formations initiales, pour rassembler les axes constitutifs qui ont contribué à façonner le stage tel qu'il se retrouve dans la formation initiale des enseignants.

Les éclairages scientifiques sur les formes antérieures de stage sont peu fournis. Ils sont réduits à une présence en termes de pratique, d'*exercices d'application*, de *stage* au sein de trois types de réflexion :

- L'évolution du cursus de formation initiale ou continue (Beckers et al., 2003 ; Chartier, 2016 ; Condette, 2020 ; Dehalu, 2008 ; De Vroede, 1980 ; Grootaers, 1998 ; Hofstetter, Schneuwly, Lussi Borrer, 2009).
- L'opposition « théorie/pratique » (Bourdoncle & Gonnin-Bolo, 1992 ; Chartier, 1978 ; Perrenoud, 1994).
- La professionnalisation (Bourdoncle & Lessard, 2003 ; Malglaive, 1990 ; Paquay, 1993 ; Pelpel, 1989).

Les apports et les limites de la « pratique » — en tant qu'exercices en stage ou en école d'application²⁰ — et de son articulation avec la théorie, c'est-à-dire les savoirs académiques

²⁰ De 1842 au début des années 2000, les exercices d'observation et de mise en œuvre de leçons modèles se déroulent dans les classes d'une école primaire ou moyenne organisée par l'institut de formation initiale de l'époque (connue sous le nom d'école normale). Ce point est développé plus en détail ci-après (chapitre 2)

fournis en institut de formation initiale, sont explicités, mais l'évolution même du stage et de ce qui s'y fait reste dans l'ombre.

Or, comme nous venons de le souligner, identifier les enjeux sous-jacents du stage et éclaircir les modalités passées d'organisation de la formation sur lesquels il repose actuellement — telle une science ou technique en train de se faire (Callon, 1989 ; Latour, 2007) — permettrait de mieux le comprendre sous trois niveaux : celui des choix politiques de formation, de son appropriation par les acteurs et, plus scientifiquement, de sa conceptualisation.

1.2. Méthodologie

L'approche sociohistorique d'un objet d'étude vise à en saisir la dynamique et les enjeux au regard de son évolution au-delà de son institutionnalisation et du sens commun (Buton & Mariot, 2009 ; Dubruc, 2013 ; Gardon et al., 2021). Comme le précisent Buton et Mariot (2009) : « c'est ouvrir le champ de la comparaison, prendre la mesure des processus de transformation sociale, interroger les temporalités des faits sociaux. Comparer les "époques", souligner les (r)évolutions, révéler les ruptures » (Buton & Mariot, 2009, p.3). Le recours à l'histoire du stage et aux contextes dans lesquels il a pu prendre place à travers le temps ouvre donc la voie à une compréhension de l'objet en formation initiale des enseignants.

Dans le cadre de notre questionnement sur l'évolution du stage en enseignement, à l'instar de l'historien, nous relevons dans un premier temps, des indices de son existence au fil du temps, à partir de sources variées (monographies, documents d'archives, études scientifiques, prescrits légaux), pour ensuite les saisir dans leurs contextes.

Dans un second temps, une analyse sociologique de type acteur-réseau (Callon, 1986 ; Latour, 2007) s'intéresse aux associations qui ont constitué le stage, c'est-à-dire aux acteurs politiques, économiques, sociaux, scientifiques, ... rassemblés pour établir les différentes formes de stage au cours de l'histoire. Cette démarche mène à percevoir les formes et les enjeux que le stage a portés et porte encore, depuis son émergence jusqu'à son institutionnalisation, au-delà des dualités — telles que celles entre la théorie et la pratique — ou de sa simple présence dans le parcours de l'enseignant.

1.2.1. Du champ d'investigation historique

Publications scientifiques et textes législatifs s'accordent pour reconnaître que le stage en enseignement préexistait à la réforme des années 2000. Toutefois, sa ou ses formes ne sont explicitées que dans de rares ressources historiques (ce manquement est déjà repéré par Grootaers en 1998). Les sources écrites encore disponibles actuellement s'axent davantage sur l'évolution de l'enseignement, la carrière des instituteurs ou plus rarement leur formation initiale. Au sein de celles-ci, les publications belges — dont celles de Grootaers, Dehalu et de De Vroede — sont en nette minorité face à celles issues d'autres pays francophones occidentaux tels que la France et la Suisse. En outre, aucune n'y approfondit l'évolution du stage en tant que tel au-delà de son organisation matérielle. À notre connaissance, au moment d'écrire ces lignes, seules les recherches du réseau d'étude français sur les stages et leur gouvernance (RESTAG) offrent une analyse de l'évolution du stage à travers les époques. Bien que, celles-ci ne concernent pas la formation initiale des enseignants, mais celles des médecins (Valet & Glaymann, 2013) et des ingénieurs (Dubruc, 2009, 2013) ainsi que le statut juridique du stagiaire en formation professionnelle en entreprise (de Briant, 2013). Nous les intégrons à notre recherche pour pallier le faible nombre de ressources propres au stage en formation initiale des enseignants, en considérant les environnements (au sens de Buton & Mariot, 2009) et les associations (au sens de Callon, 1986) dans lesquels les stages ont pu prendre place.

Reprenant la méthodologie de Valet & Glaymann (2013) et l'introduction de Pelpel (1989), nous partons des origines sémantiques du stage par son étymologie — *stagium* et *stagium facere* — tout en éclairant le contexte dans lequel il prend place. Ici, il s'agit d'un séjour à l'époque médiévale, issu de droit féodal d'une part, et du droit canonique d'autre part. À partir de là, nous traçons l'histoire du/des stage(s), par le biais de ses environnements (Buton & Mariot, 2009). Cette démarche permet de suivre à la fois l'évolution du « mot stage », mais aussi de la « chose stage », l'utilisation du terme *stage* étant souvent liées à des pratiques préexistantes avant d'en porter le nom (Valet & Glaymann, 2013). Dans notre cas, par exemple²¹, les publications scientifiques retraçant la vie des chanoines à l'époque médiévale

²¹ Nous n'illustrons ici que le cas du *stagium facere* car le manque de ressources disponibles au sujet du *stagium* féodal nous empêche pour le moment de retracer son évolution et de tisser des liens avec le stage actuel, si tant est qu'il y en ait.

permettent de faire le lien entre *stadium facere* et l'initiation des maîtres de l'institut des frères des écoles chrétiennes, fondée par Jean Baptiste de la Salle, lui-même chanoine. Tous deux ayant comme point commun l'idée de séjour passé dans un futur lieu d'activité rémunérée²² : l'église et l'école. De là, l'histoire de l'école et celle de la formation des maîtres sont analysées pour y retrouver quelques formes de stage, à partir des travaux scientifiques sur le sujet, mais également d'archives telles que des comptes rendus politiques, des programmes d'écoles normales et des monographies d'enseignants.

Cette mise en évidence, des stages et de leurs formes antérieures, s'accompagne d'une attention particulière aux environnements (Buton & Mariot, 2009), c'est-à-dire aux contextes sociopolitiques, plus ou moins en continuité les uns avec les autres, dans lesquels ils s'insèrent. En effet, depuis le XVIIIe, quand l'État s'est invité auprès de l'Église à la table de la question scolaire, toutes les modalités de la formation des maîtres et du système scolaire, dont les stages, ont été liées au système politique et à ses débats idéologiques et économiques. Ce fut le cas entre autres sur des processus tels que la démocratisation de l'enseignement, l'unification des filières ou encore la nomination des enseignants, qui s'avèrent rattachés à l'intégration de stages en formation. C'est pourquoi retracer l'évolution des stages ne peut faire l'économie d'un éclairage sociopolitique sans risque d'en perdre la compréhension des enjeux. De même, cet éclairage est indispensable pour saisir le vocabulaire de l'époque et ne pas le confondre avec les dénominations actuelles : école normale (libre, officielle ou annexée), enseignement moyen, école d'application, école modèle, cours modèle, séminaire, etc.

Toutefois, au vu des singularités de chaque politique nationale et de leurs divergences d'un pays à l'autre à travers l'histoire sur la question scolaire, nous décidons de limiter notre étude de l'évolution des stages en enseignement à la zone géographique de la Belgique et à ses régions apparentées avant son indépendance. En outre, au vu de l'histoire commune des formations des enseignants du fondamental et du secondaire inférieur en Belgique, leur évolution est pour un temps présentée de manière similaire. Les spécificités d'autres pays ne sont exposées que pour illustrer la portée des choix posés en Belgique (ou régions

²² Activité que nous pourrions aujourd'hui qualifier d'activité professionnelle ou de métier

apparentées avant 1830). Il en est de même pour les stages d'autres formations professionnelles.

1.2.2. Du cadre d'analyse sociologique

Après avoir repéré les différentes formes de stage dans les ressources scientifiques disponibles et exposé leur contexte sociopolitique, leur analyse et comparaison les unes aux autres visent à éclairer les enjeux du stage et la logique de son évolution. Ce cadre se rapproche en partie des objets d'étude de Latour (2007) et Callon (1986) par leur théorie de l'acteur-réseau : la science en train de se faire. Dans notre cas : le stage (et ses formes antérieures) en train de devenir stage (tel que connu actuellement en enseignement).

La particularité de la théorie de l'acteur-réseau, aussi nommée sociologie de la traduction, est de s'ouvrir à l'ensemble des négociations, des interactions, grâce auxquelles un objet social ou une technique scientifique arrive à faire autorité — à s'ériger comme science — et à dépasser son cadre local initial d'élaboration (Callon, 1986 ; Latour, 2007). Ainsi le regard sociologique s'intéresse davantage au contexte social dans lequel s'élabore l'objet qu'au processus de recherche menant au savoir scientifique c'est-à-dire aux différentes étapes par lesquelles passe un chercheur ou un concepteur pour aboutir un nouveau produit ou une nouvelle connaissance. Cette méthodologie propose un cadre d'analyse compréhensive qui relie l'environnement d'un objet ou d'un savoir en construction, à l'évolution de ses formes et enjeux, de son émergence jusqu'à son institutionnalisation et/ou à son abandon. Ceci rejoint pleinement notre questionnement sur l'évolution des stages.

Plus précisément, le cadre d'analyse proposé par la théorie de l'acteur réseau est une approche de type sociohistorique visant à observer un objet à partir des indices laissés à différents moments de sa construction. Ceux-ci sont repérés au sein d'associations d'acteurs tentant ensemble d'élaborer l'objet scientifique. À partir de la collecte de ceux-ci (indices et associations), quatre processus peuvent être mis en évidence (Callon, 1986) :

1/ La problématisation : identification de la question centrale qui relie les différents acteurs et leur permet de s'associer pour un temps. Il s'agit d'un problème commun qui les rassemble et qui contraint leur coprésence. Sans cela, chaque individu vaque à ses occupations quotidiennes sans devoir s'associer à d'autres.

2/ L'intéressement : perception des intérêts singuliers et de l'argumentaire de chaque acteur lui permettant de s'engager — et de maintenir son engagement — dans le processus collectif au-delà de son quotidien. Même si une question ou un problème commun rassemble différents individus, ceux-ci ont des attentes et objectifs qui peuvent diverger. Pendant le processus d'intéressement, les acteurs font part de leurs intérêts propres. Cette étape engendre des négociations.

3/ L'enrôlement : négociation multilatérale permettant à l'intéressement d'aboutir et de maintenir l'association dans le temps malgré des désaccords. Des compromis ou une redéfinition de la problématique commune peuvent s'engager en usant d'artifices comme le recours à la séduction, à l'argent ou à d'autres associations.

4/ La mobilisation : communication des résultats de l'association locale à d'autres acteurs visant à généraliser l'expérience. La prise de parole est analysée en fonction de sa légitimité et des controverses qu'elle engendre.

Par ce procédé, chaque acteur présent dans la construction du dispositif est identifié. Les aménagements réalisés pour les contenter et les maintenir dans l'association sont relevés aussi bien que ceux qui ont abouti à un déséquilibre. Les déplacements de discours ou les modifications matérielles opérées deviennent alors révélateurs d'enjeux aux origines politiques, culturelles, économiques ou autre pouvant prendre le dessus sur les finalités initiales visées par une science ou un dispositif en développement.

Dans le cadre de l'évolution du stage en enseignement, le processus d'analyse de la théorie de l'acteur réseau est pertinent pour relier les différentes formes du stage à leur contexte selon une méthodologie fine, centrée sur le stage bien que les ressources disponibles ne l'abordent pas directement. Cette démarche permet d'identifier les moments-clés de son évolution, de tracer le réseau d'associations entre acteurs au regard du contexte sociopolitique et de mettre en évidence tant les enjeux à la source de son développement que ceux qu'ils portent encore. Réciproquement, la mise en évidence des acteurs dans les

associations pointe par contraste, ceux qui sont tenus éloignés des négociations malgré leur présence dans certaines formes de stage.

1.3. Structure des résultats

Pour favoriser la lecture et la compréhension de l'évolution du stage et de ses enjeux passés et actuels, les différents apports sont structurés en deux parties. Dans un premier temps, les différentes formes de stage repérées dans les archives et la littérature sont présentées en respectant leur chronologie, du Moyen Âge à nos jours. Elles y sont regroupées en quatre périodes où le stage porte un enjeu particulier dans la formation des enseignants :

- L'initiation à l'époque médiévale : stage canonique, stage féodal, tutorat, compagnonnage.
- L'instruction des maitres aux XVIII et XIXe siècle : stage didactique 1, stage normal
- La formation des enseignants au XXe siècle : stage didactique 2, stage dual, stage probatoire.
- Les professionnalisations du XXIe siècle : stage d'intégration professionnelle.

À chaque période, le contexte sociopolitique environnant le stage est exposé afin de percevoir ce qui s'y joue.

Dans un second temps, nous analysons successivement chacune des formes de stage identifiées au travers de ses associations en suivant la démarche d'analyse sociologique de Callon (1986) : problématisation, intéressement, enrôlement, mobilisation.

Enfin, les mouvements d'acteurs et de discours sont comparés en termes d'enjeux, puis replacés dans leur chronologie pour y dessiner le continuum du stage.

Chapitre 2 : Présences du stage à travers les époques

2.1. Initiation à l'époque médiévale

Bien que longtemps intégré à la formation initiale, le terme *stage* trouve son origine à une époque bien antérieure à celle des instituts de formation des enseignants et au mouvement de professionnalisation du XXe siècle. Le recours à l'étymologie en identifie la source entre le XIIIe et le XVIIIe siècle dans les textes de droits féodaux et canoniques (CNRTL, 2022 ; Pelpel, 1986 ; Vallet & Glaymann, 2013). Deux types de stage bien distincts existent alors sous les traits du *stagium* :

- Le temps de service obligatoire du vassal, nommé *estagier*, auprès du suzerain.
- La période probatoire faisant partie du processus de formation du jeune chanoine, nommé *stagier*.

Ils renvoient tous les deux à une signification similaire d'un temps réduit de service dans un lieu spécifique, mais n'ont pas les mêmes objectifs. Le premier scelle la relation féodale d'obligation et de service par une convention, alors que le deuxième repose sur le principe de noviciat, c'est-à-dire d'initiation éprouvant la vocation religieuse d'un impétrant, qui dans ce cas-ci est un futur chanoine.

2.1.1. Du stage de droit féodal

Le stage féodal, nommé *stagium* ou *estage*, est repris par plusieurs auteurs comme étant à l'origine du stage de formation initial contemporain (Pelpel, 1986 ; Valet & Glaymann, 2013). Il s'est principalement développé au XIIIe siècle, en France, soit au moment de la lente décadence du système féodal. Il correspond à une période de 40 jours par an pendant laquelle un vassal doit effectuer un labeur sur les terres du seigneur et au cours duquel il assure un service de garde armée du domaine et une participation à la cour comme conseiller juridique (Feuchère, 1953 ; Nieus, 1999 ; Nieus, 2006). Ce stage remplace l'ancien système de garde armée des châteaux, organisé au moins depuis le Xe siècle, sur des périodes plus fréquentes et plus longues au bon vouloir des seigneurs. Les archives faisant mention du *stagium* font référence à des services variés, mais limités par convention et ne s'adressant qu'aux grands

vassaux, à savoir les nobles de la pairie (Nieus, 2006). En contrepartie, les *estagiers* et leur famille jouissent d'un droit de logement sur le domaine seigneurial ainsi qu'un droit de chasse. Plus que le service de garde, le stage est aussi un moyen pour le seigneur de recenser ses vassaux en ordre d'armes et de notifier leur allégeance et leur redevabilité. Son respect est attesté par écrit, sous forme de contrat, dans un registre de service de garde.

Même si ce stage a l'apparence d'une obligation unilatérale du vassal envers son seigneur, sa mise en place et son maintien ont bien fait l'objet d'arrangements bilatéraux (Nieus, 1999). Ils sont empreints à la fois de tentatives de restauration de tradition par le seigneur malgré le déclin de la féodalité et de ses richesses, de besoin de sécurité sur le territoire vis-à-vis des menaces étrangères, mais aussi de protection mutuelle dont celle du seigneur envers ses nobles vassaux. Pour maintenir cette convention bilatérale, de plus en plus de garanties juridiques et d'avantages matériels sont alloués aux vassaux contre leur obligation militaire, devenue par la suite une unique déclaration de service mutuellement pris en charge par les deux parties en cas de menace d'invasion.

2.1.2. Du stage de droit canon

Une deuxième forme de stage apparaît dans les écrits canoniques de l'ordre des chanoines, dès 1630 sous le nom de *stagium facere* (CNRTL, de Briant, 2013 ; Valet & Glaymann, 2013). Elle se distingue du stage féodal par son caractère initiatique. Le stage de droit canon désigne un séjour probatoire d'initiation qu'un *stagier* — chanoine novice — doit réaliser pendant un temps minimum de 28 semaines auprès d'un supérieur du chapitre (collège de chanoines) dans les fonctions qui seront ensuite les siennes. Cette pratique est présente dès le Haut Moyen-Âge et se maintiendra sous diverses formes — entretenant plus ou moins de lien avec l'école — tout en se généralisant à d'autres congrégations religieuses sous forme de noviciat, jésuite par exemple.

Plus précisément, ce stage fait partie du processus d'entrée en fonction du jeune chanoine au sein du chapitre d'une cathédrale et de son initiation religieuse. Il débute à la suite de la cérémonie de prise de possession du titre de chanoine où la légitimité de l'impétrant est reconnue par les autres chanoines. Cette période probatoire est aussi appelée « la rigoureuse ». Elle fait référence au devoir ininterrompu de résidence au sein de l'église-

cathédrale et d'assistance à un chanoine supérieur, dans ses tâches pendant près de six mois (Millet, 1982). Ce n'est qu'à la suite de cette période et sous décision du chapitre que le chanoine novice peut prétendre jouir de son statut au sein des paroisses et percevoir des revenus.

Les relations entretenues au sein de ce stage sont de plusieurs ordres. Il y a d'une part la relation d'allégeance, de service et d'observation de la part du novice envers l'ensemble du Chapitre, mais aussi sa prise de fonction progressive dans la cathédrale ou dans sa paroisse, ainsi que son rôle de transmission des valeurs religieuses auprès du peuple, dans les petites écoles et les collèges. D'autre part, les chanoines du chapitre profitent de cette période pour prendre la mesure de la vocation du novice tout en bénéficiant de son aide matérielle. Les cérémonies, offices, écoles et licences d'enseignement viennent quant à elle appuyer la reconnaissance des statuts de chacun au sein du chapitre et de la vie religieuse. Cette organisation religieuse ne laisse pas trace de quelconques négociations ou de possibilités de négociation, le tout étant sous couvert de principes et de valeurs religieuses d'obédience dont le poids est non négligeable au Moyen Âge.

2.1.3. Du contexte autour de la question scolaire

Une partie du stage du chanoine novice se déroulant dans les petites écoles et les collèges ou écoles-cathédrales, prenons le temps d'ouvrir une parenthèse sur le contexte sociopolitique dans lequel il s'intègre. Cette parenthèse débouche sur les formes d'instruction de l'époque et la présence de maîtres d'enseignement et d'apprentissage.

Dès le XIV^e siècle, sous l'Ancien Régime, l'Église prend en charge l'École en l'installant dans un lieu fixe sous la direction du clergé et avec l'accord des autorités locales. Maître et élèves se rassemblent dans un lieu, souvent une pièce de vie dédiée également à d'autres usages, au sein d'une église ou à ses abords directs. Avant cela, elle correspondait à un regroupement hétérogène, mobile et ponctuel autour d'un maître, sans lieu précis (Chartier, 1991 ; Grootaers, 1998, Roland, 2017).

Deux types d'enseignement sont organisés par l'Église, parallèlement à une offre d'instruction nomade :

- La petite école : alphabétisation rudimentaire à destination du peuple à partir de chants religieux et de prières. Ce temps est organisé dans les villes par les chanoines du chapitre de la cathédrale et, par la suite, en milieu rural par le curé. La tâche d'enseignement est occupée par un ecclésiastique ou, le plus souvent, déléguée à un maître laïc occupant également d'autres tâches au sein de la paroisse. L'enseignement s'apparente à de la transmission morale des principes chrétiens à destination du peuple.
- La grande école, l'école-cathédrale ou le collège : alphabétisation, formation à la vie religieuse, aux arts littéraires (rhétorique, grammaire et dialectique), aux mathématiques (arithmétique, géométrie, musique et astronomie), et à la théologie (Foissac, 2018). Cet enseignement est organisé dans les villes par les congrégations religieuses, dont les chanoines, uniquement à destination de la noblesse et des futurs clercs.

Instruction nomade, petites et grandes écoles sont des offres non obligatoires et d'organisation aléatoire. Elles ne concernent qu'une faible minorité de la population. Les qualités de ses maîtres, précepteurs et membres du clergé ne posent pas question, de même que le niveau et la qualité de l'instruction du peuple. En dehors de l'Église, quiconque possède un minimum de connaissance peut enseigner ; au sein de celle-ci, le métier s'acquiert par mimétisme du maître expérimenté et par la mise en place de routines, via le noviciat ou la licence d'enseignement. Le savoir quant à lui est objet de répétition. Il n'est question que d'enseignement, pris dans le sens de la transmission de connaissances par des personnes sans référence à aucune notion de pédagogie ou de didactique. L'objet rassemblant les élèves et le maître réside dans l'instruction du jeune chrétien par l'évangélisation et l'alphabétisation, sans aucun enjeu d'ascension sociale. Dans le cas des petites écoles, il s'agit même d'un intérêt secondaire, car autant le maître que les personnes qui y participent (enfants comme adultes) doivent s'astreindre à bien d'autres occupations pour assurer leur survie. L'organisation et la fréquentation de ces petites écoles sont dès lors très irrégulières, surtout en milieu rural où

elle dépend des autres tâches du maître et du travail des enfants dans les champs, en temps de récolte par exemple (Grootaers, 1998).

Il faut toutefois noter qu'en dehors de cet enseignement par l'Église ou le précepteur, il existe un tout autre type de maître : celui de l'apprentissage par compagnonnage. Dans ce cas, pas question de discours ni d'évangélisation — apanages de l'enseignement de l'époque — mais de la pratique d'un métier manuel auquel l'apprenti s'astreint « sur le tas » pendant des années auprès d'un maître-artisan et de pairs. Maître et apprentis se retrouvent autour d'un travail manuel par observation-imitation, l'un recevant un soutien matériel et une rémunération contre un lieu et un temps de pratique (Geay, 2016 ; Grootaers, 1998 ; Vanhulle et al., 2007). Au terme de cette période, nommée apprentissage, l'apprenti est reconnu comme pouvant exercer ce métier contre rémunération.

Au Moyen Âge, à l'époque du stage canonique, l'instruction s'organise par trois voies d'accès : l'enseignement par un précepteur laïc, l'école sous contrôle de l'Église, et l'apprentissage par les maîtres-artistes. L'accès au statut de maître est relatif à une reconnaissance attribuée après une période probatoire, dont le stage, ou d'apprentissage, en dehors de toute institution de formation spécifique à l'enseignement, celle-ci n'existant pas encore. Toutefois, élèves et apprentis ont régulièrement plus à faire à des assistants laïcs et à des pairs, formés par imitations, qu'aux maîtres, surtout dans les milieux populaires. Comme nous le développerons ci-après, ce n'est qu'à la fin du XVII^e siècle, qu'un chanoine, Jean Baptiste de la Salle, amorce un tournant dans la formation des instituteurs (assistants et maîtres) par la mise en place du tutorat.

2.1.4. De l'initiation aux frères des écoles chrétiennes

À la fin du XVIII^e siècle, une formation de maitres se dessine à l'initiative du chanoine Jean Baptiste de la Salle, ecclésiastique fondateur de l'institut des Frères des Écoles chrétiennes. Celui-ci met peu à peu en place un modèle tutorial à destination des maitres et sous-maitres des petites écoles — aussi nommés instituteurs — à la demande de ces derniers. Ce temps ne prend pas l'appellation de stage ni, à notre connaissance, d'aucune dénomination particulière au sein de l'institut, mais il est considéré comme la première formation à destination des maitres, à l'origine des écoles normales et de leurs stages actuels (Buisson, 1911 ; Chartier, 1991, 2016).

L'alliance entre de la Salle et les instituteurs des petites écoles, trouve son origine dans une volonté commune, entre l'ecclésiastique et un instituteur, d'instruire les enfants pauvres. Elle prend par la suite de l'ampleur en devenant une congrégation regroupant plusieurs de ces disciples, les Frères des écoles chrétiennes. Ceux-ci ne sont pas prêtres, mais font vœu de s'engager à la Sainte Trinité auprès du peuple en ouvrant et tenant des écoles gratuites, organisant un noviciat préparatoire à Reims et un séminaire destiné à former les instituteurs des écoles rurales (Chartier, 1991, 2016 ; Poutet, 1992 ; Roland, 2017).

La mise en place de cette formation fut toutefois le fruit d'une négociation de longue haleine. Le début de celle-ci commence par la rencontre entre Jean Baptiste de la Salle et Nyel, un instituteur de Reims (Buisson, 1911 ; Poutet, 1992) au sujet de la création d'une école gratuite à destination des enfants du peuple. Cela suscite rapidement l'engouement et attire d'autres instituteurs ainsi que des laïcs désirant s'y investir. De la Salle les accueille et leur fournit conseils et cadres précis avant d'ouvrir de nouvelles écoles. En journée, ces futurs instituteurs, postulants prometteurs ou instituteurs novices, secondent le maitre principal auprès des autres élèves, revoyant par là le contenu enseigné et intégrant les routines en usage. En dehors de l'école, ces jeunes issus du peuple étaient accueillis chez de la Salle alors même qu'il avait en charge d'éduquer des clercs issus de la classe bourgeoise. Si l'ecclésiastique considérait cela comme une œuvre de charité envers les plus pauvres, ses pairs et les familles des clercs en noviciat n'étaient pas du même avis. Certains y voyaient des traces de démesure ou d'irrespect de son rang. Face à ces réactions, il renonça peu à peu à son statut de chanoine

pour ne se consacrer qu'à l'instruction élémentaire des enfants du pauvre et à la formation de ses instituteurs. Il rassembla ces fidèles au sein de l'institut des frères des écoles chrétiennes et en établit les bases sous forme de préceptes à suivre par ses disciples. Ce n'est que quelques années plus tard, lorsque la prospérité de l'institut fut établie et connue au-delà de Reims (Buisson, 1911) que la formation des maîtres qu'il y dispensait fut reconnue par l'Église comme une occupation pieuse et non plus une œuvre de pénitence proche de la démenche. Jean Baptiste de la Salle reste une figure connue dans le monde de l'enseignement pour les principes pédagogiques qui guidaient l'institut des Frères des écoles chrétiennes et qu'il a rassemblés dans un ouvrage nommé « La conduite des écoles chrétiennes », en 1701. Y sont décrites précisément les méthodes à mettre en place en classe, dont l'enseignement simultané²³, pour garantir le maintien de la discipline et la transmission des valeurs chrétiennes. L'ouvrage a servi de référence pédagogique pendant plus de deux siècles en France, en Europe puis dans le monde entier. Il a promu une organisation rigoureuse des écoles et des apprentissages, de l'attention portée aux enfants, la nécessité de former les instituteurs aux préceptes chrétiens et pédagogiques (Chartier, 1991 ; Poutet, 1992 ; Roland, 2017).

Les questions de formation et de stage au Moyen Âge apparaissent comme bien différentes de son état actuel. Le stage y est une période de service et de probation dans un lieu sortant du quotidien des stagiaires. Ceux-ci ne concernent qu'une minorité de personnes favorisées (nobles et clercs) qui y entretiennent une relation de servitude avec un supérieur hiérarchique. Il ne s'agit pas d'un processus d'apprentissage, qui lui est suivi par compagnonnage artisanal. En outre, à l'époque, la formation à l'enseignement n'est pas encore une question sociale vive, ni même celle de l'instruction, surtout quand elles sont destinées au peuple. Le tournant s'enclenche toutefois avec le chanoine Jean Baptiste de la Salle, qui ouvre des petites écoles gratuites, rédigeant des méthodes d'instruction à destination des instituteurs et forme ceux-ci par tutorat.

²³ Même si Jean Baptiste de la Salle a décrit les principes de l'enseignement simultané, il n'en est pas à l'origine, mais a contribué à son succès (Roland, 2017)

2.2. Centralisation de l'instruction aux XVIIIe et XIXe siècle

Il faut attendre le XVIII^e siècle pour retrouver des traces de stage dans des formations professionnelles. Ce retour correspond à une volonté de l'État de gouverner l'accès à certaines professions, dont celui des avocats, des médecins, des ingénieurs et des enseignants. Cette prise de contrôle se matérialise par l'ajout d'un cursus académique pour les ingénieurs formés par compagnonnage, d'une période d'apprentissage pour les médecins et avocat, ainsi que par l'élaboration d'une formation incluant des exercices et une période probatoire, pour les enseignants des écoles primaires et moyennes. Dans chaque formation, un stage se développe.

Un premier type de formation mentionnant un stage est celle des ingénieurs français. Elle est directement inspirée de l'apprentissage par compagnonnage du Moyen Âge, lorsque le métier correspondait à la construction d'engin de guerre (Dubruc, 2009). Au XVIII^e siècle, la donne change : l'État veut constituer un corps de fonctionnaires homogène (Dubruc, 2003, 2009). Pour cela, il intègre la période d'apprentissage dans un nouvel institut de formation, les Écoles des ingénieurs du génie militaire et des ponts et chaussées. Le système mis en place est centré à la fois sur des stages (Picon, 1994) où la pratique du métier est apprise « sur le tas », et à la fois sur « un étrange système d'enseignement mutuel qui voit les élèves les plus instruits professer à leurs camarades les connaissances indispensables à l'état d'ingénieur » (Picon, 1994, p.78). Après la Révolution française et la promotion de l'idéal encyclopédique des Lumières, l'État fonde la nouvelle école Polytechnique pour former l'élite des industriels, sur base de connaissances scientifiques et non plus d'apprentissage ou de stage. Les écoles fondées antérieurement sont délaissées puis intégrées à petite échelle comme écoles d'application au sein de l'École Polytechnique, abandonnant le terme de stage jusqu'en 1963, date à laquelle il remplacera celui d'école d'application (Dubruc, 2009 ; Picon, 1994).

Un deuxième type de formation incluant un stage est celui des professions libérales. Le stage s'intègre officiellement dans le cursus de formation en 1802 en médecine (stage hospitalier) et en 1810 en droit (stage aux barreaux) bien qu'il résulte d'évolutions différentes (Valet & Glaymann, 2003). Du côté de la médecine, l'hôpital devient un lieu de formation après une longue période de déconsidération du lieu. Celui-ci était vu comme un lieu de misère, plus que

de maladie à soigner. À la fin du XVIII^e siècle, la situation s'inverse sur l'impulsion des fondateurs de la médecine clinique. Selon eux, c'est au lit des malades qu'il faut apprendre la profession. Un nouveau cursus de formation universitaire est mis en place, incluant des stages hospitaliers en externat et en internat, puis reconnu légalement. Du côté du droit, la période de stage vient indirectement de la volonté de la monarchie française d'élever le barreau au rang de profession (Valet & Glaymann, 2003). Pour cela, après avoir rendu obligatoire une période d'observation de deux ans aux audiences pendant la formation d'avocat, l'ordre du barreau de Paris décide d'énumérer clairement les actes réservés à leur profession. Cette sorte de référentiel métier permet de reconnaître dans la salle d'audience, un avocat de celui qui, malgré sa présence, ne l'est pas encore entièrement, à savoir le « stagiaire ».

Enfin, du côté de l'enseignement, il faut attendre les années 1818, soit plus d'un siècle après la mise en place du modèle de tutorat, pour retrouver des traces du stage. Ce retour correspond à la prise de possession de la question scolaire par l'État. Sa volonté est de contrôler l'accès au métier d'instituteur et de garantir la mise en place d'une méthode d'enseignement commune. Les bases sélectionnées correspondent en grande partie aux principes des Frères des écoles chrétiennes, ayant pour finalité de former de « bons catholiques » et de faire régner l'ordre et la docilité en classe. Il s'agit donc plutôt de s'assurer du message donné au peuple via ses enfants, que de se soucier d'élever le niveau de connaissances des instituteurs. Au contraire, à l'époque, ceux-ci étant eux-mêmes issus du peuple, sont destinés à y rester. Toutefois, une formation à l'enseignement primaire et moyen va peu à peu se mettre en place afin de constituer un corps homogène de fonctionnaires-enseignants. Elle comprend trois formes de stage : des exercices en école d'application, des cours modèles et une période probatoire, dont nous détaillons l'évolution ci-après.

Dès le XVIII^e siècle, des formations incluant des stages sont instituées. D'une part, elles visent à constituer un corps de fonctionnaires homogène et d'autre part, à élever le niveau de la profession et de ses services. Dans le cas de l'enseignement, l'élévation du niveau des maîtres sera visée plus tardivement. Les stages correspondent soit aux périodes d'apprentissage antérieures à la création d'un cursus de formation (ingénieur) soit à un temps d'observation/application (médecin, droit, enseignement) parallèle à la formation. En enseignement et ingénierie, ils tiennent une place majeure

au début de la formation pour ensuite être réduits, alors que dans les autres cursus, ils sont juxtaposés de manière secondaire à la formation académique. Les stages en enseignement primaire et moyen ont toutefois connu une évolution distincte des autres formations. Pour le comprendre et en distinguer les enjeux, il faut se pencher sur l'évolution de la formation des maitres et du système scolaire dont la question devient vive aux niveaux politique et social.

2.2.1. Du contexte politique autour de la question scolaire

Au XVIII^e siècle, la tension se fait vive autour de l'instruction du peuple suite au bouleversement des droits et privilèges attachés à la noblesse et à l'Église par l'affirmation du pouvoir civil à la Révolution française (Grootaers, 1998). L'état, laïc, met la main sur l'enseignement (et sur ses maitres) — contrôle d'accès, conditions de rémunération — jusqu'alors organisé par l'Église. Les petites et grandes écoles sont fermées laissant place à l'organisation d'écoles — renommées « primaire » et « secondaire », par le pouvoir politique, sur base du modèle de l'Ancien Régime. Toutefois, malgré la pression de l'État, l'Église garde le monopole sur certaines écoles. Même si l'école primaire est officiellement devenue laïque, l'adhésion du peuple ne suit pas. Il se tourne toujours vers l'Église et l'instruction qu'elle fournit localement par des maitres issus de congrégations religieuses, dont les Chanoines.

L'attention portée par l'État sur l'instruction publique n'est pas due au hasard, mais au statut particulier de l'école : elle est considérée comme la principale voie d'accès à la morale du peuple (Condette, 2020 ; Grootaers, 1998). Or, à ce moment, la maîtrise de l'orientation du développement idéologique du peuple est cruciale. Elle permet de servir et de maintenir le nouveau pouvoir républicain en place. La finalité idéologique de l'école ne peut plus être comme avant, d'éduquer le jeune chrétien, mais bien d'inculquer l'amour de la patrie et autres principes républicains à chaque famille, par la voie de ses enfants (qui plus est, à un peuple qui a montré son potentiel révolutionnaire par le passé). De plus, sous l'influence des Lumières, l'École est perçue comme un moyen d'instruire la nation aux sciences modernes et de lutter contre l'obscurantisme religieux. Cette volonté d'élever le niveau de connaissance

de la population est toutefois limitée par le risque, corolaire aux Lumières, de donner du pouvoir au peuple par le savoir.

Ces desseins paradoxaux se concrétisent par la mise en place de deux organisations interreliées :

- Le maintien d'un système scolaire pilarisé appuyant la hiérarchie sociale en place. L'accès à une des trois filières distinctes et imperméables est conditionné par l'appartenance sociale : l'enseignement primaire et sa visée utilitaire élémentaire pour le bas peuple ; l'enseignement secondaire et son orientation scientifique pour la bourgeoisie.
- La mise en place de dispositifs d'évaluation des enseignants, surtout du primaire (car le seul destiné au petit peuple), et de contrôle de leurs discours tant idéologique que scientifique.

La mise en place de dispositifs d'évaluation des maitres ne rencontrera le succès qu'après plusieurs tentatives infructueuses. Dans un premier temps, ce contrôle est assuré par l'organisation d'un examen de capacité que les candidats instituteurs doivent présenter devant un jury communal. Lecture, écriture, morale républicaine et, pour les dames, travaux d'aiguille y sont évalués. Toutefois, ce jury montre rapidement des limites : ses membres issus de la bourgeoisie n'ont pas de connaissance de l'école primaire et du niveau à atteindre ou à ne pas dépasser. De plus, peu de candidats se manifestent et quand c'est le cas, le niveau d'instruction des futurs maitres est jugé comme de qualité désespérément basse (Condette, 2020). Enfin, l'examen à lui seul est reconnu comme incapable d'inverser cette tendance. Il n'incite pas non plus davantage de personnes instruites à rejoindre les rangs de l'enseignement primaire (Grootaers, 1998 ; Ligue, 2014). Il faut dire que le métier n'attire majoritairement²⁴ que des candidats issus du bas peuple, choisissant cette voie par défaut ou pour fuir les travaux lourds (agriculture) ou dangereux (armée). La réussite de l'examen n'entraîne en outre pas l'octroi d'une rémunération continue. Tout au plus, le candidat perçoit-il une indemnité minime et un local faisant à la fois office d'école et de logement pour lui et ses proches, quand les conditions matérielles de la commune le permettent. Face à ces

²⁴ Le reste des effectifs, soit une très nette minorité, est constitué d'institutrices bourgeoises enseignant à l'occasion en dilettante

limites, l'organisation de l'examen est abandonnée par l'État au profit d'autres tentatives de contrôle et de formation.

Dans le même temps, le culte est restauré et la présence du clergé à nouveau bienvenue dans les écoles primaires dites publiques, sous contrôle de l'État.

Une nouvelle tentative de contrôle et d'élévation de l'instruction des maîtres apparaît en 1808, par l'instauration de l'Université impériale (Chartier, 1991 ; Ligue, 2014 ; Reboul-Scherrer, 1990) à laquelle tous les enseignants, instituteurs et régents doivent s'inscrire. Ils y reçoivent un discours uniquement théorique sur diverses matières d'enseignement. Peu de temps à peine après son ouverture, les critiques fusent au sujet de la participation des maîtres du primaire. D'une part, elle est jugée par les maîtres comme trop peu accessible au vu de sa nature transmissive et du niveau d'abstraction attendu, et de plus, l'investissement en temps et en argent dus aux déplacements des instituteurs vers l'université est nettement supérieur au revenu que procure le métier, ce qui freine leur participation. D'autre part, l'opinion publique ajoute que « La préparation des maîtres primaires doit rester une invitation à effectuer leur tâche avec discipline. Elle ne doit pas aller au-delà du contenu qu'il aura à enseigner » (Chartier, 2016, p. 7). Dès lors, plutôt que de favoriser la formation, cette tentative promeut malgré elle, le maintien du modèle tutorial des Frères des Écoles chrétiennes et de son compagnonnage scolaire où une partie de la classe était prise en charge par un élève (ou ancien élève) méritant sous le regard et les conseils du maître (Chartier, 2016). L'Université impériale ferme ses portes. Le parcours traditionnel d'accès au métier reste en place hors d'un contrôle centralisé : les ecclésiastiques suivent le noviciat et les futurs maîtres laïcs poursuivent leurs études primaires en secondant un instituteur en chef, aussi nommé maître, avant d'occuper peu à peu sa place.

Du côté de l'école secondaire (collèges et école moyenne), aucun changement majeur n'est entamé par l'État, même dans l'organisation de contrôles de la qualité de l'instruction. Selon Chartier (2016), De Vroede (1980) et Grootaers (1998), cela s'explique par l'absence d'enjeu porté par l'enseignement de la noblesse dont la finalité réside dans la reproduction des élites, quelle que soit la qualité de l'enseignement. Les écoles de niveau moyen et les collèges d'humanités — baptisés *lycées* sous le régime français — sont organisés selon le modèle jésuite (classes de niveaux, études du latin, du grec, de l'histoire et de la géographie en plus de la langue française) par différentes congrégations religieuses dont sont directement issus

les maitres. L'accès à l'enseignement du secondaire fait suite au noviciat ou au séminaire centrés sur des contenus disciplinaires et l'instruction religieuse.

Une ultime tentative de contrôle du niveau d'instruction des enseignants se met en place dans les années 1815, alors que la Belgique passe du régime français au régime hollandais : l'instauration d'une commission centrale de l'enseignement et la nomination d'inspecteurs comme agents de l'État. Ces derniers se rendent dans les écoles pour évaluer la qualité de l'enseignement populaire.

Parallèlement à cela, quatre structures de formation sont mises en place :

- L'examen menant au brevet de maitre d'école : seule condition permettant à un novice de concourir à un emploi d'instituteur et à un maitre en fonction, de percevoir un salaire en tant que fonctionnaire de l'état ou de changer de poste.
- Les sociétés d'instituteurs : regroupements de maitres en fonction, autour d'inspecteurs permettant de vérifier l'adéquation entre l'enseignement fourni dans les classes et l'attendu officiel.
- L'école normale²⁵ d'État (dès 1818) : internat accessible uniquement aux élèves les plus méritants du primaire. Il vise à les former comme instituteur, dans un univers clos, où le programme allie révision des matières à enseigner et observation de méthodes d'enseignement servant de modèle pour tous. Il s'agit du premier établissement de formation destiné uniquement à la formation des futurs instituteurs.
- Les cours normaux provinciaux (dès 1825) : séquence d'observation dans des classes dites modèles, où les méthodes d'enseignement officielles sont montrées en exemple. Ce système a les mêmes caractéristiques que le tutorat des Frères des écoles chrétiennes, mais sous une forme laïque.

Cette troisième tentative se maintiendra avec quelques aménagements à la suite des crises économiques de l'époque. Elle institutionnalise une formation encadrée des instituteurs permettant d'homogénéiser le corps enseignant au niveau de son contenu (savoirs et morales transmis au peuple), de son niveau de connaissance (des maitres) et des méthodes

²⁵ Le terme d'école normale est ici repris dans son acception actuelle d'institut de formation des enseignants. Comme nous le préciserons, il s'agit en réalité de « séminaires ». Les écoles normales correspondaient à l'époque à des classes modèles.

d'instruction officielles en usage. Ces dernières correspondent à l'enseignement simultané²⁶ et à l'usage d'outils tels que le tableau noir et les manuels officiels. Elles sont issues des règles d'enseignement dictées par Jean Baptiste de la Salle. Pour atteindre ces objectifs, des temps d'observation et imitation de méthode modèle d'enseignement sont mis en place au sein des cours normaux et de l'école normale. **Ceux-ci sont nommés stages.**

Les traces du stage se retrouvent donc dans un contexte où la question scolaire occupe les autorités hollandaises et françaises. Outre la gestion du discours idéologique, l'école primaire tient une place majeure dans les préoccupations politiques en termes de cadrage de la jeunesse. La révolution industrielle et l'exode rural pressent le gouvernement à ouvrir des écoles primaires afin de limiter la présence des enfants dans les rues et la délinquance qu'elle produit. En effet, toutes les familles désirant augmenter leur capital financier ont rejoint les villes et les usines. Or, il n'y a ni de travail pour tout le monde ni d'obligation scolaire. Les écoles primaires ne sont jusqu'à là que très peu organisées (ouverture en fonction du bon vouloir du maître). Les enfants sont livrés à eux-mêmes ou envoyés au travail, dès 8 ans, l'école n'étant pas rentable pour les familles populaires. Le taux de criminalité juvénile augmente dans les villes, poussant le gouvernement à agir rapidement et à investir dans l'enseignement populaire en ouvrant de nouvelles écoles. La formation des maîtres assure de son côté, le maintien des écoles primaires et l'ouverture de nouveaux établissements où pourront être inculquées les valeurs morales, dont l'obéissance et le respect de la patrie, par une méthode d'instruction simultanée. Les stages sont eux vus comme un système d'instruction des maîtres, à la fois rapide, peu onéreux et porteur d'efficacité au vu de leur usage traditionnel dans les congrégations religieuses et de la simplicité apparente des gestes à imiter (Chartier, 2016 ; Ligue, 2014 ; Reboul-Scherrer, 1990).

²⁶ La méthode d'enseignement simultané a été choisie par l'État pour remplacer la méthode d'enseignement mutuel également en vogue à ce moment-là. Plutôt que d'instruire un groupe de 20 à 100 élèves de manière individualisée grâce aux élèves-moniteurs et au maître, l'enseignement donné par un maître sera le même pour tous les enfants en même temps. Manuel et tableau noir s'invitent dans l'école comme outils du maître.

2.2.2. *Des modèles d'école normale ou de séminaire et leur stage*

Que ce soit sur les territoires de la future Belgique ou dans les régions avoisinantes, la formation des enseignants — surtout des instituteurs — est au cœur des débats politiques du XIXe siècle. Un système d'harmonisation du corps enseignant et d'élévation contrôlée de leur d'instruction à la fois efficace est à mettre en place à faible cout. Elle est vue comme un levier de sortie de la crise économique en plus d'un contrôle de qualité des maitres d'école. En effet, pour pouvoir ouvrir des écoles et des classes dans les villes, tout en maîtrisant les méthodes et contenus développés, il faut rapidement former des enseignants. Différents modèles de formation des enseignants de l'école primaire et moyenne, incluant peu ou prou des stages, ont émergé dans les pays industrialisés, laissant percoler leur succès et leurs limites au travers des frontières.

Deux types de formation se font particulièrement connaitre (Chartier, 2016 ; De Vroede, 1980) : le séminaire et l'école normale.

- Le séminaire, « Lehrerseminar », aussi nommé cours normal, est un modèle de formation issu d'Allemagne. Il a été mis en place au XVIIIe siècle comme lieu autonome et laïc d'enseignement de maitres, avant que l'État n'en prenne le contrôle au XIXe siècle. Le bâtiment est exclusivement destiné aux futurs instituteurs et est marqué par une architecture particulière : isolée dans l'environnement, uniquement à proximité de petites villes et fermée sur elle-même, abritant le strict nécessaire à ses occupants, l'internat et une école d'application. L'horizon culturel y est volontairement rétréci afin de façonner un esprit de corps normé tout en contenant l'instruction à un niveau limité (De Vroede, 1980). Un cycle d'étude de trois ans y est organisé alliant contenu disciplinaire et pratique, nommé stage, au sein des classes. Le contenu enseigné est une révision de la matière de l'école primaire dont l'approfondissement éventuel ne peut dépasser le niveau des premières années du secondaire de l'époque. Le stage constitue une partie de la formation qui se déroule dans des classes modèles de l'école d'application. Les futurs instituteurs y observent les pratiques du maitre puis, en dernière année, sont amenés à le seconder par imitation de gestes codés et de routines à répéter.

- L'école normale, « Normalschule », est issue du modèle de formation autrichien instauré dès 1770 par Johann Ignaz von Felbiger, chanoine et ministre de l'Éducation (Julia, 2016). Ces établissements sont des écoles primaires composées de classes dites modèles, dont l'ensemble porte le nom « école normale ». Ils se distinguent des séminaires, car ils ne sont pas exclusivement ni directement destinés à la formation des enseignants, il s'agit plutôt d'une fonction secondaire. Présentes au sein de plusieurs villes, ces classes sont accessibles, contre rémunération, tant aux futurs instituteurs qu'à ceux ayant déjà charge de classe. Pendant quelques jours, ces apprentis²⁷ vont observer des maitres, appelés maitres de stage, instruire leurs élèves avec la « méthode normale²⁸ », prescrite par l'État. Lors de ce séjour du nom de « stage », les apprentis sont initiés par l'observation de cours au sein d'une classe modèle. Ils ont ensuite l'occasion, contre nouvelle rémunération, de s'essayer à la méthode en secondant le maitre. L'école abritant les classes modèles et les ouvrant aux apprentis est nommée « école normale », c'est-à-dire un lieu où l'enseignement sert de modèle tant il répond aux prescrits officiels. Ce type de formation est également utilisé pour transmettre les bases de la méthode d'enseignement simultanée et imposer l'usage d'outils officiels (manuels dont le contenu est contrôlé par l'État) à moindres frais, en tout cas pour l'État (De Vroede, 1980 ; Nique, 1991).

Comme le lecteur l'aura remarqué, l'école normale du modèle autrichien ne correspond pas à son acception belge de la fin du XXe siècle²⁹. Cette dernière est plus proche du séminaire. Comme le pointe De Vroede (1980), la terminologie des modèles de formation a évolué jusqu'à confondre mot et signification d'origine. Ceci serait dû à la fois à la coprésence des deux modèles dans plusieurs pays, mais aussi à des défauts de traduction désignant la formation des enseignants : *école normale*, *escuela normale*, *normal school*, *training college*, *seminary*, etc. Dans plusieurs pays, dont la Belgique, le terme d'*école normale* a été utilisé dès

²⁷ Nom donné aux candidats et instituteurs visitant l'école normale pour y observer des cours.

²⁸ La méthode normale est basée sur des tableaux et des signes reprenant ce qui doit être enseigné aux élèves dans un ordre clair, sous forme de système mnémotechnique. Felbiger, à l'origine de la méthode, cherche à sortir de la transmission factuelle traditionnelle pour amener les élèves à comprendre des savoirs utiles à la vie quotidienne et à rendre leur étude agréable (Buisson, 1911 ; De Vroede, 1980).

²⁹ Le modèle d'école normale du XXe siècle est un établissement de formation des enseignants du primaire et du secondaire inférieur. Cette forme d'école normale dérive du séminaire et non de l'école normale originelle qui elle, elle reprise sous le nom de cours normaux.

1818, pour désigner les écoles-pensionnat (*séminaire*) du modèle allemand et non pour la *Normalschule*, école primaire modèle, du modèle autrichien. Une première raison hypothétique avancée dans le cas de la Belgique, alors sous occupation hollandaise, est attribuée à une traduction inexacte du terme *normaalschool* attribué à l'internat de formation des maîtres, lors de son ouverture, alors qu'il s'agit d'un séminaire (modèle allemand). Une deuxième hypothèse attribue ce glissement terminologique à la présence de l'école d'application annexée à l'internat, dont l'organisation est relativement similaire à celle de la classe modèle du modèle autrichien d'écoles normales. L'usage d'école normale serait alors une montée en généralité confuse (De Vroede, 1980). Quelle que soit l'explication, la référence à des pratiques normées est bien présente au sein des deux modèles.

Revenant à l'organisation du séminaire et de l'école normale, nous pouvons y constater la présence du stage comme un temps d'ouverture d'une classe dite modèle ou d'application, à des apprentis ou candidats instituteurs. Ces derniers y observent les gestes et méthodes utilisées par le maître de stage face à sa classe, en vue de les imiter par la suite. Les deux formes de stage se distinguent dans la place occupée dans le parcours de formation :

- Stage en séminaire : période juxtaposée à des discours d'instruction primaire au sein d'un cursus global ;
- Stage en cours normaux : une entité distincte, sans discours ni contenus complémentaires

Dans les deux cas, une normalisation des pratiques est en cours. D'une part, par les prescrits officiels voulant encadrer le peuple dans son instruction et sa morale, et d'autre part par le biais d'une empirie observée dans des classes sélectionnées, où le niveau d'efficacité se mesurait de manière comportementale (théories béhavioristes de l'apprentissage).

2.2.3. Du choix structurel de l'instruction des maitres sur le futur territoire belge

De ces deux modèles présents en Europe au XVIIIe et XIXe siècle, c'est le séminaire qui est maintenu sur le territoire de la future Belgique pour assurer la formation des instituteurs, bien qu'il entraîne un coût important (entretien du bâtiment, organisation de l'internat, rémunération des maitre-enseignant, subvention de l'école d'application, etc.). Rappelons que l'école normale, via les cours normaux, bénéficiait du financement apporté par les apprentis qui voulaient y accéder. Les raisons de cette orientation seraient à la fois politiques et idéologiques (De Vroede, 2016). Le séminaire étant organisé par l'État, il permet de contrôler et de centraliser le recrutement des maitres et des candidats. De plus, l'internat offre une instruction en vase clos dont le contenu veut élever à degré mesuré le niveau d'instruction de base des candidats. Au terme du cursus, un brevet ou un certificat d'enseignement est fourni au nouvel instituteur, le reconnaissant apte à enseigner, propre à recevoir une rémunération, mais aussi à le distinguant des maitres issus des autres voies traditionnelles d'accès au métier toujours en place : noviciat de congrégations religieuses et apprentissage sur le tas.

Le fait que ce type de formation ait été privilégié n'est toutefois pas le reflet d'un consensus international ni d'une adhésion sociale. À titre d'exemple, la formule a été fortement décriée en France et dans la noblesse belge. Dans plusieurs régions, l'internat est vu comme un foyer d'agitation (Chartier, 2016 ; De Vroede, 1980 ; Nique, 1991) et ses ambitions comme absurdes ou dangereux pour le maintien de l'ordre social au vu de la fonction volontairement limitée à l'élémentaire, de l'école primaire : « L'instituteur est un fonctionnaire qui ne devait pas en savoir plus que ce qu'il avait à enseigner (...) l'enseignement élémentaire doit rester une sous-culture (...) agent de différenciation entre les classes sociales » (Alexander, cité par De Vroede, 1980, p.39).

Le gouvernement hollandais a toutefois maintenu ce choix alors que des pays voisins, comme la France, ont préféré maintenir les deux modèles en concurrence jusqu'au XXe siècle : l'école normale portée par les conservateurs, sous le nom de stage, et le modèle de séminaire privilégié par les libéraux tout en le traduisant par les termes d'école normale (Buisson, 1911 ; Nique, 1991).

Lors de l'indépendance de la Belgique (1830), toutes les structures de formation des maîtres sont momentanément abolies par le principe de liberté d'enseignement inscrit dans la Constitution (en 1831). Ce retrait officiel profitera à l'Église et à l'ouverture de ses propres internats de formation. Ceux-ci prennent le nom d'écoles normales bien qu'il dérive du modèle de séminaire.

En, 1842, l'État reprend le contrôle de la formation des enseignants en développant son propre réseau d'école *école normale*³⁰ et d'écoles primaires (Ligue, 2014 ; Van Santbergen, 1981 ; Waelput, 1996), ouvrant par-là la lutte entre les réseaux menant aux guerres scolaires. Des écoles normales sont ouvertes dans chaque province par les pouvoirs publics et d'autres par l'Église, formant deux réseaux concurrentiels³¹ de formation (Dehalu, 2008 ; Grootaers, 1998). Tous deux sont des internats où règne une discipline stricte. Ils accueillent des élèves normaliens diplômés de l'école primaire, âgés d'au moins 16 ans (maximum 22 ans) et de « conduite irréprochable » (Dehalu, 2008) pour un cursus de 3 ans (Annaert et al., 1986 ; Waelput, 1996). Les contenus résident dans la révision du programme d'instruction élémentaire, le suivi de cours de musique, de dessin, de gymnastique et de morale, ainsi que dans l'observation de leçons modèles au sein de l'école d'application annexée. Cette dernière partie du programme, nommée « didactique », est organisée en 3^e année, à hauteur d'une heure par semaine, sans faire l'objet d'évaluation. Ces exercices de didactique remplacent ce qui était précédemment nommé « stage ». Leur organisation ressemble au stage des cours normaux tout en étant intégrée dans l'établissement de formation. En fin de cursus, l'examen final mène au brevet d'enseignement ainsi qu'à la charge de sacristain pour sortant d'école normale catholique (Van Santbergen, 1981). Une fois diplômés, les nouveaux instituteurs peuvent prétendre à une place d'enseignant rémunéré au sein d'une école primaire.

³⁰ Le terme d'école normale est utilisé à partir de ce point dans son acception commune, c'est-à-dire d'établissement de formation des enseignants du primaire et du secondaire inférieur. Cette forme d'école normale dérive du séminaire et non de l'école normale originelle qui, elle, est reprise sous le nom de cours normaux.

³¹ Lors de l'indépendance de la Belgique, la formation des maîtres et le système d'enseignement subissent un net arrêt dans leur évolution. En effet, la Constitution de 1831 déclare l'enseignement libre. Il peut donc être organisé par tout un chacun sans contrôle des capacités des instituteurs. Les écoles normales, cours normaux et autres structures de formation ou de contrôle d'accès au métier sont abandonnés, laissant place à l'enseignement et à la formation organisés par l'Église. Ceux-ci se développeront de manière exponentielle avant que l'État ne reprenne en main la gestion de l'école et de ses maîtres. Démarre alors une longue période de lutte politique et sociale sur la question, menant à deux guerres scolaires puis à une accalmie via le Pacte scolaire (1959).

À côté de cette formation initiale, des cours normaux sont toujours organisés officiellement comme recyclage (formation continue) au moins jusqu'en 1853 (RTIP, 1954). L'accès au métier est également toujours possible en suivant le noviciat d'une des congrégations religieuses.

Pour ce qui est de l'enseignement secondaire (collège, humanité), la formation des enseignants passe par un cursus axé essentiellement sur les disciplines scientifiques en facultés des lettres et des sciences, en grande partie sous tutelle de l'Église. L'accès à l'université et donc à ces Facultés n'est ouvert qu'à la bourgeoisie. En outre, un enseignement moyen, de niveau intermédiaire entre primaire et collège, est organisé en Belgique à destination de la petite bourgeoisie. Les maîtres de ces écoles sont recrutés au sein de cette classe sociale et formés dans des écoles normales spécifiques ou installées dans une aile de l'école normale primaire. Il est à noter que bien des zones d'ombre demeurent dans le contenu et l'organisation de la formation des enseignants du secondaire belge tant les ressources d'époque sont rares (De Vroede, 1980 ; Grootaers, 1998).

Dès la Renaissance, plusieurs accès à la profession, dont l'enseignement, sont gouvernés par l'État. Il s'agit de constituer un corps d'instituteurs fonctionnaires homogènes tout en contrôlant le discours (morale et niveau de connaissances) qu'ils portent aux enfants des classes sociales inférieures. Après plusieurs tentatives infructueuses entre formation uniquement par discours et formation par observation de pratique modèle, la formation initiale s'organise sous forme d'internat strict et sélectif incluant des cours de révision du programme scolaire et des exercices de didactique anciennement nommés « stage ». Pendant ceux-ci, les normaliens observent et intègrent les méthodes d'instruction basées sur les préceptes lassaliens (enseignement simultané, maintien de la discipline, usage du tableau et des livres). Ils se déroulent dans une école d'application interne à l'internat où le maître des élèves est également celui des normaliens, ou un assistant. Il y a donc à la fois un contrôle du processus d'acquisition de la morale par l'internat, des contenus essentiels de cours par discours et de l'intégration de pratiques-modèles par observations. Cette organisation promeut un corps d'instituteurs standardisés sur bases des normes de savoirs nécessaires et des techniques à appliquer, qui se distingue des instituteurs formés par tutorat et noviciat ou simplement par leurs propres expériences.

2.3. Progression de l'apprentissage dans la formation des enseignants belges aux XXe et XXIe

Une fois les écoles normales (modèle de séminaire) instaurées, pendant près d'un siècle, l'observation de modèles en école d'application est remplacée par le terme de *didactique* dans le cursus de formation (Van Santbergen, 1981). Le terme « stage » ne reparaît que dans d'autres contextes, l'un proche de la situation française (Buisson, 1911 ; Nique, 1991) d'accès au métier par période probatoire, et l'autre d'initiation à l'extérieur de l'école normale, avant de remplacer les séances en école d'application fin du XXe siècle.

Ces mouvements des stages dans la formation ne sont ni linéaires ni progressifs au vu des changements de majorité politique, des guerres scolaires et des débats sur les réformes du système éducatif.

Nous pouvons toutefois en distinguer quatre mouvements :

- 1/ De la fin du XIXe siècle à la moitié du XXe siècle : instruction et externalisation de l'apprentissage à l'enseignement.
- 2/ De 1957 à 1980 : tension entre l'instruction et la formation professionnelle, quelques incursions du stage.
- 3/ 1970- 2000 : le stage entre dans une formation initiale de type duale
- 4/ Fin du XXe — aujourd'hui : le stage tient une position centrale, intégré dans la formation à l'enseignement.

Pour rendre compréhensibles ces différents mouvements des stages vis-à-vis de la formation initiale à l'enseignement sans détailler toute l'évolution de l'École, l'ancrage scolaire et sociopolitique de la formation à l'enseignement est brièvement précisé avant d'exposer l'évolution des formes de stage en enseignement primaire et moyen.

2.3.1. De l'externalisation du stage

a) Contexte autour de la question scolaire au début du XXe siècle

Après avoir été considérée pendant des siècles comme voie d'évangélisation et de contrôle du peuple, l'École porte progressivement, dès la fin du XIXe siècle, l'enjeu de l'accès au savoir pour tous. Il n'est plus question de restreindre le niveau d'instruction de la population, mais bien de le rehausser (Annaert et al., 1986 ; Grootaers, 1998). La démocratisation de

l'enseignement et une meilleure formation des instituteurs et régents apparaissent comme des éléments clés. Toutefois, ce changement de paradigme scolaire et sa concrétisation pâtiront de la lutte idéologique présente au sein du pouvoir politique dont ils dépendent (Grootaers, 1998). Les libéraux avancent des idées d'émancipation sociale et de bienfaits du savoir rationnel pour sortir de l'obscurantisme religieux alors que les conservateurs défendent les positions traditionnelles d'instruction religieuse. Les tensions sont si vives que la plupart des évolutions pédagogiques subissent des reculs ou des avancées à chaque changement de majorité³². En 1914, le processus de démocratisation s'enclenche concrètement avec des avancées majeures : le vote et la mise en place de l'obligation scolaire jusque 14 ans, la gratuité de l'école élémentaire et l'interdiction du travail des enfants jusqu'à cet âge.

Les enfants ne pouvant plus être une source de revenus complémentaires pour les familles populaires, ils rejoignent pour majorité les rangs des écoles primaires. C'est le début de la massification à l'école primaire avec l'augmentation rapide de sa population. Si les objectifs initiaux sont rencontrés, la situation devient socialement délicate au sein des classes. L'instituteur alors habitué à un public docile se retrouve devant plus de 50 enfants par classe, dont la plupart sont étrangers aux codes scolaires. La situation est d'autant plus délicate au vu des nouveaux programmes d'enseignement dépassant désormais l'élémentaire alphabétisation, pour des maitres encore majoritairement de faible niveau d'instruction. Même si le recours à la discipline stricte et la méthode simultanée permet de contrôler le groupe, le niveau de connaissance de l'enseignant n'est pas assez poussé et les routines issues de l'observation d'autres maitres commencent à faire défaut (Grootaers, 1998 ; Van Santbergen, 1981).

Après la Première Guerre mondiale, l'école se voit dotée d'un nouvel enjeu : elle doit permettre à chacun de développer ses connaissances et de s'adapter aux innovations, pour le bien de tous (Annaert et al., 1986 ; Ligue, 2014). Le système d'enseignement fortement pilarisé est de moins en moins étanche. Des passages entre voies d'enseignement primaire et secondaire sont organisés d'abord par le système de méritocratie permettant aux meilleurs

³² Nous n'entrerons pas dans les détails des luttes politiques attenantes à la question scolaire. Bien qu'elles soient pertinentes pour saisir le contexte de l'époque et l'évolution des conditions des enseignants, nous n'avons pas relevé de lien direct avec l'évolution des stages. Lorsque ceux-ci sont présents, indirectement, nous le développerons dans l'argumentation. Pour le reste, nous pouvons référencer les ouvrages de Grootaers (1998) et Van Haecht (2004), analysant avec précision l'évolution de l'enseignement.

élèves du primaire de poursuivre leur scolarité en école moyenne par l'octroi de bourses (Bourses des mieux doués), puis par la mise en place d'équivalence et de passerelles entre types d'enseignements (Van Santbergen, 1981). Si le système scolaire s'engage officiellement vers la démocratisation de l'enseignement secondaire, il reste en réalité fortement empreint de ségrégation. Les plus hautes réussites d'élèves de primaires sont attribuées à un don personnel ouvrant les voies de l'ascension sociale par le passage de filière. Elles ne sont pas perçues comme dépendant de la qualité de l'enseignement ou de la formation de ses maîtres, mais uniquement d'un don ou de la force de travail de l'enfant.

En outre, dès 1920 et l'émergence du mouvement d'éducation nouvelle en Belgique, les voix des inspecteurs et des professeurs des écoles normales officielles (Ligue, 2014) s'élèvent pour prôner une formation initiale davantage axée sur l'apprentissage à l'enseignement que sur l'instruction élémentaire. Ils dénoncent également les routines disciplinaires et la méthode par répétition des savoirs montrées en exemple dans les sessions de didactique. Selon eux, elles relèvent de l'imitation non réfléchie et de tentative de contrôle alors que l'école d'application pourrait s'apparenter à un laboratoire d'apprentissage préparant le passage au métier.

b) Stage et didactique en école normale

Le contexte scolaire en pleine mutation par la massification du primaire et les premiers pas de démocratisation par la méritocratie après-guerre, n'implique pas de restructurations majeures de la formation initiale. Celle-ci est toujours organisée sous ses formes de 1881 et de 1896 et le restera jusqu'en 1923 (Dehalu, 2008). L'école normale primaire est accessible dès 15 ans sur base d'un examen d'admission portant sur la matière de primaire. Elle compte quatre années d'étude et une année préparatoire. Le programme des écoles normales est principalement centré sur la matière d'enseignement primaire, mais comporte également des cours de dessins, de travaux manuels, de chant, de couture (uniquement pour les jeunes filles), de théorie de l'éducation physique et de capacités. Au niveau didactique, un minimum de 6 demi-heures par semaine est à prêter obligatoirement au sein des écoles d'application sous forme d'observation de leçons modèles, en dernière année (Dehalu, 2008 ; Grootaers, 1998 ; RTIP, 1879). Le reste de l'apprentissage à l'enseignement est déplacé en dehors du cursus, via

l'expérience personnelle que l'instituteur pourra vivre dans sa classe ou dans celle d'un autre maître, en tant qu'instituteur-stagiaire.

Au niveau de la formation initiale, il faut attendre 1923, après plusieurs années de décalage entre école normale et primaire, pour que le programme soit quelque peu revu et que l'internat devienne un externat. Sur impulsion du mouvement d'éducation nouvelle (Ligue, 2014), le cursus s'ouvre en plus de l'instruction élémentaire de primaire, sur l'acquisition de connaissances générales ainsi que des cours de psychopédagogie et de recherche documentaire. Un an plus tard, une nouvelle réforme intègre des modules de préparations de cours et, en 4^e année, l'enseignement de leçons entières par le normalien au sein des écoles d'application.

Le niveau général des cours est également rehaussé au secondaire inférieur sans pour autant être reconnu officiellement³³ :

Ce qu'il fallait disait-on, c'est que les normaliens débutants aient une instruction générale de niveau d'enseignement secondaire inférieur. Ils n'étaient pas tenus de suivre cet enseignement jusqu'au bout. On ne voulait pas exclure les jeunes qui ne l'avaient suivi que partiellement ou sans succès, pas plus que ceux qui n'avaient achevé que leurs études primaires, y compris de 4^e degré. (Dehalu, 2008, p.25)

Plus aucune réforme ne prendra cours avant 1957. Cela n'empêche pas quelques initiatives issues du mouvement d'éducation nouvelle de se mettre en place, telles que l'intégration de stage d'animation à la campagne — organisée après 1946 par des associations externes (ex : Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active [CEMEA]³⁴) — pour améliorer la gestion de groupe par les normaliens, ainsi que la multiplication d'heures de pédagogie et de cours en écoles d'application dont le quota n'est pas légiféré.

Comme nous pouvons le constater, après plus de trente années d'inertie, les programmes des écoles normales sont remodelés pour y hausser quelque peu le niveau d'instruction et

³³ Le diplôme obtenu en fin de cursus est uniquement celui de l'école normale et non du secondaire inférieur

³⁴ CEMEA : stage d'animation de groupe basée sur des pédagogies alternatives d'éducation nouvelle

augmenter le nombre de cours de didactique au sein des écoles d'application. Cette expansion, rendue possible grâce aux décrets de 1923 et 1924, déclenche une transition de l'instruction du normalien vers une formation à l'enseignement, où la question de l'apprentissage prend place. Cela prend place, même si les sciences de l'éducation ne rencontrent encore que peu de succès au vu de la prégnance des doxas sur la théorie du don et les principes méritocratiques. En effet, dans l'opinion publique, réussite et qualité de l'enseignement sont encore majoritairement perçues comme indépendantes l'une de l'autre.

Au niveau de la formation au-delà de l'école normale, un tout autre stage se développe dès 1860. Au vu du succès rencontré par les écoles normales, devenues l'unique moyen d'accéder à un emploi d'instituteurs rémunérés, le nombre de diplômés dépasse rapidement celui des places disponibles dans les écoles primaires à l'époque. Si quelques normaliens sortants ont l'opportunité d'entrer en fonction directement en tant qu'instituteurs rémunérés par l'État, c'est loin d'être le cas pour tous. Certains assurent des intérim d'enseignants malades, rétribués à charge de ces derniers, et d'autres encore, les plus nombreux occupent des sous-postes d'enseignant³⁵ non rémunérés, dans des écoles en attente d'une prise de fonction. Démarre alors pour eux une période dite probatoire, nommée stage, précédant leur accès et leur maintien à un poste disponible.

Cette période de stage n'est pas décrite avec précision dans la littérature scientifique. Des traces sont toutefois présentes dans quelques rapports d'inspection et les rapports triennaux sur l'instruction primaire rédigés par le gouvernement.

Actuellement, une cinquantaine de jeunes gens sans emploi se trouvent placés en stage (...) Jusqu'à présent, les élèves instituteurs sortis à vingt ans des écoles normales se croyaient de droit incontestable à la direction d'une école ou refusaient des emplois de sous-instituteurs. Il est cependant désirable que l'on puisse voir à l'œuvre les normaliens diplômés avant de leur confier l'éducation de tous les enfants d'une commune. Un apprentissage est indispensable à toutes professions ; seule la carrière de l'instituteur permet à des novices d'arriver d'emblée à des emplois d'instituteur en

³⁵ Jusqu'en 1914, le métier d'instituteur était hiérarchisé en fonction de la classe qu'il avait en charge. Les sous-instituteurs, etc. Cette structure se maintiendra au sein des écoles même si le texte de loi (Chambre des représentants, 1913) globalise ces niveaux sous le nom d'instituteur.

chef. Des jeunes appelés à commander des vétérans, une anomalie. (...) En attendant, il convient d'occuper utilement les élèves diplômés sans emploi. Généralement, ils sont placés à l'école du village c'est-à-dire dans les plus mauvaises conditions pour faire un apprentissage sérieux et fructueux (...) combien d'excellents instituteurs, chargés de classes nombreuses, seraient heureux de s'adjoindre un jeune collègue et de le guider dans la bonne voie si la question d'argent (pour leur déplacement) n'était pas là insurmontable. (Rapport triennal instruction publique [RITP], 1874 p.83-84)

En 1873, une demande est introduite par les inspecteurs pour améliorer les conditions de stage, mais aussi pour rendre la période obligatoire, sous forme de noviciat, afin d'apporter plus d'expérience aux normaliens sortants (RTIP, 1874). En effet, il leur semble incohérent et risqué de continuer à laisser de jeunes diplômés prendre directement en charge une classe à quelques niveaux que ce soit au vu du peu d'heures passées en école d'application pendant leur cursus. Pour pallier cela, le stage proposé serait une forme d'apprentissage au métier d'un an au moins dans une école primaire reconnue (officielle ou annexée) au cours de laquelle l'élève-instituteur diplômé aurait droit à une indemnité (RTIP, 1872). Cette demande aboutit en partie quelques années plus tard (Pasinomie, 1884) : le stage est reconnu officiellement comme période probatoire, sous forme d'apprentissage, obligatoire avant toute nomination dans l'enseignement primaire, moyen et normal, ainsi que pour d'autres professions (médecine, pharmacologie, dentisterie, droit, ...). Il n'est toutefois ni organisé par l'école normale ni contrôlé par l'État. Les normaliens sortants y sont sous le joug des pouvoirs communaux et des directions d'école, adossés à des postes d'enseignant, sans encadrement spécifique ni promesse d'emploi. Il en sera ainsi pendant près d'un siècle.

2.3.2. *Des tensions entre instruction et apprentissage*

a) *Contexte autour de la question scolaire après la Seconde Guerre mondiale*

Au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale, l'organisation du système scolaire est toujours en restructuration. L'École est amenée à promouvoir l'individu et les progrès de la collectivité en assurant un accès au savoir pour tous (Grootaers, 1998). En 1958, le Pacte scolaire entre en application dans tous les niveaux d'enseignement. Mettant fin à la Deuxième Guerre scolaire, opposant les partis cléricaux et non cléricaux sur la question scolaire, les deux réseaux d'enseignement ont leur existence reconnue par la loi (Grootaers, 1998 ; FWB, 1959). Les parents peuvent dorénavant librement choisir d'y inscrire leur enfant. L'État se voit contraint de prendre en charge le fonctionnement des écoles des deux réseaux ainsi que la rémunération de ses enseignants. Une commission est montée pour équilibrer les spécificités du corps enseignant de chaque réseau afin d'y garantir des droits et devoirs équitables. Ces mesures ont pour effet d'accélérer l'unification des filières d'enseignement, mais représentent également un coût non négligeable dans le budget de l'État. Ajoutons que la croissance démographique — due au baby-boom d'après-guerre — touche de plus en plus les années d'école gardienne et primaire, augmentant à la fois le nombre d'enfants fréquentant l'école et par conséquent le besoin de nouveaux enseignants afin d'ouvrir de nouvelles classes (Beckers, 1994). Futurs enseignants qui viennent s'ajouter à ceux que les écoles normales doivent former et qui devront être rétribués ensuite par les finances de l'État.

b) *Stage et didactique en école normale*

Dès 1923, l'apprentissage à l'enseignement prend place et se développe dans les programmes d'écoles normales du primaire et du régendat, par des cours de pédagogie et l'augmentation des sessions de didactique en écoles d'application. Toutefois, même si le niveau d'instruction des normaliens est quelque peu rehaussé — surtout pour les instituteurs — les écoles normales ne délivrent pas de diplôme permettant la moindre ascension sociale.

Il faut attendre 1957, à la veille de l'unification des voies de scolarisation et de la démocratisation du secondaire, pour qu'une nouvelle réforme voie le jour. Celle-ci se détourne toutefois de l'apprentissage à l'enseignement ou de l'essor des sciences de l'éducation, précédemment initiés. Le pouvoir politique privilégie plutôt l'élévation du niveau

d'instruction générale des normaliens. Plus précisément, après une première hausse de niveau décrétée en 1924, l'école normale s'aligne sur les humanités, en termes de contenus et de conditions d'accès, reléguant les cours spécifiques à l'enseignement et la didactique à une place secondaire. Dès 1957, seuls les porteurs d'un diplôme d'école secondaire inférieur peuvent entreprendre le cursus de formation des instituteurs et régents sauf si une année préparatoire est organisée dans l'école normale. Cette limite induit une volonté de modifier le statut des candidats normaliens entrants en visant davantage la petite bourgeoisie que le peuple. Les programmes sont également revus au profit des matières d'humanité à acquérir. Ceux-ci sont importants et ne laissent que peu de place aux contenus spécifiques préexistants, dont les travaux manuels. Les cours de pédagogie et de didactique en école d'application sont délaissés : leurs places dans l'horaire sont réduites, faute de temps disponible, et postposés en dernière année de formation.

Cette réforme touche toutes les filières de l'école normale à différents niveaux. Les primaires repassent à quatre années d'étude. Les moyennes restent à deux années tout en diversifiant les sections disciplinaires parallèlement à celles des humanités. Seul le cursus des gardiennes passe de 2 à 3 ans sans toutefois octroyer le diplôme de secondaire supérieur (Dehalu, 2008). Dans chacun d'entre eux, la didactique en école d'application est réduite. Dès lors, les pratiques enseignantes ne font plus l'objet d'apprentissage qu'à l'extérieur de l'établissement de formation initiale, sur le tas, pendant la période probatoire de stage précédant la nomination à un poste d'instituteur ou de régent.

Bien que cette hausse du niveau de l'école normale ouvre les voies de l'ascension sociale des normaliens par la délivrance d'un diplôme de secondaire supérieur (sauf pour les normaliens de la section gardienne) en plus de celui d'école normale, la formation n'attire que très peu de candidats. Face à ce déficit, l'État prévoit de nouvelles réorganisations en termes de contenu du programme alors que les écoles normales se préoccupent d'ouvrir davantage de sessions préparatoires à destination des élèves issus du primaire. En 1959, la pénurie d'instituteurs et d'institutrices presse le gouvernement à agir. Celui-ci met en application une session extraordinaire de formation à contre-courant des précédentes réformes organiques de l'enseignement normal. Elle se compose de deux semaines de cours de théorie

élémentaire³⁶ à l'enseignement suivi d'une période de dix mois — nommée stage — rémunérée et effectuée en autonomie dans une classe de primaire.

Même si cette session extraordinaire a rencontré du succès auprès des candidats instituteurs et pallié la pénurie, elle ne sera pas maintenue. Après avoir rehaussé le niveau de formation, le gouvernement se penche sur une réforme du statut de l'école normale et la révision de ses programmes. Tout d'abord, l'enseignement en école normale se voit attribuer le qualificatif de formation professionnelle, distinguant de plus en plus le contenu du programme d'humanité et celui inhérent au métier d'enseignant, dans lequel se verront multipliés les cours de pédagogie et les sessions de didactiques en écoles d'application. En 1967, après une période transitoire d'organisation commune, les deux cycles se disjoignent : le premier est composé des deux premières années d'humanité et couronné du certificat d'étude secondaire supérieure ; le second comprend deux années de formation dite professionnelle postsecondaire, uniquement consacré à l'apprentissage à l'enseignement et aux sessions en école d'application. Trois ans plus tard, seul le deuxième cycle est maintenu au sein de l'école normale tout en revêtant le statut d'enseignement supérieur de pédagogie. Le programme y est composé de cours axés sur les techniques à acquérir pour exercer le métier d'enseignant et sur les grandes théories de l'éducation ainsi que de séances d'observation et d'exercices en école d'application. Un renversement de situation s'opère donc au sein des contenus de formation, l'essentiel n'est plus tant de revoir la matière à enseigner ou d'élever son niveau de connaissances générales, mais de le concilier avec un apprentissage au métier d'enseignant.

Comme nous pouvons le constater, en dix ans, cette réorganisation de l'école normale en enseignement supérieur de pédagogie a connu plusieurs phases, dans un contexte de mouvement de démocratisation et d'unification du système scolaire. Son niveau est passé du post primaire à l'enseignement supérieur, impliquant une modification du profil socioculturel des normaliens entrants — surtout avec la disparition progressive de l'année préparatoire — et, celui des nouveaux enseignants. Ensuite, le programme a subi des modifications, allant des contenus du primaire, à ceux d'humanité pour

³⁶ Le contenu de ces cours de théorie élémentaire d'enseignement n'est pas légiféré, laissant le libre choix aux établissements concernés par cette session extraordinaire.

finalement s'axer sur l'entrée dans le métier, par la pédagogie et le retour de la didactique. Cette émergence d'une formation à caractère professionnel fait suite à une période de recul pendant laquelle l'intégration des cours d'humanité, visant l'élévation du niveau d'instruction des normaliens, a pris la place des heures initialement attribuées à la didactique. Enfin, le statut du stage quant à lui n'a pas changé à l'exception de la session extraordinaire de 1959. Excepté cette année-là, il demeure une période probatoire non cadrée, extérieure à l'école normale, où s'effectuent des apprentissages sur le tas, entre l'obtention du diplôme et la nomination comme enseignant par l'État. Durant l'année 1959, le stage précédait l'obtention du diplôme tout en remplaçant la majorité du cursus suivi en école normale.

2.3.3. De l'arrivée du modèle comptable à l'alternance et la redéfinition identitaire

a) Contexte scolaire et crise économique de 1950 à 2000

La fin du XXe siècle est synonyme de multiples débats et recherches scientifiques sur les questions scolaires et de qualification des enseignants, le tout dans un contexte de crise économique internationale. En Belgique, cette époque correspond à au moins deux prises de position de l'État au sujet de l'enseignement : d'une part, une volonté centralisatrice renforcée afin de réduire la disparité entre réseaux et, d'autre part, un retour de la promotion de la pratique au sein des formations professionnelles. Chacune d'elles est à mettre en dialogue avec l'évolution des systèmes éducatifs et de formation professionnelle.

➤ Au niveau du système éducatif

Du côté de l'enseignement obligatoire, la récente mise en place du rénové et l'unification des filières modifient l'enjeu de l'instruction scolaire. Dans tous les réseaux, l'heure est à la promotion de l'individu, de son autonomie et de son épanouissement personnel, ainsi qu'à la formation de citoyens responsables et éclairés (Grootaers, 2014). Chaque enfant, quel que soit son niveau socio-économique, est dorénavant dans l'obligation de suivre un cursus

scolaire³⁷ débutant par les six années de primaire et se poursuivant par l'enseignement secondaire. Ce dernier est organisé en filière générale, technique et professionnelle dont l'accès est déterminé sur base d'évaluation de connaissances. Ce n'est qu'en 1990 que les premières années de l'enseignement secondaire seront regroupées en un degré commun suite auquel les élèves seront orientés vers l'une ou l'autre des quatre filières d'enseignement. Parallèlement les cursus de qualification sont revalorisés (Grootaers, 2014 ; Mangez, 2008) en attribuant à leur issue un même certificat donnant accès à l'enseignement supérieur de manière équivalente, à l'exception de la filière professionnelle.

Dans ces nouvelles organisations du système éducatif des années 1970, les classes du primaire et du secondaire se remplissent d'un public d'élèves plus nombreux et plus hétérogènes que les enseignants doivent évaluer et orienter. Face au peu de balises légales opérationnelles, chaque établissement et réseau instaure des méthodes d'enseignement, des manuels, des critères d'admission et des évaluations diversifiées (Lafontaine, 2000 ; Demeuse & Soetewey, 2013). Dans le même temps, des commissions paritaires et des centres de recherches universitaires sont interpellés par les instances politiques pour opérationnaliser les réformes et alimenter les débats. C'est dans ce contexte scolaire à la fois hétéroclite et unifié que l'État reprend une position de contrôle sur l'enseignement.

En effet, depuis la signature du Pacte scolaire de 1959 reconnaissant les quatre réseaux d'enseignement, les disparités entre établissements se sont marquées, s'éloignant de la finalité d'égalité et de démocratisation de l'enseignement. Outre les convictions philosophiques, les écoles tendent à se distinguer par leur réputation, leur programme et leurs types d'évaluations, ce qui favorise la concurrence entre elles, tout en menant à un même diplôme (Demeuse & Soetewey, 2013). Ce quasi-marché scolaire (Beckers et al., 2003 ; Dupriez, 2015) et ses pratiques sont pointés du doigt par l'OCDE (OCDE, 1990) et dénoncés par les recherches scientifiques comme inégalitaires et sources d'augmentation des échecs scolaires (Beckers et al., 2003), menant l'État à réagir en appliquant une stratégie d'homogénéisation et de contrôle du système éducatif.

Avant de développer cette stratégie, il faut préciser qu'à l'époque les publications scientifiques se multiplient sur le sujet et prennent une place d'acteur dans les débats

³⁷ L'école préscolaire et le degré supérieur de secondaire ne sont pas intégrés dans le cursus obligatoire.

sociopolitiques, entre autres grâce à la création d'organismes nationaux et internationaux de recherche dont l'OCDE — via la promotion des systèmes éducatifs efficaces (dès 1969) — et Eurydice (dès 1980). Ceux-ci évaluent et comparent les systèmes éducatifs sur base d'enquêtes quantitatives à large échelle, initiées et financées par l'Europe. Les indicateurs relevés servent ensuite de base pour orienter les débats, réorganiser les institutions — comme nous l'avons vu dans la première partie de cette thèse, au sujet de la qualité de la formation et du système éducatif (OCDE, 1989, 1991, 1993) — et promouvoir d'autres projets de recherche (Demeuse & Soetewey, 2013 ; Gretler, 1999). En outre, de nouvelles voies de recherche sur l'enseignement se dégagent également dans différentes universités — approche systémique, didactique professionnelle, didactique des disciplines, ... — et prennent de plus en plus part aux débats sur l'enseignement.

Dès 1970, la communauté française de Belgique et les recherches quantitatives européennes entrent en dialogue autour de stratégies menant à une plus grande homogénéisation des pratiques enseignantes, le tout dans une perspective d'équité et de rentabilité.

Ces stratégies se concrétisent par un pilotage centralisé de l'enseignement en quatre points décrétés officiellement :

- La définition des statuts des membres du personnel enseignant et des procédures d'emploi, de nomination ou de sanction (FWB, 1993 et 1994).
- La mise en place d'évaluations externes des performances des élèves à différents cycles de la scolarité (FWB, 1994, décrété en 2006).
- L'explicitation des objectifs généraux du système scolaire (décret « Missions », FWB, 1997).
- La standardisation des programmes par l'élaboration d'un socle de compétences commun aux différents réseaux (initiée en 1994, décrétée en 1999).

Chaque point est un évènement sans précédent dans l'histoire de l'enseignement. Jamais auparavant les pouvoirs publics n'avaient arrêté de références communes au-delà d'une structure générale (Cattonar & Maroy, 2000 ; Demeuse & Soetewey, 2013 ; Lafontaine, 2001 ; Mangez, 2008). Dès à présent, les actions de coordination et de régulation de chaque établissement sont plus cadrées pour respecter des objectifs généraux communs à tout le système éducatif de la communauté française de Belgique. Toutefois, même si les objectifs

poursuivis par ces décrets sont d'augmenter l'efficacité de l'instruction scolaire, de diminuer la marge de manœuvre locale et le quasi-marché scolaire, l'intervention de nouveaux acteurs — dont les parents — et les imprécisions en termes d'opérationnalisation des mesures persistent laissant encore une porte ouverte à la liberté d'enseignement et au choix de projet pédagogique des écoles, également promus par décret.

Les mesures mises en place pour rendre le système éducatif plus harmonieux ne sont toutefois pas le fruit d'un processus linéaire et sans heurt. En effet, les débats et les commissions paritaires organisées à la suite du Pacte Scolaire, s'insèrent en 1970 dans un contexte de crise économique internationale. Le choc pétrolier entraîne le déclin des industries manufacturières, la hausse du chômage et des déficits budgétaires dans bon nombre de pays, dont la Belgique (Antonin, 2013). Pour faire face à cela, chaque gouvernement rationalise ses dépenses et revoit ses stratégies de formation et d'enseignement pour augmenter la compétitivité de ses entreprises vis-à-vis des autres pays. Le système politique belge adopte, à l'instar d'autres pays, une logique comptable issue du monde de l'entreprise pour limiter ses déficits et se maintenir à un niveau de concurrence acceptable vis-à-vis des autres pays. Dès lors, chaque opération (sociale, culturelle, politique, ...) est reliée à son efficacité directe ou à moyen terme, et analysée en termes de coûts et de bénéfices. Les restrictions budgétaires qui en ressortent et les nécessaires retours sur investissement, combinés aux conclusions des études comparatives internationales, impactent directement le système scolaire et l'enseignement supérieur (Gretler, 1999 ; Mangez, 2008 ; Van Haecht, 2004), alors tous deux subsidiés par l'État. En plus d'être harmonisé, le système éducatif belge doit viser l'efficacité. Plus concrètement, les indicateurs issus des recherches permettent de lever le voile sur les rendements des ressources humaines et des investissements réalisés (ou à réaliser) à tel ou tel niveau du système d'enseignement, tout en comparant les performances entre États, sous couvert de transparence. C'est ainsi que la piètre qualité de l'enseignement obligatoire, la montée du chômage chez les nouveaux diplômés et les manquements de la formation initiale des enseignants ont été rendus publics en 1989 (OCDE, 1989), relançant les débats sur de futures réformes.

Parallèlement, dans ce contexte de crise, un rapprochement du secteur de l'industrie et des filières d'enseignement qualifiant s'opère autour du concept de compétences. Celui-ci est perçu comme une clé de formation efficiente permettant de répondre directement aux

attentes d'efficacité et d'adaptabilité du marché ainsi qu'aux impératifs de compétitivité internationale (Mangez, 2008). Le concept sera ensuite repris et transposé dans les filières de transition et dans l'ensemble de l'enseignement obligatoire et supérieur dans les années 1997 par le décret Missions.

Aux stratégies de contrôle, d'homogénéisation et d'efficacité, s'ajoutent des mesures tentant de rééquilibrer les budgets : le nombre d'établissements supérieurs subventionnés est revu à la baisse, les écoles d'application ne sont plus prises en charge par l'État, l'engagement des enseignants et l'indexation de leur salaire diminuent. En 1993, les instituts d'enseignement supérieur restant sont contraints de fusionner en Hautes Écoles et en 1996, les effectifs sont une nouvelle fois rationalisés. Bien que les moyens financiers encore alloués à l'enseignement lui permettent d'être organisé, ils ne sont rapidement plus à la taille des enjeux poursuivis et des tâches attendues dans un milieu et un métier en mutation. Cela aura pour conséquence d'engendrer, en 1990 et 1996, d'importants mouvements de grève au sein de la communauté enseignante. Ceux-ci revendiquent le refinancement de secteur de l'enseignement et l'amélioration de leurs conditions d'emploi afin d'assurer la poursuite des missions décrétées en 1997 (Cattonar & Maroy, 2000). Les établissements scolaires et d'enseignement supérieur sont amenés à produire plus de résultats — en termes de performance des élèves, de compétences, d'équité entre établissements — tout en bénéficiant de moins de moyens financiers, moins de ressources humaines, mais d'une plus grande hétérogénéité au niveau des élèves et des tâches à effectuer.

Cette équation avec laquelle les politiques et les acteurs du système éducatif doivent s'accommoder, bien que déjà bien ardue ne s'arrête pas là. En effet, dès la fin du XXe siècle, une nouvelle donnée est à prendre en compte, celle d'un nouveau paradigme d'enseignement-apprentissage, plus complexe qu'auparavant. En effet, les mouvements pédagogiques et les résultats de recherches universitaires convergent vers une vision de l'apprentissage scolaire dont la définition dépasse l'idée de performance par objectifs segmentés ou de conséquence unilatérale d'une méthode d'enseignement, pourtant prônée jusque-là. L'efficacité d'une pratique n'est plus située uniquement dans le chef des élèves (intelligence) ou de l'enseignant (croyance ou comportement observable) à former, dont les variables peuvent se contrôler, mais dans un processus dynamique et contextualisé

d'enseignement-apprentissage où les savoirs portent des spécificités disciplinaires (Chartier & Altet, 2006 ; Chené et al., 1999).

Une mutation paradigmatique est amorcée (Mangez, 2008) : le concept d'apprentissage, antérieurement relatif à l'action manuelle, passe globalement d'une transmission de type processus-produit à un ensemble de pratiques complexes au cours desquelles le sens des connaissances se construit grâce à un élève-acteur et un enseignant facilitant le développement de compétences. C'est d'ailleurs au cours des années 1970-1990 que les travaux en sociologie de l'éducation se font connaître par leur approche d'abord fonctionnaliste des difficultés scolaires, puis centrée sur l'acteur. Apprentissage et inégalités sociales sont mis en lien, incitant une réflexion critique sur le système scolaire. Selon Troger (2016), ce regard critique a aussi initié le développement des recherches problématisées en histoire de l'éducation. Ces approches pédagogiques, sociologiques et historiques convergent vers une vision complexe de l'apprentissage, contextualisé dans la classe par les pratiques d'enseignement, mais également en dehors de ses murs.

Du côté de l'enseignement, la complexité s'installe également. Il entre dans le processus même de l'apprentissage, en se résumant de moins en moins à un ensemble de variables indépendantes telles que des exercices de mémorisation, une fragmentation des connaissances ou un modèle de comportement. La construction de sens, la rencontre de points de vue et les particularités du savoir sont désormais au cœur des pratiques de classe. C'est d'ailleurs à cette époque qu'émergent les courants de didactique disciplinaire, de didactique professionnelle, d'écologie de l'enseignement, insistant sur les spécificités et la complexité des rencontres entre acteurs et savoirs. Cette approche induit une vision de l'enseignant qui dépasse celle du technicien appliquant des méthodes prescrites (Chartier et Altet, 2006 ; Chené et al., 1999), pour aller vers la figure du professionnel et, dès les années 1980, du praticien réflexif développant ses compétences et adaptant ses pratiques en fonction des situations rencontrées et de ses expériences (Cattonar & Maroy, 2000 ; Collin, 2010 ; Paquay, 1994 ; Saint-Arnaud, 2010).

Comme nous pouvons le percevoir, les finalités de contrôle du gouvernement et leurs recherches d'indicateurs se développent dans une orientation différente que celle entreprise par le changement paradigmatique allant vers un processus complexe d'enseignement-apprentissage, difficilement standardisable. Les premiers adoptent une démarche descriptive

et prescriptive sur base d'indicateurs d'efficacité récoltés lors d'études comparatives à large échelle alors que les autres, de visée compréhensive, mettent à jour des processus contextualisés. Les unes sont utilisées pour réformer l'enseignement en contexte de crise budgétaire et les autres percolent peu à peu auprès des acteurs du système éducatif et de la formation par différents mouvements pédagogiques. Si elles peuvent être perçues comme contradictoires (Cattonar & Maroy, 2000 ; Mialaret, 2016), elles entrent toutefois en dialogue et se rejoignent entre autres autour d'un nouveau point d'attention qu'est la professionnalisation de l'enseignant et de sa formation (Chené et al., 1999 ; Calderhaed, 1997 ; Cattonar & Maroy, 2000).

Nous reviendrons sur ce point après avoir exposé l'évolution de la formation professionnelle au regard de la crise économique internationale de 1970.

➤ Au niveau de la formation professionnelle

Parallèlement à la mise en place d'un pilotage centralisé du système éducatif et à une plus grande compréhension du processus d'enseignement-apprentissage, la formation professionnelle tient également une place centrale au sein des débats sociopolitiques belges et des recherches scientifiques des années 1970. Dans un contexte de crise économique internationale, l'éducation et la formation professionnelle sont vues comme des instruments de développement stratégique non négligeables pour que le pays reprenne une place concurrentielle sur le marché européen.

Dès le début du choc pétrolier, chaque gouvernement, tant européen que nord-américain, mène des réflexions aux niveaux scientifiques, économiques et politiques pour sortir de la crise. Les entreprises doivent trouver rapidement des solutions pour s'adapter à ce contexte de grande compétitivité tant nationale qu'internationale (Davoine & Detmer, 2019 ; Doray & Maroy, 2001 ; Landry, 2002 ; Vanhulle et al, 2007). À côté des innovations technologiques et des initiatives locales autour des compétences, les espoirs des pouvoirs politiques se tournent vers une formation professionnelle plus performante en termes d'insertion professionnelle et d'adaptation des futurs employés au marché du travail. Une des pistes portées en exemple par l'Europe est le modèle dual allemand (CE, 1979). Ce dernier est perçu comme le système de formation le plus pertinent au niveau social et comme moteur de croissance économique.

Après avoir été mis à l'essai dans plusieurs régions (Davoine & Deitmer, 2018 ; Landry, 2002), il ne cessera de prendre de l'ampleur dans différents pays comme sous le vocable de « formation en alternance »³⁸, c'est-à-dire organisée en deux temps : une partie est constituée de cours et l'autre, nommée stage, se réalise en responsabilité au sein d'une entreprise ou d'un atelier (Landry, 2002). Il sera d'ailleurs promu sous ce terme dès 1979 par la Commission européenne comme modèle à développer dans tous les états membres (CE, 1979).

. considérant qu'il importe dès lors d'adapter les systèmes de formation professionnelle ; que cette adaptation peut notamment être favorisée par le développement de la formation en alternance, c'est-à-dire l'insertion, au cours de la transition vers la vie active, de périodes combinant formation et expérience pratique de travail ;

. considérant que la formation en alternance est particulièrement appropriée dans trois types de situations : — les jeunes en apprentissage ou en cours de formation postsecondaire, — les jeunes demandeurs d'emploi susceptibles de bénéficier de mesures spéciales de formation destinées à faciliter aux jeunes leur intégration dans le marché de l'emploi, — les jeunes travailleurs sans formation professionnelle adéquate ; prend acte de la communication de la Commission concernant la formation en alternance pour les jeunes dans la Communauté ;

. considérant que la formation en alternance devrait se développer, de façon appropriée aux situations particulières existant dans les États membres et avec l'appui de la Communauté. (Conseil de l'Europe [CE], 1979, p.1)

À l'origine, le modèle dual a été instauré comme filière de l'enseignement secondaire en Allemagne à la suite de la Deuxième Guerre mondiale pour redresser l'économie du pays. Dérivé du modèle médiéval de compagnonnage (Geay, 1998 ; Vanhulle et al., 2007), il développe l'apprentissage aux métiers manuels au sein des filières professionnelles du secondaire³⁹ en alliant l'enseignement aux besoins directs de l'entreprise. Pour atteindre cette finalité, les pratiques professionnelles sont opérationnalisées en un référentiel métier et

³⁸ Attention, ce n'est toutefois pas la seule origine de l'alternance.

³⁹ Nommé gymnasium en Allemagne

scindées en unités distinctes — objets, techniques, qualifications et connaissances standardisées — à enseigner et à maîtriser.

Chacune est travaillée au sein d'espaces de formation spécifique :

- Le poste de travail en entreprise pour mener une activité de service ou de production au cours d'une période nommée « stage ».
- L'atelier-école permettant l'entraînement des gestes professionnels dans un milieu cadré dépendant de l'établissement de formation.
- La salle de classe où s'enseignent les connaissances relatives au métier.

Ce modèle est dit dual, car deux lieux collaborent à plusieurs niveaux pour former des professionnels. Le cursus y est organisé en alternance entre entreprise et école, les expertises et les financements sont répartis entre les entreprises et le pouvoir public, et enfin, le statut du formé est double, à la fois élève et salarié (Davoine & Deitmer, 2018 ; Vanhulle et al., 2007). En Allemagne, ces complémentarités se sont avérées efficaces en termes d'intégration des jeunes sur le marché de l'emploi et d'acquisition de qualifications directement liées aux besoins des entreprises, le tout à coût modéré. La renaissance économique du pays d'après-guerre est d'ailleurs une des preuves d'efficacité de la formation avancée par l'Europe pour l'étendre aux pays touchés par la crise économique (Vanhulle et al., 2007).

Notons que d'autres modèles de formation duale existaient dans d'autres pays. Toutefois, ils ne présageaient pas d'un potentiel pertinent de relèvement économique (modèle suisse), soit était en phase de revalorisation (modèle québécois), soit était en voie de relégation (modèle français et belge). Par exemple, en Suisse, la formation par apprentissage était établie de longue date pour les métiers artisanaux et plus récemment pour ceux de l'industrie. En 1930, elle fut intégrée dans les écoles-métiers et l'enseignement professionnel obligatoire organisé par la Confédération dans chaque canton (Bugnon, 2006 ; De Castera, 1988). La formation professionnelle s'y déroulait de manière duale, entre deux lieux aux pratiques distinctes : atelier et école. Jusqu'à la fin du XXe siècle, cette structure de formation concernera encore, près de $\frac{3}{4}$ des élèves, comme en Allemagne, le quart restant suivant un cursus uniquement organisé au sein des écoles (Vanhulle et al., 2007).

Du côté de la France, du Québec et de la Belgique, des modèles de formation duale étaient aussi bel et bien présents, mais en net retrait de l'instruction scolaire. Ils avaient pourtant été reconnus à une époque antérieure comme le principe permettant d'acquérir au mieux les qualifications de métier manuel, grâce à leur alliance entreprise-école. Ce retournement de tendance peut s'expliquer par la tradition dans ces pays, de vouloir séparer le système éducatif du monde de la production et de l'économie, sous couvert d'émancipation sociale (Doray & Maroy, 2001). Prenons le cas du Québec et de la Belgique. En 1970, alors que l'Europe cherche un modèle de relève économique au sein des formations professionnelles, le Québec renoue avec son système dual pour démocratiser l'accès aux études supérieures et harmoniser l'accès au travail et à l'université. Le mouvement se concrétise sur base du rapport Parent⁴⁰ en 1969, par la création des Collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP) de niveau postsecondaire. Au sein de ces collèges publics, deux parcours sont organisés, l'un préuniversitaire et l'autre, axé sur la formation technique, est organisé de manière duale (collège-entreprise). Ce dernier souffre toutefois jusqu'en 1989 de critiques quant à son efficacité pour former des professionnels ainsi que d'un faible taux d'inscription par rapport au parcours de formation générale préuniversitaire (Doray & Maroy, 2001). La tendance ne se redressera qu'au début des années 1990 par la mise en œuvre d'une nouvelle politique — dite d'alternance — de gestion des CEGEP : le niveau de formation est relevé pour augmenter l'insertion professionnelle, les parcours professionnels sont cofinancés entre collégiale et entreprise, et des représentants des milieux de travail sont introduits au sein des organes de pilotage des formations. Le principe d'alternance et de stage se généralise ensuite à l'ensemble des formations professionnelles dès les années 1990 avec le soutien du gouvernement et de l'OCDE (Mazalon & Landry, 1998).

En Belgique, il faut revenir au milieu du XIXe siècle pour retrouver une formation au métier de type dual, couramment organisée entre écoles primaires et industries ou sociétés d'artisans (Doray & Maroy, 2001 ; Grootaers, 1998). Visant une meilleure qualification des ouvriers, elle

⁴⁰ Le rapport Parent a été publié entre 1963, et 1966 sur base de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province du Québec. Il suggère de réformer le système éducatif en rendant la scolarité obligatoire jusqu'à 16ans, en créant un ministère de l'éducation pour le Québec, en créant des cegep, en démocratisant l'accès aux universités et enfin en organisant une formation plus poussée des enseignants. Celle-ci se tiendra au sein de faculté d'éducation, nouvellement intégrée au sein des universités.

prendra le nom d'école-industrielle puis d'enseignement technique. En 1886, la formation à l'artisanat et à l'art est aussi organisée de manière duale par les écoles professionnelles. Ces dernières, fondées par les Frères des écoles chrétiennes, formaient les apprenants aux métiers artisanaux et artistiques par un cursus donné à mi-temps en salle de classe et à mi-temps dans les ateliers (Grootaers, 1998, 2014). Ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale, par le mouvement d'émancipation sociale et de démocratisation de l'enseignement, que le système dual des filières techniques et professionnelles sera progressivement délaissé. Il passe dans le même temps de la tutelle de l'industrie à celle du ministère de l'instruction publique, prônant une toute autre vision de l'instruction.

On a compris que le travailleur n'est pas seulement un rouage de l'usine, c'est d'abord un homme qui doit épanouir ses dons intellectuels et moraux, qui doit avoir accès aux sources de la pensée et de l'art. (...) L'enseignement technique doit se renouveler. Des instructions ministérielles de 1947-1948 fixent une plus large place à la culture dans les cycles secondaires inférieurs. (Rapport triennal instruction publique, 1951, p. 310)

Dès lors, en 1979, au moment où le modèle dual allemand est plébiscité par l'Europe comme solution idéale pour sortir de la crise économique, son implémentation connaît des rythmes variés dans les différents pays. En Belgique et en France, l'alternance ne sera mise en place dans l'enseignement secondaire que pour insérer des jeunes en décrochage scolaire ou pour pallier les pénuries dans les secteurs textiles et métallurgiques, alors qu'en supérieur, il ne prend pas d'ampleur.

En Belgique francophone, ce modèle de formation professionnelle s'implémente en quatre phases (Doray & Maroy, 2001) :

- La phase d'initiation : en 1980, face au chômage croissant et à la demande européenne, une voie d'enseignement à horaire réduit (Centre d'enseignement à horaire réduit [CEHR]) est mise en place pour les jeunes de 16 ans. Aucune base légale ni reconnaissance de l'alternance n'est prévue pour ces jeunes dont la scolarité n'est plus obligatoire.
- La phase d'expérimentation : un nouveau type d'alternance est organisé au sein des pôles emploi-formation à destination des adultes de 18 à 25 ans sans emploi. Parallèlement, l'obligation scolaire est rehaussée à 18 ans (en 1983) et un certificat de

participation est donné aux participants réguliers et aux élèves de CEHR en fin de formation.

- La phase de consolidation : en 1993, le modèle d'alternance intègre officiellement l'enseignement technique et professionnel. Une charte de l'alternance est rédigée pour régler le système de formation et relever le niveau de qualification visé/requis. Cette valorisation transparait en termes de compétences professionnelles et de changement d'appellation des CEHR en centre de formation alternance (CEFA).
- La phase de stabilisation : dès 1997 les stages en entreprise obtiennent une reconnaissance légale et sont institutionnalisés dans les formations professionnelles du secondaire et du supérieur.

Comme nous pouvons le constater, si le modèle dual allemand s'est étendu en Belgique, cela a requis des adaptations. Il en est de même en France et dans la plupart des pays industrialisés, même en Allemagne (Davoine & Deitmer, 2018). Partant d'une filière traditionnelle de l'enseignement secondaire professionnel, formant aux métiers manuels, le modèle a été relié à la pédagogie par compétences et globalisé à l'ensemble des métiers et professions tant de l'industrie que de service et ce, à la fois dans la filière professionnelle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement supérieur (Davoine & Deitmer, 2018 ; Grootaers, 1998 ; Landry, 2002 ; Vanhulle et al., 2007). De plus, la reprise du modèle a le plus souvent été partielle, omettant l'élaboration préalable de référentiels métiers standardisés et la co-organisation (matérielle et financière) de la formation entre les secteurs professionnels et scolaires. Dès lors, la partie menée en entreprise — les stages — bien qu'organisée sur papier, se voit juxtaposée à un cursus principal, reléguée à une place secondaire et dotée de faible importance (en termes d'encadrement et d'enjeux) vis-à-vis des cours d'instruction de base donnés en institution scolaire. Enfin, la portée de la formation s'est éloignée du modèle allemand : l'alternance belge s'est installée en secondaire et formation-emploi comme solution d'insertion professionnelle et de lutte contre la hausse du chômage auprès d'un public moins favorisé. Initialement, il visait la plupart des élèves dans le développement de qualifications précises de type fordiste, perçus comme concourant à l'essor des entreprises. Il sera pourtant repris comme modèle efficient post-fordiste sans opérationnalisation précise des compétences, et cela dans toutes les formations professionnelles.

Si ce modèle dual et ses ancrages politiques éclairent le développement de l'alternance en Belgique et dans d'autres pays industrialisés, il nous procure également un nouvel environnement de stage. Ce dernier est cette fois à la jonction du monde de l'entreprise et de la formation professionnelle. Sa forme dérive du compagnonnage, passant par les filières professionnelles des instituts des frères des écoles chrétiennes pour revenir au sein d'une nouvelle organisation, dite en alternance, dans un contexte de crise économique. Le stage y est une période, fixée dans le temps, alternée à des cours, pendant laquelle l'étudiant ou l'élève intègre un poste de travail, comme un employé, pour y assurer une fonction ciblée par le cursus d'enseignement qu'il est en train de suivre.

Quelles que soient les adaptations subies par ce modèle, il s'installe dès 1980 dans les formations professionnelles européennes et nord-américaines, sous les traits de l'alternance. Son cadre et sa reconnaissance légale prennent forme dans chaque pays industrialisé à des rythmes variés, parallèlement à l'essor des recherches scientifiques sur le sujet et à une nouvelle figure du professionnel à former. Dans un contexte de concurrence internationale entre les entreprises, de crise économique et d'élévation du niveau général d'instruction, la productivité d'un employé ou d'une entité ne rime plus uniquement avec la technique, mais aussi avec la flexibilité et l'innovation. Les métiers se posent comme relatifs à des processus complexes tout en se ralliant sous le terme de profession, délaissant le paradigme de type fordiste. Ce mouvement grandissant de professionnalisation soulève à son tour des questions sur l'expertise professionnelle et la formation à mettre en place pour la soutenir.

En formation professionnelle, la sphère scientifique francophone mène plusieurs travaux sur le sujet. Dès 1970, les concepts de professionnalisation et d'alternance sont questionnés afin d'être opérationnalisés. Ces travaux ont d'abord surtout lieu au Québec, en pleine réorganisation de l'enseignement supérieur, à la suite du rapport Parent (Lessard & D'Arissio, 2010 ; Malo, 2011). Les publications sur la formation des enseignants se multiplient au vu du changement majeur en cours : elle n'est plus organisée en école normale, mais bien au sein de Facultés d'éducation, à l'université, auprès d'enseignants-chercheurs. En Europe, elles débiteront dans les années 1980-1990, d'abord dans l'enseignement obligatoire puis dans certaines filières du supérieur. En Belgique francophone, cela correspond à la phase

d'initiation de l'alternance en formation professionnelle et à une refonte de la formation initiale des enseignants (instituteurs et enseignants du secondaire inférieur).

Cette dernière est alors instituée comme enseignement supérieur de type court, dont le programme en 3 ans comprend entre autres des exercices sur le terrain professionnel (stage et/ou école d'application). La formation des enseignants du secondaire supérieur est, quant à elle, organisée à l'université. Ce double cursus est une particularité belge et suisse romande (à l'exception de Genève) au moment où la formation s'organise en IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) en France (Akkari, 2007 ; Beckers et al., 2003 ; Lussi Borrer, 2017). Elle occasionnera plusieurs débats sur l'unification des cursus, et des recherches sur l'alternance et la professionnalisation.

Plusieurs axes majeurs de recherche se distinguent à cette époque en francophonie dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement :

- Un premier s'intéresse aux compétences essentielles à acquérir pour former des enseignants. La plupart se tournent vers des enseignants reconnus comme experts afin d'isoler les comportements les plus efficaces. Les méthodologies principales sont l'observation et la comparaison de réponses obtenues par questionnaires auprès des enseignants.
- Un deuxième axe, à l'origine moins suivi, mais qui a rapidement pris de l'ampleur, est de nature plus compréhensive. Les chercheurs vont à la rencontre des enseignants afin d'interroger les stratégies mises en place lorsqu'ils doivent résoudre des problèmes. Il n'est plus uniquement question de comportements visibles et conscients, comme pour le premier axe, mais aussi de croyances, de conceptions, d'expériences et de processus de réflexion, qui entrent en jeu avant et dans l'action. Ce type de recherche va prendre de l'ampleur dans les années 1990, à la suite des travaux de Argyris et Schön de 1983 sur le praticien réflexif, traduit en français dès 1994.
- Un troisième axe, de nature didactique, analyse les spécificités des savoirs dans chaque discipline scolaire afin de concevoir des situations d'apprentissage appropriées. La question du sens et de la construction des savoirs se posent comme technique d'enseignement au-delà de la transmission. Cet axe se développera entre autres en

formation des enseignants sous forme de didactique professionnelle dès 1990. Enfin, un quatrième axe veut éclairer les concepts prescrits, comme l'alternance et la professionnalisation, afin d'identifier leurs différentes dimensions et, pour certains (dont Malglaive, 1990 ; Mialaret, 2016 ; Pelpel, 1989), de les opérationnaliser en formation professionnelle.

Les résultats de ces axes scientifiques et les objets des débats politiques sur le système éducatif et la formation entrent en résonance. Le premier axe apporte des éléments concrets, rationnels, sur les techniques à mettre en place pour former a priori un enseignant efficace. Le deuxième et le troisième reprennent la complexité du métier et invitent à développer un nouveau regard sur l'enseignant, à la fois réflexif et expert. Et enfin, l'éclairage conceptuel mène à mieux comprendre l'organisation de la formation. Les stratégies politiques quant à elles se centrent sur la réforme de la formation initiale et une définition globale du métier d'enseignant, tous réseaux et établissements confondus.

➤ Contexte à la veille du XXI^e siècle

À la fin de la période couvrant les années 1970 à 2000, la communauté française a concrétisé la stratégie d'unification de son système éducatif afin de diminuer les inégalités entre établissements dénoncées entre autres par les rapports de l'OCDE (1989, 1991, 1993). Les différents réseaux s'organisent autour de mêmes programmes, attendus scolaires, missions, statuts et peu à peu autour d'évaluations communes. Toutefois, la crise économique a impacté la gestion des systèmes éducatifs et de formation en réduisant les ressources humaines et les subsides, créant des malaises au sein du corps enseignant et des restructurations dans l'enseignement supérieur.

Dans ce même temps, l'État a adopté une logique comptable et identifié la formation professionnelle comme solution pour revenir sur le marché international par la voie de ses entreprises. Pour cela, les concepts de compétences et d'alternance ont été peu à peu instaurés, sous l'impulsion de l'Europe et de sa promotion du modèle de formation dual allemand. Alors qu'elle avait atteint une position de relégation, la formation professionnelle duale est devenue le modèle émergent d'organisation de l'enseignement supérieur. Dans

cette dernière, besoins et contraintes économiques se rencontrent : l'apprentissage en entreprise/en école de stage s'effectue à moindre coût, tout en répondant aux attentes du milieu professionnel en termes d'insertion et de compétences. Cependant, la position des acteurs de l'enseignement supérieur à ce sujet n'est que peu abordée dans les traces de l'époque.

Dans le même temps, les recherches scientifiques sur l'enseignement prennent une place prioritaire au niveau politique et dans les mouvements pédagogiques pour identifier des leviers d'efficacité et opérationnaliser le pilotage du système éducatif dans un budget serré. Ceux-ci alimentent les débats de réformes et d'actualisation des systèmes éducatifs et de formation initiale. Parallèlement, de nouveaux paradigmes de la formation et du professionnel s'installent. Le modèle du technicien rationnel occupant un métier est bousculé par celui d'un praticien réflexif et de sa professionnalisation. Au niveau de l'enseignement et de sa formation initiale, les discours convergent vers la redéfinition d'une identité professionnelle, la précision de compétences spécifiques efficaces et la nécessité de réformer sa formation pour plus d'efficacité.

b) Stage en formation initiale des enseignants

Dans ce contexte de crise économique et de soucis d'efficacité de la formation professionnelle, caractéristique de la fin du XXe siècle, les stages vont être refaçonnés tout en poursuivant les mouvements entamés antérieurement liés à l'actualisation de la formation initiale des enseignants. Deux transitions sont à compter à cette période : d'une part l'arrivée du stage à la place des exercices de didactique au sein d'un cursus de formation ; et d'autre part, la fin du stage post-formation comme période probatoire.

La première transition se situe au niveau de la refonte du programme de formation initiée quelques années plus tôt. Dès 1970, la formation initiale des enseignants subit trois changements majeurs qui participeront à l'intégration du stage au sein du programme des étudiants en formation initiale : le statut de sa formation, la sortie progressive des écoles d'application, l'actualisation des programmes. Le premier, déjà entamé dès 1967, est de type statutaire. Après avoir été de longue date un établissement de niveau primaire puis moyen, axé sur l'instruction et la moralisation des futurs maîtres, l'école normale se restructure en un

cycle d'études professionnelles de 2 ans de niveau post-secondaire (Beckers et al., 2003 ; Dehalu, 2008). Nommée « institut supérieur de pédagogie », la formation est reconnue comme un enseignement supérieur de type court au même titre que d'autres catégories de formation (économique, paramédical, ...). Elle n'est plus accessible qu'aux étudiants porteurs d'un diplôme d'enseignement secondaire, âgés au minimum de 16 ans en 1970 et de 18 ans en 1984. Elle rejoint dès lors le rang d'autres formations dans lesquelles sont intégrés des stages (sciences appliquées, droits, soins infirmiers, ...). Les restrictions budgétaires s'amplifient au cours des années 1980, menant à une rationalisation des effectifs et à la diminution du nombre d'établissements d'enseignement supérieur. En 1993, les 113 établissements d'enseignement subsistant en Belgique doivent fusionner en 26 « Hautes écoles » pour l'ensemble des réseaux. Cette étape marque le début d'une harmonisation des modes de fonctionnement des différentes catégories d'enseignement supérieur (Beckers et al., 2003 ; Dehalu, 2008 ; Grootaers, 1998). Le stage s'y généralise par adoption progressive du modèle d'alternance.

Le deuxième changement se situe au niveau des écoles d'application. Les mesures budgétaires prises par le gouvernement auprès des instituts de formation ne permettent plus le financement des écoles d'application, tout du moins dans les catégories pédagogiques. Dès lors, à l'initiative des directions de ces instituts, certaines de ces sessions hebdomadaires de didactique sont remplacées, dès 1975, par des périodes plus longues d'exercices de pratiques enseignantes dans des écoles fondamentales ou secondaires avoisinantes. Ces périodes de formation ne demandant pas de budget de fonctionnement s'implémentent peu à peu en Belgique, sous le nom de stage, parallèlement aux recommandations d'alternance prônées par l'Europe.

La troisième modification se concrétise en 1989 au niveau du cursus de formation. Vingt et un ans après le dernier décret à ce sujet, la circulaire ministérielle du 3 juillet 1984 est promulguée pour renforcer le contenu du programme d'enseignement supérieur pédagogique et l'aligner officiellement aux enjeux d'émancipation et de différenciation poursuivis dans le système éducatif. L'accent est mis sur l'accompagnement de l'élève dans ses apprentissages et les pratiques d'orientation. Pour cela, la durée de la formation initiale des enseignants des filières pédagogiques de préscolaire, de primaire et de secondaire

inférieur est officiellement relevée à trois années⁴¹. Des cours de formation générale y sont intégrés ainsi que des cours d’approfondissement des matières d’enseignement (Beckers et al., 2003 ; Dehalu, 2008). Les grilles horaires de l’époque incluent également une formation pratique — nommée didactique — comprenant des « stages pédagogiques », des « stages de formation à l’animation », ainsi que des périodes d’assistance et d’observation en classe.

Ces trois modifications concourent à voir apparaître le terme et la pratique de stage au sein du cursus actualisé de formation initiale des enseignants de niveau supérieur. Des initiatives émergent dans les Hautes Écoles, dans la continuité des stages déjà mis en place (en médecine, droit, etc.) ou en remplaçant d’autres formes d’apprentissage (en enseignement par exemple, pour la catégorie pédagogique de type court). À la fin du XXe siècle, les stages en enseignement s’organisent et prennent de plus en plus la place des exercices en écoles d’application. Dans le chef des directeurs de catégorie pédagogique, ils ont l’avantage de maintenir un temps d’exercice sur le terrain — à visée majoritairement applicationniste — dans le cursus, à moindre cout, via des écoles partenaires. Si l’efficience du stage est perçue, la logique duale de l’alternance en termes d’insertion, de coformation et d’attendu du milieu professionnel en termes de compétences sont encore en phase de débat. En attendant, dans certaines hautes écoles, le stage remplace l’exercice de didactique dans l’organisation préexistante du cursus et dans sa finalité d’application. La qualité de la formation n’en est toutefois pas encore relevée, comme le pointe le rapport de l’OCDE en 1989.

Cette émergence du stage au sein de la formation est à mettre en parallèle avec le déclin de l’emploi du terme stage en tant que période probatoire précédant la nomination des enseignants. Rappelons que depuis la fin de la moitié du XIXe siècle, leur entrée en fonction et leur stabilité d’emploi étaient laissées à la libre gestion des établissements et des communes, sans cadre de droit commun. Même si le stage fut décrété en 1884, être une période d’activité obligatoire pour chaque enseignant postulant dans une école de l’État, ni la rémunération, ni les tâches, ni la promesse d’emploi n’étaient garantis, à court comme à long

⁴¹ Dans les faits, la plupart des instituts d’enseignement pédagogique avaient anticipé la promulgation de la circulaire de 1984 en instaurant un cursus basé sur des grilles provisoires et étalé sur une durée de trois ans, accessible pour toute personne âgée d’au moins 18 ans (Beckers et al., 2003).

terme pour l'enseignant-stagiaire. Il faudra attendre plus d'un siècle pour que les conditions d'engagement et de nomination des enseignants soient clarifiées et harmonisées entre les réseaux, au même titre que leurs statuts et les mesures disciplinaires possibles les concernant. Le décret de 1993 officialise ce tournant statutaire du personnel enseignant et modifie les termes en usage : plus question de période de stage ou de stagiaires pour les enseignants issus des instituts supérieurs de pédagogie, mais bien du statut de temporaire ou de définitif (de Commer, 2006 ; Grootaers, 1998). Notons qu'à partir de cet acte, la période est officiellement liée à un emploi et non plus à un apprentissage professionnel de base, bien que ce fut une de ses finalités depuis 1873.

Pour comprendre ces modifications et leur délai de concrétisation, il faut se plonger dans les débats de la commission paritaire mise en place lors de la signature du Pacte scolaire de 1958 (résolution 27). Dans un contexte d'égalité entre réseaux, cette assemblée devait, dans un délai de 2 ans, élaborer un cadre commun concernant les statuts et la stabilité d'emploi des enseignants. Or, tous les acteurs présents ont défendu des points de vue différents sur la demande initiale (de Commer, 2006) : les pouvoirs organisateurs privilégiaient leur droit constitutionnel de liberté de l'enseignement, l'État visait l'égalité de traitement et le maintien des spécificités de chaque réseau, les organisations syndicales quant à elles axaient le débat sur les droits et devoirs du personnel enseignant.

Bien que la plupart insistaient pour officialiser les décisions par loi ou décret, le secrétariat national de l'enseignement catholique ⁴² défendait une gestion interne de la question au vu du contrat privé qui liait l'enseignant au pouvoir organisateur catholique. Après une dizaine de projets de lois et de décrets, les représentants de chaque réseau de cette commission se sont entendus, non sans concession, autour du modèle préexistant d'agent de la fonction publique. Les négociations ont abouti à une convention écrite statuant sur les règles d'engagement, de suspension, de priorité et de nomination des enseignants, ainsi que leurs droits et devoirs tout en respectant leur liberté de conscience et de vie privée. Ce dernier point est une des grandes modifications apportées par le décret sur les conditions de stabilité

⁴² SeGEC de l'époque

d'emploi après avoir été au cœur des débats et de crises sociales. En effet, avant cela, il était arrêté que « les situations personnelles ou matrimoniales incompatibles avec la morale chrétienne ou violant gravement les lois de l'Église catholique mettent fin de plein droit, sans préavis et sans indemnités à tout engagement » (1965, article 41 § 2). La commission a dû faire marche arrière et revoir la notion d'incompatibilité en lien avec la vie scolaire, à la suite d'une vague sans précédent de licenciements abusifs, entre 1973 et 1974 pendant la période dite de stage. En plus d'assurer des balises précises et homogènes préservant les droits et devoirs de chacun, une autre avancée majeure du décret de 1993 est la limitation dans le temps de la période probatoire et la liste des priorités à la nomination de membre du personnel reconnu comme enseignant et non plus comme stagiaire.

Ce détour par les débats précédant la mise en place du décret de 1993 fixant le statut des membres du personnel enseignant indique que le changement d'appellation du « stagiaire » en statut temporaire n'est pas qu'une modification de vocabulaire. Il s'agit aussi d'une modification fonctionnelle. En effet, d'une période d'apprentissage recouvrant une multitude de pratiques et de possibles inéquités entre individus et établissements, le stage devient une étape obligatoire et réglementée du parcours professionnel de l'enseignant, pendant laquelle il est soumis, comme ses collègues, à des devoirs cadrés tout en bénéficiant de droits précis. Plus aucune hiérarchie en termes d'expertise ou d'apprentissage n'est dorénavant liée officiellement aux statuts d'enseignant temporaire et définitif alors qu'elle était bien présente par l'utilisation du terme « stagiaire ». Leur statut fait référence à la durée de leur contrat et à leur ancienneté dans la fonction, permettant leur nomination dans un emploi vacant.

À la fin du XXe siècle, le terme de stage quitte la carrière de l'enseignant pour ne plus intégrer que le vocabulaire de la formation initiale. Il prend les traits d'un lien entre le milieu professionnel et le cursus de formation, pouvant favoriser l'insertion et le développement de compétences professionnelles, le tout dans un contexte de crise économique, de compétitivité tant nationale qu'internationale et de redéfinition des modèles de professionnalité. Du côté de l'enseignement, le stage connaît un double mouvement : il intègre peu à peu le cursus de formation en lieu et place des exercices en école d'application, tout en quittant la période probatoire de début de carrière. Ces mouvements s'effectuent dans le même temps que des restrictions budgétaires, une recherche d'efficience de l'ensemble des formations professionnelles, une stratégie d'harmonisation du système

éducatif, une revalorisation du modèle dual et un changement de conception sur l'enseignement-apprentissage, passant de l'application rationnelle de technique à la construction de compétences. Le stage en enseignement n'est toutefois pas généralisé à tous les établissements supérieurs de pédagogie. Il reste un choix d'établissement, qui, tout comme le mouvement de modification de paradigme enseignant, prend peu à peu de l'ampleur avant même d'être décrété. Toutefois, les deux ne sont pas directement corrélés. Dans la plupart des cas, quand le stage remplace l'exercice en école d'application, les arguments sont financiers. Le paradigme reste généralement applicationniste, ne prenant pas en compte les autres dimensions de l'alternance dont la co-organisation, la mise en place du référentiel métier par compétences et la collaboration pédagogique de tous les formateurs autour du métier.

2.3.4. De l'intégration du stage dans une formation en alternance

a) Contexte scolaire et réformes de l'enseignement supérieur du début du XXIe siècle

À l'aube des années 2000, le système éducatif belge continue d'être aménagé vers plus d'homogénéisation et de démocratisation. Dans l'enseignement obligatoire, les évaluations externes se généralisent jusqu'à prendre une forme certificative. Les finalités émancipatrices et démocratiques s'opérationnalisent avec la création de plans individualisés d'apprentissages, des pratiques de différenciation pédagogiques ainsi que de stratégies d'intégration des élèves à besoins spécifiques. En 2015, une nouvelle réforme s'annonce sous les traits du Pacte pour un enseignement d'excellence (FWB, 2019). Elle sera mise en œuvre progressivement dès la rentrée 2022. L'avenir nous éclairera sur la manière dont elle s'intégrera dans le contexte scolaire et de la formation.

Pour ce qui est de la formation des enseignants, après des siècles de démocratisation du système éducatif et de transformation de l'école normale en catégorie pédagogique de l'enseignement supérieur de type court, le début du XXIe siècle est marqué par une réforme globale de leur formation initiale. Plus que des réaménagements de structures (accès ou durée d'étude) et de programme (contenus et diversité de cours), c'est le paradigme même de formation professionnelle et la compétence réflexive de l'enseignant qui vont être légiférés,

sur base des recommandations de l'Europe (OCDE, 1989), dans un contexte de refonte du système d'études supérieures post-crise économique. En Belgique francophone, de nouveaux décrets veulent remanier la catégorie pédagogique vers plus d'efficacité tout en maintenant la distinction entre la formation universitaire des futurs enseignants du secondaire supérieur et celle, organisée en Haute École, formant les instituteurs et enseignants du secondaire inférieur (anciennement nommés régents).

Cette refonte de la formation des enseignants prend place dans une réforme globale de l'enseignement supérieur dont deux mouvements peuvent se distinguer :

- Le premier mouvement vise à faciliter la mobilité des étudiants entre établissements et pays européens. L'objectif poursuivi est d'harmoniser l'espace de l'enseignement supérieur, toutes catégories confondues, prônant des valeurs d'équité et de qualité. Concrétisé dès 1998, ce mouvement est connu sous le nom du processus Bologne (Romainville, 2003). Parmi les réorganisations entreprises, nous pouvons citer la généralisation de la division des études en trois cycles et de leur titre, la mise en place d'un système de reconnaissance de qualification sous forme de crédits, la planification du cursus en semestre, l'égalité d'accès aux études, ainsi qu'une attention à la qualité de l'enseignement et à l'insertion professionnelle. Celle-ci se traduit dans chaque cursus par la mise en place d'unités d'enseignement, d'activités d'apprentissage et d'activités d'intégration professionnelle prenant, entre autres, la forme de stage. En Belgique francophone, cette mesure est légiférée par le décret Paysage (FWB, 2013). Ce décret et ceux des pays participant au processus dit de Bologne s'appuient sur la valeur d'égalité (accès, diplôme, cursus), favorisent la mobilité des étudiants en organisant de nouveaux cursus harmonisés et remanient aussi les formations dans des visées de professionnalisation, de rationalisation et d'adéquation formation-emploi (Maubant, et al, 2013 ; Wittorski, 2008). Même si le haut de la crise économique est passé, le taux de chômage des jeunes diplômés et les difficultés d'insertion professionnelle augmentent. Les dispositifs de rapprochement entre les cursus et le marché de l'emploi se multiplient et la professionnalisation est utilisée comme qualificatif de la formation.

- Le deuxième mouvement concrétise quant à lui dans chaque cursus cette mise en place du système d'alternance débattue dans un contexte de crise économique. Dans un mouvement plurinational de professionnalisation des formations, les activités en lien avec l'employabilité des diplômés se concrétisent, spécifiant la liste de compétences de chaque profession visée et généralisant l'usage des stages comme principale modalité pédagogique (Bourdoncle et Lessard, 2003 ; Glaymann, 2013).

Cette opérationnalisation est aussi alimentée, dans plusieurs formations initiales, dont celle à l'enseignement, par la redéfinition du modèle de praticien intégrant la réflexivité dans le panel de compétences professionnelles à acquérir. Depuis les travaux de Schön de 1983, ce modèle percole et prend de l'ampleur dans les courants pédagogiques et les prescriptions légales. En Belgique francophone, l'enseignant réflexif est d'abord annoncé comme une compétence parmi d'autres, liées aux activités de savoir-faire et d'intégration professionnelle de la formation nouvellement réformée (FWB, 2001a). À la suite de la publication de l'administration de l'enseignement supérieur « Devenir enseignant » en avril 2001 (AERS, 2001), la réflexivité est annoncée comme le qualificatif principal de l'enseignant-praticien, sa nouvelle identité professionnelle et l'objectif central de sa formation. Elle apparaît comme le produit de six axes complémentaires élaborés sur base⁴³ du modèle de Paquay (1994) — lui-même inspiré des travaux de Schön — et recouvrant les missions de l'enseignant (FWB, 1997) tout en reconnaissant la complexité du métier.

Elle est également régulée par le maître de stage, vu comme le modèle de référence pour l'étudiant

⁴³ Le modèle présenté dans la brochure de l'AERS pose les axes de maître instruit, personne sociale, chercheur, acteur social, pédagogue et praticien convergeant vers la nouvelle identité annoncée de l'enseignant : le praticien réflexif. Si la référence aux travaux de Paquay est mentionnée, ce dernier les énonce plutôt comme des conceptions distinctes de la profession dont l'un seulement est le praticien réflexif.

- Mise en place de l'alternance dans les formations initiales des enseignants belges francophones

En 2000, avant la mise en place d'une réforme majeure, deux offres de formation pédagogique sont principalement organisées en Belgique francophone : l'une pour les enseignants du secondaire supérieur et l'autre à destination des instituteurs et enseignants de secondaire inférieur. La première se déroule à l'université où une année d'agrégation est organisée en alternant cours de formation professionnelle et stage. Elle suit un cursus de type long, d'appropriation de connaissances spécifiques à une discipline. La deuxième formation initiale possible est de type court. Elle est axée sur la profession avec un programme alternant chaque année des temps d'acquisition de connaissances générales et disciplinaires avec des stages. Le fait que ces deux formations à l'enseignement secondaire ne se déroulent pas dans une même institution et selon un même modèle est une spécificité belge. La question de son unification a d'ailleurs été source de débat depuis les années nonante (commission De Landsheere, 1990) sans pour autant être résolue.

La réforme de la formation initiale de 2001 n'affecte toutefois pas cette forme pilarisée du système de formation à l'enseignement, mais plutôt son organisation interne, ses programmes et ses finalités. Elle officialise la mise en place de l'alternance et la modification du paradigme d'enseignement basé sur le modèle du praticien réflexif et ses multiples compétences (Beckers et al., 2003). Et cela, malgré plusieurs propositions d'unification de ces deux formations au sein d'une même entité. Il faut attendre 2004 pour que le cursus universitaire soit une nouvelle fois revu en proposant une finalité didactique parallèle à la finalité spécialisée initiale (Van Nieuwenhoven & Roland, 2015). Ce n'est qu'à l'heure d'écrire ces lignes, en 2022, qu'une nouvelle réforme va inscrire la formation pédagogique en Haute École en enseignement supérieur de type long coorganisé par une université.

Du côté de la formation en Haute École, catégorie pédagogique, le cursus de formation est réaménagé en cinq points : l'expertise disciplinaire, la construction de l'identité professionnelle, l'alternance, les stages et l'intégration d'enseignants au sein des formateurs (Beckers et al., 2003 ; FWB, 2001a).

- La maîtrise disciplinaire est renforcée tout comme dans les années 1984, en y ajoutant une spécificité didactique désignant la nature spécifique des savoirs disciplinaires à construire dans les situations de classe.
- L'identité professionnelle fait également son entrée au sein du cursus avec des cours d'identité enseignante, de déontologie et d'ouverture vers l'extérieur. L'enseignant n'est plus vu uniquement comme un technicien, mais un professionnel en charge de missions complexes (en référence au décret Missions, 1997). Pour atteindre cet objectif, un référentiel de 13 compétences⁴⁴ et 7 axes d'activité d'enseignement⁴⁵ sont identifiés pour concourir au développement de la nouvelle identité de l'enseignant.
- Pour asseoir cette identité, assurer le développement de compétences réflexives et favoriser l'insertion, l'articulation entre l'acquisition des connaissances et les exercices dits pratiques est renforcée. De nouveaux modules sont mis en place : les ateliers de formation professionnelle (AFP) où didacticien, pédagogue et maître de formation pratique (MFP) se rencontrent avec les étudiants autour de problématiques professionnelles.

⁴⁴ Selon l'article 3 du décret, la formation initiale vise à amener l'étudiant à développer 13 compétences en référence avec le décret-missions : 1. Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe et pour une meilleure adaptation aux publics scolaires ; 2. Entretenir avec l' institution, les collègues et les parents d' élèves des relations de partenariat efficaces ; 3. Être informé sur son rôle au sein de l' institution scolaire et exercer la profession telle qu' elle est définie par les textes légaux de référence ; 4. Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l' action pédagogique ; 5. Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l' action pédagogique ; 6. Faire preuve d' une culture générale importante afin d' éveiller l' intérêt des élèves au monde culturel ; 7. Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession ; 8. Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne ; 9. Travailler en équipe au sein de l' école ; 10. Concevoir des dispositifs d' enseignement, les tester, les évaluer et les réguler ; 11. Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir ; 12. Planifier, gérer et évaluer des situations d' apprentissage ; 13. Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée.

⁴⁵ Selon l'article 4 du décret : Les activités d' enseignement nécessaires pour atteindre les objectifs de formation des étudiants inscrits dans les sections d' instituteur préscolaire, d' instituteur primaire et de régent comportent les mêmes axes. Ces axes sont constitués par : 1° L' appropriation des connaissances socioculturelles comportant au moins 120 heures ; 2° L' appropriation des connaissances socio-affectives et relationnelles comportant au moins 120 heures ; 3° La maîtrise des connaissances disciplinaires et interdisciplinaires comportant au moins 1020 heures ; 4° La maîtrise des connaissances pédagogiques comportant au moins 180 heures ; 5° L' appropriation d' une démarche scientifique et d' attitudes de recherche comportant au moins 45 heures ; 6° Le savoir-faire comportant au moins 780 heures. 7° Les activités interdisciplinaires de construction de l' identité professionnelle comportant au moins 80 heures.

- Les stages sont officialisés comme fondement de la formation. Leur nombre et leur répartition tout au long du cursus sont arrêtés à 480 heures, réparties graduellement sur les trois années. Leur présence dès le début de la formation est annoncée comme permettant de tester l'engagement de l'étudiant, de le confronter aux exigences du métier, d'alimenter son projet de formation et de développer ses compétences réflexives.
- Enfin, les enseignants en fonction sont reconnus comme des acteurs de la formation et même comme ressources et modèles alimentant les compétences réflexives des étudiants. Les maitres de stage — enseignants accueillant les étudiants dans leur classe — intègrent une relation de partenariat avec les Hautes Écoles pédagogiques, bénéficiant d'allocation lors de l'accompagnement de stage. En outre, le décret les intègre au sein des AFP sous un statut particulier de MFP.

Du côté de la formation initiale des enseignants du secondaire supérieur, l'agrégation est actualisée pour être composée de 300h de cours pendant lesquelles le principe d'alternance est mis en place par des stages, de l'analyse de pratiques et des séminaires de réflexivité. Elle s'organise à la suite du deuxième cycle de formation disciplinaire (actuel master). Au niveau des finalités, le cursus poursuit le développement des 13 compétences identiques à tous les enseignants comme en Haute École de catégorie pédagogique (FWB, 2001b). Depuis 2004, à la suite du décret Bologne, une nouvelle filière de formation à l'enseignement s'ajoute à l'offre d'agrégation préexistante : la finalité didactique (FWB, 2004). Cette dernière intègre les cours de formation professionnelle dès le début du master. Toutefois, la place de la formation pratique est nettement inférieure à celle donnée en Haute École. Elle atteint 90 heures, dont 60 heures de stages, supervisées par un professeur de didactique de la discipline visée par sa formation universitaire et par un maitre de stage.

Ces réformes sont le fruit de nombreuses années de débats autour de l'unification de la formation à l'enseignement et de la qualité de l'instruction scolaire/qualité de l'enseignement (OCDE). Même si le cursus de formation des enseignants et la place des stages s'étaient stabilisés au sein des deux cursus à la fin du XXe siècle, les débats se sont poursuivis au niveau politique (Beckers, 1999). Ceux-ci portent sur une possible unification des deux grandes

formations à l'enseignement : celle des instituteurs et régents (type court en Haute École), et celle des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (type long à l'université). Toutefois, les divergences entre les deux modèles sont de taille, surtout au sujet de la place occupée par la formation aux savoirs scientifiques. Du côté du type court, l'acquisition de connaissances et la formation professionnelle s'organisent en concomitance, l'une et l'autre en lien direct avec la profession visée. Du côté de l'université en revanche, ces deux pans du cursus se succèdent : ce n'est qu'après plusieurs années passées à étudier des connaissances disciplinaires qu'une courte formation spécifique à l'enseignement débute. En plus de leur organisation, les publics traditionnellement visés par chacun des cursus divergent : l'un dérive de l'école normale, adressée aux élèves issus du peuple, alors que l'autre, universitaire, est synonyme d'élite sociale (Grootaers, 1998). De son côté, l'OCDE maintient l'idée d'une formation unifiée, mais pointe le risque de détourner la formation de son public cible et de ne pas pouvoir assurer le financement par le gouvernement d'enseignants au statut universitaire (Beckers et al., 2003). Finalement, un compromis est trouvé avec le maintien des deux systèmes dont l'organisation est revue.

En plus de ces modifications de la formation initiale, le gouvernement instaure un système de formation continue auprès des enseignants en fonction afin de promouvoir le modèle d'enseignant réflexif. La formation des formateurs d'enseignants et plus largement des formateurs de Haute École est revue avec l'obligation de présenter un certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES) faisant suite à une formation universitaire (Beckers et al., 2003).

➤ Continuité et tensions entre réformes et acteurs de la formation

Ce début de XXI^e siècle est un contexte de réforme, de réaménagements en profondeur de l'enseignement supérieur, prescrits par voie légale. Après plusieurs années — et siècles — de restructuration du système éducatif, les pouvoirs publics orientent leur action sur la formation professionnelle. Les enjeux énoncés reprennent quelques finalités des réformes entreprises dans l'enseignement obligatoire : démocratisation des études, harmonisation des structures de formation, centration autour d'un apprenant acteur et non plus simple récepteur. À cela s'ajoutent des enjeux économiques, car pour sortir de la crise (chômage, compétitivité internationale), il est recommandé de professionnaliser les étudiants tout au long de leurs

études. Pour cela, le système d’alternance et les référentiels de compétences sont mis en place, rationalisant la formation tout en voulant favoriser l’insertion professionnelle. Plusieurs conversions identitaires sont également amorcées avec ce mouvement de professionnalisation : celle du praticien à la fois expert et réflexif, apprenant de manière continue ; celle de l’étudiant tenant un rôle d’acteur dans la formation, celle de métiers reconnus comme complexes devant s’adapter à l’évolution de la société et de son marché ; celle de formation aux structures de plus en plus harmonisées tout en devant centrer ses contenus — du moins en partie — sur des finalités instrumentales et des compétences métiers.

Au niveau de la formation initiale des enseignants, même si les cursus universitaires et organisés en Haute École de catégorie pédagogique ne sont pas unifiés, ils poursuivent des finalités communes liées au modèle d’enseignant réflexif et au développement du même ensemble de compétences. Bien que leurs organisations divergent, la place des activités d’insertion professionnelle est rehaussée, les maîtres de stage intégrés dans des rôles de formateurs, d’accompagnateurs et d’évaluateurs. De plus, les contenus sont revus au regard des évolutions récentes du système éducatif et des paradigmes d’enseignement-apprentissage. Les enjeux poursuivis par la réforme de la formation des enseignants sont similaires à ceux de la refonte de l’enseignement supérieur, impliquant plusieurs conversions identitaires. Toutefois, des spécificités majeures à l’enseignement sont à noter. Au niveau de la profession, rompant avec les représentations antérieures, elle passe du modèle technique de transmission de connaissances à celle de la complexité des pratiques pédagogiques contextualisées et différenciées de construction des savoirs par les élèves. Au niveau de la formation en Haute École, traditionnellement organisée en vase clos — même si l’internat n’est plus d’actualité — la réforme prescrit d’organiser des stages dans des écoles diversifiées et d’intégrer des enseignants au sein de l’équipe des formateurs. Les rôles sont redistribués en faisant appel à des acteurs diversifiés et auparavant extérieurs à l’institut de formation.

Toutes ces prescriptions ne sont toutefois pas des nouveautés, bien qu’elles n’émanent pas non plus uniquement d’un ensemble de pratiques déjà présentes. En effet, comme nous

l'avons mis en évidence précédemment, nombre d'établissements pédagogiques avaient déjà intégré des principes d'alternance au sein de leur cursus et adapté les pratiques d'enseignement ainsi que les contenus du cursus au regard des nouveaux courants pédagogiques. Ce n'étaient cependant que des initiatives locales, dont certaines ont été concrétisées et d'autres, imposées par l'application des réformes, provenant de la réunion d'acteurs non-enseignants (Cattonar & Mangez, 2000) tels que les pouvoirs publics, pouvoirs organisateurs, syndicats, mouvements pédagogiques et associations de parents.

Au vu de l'absence des concertations avec les acteurs de l'enseignement et de la formation et des différentes modifications imposées, il n'est que peu étonnant que les premiers résultats de recherche (Beckers et al., 2003 ; Cattonar & Mangez, 2000 ; Cattonar & Maroy, 2000) montrent des faiblesses d'appropriation de ces mesures décrétales même si la nécessité de la réforme est reconnue.

Parmi les différentes difficultés et tensions exprimées par les enseignants, formateurs et responsables d'établissement se retrouvent :

- L'absence d'accompagnement et de suivi lors de la mise en place de la réforme. La réforme a été mise en place sans concertation préalable des acteurs de la formation, ceux-ci n'étant ni formés ni d'office favorables aux modifications prescrites.
- De l'insatisfaction autour de l'opérationnalisation imprécise des mesures. Pour assurer leur mise en place, celles-ci demandent des moyens humains et financiers que tous les établissements n'ont pas. De plus, les finalités à atteindre ne sont pas détaillées par des modalités précises, elles ouvrent à des interprétations et mises en œuvre multiples.
- Des collaborations complexes au sein des nouvelles activités de savoir-faire (AFP et stage). La multiplication des intervenants implique une redéfinition des temps de travail et des contenus en plus d'une nécessaire coordination des intervenants. Or, non seulement cela demande du temps, mais aussi une appropriation de nouveaux rôles. La surcharge de travail, les incohérences entre les positionnements épistémologiques et le sentiment des pédagogues de Haute École d'être dépossédés de leur rôle, en sont quelques exemples.

- Des tensions liées à de doubles contraintes imposées par les décrets autour de la réflexivité. La formation doit évaluer et promouvoir le développement de compétences réflexives, qui par leur nature-même ne peuvent être rationalisées sans restreindre son champ d'autonomie.

Dès lors, même si les discours convergent en faveur de la réforme au point de vue de la valorisation du métier qu'elle promeut et de l'actualisation de ses contenus et méthodologies, sa mise en œuvre n'est pas sans heurt, renvoyant son opérationnalisation tant aux prescriptions d'harmonisation entre établissements, à leur liberté pédagogique, qu'à diverses interprétations possibles. Ces difficultés émergent en Belgique francophone, mais aussi dans d'autres pays réformant leur formation initiale des enseignants en termes d'alternance, de professionnalisation et de réflexivité.

b) Stage en formation initiale des enseignants

Dans ce contexte mouvant et incertain, les stages s'organisent sous un nouveau jour. Leur place se confirme au sein du cursus organisé en alternance et non uniquement à la suite de celui-ci, comme période probatoire. Les acteurs en coprésence se diversifient et les tâches attribuées aux stagiaires se multiplient, s'éloignant des anciennes formes d'exercices de didactiques en école d'application. Repris par décret comme la forme principale d'activité d'apprentissage (FWB, 2001c) ou de savoir-faire (FWB, 2001a), le stage est aussi un élément de l'alternance prescrit par le mouvement d'homogénéisation de l'enseignement supérieur pour ses visées professionnalisantes (dont d'adéquation formation-profession).

Au niveau de la formation initiale des enseignants, la durée des stages, leur gradation, leurs enjeux et une partie de leur organisation sont précisés au sein des décrets et circulaires de réformes (FWB, 2001a, 2001b, 2014).

Plusieurs significations et attributs du stage sont mentionnés dans les différents documents légaux. Il est défini comme « activité pédagogique pratique en situation réelle » (FWB, 2001a, article 15) dans le décret définissant la formation initiale des enseignants, puis comme

« activité d'intégration professionnelle particulière réalisée en collaboration avec les milieux socioprofessionnels en relation avec le domaine d'étude, reconnue et évaluée par le jury concerné » (FWB, 2013, article 15, 63°) au sein du décret Paysage. Il se décline sous différentes formes dont les spécificités ne sont pas précisées : stage pédagogique, stage pratique d'enseignement en situation réelle, stage d'enseignement, stage en milieu professionnel.

Ces activités s'articulent avec les AFP — en Haute École — et avec les séminaires d'analyse de pratiques — à l'université — mais aussi avec les différents axes de formation. Les enjeux pédagogiques annoncés sont de donner du sens aux apprentissages de la formation, de développer l'identité professionnelle de l'étudiant et de promouvoir ses compétences réflexives.

Une gradation des stages est précisée dans la circulaire concernant la nouvelle formation des instituteurs et régents (FWB, 2001b).

Ceux-ci se différencient par leur finalité :

- Les stages de sensibilisation professionnelle sont organisés en première année pour tester la motivation de l'étudiant face aux exigences tant du métier que de la formation.
- Les stages d'observation participante aussi organisés en première année. Ils permettent à l'étudiant d'assister l'enseignant dans certaines tâches comme l'encadrement de sous-groupes ou l'aide à la correction d'exercice.
- Les stages pédagogiques, prenant place en 2^e et 3^e année, comptabilisant plusieurs séquences de cours totalement prises en charge par le stagiaire, sous le regard de son maître de stage.

De manière générale, la formation initiale à l'enseignement compte dès 2001, 60 heures de stage dans le cursus de formation universitaire et 480 heures en Haute École, massées en une, deux ou quatre semaines d'affilée. Ils s'organisent dans des écoles aux spécificités variées afin d'offrir un éventail diversifié d'expériences aux étudiants. Instituts de formation et écoles nouent entre eux des accords de collaboration d'une durée d'un an renouvelable, reprenant les obligations et apports de chacun. L'implication des maîtres de stage est reconnue comme une charge de travail supplémentaire pouvant donner droit à une allocation (sauf pour les

maitres de stage accueillant les stagiaires de 1^{re} année de Haute École). L'accompagnement des stagiaires est assuré conjointement par les maitres de stage, des maitres assistants et des maitres de formation pratique en Haute École et par un professeur de didactique pour le cursus universitaire.

Toujours en termes d'accompagnement, des visites de stage sont assurées par l'institut de formation. En Haute École, elles se répartissent de manière équilibrée entre didacticien, maitre de formation pratique et pédagogue, à raison d'au moins une visite par semaine à partir de la deuxième année. À l'université, les stages organisés en agrégation et en filière didactique sont supervisés au moins trois fois pendant la durée du stage par un des enseignants de la filière.

Au terme de la période de stage, les compétences de l'étudiant sont évaluées par un jury composé des formateurs, dont le maitre de stage ayant accompagné l'étudiant. Actuellement, les périodes de stages, leurs organisations et leurs enjeux sont toujours en place au sein de la formation initiale des enseignants. La réforme à venir entend toutefois redistribuer leur nombre pour instaurer un stage long en quatrième année⁴⁶ de formation initiale des instituteurs et agrégés de l'enseignement secondaire inférieur.

Lors de leur mise en place en 2001, trois points sensibles sont relevés au sujet des stages dans les premières recherches belges post-réforme (Beckers et al., 2003 ; Beckers, 2007) :

- La durée des stages bien qu'annoncée comme ayant été augmentée par rapport aux formes antérieures a suscité des critiques, dénoncée comme plus réduite.
- La prise en charge de séquences de cours arriverait trop tard — seulement en 2^e année en Haute École — réduisant l'attractivité des études aux yeux des étudiants.
- Les pédagogues traditionnellement en première ligne des activités professionnelles en Haute École (via les anciennes écoles d'application et exercices de didactique) se trouvent dépossédés d'une partie de leur travail et de l'exclusivité des visites de stage qu'ils doivent à présent concilier avec d'autres acteurs.

⁴⁶ La réforme de la formation initiale des instituteurs et enseignants agrégés de l'enseignement secondaire inférieur a été décrétée en 2022 et sera mise en œuvre dès septembre 2023. Elle comptera une année de plus, passant du type court au type long (de 3 ans à 4 ans). Son organisation, comme celle des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur s'organisera conjointement entre université et hautes écoles.

Outre cela, l'accueil a été plutôt favorable par rapport aux autres réorganisations de la réforme. Cela peut s'expliquer par la présence antérieure d'une forme de dualité au sein de la formation initiale organisée en Haute École, du temps des écoles normales et des écoles d'application. Une partie de la formation était déjà fortement ciblée sur la profession, surtout au cours des dernières décennies même si sa proportion variait d'une réforme à l'autre par rapport aux cours d'instruction disciplinaire. La réforme n'a pas amené beaucoup de changements sur ce point. Ils résident plutôt dans la multiplication des acteurs et dans l'instauration de compétences réflexives liées à l'identité professionnelle.

À ce sujet, plusieurs chercheurs (Barbier, 1996 ; Bourdoncle & Lessard, 2003 ; Malglaive, 1990 ; Paquay, 1994 ; Pelpel, 1989) annonçaient de possibles limites du stage, tel qu'organisé antérieurement aux réformes professionnalisantes dans différents pays. Nature duale entre formation et profession, contextualisation d'un milieu de travail et focalisation sur la production de savoir sont relevées comme autant de spécificités du stage pouvant mener au développement de compétences, mais aussi aux dérives de conformisme et d'utilitarisme bien éloignées des visées réflexives.

Plus précisément, par son organisation en milieu professionnel et en dehors de l'institut de formation, le stage s'avère très contextualisé et en rupture avec les discours scientifiques théorisant des pratiques. Des tensions sont inévitables, pouvant à la fois complexifier la formation et lui conférer un aspect formateur. Le stage est à la fois un lieu de mobilisation de connaissances et d'acquisition de pratiques. Toutefois, les situations qui s'y vivent sont aussi très contextualisées et, par son ancrage dans le système scolaire, focalisées davantage sur la transmission de connaissances auprès des élèves que sur le développement du stagiaire (Bourdoncle & Lessard, 2003). Dès lors, les discours critiques annoncent que faire l'expérience du stage n'est pas de facto synonyme d'apprentissages professionnels et réflexifs. Son vécu peut dévier vers de l'utilitarisme et le conformisme de pratiques traditionnelles, surtout si l'articulation avec des connaissances de sciences de l'éducation n'est pas perçue comme pertinente par les étudiants ou les formateurs (Bourdoncle & Lessard, 2003 ; Paquay, 1994 ; Pelpel, 1989). Or, sans celles-ci, la finalité de la formation risque de ne pas être atteinte, se limitant à l'adaptation à un lieu de travail et non à l'apprentissage d'un champ professionnel.

Selon Pelpel, pour que les stages soient formateurs, il ne s'agit pas de s'immerger dans une activité professionnelle, mais que « son effectuation ne [soit] que prétexte à une recherche de sens, à une prise de distance par rapport à la pratique, dont le but est de l'élucider et au-delà de l'améliorer » (Pelpel, 1989, p.19). L'engagement des étudiants ainsi que l'accompagnement des maitres de stage et des formateurs institutionnels (didacticiens ou pédagogues) sont donc non négligeables.

Or, en Belgique francophone, nous pouvons remarquer que ces rôles sont en partie nouveaux par leur redistribution entre plusieurs acteurs et par leur finalité d'apprentissage réflexif plutôt qu'applicationniste. Manquant de précisions légales et de suivi pour les opérationnaliser, la voie aux interprétations variées est ouverte. Ceci pourrait expliquer l'accueil plutôt favorable de la réforme et le sentiment perçu par certains qu'aucun changement majeur n'a été apporté. Cela pourrait aussi attiser l'émergence de recherches sur ces éléments en sciences de l'éducation de la part des pédagogues et des pouvoirs politiques, à la fois en continuité et en rupture avec les formes antérieures ou entre eux. Ces recherches pourraient porter sur les rôles du maitre de stage, la réflexivité, l'accompagnement en stage, la supervision et les dispositifs d'évaluation des pratiques, sans pour autant évaluer le stage en lui-même.

2.4. Apports de l'approche sociohistorique sur le stage

Le parcours des contextes sociaux, scolaires et de formation initiale à l'enseignement en Belgique francophone (et régions apparentées avant l'indépendance) mène à identifier plusieurs formes de stage en fonction de leur place et de leurs enjeux (tableau 9).

Les stages de type féodal et canonique du Haut Moyen Âge font respecter la tradition de dévouement au stagiaire, alors que la formation passe par l'apprentissage par compagnonnage ou, dans le cas de l'enseignement, par les noviciats religieux dont le tutorat des Frères des Écoles chrétiennes. À la Renaissance, sous influences des Lumières, l'État s'empare de l'École primaire comme moyen d'érudition maîtrisé et de contrôle moral du peuple. Pour mener à bien ce projet, la formation des maitres prend les traits d'un levier majeur. Après plusieurs tentatives infructueuses, les internats — nommés séminaires puis écoles normales — s'établissent comme lieu de formation initiale, et les cours normaux en

tant que *recyclage* pour les instituteurs déjà en poste. Les premiers sont des établissements clos et stricts où le corps d'instituteurs est formé aux matières de primaire (sans plus) et à l'observation de cours modèles — nommée exercices de didactique — dans des écoles d'applications internes à l'établissement. Les deuxièmes sont des séances d'observation de cours modèles, externe à l'institut de formation, auprès d'un maître usant des méthodes officielles. Celles-ci sont, comme pour les exercices de didactiques, basées sur les principes d'enseignement lassaliens : enseignement simultané, discipline stricte, usage du tableau et de manuels, etc. Ces deux temps d'observations de cours modèles, nommés initialement « stage » étaient centraux dans la formation avant l'indépendance de la Belgique. Après 1830, plus que les pratiques enseignantes, c'est le niveau de connaissance des normaliens qui occupe le centre de la formation initiale, externalisant l'apprentissage au métier à une période probatoire obligatoire pour tous néo-diplômés avant de pouvoir prétendre à un emploi fixe dans une école. Ce n'est qu'après la signature du Pacte Scolaire, une fois les degrés d'enseignement primaire et secondaire inférieurs démocratisés et bientôt unifiés qu'un cursus de formation professionnel singulier (c'est-à-dire externe au système scolaire en place et intégrant des cours de sciences de l'éducation) s'instaure à un niveau postsecondaire. Les séances de didactique s'ouvrent vers la mise en œuvre de cours et, même si la tendance est à l'application de modèles observés, ils se diversifient. À la suite de la crise économique de 1970, au quasi-marché scolaire et au maintien des inégalités scolaires, malgré les réformes précédentes, les pouvoirs publics s'engagent de manière internationale dans un pilotage centralisé du système scolaire puis à l'homogénéisation et à la rationalisation des formations initiales professionnelles. Celles préparant à l'enseignement portent à la fois les enjeux d'employabilité et d'insertion professionnelle, mais aussi de lutte contre les inégalités scolaires. Un des moyens pour y parvenir consiste à introduire davantage les acteurs et les activités professionnelles, dont principalement le stage, au sein de la formation.

À chaque époque, les stages ont la particularité de prendre place dans des environnements en mutation (fin de la féodalité, prise de gouvernance, réformes de l'enseignement, crise économique, ...) tout en reliant deux contextes singuliers. Ces derniers se distinguent principalement par leur hiérarchie, entre novice et maître modèle, puis par le milieu d'appartenance : formation et profession. Ils prennent par-là eux-mêmes les traits d'une transition.

Tableau 9 : Organisation et enjeux des systèmes scolaires, de formation (instituteurs et régents) et des stages

Période	Système scolaire	Formation des instituteurs et régents	Stage
Moyen Âge	<p>Petites et grandes écoles organisées par l'Église pour une minorité</p> <p>→ Pas d'enjeu scolaire</p>	<p>Pas de formation spécifique à l'enseignement. Accès au statut de maître par :</p> <ul style="list-style-type: none"> -le noviciat religieux (observation-imitation), -le tutorat lassalien (méthodes prescrites) -le compagnonnage scolaire <p>→ Obédience et discipline</p>	<p>-Stage féodal (vassal)</p> <p>-Stage canonique (chanoine)</p> <p>→ Évaluation du dévouement</p>
XVIII-XIXe siècle	<p>École primaire et secondaire comme filières étanches liées au statut social</p> <p>→ Contrôle moral et d'accès au savoir du peuple</p>	<p>Tentatives d'instauration par l'État</p> <p>Deux modèles majeurs retenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> -internat strict avec école d'application (initial) Coursus de 3 ans, surtout matières primaires -cours normaux externes (recyclage) <p>Séances pratiques ponctuelles</p> <p>Autres accès : noviciat et compagnonnage</p> <p>→ Standardisation du corps enseignant sur base morale et disciplinaire</p>	<p>-Stage dual ingénieur, médecine, droit</p> <p>-Stage didactique Normalien en école d'app. Place centrale dans la formation Puis place minime en fin de cursus</p> <p>-Stage normaux Instituteur Entité de formation</p> <p>→ Observation de modèle (enseignement)</p> <p>→ Apprentissage (dual)</p>
Fin XIXe siècle - moitié du XXe siècle	<p>Système scolaire plus étanche par méritocratie</p> <p>Gratuité et obligation jusque 14 ans</p> <p>→ Émancipation intellectuelle et démocratisation</p>	<p>École normale comme unique voie d'accès à la profession</p> <p>Cursus en 4 ans axé sur les matières primaires</p> <p>Puis cursus en 3 ans axé sur le secondaire inférieure et les cours de pédagogie</p> <p>→ Homogénéisation d'accès au métier</p> <p>→ Élévation niveau de connaissance</p>	<p>Stage probatoire</p> <p>Diplômé non nommé</p> <p>App. informel non cadré</p> <p>→ Évaluation des prétendants</p>

<p>Moitié du XXe siècle - 1970</p>	<p>Système scolaire démocratisé Libre choix du réseau Pacte scolaire</p> <p>→ Émancipation intellectuelle et unification</p>	<p>École normale gardienne, primaire et moyen Cursus 4 ans avec matière principalement d'humanité Puis deux cycles 2ans disjoints : -humanité -formation professionnelle</p> <p>→ Élévation du niveau de connaissance sans spécialisation à l'enseignement → Puis élévation et spécialisation à l'enseignement</p>	<p>-Stage probatoire -Stage dual en entreprise Apprentis / élèves Place centrale</p> <p>→ Évaluation des prétendants (proba^t) → Employabilité (dual)</p>
<p>1970-2000</p>	<p>Enseignement rénové Orientation en trois filières Évaluation externe Décrets Missions Obligation scolaire 16 ans et 18 ans (mi-temps)</p> <p>→ Pilotage centralisé → Différentiation et individualisation</p>	<p>Cycle de 2 ans post secondaire Puis cursus en 3 ans au niveau d'enseignement supérieur avec alignement sur le programme et les enjeux du système scolaire, éducation nouvelle Fusion en Haute École Décret Paysage</p> <p>→ Homogénéisation des cursus de formation → Lutte contre les inégalités du système scolaire</p>	<p>-Stage probatoire (-1993) -Stage dual Étudiants en alternance -Stage didactique Futurs enseignants en école d'application. ou à l'extérieur Place secondaire en essor</p> <p>→ Évaluation des prétendants (proba^t) → Employabilité (dual) → Application ou initiation (did 2)</p>
<p>Début du XXIe siècle</p>	<p>Enseignement unifié Pacte pour un ens. d'excellence Code de l'enseignement</p> <p>→ Différenciation et individualisation</p>	<p>Cursus de 3 ans centré sur les stages, le paradigme réflexif et les compétences professionnelles</p> <p>→ Employabilité, rationalisation métier → Réflexivité</p>	<p>-Stage d'intégration professionnelle Étudiants, à l'extérieur Place centrale, alternance</p> <p>→ Employabilité réflexivité → Responsabilité</p>

Si un parallélisme se tisse entre les enjeux de l'école, la formation et le stage en enseignement, bien qu'avec un certain retard dans les faits, il est curieux de constater qu'un décalage apparaît dès la fin du XXe siècle. Le stage reste au niveau de l'application de modèles, comme dans le cas des séances de didactique, alors que la formation se spécialise dans l'apprentissage à l'enseignement.

Chapitre 3 : Évolutions du stage et de ses associations

Du Moyen Âge au début du XXI^e siècle, le stage s’est transformé, changeant de modalité, parfois de nom, s’adossant à des institutions et enrôlant des acteurs en fonction des contextes, des époques et des enjeux poursuivis. Le recours à l’étymologie, aux archives et à la littérature scientifique a permis d’identifier huit modalités de stage tout au long de l’évolution des institutions scolaires et d’enseignement supérieur. Celles-ci sont reprises dans le tableau ci-dessous (tableau 10) en leur apposant un attribut illustrant la finalité annoncée à leur instauration en fonction des quatre grandes époques traversées au chapitre précédent.

Tableau 10 : Formes de stage à travers les époques

Époque médiévale	XVIII-XIX ^e siècle	XX ^e siècle	XXI ^e siècle
(1) stage « canonique » initiation du chanoine	(3) Stage « didactique » observation de cours par les normaliens	(6) Stage « didactique » application de méthodes par les normaliens	(8) Stage d’intégration professionnelle formation par alternance et prise de responsabilités
(2) stage « féodal » Évaluation du dévouement	(4) Stage « normal » observation, imitation cours normaux des maitres (5) Stage « dual » apprentissage du métier	(7) Stage « probatoire » mise à l’épreuve post-diplôme (5*) Stage « dual » <i>apprentissage du métier</i>	

En analysant les stages via le filtre de la théorie de l’acteur-réseau (Callon, 1989), nous souhaitons mettre en évidence les enjeux et les compromis au sein des associations de chaque forme identifiée. Voulant comprendre comment ces différents stages ont abouti à la forme actuelle dite d’intégration professionnelle, chacune d’entre elles va être déconstruite en fonction des interactions sociales — nommées associations — qui en ont assuré pour en temps, l’essor et le maintien (Callon, 1989).

Plus précisément, après un rappel de sa modalité dans son contexte sont spécifiés ⁴⁷ pour chacune d'elles :

- L'objet central qui les regroupe (phase de problématisation)
- Les intérêts singuliers qui les maintiennent dans l'association (phase d'intéressement)
- Les négociations entreprises en fonction des intérêts particuliers (phase d'enrôlement)
- La manière de généraliser le choix pris pour répondre à la problématique (phase de mobilisation)

Cette analyse des associations, une fois replacée dans le continuum d'évolution de la formation des enseignants, fait ressortir les enjeux, les régularités, les irrégularités et les zones d'ombre du stage en enseignement.

Il s'agit donc bien d'approcher le continuum menant à la généralisation des stages, de mettre en évidence les choix qui ont été pris et d'identifier à la fois leurs continuités et leurs ruptures pour enfin identifier les enjeux à la base du maintien et de l'essor actuel du stage en formation des enseignants, et non d'en faire le procès ou de sélectionner une forme à privilégier pour le futur. Sinon, comment expliquer qu'il soit généralisé malgré les limites qui le constituent et sans que ses apports en termes d'apprentissage à l'enseignement soient précisés ?

⁴⁷ Chaque modalité de stage ayant été détaillée et contextualisée au chapitre 2 de cette partie, le relevé des phases de problématisation, d'intéressement, d'enrôlement et de mobilisation, est rédigé de manière synthétique afin de ne pas surcharger la lecture.

3.1. Stage canonique — Époque médiévale

Le stage issu du droit canon est une étape de l'initiation religieuse du chanoine novice permettant à terme de pouvoir intégrer le chapitre et jouir d'une prébende. Pendant 28 semaines, il va observer et seconder un chanoine expérimenté dans ces tâches quotidiennes : offices religieux, prières, cours en petite école et à l'école cathédrale.

- Problématisation : L'objet central qui relie le novice, le chanoine expérimenté et le chapitre est l'obtention du titre de chanoine.
- Intéressement : Les chanoines vérifient la pertinence d'intégrer le novice au sein de son chapitre alors que le novice est accompagné dans l'étendue des charges qu'il devra par la suite assumer seul.
- Enrôlement : Pour rencontrer l'intérêt de chacun, le stage est à la fois une phase d'initiation à la vie du chapitre et une mise à l'épreuve de sa vocation religieuse. Le novice fait preuve de son dévouement envers la congrégation pendant qu'un chanoine l'intègre dans ses tâches quotidiennes et le suivi des règles ecclésiastiques en rigueur.
- Mobilisation : La période de stage est inscrite dans le droit canon de l'époque. Au-delà de cela, il est généralisé au grand public par la visibilité donnée au chanoine à travers sa tenue vestimentaire qui se distingue de celle du novice en stage. Une fois reconnu par le chapitre, tout chanoine prête allégeance à l'évêque et assume ses fonctions au sein de la collégiale ou d'une église contre rémunération.

Le stage de droit canon est une modalité qui insiste surtout sur l'accès au statut de chanoine et aux obligations de fidélité et d'obéissance envers Dieu, l'Église et la congrégation qui parcourent son noviciat. Il s'agit de suivre la vie quotidienne d'un modèle et de s'y résoudre sans forme particulière d'accompagnement. Le lien avec l'école et le rôle qu'y tiennent chanoines et novices ne sont pas détaillés.

3.2. Stage féodal — Époque médiévale

La forme de stage médiévale issue du système féodal regroupe le seigneur et les vassaux. À la fin du Haut Moyen Âge, alors que les pouvoirs et devoirs de la noblesse et du peuple sont de plus en plus questionnés, les vassaux principaux (nobles) sont tenus de se rendre sur le domaine seigneurial 40 jours par an pour confirmer leur allégeance. Ils doivent y tenir des services d'armes et de conseils auprès de leur seigneur afin de garder la jouissance de leur fief.

- Problématisation : L'objet central du stage est le maintien des statuts de chacun au sein d'une politique féodale basée sur un ensemble hiérarchisé d'obligations et de services. Le stage permet de vérifier le lien d'allégeance.
- Intéressement : Le seigneur vérifie le nombre de vassaux encore sous son pouvoir et assure la défense de son domaine. De leur côté, les vassaux peuvent bénéficier d'une terre et d'une population sur droit du seigneur.
- Enrôlement : Pour rencontrer l'intérêt de chacun, le vassal se rend sur le domaine seigneurial et jouit de logement et de nourriture. Les conditions de services sont de plus en plus dures. Elles vont toutefois pouvoir être négociées en faveur du vassal au fur et à mesure que le système féodal se fragilise.
- Mobilisation : Le lien féodal est surtout rendu visible par les rencontres et actions effectuées pendant la période de service. Toutefois, les traces d'allégeance résident par l'actualisation des droits et devoirs spécifiques de chaque vassal à la fin du stage dans un registre officiel gardé dans le domaine seigneurial.

Le stage de droit féodal est une modalité visible par un déplacement et des actions sortant du quotidien prouvant la fidélité et la qualité du stagiaire envers le système hiérarchique en place. Le degré de latitude offerte au sujet ainsi que la précision des tâches à effectuer ne sont pas rendus publics. Cela fait apparaître à la fois le pouvoir du seigneur et sa distance par rapport au stagiaire, ce dernier n'accédant jamais au statut du premier.

3.3. Stage « didactique » dans les instituts (1) — XVIII et XIXe siècle

Entre le XVIIIe siècle et le XXe siècle, plusieurs modalités de formation à l'enseignement primaire se développent afin de contrôler l'accès au métier d'instituteur. L'une d'elles concilie l'instruction de base (lire, écrire, compter, catéchisme) de futurs maîtres avec un stage d'observation de classe-modèle, le tout organisé par l'Église au sein d'un internat catholique. Elle permet d'élever le niveau d'instruction des maîtres et de contrôler les méthodes utilisées. Le stage est une partie de cette formation pendant laquelle les normaliens de troisième année observent leur maître principal donner un cours à des enfants du peuple selon les méthodes reconnues comme efficaces.

- Problématisation : Église et maîtres-enseignants se retrouvent autour de l'accès au métier et de la nécessité d'utiliser des méthodes communes dites efficaces d'instruction et d'évangélisation du peuple. Le normalien, futur instituteur, participe à cet objectif de manière secondaire, car il n'y a pas de trace d'un quelconque rôle dans les négociations.
- Intéressement : L'Église voit dans la formation des maîtres un moyen d'évangéliser les enfants. Le stage permet de montrer et de contrôler les discours et méthodes à utiliser à cette fin auprès des futurs instituteurs. Le maître-enseignant, faisant partie d'une congrégation religieuse, montre l'efficacité de ces méthodes dans des classes adaptées, sous le regard des normaliens. Ces derniers bénéficient d'un modèle à imiter lors de leur entrée en fonction et qui leur permettra d'être engagés dans les écoles tenues par l'Église.
- Enrôlement : Pour asseoir ces méthodes d'enseignement, les stages et les cours d'instruction sont organisés sur une durée de trois ans dans des internats où les règles de vie sont strictes et basées sur la vie monacale. L'accès à ce cursus de formation n'est donné qu'aux élèves de mœurs irréprochables ayant fini leurs années de primaire avec succès. Les maîtres-enseignants sont eux-mêmes sélectionnés ainsi que les élèves des classes modèles. Le stage au sein des internats est à la fois un temps d'apprentissage par observation et d'intégration de la vie religieuse. Les discours et méthodes sont contrôlés au même titre que la fidélité religieuse, contre logement et futur accès au métier. Les méthodes quant à elles sont légitimées par les prescrits légaux et par l'ouvrage de Jean Baptiste de la Salle sur la conduite des classes.

- Mobilisation : Dès 1818, certains noviciats de congrégations religieuses se spécialisent dans l'enseignement et s'installent dans des bâtiments isolés, sous le nom de séminaires, puis sous le nom d'écoles normales. En Belgique francophone, ce cursus contenant des stages dans l'école d'application est officialisé comme la seule formation permettant d'accéder au métier d'instituteur (en dehors des séminaires religieux), bien qu'ils soient très coûteux pour l'Église ou l'État qui l'organise. La généralisation de cette modalité de stage débute par des initiatives locales religieuses puis s'officialise par un texte de loi.

La modalité didactique du stage de cette époque se donne à voir par le bâtiment et l'accès qu'il permet au métier de maître, le tout sous le joug de l'Église contrôlant l'enseignement à l'époque et ayant encore majoritairement les faveurs du peuple. La manière d'apprendre à enseigner n'est toutefois pas précisée, l'essentiel étant centré sur l'instruction de base et l'assimilation des valeurs catholiques par les normaliens, dont certains se destineront à la vie cléricale plutôt qu'à celle d'enseignant. Techniques et discours à leur sujet semblent réduits à l'imitation de modèle. La question du contrôle des contenus des discours à adresser aux peuples (élèves de primaires) par la voie de ses instituteurs n'est pas officielle, mais pourtant bien installée dans les intentions politiques de l'époque.

3.4. Stage dans les cours normaux — XVIII et XIXe siècle

Entre le XVIIIe siècle et le XIXe siècle, une deuxième modalité de formation à l'enseignement primaire se développe pour contrôler l'accès au métier d'instituteur. Importer d'Autriche, les cours normaux sont des classes modèles accessibles à des apprentis instituteurs contre rémunération. Les maîtres qui y enseignent — nommés maîtres de stage — sont le plus souvent des chanoines usant des méthodes développées par les Frères des écoles chrétiennes et reconnues comme les plus efficaces par l'Église. Pendant quelques jours, les apprentis, qu'ils soient déjà instituteurs ou non peuvent observer et s'essayer à l'usage de cette méthode et de ces outils (tableau noir, estrade, ...).

- Problématisation : Église, maitres de stage et apprentis se rencontrent autour de l'usage de méthodes d'enseignement efficaces pour l'instruction élémentaire et l'évangélisation du peuple
- Intéressement : L'apprenti va à la rencontre des maitres de classes normales pour y apprendre les techniques prescrites officiellement. Du côté des maitres de stage, l'avantage est idéologique au vu de leur appartenance religieuse. Étant pour la plupart issus des Frères des Écoles chrétiennes, le tutorat des maitres et le souci d'offrir une instruction de qualité pour le peuple sont à la base de leurs missions. De manière plus globale, l'Église maintient son pouvoir par le contrôle des discours et des techniques d'instruction du peuple.
- Enrôlement : Cette modalité de stage est rendue possible par la prescription de la méthode simultanée d'instruction catholique issue de l'ouvrage « conduite à l'usage des écoles chrétiennes » de Jean Baptiste de la Salle. L'organisation quant à elle est favorisée par la rémunération des maitres de stage par les apprentis, qu'ils soient déjà en charge de classe ou non.
- Mobilisation : Les cours normaux, nommés stages, ont été généralisés par l'Église à la suite d'initiatives lassaliennes. Il s'agit d'une formation rapide et peu coûteuse de remise à niveau. Les maitres de stage des classes normales étant à la source des méthodes prescrites, ils servent de modèles pour les maitres qui veulent rester en poste. Ces cours renommés « recyclages » se sont maintenus jusqu'en 1853 en Belgique francophone sans pour autant être officialisés légalement.

Le stage normal est une manière d'acquérir les méthodes prescrites par observation et imitation directe. La modalité rejoint une forme de compagnonnage de très courte durée, en cela qu'elle est basée sur la technique, à voir et à essayer, sans discours préalable à son sujet. Toutefois, c'est bien l'uniformité de l'enseignement et de ses maitres qui est visée et non pas leur émancipation. De plus, l'accompagnement et la justification des techniques n'apparaissent pas de prime abord alors qu'ils sont à la base du modèle tutoral instauré par Jean Baptiste de la Salle dont le stage dérive, et que le tout est précisé dans l'ouvrage « conduite à l'usage des Écoles chrétiennes ».

3.5. Stage dual — du XVIII au XXe siècle

En dehors de l'instruction des maîtres, un autre stage se développe sur base de l'apprentissage par compagnonnage. Il s'agit d'un temps d'accueil au sein d'un atelier, d'une entreprise ou d'une institution (hôpital, tribunal, ...) permettant de former les futurs professionnels aux techniques en usage dans le monde du travail. Professionnels et stagiaires se rencontrent pour un temps généralement long après le suivi d'une période d'instruction théorique générale en institut de formation.

- Problématisation : Secteur économique, état, institut de formation, stagiaires et maître de stages se retrouvent autour de l'utilité de développer des compétences adaptées aux besoins de la profession.
- Intéressement : Les secteurs économiques et l'état veillent à maintenir le marché économique national et international tout en diminuant le taux de chômage. Ils assurent par le stage l'employabilité des futurs professionnels directement à la sortie de leur formation. De son côté, l'institut de formation fait reconnaître la qualité de son cursus par rapport aux autres offres, par la voie des stagiaires et des maîtres de stage qui les accueillent. Enfin, les stagiaires se qualifient grâce aux situations rencontrées tout en étant accompagnés et découvrent un milieu qui pourra par la suite l'employer.
- Enrôlement : Les intérêts singuliers des deux instances se répondent mutuellement par la reconnaissance d'une complémentarité entre l'institut de formation et le milieu professionnel. En résumé, le premier offre au second un futur travailleur porteur des connaissances et des qualifications de base qu'il n'a plus qu'à perfectionner au sein de son milieu de service ou de production. De plus, le stagiaire, tout en se formant auprès du maître de stage, effectue à bas prix des tâches utiles au milieu d'accueil.
- Mobilisation : Les stages en formation duale se sont généralisés par des accords de collaboration entre institutions, mais aussi par la reconnaissance légale du statut de stagiaire dont le travail est réglementé. En pleine crise économique de 1970, le modèle du stage a été plébiscité par l'Europe pour son potentiel de moteur de relance économique tant en termes de niveau de compétences que d'insertion professionnelle.

La modalité de stage dual a la particularité affichée de s'insérer dans un cursus de formation professionnelle organisé au sein de l'enseignement obligatoire (métier manuel) ou supérieur (profession libérale : droit, médecine, ingénierie). Il vise à qualifier les stagiaires au plus près des attentes du marché de l'emploi, par leur mise au travail en condition réelle, sur base de connaissances apprises précédemment en cours ou en séances d'exercices cadrés. Si l'enjeu d'employabilité est connu, l'accompagnement fournit en stage, l'articulation entre les phases d'enseignement et d'apprentissage et son système de gouvernance, le sont nettement moins.

3.6. Stage didactique (2) — XXe siècle

Après l'indépendance de la Belgique, le modèle de formation en école normale, intégrant une école d'application, est officialisé dans chaque province. Le stage est renommé exercice de didactique, mais est toujours constitué des mêmes acteurs : un maître-enseignant à la fois maître de l'école d'application et formateur de l'école normale, l'Église et l'État, et le normalien bien que ce dernier tienne toujours une place plus de spectateur que d'acteur. Tout au long du XXe siècle, le contenu des exercices évolue dans un établissement qui s'ouvre vers l'extérieur : les matières à enseigner se multiplient, le niveau à atteindre augmente, les méthodes pouvant être utilisées pour enseigner et gérer des groupes classes plus nombreux et variées (parallèlement à la démocratisation scolaire) se diversifient. À la suite de la crise économique, dès l'arrêt des subventions des écoles d'application par le pouvoir public, plusieurs écoles normales se tournent vers des écoles voisines pour y envoyer leurs étudiants en exercice. Cette expérience en dehors de l'institut de formation est nommée stage. La place des exercices de didactique et des stages varie en fonction des initiatives locales et des orientations politiques et épistémologiques au sujet de la formation des maîtres : Faut-il élever le niveau d'instruction ? Comment apprendre à enseigner ? Quel est le profil de l'instituteur au XXe siècle ?

- Problématisation : Pouvoir public, direction d'école normale et dans une moindre mesure les maîtres-enseignants et normaliens (il n'y a pas de trace d'un quelconque rôle de ceux-ci dans les négociations) se retrouvent principalement autour de la nécessité d'enseigner efficacement dans un système scolaire démocratisé en évolution. La gestion du groupe-classe est un point central des stages et exercices de didactique à cette époque. À la fin du XXe siècle, la Commission européenne s'intègre à l'association en ajoutant l'insertion professionnelle à la problématique.
- Intéressement : Avant 1970, les pouvoirs publics ne donnent pas grand intérêt aux exercices de didactique au sein du cursus. La formation à l'enseignement passe plutôt par l'acquisition d'un niveau supérieur d'instruction générale et par un apprentissage sur le tas, hors école normale. Du côté des directeurs d'établissement cependant, les initiatives se développent pour promouvoir les exercices en salle de classe, voyant là une possibilité de développement de capacités de gestion du groupe et d'adéquation entre la formation et le métier au regard des courants pédagogiques émergents. Après la crise économique de 1970, l'Europe rejoint l'association d'acteurs en promouvant le modèle de formation dual intégrant des stages, déplaçant les points d'intérêt des pouvoirs publics dans ce sens (efficacité de la formation, marché national et international). Pendant ce temps, les exercices de didactique sont toujours sous la main des pédagogues-formateurs garants du lien direct entre les cours de pédagogie et l'école d'application.
- Enrôlement : Les curseurs sur lesquels les acteurs principaux de l'association vont agir pour défendre leurs intérêts sont la quantité et la place des stages ou exercices de didactiques au sein de la formation. Des initiatives locales comme le recours aux stages CEMEA et à des écoles voisines vont se multiplier dans les instituts de formation face aux restrictions légales puis budgétaires. Les écoles d'application n'étant plus subsidiées par l'État, mais par les écoles normales, plusieurs d'entre elles s'émancipent financièrement de ces dernières, tout en maintenant des collaborations en stage. Les pouvoirs publics promeuvent une formation plus théorique puis intégrant des temps de formation sur le terrain (école d'application), en fonction des débats et majorités politiques. Un changement de position aussi bref que radical de ces derniers est à noter en 1959 : pour pallier un manque d'instituteurs, une session exceptionnelle de

formation théorique est instaurée sur deux semaines suivies de 10 mois de stage en responsabilité dans les écoles atteintes par la pénurie.

- Mobilisation : Les séances de didactique sont finalement généralisées au sein des écoles normales primaires et moyennes renommées institut supérieur de pédagogie. Le travail des étudiants pendant ces séances est évalué, car il intervient désormais dans la note finale de l'année. Les séances sont organisées dans les écoles d'application et/ou dans des écoles situées à proximité. Elles portent dans ce cas le nom de stage.

Au XXe siècle, le stage didactique devient un lieu où appliquer des techniques d'enseignement observées et étudiées lors du cursus de formation, mais aussi un espace de découverte grâce à des initiatives locales (CEMEA). La variation de son importance au sein de la formation est la face visible de questions épistémologiques et politiques sur la manière d'apprendre à enseigner et sur le rôle de l'enseignant dans un système qui se démocratise. Le contrôle des modèles et des discours est toujours présent, mais dans l'ombre. Les stagiaires s'exercent en stage, mais devant un maître-enseignant qui est aussi le pédagogue de l'institut de formation et qui sera le seul responsable de son évaluation.

3.7. Stage probatoire — (fin XVIIIe) — XXe siècle

À la fin du XVIIIe siècle, tout nouveau diplômé d'école normale peut prétendre à un emploi d'instituteur ou de régent aux mêmes conditions que les enseignants déjà en fonction. Or, le manque d'expérience dû au peu d'exercices de didactique inclus dans leur cursus fait rapidement réagir les enseignants et les directions d'établissements scolaires. Une nouvelle modalité de stage se met alors en place, non plus au sein du cursus de formation instauré, mais en dehors de celui-ci. Elle correspond à une période à durée variable pendant laquelle certains nouveaux diplômés rejoignent une école sans qu'aucun poste ne soit disponible. Au cours de ce stage, ils font leurs premiers pas en classe en tant que sous-enseignant d'un maître en fonction. L'instauration de ce type d'apprentissage sur le tas correspond à un moment où le nombre de diplômés dépasse le nombre de classes et d'écoles ouvertes. Même si cette situation s'équilibre rapidement, offrant la possibilité à tout diplômé de prendre pleinement

une classe en charge, le stage se maintient et s'officialise comme une période obligatoire de vérification des aptitudes et des mœurs du candidat enseignant avant sa nomination. Les conditions de travail pour les stagiaires sont aléatoires et manquent de précisions légales, laissant la main aux autorités locales et aux directions d'école jusqu'en 1993.

- Problématisation : Les pouvoirs publics et les directions d'établissements scolaires se rencontrent autour d'un objet sorti des débats entrepris avec les écoles normales, celui de l'entrée en fonction des nouveaux diplômés (capacité d'enseigner et insertion auprès des enseignants n'ayant pas suivi le même cursus).
- Intéressement : Les enseignants en poste cherchent à l'origine de ce stage à distinguer les droits d'accès à certains privilèges (classe de meilleur niveau) en fonction de l'ancienneté dans l'établissement. Certains marquent également leur intérêt sur l'utilité d'une période de transition permettant aux niveaux diplômés d'apprendre à enseigner sous les conseils d'un enseignant plus expérimenté. De leur côté, les directions d'établissement et les pouvoirs locaux utilisent cette période pour sélectionner les enseignants qu'ils veulent engager sans contrainte légale. Dès la seconde moitié du XXe siècle, les syndicats enseignants s'intègrent dans l'association pour défendre les droits des enseignants, qu'ils soient stagiaires ou non.
- Enrôlement : Pour rencontrer les intérêts de chacun, les prescriptions légales entourant le stage vont se préciser vers plus d'équité et de transparence. Vingt ans après son instauration, le stage devient une période obligatoire pour tous les candidats-enseignants. Il faudra ensuite attendre que les syndicats entrent dans le débat pour que les pouvoirs locaux et les réseaux acceptent d'élaborer un cadre commun sur le statut des enseignants, dont ceux entrant en fonction. La nécessité d'utiliser cette période pour y organiser un apprentissage encadré n'a pas été poursuivie.
- Mobilisation : Le stage se concrétise par la mise en place de contrats de travail de plus en plus harmonisés et équitables entre établissements et candidats. De plus, une distinction d'abord locale puis officielle s'institue entre les enseignants nommés et les enseignants-stagiaires (renommés ensuite enseignants-temporaires).

Le stage probatoire est un temps d'observation des pratiques et des attitudes du nouvel enseignant par la direction d'un établissement, avant sa nomination. L'enjeu d'apprentissage initialement présent ainsi que l'encadrement légal de cette période sont passés sous silence dans les discours officiels. Pendant plus d'un siècle, la carrière du nouvel arrivant dépend de la volonté de la direction et du pouvoir local, menant le novice à se conformer aux règles en vigueur et aux valeurs du réseau d'enseignement dans lequel il est inscrit.

3.8. Stage d'intégration professionnelle — XXIe siècle

Le début du XXIe siècle est caractérisé par la concrétisation des mouvements de professionnalisation et d'harmonisation de l'enseignement supérieur où l'alternance fait office de norme d'organisation. Elle est constituée de stages en milieu professionnel et de dispositifs d'encadrement spécifiques en plus des cours présents antérieurement dans les cursus. Le tout est axé autour d'un référentiel de compétences. Au niveau de la formation initiale des enseignants, les stages remplacent les anciens exercices de didactique et s'inscrivent tout au long des trois années de formation de manière graduelle : observation en première année puis de plus en plus de séquences à enseigner en responsabilité sous le regard du maître de stage les années suivantes. Chaque stage est évalué et accompagné par différents formateurs — maître de stages, pédagogues, didacticiens et maître de formation pratique (MFP) — et dispositifs, dont les ateliers de formation professionnelle (AFP) visant à préparer l'étudiant à son stage et à développer un regard réflexif sur ses expériences. Intégrant le stage au cœur de la formation, le nombre d'acteurs et de cours associés au stage sont multipliés ainsi que les attendus vis-à-vis du stagiaire.

- Problématisation : L'objet commun entre les différents acteurs de l'association est de développer des compétences d'adaptation à un milieu professionnel en mutation
- Intéressement : Le fait d'intégrer les stages dans un cursus de formation dual répond aux propositions de l'Europe et aux enjeux économiques d'insertion professionnelle, d'employabilité des diplômés et de mobilité étudiante auxquels les pouvoirs publics doivent faire face. Du côté de l'institut de formation, les stages sont perçus comme un pôle d'attractivité pour les études et comme une reconnaissance de l'importance de l'immersion professionnelle pour développer les compétences d'enseignement. Les

enseignants se voient reconnus dans leur expertise pour prendre part à la formation des stagiaires, soit en tant que MFP soit en tant que maitres de stage. Les chercheurs en sciences de l'éducation s'emparent du champ de la formation et du stage pour affiner les rôles, analyser les besoins, les processus et les interactions qui s'y déroulent. Enfin, le stagiaire fait son entrée en tant qu'acteur responsable de sa formation par le développement de compétences réflexives et par la construction d'une identité professionnelle en stage.

- Enrôlement : Avant la mise en place du décret, enseignants, formateurs et chercheurs ont collaboré sous la tutelle des pouvoirs publics pour construire un référentiel de compétences. Un système de marché public d'études scientifiques est mis en place pour initier et subventionner des recherches sur le système. D'autre part, l'application de la réforme est assise sur un décret et des circulaires permettant de maintenir l'association entre les différents acteurs. Les rôles des acteurs en co-présences en stage sont exposés sans pour autant fixer fermement leur mise en œuvre. Par exemple, la fréquence des visites de stage et les types d'évaluation sont prévus et répartis entre plusieurs formateurs, sans pour autant être définis. Toujours sur base légale, des conventions de collaborations doivent être signées entre institut de formation et établissement d'accueil. Une rémunération des maitres de stage est également prévue pour reconnaître la tâche supplémentaire que recouvre l'accompagnement de stagiaires. L'enrôlement des différents acteurs s'officialise par un texte légal issu des négociations, par le recours à de nouveaux financements et par la multiplication des liens d'association.
- Mobilisation : La médiatisation de la réforme de la formation initiale des enseignants et de ses stages tourne d'une part autour du slogan « devenir enseignant, le métier change, la formation aussi » et d'autre part, du modèle scientifique de « praticien réflexif ». Le stage y est présenté comme un temps essentiel où se combinent les différentes compétences professionnelles, dont celle de praticien réflexif. Son nombre est annoncé comme ayant été augmenté par rapport au système de formation précédent.

Pour toutes les autres catégories d'enseignement supérieur, le stage est reconnu officiellement en tant qu'indice de qualité de la formation et d'insertion

professionnelle. Le statut de stagiaire est également fixé par la loi, garantissant ses droits et devoirs.

Cette modalité de stage met l'accent sur la formation d'un travailleur tel qu'attendu par le marché de l'emploi, que ce soit en enseignement ou ailleurs. Avec l'homogénéisation des structures de formation, les secteurs de l'enseignement et du marché du travail se rejoignent derrière l'employabilité du diplômé et la rationalité d'une formation accompagnée. Toutefois, en enseignement tout du moins, ces enjeux côtoient la réflexivité, l'évaluation et l'imprescriptibilité de la profession, provoquant une série de doubles contraintes : autonomie/prescription ; réflexivité/rationalités ; accompagnement/évaluation. De plus, le stage étant dorénavant organisé en dehors de l'institut de formation et de son ancienne école d'application, avec davantage d'acteurs, les tensions entre milieux et leurs relations d'influence sont couvertes par une apparente unicité. Outre cela, d'autres éléments constitutifs de la réforme sont relégués à des places secondaires ou de libre interprétation, comme l'opérationnalisation de l'apprentissage à l'enseignement ou encore l'accompagnement des stagiaires par des maîtres de stage et des formateurs qui ne sont pas issus du même paradigme de formation qu'eux. Il en est de même pour la gestion de la transition identitaire des acteurs et de la manière dont les apports des recherches subventionnées vont pouvoir être bénéfiques à la formation.

3.9. Apports de l'analyse des associations en stage

Cet éclairage aurait pu mettre en évidence la valorisation de certaines associations au détriment d'autres, mais il aboutit plutôt au constat que la forme actuelle du stage est une sorte de compromis global des diverses formes antérieures.

À partir de l'analyse des types de stage par l'approche de l'acteur-réseau (Callon, 1989 ; Latour, 2007), plusieurs similitudes, ruptures et continuités se dégagent au niveau de leurs problématiques, enrôlements attendus du stagiaire et des modalités pratiques choisies.

Dans tous les cas, le stage est une étape transitive au sein d'un processus statutaire (métier ou fonction). Il est constitué d'un séjour limité dans le temps dans un lieu hors du quotidien du stagiaire, initié politiquement et concourant à l'accès ou au maintien d'un statut reconnu (chanoine, noble, maître, instituteur nommé). Au cours de celui-ci, une démarche praxéologique de subordination et/ou de formation, contenant une part d'initiation s'enclenche. Dans le premier cas (canonique, féodal, probatoire), le dévouement et les capacités révélés par l'impétrant sont évalués, alors que dans le deuxième (didactique, dual, normal, intégration professionnelle), c'est l'acquisition de connaissances qui est prioritaire, avec ou sans le concours d'évaluation externe.

La transition inhérente au stage mène le stagiaire à accéder pour un temps à un environnement particulier avec lequel interagir. Il s'agit d'une organisation hiérarchisée (stages canonique, féodal et probatoire), d'une dynamique d'enseignement (stages didactique et normal) et/ou d'un milieu reflétant le marché du travail (stage dual et d'intégration professionnelle). Deux ancrages se distinguent : l'un lié à l'instruction (sphère de l'enseignement) et l'autre relatif à l'employabilité (sphère socio-économique).

Au sein de ceux-ci, plusieurs engagements du stagiaire sont attendus, sous l'incitation d'un référent, pendant la mise en œuvre des tâches correspondant au statut visé :

- Adhésion aux valeurs du milieu (stage canonique, féodal, probatoire et didactique)
- Intégration d'une ou des méthodes observées (stage didactique et normal)
- Développement des qualifications et/ou des compétences (stage dual et d'intégration)

Bien que les attendus soient mentionnés dans les différentes formes de stage identifiées, les modalités permettant de les atteindre sont peu explicitées. Il s'agit de faire preuve d'allégeance, d'observer, d'appliquer, de développer des pratiques ou encore de les réguler grâce à une analyse réflexive. Les référents et les stagiaires prennent une place centrale dans le stage, en tant qu'acteurs, impliqués dans une démarche identitaire de reconnaissance, sans pour autant que leurs interactions soient clairement spécifiées. De même, il est curieux de constater que ces acteurs internes au stage ne sont pas intégrés comme acteurs mêmes de l'association (sauf dans le cas du stage féodal). Cette dernière est pourtant à la base de l'instauration de chaque forme de stage.

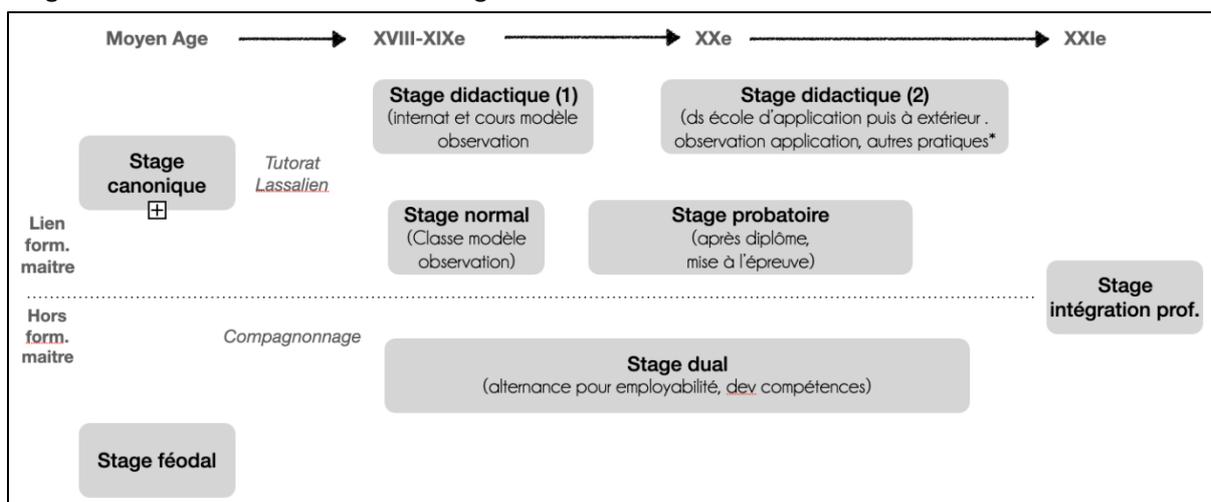
Les points communs, ancrages et singularités de chaque forme de stage, une fois remis sur un même continuum, aboutissent au croisement de deux sphères distinctes, au stage d'intégration professionnel actuel (Figure 3) qui occupe cette thèse.

Du côté de la sphère d'enseignement, les stages didactiques ont succédé à la forme canonique, influencés par le tutorat lassalien. La forme probatoire se développe en réaction à la diminution des stages didactiques au sein du cursus. Elle se tient, comme les cours normaux en dehors de l'institut de formation, après l'obtention de l'accès au métier, mais avant la reconnaissance officielle du statut (et octroi d'allocations associées). Dans chaque forme, les stagiaires s'engagent auprès d'un référent (maitre de stage, supérieur hiérarchique) en observant et imitant le modèle en vigueur et ses valeurs. Les enjeux y sont relatifs à l'application de pratiques d'instruction modèle et de dévouement moral, constituant un corps d'instituteurs normalisés.

Du côté de la sphère socio-économique, le stage dual provient du modèle de compagnonnage adossé à un cursus formel par alternance. Plus que l'application, la mise en œuvre accompagnée par le référent dans plusieurs milieux professionnels, vise la productivité, la qualification et la flexibilité des stagiaires. Les enjeux sont relatifs à l'employabilité, aux développements de compétences, à l'innovation et à l'insertion professionnelle dans une logique de marché concurrentiel.

Les réformes professionnalisantes du début du XXI^e siècle et l'homogénéisation des cursus d'enseignement supérieur font se croiser les deux sphères traditionnelles autour du stage d'intégration professionnelle.

Figure 3 : Évolution des formes de stage



Au regard de son évolution, le stage d'intégration professionnelle en enseignement actuel n'est ni l'aboutissement d'un mouvement professionnalisant en continuité des exercices en écoles d'application ni la mise en place d'un dispositif novateur issu du secteur économique. Il est davantage un produit des stages de type dual, didactique (2) et probatoire. À la fois issu de traditions distinctes (normalisante — innovante) et de champs d'activités singuliers (instruction — marché économique), dont il reprend à son compte les objets, les enrôlements attendus du stagiaire et les pratiques évaluées.

Le stage intégré au cursus de formation initiale des enseignants se place donc à la fois en rupture et en continuité des formes antérieures. La continuité provient de l'exercice d'observation et de la mise en œuvre de pratiques d'enseignement modèle, sous le regard d'un référent. La rupture se situe quant à elle à plusieurs niveaux : d'une part au niveau de l'adaptabilité et de la réflexivité attendues de la part du stagiaire, ouvrant les pratiques traditionnelles à la critique et à la régulation en contexte et non plus à l'application. La normalisation entre dans une logique de marché. D'autre part, les formateurs perdent leur contrôle sur le milieu de stage. Celui-ci se tient désormais en dehors de l'institut de formation, reflétant le marché du travail où l'employabilité est attendue et non plus un milieu modèle. De plus, il s'est ouvert au regard d'une pluralité d'acteurs, de cours et d'évaluateurs (maitre de stage, pédagogue, didacticien, maitre de formation pratique, stagiaire), alors qu'auparavant il était l'affaire du pédagogue, également maitre, et de l'étudiant.

Chapitre 4 : Mises en perspective

Identifier les différentes traces du stage à travers les époques, les inclure dans leur contexte de noviciat, d'apprentissage ou de formation et enfin les analyser par le biais de ses associations, permet d'en rendre la forme actuelle intelligible en termes de continuité, de rupture et de compromis.

Partant du constat d'une apparente insaisissabilité du stage et de son essor à la fin des années 1990, l'approche sociohistorique montre qu'il n'est pas un dispositif récent uniquement issu des recommandations du rapport de l'OCDE ou du mouvement de professionnalisation. Ses origines sont bien antérieures et ponctuées de modalités et d'enjeux pluriels, peu ou prou en lien avec le système éducatif. Le stage n'est toutefois ni entièrement la reprise de ses formes antérieures en enseignement ni une opposition à celles-ci. Son évolution est en continuité de tutorat, mêlant les stages normaux, didactiques, les séances du même nom, mais aussi en rupture de ceux-ci. Tantôt formation unique, centrale puis externe à l'institution, tantôt occupant une place principale ou secondaire dans le cursus vis-à-vis d'un niveau de connaissance nécessaire, la position du stage dans la formation varie selon l'enseignant idéal envisagé par le pouvoir public et les subsides disponibles. Ensuite, le stage actuel est le fruit d'une rencontre entre deux sphères aux finalités divergentes : la formation normalisante du secteur de l'enseignement et celles, plus innovantes, des logiques du marché économique. Cette dernière amène son lot de redéfinitions, tant au niveau des finalités et des processus d'employabilité, de réflexivité, que de la multiplication des formateurs et des lieux de stage.

Le stage d'intégration professionnelle est un composite des stages précédents : une transition ponctuelle dans un environnement particulier où interagir en fonction d'une hiérarchie, d'une finalité d'enseignement et de marché du travail. Il est à la fois lié au domaine de l'instruction et de l'employabilité. Cependant, bon nombre de largesses accompagnent l'opérationnalisation de ses finalités professionnalisantes.

Au-delà de ces dernières, le stage en enseignement actuel est traversé d'arrangements pour atteindre des enjeux économiques, politiques, épistémologiques et sociaux.

Au niveau économique, le stage porte des enjeux d'efficience d'une part et de concurrence au sein du marché de l'emploi, d'autre part. En effet, tant le stage *normal* que le stage *didactique*, organisés à la suite de l'arrêt du financement des écoles d'application, correspondent à une solution de formation peu coûteuse. De plus, elle semble atteindre sa finalité d'accès au métier, comme l'illustre cette session extraordinaire de formation en 1959 (Dehalu, 2008) basée principalement sur un stage de longue durée, afin de lutter contre la pénurie. Actuellement, même en comptant la rétribution des maîtres de stage, les stages sont une solution de formation rentable pour les pouvoirs publics et surtout pour les instituts de formation. En outre, à un niveau de logique de marché, les stages mettent en lien la sphère de la formation et le milieu professionnel en termes d'offre et de demande. La collaboration entre les deux milieux vise à plus d'adaptabilité et d'employabilité des diplômés, favorisant l'insertion et la lutte contre la pénurie. Toutefois, rien de cela ne présage des retombées en termes d'efficacité pédagogique de cette formation au-delà de l'accès au statut d'enseignant.

Du côté politique, le stage est un rouage permettant de développer une organisation harmonisée de l'enseignement supérieur par alternance. Au sein du cursus, il vise à former et à insérer un corps d'enseignants idéalisés au sein du système scolaire en place. Jusqu'à la moitié du XXe siècle, le stage et la formation officiaient ensemble pour aboutir à un enseignant capable d'appliquer les méthodes d'enseignement normées. Ensuite, sur recommandations de l'Europe, la donne se modifie. Efficacité de formation, mobilité internationale et harmonisation des cursus imposent à la fois la mise en place de standards contrôlables et rationnels, mais aussi le paradigme réflexif, l'employabilité et des valeurs de lutte contre les inégalités scolaires. Cette multiplication d'enjeux se concrétise par l'ouverture du stage aux écoles hors de l'institut de formation, la demande de réflexivité, et l'intégration des acteurs scolaires dans l'institut de formation. Or, dans tout cela, il est interpellant de constater que les processus les moins opérationnalisés sont celui menant à diminuer les inégalités scolaires et celui de l'apprentissage à l'enseignement en stage.

En termes d'enjeux sociaux, repérons l'association lors de la mise en place et du maintien de la forme actuelle de stage. Le système scolaire et ses enseignants sont reconnus comme des acteurs de la formation professionnelle alors qu'à la fin des années 1990, les mouvements de grèves des enseignants criaient à plus de valorisation (Beckers et al., 2003 ; Cattonar & Mangez, 2000). La réforme de 2001, reconnaît l'enseignant-maître de stage en tant que

modèle d'expertise et de réflexivité auprès du stagiaire et l'intègre même au sein de l'institut de formation comme maître de formation pratique. De même, les écoles auparavant externes à la formation, s'associent à l'institut supérieur grâce à des accords bilatéraux et un système de rémunération. Les acteurs du monde du travail sont reconnus comme participant à la formation de leurs futurs pairs et comme appartenant à un métier complexe. Toutefois, cette reconnaissance s'accompagne d'un glissement identitaire et d'une redistribution des rôles au sein des formateurs qui à leur tour entraînent d'autres difficultés (Chaubet et al., 2013, 2018 ; Caron & Portelance, 2017 ; Dejaegher, 2019 ; Desbiens et al., 2009 ; Gervais & Correa Molina, 2004, Gremion, 2016, 2018 ; Loizon et al., 2013 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015) sans pour autant approcher la question des processus d'apprentissage à l'enseignement.

Un des enjeux qui apparaît sans avoir été nommé au sein des associations est celui de l'identité, au-delà du statut d'enseignant visé par la formation et de l'engagement dans l'apprentissage. Le maître de stage devient un modèle et un accompagnateur réflexif auprès du stagiaire tout en restant enseignant, le pédagogue partage la gestion du stage avec d'autres formateurs et cours, les formateurs accompagnent et évaluent le stagiaire tout en collaborant avec le maître de stage, le maître de formation pratique est à la fois enseignant et formateur, et l'étudiant construit son identité de professionnel en tant que stagiaire, enseignant, mais aussi étudiant, en passant de l'apprentissage à l'enseignement. Et dans tout cela, l'identité de l'enseignant en tant qu'acteur favorisant l'apprentissage des élèves reste à maintenir. Plus que des transitions, ces identités se multiplient, se superposent et entrent en relation au sein du stage, non sans heurt (Desbiens et al., 2021 ; Kaddouri, 2016).

Enfin, des enjeux épistémologiques sont palpables, à la fois présents dans la nature même de la formation, sources de difficultés (Beckers et al., 2003 ; Cattonar & Mangez, 2000 ; Cattonar & Maroy, 2000), mais aussi peu développés dans les associations. Le modèle actuel prône l'image d'un étudiant acteur de sa formation, se développant professionnellement grâce à l'articulation réfléchie et accompagnée entre connaissances scientifiques et expériences en stage. Le modèle dual apparaît comme porteur d'apprentissage, où l'alternance accompagne l'expérience du stagiaire dans le développement de ses compétences. Toutefois, ce processus de formation reste vague, renvoyant à diverses conceptions de l'apprentissage (conformisme, émancipation, autonomie, rationalité), aux objets à atteindre (différenciation, réflexivité, mise

en œuvre, éthique, ...), à son organisation pratique (progressivité tout au long du cursus) et aux avancées de la recherche scientifique sans vraiment éclaircir le modus operandi menant à la professionnalisation. Si l'expérience peut être porteuse d'apprentissage comme avancé par Dewey et Kolb par exemple, et que l'intégration dans un milieu professionnel l'est autant grâce à la rupture qu'elle induit (Merhan & Baudouin, 2007), la finalité épistémologique est-elle pour autant rencontrée ? Et comment ? En effet, la finalité du milieu du travail n'est pas directement de former, mais de produire, ce qui la distingue de l'enseignement (Charlot, 1993). Dans le cas de la formation des enseignants, une des particularités du stage est de se dérouler dans un lieu, l'école, qui n'est pas étranger au vécu des étudiants, il n'a donc pas les mêmes visées exotopiques (Merhan & Baudouin, 2007), de rupture, que le stage en entreprise. De plus, il ne suffit pas d'imposer un nouvel idéal normatif pour qu'il soit intégré, chaque acteur prend appui sur la norme antérieure pour lui donner du sens (Prairat, 2003). Dans le cas de l'enseignement, celle-ci n'était autre que celle du conformisme aux méthodes applicationnistes prescrites, c'est-à-dire, éloignée de celle de l'autonomie, de l'émancipation et de la réflexivité. Les associations à la base de l'institutionnalisation du stage en enseignement ne font que peu état des processus et savoirs liés à l'apprentissage à l'enseignement, si ce n'est en termes de discipline à maintenir puis de réflexivité à développer, renvoyant la question au domaine scientifique ou à la liberté d'interprétation de chacun.

Cette approche sociohistorique permet d'envisager le stage comme une étape transitoire à la fois singulière et traditionnelle, de la formation, faisant intervenir un environnement professionnel (contrôlé à degré variable), un engagement praxéologique de ses acteurs (référent et apprenant) et des enjeux principalement politiques, économiques et sociaux. Par son statut transitoire, il cumule les finalités, les environnements et les engagements à assurer dans les sphères de production/travail et de formation, impliquant un travail identitaire et une visée d'apprentissage. Cette troisième mise en intelligibilité du stage lui apporte une nouvelle pluralité, par ses formes successives et ses enjeux au sein de la formation. Elle nourrit également son ancrage socio-économique peu développé dans la littérature (partie 2) tout en soulevant des questionnements sur les aspects fonctionnels qu'il tient dans l'alternance et sur ses finalités d'apprentissage.

QUATRIEME PARTIE : Approche du stage par ses interactions sociales

Dans cette quatrième partie, l'intérêt se porte sur les situations de stage vécues et mises en récits par ses acteurs. Elle s'ancre, comme la partie 3, sur les questionnements relevés à la suite du bilan de la littérature. Cependant, plutôt que d'identifier les enjeux à l'origine de son essor par la voie de son évolution et de ses associations, il s'agit ici de comprendre comment il se maintient au jour le jour, par le biais de ses acteurs internes.

Dans ce but, deux phases d'exploration empirique ont été élaborées et traitées grâce aux grilles d'analyses goffmaniennes (Goffman, 1973a, 1973b, 1974, 1991) de mise en scène, figuration et cadre de l'expérience :

1/ Les suivis de stagiaires par journal de bord vidéo (Vanmeerhaeghe, 2021) tout au long de leur stage.

2/ Les croisements de regards à partir d'entretiens (Bertaux, 2016 ; Kaufmann, 2014) menés auprès de stagiaires, maitres de stage et élèves.

Chapitre 1 : Les interactions vécues comme autre face de la boîte noire stage

1.1. Problématique

Le stage en enseignement est un objet que nous tentons de saisir au fil des avancées de cette thèse. L'usage du terme et son organisation dans la formation initiale des enseignants sont devenus courants (usage régulier et partagé) et apparaissent de plus en plus comme une réalité à première vue commune, mais dissimulant un système complexe. Après avoir éclairé son réseau conceptuel, sa mise en intelligibilité par la littérature scientifique spécialisée et son évolution sociohistorique, cette dernière approche s'insère dans le vécu des acteurs internes au stage, par la mise en discours de leurs interactions. Les recherches récentes sur le stage ou ses dispositifs font état de tensions au sein des interactions (Caron & Portelance, 2012 ; Dejaegher et al., 2019 ; Desbiens et al., 2009 ; Gervais, 1999b ; Gervais & Desrosiers, 2001 ; Maes, 2019 ; Oudet, 2002 ; Pasche Gossin, 2010 ; Pelpel, 1998 ; Portelance, 2010) et de finalités d'apprentissage professionnel incomplètes (Clerc, 2013 ; Deaudelin, Brodeur et Bru, 2005 ; Desbiens et al., 2019 ; Gervais & Correa Molina, 2008 ; Loizon, 2021 ; Paquay, 1994 ; Petignat, 2009 ; Spallanzani, 2017). La mise en œuvre de bon nombre de pratiques professionnelles y reste sur le lieu de stage sans ancrage scientifique issu de l'institut de formation, comme s'il s'agissait de deux entités sans véritable connexion. Pourtant, le stage se maintient et l'insertion professionnelle des stagiaires ou des diplômés ne semble pas problématique. Entre une série de prescrits, d'expériences antérieures et de connaissances, comment les maîtres de stage, stagiaires, superviseurs et élèves s'approprient-ils cette modalité de formation ? Si la question du vécu des acteurs a déjà été soulevée dans la littérature scientifique, celle-ci est souvent abordée par un regard ponctuel et individualisé. Le suivi longitudinal et le croisement de regard que nous proposons veulent approcher de plus près la mise en équilibre du stage, les tensions qui s'y vivent et leurs régulations.

1.2. Méthodologie

Pour percevoir les arrangements à l'œuvre au sein du stage et son maintien, les vécus de stage sont soulevés par une approche interactionniste symbolique d'orientation ethnométhodologique (Becker, 2002 ; Coulon, 2019 ; Le Breton, 2016). Celle-ci vise à se dégager des cadres normatifs pour donner la parole aux acteurs internes » qui construisent le sens du fait social « stage ».

Comme relevé en partie 2, la situation de stage a déjà été approchée par entretiens compréhensifs, autoconfrontations, rapports) et questionnaires, révélant des tensions, particularités et opportunités qu'il peut engendrer. Toutefois, rares sont les études qui se focalisent sur l'objet « stage » tel que perçu et vécu par leurs acteurs : les éléments perceptibles, leurs arrangements et évolutions au cours des interactions qu'ils vivent. Le bilan de la littérature a montré que le public interrogé est souvent limité à une personne ou deux, le plus souvent à un moment du stage et au sujet d'une finalité attendue (rôle, accompagnement, réflexivité, compétences professionnelles, ...). Or, le stage dans sa modalité actuelle s'étend sur une période longue, voulant favoriser l'évolution, et se renouvelle d'année en année, avec au moins trois acteurs co-présents qui y interagissent (stagiaire, maître de stage et élèves). À ceux-ci s'ajoutent ponctuellement le superviseur, mais aussi le chercheur lorsque ce dernier s'y intéresse. En ce sens, il s'agit d'un fait social (Coulon, 2019). De plus, vu la restructuration de l'encadrement du stage en 2000, la multiplication des rôles et les faiblesses tant opérationnelles que conceptuelles, il est possible que chacun ait potentiellement une vision différente du stage, comme le révèle Gervais (1999) pour le Québec. Selon les approches ethnométhodologiques, le sens d'une situation se construit précisément au croisement des interactions et des structures (Becker, 2002 ; Coulon, 2019 ; Le Breton, 2016 ; Maunier, 2017). Il importe donc de sortir d'une vision unilatérale centrée sur un acteur et sur un attendu pour ouvrir le champ des possibles. Le stage possède des contours de temps, de lieux et de finalités approximatifs ainsi que des enjeux multiples, il convient d'en identifier l'étendue, en donnant la parole à ses acteurs, afin de ne pas réduire les éventuels arrangements qui s'y déroulent ni d'ignorer quelques dualités sortant des structures prescrites. Les choix méthodologiques doivent être au centre d'une attention particulière surtout quand un objet est étudié en même temps que s'engage sa construction conceptuelle

(Becker, 2002 ; Hughes, 1996). Si dans bon nombre de recherches, l'objet et son champ d'études ont déjà été délimités, tout du moins en partie, la nature même de notre recherche implique de ne pas cadrer a priori notre champ d'études au risque de le biaiser.

Comprendre le stage par son vécu implique d'ouvrir les discours pour déceler le sens de ses articulations et l'étendue de ses limites. À partir de là, posée dans l'approche sociohistorique (partie 3), l'analyse déconstruit le stage pour mettre en évidence ses acteurs en action, ses arrangements et ses enjeux, et ainsi mieux comprendre ce qui s'y joue. Toutefois, cela n'est envisageable qu'à condition de suivre trois postulats épistémologiques, d'orientation interactionniste, concernant le stage et la mise en récit de son vécu. Premièrement, le stage en tant que fait social est pourvu de sens, c'est-à-dire que chaque interaction humaine qui s'y déroule est le fruit d'une rencontre et non du hasard ou du déterminisme (Bernard, 2014 ; Houle, 1986 ; Le Breton, 2016). Deuxièmement, les personnes interpellées par le chercheur sont capables d'attribuer du sens à leurs actions et d'en rendre compte (Becker, 2002 ; Le Breton, 2016). En d'autres mots, chaque individu est un *acteur compétent* (Giddens, 1987), capable de prendre de la distance sur les situations vécues, de les rendre intelligibles. Il peut associer sa pensée et son comportement à un raisonnement analytique à des degrés divers. Troisièmement, le récit n'est pas neutre et son destinataire non plus (Bernard, 2014 ; Le Breton, 2016). Il fait intervenir différentes perceptions singulières desquelles il ressort non pas une réalité objective, mais un récit particulier, une réorganisation d'évènements la plus à même, pour l'émetteur, de rendre compte de manière intelligible d'un phénomène social avec des actions et perceptions vécues dans un certain contexte. Le récit ne pourra donc jamais être analysé comme étant un compte rendu objectif d'une situation.

Dès lors, il faut rappeler notre posture en tant que récepteur de ces récits. En tant que chercheur et acteur de la formation des enseignants, nous sommes porteurs d'une vision du stage, de ses finalités et de ses contours. C'est d'ailleurs un des écueils de la recherche à la base de notre questionnement sur le stage. Chacun est porteur de vision(s) et de vécu(s) de stage, qui risquent d'en (dé)limiter la compréhension. Une méthodologie de double mise à distance est dès lors mise en place, l'une lors du recueil de données et l'autre lors de leurs analyses. D'une part, les vécus de stage sont récoltés par un dispositif de journal de bord en ligne pensé comme peu contraignant pour le répondant (Vanmeerhaeghe, 2021), au niveau du contenu et de la mise en forme de discours. L'analyse critique détaillée de cet instrument

de récolte de données créé pour l'occasion est résumée plus loin et reprise en intégralité en annexe (Annexe 2). D'autre part, à l'instar de Goffman (1973a, 1973b) au sujet de la vie quotidienne, l'analyse posera le stage comme étrange en forçant la décentration, pour y apposer un nouveau regard et comprendre ses appropriations et ses régulations à partir de son ou plutôt ses vécus. Toutefois, nous restons consciente qu'aucune précaution ne pourra tout à fait enlever les cadres normés dans lesquels prennent place la récolte de données et leurs interprétations.

Au vu des particularités de l'objet « stage » et de la double mise à distance, la méthodologie posée pour mieux comprendre le stage par le vécu de ses acteurs internes, s'organise en quatre temps :

1° Suivi d'étudiants tout au long de leurs stages (de bloc 2 et de bloc 3⁴⁸) par un dispositif de journal de bord vidéo (phase 1 de recueil de données).

Analyse des données des récits par la métaphore théâtrale et les rites d'interaction (Goffman, 1973a, 1973b, 1974) afin de soulever les points d'interactions et de tensions vécus par le stagiaire avec d'autres acteurs.

2° Croisement de regards sur une séance de cours communément vécue. Les récits sont récoltés à partir d'entretiens compréhensifs auprès de maitres de stage, stagiaires et élèves (phase 2 de recueil de données).

Analyse des données des trios par la métaphore théâtrale, les rites d'interaction et la cadre-analyse (Goffman, 1991) afin de soulever les manières d'interpréter les expériences de stage mutuellement vécues.

⁴⁸ Les blocs 2 et 3 correspondent respectivement à la deuxième et à la troisième année d'étude du programme de type court de formation initiale des enseignants.

1.2.1. Précisions sur les champs d'investigation

La partie empirique de cette étude se compose de deux champs d'investigation : l'un au départ d'étudiants-stagiaires volontaires, et l'autre rassemblant plusieurs stagiaires, maitres de stage, superviseurs et élèves présents dans leur classe de stage, volontaires également.

Le recueil de vécus longitudinal de stage prend comme point de départ un corpus d'étudiants volontaires de bloc 2 en section AESI⁴⁹ mathématiques et sciences économiques d'une Haute École bruxelloise, catégorie pédagogique. Ces étudiants ont été suivis tout au long leur cursus bloc 2— bloc 3 à travers un journal de bord vidéo, complété régulièrement pendant les périodes⁵⁰ de stage présentes dans leur programme. Ce recueil s'est répété sur trois ans, suivant deux cohortes différentes pendant leurs deux stages annuels. Au total, 76 étudiants ont pris part à la recherche dont 14 dans sa totalité. Les stages qu'ils ont vécus se sont tous déroulés dans des écoles secondaires du réseau libre, en filières générales et qualifiantes. Ces écoles de stage sont situées en région bruxelloise.

Le public d'étudiants (Bloc 2 AESI Haute École bruxelloise) est issu d'un choix opéré en fonction du nombre d'heures de stage en responsabilité et des possibilités offertes par les responsables de section de la Haute École. De ce fait, la récolte de données ne concerne que les étudiants de bloc 2 et 3 ayant l'unité stage dans leur programme d'année, soit en bloc 2 deux fois deux semaines et en bloc 3 deux fois quatre semaines. Ceux de bloc 1 n'ont pas été intégrés dans le protocole au vu du nombre réduit d'heures de stage (4h en duo) organisé pendant cette année. De plus, si d'autres sections étaient initialement conviées à prendre part à la recherche, la section langues germaniques s'est retirée du fait de sa participation au programme Erasmus à l'étranger (les stages de bloc 3 ne concernaient plus le contexte francophone belge). Pour ce qui est des sections français, sciences humaines et sciences naturelles initialement intégrées dans le protocole, leurs responsables de stage n'ont pas désiré poursuivre la collaboration au-delà de la première période de stage au du manque de gain immédiat⁵¹ perçu

⁴⁹ AESI : agrégé de l'enseignement secondaire inférieur. Il s'agit d'un bachelier de trois ans (nommés blocs) organisé en Haute Ecole.

⁵⁰ Comme nous le développerons plus loin, la période couverte par le journal de bord vidéo s'étend à une période légèrement plus large que les semaines de stage définies par l'institution, afin de prendre en considération les rencontres préalables avec le maitre de stage et le temps post-stage d'évaluation par le jury de l'institut de formation.

⁵¹ Notons qu'aucune retombée n'avait été préalablement présentée lors de la présentation de la recherche.

pour leur cours et leurs étudiants. Elles ont donc aussi été retirés du champ d'investigation en fin de première année du dispositif. Au total, sur les trois années de notre étude, 76 stagiaires ont posté 795 capsules vidéo d'une durée moyenne de 10 minutes. Sur les trois cohortes, 14 d'entre eux ont complété leur journal de bord dans leur entièreté et 12 pour les $\frac{3}{4}$ des stages.

Le deuxième champ d'investigation concerne les acteurs co-présents en classe de stage : les élèves, le stagiaire, le maître de stage et, lors des visites, le superviseur. Des entretiens ont été menés individuellement auprès d'eux pendant des périodes de stage afin d'approcher leur vécu (Lens, Galland et Vanmeerhaeghe, 2020 ; Vanmeerhaeghe, Begine et Plaisant, 2019 ; Vanmeerhaeghe & Laouti, 2019). À partir de ces rencontres, des trios composés d'un stagiaire, son maître de stage et d'élèves d'une de ses classes, ont pu être constitués autour de deux stages qui les rassemblent. Ils ont été rencontrés autour d'une leçon de mathématiques et de sciences économiques données en 3^{ème} année de l'enseignement secondaire, font partie d'une même école bruxelloise.

1.2.2. Précisions sur les Instruments de recueil de données

a) Journal de bord vidéo (phase 1)

La première phase de perception des interactions en stage s'axe sur le regard du stagiaire, dans le déroulement de son stage, au jour le jour. Il s'agit non pas d'interroger chaque étudiant directement sur sa perception de la notion ou sur des attendus externes, mais de favoriser un récit permettant d'y déceler les acteurs, interactions, temps et arrangements qui prennent sens pour le stagiaire. Il fallait donc sélectionner un outil permettant de récolter les témoignages des stagiaires au plus près de leur vécu, sans induire de points d'attention pouvant orienter ou réduire leur discours et cela avant qu'ils ne commencent un travail de reconstruction de leur vécu, de reformulation, voire de renormalisation (Lussi Borer & Muller, 2014) avec les enseignants et les pairs de la Haute École.

Pour recueillir les matériaux les plus informatifs et les plus bruts possibles, un outil de tradition ethnométhodologique — le récit d'expérience (Bertaux, 2016) — est proposé aux stagiaires. Il offre la mise en mots d'un vécu, obtenu par un monologue sans régulation immédiate possible de la part du chercheur. L'objectif des récits d'expérience est d'apporter une

description de phénomènes sociaux (le stage et ses interactions, dans notre cas) tels que vécus et perçus par le narrateur en tant qu'acteur et de les raconter à un ou plusieurs destinataires. Par sa narration, la personne va mettre en intrigue son histoire et faire émerger la signification de ses actes (Bernard, 2014 ; Guignon & Morrissette, 2006). L'étudiant racontant son histoire tisse des liens entre les événements qui font sens pour lui (Bernard, 2014 ; Bertaux, 2016). La narration de vécus se retrouve sous différentes appellations variant en fonction de la temporalité narrée : le récit de vie, le récit de pratique ou, plus brièvement, le récit d'expérience. Ils ont comme point commun d'être basées sur des situations vécues personnellement par le narrateur, de manière écrite ou orale.

Les instruments utilisés pour recueillir des récits d'expérience peuvent être oraux par l'entretien d'explicitation ou écrits. Ces derniers, plus généralement utilisés dans le cadre de la formation initiale, sont caractérisés par leur fréquence, par le type de récit recherché (De Cock, 2007), mais aussi par le destinataire principal du récit, comme précisé dans le tableau ci-dessous (tableau 11). Le journal de bord se distingue des autres dispositifs écrits de recueil de récits par sa fréquence et son destinataire principal. Il n'est pas évalué et permet une récolte de plusieurs récits réguliers. Un suivi longitudinal et réflexif est possible au travers de récits bruts donc non retravaillés (Baribeau, 2005). Au contraire, les récits issus du portfolio et du rapport de stage sont davantage retravaillés afin de correspondre aux normes académiques de réussite.

Tableau 11 : Dispositifs écrits de recueil de récits (à partir de De Cock, 2007)

	Fréquence de récit	Type de récit	Destinataire principal
Journal de bord	Régulier et continu	Brut	Narrateur
Portfolio	Ponctuel et continu	Brut et retravaillé	Évaluateur et narrateur
Rapport de stage	Ponctuel	Brut et retravaillé	Évaluateur

Au vu des spécificités de l'étude et des difficultés de soumettre les étudiants à des entretiens en face à face ou à des productions écrites pendant une période où ils ont l'impression de manquer de temps (Kahn & Vanmeerhaeghe, 2018), le dispositif de recueil de données le plus prometteur pour cette recherche a pris la forme d'un journal de bord vidéo (Vanmeerhaeghe, 2021). Les stagiaires y partagent leur expérience de stage en décrivant les situations vécues

avec leur langage propre. Ils ont aussi la possibilité de construire un discours en contexte, au quotidien, à des moments de leur choix. De plus, il s'écarte des écrits, supports plus chronophages, qui ont comme singularité d'être source à modifications avant d'être communiqué (Malet, 2000 ; Vanhulle, 2002) même s'il a l'avantage d'offrir un support à et pendant la réflexion.

Concrètement, chaque narration est captée sous forme de capsule audiovisuelle tournée avec une caméra personnelle (webcam ou via smartphone). Le stagiaire est invité à narrer son récit à la suite d'une expérience professionnelle vécue, à la fin de la journée ou de la semaine. La construction du discours se fait en contexte, régulièrement pendant le stage, en autonomie et avec des outils technologiques d'utilisation peu complexe. Le dispositif invite l'étudiant à formuler son récit, sans soucis de mise en forme écrite et avec le soutien des éléments non verbaux et paraverbaux tels que les expressions du visage, les silences, la posture, les mouvements des yeux, les intonations, les pauses et les gestes. Les temps de mise en récit choisis correspondent aux moments-clés de stage mis en évidence lors d'une recherche précédente auprès de stagiaires en enseignement (Kahn & Vanmeerhaeghe, 2018) : la semaine avant le stage, après le premier jour de stage, au milieu, du stage, en fin de stage et quelques jours après le stage.

Après chacun de ces moments, le stagiaire est invité à tourner une capsule audiovisuelle d'environ cinq minutes afin d'y relater son expérience. Les consignes fournies à l'étudiant sont ouvertes et répétitives d'une capsule à l'autre afin de ne pas interférer dans son vécu ou induire de normes extérieures au stage. La consigne livrée à ces différents moments du stage est : « racontez votre expérience de ce jour/ de ces derniers jours de stage ... ». Il y a donc une invitation à la parole, mais non pas une interrogation directe sur les règles que les stagiaires ont pu suivre ou des savoirs particuliers, car un tel questionnement comporterait un fort risque de discours élaboré au prix d'une volonté de conformité aux cours reçus. Nous avons plutôt demandé aux stagiaires comment le stage s'était déroulé pour lui à différents moments de celui-ci. À chaque stage de bloc 2 et bloc 3, le journal de bord est complété par un nouveau cycle de capsules, ce qui correspond à cinq capsules par stage, soit dix par années et vingt pour un cursus normal. Ce rythme permet un recueil d'informations qui constituent une base d'analyse, sans toutefois noyer l'étudiant dans des récits trop fréquents qui pourraient systématiser et automatiser un discours.

b) Entretien compréhensif par récit d'expérience (phase 2)

La deuxième phase de cette recherche sur le vécu du stage par ses acteurs se base sur les points d'interaction majeurs du stage mis en avant dans les journaux de bord vidéo des stagiaires (phase 1). Elle vise à en approfondir l'analyse à la croisée des regards d'autres acteurs également présents. Restant dans une approche compréhensive de type ethnométhodologie, il s'agit de comprendre le sens que les acteurs donnent à leurs actions et qui conjointement construit l'intelligibilité d'un fait social (Bertaux, 2016 ; Le Breton, 2016 ; Maunier, 2017).

Toujours prudent quant à notre posture et aux contraintes — telles que la lourdeur du dispositif, et les disponibilités des acteurs — inhérentes à une recherche scientifique, les récits d'expérience ponctuelle, liés aux interactions relevées par les stagiaires, ont été produits et collectés par entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2014). Cette modalité d'entretien se distingue des entretiens dirigés ou semi-dirigés dans le sens où elle ne se fonde pas sur un guide aux axes prédéfinis. Seule importe la mise en récit d'actions personnelles issues d'un fait social en questionnement, et son soutien. Le qualificatif « compréhensif » de l'entretien est relatif à sa visée explicative, visant à faire émerger la rationalité des pratiques, telles que perçues par l'acteur. Le chercheur ne tient toutefois pas un rôle passif face à la personne interrogée, il l'engage sur la thématique choisie en veillant à rompre la hiérarchie interviewer-interviewé pour se rapprocher de la conversation et contourner le biais de désirabilité sociale. « Dans l'entretien sociologique, l'expression personnelle est facilitée et donne l'assurance que l'information offerte ne sera pas contredite ou repoussée. Dans ce sens, l'entretien constitue un arrangement entre les deux parties » (Hughes, 2002,).

Toutefois, pour ne pas se laisser submerger d'informations vagues, s'arrêter à des réponses stéréotypées ou provoquer de l'inconfort auprès de l'interlocuteur, le chercheur veille à maintenir des rôles différents au sein d'une relation de partenariat, il relance, reformule, pose des questions, fait preuve d'écoute et montre son intérêt, alors que la personne interrogée prend un rôle d'informateur au centre de l'attention. L'entretien compréhensif invite au dialogue par une rencontre où les rétroactions dosées soutiennent la description et l'explicitation des pratiques tout au long de la narration. Les indices non verbaux s'ajoutent

aux éléments verbaux pour alimenter la communication et favoriser l'intelligibilité du récit (Bertaux, 2016 ; Kaufmann, 2014 ; Le Breton, 2016).

Concrètement, deux temps se sont démarqués des interactions explicitées dans les journaux de bord des stagiaires : la première séquence de cours mise en œuvre en début de stage et la visite d'un formateur de la Haute École pendant une leçon. Ces temps se retrouvent de manière récurrente dans les capsules comme rencontres à la fois inconfortables et déterminantes dans le vécu du stage par le stagiaire. Les acteurs coprésents en situation de stage ont donc été soumis à ces thématiques afin de confronter leurs regards sur ces moments d'interactions, le sens donné à ces rencontres et les arrangements qu'ils y mettent en place. Ce croisement de regards a pu être complété par la participation d'élèves de quatre classes dont les stagiaires et maitres de stage respectifs avaient aussi été interrogés. Les entretiens menés auprès des maitres de stage, élèves et stagiaires se sont déroulés dans les locaux de l'école de stage en deuxième semaine de stage d'étudiants de bloc 3.

c) Singularités des récits d'expérience, une expérience plurielle

Le paradigme interactionniste symbolique dans lequel se place le recueil et l'analyse des récits d'expérience, invite à préciser quelques précautions sur leur usage et notre posture dans le cadre de cette étude.

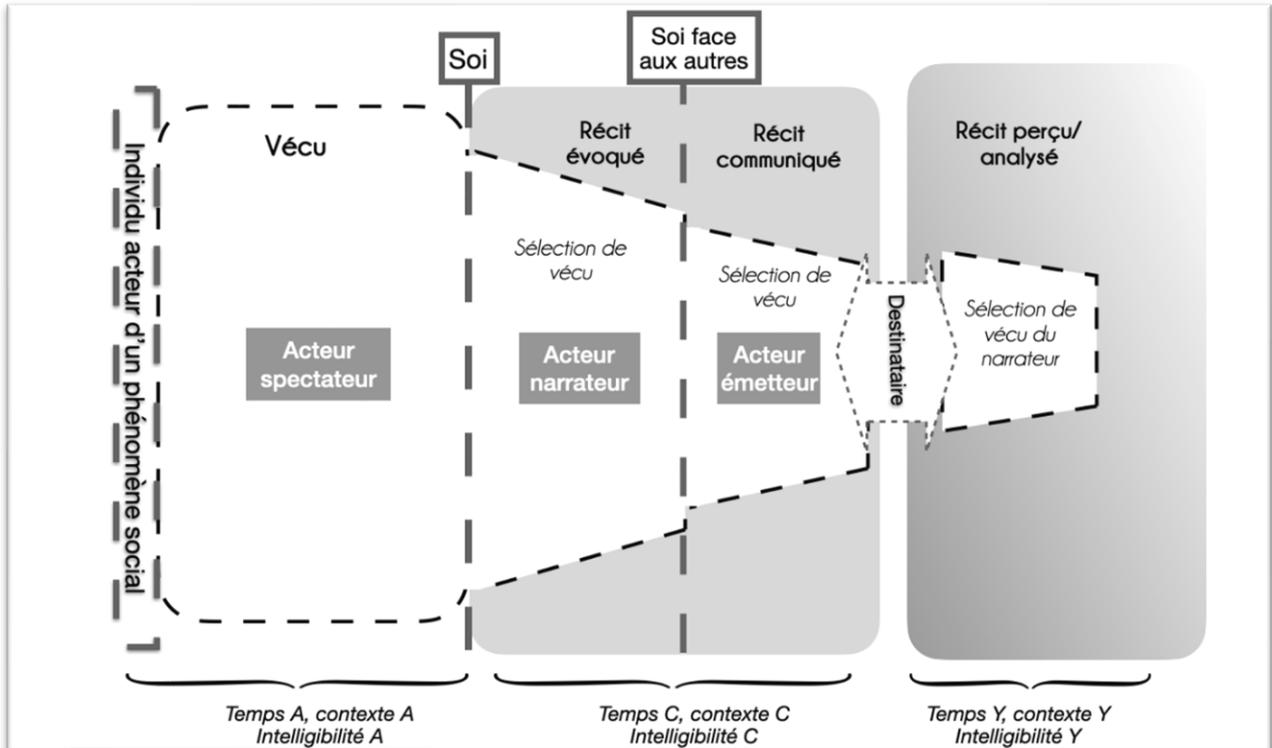
Tout d'abord, le récit d'expérience est par définition orienté et dépendant des acteurs en interactions et du contexte d'énonciation (Bernard, 2014). Il n'est donc pas neutre, il fait intervenir différentes perceptions singulières. Il n'y a donc pas une réalité objective, mais un récit particulier, une réorganisation d'évènements la plus à même de rendre compte l'intelligibilité d'un phénomène social avec des actions et perceptions passées dans un certain contexte. Le récit ne pourra donc jamais être analysé comme étant un compte rendu objectif d'une situation commune à tous les protagonistes. Ensuite, il serait réducteur de le définir comme une production dépendant uniquement du narrateur et de son vécu. La mise en récit est d'une part le produit d'une rencontre, d'une interaction, entre trois protagonistes (distinct ou non) : un commanditaire, un narrateur et un destinataire. Et d'autre part, l'histoire narrée fait elle-même intervenir différents acteurs en interactions dans un temps et un espace

spécifique. Le contexte va impliquer une intelligibilité particulière de l'histoire vécue (Bertaux, 2016 ; Poirier et al, 1989).

Le narrateur va produire un récit en fonction de ce qu'il a compris de la demande qui lui a été formulée, de ce qu'il juge pertinent de communiquer, mais aussi de ce qu'il s'autorise à communiquer en fonction de l'image qu'il souhaite ou ne souhaite pas renvoyer aux destinataires. La mise en récit est le résultat d'une interprétation personnelle des événements vécus avec d'autres acteurs à un moment. Le narrateur y est à la fois son propre acteur et spectateur qui agit en fonction de sa compréhension de la situation (Bertaux, 2016). Il va sélectionner des parties de son vécu selon le sens qu'il en a et de l'intrigue qu'il peut en dégager. Selon son recul et sa perception de lui-même, le narrateur n'exprimera pas les faits de la même façon à un moment qu'à un autre. Sans compter sur la sélection ou encore les priorités et l'importance relative qui s'établissent en fonction de l'impact émotionnel des situations vécues. De plus, le vécu mis en récit est une perception par un acteur particulier *a posteriori* qui implique un effort de restitution mnésique pour rendre compte d'interactions sociales qu'il a eues précédemment dans un contexte spécifique (Bertaux, 2016).

Le récit d'expérience, qu'il soit recueilli par journal de bord vidéo ou entretien, est donc pour l'acteur interrogé, une des narrations possibles et partielles du vécu, elle-même reçue en fonction des filtres d'analyse du chercheur et/ou du lecteur (figure 4).

Figure 4 : Modélisation de la mise en récit et de son intelligibilité par une approche interactionniste (Vanmeerhaeghe, 2021)



Lors de la mise en récit, trois ordres de réalité du récit peuvent se distinguer en fonction des filtres et interactions :

- Le vécu : l'expérience que l'acteur a au sein du phénomène social interrogé selon sa perception passée. Il est composé d'interactions à se remémorer.
- Le récit évoqué : la sélection de certains éléments vécus et l'interprétation de son expérience avec le recul qu'il en a au moment de la mise en récit. L'individu relie des éléments pour les mettre en intrigue autour de l'image qu'il construit de lui-même en tant qu'acteur. Il y construit un récit intelligible où il se reconnaît.
- Le récit communiqué : la mise en mots de l'expression du vécu filtrée par la conscientisation de l'existence du commanditaire et du destinataire. L'acteur donne une certaine image de lui en fonction du contexte d'énonciation.

Du côté des destinataires, de leurs intérêts et du contexte, du récit du narrateur peut être reçu et interprété de diverses manières, dont par extrapolation. Si le commanditaire est un chercheur ou si un destinataire veut lui-même réutiliser le récit, il doit être particulièrement attentif à garder à l'esprit l'impossibilité de conserver une pleine neutralité lors de l'analyse

du récit et la publication de ses résultats, eux-mêmes produits d'interactions et d'interprétations.

Retenons donc en limite et perspective de cette étude que les récits récoltés sont chacune des productions singulières et subjectives du stage dont l'assemblage ne met à jour que des tendances à approfondir dans d'autres études. Le vécu de stage est plus large que ce que les matériaux récoltés et, malgré les précautions prises, les résultats sont orientés, ne fusse que par le récit linéaire rédigé dans ces pages.

1.2.3. Cadres d'analyses

Considérant le stage comme un fait social où interagissent des acteurs sensés dont les interactions sont à la fois les produits et les régulateurs de la situation vécue, l'analyse implique d'approcher l'ordre social (Cefaï & Gardella, 2012), créé et maintenu en stage, c'est-à-dire sa mise en équilibre et ses régulations. Il s'agit d'explorer, à l'instar de Goffman, les perceptions d'une même situation par les interprétations conjointes qu'y construisent les acteurs. Il s'agit d'accéder rigoureusement à la description d'une réalité, régulée par des interactions allant au-delà de la seule volonté individuelle, afin d'en affiner la perception d'équilibre. De tradition sociologique interactionniste symbolique, les travaux de Goffman ont comme particularité d'offrir des cadres d'analyse favorisant la prise de recul et le questionnement de situations a priori banales. Nommons entre autres la mise en incongruité des relations de la vie quotidienne et l'éventail de son arsenal conceptuel permettant de décortiquer les relations de face-à-face, les malentendus ou encore l'évolution des échanges. Soit autant de grilles d'analyse des interactions offrant une relecture des matériaux récoltés par journaux de bord vidéo et par entretiens compréhensifs pour éclairer notre questionnement sur les vécus du stage tout en rencontrant notre posture sur la question.

Le postulat central de Goffman est le travail de maintien et d'évolution d'une situation sociale. Deux ou plusieurs personnes en coprésence, amenées à entrer en relation, vont développer un jeu de comportements (verbaux et non verbaux, conscients et non inconscients) jusqu'à la fin de la rencontre, en orientant celle-ci et la situation générale. L'ordre qui se dégage de cette interaction n'est pas réductible à des normes extérieures ou à des individualités. Il s'explique par un mécanisme de régulation propre à la situation vécue par les protagonistes. Les travaux

de Goffman sont dès lors structurants pour répondre à notre questionnement conceptuel sur le stage. Parmi ceux-ci⁵², le recours à la métaphore de la mise en scène (Goffman, 1973a), aux rites d'interactions (Goffman, 1973b, 1974) et aux combinaisons de cadres de l'expérience (Goffman, 1991), invite à la décentration et à l'analyse des vécus de stage dans leur singularité et non uniquement en fonction des connaissances préétablies de la formation en enseignement et de son stage.

a) La métaphore théâtrale : la mise en scène

Dans son analyse de la vie quotidienne, Goffman (1973a, 1973b) associe la plupart des interactions sociales à une mise en scène, c'est-à-dire une représentation où chaque protagoniste occupe un rôle tout en s'adaptant à ceux des autres et au contexte perçu. Toutefois, aucun ne connaît le script à jouer ensemble bien que chacun ait conscience de ses propres attentes. Tout est une question de perception d'indices à collecter dans l'attitude d'autrui et dans l'environnement global. Au gré des interactions, tant verbales que non verbales, la perception de la scène va s'affiner aux yeux de chaque intervenant, les rôles singuliers des intervenants se repérer, permettant à chacun d'évoluer dans la situation afin d'atteindre ses buts. Bien sûr, cela n'est possible qu'à condition que chacun joue le jeu, nous y reviendrons dans l'explication des cadres de l'expérience.

Usant d'une grille d'analyse détaillée basée sur la métaphore théâtrale de la vie quotidienne, Goffman fait ressortir les subtilités et logiques d'acteurs en interaction, jusqu'alors évidentes. Dans chaque situation d'interactions, il distingue : la scène, le décor, les coulisses, les acteurs, le public, les costumes et d'autres artifices. Un individu interagissant avec d'autres personnes est l'*acteur* face à son *public*. Chacun arbore des objets et costumes particuliers sur lui, par ses habits, les objets visibles emportés avec lui et son attitude générale. Les acteurs occupent un espace — la *scène* — constitué de différents *artifices* (vêtements, insigne, petit matériel, accessoire, ...) et d'un *décor* posant le contexte de manière globale (mobilier, décoration, architecture, ...). Dans la plupart des cas, les acteurs, les costumes, la scène et les décors

⁵² L'œuvre de Goffman est vaste. Nous n'allons pas entrer dans toutes ses dimensions car l'objectif n'est pas d'illustrer chacun de ses concepts par un exemple possible en stage, mais bien d'analyser les matériaux récoltés pour appréhender les interactions vécues en stage et rendre ce dernier plus intelligible.

convergent vers une même signification, idéalisée, voire stéréotypée d'un rôle. Chaque détail concourt à la définir aux yeux d'autres acteurs et/ou du public, surtout lors de la première rencontre. Un élément divergent de la présentation générale attirera le regard et risque d'instaurer le doute sur son rôle auprès des autres personnes présentes.

Cette phase de prise de rôles et d'insertion dans la scène et le décor permet à l'acteur d'entrer en relation en adoptant des attitudes, des gestes et des expressions verbales tant singuliers que partagés. Il fournit des indices sur la représentation qu'il entreprend, reçoit ceux des autres, tout en tentant de maîtriser les impressions qu'il donne a priori à son public (Goffman, 1973b). Tout n'est pas toujours visible de tous les acteurs et du public. En effet, l'espace global dans lequel se déroulent les interactions est constitué d'une partie visible de tous — la *scène* — et d'endroits plus cachés — les *coulisses* — dans lesquels les acteurs peuvent avoir une attitude divergente de l'impression générale qu'ils donnent sur scène. Ces coulisses peuvent prendre les traits de lieu, mais aussi d'espace-temps, comme des vestiaires ou des temps de répétitions. C'est le cas par exemple d'une arrière-cuisine ou une salle des professeurs, non accessible à une partie des acteurs de la situation.

La métaphore théâtrale est utilisée pour son caractère heuristique de mise à distance des pratiques quotidiennes. Il est évident, tant selon l'auteur que ses critiques (Nizet & Rigaux, 2014) que ces dernières sont plus complexes : les coulisses du théâtre sont nettement séparées de la scène, alors qu'elles peuvent presque occuper un même espace dans l'interaction quotidienne. Ces coulisses peuvent aussi être en partie visibles, comme des apartés entre deux personnes au sein du groupe de spectateurs. Les costumes et décors peuvent avoir des connotations stéréotypées et forcer le trait pour un public de spectateurs éloigné de la scène, ce qui ne sera pas nécessairement le cas de manière aussi figée dans lors d'une situation commune.

b) Le maintien de la face et les rites d'interaction : travail de figuration

Une fois la scène communément perçue, chaque acteur va s'engager dans l'interaction en préservant sa face et celle d'autrui pour réguler la situation (Goffman, 1974). La face est « une valeur sociale positive qu'une personne revendique à travers une ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman, 1974, p. 9). Il s'agit là, à la fois d'un travail d'appropriation et de maintien de rôles normés de chaque acteur, mais aussi d'adaptations mutuelles permettant à la relation d'évoluer et d'atteindre une ou plusieurs finalités. Dès lors, l'équilibre de la situation n'est pas uniquement déterminé par des normes extérieures aux individus ou par les stratégies personnelles de chacun, mais par les interactions. Les acteurs se reconnaissent dans l'interaction par la perception de normes pour qu'ensuite, l'échange puisse se construire et évoluer sur base de différentes régulations.

Lorsque plusieurs personnes se rencontrent, un jeu d'attention et de comportements verbaux et non verbaux, s'enclenche et évolue jusqu'à la fin de la rencontre. Il est lié à un travail que Goffman (1974) nomme la figuration, c'est-à-dire le maintien des apparences de soi devant autrui, de reconnaissance de l'autre et de régulation. Pour garder la face — la sienne et celle de l'autre — chaque acteur fait part d'indices le caractérisant, de manière verbale ou non-verbale, observe et reconnaît ceux d'autrui, régule ses comportements et s'engage dans l'interaction tout en évitant de l'interrompre en paraissant inconvenant. L'engagement dans une situation suit donc certains rites, c'est-à-dire des règles et normes sociales liées au(x) rôle(s) qu'ils adoptent et qu'ils régulent pendant l'échange pour aboutir à leurs fins. En fonction des circonstances, l'engagement et le maintien de la face peuvent être sincères ou feints. Le niveau d'engagement peut également être feint par politesse, quand par exemple une personne fait mine de ne pas voir le bâillement d'autrui ou de masquer le sien.

Toutefois, tout accro repéré par un des protagonistes, acteur ou public, peut être interprété comme une sortie du cadre de l'interaction et provoquer une mise en question de la situation, un malaise ou une discréditation d'un des intervenants. Le bâillement peut évoquer de la fatigue ou un manque d'intérêt, voire un manque de respect, menant l'intervenant à stopper son discours ou à juger l'impolitesse du geste. Il en est de même lorsqu'une erreur commise par un intervenant considéré comme expert est repérée par un de ses collègues ou par le public. La réaction de ces derniers fait vaciller la qualité d'expert qui avait initialement été

accordée. Pour éviter la rupture, la stigmatisation ou la sortie prématurée de l'interaction, les protagonistes en défaut vont effectuer ce que Goffman nomme des échanges réparateurs (1973b) tentant ainsi de rétablir l'ordre. Il ne s'agit pas de répondre à une sanction ou une exclusion de la situation, mais plutôt d'exprimer la conscience d'avoir eu un comportement hors cadre (bâillement, erreur) en marquant son caractère exceptionnel, sa banalité ou sa finalité réelle. Des excuses sont le plus souvent formulées pour rétablir l'équilibre.

c) Les cadres de l'expérience

Comme mis en évidence par la métaphore théâtrale, les acteurs assument et communiquent leur rôle par figuration pour s'engager ensuite dans des situations. Or, il est fréquent que plusieurs scènes s'opèrent de manière simultanée dans une même situation, impliquant des choix de figurations. Pour que ces choix et comportements soient compréhensibles par autrui, les acteurs en co-présence doivent avoir un même cadre de l'expérience (Goffman, 1991). Pour Goffman, ce cadre est un sens partagé de la situation permettant aux acteurs d'interpréter les interactions et de savoir comment s'y comporter. Les cadres lient les notions de figurations, rites d'interaction sociale et engagement développés ci-avant. De la sorte, chaque situation d'une occasion sociale est une stratification de cadres à différents degrés, qui existent simultanément et peuvent se transformer pendant les interactions.

Goffman distingue plusieurs types de cadres, plusieurs mises en intelligibilité d'une situation :

- Le cadre primaire : Il ouvre une compréhension littérale d'une situation à ces protagonistes à l'expérience initiale qui sans cela n'aurait pas de sens. Ce cadre permet à l'acteur d'envisager ce qui peut se passer dans une situation et de s'engager dans le cours des choses, tout en maintenant sa face et en y régulant le sens. Chaque indice présent dans le décor et les figurations y apporte son lot de précision.
- Cadres secondaires et tertiaires : le cadre primaire peut évoluer et s'articuler avec d'autres cadres. Ils sont d'ailleurs souvent multiples dans une même expérience au vu des différents acteurs, surtout lorsqu'ils portent plusieurs rôles. Pour Goffman, chaque situation sociale peut renvoyer à plusieurs cadrages qui seront des interprétations différentes d'une même « réalité ». Au-delà du cadre primaire, l'expérience est

constituée d'autres cadres secondaire ou tertiaire, issus de la transformation du premier. Par exemple, le jeu de question-réponse ayant lieu pendant un cours est aussi une transformation de cadre. Ce n'est pas parce qu'il ignore la réponse que l'enseignant pose la question (cadre primaire), mais pour faire entrer l'élève en réflexion (cadre secondaire). Le cadre initial est transformé pour prendre un sens légèrement différent du premier, ce qui permet aux acteurs — ici les élèves — de s'engager dans un nouveau type d'interactions sans décrédibiliser l'enseignant ou eux-mêmes, en fournissant une démarche ou une réponse éloignée de l'attendu scolaire.

Le passage d'un cadre à l'autre, nommé « transformation » par Goffman, peut être franc ou fabriqué. Dans le premier cas, chaque acteur est conscient du cadre initial et de sa transformation. Alors que dans le second cas, les cadres fabriqués sont des situations où les intervenants ne sont pas directement au courant de la transformation de cadre. Les indices sont cachés ou pas suffisamment explicites pour éviter des ambiguïtés ou des tromperies auprès de certains individus. Les expériences et la face de chaque acteur sont dès lors vulnérables aux transformations de cadre, car les activités sont rarement soumises à des explicitations détaillées dans le cours de leur accomplissement. Les acteurs sont pluriels dans leurs intérêts, engagements et dans les enjeux de la situation. Ces éléments peuvent certes transparaître dans leur travail de figuration ou comme décor d'une scène, mais ils ne permettent pas d'avoir une connaissance totale de la situation pour chaque protagoniste. En fonction des indices captés, les rôles des intervenants et leurs interactions en situation peuvent être interprétés par plusieurs cadres. Des écarts de cadres existent et peuvent causer des interprétations équivoques de la situation. Les accros provoqués par les transformations fabriquées de cadre se traduisent alors par des ambiguïtés, des gênes, des malentendus ou des ruptures d'interactions, soit autant d'indices de déséquilibre de l'ordre social.

1.3. Structure des résultats

La mise en intelligibilité du stage par le vécu de ses acteurs peut prendre bien des formes tant les voies d'accès et d'analyse sont multiples : stage, année, stagiaires, maître de stage, élève, superviseur, mise en scène, figuration ou cadre. Il aurait été étonnant qu'il en soit autrement

au vu de la posture compréhensive adoptée, des croisements de regards entrepris et de notre finalité d'éclaircissement conceptuel. Toutefois, l'exercice d'écriture impose une linéarité et une hiérarchie qui, quelle qu'elle soit, sera en partie artificielle et redondante au vu des d'interactions narrées et des croisements de regards. Les résultats sont présentés sur base des étapes de la méthodologie, qui fut aussi celles de notre cheminement de thèse, c'est-à-dire en commençant par la présentation des récits récoltés par les journaux de bord puis en croisant ceux de trois acteurs co-présents lors d'une séquence de cours.

Le premier temps d'analyse des journaux de bord aborde le vécu de stage, stagiaire par stagiaire. Les récits ayant été récoltés par une modalité voulant privilégier l'aspect longitudinal du stage et la compréhension de leur vécu, il en sera de même pour la présentation des résultats. Pour chaque stagiaire, une brève présentation de leur parcours est suivie de l'analyse du contenu de leur récit par les concepts de mise en scène (décors des actions narrées, acteurs y prenant part, accessoires perçus), de figuration (rôles pris par le stagiaire dans chaque scène, reconnaissance des rôles d'autrui) et de cadre de l'expérience (significations de la situation à partir des rôles et des décors), issus des travaux de Goffman. Les résultats des analyses des scènes et du travail de figurations sont présentés à partir des quatre scènes que nous avons pu dégager des récits : la préparation (scène 1), l'école (scène 2), la classe (scène 3), le continuum de formation (scène 4). La (ou les) manière(s) d'aborder leurs stages est (sont) ensuite inférée(s) à partir des lignes d'actions et régulations annoncées et des liens entre les résultats d'analyse susmentionnés. Par souci de fluidité de lecture, les scènes, figures et cadres se répétant d'un stagiaire à l'autre ont été résumé en un mot clé. Il ne s'agit toutefois pas de la mise en évidence de profils alimentant une analyse de type idéal-typique.

Dans un second temps, une scène vécue mutuellement par plusieurs acteurs en interaction est approfondie par croisement de leurs regards. Après une analyse goffmanienne de leurs récits par la mise en scène, la figuration et les cadres de l'expérience, les lignes de convergence et de régulation sont tracées, afin de comprendre leur vécu mutuel de cette scène de stage.

Chapitre 2 : Situations de stage narrées par les stagiaires

Les données colligées par les journaux de bord de trois cohortes ont fait l'objet de plusieurs analyses dont celle à l'origine de la présente thèse, que nous avons présentée en introduction (Kahn & Vanmeerhaeghe, 2018). Pour rappel, cette dernière met en évidence une tendance des stagiaires à construire leurs pratiques enseignantes principalement sur base du contentement perçu du maître de stage, puis d'usages venant de ce dernier et de centrer leur gestion de classe sur l'avancement dans la matière plutôt que sur la compréhension des élèves. À cette dernière s'ajoutent d'autres éléments peu convoqués : l'usage de connaissances issues de la Haute École, la confrontation ou le questionnement de pratiques ainsi que leur démarche d'apprentissage professionnel. Du côté des savoirs, les quelques explications présentes dans les récits les caractérisent comme des vérités incontestables à connaître plutôt que comme des démarches ou encore comme des méthodes d'enseignement qu'ils semblent peu comprendre. Au-delà de ces constats, les stagiaires gagnent en confiance grâce aux retours de leurs maîtres de stage, mais souffrent d'incertitudes quant aux attentes des superviseurs, aux méthodologies à mettre en œuvre et bien loin des finalités d'apprentissage des élèves ou de leur construction de compétences.

Après avoir élargi l'échantillon à deux cohortes, tout en récoltant des résultats similaires (Vanmeerhaeghe, 2021), les journaux de bord sont une nouvelle fois analysés, de manière plus approfondie et longitudinale (bloc 2-bloc 3), non plus en termes de normes ou de savoirs, mais de régulation des interactions vécues en stage et de leur appropriation de la situation.

2.1. Focus sur quatre récits d'expérience

Seize journaux de bord ont été complétés dans leur ensemble par les stagiaires des sections AESI mathématiques et sciences économiques. L'analyse de ceux-ci par les grilles d'analyse goffmanienne permet de distinguer quatre parcours illustrant les mises en scène, travaux de figuration et cadres de l'expérience pouvant être convoqués par les stagiaires. Pour ne pas surcharger la lecture ou faire fit du niveau de saturation apparemment atteint, nous ne détaillerons que les parcours de Carole, Aurélien, Valentine et Lise (tableau 12).

Tableau 12 : Présentation des parcours de stagiaires sélectionnés

Prénom	Section — cohorte	Nombre de stage
Aurélien	Math — cohorte 2	2 stages Bloc 2 – 2 stages Bloc 3
Carole	Math — cohorte 1	2 stages Bloc 2 – 2 stages Bloc 3
Valentine	Sc. éco – cohorte 2	4 stages Bloc 2 – 2 stages Bloc 3
Lise	Math — cohorte 1	3 stages Bloc 2 – 2 stages Bloc 3

2.1.1. Aurélien — De l'innovation à l'illusion de conformisme

Aurélien est un étudiant de la section AESI mathématiques. Il a entrepris ces études après avoir tenté sans succès une formation d'ingénieur (type long non universitaire). Son parcours en catégorie pédagogique est mené en trois ans, avec un haut niveau de compétences atteint pour les unités disciplinaires. Les résultats obtenus en stage sont quant à eux plus faibles tout en marquant la réussite. La mise en récit d'Aurélien ne semble pas préparée. Il se filme toujours depuis son bureau et nous livre calmement une réflexion sur les expériences qu'il a pu vivre en stage. À chaque fois, il prend le temps de décrire une situation et de proposer plusieurs explications, en affirmant son point de vue, mais aussi en se décentrant sur celui qu'il imagine être celui de son maître de stage.

a) Mise en scène des situations de stage

Quatre scènes se détachent du récit d'Aurélien, en fonction de leur décor principal : le travail de préparation de stage et de ses cours, celui de l'école, la classe et enfin un décor plus neutre dans lequel interviennent des interactions liées à son avenir professionnel.

Lors du premier stage, trois des quatre scènes émergent de son récit :

- Scène 1 : la matière à voir (sujet de leçon, méthodologie imaginée par le stagiaire, préparation des supports, aval du maître de stage, classes à dynamiser, fascicule d'exercices du maître de stage, rythme de l'école de stage).
- Scène 2 : la comparaison entre ses classes (nom des classes, caractéristiques des groupes, spécificité de l'école).
- Scène 3 : la classe et ses accessoires (tableau, feuilles des élèves, carnet de correspondance du maître de stage).

La première scène du récit d'Aurélien est en grande partie occupée par son document de préparation de cours où sont détaillés les sujets de cours et une méthodologie basée sur les jeux de rôles. Les acteurs présents sont d'une part le maître de stage qui lui donne la liberté de réaliser des activités dites ludiques et les valide ; et d'autre part, trois classes observées pendant une heure, qu'il veut dynamiser. Un autre élément du décor, présent dès la première capsule, est un fascicule de cours que lui a fourni le maître de stage. Celui-ci est un combiné d'exercices qui génère de la crainte auprès d'Aurélien, précisant qu'il préfère provoquer des réflexions mathématiques en cours auprès des élèves plutôt que de passer des heures à encadrer des séances d'exercices qu'il juge peu stimulants.

Très rapidement (deuxième capsule), la focale du récit se déplace sur les classes (scène 2). Elles portent des noms et de vagues caractéristiques : niveau général de la classe, un dynamisme particulier. Les élèves ne sont pas individualisés. Il s'agit de faire avancer les groupes dans la matière. Par la suite (scène 3), les classes se précisent et les élèves entrent aussi en contact avec lui par des discussions sur des points mathématiques et de la participation lorsqu'il pose une question. Toutefois, il ne mentionne jamais d'élève en particulier. Trois éléments du décor apparaissent ponctuellement : les feuilles-élèves qui telles qu'il les a rédigées semblent peu adaptées aux groupes (manque de place, consigne

imprécise) ; le tableau où ce qu'il écrit pose des problèmes de compréhension aux groupes ; le cahier de correspondance du maître de stage où ce dernier note des observations — surtout liées à la lenteur du cours — à destination d'Aurélien. À la fin du stage, la scène revient sur des documents de préparation de cours qui ont subi des modifications et sur le maître de stage qui en est à l'origine (scène 1). Cette partie du récit revient également sur les groupes-classes (scène 2) où intervient un nouvel acteur, l'établissement d'accueil, qui rassure le stagiaire quant au délai habituel prévu pour voir la même matière que lui.

Lors du deuxième stage, la scène 1 est surtout occupée par le maître de stage, vu comme distant et strict, aux demandes jugées comme ennuyeuses. Les pratiques de classe attendues par le maître de stage sont basées sur des séances d'exercices à mener et corriger en classe. Cet acteur est mis en opposition d'un modèle type de pédagogie, portée par le stagiaire, plus axé vers la réflexion et la construction de sens des savoirs mathématiques. Dans un deuxième temps, une nouvelle scène (scène 3) se dessine dans le décor de la classe, avec des élèves très calmes qui semblent s'ennuyer, où un tableau trop petit ne permet pas de noter autre chose que la résolution d'exercices, où le stagiaire manque de rigueur et où le maître de stage intervient pour indiquer des moyens mnémotechniques aux groupes et accélérer le rythme du cours. Ponctuellement apparaît un autre acteur, le formateur en visite d'évaluation, dont la présence n'est que mentionnée.

Lors du troisième et du quatrième stage, la scène 1 composée du maître de stage, de la préparation de cours (matière-méthode) et de l'idéal pédagogique porté par le stagiaire, est toujours présente, mais nettement moins fréquemment. Il y intègre les groupes-classe (scène 2) dont le niveau peut modifier la méthodologie du cours prévu et surtout le temps attribué à telle ou telle partie du cours. De plus, des références aux expériences antérieures de stages sont ajoutées dans le décor, au même titre que les relations pédagogiques qu'il voudrait instaurer, en tant qu'enseignant, avec ses futurs élèves.

Le récit d'Aurélien reprend également la scène de la classe (scène 3) qui compte de plus en plus d'accessoires et d'acteurs : les élèves se singularisent avec des niveaux, des possibles difficultés d'apprentissage et des réactions qui varient d'un jour et d'une classe à l'autre. Ils ont aussi des accessoires, dont le cahier où ils doivent prendre des notes. Des panneaux et du matériel pédagogique sont apportés par le stagiaire au sein des classes pour l'aider à structurer son cours.

Enfin, dès la fin du stage 3 et plus particulièrement lors du stage 4, une scène axée sur des réflexions plus larges relatives à son parcours personnel (scène 4) se distingue des autres. Elle pose comme acteurs le statut de stagiaire, celui de maître de stage et celui de la Haute École. Les accessoires convoqués sont les pratiques enseignantes, les contenus d'évaluation et les marges de manœuvre, perçues comme parfois peu conciliables les unes avec les autres.

Lors de sa mise en récit, Aurélien évoque en alternance quatre types de scènes d'importance assez similaire dans le récit, liés les uns aux autres :

- 1/La préparation des cours, l'encadrement du maître de stage, l'idéal pédagogique porté par le stagiaire, le temps à disposition et peu à peu le niveau des élèves
- 2/Les groupes classes comparés les uns aux autres au sein de l'établissement. Cette scène ne se distingue qu'au 1er stage.
- 3/La classe aux élèves de plus en plus singularisés où un maître de stage, un enseignant, stagiaire et des accessoires (cahier, tableau, temps) se précisent
- 4/Le stage, le statut du stagiaire, le contexte d'école de stage, les évaluations et le futur en tant qu'enseignant

b) Travail de figuration

Dans chacune des quatre scènes, Aurélien s'engage dans différentes postures au travers de l'argumentation de son récit et de la mise en avant de ses actions. Ces indices se regroupent autour de 8 figures tenues à plusieurs moments du stage.

Dans la scène 1, où le récit se centre sur sa préparation de cours et les interactions entre son maître de stage et lui, Aurélien soutient ses choix dès le début du stage 1 en convoquant trois rôles : celui du pédagogue (étudiant en pédagogie), d'ancien usager du système scolaire (ancien élève) et de membre de la génération juvénile actuelle (jeune).

En effet, lorsqu'il présente sa préparation de cours, Aurélien se met dans une position pédagogique en ayant recours à des modèles vus en formation pour montrer le bien-fondé des séquences de cours qu'il a imaginées. Celle-ci est ensuite confortée par la figure d'ancien usager du système scolaire, insistant sur le fait que pour lui-même en tant qu'élève, les jeux et débats — présents dans sa préparation — éveillaient sa curiosité et sa participation en

classe, surtout pendant le cours de mathématiques. Il ajoute ensuite une référence juvénile, spécifiant que les jeunes actuels comme lui et les élèves connaissent et apprécient les jeux vidéo et les jeux de rôles, dont il s'est inspiré.

Au cours de l'avancée de ses stages, les postures d'ancien élève et de jeune ne sont plus mises en avant dans le récit. Dès le stage 2, une figure de prestataire, c'est-à-dire d'adaptation voire de conformisme apparent aux demandes du maître de stage, se démarque de la première figure de pédagogue. Cette face alternative est envisagée d'abord comme un challenge personnel puis comme une contrainte douloureuse dans un rôle d'enseignant qui ne cadre pas avec celui qu'il avait préalablement en tête. Il est amené à promouvoir des séances d'exercices, rejeter la réflexion mathématique, favoriser le travail individuel et la production d'écrits, ainsi qu'à avancer dans la matière, quitte à ce que certains élèves n'aient pas compris.

En scène 2, comparant les groupes les uns aux autres, l'accent est mis sur le rythme à maintenir dans les différentes classes et le souci d'offrir une même qualité d'enseignement, surtout lors des deux premiers stages. Dans cette scène, il argumente ses propos en faisant référence au rythme habituel des autres enseignants de l'établissement (figure de collègue) quand les deux groupes sont à l'équilibre et à son modèle pédagogique (figure de pédagogue) lorsque les différences se marquent. En stage 3 et 4, le travail de figuration est plus flou, il semble se mettre en retrait, à la place du public.

Lorsqu'Aurélien se place dans le fil des actions de la classe (scène 3), ses propos prêtent attention aux éléments tels que la modulation de la voix, l'attention qui lui est portée au sein du groupe et la rigueur dont il doit faire preuve, à l'oral comme au tableau. Il ne s'agit pas ici de références pédagogiques ou de collègues observés, mais d'un modèle d'autorité dont l'origine est peu précisée. Cette figure d'autorité est d'abord absente en début de stage 1, avant de monter en puissance et de prendre la place de l'attention donnée aux apprentissages des élèves. Elle apparaît alors comme un rôle à tenir par le stagiaire ne pouvant pas vaciller face aux élèves « *il n'y avait peut-être pas assez de place sur les feuilles élèves, mais je me vois mal rectifier cela en cours de route sans être déstabilisé* » (A-S1-C2). Elle est également soutenue par les remarques du maître de stage « *dans le cahier de correspondance, il me demande d'améliorer encore ma voix, ma structure au tableau et d'aller plus vite* » (A-S1-C2), ainsi que par les interventions en classe du maître de stage du stage 2. Face à une classe du stage 3, cette figure revient comme une condition pour intéresser les élèves à son cours,

surtout quand il sort du modèle voulu par le maître de stage (prestataire) pour tendre vers son idéal pédagogique. Lors du stage 3, plusieurs figures (autorité, prestataire, sujet évalué, facilitateur d'apprentissage) se côtoient, fournissant chacune un temps d'équilibre dans une situation vécue avec les élèves. En fin de stage 3, Aurélien affirme de plus en plus ses choix en centrant son intérêt sur les élèves et leurs apprentissages. Ces derniers peuvent selon lui être favorisés à condition de développer une relation d'écoute et d'aide particulière avec les élèves. Cette figure n'est pas argumentée par des propos tenus en Haute École, mais par ses observations personnelles. Nous la distinguons donc de la figure pédagogique en la qualifiant de figure de facilitateur d'apprentissages. Cette figure prend de l'ampleur tout en étant en concurrence de la posture de prestataire, liée à l'évaluation, favorisant l'avancée homogène, à rythme soutenu, dans la matière. « *Le maître de stage me reproche mon manque de rythme pour le cours, je ne vais pas assez vite pour la mise en activité. Mais c'est dur, car comment instaurer ça ? En 6h, je ne peux pas connaître les élèves, on ne peut pas juste faire un one man show et puis s'en aller, il faut voir comment ils apprennent, gérer les interactions* » (A-S4-C3)

Enfin, la scène 4, centrée sur une approche plus critique du parcours effectué en stage, implique directement Aurélien et le rôle qu'il veut y jouer. Il y intègre un rôle d'apprenant futur enseignant en argumentant ces choix de pratiques enseignantes comme des contraintes du maître de stage qu'il ne mettra pas en place une fois enseignant. Selon lui, le rôle de stagiaire comme apprenant est une illusion, vu qu'il s'agit plutôt de se conformer (figure de prestataire) aux pratiques habituelles du maître de stage et de ses élèves. « *Comment puis-je évoluer et profiter des stages si on ne me laisse pas le temps de me construire ? Je dois tout prévoir au début et puis ça change pendant le stage pour tendre vers les habitudes du maître de stage. C'est comme si le fil rouge devient en fait un composite. (...) Il faut tendre vers un quelque chose qui est de l'ordre du maître de stage, ce qu'il fait avant et continuera après avec ses élèves, pas moi. Cette adaptation au maître de stage c'est fatiguant. (...) Je suis bien conscient que je dois encore apprendre, mais on arrive dans un contexte déjà bien cadré, alors en fait, il faut juste faire en sorte que ça se passe et ça, ce n'est pas super enrichissant* » (A-S4-C4).

Le travail de figuration qu'Aurélien fournit envers ses propres actions face aux acteurs des différentes scènes n'est pas l'unique processus mis en œuvre. À plusieurs reprises, il se

décentre pour reconnaître le rôle porté par ses maitres de stage. Pour Goffman, il s'agit d'une manière de maintenir l'interaction et de s'y engager en reconnaissant l'intérêt du rôle porté par autrui. À titre d'exemple, Aurélien est en quête d'approbation de ses préparations par le maitre de stage, surtout au stage 1 et 2. Il se convainc aussi d'essayer les pratiques de ce dernier, en y voyant le fruit d'une expertise liée à son expérience en tant qu'enseignant et avec les mêmes élèves que lui. Cependant, aucune trace de travail de reconnaissance ou de figuration n'est explicitée vis-à-vis des superviseurs de Haute École.

c) Cadres de l'expérience

Le travail de figuration dont Aurélien fait preuve dans ses récits au sein des quatre scènes lui permet de s'engager tout en maintenant sa face vis-à-vis d'autrui, mais aussi de lui-même. Toutefois, c'est dans l'interaction que la situation va prendre et garder son sens, en fonction de l'interprétation que chaque acteur aura pu en faire.

Le récit d'expérience d'Aurélien permet de percevoir plusieurs cadres en fonction des scènes et du travail de figuration qu'il y fournit. L'un des cadres est celui de l'apprentissage à l'enseignement, particulièrement présent dans la scène de préparation (scène 1). Aurélien y figure comme un pédagogue en lien avec des savoirs issus de Haute École, proposant une séquence de cours à son maitre de stage dont il attend l'aval. La scène 4 confirme cette finalité d'apprentissage par une posture de futur enseignant encore à construire. Ce cadre est soutenu par la prise de conscience d'un second cadre d'apprentissage, celui des élèves. La scène 3 s'imprègne de plus en plus d'indices — individualisation des élèves, types de participation, cahier de prise de note — le mettant sur cette voie et favorisant sa prise de position en tant que facilitateur d'apprentissage. Cependant, dans le cas des 4 stages d'Aurélien, ces cadres s'opposent en partie à celui du maitre de stage, davantage centré sur le respect du programme et sur des séquences d'exercices, composant un cadre situé d'enseignement préexistant à la venue du stagiaire. Ce cadre prend de plus en plus le pas sur les autres.

Le cadre d'apprentissage à l'enseignement et celui de l'enseignant-maitre de stage sont mis en opposition dès la première capsule tournée par Aurélien. Le cadre du maitre de stage est rejeté à plusieurs reprises par différentes prises de position : celle de pédagogue (stage 1 et 2) et d'ancien usager du système scolaire (stage 1), puis par celle de facilitateur d'apprentissage (stage 3 et 4) et d'apprenant futur enseignant (stage 3 et 4). Toutefois, ce cadre est accepté temporairement sous forme de challenge puis de contrainte, développant un rôle de prestataire, intégrant en apparence les attentes du maitre de stage. Notons que malgré l'opposition dont fait majoritairement preuve Aurélien vis-à-vis de ce cadre, il en retient certains apports tels que l'avancée dans la matière, le calme assuré auprès des élèves et l'aspect rassurant qu'il offre en termes d'évaluation et de charge de travail.

Cette adaptation au cadre d'enseignement préexistant au stagiaire n'est toutefois pas sans difficulté et sans feinte. Les émotions narrées et perceptibles dans le journal de bord sont présentes : diminution de la motivation, ennui, stress. Dans une attitude désabusée, Aurélien explique : « *l'activité n'a peut-être plus de sens comme apprentissage des math, mais je le ferai quand même, il faut bien que ça se passe* » (A-S3-C1). Il narre ensuite son désarroi lié à l'impression de ne pas avoir pu construire ses propres apprentissages en stage et de devoir du coup les externaliser en début de carrière.

d) Ligne(s) d'actions et intelligibilité du stage

Dans le cas d'Aurélien, un décalage net apparaît dès la première capsule entre la démarche que lui voudrait mettre en œuvre et les demandes des maitres de stage. La première est alimentée par des ressources méthodologiques venant de la Haute École et des envies personnelles à la fois « réflexives et ludiques » (qualificatifs utilisés par Aurélien) issues de ses loisirs ou de ses souvenirs d'élèves. Les deuxièmes s'apparentent à un enseignement « frontal » (qualificatif utilisé par Aurélien) centré sur la mise en exercices individuelle et l'avancée rapide du groupe dans la matière. Cette tension est vécue tout au long des quatre stages bien que différents encadrants s'y succèdent. Pour y répondre, la ligne de conduite suivie par Aurélien est d'abord de défendre son idéal pédagogique tout en cherchant l'approbation de son maitre de stage, puis de l'adapter aux attentes de ce dernier, par challenge. Elle dévie ensuite vers l'obligation et la résignation d'assurer la prestation attendue,

centrée sur les pratiques d'enseignement ordinaire du maître de stage et de ses élèves. Plus qu'un détour, il s'agit là d'une rupture, d'une part au vu des pertes de sens et de motivation évoquées par le stagiaire et, d'autre part, de sa volonté de revenir à son idéal pédagogique une fois enseignant, avec ses classes. Toutefois, même si cette prestation d'enseignement « frontal » est critiquée par Aurélien, elle correspond au moment du récit où la scène de la classe s'ouvre aux élèves, à leur apprentissage et à des difficultés qu'il n'avait pas anticipées. Cette attention est narrée lors du vécu de temps de travail individuel, pourtant un des éléments initialement critiqués de la prestation à assurer et loin de l'idéal pédagogique annoncé en début de parcours. Globalement, cette rencontre d'un modèle pédagogique intégré par Aurélien et celui à intégrer d'autorité, inhérent aux pratiques préexistantes au maître de stage et à sa classe met le stagiaire en questionnement et surtout en perte de motivation. Bien qu'il se replace au centre d'une interaction d'apprentissage avec les élèves, il quitte sa position d'acteur dans l'école, dans ses préparations de leçon ainsi que dans son apprentissage professionnel du moment.

2.1.2. Carole — De l'adaptation/imitation au choix de carrière

Carole est une étudiante de la section AESI mathématiques de la première cohorte. Elle a entrepris ses études à la suite directe de l'école secondaire, hors de la région bruxelloise. Son parcours académique est couronné de succès en trois ans, malgré quelques faiblesses en mathématiques. La mise en récit de Carole semble préparée en tout cas en partie lors des deux premiers stages, elle a sous les yeux un plan avec différentes idées à exprimer. Elle se filme dans un lieu similaire à chaque capsule, mais différent d'une année à l'autre. Il s'agit d'une table dans une salle à manger la première année et celle d'une chambre la deuxième année. Elle nous livre calmement une réflexion sur les expériences qu'elle a pu vivre en stage. Les situations sont brièvement décrites alors que les explications lors de déséquilibres liés à l'évaluation sont davantage détaillées.

a) Mise en scène de la situation de stage

Trois scènes se détachent du récit de Carole : les interactions de préparation de stage, celles présentes en classe et celles liées à son avenir professionnel au-delà du stage. La scène de la classe est la plus présente et la plus détaillée dans le récit.

La scène de préparation de cours (scène 1) est très peu présente dans le récit de Carole. Elle est sollicitée brièvement en début de stage 2 et 3 et un peu plus longuement en stage 4. Le maître de stage y tient une place importante, comme modèle à suivre et à contenter. Il porte des caractéristiques d'accessibilité, de sympathie, de facilité de communication et de rigueur. Toutefois, les attentes qu'il a envers le travail de la stagiaire ne sont que très rarement développées dans le récit « *faire écrire les élèves* » (C-S2-C1). La matière à donner est présente sous forme de titre, toujours présenté comme un accessoire ne posant pas de problème pour la stagiaire au sein de ses préparations. Il n'y a qu'en début de stage 4 que la méthodologie prend également place sous forme de sens à donner aux séquences de cours. Notons que la stagiaire ne s'intègre pas dans l'interaction avant le stage 4, dans le cas d'une tension vécue avec le maître de stage au sujet d'une erreur mathématique. Outre cela, elle tient plutôt le rôle de narratrice externe, décrivant les qualités du maître de stage et le sujet des préparations soumises à sa validation.

La plupart des interactions relevées dans les récits de Carole se déroulent en salle de classe (scène 3). Au début de son parcours, la stagiaire prend place au sein d'un groupe d'élèves devant faire des mathématiques en silence, avec un maître de stage à contenter et des superviseurs de stage permettant d'attester la réussite ou non du cours. Dès le deuxième stage, les élèves se distinguent par leur rythme de travail et le maître de stage est vu comme un aidant (équipe) prenant en charge les élèves en retard et prodiguant des conseils sur la gestion de la discipline en classe. Les superviseurs interagissent aussi dans la scène, mais davantage comme éléments pouvant perturber l'équilibre à cause du stress que leur venue provoque chez Carole. En stage 3, le maître de stage est également posé comme pouvant influencer les interactions entre la stagiaire et les élèves, même si dans la majorité des cas, il n'intervient que comme modèle à suivre et la stagiaire comme figure d'autorité. Autre nouveauté de la scène en stage 3, les élèves entrent en relation avec la stagiaire. Ils sont de

plus en plus individualisés, entre autres par l'usage de leur prénom et l'évocation de leur intérêt pour les mathématiques. Dès la fin du stage 4, la matière de cours s'intègre dans la scène ainsi que des accessoires comme le carnet de correspondance et le tableau, en plus de considérations physiques de la stagiaire : fatigue, bien tenir sur ses jambes, voix qui ne peut pas dérailler, l'état général de santé.

Tout au long de ces stages, Carole est soucieuse de l'évaluation fournie par les superviseurs lors de leur visite de stage. Ils jouent d'ailleurs un rôle d'acteur dans plusieurs scènes d'interaction en classe (scène 3). Toutefois, lorsque la stagiaire les remet en question, dès la fin du stage 3 et à plusieurs reprises en stage 4, une nouvelle mise en scène se dessine (scène 4) en impliquant son avenir, l'extérieur de l'école, le stage et sa temporalité, et différents types d'établissements scolaires. L'étudiante s'y place en tant qu'actrice centrale face à un ensemble d'accessoires collectés tout au long des stages. Elle y dénonce d'une part une évaluation trop peu sensée au regard de son évolution et de ses efforts d'adaptation aux demandes du maître de stage, et d'autre part, des manquements de sa formation au sujet des comportements à avoir en dehors des pratiques enseignantes. Enfin en tant que future enseignante, elle convoque ses expériences de stage passées, compare les caractéristiques des écoles dans lesquelles elles se sont déroulées et se demande où postuler à l'avenir. « *Les écoles où j'ai pu aller sont très différentes, dans certaines la gestion de classe est nettement plus facile que dans d'autre. Une remarque suffit et on peut donner cours. Je suis embêtée pour l'année prochaine, même si en fait je n'aime pas sanctionner, comme le demande le maître de stage, ça me questionne sur mon avenir. Quand c'est plus calme comme dans cette école-ci, alors les élèves réfléchissent aux math, ils ont posé des questions vraiment intéressantes. Mais l'année passée avec les écoles difficiles, ils étaient quand même attachants et eux, ils m'ont dit au revoir* » (C-S4-C5).

Lors de sa mise en récit, Carole évoque à des fréquences nettement différentes, trois types de scènes sans renfort de lien explicite entre eux :

- Scène 1 : l'encadrement et les attentes du maître de stage, les sujets de matière et peu à peu la méthodologie à intégrer dans la préparation.
- Scène 3 : la classe où le groupe d'élève travaille, un superviseur évalue et un maître de stage aide et conseille la stagiaire qui s'y démarque par son autorité. Au centre du récit de Carole, cette scène se précise par la montée de ses comportements d'autorité puis

d'ouverture à la relation pédagogique. S'y invitent aussi des élèves singuliers, caractérisés par leurs prénoms, et des accessoires tels que les cahiers des élèves et le tableau.

- Scène 4 : l'avenir de l'étudiante, les évaluations de stage, les caractéristiques d'écoles et d'élèves rencontrés en stage, les manquements de la formation offerte par la Haute École.

b) Travail de figuration

Dans chacune des scènes, Carole s'engage dans différentes postures par l'orientation de ses argumentations et des actions narrées. Ces indices se regroupent autour de 6 figures tenues à plusieurs moments du stage.

Dans la scène 1, Carole se place dans une position assez effacée vis-à-vis des maîtres de stage placés comme modèles auxquels s'adapter. Elle ne précise pas si les attentes diffèrent d'un stage à l'autre ou si celles-ci rencontrent de près ou de loin un quelconque idéal personnel. L'important est de s'inscrire dans la fonction de cet enseignant-modèle et de se préparer à assurer la prestation de stage (figure de prestataire), le tout favorisé par une communication de qualité installée par le maître de stage. Il n'y a qu'en stage 4 que des traces de prise de décision concernant l'apprentissage des élèves apparaissent.

Dans la scène 3, les types d'engagements pris par la stagiaire se précisent à la suite du stage 1 au cours duquel ses espérances étaient supérieures aux résultats obtenus et la gestion de la classe confiée aux élèves et au maître de stage. Dès le stage 2, elle s'associe à une figure d'autorité vis-à-vis des élèves, grâce au ton de sa voix, de sanction et de calme à instaurer en classe. Elle est soutenue dans ce rôle par les conseils qu'elle relève comme ceux de ses maîtres de stage. Dans le même ordre d'idée, elle incite et surveille les productions écrites des élèves, gages de matière vue en classe. Cette figure d'autorité contrôlante lui permet, selon ses dires, de correspondre aux demandes du maître de stage et de réussir ses séquences. À partir du stage 3, une autre figure se développe dans le chef de Carole, celle de facilitatrice d'apprentissage, soucieuse de la compréhension et de l'évolution de chacun de ces élèves. Il s'agit d'un réel changement de prise de responsabilité : au stage 1, les élèves en retard, ne comprenant pas la matière, étaient uniquement gérés par le maître de stage, alors qu'au stage

3 et 4, Carole personnalise les feedbacks, s'assure de la compréhension des élèves, initie des séances de rattrapage et des évaluations supplémentaires pour aider elle-même les élèves en difficultés. Lors de cette transition, les références à l'évaluation (figure de sujet évalué) et à l'intégration des demandes du maître de stage (figure de prestataire) diminuent, alors que des marques d'effort et de dureté du travail fourni (figure de forçat) augmentent.

Dans une approche plus critique du parcours effectué en stage (scène 4), Carole argumente sa place dans la situation en se référant à deux figures : celle d'un sujet évalué et celle d'une future enseignante sur le marché de l'emploi. En tant qu'étudiante soumise à évaluation de la part du maître de stage et des superviseurs de la Haute École, Carole est attentive surtout aux retours positifs du maître de stage, principale source de contentement, et aux points obtenus par les superviseurs. Les deux sources sont comparées et quand un déséquilibre s'installe, Carole remet en question le bienfondé de l'évaluation des superviseurs, insistant sur le fait qu'eux ne sont pas conscients du travail d'adaptation — aux demandes du maître de stage (figure prestataire) puis aux élèves (figure de facilitatrice d'apprentissage) — qu'elle fournit, ni de l'évolution présente tout au long des stages et encore moins de la lourdeur physique qu'elle ressent ou du stress (figure de forçat) qu'ils provoquent. *« Franchement, je ne comprends pas mes points, ils (superviseurs) ne se rendent pas compte du stress que provoque leur visite, à chaque fois que quelqu'un rentre en salle des profs, mon cœur sursaute. En plus, 1h ce n'est pas représentatif de toute mon évolution, 2 non plus, il y a quand même 72h de stage. Le maître de stage lui, il prend ça en compte, lui il est sur le terrain, il voit que les élèves ont compris, que la matière est vue dans les temps, que j'ai donné. Ce stress, ça provoque des erreurs (...) la qualité de l'éval », dépend des élèves, de ma fatigue, de mon boulot, il faut jouer avec les classes qui sont ici si difficiles. Pourtant, je joue mon année moi. Le maître de stage devrait avoir un avis plus grand que celui des profs »* (C-S3-C4).

Au-delà de cette posture, Carole se pose en tant que future enseignante, en faisant le point sur les expériences positives qu'elle a pu engranger en stage — gestion de classes difficiles, relationnel particulier, intérêt pour les débats mathématiques — et ce qui lui manque pour assurer son futur rôle d'enseignante : gestion du groupe dans la classe et en dehors, capacités physiques. La plupart de ces questionnements posent la question de son employabilité dans tel ou tel type d'école, en fonction du public et de ses forces.

Le travail de figuration que Carole fournit envers ses propres actions face aux acteurs des différentes scènes est le principal processus mis en œuvre. Elle ne se décentre que peu fréquemment pour reconnaître le rôle porté par les autres acteurs, même si des indices sont perceptibles dans ses propos surtout en début et en fin de parcours. Le maître de stage est reconnu dans sa présence et son encadrement auprès d'elle. Il prend le rôle de référent vis-à-vis des pratiques à incorporer et de l'évaluation fournie sur son parcours de stage. Les élèves sont quant à eux reconnus d'abord comme un groupe autonome pouvant s'autogérer puis en tant que groupe contraignant dont la gestion doit être prise en charge par la stagiaire de manière autoritaire. Ils seront ensuite reconnus comme source d'intérêt en termes d'apprentissage et de réflexions mathématiques.

c) Cadres de l'expérience

Le travail de figuration, dont Carole fait preuve dans ses récits dans les scènes principales de classe et de mise en perspective professionnelle, lui permettent de s'engager tout en maintenant sa face vis-à-vis d'autrui. Toutefois, c'est dans l'interaction que la situation va prendre et garder son sens, en fonction de l'interprétation que chaque acteur aura pu en faire.

Le récit d'expérience de Carole permet de percevoir plusieurs cadres surtout lors de tensions ou de sensation de déséquilibre.

Un premier cadre dans lequel se place Carole, à chaque stage, est celui de l'enseignement préexistant. Elle communique avec le maître de stage pour s'y intégrer et s'adapte rapidement aux retours qu'il lui envoie. Il ne semble pas y avoir de discontinuité de pratique de stage en stage malgré la succession de différents maîtres de stage. Un deuxième cadre dans lequel évolue la stagiaire, de manière incorporée au premier, est celui de la gestion comportementale du groupe. Il s'agit de réguler les réactions du groupe-classe, les bavardages, les productions des élèves et de tenir auprès d'eux une place centrale de figure d'autorité (voix portante, résistance physique, travail d'écriture). Toutefois, dès le premier stage, ce cadre est mis en contraste avec la réaction du maître de stage, qui se déplace physiquement auprès de certains élèves pour les aider. Ce dernier évolue davantage dans un cadre d'apprentissage des élèves. Au fur et à mesure de ses stages, Carole va adopter ce cadre

et le différencier du cadre de gestion, sans pour autant le rejeter. À la fin de chaque stage, lorsqu'entre en scène la figure de sujet d'évaluation, on peut remarquer la présence d'un cadre d'apprentissage à l'enseignement, avec une volonté d'évolution et d'employabilité future.

d) Ligne(s) d'actions et intelligibilité du stage

Dans le cas de Carole, peu d'écarts sont perceptibles entre les différents stages, il s'agit principalement de correspondre au cadre d'enseignement préexistant — celui du maître de stage — et d'assurer la prestation en régulant ses rôles et interactions en fonction des indices fournis par le maître de stage. Pour cela, elle tient d'abord une place de public, dont le rôle est effacé vis-à-vis des autres, pour se positionner quelques mois plus tard comme figure d'autorité (discipline et gestion des productions) puis de facilitatrice d'apprentissage. Ce mouvement ascendant de prise de contrôle est accompagné à la fois d'efforts personnels d'adaptation, mais aussi de dépendance aux élèves et au contexte du cours, sur lesquels elle n'a pas de prise.

Tout son récit est teinté d'évaluations : celles du maître de stage et celles des superviseurs. C'est d'ailleurs par ce biais uniquement que la formation donnée en Haute École intervient dans le récit, le plus souvent comme source de déséquilibre négatif de ses performances (stress, vision tronquée). La prestation de Carole se centre sur le rôle d'une personne autoritaire par sa voix, son dynamisme, et par son attention envers les productions finales des élèves, correspondant à la matière prévue. Peu à peu, la scène de la classe s'ouvre aux individualités des élèves et son rôle à celui de facilitateur d'apprentissage. Toutefois, cette transition n'est pas aisée, car cette démarche d'attention particulière envers les élèves entre en *opposition* avec la figure autoritaire, devant gérer le groupe dans son ensemble autour d'une production. En effet, la prise en compte de la singularité et de leur réflexion vient, dans le récit de Carole, effriter le rôle de gestion de tout le groupe en ralentissant le rythme prévu. En fin de parcours, elle énonce cette tension sous forme de questionnement quant au type d'école dans lequel postuler, sans pour autant affirmer un choix, car les deux figures lui offrent des avantages différents lors des interactions avec les élèves.

2.1.3. *Valentine — du mérite à la continuité entre Haute École et stage*

Valentine est une étudiante de la section AESI sciences économiques. Elle a choisi de mener ses études dans le prolongement de l'école secondaire en filière générale. Son parcours est laborieux à cause d'une faible maîtrise de la langue française, ne lui permettant pas d'effectuer les stages de bloc 3 directement à la suite de ceux de 2e. Elle mènera finalement son parcours en 4 ans. Nous la suivons ici sur quatre stages de bloc 2. La mise en récit de Victoria ne semble pas préparée. Elle se filme dans un lieu similaire à chaque capsule, assise sur un lit. Elle nous livre avec émotions des récits de plus en plus longs et détaillés sur ses expériences vécues en stage.

a) *Mise en scène de la situation de stage*

Le récit de Valentine se passe majoritairement sur la scène de la Haute École, où le stage n'est qu'une étape sans rupture dans le prolongement de son parcours (scène 4). À côté de cela, la phase de préparation (scène 1) et le récit d'interactions en classe (scène 3) sont nettement plus rares.

Une des scènes présentes, comme pour les autres stagiaires, est celle ayant pour décor les prémisses du stage (scène 1), avec pour acteurs, le maître de stage et le sujet de leçon. Toutefois, au contraire d'autres stagiaires, elle n'intervient qu'assez peu dans le récit de Valentine. Les sujets de leçon et la méthodologie ne posent généralement pas question, car ils ont été préalablement présentés en Haute École. Seul, au dernier stage, le sujet engendre de la crainte, au même titre que le maître de stage, car ils n'ont pas d'ancrage avec la Haute École. Le sujet n'a jamais été vu et implique donc un travail de recherche de document et le maître de stage ne vient pas de la Haute École. Un seul accessoire se distingue dans cette scène, celui du plan tabulaire sur lequel la stagiaire esquisse la structure des tableaux qui seront utilisés pendant le cours.

Dans la scène située dans le décor de la classe (scène 3), chaque groupe se distingue directement par un nom et une caractéristique liée au dynamisme des élèves : molle, participante, bruyante. Le groupe d'élèves y tient un rôle d'acteurs, s'individualisant dès la deuxième année de stage, sans pour autant être dotés de prénoms. Le rythme d'apprentissage

du groupe ne sera distingué qu'en deuxième année, sous forme de rapidité ou lenteur à finir un exercice. L'accessoire central dans chaque classe est le tableau et la matière à voir. Dès le stage 2, la scène se complète d'autres accessoires, tels que les préparations de cours et une montre. Deux autres acteurs sont souvent intégrés à la scène : un superviseur et le maître de stage, formulant des conseils à la stagiaire. L'interaction entre les élèves et la stagiaire se formule comme un rapport de force à faire pencher en faveur de cette dernière afin de lui permettre d'avancer dans la leçon prévue.

Toutefois, ces scènes de préparation et de classe apparaissent comme secondaires dans le récit de Valentine face à celle dont le décor est celui de la Haute École (scène 4). Dans ce prolongement de la formation en période de stage, les acteurs principaux sont les didacticiens, les pédagogues, d'autres étudiants, des sujets de leçons déjà vus en cours, ainsi que des maîtres de stage, caractérisés par leur lien avec l'institut de formation. Quand les élèves y interviennent, ils sont présentés comme un public et non comme des acteurs de la situation. La stagiaire s'y pose comme devant réussir les prestations « *en faisant comme on dit à la Haute École* » et en devant montrer son investissement : être présente à l'avance, personnaliser les feuilles-élèves, prendre des cours particuliers (en maîtrise de la langue française), suivre les conseils. Les accessoires présents sont le tableau noir, le langage verbal écrit et oral et les feuilles-élèves créées par la stagiaire. Superviseurs et maîtres de stage interagissent avec la stagiaire pour l'évaluer et lui prodiguer des conseils sur lesquels elle s'appuie pour montrer sa progression ou l'envisager dans ses prochains stages. Elle n'envisage que très ponctuellement son avenir professionnel sans pour autant le mettre au centre de nouvelles scènes, évoquant les nombreux apprentissages qui viendront tout seuls avec l'expérience.

Outre ces différentes scènes, ce qui est particulier chez Valentine, c'est d'y faire transiter les mêmes accessoires (le tableau, la maîtrise de la langue) et un costume idéal, celui d'une enseignante autoritaire. Ils sont autant d'éléments au centre de l'attention, ceux qu'elle veut travailler ou dont elle est fière. Toutefois, certains sont loin d'être aisés à porter au début de son parcours : « *il faut être genre gendarme, mais moi, je ne suis quand même pas l'autorité suprême, ça se voit non ? ... je suis blonde, toute petite, j'ai pas beaucoup de voix... enfin voilà, je suis pas un gars basé... mais je vais y arriver, même si je suis pas beaucoup plus âgée qu'eux...arriver à instaurer le silence et qu'on me respecte (...) je suis prof, je veux être prof,*

alors pas de gentillesse, c'est moi qui gère » (V-S1-C5). En fin de 4^e stage de deuxième année, elle continue à l'intégrer dans les aspects à améliorer tout en le déplaçant dans les apprentissages qui se continueront dans son avenir professionnel.

b) Travail de figuration

Les ruptures sont rares dans les différentes scènes du récit de Valentine. Il y a une certaine linéarité entre le stage et la formation en Haute École, mais aussi dans la façon dont elle s'engage dans les interactions et dont elle argumente ses lignes d'actions. Toutefois, deux figures peuvent s'y distinguer : celle d'autorité et celle à la fois de sujet évalué et de forçat. La figure d'autorité apparaît dans les interactions avec les élèves. Même si la stagiaire annonce s'en distinguer physiquement (voir citation V-S1-C5), il s'agit d'une figure recherchée comme étant celle de l'enseignante qu'elle tend à être et qui est valorisée par les feedbacks qu'elle reçoit de ses maîtres de stage et de certains superviseurs. Pendant les 3 premiers stages, il s'agit d'un impondérable pour que la matière soit vue et que les élèves puissent l'acquérir. De plus, si elle réussit ces leçons, c'est parce qu'elle arrive à maintenir le silence et à faire écrire les élèves. Pour elle, il ne faut pas laisser le choix aux élèves. Toutefois, cette figure est légèrement adoucie en fin de stage 4, où elle confie que faire respecter le silence n'est pas possible pendant 50 minutes, car *« je ne suis que stagiaire, je n'ai pas encore l'expérience qui fait qu'on devient sévère, pour le moment, je suis encore trop gentille, mais ça viendra »* (V-S4-C4).

La deuxième figure présente dans le récit de Valentine est celle d'une étudiante évaluée qui se doit d'assumer une lourde charge de travail, tel un forçat, même si elle trouve du plaisir à fournir certaines productions. À plusieurs reprises, la stagiaire mentionne ses efforts d'adaptation, le fait qu'elle réalise elle-même ses feuilles élèves, que personne au-delà des formateurs n'est là pour l'aider, au contraire d'autres étudiants de la section. De plus, elle insiste en disant qu'elle réagit le plus vite possible aux demandes des évaluateurs, en s'achetant du matériel — un tableau pour s'entraîner chez elle, une montre pour mieux gérer son temps en classe — et en investissant dans des cours particuliers en français pour résoudre ses problèmes d'orthographe. Pour toutes ces raisons, Valentine exprime être fière d'elle et mériter de réussir : *« franchement, avec tout ce que je fais, ce serait complètement injuste que*

je rate. Je me donne corps et âme à ce stage, je mérite d'aller en 3e. Je vois que j'aime ce que je fais, tout le monde peut le voir, être devant la classe, et tout ça, les élèves, ça se sent qu'ils m'aiment bien. Si j'étais nulle, la maitre de stage ne me laisserait pas seule en classe, elle ne me ferait pas confiance et les élèves me feraient bien comprendre que c'est pas top quoi, ils ont autre chose à faire que d'être gentils d'office » (V-S2-C5).

L'élément sur lequel elle ne semble pas travailler seule est la préparation de la plupart de ses leçons. Elle explique reprendre ce qui a été vu au cours en Haute École et le transposer, sans modification, à sa classe afin de bien réussir.

Outre ce travail de figuration, Valentine se décentre pour reconnaître l'expertise de ses maitres de stage. Ceux-ci étant pour la plupart issus de la même Haute École qu'elle, sont considérés comme des modèles à suivre et des évaluateurs pertinents. De plus, leur expérience dans les écoles de stage est vue comme un indice du sérieux et de l'efficacité des conseils donnés à la stagiaire. Le maitre de stage est un évaluateur, au même titre que les superviseurs de la Haute École, d'autant plus s'ils y ont fait leurs propres études. Il provoque tout d'abord de l'appréhension puis une source de reconnaissance. La non-intervention du maitre de stage en scène 3 est vue comme une marque de confiance.

c) Cadres de l'expérience

Le travail de figuration dont Valentine fait part dans ses récits lui permet de s'engager dans les différentes scènes tout en maintenant sa face. Toutefois, celui-ci n'est possible pour Goffman qu'en fonction du sens donné à la situation, ici, de stage. Dans le cas de Valentine, deux cadres se démarquent : celui de la gestion de groupe et celui du mérite personnel. Ce dernier se comprend au regard de la scène privilégiée en continuité de la formation en Haute École, et de sa figure de sujet forçat de l'évaluation. Pour s'engager avec succès dans l'interaction, il suffit de faire preuve de bonne volonté et de fournir des efforts dont les fruits sont visibles pour les évaluateurs. Quand des déséquilibres ont lieu alors que la stagiaire dit avoir pourtant travaillé, elle les renvoie dans son récit à une question de chance, un déterminisme ou l'arrivée de la science infuse. « *Mon didacticien est venu me voir. Non, mais, c'est dingue, je fais plus aucune faute d'ortho grâce à ma prof (cours particulier) et là, il faut*

qu'il vienne au seul cours où je fais une faute. Il aurait pu venir à une autre heure quand même. Non, il vient juste là où il y a un couac, c'est pas de chance quoi. Je suis à l'aise tout le temps maintenant avec l'ortho et il est venu à la mauvaise heure » (V-S4-C2). Au contraire, quand un élément positif arrive alors qu'aucun travail n'a été fourni en ce sens, elle le renvoie à un don personnel, à du talent.

Très peu de déséquilibre ou de confrontation de cadres sont perceptibles dans le récit de Valentine. Toutefois, même si elle ne les détaille pas, des sens différents d'une même situation sont évoqués : *« J'ai eu la visite du psychopéda, c'est réussi, mais elle me dit que je dois plus faire attention au rythme des élèves. En fait, c'était une séance d'exercice et moi, je voulais lui montrer que je sais donner cours et pas seulement surveiller une séance d'exercice, donc même si les élèves n'avaient pas tous finis, ben j'ai fait la correction, comme ça j'ai montré que je suis prof, mais la péda elle n'a pas compris ça » (V-S4-C4).* Dans ce cas, elle évoque une incompréhension, mais n'en approfondit pas la recherche de sens ou une éventuelle remise en question. Dans la logique développée tout au long du récit, cela peut se comprendre par le fait que malgré la remarque, la visite se clôture par une réussite.

d) Ligne(s) d'actions et intelligibilité du stage

Dans le cas de Valentine, une continuité se marque entre le stage et le reste de la formation en Haute École. La signification donnée aux situations de stage est d'une part d'y appliquer les séquences vues avec les didacticiens, de fournir un travail personnel intense à partir des demandes et conseils des maitres de stage, et d'autre part, de savoir gérer le groupe-classe au niveau de son comportement et des productions fournies. Dans le premier cas, elle incarne la figure du forçat et dans le deuxième, celle de l'enseignant autoritaire, même si ce dernier ne lui correspond pas a priori. Côté interactants, les maitres de stage et les superviseurs sont entre eux des équipiers, considérés comme des évaluateurs et conseillers expérimentés alors que les élèves sont un groupe contraignant à gérer pour pouvoir avancer dans la matière dans les temps impartis. Tout au long des stages, Valentine se met peu en question face aux déséquilibres ressentis dans certaines interactions. Elle porte davantage son attention sur les fruits de ces dernières en termes de réussite ou d'échec, de mérite, de don ou de malchance.

Peu de traces de questionnements sont présentes autour des interactions de stage et de son avenir en tant qu'enseignante. En effet, si des écarts sont perçus entre les pratiques fournies et attendues, Valentine n'en approfondit pas la compréhension dans son récit. Elle ne cherche pas à se décentrer pour questionner ses pratiques professionnelles. Les cadres d'apprentissage des élèves et de l'apprentissage à l'enseignement ne sont pas convoqués.

2.1.4. Lise — de la rencontre sociale à la prestation professionnelle

Lise est une étudiante de section AESI mathématiques. Elle a entrepris ses études de formation à l'enseignement directement à la suite de ses études secondaires. Le début de son parcours est laborieux à cause de l'arrêt de son premier stage de bloc 2. Elle mènera finalement son parcours de formation en 4 ans. Nous la suivons ici sur trois stages de bloc 2 et deux stages de bloc 3. La mise en récit de Lise ne semble pas préparée, toutefois l'image est toujours très floue et sombre, ce qui ne permet pas de décrire davantage le contexte de mise en récit. Elle livre des vécus d'expériences de manière brève, insistant sur sa charge de travail tout en confiant ses émotions.

a) Mise en scène de la situation de stage

Le récit de Lise passe majoritairement par les scènes de la préparation de ses séquences de cours (scène 1) et celle de l'école de stage (scène 2). La scène d'interaction en classe (scène 3) est moins fréquemment convoquée dans son récit, même si elle l'est nettement plus que celle de son avenir professionnel ou de la Haute École (scène 4).

Un des décors les plus convoqués dans le récit de Lise est celui dans lequel se déroule la préparation des leçons de stage (scène 1). Dès les premières capsules, le maître de stage y joue un rôle majeur, surtout au niveau de la précision apportée quant aux sujets à voir. Les accessoires directement spécifiés sont les sujets de leçon, nom et quantité, et leur niveau de facilité pour l'étudiante. De plus, se placent également dans le décor, les différentes contraintes de la stagiaire : les trajets, les cours à observer, le nombre de réunions avec les maîtres de stage et avec les superviseurs de stage. Ces derniers tiennent un rôle très secondaire dans la scène même si leurs exigences (rédaction de feuilles-élèves, méthodologie

et analyse-matière) doivent être rencontrées en début de stage et après la fin de celui-ci. Les classes et les élèves ne sont pas présents dans ce décor, ni en tant qu'acteurs, ni en tant que public ou éléments contraignants.

Le récit de Lise se déroule en majeure partie au sein de l'école (scène 2), qu'elle ne manque pas de décrire (environnement, population) et de classes qu'elle compare de manière globale. « *Je trouve que cette école est très belle, très ouverte et entourée de nature, les espaces sont vastes, c'est très agréable. Il y a une bonne ambiance et en salle des profs, je ne suis pas mise à l'écart, ils discutent avec moi, pas comme si j'étais un intrus comme une stagiaire, mais comme une future collègue (...). Et les classes, je les ai observées, ça se passe bien, il y a une bonne ambiance et niveau discipline c'est normal, ils discutent, mais ils travaillent aussi. Quand je donne cours, c'est une bonne relation, on rigole et on avance comme le maitre de stage le veut* » (L-S3-C2). Elle ne situe que rarement son récit dans une classe particulière même si elle les caractérise dès les premières capsules par des noms distincts et des dynamiques spécifiques (classes molles, DASPA⁵³, ...). Les groupes classes en parallèle y tiennent une place particulière ainsi que la manière dont elle arrive à les mettre en confiance et à rigoler avec eux. De mêmes interactions sont recherchées avec les autres enseignants de l'école, qu'elle retrouve en salle des professeurs et lors des réunions de conseil de classe.

Lorsque le récit se déroule dans la classe (scène 3), le décor est spécifié par la position du cours dans la journée, sans autres accessoires à l'exception du tableau qui est mentionné à deux reprises aux stages 1 et 3. Les acteurs en présence sont surtout les élèves et la stagiaire. Les premiers y sont présentés en tant que groupe présentant quelques individualités, mais sans jamais être référencé sous un prénom. Ils sont spécifiés par d'autres caractéristiques : celui qui arrive en retard, qui participe ou qui parle plus que d'autres. Les autres acteurs de la scène sont le maitre de stage et plus ponctuellement le superviseur qui semblent, comme les élèves influencer la dynamique de la classe plus que la stagiaire : « *J'ai eu une visite ce matin, c'est embêtant parce que les élèves changent beaucoup, ils veulent se montrer autrement et moi je n'arrive plus à les gérer du coup, je ne les reconnais plus quasi* » (L-S4-C3) ; « *le maitre de stage, c'est sûr on sent quand il est là ou pas. C'est différent, les élèves se lâchent un peu plus, ils*

⁵³ DASPA : Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants et Assimilés

testent ... mais même s'il n'est pas là, on sent sa présence. Ce n'est pas vraiment ma classe, c'est la sienne, avec ses habitudes... y'a juste en fin de journée que là je les trouvais différents, c'était plus compliqué de les animer, qu'il soit là ou pas » (L-S3-C4).

La scène 4, de lien avec l'avenir professionnel de la stagiaire n'intervient qu'une seule fois dans le récit de Lise, tout comme celui de la Haute École. La première est un décor rempli d'un nombre important d'heures de cours à assumer par semaine et de la charge de travail qui y correspond. En fin de stage 2, Lise s'imagine avec crainte prendre prochainement ce rôle. C'est à la même période que la scène de la Haute École est convoquée, en reflet de la précédente. Elle y distingue les autres étudiants de sa classe qui ont eu un horaire aussi chargé que le sien et qui ont, comme elle réussit à voir la matière dans les temps tout en s'amusant « *Je suis rassurée de ne pas être la seule, que les autres de la classe ont eu des difficultés, c'est beaucoup de travail, mais on y est arrivé et ça a été avec les classes, on a su les gérer dans une bonne ambiance » (L-S2-C5).*

b) Travail de figuration

Dans chacune des scènes, Lise s'engage dans différentes postures par l'orientation de ses argumentations et des actions narrées. Ces indices se regroupent autour de 8 figures tenues à plusieurs moments du stage. Les deux rôles principaux dans lesquels Lise se place dans toutes les scènes pour argumenter ses actions sont ceux du forçat et de l'animateur. Le premier est relatif à la quantité d'effort qu'elle fournit tout au long du stage, que ce soit de manière physique ou mentale ; et le deuxième reprend les qualités de la relation sociale qu'elle arrive à instaurer avec ses classes, en termes de discussions et d'amusements. Il n'y a que lors du dernier stage que cette figure n'est plus présente et que se développe celle de l'autorité pour correspondre aux demandes de son maître de stage.

Plus précisément, dans la scène 1 de préparation de leçon, la stagiaire argumente ses choix en fonction de la dureté des conditions dans lesquelles elle effectue son stage : « *Cette semaine est courte et épuisante, on court d'un côté à l'autre, il faut observer, se préparer, travailler puis tout changer. C'est épuisant, bosser, courir, réfléchir. Et les classes, il va falloir se donner » (L-S1a-C1).* Dès la fin du stage 1b, cette figure est accompagnée explicitement d'une nécessité de s'adapter aux pratiques du maître de stage (figure de prestataire) afin

d'être bien cotée, de réussir (figure de sujet évalué) et au stage 4 de se placer pour cela dans une figure autoritaire, comme attendu par l'un d'eux. « *En fait, j'ai pas fait la methodo avant de partir en stage, j'ai lancé quelques idées aux superviseurs avant, mais sinon, je l'ai fait après en fonction de ce que ma maitre de stage attendait de moi, comment elle voulait que je donne cours, comme elle quoi* » (L-S1b-C5).

Au niveau des interactions entreprises par Lise dans le décor global de l'école (scène 2), la figure du forçat est devancée dès le stage 2 par celle du collègue avec les autres enseignants, et de l'animateur face aux élèves. L'idée qui se dégage des engagements de la stagiaire est de s'insérer dans le contexte en prenant part à des discussions communes, entre adultes d'une part et avec des jeunes de l'autre. Toutefois, ces discussions n'ont pas trait aux apprentissages ou à des pratiques d'enseignement, il s'agit uniquement de partage sur l'ambiance de la classe, avec les autres enseignants, et sur les loisirs, avec les élèves. Il n'y a qu'au stage 4 que ces postures s'effacent pour laisser en partie place à celle du prestataire devant assurer le même avancement de la matière dans toutes les classes. Il ne s'agit pas d'une rupture totale de figuration, car la stagiaire distingue le rôle qu'elle peut ou doit tenir avec chaque maitre de stage. Dès lors, elle modifie son rôle d'un maitre de stage à l'autre : « *Avec mes maitres de stage, j'ai l'impression d'être bipolaire. Ils donnent cours différemment, c'est perturbant, car je dois les suivre. Dans une classe, je dois enseigner de cette manière-ci, très directif, sanctionner, aller vite ... et de l'autre, il me laisse plus libre d'animer le groupe, de rigoler, je fais comme je veux tant que j'arrive au bout de ce qui est prévu et qu'après il peut reprendre son cours* » (L-S4-C4).

Au sein des interactions en classe (scène 3), les figures d'animateur et de forçat sont rejointes en stage 2 par celle de sujet évalué, au stage 3 par celles de facilitateur d'apprentissage et de prestataire, figure qui prend fortement le pas sur les autres au stage 4. Toutefois, si cette émergence se marque en fin de parcours, elle est latente tout au long de celui-ci par des références aux attentes et retours du maitre de stage sur ce qu'elle doit faire. En effet, dès son deuxième essai de stage 1, elle précise : « *Ce qui est bien dans ce stage c'est que mon maitre de stage connaît les attentes de la Haute École, du coup, quand il y a une visite, il ne m'empêche pas de faire ce qu'il faut pour la Haute École, que j'aie mes points, même si lui, il aime moins, tant que pour le reste, je fais comme il me dit* » (L-S3-C3).

Ces alternances de figurations contrastent avec celles qui sont présentes tout au long du parcours et lors de sa projection professionnelle (scène 4) ou en retour à la Haute École. L'idée est de tenir un temps plein, malgré les contraintes de certaines heures de cours, placées en dernière heure de la journée par exemple, en assurant le bon contact social et l'amusement auprès des autres acteurs, sans lien apparent (tout du moins dans le récit) avec l'apprentissage.

Outre ce travail de figuration personnel, Lise ne se décentre que peu vis-à-vis des autres acteurs des différentes scènes, qui dès lors apparaissent comme similaires d'un stage à l'autre. Le maître de stage y est reconnu comme compréhensif, car il explique ses attentes auprès de la stagiaire de manière positive : « *Ce maître de stage, vraiment je le recommande, il note tout ce qu'il veut que je fasse et il ne me rabaisse pas* » (L-S2-C4). Du côté des élèves, il s'agit toujours d'un groupe à rencontrer humainement, source d'amusement et d'attachement. Les superviseurs de la Haute École ne sont pas source de description au-delà d'un vague rôle contraignant et perturbateur de l'équilibre installé entre les élèves, le maître de stage et la stagiaire.

c) Cadres de l'expérience

Le travail de figuration dont Lise fait part dans ses récits lui permet de s'engager dans les différentes scènes tout en maintenant sa face ou plutôt ses faces et celles des autres. Cet engagement dépend du sens attribué aux différentes interactions et de celui perceptible dans les mises en scène. Dans le cas de Lise, les principaux cadres sont ceux de la gestion de groupe et de l'enseignement préexistant auxquels vient s'ajouter plus ponctuellement celui de l'apprentissage à l'enseignement.

Au début de son parcours, Lise se place dans un cadre de gestion de groupe où sa figure d'animatrice lui permet de vivre des rencontres humaines avec ses groupes et avec les autres enseignants de l'école de stage. Ce cadre est une base où vient dès la fin du stage 1b, se greffer celui de l'enseignement préexistant, c'est-à-dire un continuum de pratiques de classe dans lequel il convient pour la stagiaire de se placer, recalculant sa prestation de stage en stage et d'un maître de stage ou évaluateur à l'autre. Cette juxtaposition n'est pas sans poser question

d'une part lorsqu'elle entre en conflit avec le cadre de rencontre humaine ou, en fin de stage 4, lorsqu'elle doit s'adapter à deux maitres de stage aux pratiques différentes. Elle qualifie alors son identité de bipolaire, mais sans pour autant se positionner vers l'une ou l'autre pratique. Ponctuellement, ce cadre est mis en relation avec celui de l'apprentissage à l'enseignement, mais uniquement dans une perspective de réussite du stage en termes de points. Lise n'explique pas explicitement ce qu'elle a pu apprendre ou quelle a été son évolution. De manière très brève, elle critique tout de même quelques demandes des maitres de stage quand elle doit assurer une figure qu'elle juge trop autoritaire ou quand elle est appelée à mieux comprendre les réponses des élèves. Dans les deux cas, elle explique « se braquer » ou ne pas bien comprendre la demande, tout en voulant y répondre favorablement.

d) Ligne(s) d'actions et intelligibilité du stage

Dans le cas de Lise, peu d'écarts sont perceptibles entre les différents stages, il s'agit de correspondre au cadre d'enseignement préexistant — celui du maitre de stage et lors des visites celui de la Haute École — tout en assurant la prestation et la gestion du groupe dans une bonne entente mutuelle. Pour la stagiaire, le stage apparaît comme une situation demandant de l'investissement en termes de travail, mais surtout de stress et une bonne condition physique : « *il faut tenir malgré la fatigue* ». La situation s'avère aussi dépendante des enseignants (maitres de stage ou autres formateurs) susceptibles de ne pas reconnaître le statut voulu par la stagiaire, en la considérant comme un intrus ou en la rabaissant par exemple. Les élèves ne semblent pas être source de déséquilibre de la situation, mais plutôt un potentiel d'amusement. Ces points de départ appuient le travail de figuration en tant que collègue au sein de l'école de stage et d'animateur après des élèves. Le travail de régulation des actions s'y trouve aussi lié, tentant de correspondre aux demandes quitte à modifier ses prestations et ses préparations par la suite pour mieux correspondre aux attentes. La juxtaposition de prestations en fonction de l'évaluateur présent est d'ailleurs perçue comme favorable et moins énergivore par la stagiaire jusqu'à la fin du stage 4, où l'alternance plus fréquente devient « perturbante ». Dans ce stage, même si un écart de pratiques est mentionné, il n'est pas pour autant questionné ni source de (re)positionnement professionnel pour la stagiaire. Le récit fait bien plus état d'insertion dans une école que d'apprentissage à l'enseignement ou de finalité d'apprentissage des élèves.

2.2. Apports des appropriations du stage par les stagiaires

Les quatre parcours de stage sont à la fois spécifiques à chaque étudiant, dans leur mise en récit, mais aussi partagés par d'autres stagiaires suivis par journaux de bord. La place que s'octroie le narrateur dans son stage évolue en fonction des rencontres et des questionnements suscités par la situation de stage vécue, que ceux-ci soient ou non mis en lien avec le cursus de formation initiale.

Au sein des récits, plusieurs acteurs et figures sont repérés. Le stagiaire s'y présente en tant qu'acteur enseignant, sous couvert d'un costume d'autorité et/ou d'aide aux apprentissages, ou alors, plus passif comme au sein du public ou d'un second rôle, ou encore, acteur de ses apprentissages dans sa formation de futur enseignant, voire de son futur emploi. À côté de lui, il place le maître de stage et les élèves. Le premier tient un rôle central de modèle à contenter et de conseiller. Il est vu comme favorisant le vécu du stagiaire par l'approbation qui leur exprime et par la transmission de conseils techniques. Les élèves sont un groupe à satisfaire, à gérer et/ou à rencontrer, jouant un rôle peu ou prou contraignant auprès des stagiaires. Enfin, la présence de la Haute École est assez peu précisée dans les interactions narrées par le stagiaire, elle est ponctuellement incluse dans le décor comme un visiteur supplémentaire, un bref feedback, un travail à rendre ou une note attribuée.

Ces acteurs prennent ensuite place dans quatre scènes spécifiques : la préparation de cours, l'école, la salle de classe, le continuum de formation. Elles sont à la fois différentes par leur décor et dépendantes de la situation de stage. Dans chacune d'elles, les détails et accessoires sont précisés au fur et à mesure des stages et de leur avancement. Pour les différents narrateurs, le stage ne se joue pas qu'en classe, mais aussi en dehors de celle-ci. Toutefois, les stagiaires n'attribuent pas la même importance à chacune de ces scènes. Plusieurs perceptions des scènes et des rôles à y jouer (co)existent et de multiples itinéraires se dessinent.

Le travail de figuration que les stagiaires y développent est diversifié. Ainsi, en début de parcours, certains d'entre eux s'imposent davantage comme acteurs, alors que d'autres se fondent dans le public ou assurent la doublure du maître de stage dans l'une ou plusieurs des scènes. Ils évoluent ensuite à travers plusieurs figures avec plus ou moins de réussite et de

plaisir. Au total, 12 figures (tableau 13) ont été comptabilisées dont au moins deux par stagiaire.

Tableau 13 : Description des figures-types travaillées par les stagiaires

Figure — type	Rôle et description
Pédagogue	Modèle idéalisé sur base de savoirs scientifiques
Usager du système scolaire	Ancien élève
Membre de la génération Z	Jeune d'âge et d'intérêts similaires aux élèves
Collègue	Enseignant parmi d'autres enseignants
Autorité et contrôle	Responsable de l'avancée dans la matière et du calme
Prestataire	Doublure du maitre de stage
Facilitateur d'apprentissage	Aide attentive aux difficultés des élèves
Futur enseignant	Apprenant acteurs critique de son parcours
Sujet évalué	Étudiant sous le joug d'une évaluation externe déterminante
Forçat	Individu investi physiquement, moralement et matériellement
Animateur	Intervenant favorisant les relations humaines et la socialisation
Membre du public	Observateur non participant

L'une d'elles revient davantage dans les récits lors de déséquilibre à réguler ou à éviter : celle du prestataire. Le stagiaire s'intègre au cadre d'enseignement préexistant du maitre de stage et des élèves. Cette figure est souvent reliée à celles d'autorité, d'animateur ou de sujet évalué.

Ce travail de figuration et d'alternance de rôles n'est pas toujours vécu avec aisance ni corrélé de manière similaire avec d'éventuels enjeux de formation initiale. Dans le cas de Valentine, les rôles et interactions valorisés en stage sont considérés comme similaires à ceux développés lors des cours en Haute École, les remarques et évaluations adressées par les maitres de stage et les superviseurs s'accordent vers une prestation de type autoritaire, basée sur le contrôle du minutage et des productions. Dans le cas de Lise ni rupture ni continuité n'apparaissent, alors que pour Aurélien et Carole, les deux sont bien présentes et explicitées. Le premier entre en tension avec son maitre de stage en termes de méthodologie et dans une moindre mesure vis-à-vis de l'évaluation des superviseurs, alors que Carole ne mentionne de rupture entre elle et les formateurs qu'au niveau de l'évaluation. Ces tensions peuvent être le produit d'une opposition d'acteurs, mais aussi d'une superposition ou succession d'une série de rôles

intériorisés pouvant entrer eux-mêmes en opposition. À ce propos, un des questionnements le plus fréquemment partagés par les étudiants est : est-il préférable d'avancer dans la matière et de voir tout le programme dans les temps ou bien de prendre le temps de vérifier la compréhension de la matière auprès des élèves ?

Outre les prises de rôles, cinq cadres ressortent des récits des stagiaires. Ils correspondent aux significations attribuées à la situation en présence.

- Cadre du contrôle du groupe : le stage est une dynamique entre un groupe et un stagiaire, allant du respect mutuel, à l'animation ou à une relation hiérarchique de type autoritaire.
- Cadre du mérite personnel : le stage est une épreuve où l'investissement personnel (physique, moral, matériel, cognitif) est indispensable.
- Cadre de l'enseignement préexistant : le stage est un remplacement de l'enseignant maître de stage par le stagiaire, en usant des mêmes méthodologies.
- Cadre de l'apprentissage à l'enseignement : le stage est envisagé comme une expérience de formation passant par l'acquisition de compétences, de techniques concrètes, l'essai et la mise en question des pratiques et/ou du développement d'une identité professionnelle.
- Cadre de l'apprentissage des élèves : le stage est approché comme un lieu où le stagiaire est amené à s'intéresser aux difficultés d'apprentissage des élèves voire à différencier ses pratiques de classe.

À partir de ceux-ci, des changements de cadre s'opèrent ainsi que des évolutions internes en fonction des interactions vécues et de l'avancée dans le récit du stagiaire. Une première modification récurrente se dessine dans la seconde moitié de chaque stage, à partir d'indices récoltés auprès des élèves, en classe : manque de participation, question d'élèves en suivi individualisé, défaut constaté de prérequis, etc. Les stagiaires transforment leur cadre initial en cadre de l'apprentissage des élèves. Ils y tiennent soit un rôle d'acteur vis-à-vis des élèves, soit d'observateur d'un autre angle d'approche du stage possible, le tout en fonction des contraintes imposées par le maître de stage. La seconde modification perceptible intervient

d'avantage en fin de stage, au moment de l'évaluation ou d'un bilan personnel. À ce moment, l'investissement dans le stage est mis au regard de la reconnaissance obtenue (points, commentaires, autoévaluation). Il en ressort une mise en évidence du cadre du mérite personnel ou de celui de l'apprentissage à l'enseignement. Dans le premier cas, le stagiaire s'évalue en fonction des efforts qu'il a fournis pendant une période marquée d'embuches. Dans le deuxième cas, il se met en perspective d'insertion dans un futur emploi ou d'adaptation à envisager lors d'un prochain stage.

Ces scènes, figurations et cadres sont la plupart du temps énoncés de manière successive et continue, mais des tensions émergent lorsqu'ils entrent en concurrence. À ce moment, des écarts d'attentes (en termes de cadres ou de figurations) provoquent des questionnements de la part du stagiaire ou des conflits entre acteurs. Une série de régulations sont alors décrites par le stagiaire pour tendre vers un nouvel équilibre en fonction de son cadre privilégié. Toutefois, celui-ci ne correspond pas toujours à celui porté par d'autres acteurs, ce qui engendre de nouveaux déséquilibres. L'analyse des récits permet d'identifier plusieurs régulations possibles, en termes de modification de figuration et de changement de cadre. Les figurations privilégiées tant pour anticiper que réguler le déséquilibre survenant avec d'autres acteurs sont celles de l'autorité et du prestataire. Elles sont abordées comme permettant de retrouver la sympathie du maître de stage, du calme au sein de la classe. Lorsque le déséquilibre est personnel, la régulation se conçoit comme une obligation à tenir un rôle jusqu'à la fin du stage, en faisant preuve d'efforts et en rentrant dans un cadre du mérite personnel.

Perçues de manière longitudinale, les situations de stage narrées par les stagiaires font état d'évolutions singulières de leurs régulations, menant à des finalités diversifiées :

- Tendre vers un choix d'école correspondant aux figures essayées pendant la prestation de stage (Carole).
- Externaliser les essais pédagogiques au début de la carrière d'enseignant au vu des attentes contraignantes du maître de stage pendant les stages (Aurélien).

- Développer des capacités d'adaptation aux demandes variées des maitres de stages et superviseurs (Lise).
- Continuer à vivre des expériences avec leurs lots de chances et de contraintes, en veillant à s'adapter aux élèves (Valentine).

Enfin, un constat sur les finalités du stage ressort de ces analyses. En effet, ce n'est pas parce que les stagiaires répondent aux demandes du maitre de stage et des superviseurs qu'ils en perçoivent des bénéfices pour leur avenir professionnel. Les détournements de régulation tels que le changement de méthodologie en fonction des observateurs ou encore la modification de la préparation après la fin du stage en sont quelques indices. Ce n'est pas non plus pour autant qu'ils atteignent la finalité de l'enseignement, à savoir l'apprentissage des élèves. En effet, malgré la formation initiale, la prise de conscience des difficultés des élèves et la prise en charge d'un rôle de facilitateur d'apprentissage ne sont en rien reliées à des demandes. Au contraire, elles sont présentées comme une nouvelle prise de conscience venant grâce au temps ou incorporées à leur expérience d'élève.

Sur un même mot « stage » organisé par un institut de formation commun, nous constatons que plusieurs situations se démarquent en termes de scènes, figurations et cadres. Elles ne sont pas différentes, mais plurielles tout en ayant la particularité de se découvrir. Au sein de celles-ci se rencontrent diverses compréhensions des rôles et du stage, évoluant et menant au développement de stratégies de régulation particulières de la part des étudiants. Certaines d'entre elles sont davantage liées à la réussite ponctuelle de l'épreuve, d'autre à la nécessité d'insertion professionnelle dans un cadre préexistant et d'autre encore, plus rare, à un développement de compétences qui se tiendra ultérieurement.

Chapitre 3 : Regards croisés sur les stages

Lors des deuxièmes et troisièmes années de la recherche, plusieurs acteurs internes à la situation de stage ont pu être rencontrés afin d'affiner notre compréhension de leur vécu et de l'objet « stage ». Ces entretiens auprès des maitres de stage (Vanmeerhaeghe, Begine et Plaisant, 2019 ; Vanmeerhaeghe & Laouti, 2019), de superviseurs (Lens, Galland et Vanmeerhaeghe, 2020) et de stagiaires (Vanmeerhaeghe & Vermeulen, 2020 ; Vanmeerhaeghe & Zuanon, 2020) ont mis en avant des interprétations variées et floues du stage, des actions qu'ils y mènent. La plupart d'entre eux se rejoignent sur les tendances suivantes :

- Les maitres de stage basent leurs actions sur leurs expériences personnelles en tant que stagiaire, des besoins qu'ils avaient à l'époque, mais insistent aussi, à partir des premiers contacts avec l'étudiant, sur le fait qu'ils naviguent à vue dans ce rôle pour lequel ils ne sont pas formés.
- Les superviseurs observent le stagiaire en fonction de leur passé d'enseignant et des savoirs didactiques ou pédagogiques liés à leurs cours en formation initiale. De plus, ils adaptent leurs évaluations et conseils en fonction des remarques colligées auprès du maitre de stage — dont ils reconnaissent l'expertise au travers de leur expérience d'enseignant — lors de la visite de leçon.
- Les stagiaires suivent majoritairement le mouvement instauré par le maitre de stage, ne sachant pas exactement ce qui est attendu d'eux par la Haute École, tout en argumentant leurs actions sur base de leur propre vécu en tant qu'élèves et étudiants au sein d'une classe.
- Le stage y est majoritairement perçu comme une mise à l'épreuve du choix de formation, une confrontation avec le terrain, une capacité à mettre un cours en œuvre ou un moment privilégié de formulation/réception de conseils pratiques à ce sujet. Toutefois, chacun insiste sur les particularités de chaque situation de stage et des moments qui la composent, comme autant de contextes qui guident leurs interactions.

Ces premiers résultats dévoilent des lignes d'actions peu précises bien qu'elles visent une certaine opérationnalisation de leur rôle au sein du stage. De plus, chaque stage et situation qui le composent sont vus comme pouvant provoquer différentes régulations et s'influencer mutuellement. Ces incertitudes contrastent avec les récits récoltés par journaux de bord, où peu de questionnements interviennent dans le chef des stagiaires et où la décentration dont ils font preuve pour reconnaître les rôles de chacun s'écarte des perceptions recueillies directement auprès de ces acteurs. Dès lors, au vu de ces écarts et de la tendance à percevoir chaque situation de stage comme spécifique, un croisement de regards sur une situation mutuellement vécue semble pertinent pour analyser ses interactions et ses régulations.

Pour cela, deux trios d'acteurs internes au stage ont été constitués autour d'une séquence de stage (bloc 2) commune et rencontrés individuellement le lendemain de celle-ci. Les cours pris comme situations communes se sont chacun déroulés en début de deuxième semaine de stage du second quadrimestre. Ils ont été mis en œuvre par des stagiaires, dont deux complétant par ailleurs un journal de bord : Nadine et Valentine. Leurs récits d'expériences ainsi que ceux de leur maître de stage et de cinq de leurs élèves ont été récoltés par entretiens compréhensifs menés dans l'école de stage, à partir de la consigne « Racontez-moi le dernier cours donné par la stagiaire... comment s'est-il déroulé ? ». L'analyse réalisée poursuit celle entreprise précédemment avec les journaux de bord. À nouveau, les grilles de lecture de Goffman (mises en scène, travail de figuration et signification des cadres de l'expérience) permettent d'interpréter les vécus de stage et les régulations internes tout en les mettant à distance.

3.1. Croisement de regard sur une situation de stage partagée

3.1.1. *Trio 1 : Le cours de Nadine*

Le premier trio est composé de Nadine, stagiaire en bloc 2, de sa maitre⁵⁴ de stage Sarah, enseignante depuis 23 ans dans le même établissement et de cinq élèves de la classe de 3GT2⁵⁵. Les récits de ces derniers illustrant des tendances communes ne seront pas différenciés au sein de l'analyse. Nous les avons rencontrés à la suite d'un cours de mathématique sur les équations. Les entretiens compréhensifs sont centrés sur la description de la situation communément vécue, le sens qu'ils en donnent et l'explicitation de leurs actions.

a) Le récit de la stagiaire : mise en scène, figuration et cadre

La séance de cours mise en récit par Nadine est très sommaire, elle se compose de trois scènes, le travail de préparation du cours (scène 1), un incident vécu en salle des professeurs (scène 2), et la scène principale prenant corps dans la classe. Dans chacune d'entre elles, la stagiaire fait part de diverses figurations et décentrations ainsi que des régulations de cadres.

La scène de la préparation de la leçon est composée d'un horaire à respecter, qui est assez chargé (17 séances à donner sur 2 semaines) et change d'une semaine à l'autre. Elle doit créer une leçon en veillant à imaginer une accroche de cours pertinente qui soit proche de la réalité des élèves, comme voulu par la Haute École, et qui permet aux élèves de participer. Pour cela, elle est aidée en partie par son maitre de stage qui à la fois lui laisse la liberté d'imaginer sa leçon et à la fois lui envoie des remarques « en dernière minute » pour modifier ses feuilles-élèves. L'ambiance de cette scène telle que ressentie par Nadine est anxiogène. Elle annonce qu'elle se sent finalement obligée de sortir d'un rôle de pédagogue (lié à la didactique enseignée à la Haute École) pour tendre vers celui de prestataire et satisfaire la maitre de

⁵⁴ Le terme de maitre de stage garde usuellement sa forme en Belgique lorsqu'il se décline au féminin. Le déterminant est toutefois accordé en genre pour plus faciliter la lecture et l'associer à Sarah dans ce trio, et à Inès dans le second.

⁵⁵ GT : filière d'enseignement général de transition

stage : « À la base j'avais carte blanche de ma maitre de stage, je pouvais faire ce que je voulais, alors j'ai fait un cours avec une belle accroche... mais en fait, j'ai eu plein de messages en dernière minute me disant de changer plein de petites choses. J'ai enlevé tout le blabla de la Haute École et ce que je pensais de bien et j'ai écrit ce que la maitre de stage voulait que je fasse. J'ai bien compris que de toute façon, je suis bien obligée, je n'ai pas le choix ».

La scène de l'école est composée de différentes classes et d'une salle des professeurs où travailler et parler avec d'autres stagiaires et enseignants. Il n'y a pas de sonnerie indiquant les débuts d'heure de cours. Tous les acteurs mentionnés tiennent un rôle de collègue. Bien que cette scène soit a priori éloignée de la séquence de cours, elle provoque une tension entre la stagiaire et son maitre de stage. En effet, Nadine explique que plongée dans son travail, elle a oublié de se rendre au local de classe et est arrivée en retard. Pour Nadine, il s'agit uniquement d'une distraction qui peut arriver et qui n'est pas grave vu qu'elle travaillait sérieusement avec d'autres professeurs, mais elle ressent que son maitre de stage n'est pas du même avis. Sans en comprendre le sens, la stagiaire évoque un flot de remarques non constructives et choquantes — car non liées à son travail — qu'elle a reçu de sa part à la fin du cours au sujet de sa tenue vestimentaire.

Enfin, la scène de classe est composée d'élèves relativement calmes à dynamiser et à faire participer. Le local est exigu et les bancs individuels fort rapprochés les uns des autres. La maitre de stage, perçue comme assez âgée, est assise au fond du local. Elle observe la scène et note des conseils. La stagiaire occupe l'avant de la classe et se déplace auprès des élèves quand ils ont des questions. Elle leur fournit des feuilles de consignes sur lesquelles répondre à des questions fermées. Nadine y tient plusieurs rôles : celui d'ancienne usagée du système scolaire, celui d'animateur et d'autorité. Les trois rôles sont fortement liés et lui permettent de tenir son rôle d'enseignante. Elle explique tout d'abord qu'en tant qu'élève, elle n'aimait pas quand le cours était de type magistral : « Non, moi je veux prendre en considération l'avis des élèves, je ne veux pas qu'ils soient juste morts à écouter quoi, je veux que ce soit ludique et qu'ils s'amuse, comme moi j'aimais (...) Sur les feuilles, je note des consignes claires où ils peuvent donner leur avis ». Sur cette base, elle interroge plusieurs élèves lors de la correction

afin qu'ils puissent participer au cours et être dynamiques. Le rôle d'animatrice est en concordance avec celui d'ancienne élève, même si les feuilles-élèves adoptent une démarche plus prescriptive. Quand vient la correction, tout ne se passe pas comme prévu « *À la base, je ne voulais pas, mais c'est mieux en fait, j'avais bien entendu que certains parlaient, mais c'est normal, même si ma maitre de stage veut le silence, moi je trouve qu'il ne faut pas abuser et entendre les mouches voler, c'est normal de vouloir poser une question à son voisin. Lors de la correction, c'est devenu ingérable en fait, je voulais interroger, mais ils parlaient tous en même temps, alors j'ai crié et j'en ai puni un, celui dont je me souvenais du nom. Après c'était mieux, j'ai pu donner le cours comme prévu, mais il y avait peu de participation* ». Pour reprendre le contrôle du groupe qu'elle voulait à la base animer comme dans ses souvenirs d'ancienne élève, elle a dû s'imposer et endosser une figure autoritaire (discipline) conseillée par la maitre de stage, mais préalablement rejetée. Une fois dans ce rôle, elle retrouve un équilibre lui permettant de poursuivre son cours. À la fin de son récit, Nadine confie que c'est un des éléments qu'elle retient pour ses prochaines journées de stage : « *il ne faut pas espérer qu'ils soient calmes ou dire gentiment de se taire, il faut agir* ».

En fin de récit, Nadine évoque que une séance de cours qui s'est finalement bien passée, car elle a fait en sorte que les élèves réagissent comme elle l'avait imaginé et qu'il n'y a pas eu de conflit avec la maitre de stage. Pour cela, elle nous explique « *quand elle fait des remarques, je fais un peu semblant d'écouter et je laisse couler, car son expérience c'est bien, mais ça ne fait pas tout, moi elle ne m'a pas convaincue* ». En d'autres termes, pour réguler l'interaction, Nadine ne s'engage pas dans un autre cadre que le sien. Ceci peut expliquer son incompréhension des réactions de son maitre de stage et de ses élèves ainsi que son malaise lors de prise de rôle initialement rejeté (figure de prestataire en scène 1 et d'autorité en scène 3).

b) Le récit du maître de stage : mise en scène, figuration et cadre

Pour Sarah, le récit de la séance de cours fait intervenir plusieurs scènes distinctes autour de celle de la classe : l'école, la classe, les autres classes dont elle a la charge, et son expérience tant d'enseignante que d'encadrement de stagiaire. Dans chacune des scènes, Sarah explique être soit enseignante soit maître de stage, mais toujours accompagnatrice des élèves et des stagiaires : « *que ce soit pour mes élèves ou les stagiaires, c'est pareil, je les aide et à la fin, moi je reste à quai et eux continuent vers d'autres rivages* ».

Dans la scène de la classe où s'est déroulée la leçon la veille, Sarah explique que son rôle est d'observer et de laisser la place à Nadine sans intervenir, face à une classe active à respecter. Le temps du cours, elle cède sa place d'enseignante pour se placer dans le public, avant de revenir comme acteur-conseillant sur d'autres scènes. Pendant le cours, elle reconnaît à la stagiaire des qualités d'enseignante comme le fait de faire participer les élèves et de ne pas faire d'erreur-matière visible. Il lui importe de ne pas laisser la stagiaire se décrédibiliser aux yeux des élèves et c'est aussi pour cela qu'elle se garde de toute intervention pendant le cours. Un autre point d'attention est celui du respect des élèves et de l'intention de Nadine de les motiver et de les faire participer dans une bonne humeur générale. La maître de stage relève toutefois que les feuilles-élèves étaient trop dirigées, n'étant pas à la hauteur du niveau de réflexion des élèves et que la réaction de Nadine voulant ramener le calme aurait pu être évitée si cette dernière avait tenu compte de ses conseils. Il est à chaque fois question de respect des uns et des autres dans l'interaction, mais aussi dans leurs rôles respectifs. Ainsi, assurer un bon contact avec les élèves ne peut se réaliser sans montrer qu'une distance sépare l'enseignant de l'élève, encore plus lorsqu'il s'agit d'un stagiaire. Pour Nadine, la tenue vestimentaire et l'attitude générale de l'enseignant montrent que la situation est bien celle de l'apprentissage et non d'une rencontre aléatoire.

Pour ce maître de stage, la leçon ne se joue pas tant en classe, mais en dehors, sur d'autres scènes, à la fois dans sa préparation que dans le cursus de formation. Au niveau des préparations, Sarah se place dans une position de collègue et de conseillère vis-à-vis de

Nadine, à l'écoute de nouvelles idées qu'elle pourrait reprendre par la suite, des innovations de la Haute École. De son côté, elle fournit des explications sur la classe dans laquelle va se donner le cours afin que le stage se donne en continuité du programme et de l'ambiance de classe déjà instaurée. La maître de stage avoue être très strict au niveau des préparations, car pour elle, c'est là que tout se joue : « *Donner un cours, ce n'est pas de l'improvisation, c'est un vrai travail, il faut bien que les stagiaires s'en rendent compte. Il faut de la structure, il faut occuper les élèves, les faire travailler et réfléchir sinon, ils sont dissipés, ils discutent, ils deviennent bruyants. Le problème est là pour les stagiaires, car punir, ce n'est pas simple, or, si ça arrive à ce point-là, c'est la seule solution pour s'en sortir* ». Le cadre dans lequel se place Sarah est celui du partage d'expérience et de la gestion de groupe par une relation de conseil, d'accompagnement par cheminement (Paul,2009), permettant à ses élèves de rester dans le cadre de l'apprentissage. En fin de récit, Sarah explique que le stage est un moment de découverte de l'enseignement réel et que seul un maître de stage peut le fournir. Toutefois, si le stagiaire n'en profite pas, ce n'est pas de son ressort et si les élèves en pâtissent, alors elle retire la matière de l'examen ou bien arrête le stage s'il dure plus de deux semaines. La situation de stage tient donc en équilibre par une association momentanée qui peut se réguler par anticipation des difficultés du stagiaire, mais aussi par la suite, au niveau des apprentissages des élèves.

c) Le récit des élèves : mise en scène, figuration et cadre

Le récit des cinq élèves interrogés se situe uniquement dans la scène de la classe tout en comparant la stagiaire à un autre qu'ils ont eu en début d'année. Pour chacun d'entre eux, la leçon de la veille se pose davantage dans un temps que dans un lieu. La scène esquissée se déroule quelques semaines avant les examens et juste avant la poursuite de la matière par leur enseignante. Ces deux temps leur imposent que la matière soit bien comprise et du coup, bien expliquée. De plus, ils insistent sur l'ambiance positive qui est déjà en place. Ainsi, selon les élèves, l'idée est de ne pas trop perturber le cours des choses. En outre, ils décrivent la scène comme composée de plusieurs acteurs : les élèves qui agissent à la fois en tant que groupe et en tant qu'individus tout en devant être respectés, le stagiaire qui prend la place de l'enseignant en classe tout en s'en distinguant quelque peu, et leur enseignant qui va surveiller

la stagiaire. Selon eux, cette dernière doit respecter un code de conduite dont leur enseignant est garant « *oui, c'est comme un livre ou un manuel que le prof qui veut être prof doit apprendre et respecter, avec la façon de se comporter, de faire le cours. Et Madame H. (Sarah) elle est là pour surveiller que tout se passe bien. Parfois, il y a un autre prof (superviseur) qui vient voir et lui vient inspecter* » (T1-M8). En plus de ces acteurs, des accessoires sont présents tels que les bancs, le passage entre les bancs, le tableau et les interrogations. De plus, ils insistent sur les caractéristiques qui leur permettent de reconnaître la stagiaire dans son rôle « *il faut que la stagiaire soit comme un prof* » (T1-L2) : adulte, maîtrise de la matière, s'exprimer correctement en français, écrire proprement au tableau, disponible pour répondre aux questions, s'affirmer auprès du groupe tout en restant « cool » et sans chercher le conflit.

Le travail de figuration est très présent dans le récit des élèves, surtout vis-à-vis du stagiaire et d'eux-mêmes. Comme mentionner ci-dessus, la stagiaire est considérée comme une enseignante. Face à elle, ils se considèrent comme un groupe solidaire, mais aussi comme des individus à reconnaître : « *C'est important, nous ont est là, on reste, alors la moindre des choses c'est de connaître nos prénoms, d'essayer de nous connaître, au moins essayer, mais elle j'ai l'impression que oui, elle répond à nos questions, mais en fait on n'existe pas, elle a une feuille avec nos prénoms, mais elle n'essaye même pas de nous faire exister* » (T1-L4).

Lors du récit de la veille, les élèves sont unanimes sur le fait que la stagiaire prend bien son rôle en étant disponible et en expliquant bien la matière, mais ils avouent ne pas comprendre pourquoi elle est habillée comme eux et pourquoi elle ne les laisse pas plus se débrouiller seuls. De plus, le fait qu'elle soit arrivée en retard et qu'elle n'utilise pas les prénoms est vécu comme un manque de respect envers eux, ce qui les freine à participer comme au début du stage « *Perso, ça me refroidit, ok, on doit être là et il faut voir la matière sinon on risque d'être en échec, mais participer non, de toute façon elle ne sait pas qui je suis, pourquoi moi je ferais l'effort ?* » (T1-M12). Les cadres dans lesquels se situent les élèves sont ceux de leur apprentissage et du respect mutuel. Les sorties de cadre de la stagiaire sont incomprises ou vécues comme volontaires, ce à quoi ils réagissent sans toutefois rompre l'apprentissage dans lequel ils sont engagés.

d) Croisement de regards

Les descriptions de la situation de classe vécue communément par la stagiaire, la maitre de stage et les élèves sont relativement similaires, pour ce qui est de la classe et des acteurs qui la composent. Toutefois, la scène de la classe prend place dans un continuum pour les élèves (la suite de la matière, les évaluations) et pour la maitre de stage (ambiance de classe préalable, futur de l'étudiante), alors qu'il n'apparaît pas dans celui de la stagiaire. Cependant, celle-ci multiplie les scènes dans lesquelles elle tient plusieurs rôles, ce qui est moins le cas pour la maitre de stage (rôle d'enseignante et de maitre de stage) et encore moins pour les élèves. De plus, les acteurs ne sont pas entièrement reconnus dans leur travail de figuration, que ce soit pendant ou en dehors des interactions en classe. Cela peut s'expliquer par le fait que les cadres de référence dans lesquels ils se placent ne sont pas similaires :

- Stagiaire : cadre de gestion de groupe en marquant une figure d'animatrice et d'ancienne élève, faisant fi des conseils de la maitre de stage et n'individualisant pas la leçon.
- Maitre de stage : cadre de l'apprentissage des élèves et de l'accompagnement de la stagiaire, en conseillant cette dernière sur base de son expérience.
- Élèves : cadre de l'apprentissage et du respect mutuel.

Face aux élèves, le cadre initial de l'apprentissage est transformé par la venue de la stagiaire en animation, alors que du côté de la stagiaire, il s'agit du mouvement inverse. La régulation est d'autant plus complexe que la stagiaire joue sur son statut d'ancienne élève, de ses accessoires et références, alors que les élèves et la maitre de stage, s'en démarquent en la plaçant comme enseignante, avec son costume et ses actions propres.

Malgré tout, l'équilibre de la scène se maintient, les malentendus ne sont pas élucidés et la volonté de chacun de ne pas entrer dans un conflit qui impacterait la poursuite de leur parcours est respectée.

3.1.2. Trio 2 : Un cours de Valentine

Le deuxième trio est composé de Valentine, stagiaire en bloc 2, de son maître de stage Inès, enseignante depuis 8 ans, dont 4 dans cette école, et de 5 élèves de la classe de 3TQ1⁵⁶. Nous les avons rencontrés le lendemain d'une séance de sciences économiques sur la gestion des ménages. Les entretiens compréhensifs sont centrés sur la description de la situation communément vécue la veille, le sens qu'ils en donnent et l'explicitation de leurs actions.

a) Le récit de la stagiaire : mise en scène, figuration et cadre

Le récit de Valentine se place tout de suite dans la scène de la leçon de la veille avant de l'intégrer dans celle de sa formation. En classe, les acteurs les plus importants sont les élèves et sa façon de donner le cours. La maître de stage n'y tient pas de rôle spécifique. La stagiaire explique : *« alors, j'ai commencé par un rappel, un bon rappel, pas un de 50 min, juste un qui met en situation et qui leur rappelle ce qu'on fait ensemble. Puis, j'ai commencé ma leçon avec des rapports à leur vie à eux (les élèves) ? Du coup, comme ça, ils vont plus retenir les anecdotes (...) Ce n'est pas juste apprendre par cœur du coup, mais faire des liens et s'en souvenir (...) Après ça a bien marché parce qu'ils ont bien participé, ils ont pris des notes, ça permet de retenir, et en plus le tableau était bien cette fois, un bon support visuel pour eux. Du coup, même ceux qui ne participaient pas les autres fois, ils ont eu envie, je les ai encouragés enfin, ils ont fait les exercices tout seuls. C'était une bonne leçon »*. Les accessoires sont posés : le tableau, la prise de note, les différentes parties du cours dont des liens avec leur vie en dehors de l'école.

La stagiaire explique sa position dans la scène en faisant référence à son passé d'élève, aux difficultés rencontrées à retenir le contenu des cours et à l'impression de ne pas exister pour certains de ses enseignants. Du coup, elle veille à transférer ses attentes d'élèves comme autant d'attentions à leur fournir. *« Je m'étonne à chaque fois d'arriver à gérer la classe, pourtant je n'ai pas le physique ni la voix d'un prof. Mais ce que je fais c'est que je les traite*

⁵⁶ TQ : filière d'enseignement de technique de qualification

comme j'aurais aimé l'être à leur place et je m'adapte à eux ». Les rôles dans lesquels elle se place sont ceux de facilitatrice d'apprentissage et d'animation du groupe, par souci de connaître le groupe. Chez Valentine, son rôle n'est pas porté à travers un costume, mais dans les actions pour les élèves.

Elle se sent soutenue par son maître de stage qu'elle reconnaît comme ayant une expérience en tant qu'ancienne étudiante de la même Haute École. Toutefois, elle ne mentionne pas de discussions ou de retours de son maître de stage l'ayant aidée à s'améliorer. Elle avoue même parfois oublier qu'elle est aussi en classe ou dans l'école. Il n'y a qu'un événement vécu au début du stage qui l'a particulièrement marquée. Valentine a ressenti un malaise en elle et au sein de la classe, lorsque son maître de stage l'a présentée comme stagiaire en insistant plus sur les erreurs qu'elle pourrait commettre que sur son statut d'enseignante en charge des apprentissages. On perçoit par-là que le cadre de référence n'est pas semblable : le maître de stage a focalisé l'attention sur celui de l'apprentissage à l'enseignement alors que Valentine se reconnaît davantage en classe sur celui de l'apprentissage des élèves. Son travail de figuration envers les élèves est sensible à l'expertise matière à assurer et au maintien de son crédit face au groupe. Elle est bien consciente d'être encore en formation, mais ne souhaiterait le montrer qu'en dehors de la classe afin de ne pas être discréditée et perdre la confiance des élèves. Cet événement n'a toutefois pas ébranlé la relation avec le maître de stage, car Valentine a compris la scène comme une volonté de reconnaître son statut d'étudiante, en tant qu'ancienne étudiante de la Haute École.

De manière générale, le récit de Valentine la place comme actrice principale pour les élèves en tant qu'enseignante, mais aussi, en coulisse de la classe, comme une étudiante en formation. Dès lors, la situation de classe tient en équilibre grâce à sa volonté de rencontrer le groupe et de s'y placer comme facilitatrice d'apprentissage. Attention envers les élèves, connaissance de la matière, mise au travail, aide visuelle, lien avec le quotidien, sont autant d'éléments d'engagement à charge de la stagiaire dans la classe, dans le cadre de l'apprentissage et du respect mutuel. *« C'est beau de dire qu'on donne cours. Les gens croient que c'est facile. Ah ben non, ce n'est pas facile du tout, en fait, je suis pas encore prof moi, mais*

je dois faire comme si. Il y a de l'énergie à mettre, donner cours à 22 élèves ce n'est pas reposant du tout, il faut être là tout le temps (...) moi j'aimais ça du stagiaire. Connaître la matière, oui c'est bien, mais aussi, mais est-ce que les élèves vont comprendre. Pour ça, il faut les comprendre et s'investir, ça ne vient pas tout seul ». Cet extrait donne une piste de compréhension des régulations de la situation par la stagiaire. Cette dernière met en sourdine sa situation d'apprenante, même si elle éprouve des difficultés, pour correspondre aux besoins des élèves, ceux qu'elle perçoit dans l'interaction et ceux qu'elle avait à leur âge. Lorsqu'un déséquilibre survient, elle s'en sent responsable et agit pour rétablir l'ordre. Ce travail de régulation se fait aussi vis-à-vis du maître de stage avec qui elle partage des références communes de la Haute École et face à qui elle fait ses preuves en recueillant son aval (avant et après sa prestation).

b) Le récit du maître de stage : mise en scène, figuration et cadre

Le récit d'Inès, maître de stage de Valentine, se déroule dans deux scènes au décor similaire : la classe : l'une se déroule en dehors du stage et l'autre pendant le stage. Elle insiste sur l'importance de considérer les élèves dans leur parcours et de maintenir l'ambiance de classe instaurée. Ces propos montrent qu'elle considère les élèves comme le centre du cours, une finalité d'apprentissage, mais aussi comme le décor dynamique et mouvant dans lequel l'enseignant tient un rôle. Son rôle est double, faire en sorte d'intéresser les élèves en amenant de nouveaux contenus avec une approche proche du quotidien et facile à comprendre, mais aussi s'adapter à eux, en gérant le groupe et en faisant preuve de disponibilité envers eux. Que l'acteur enseignant soit stagiaire ou non, pour Inès, ça ne change rien, les figures à tenir sont le facilitateur de savoir et l'animateur du groupe : « *Moi ou elle, c'est pareil, quand tu es devant, tu es le prof, c'est toi qui donnes la main, qui aides, mais aussi qui donnes la parole, qui la reprends. Il faut avoir de la personnalité, montrer qu'on est là, avec la présence physique, beaucoup bouger, mener la danse, mais aussi mettre l'élève à l'aise pour qu'il participe sans peur et qu'il puisse comprendre* ». En cela, elle reconnaît les qualités de Valentine et le fait que leurs façons de donner cours sont en continuité pour le groupe. Le cadre et les figurations attendues sont similaires.

Toutefois, un autre cadre est présent, celui de la formation à l'enseignement, quand la stagiaire prend la place d'enseignante. Ce dernier permet à Inès de s'ouvrir vers quelques différences qu'elle a notées dans la leçon de Valentine : « *elle bouge vraiment beaucoup, elle va se fatiguer, mais elle comprendra avec le temps. En plus, elle a laissé les élèves s'expliquer la matière entre eux. Ça peut dérapé ça, mais c'est ce qui la distingue d'un prof, elle, elle est là pour apprendre, tout le monde le sait. Elle peut faire des erreurs, puis on en parlera ensemble. Moi aussi je continue de m'adapter. Tant qu'il n'y a pas d'erreur-matière, ça va* ». L'ouverture au cadre de la formation est présente, mais celui de l'apprentissage des élèves est plus important. Inès insiste sur le fait que la seule cause qui pourrait provoquer un arrêt de stage, est le risque d'une compréhension erronée des élèves. L'expertise de la matière est considérée comme une base à acquérir avant le stage. Une fois dans la scène de la classe de stage, Inès se positionne à l'arrière du local pour observer le cours. Elle y tient un rôle d'acteur, une figure d'évaluation, même si elle pense devoir rester en retrait et ne pas réagir : « *Je sais que je ne devrais pas, mais quand même, j'encourage Valentine quand ça va bien et je fais une grimace quand c'est plus limite* ». Inès agit comme étant en coulisse du cours, à aiguiller sa stagiaire sans pour autant lui ôter son rôle d'enseignante. Elle y trouve de la légitimité, car elle exprime avoir été choisie par la Haute École, celle où la stagiaire est formée. Inès en est fière et assure qu'elle respecte bien les méthodologies prônées en formation tout en permettant à la stagiaire de découvrir son public et de s'y adapter.

Dans ce discours, aucune rupture de cadre n'est évoquée. Des rôles sont à prendre pour assurer la compréhension des élèves et adapter son cours à l'ambiance de la classe, tout en la maintenant. L'enseignement préexistant est similaire à celui de l'apprentissage à l'enseignement, car Inès explique qu'elle aussi, comme la stagiaire, continue d'apprendre et de s'adapter aux différents groupes d'élèves. Les régulations entreprises pour maintenir la situation de stage en équilibre sont liées à cette transformation de cadre au sujet de la gestion du groupe. La seule rupture évoquée provient de la sortie totale du cadre de l'apprentissage des élèves, lorsque des erreurs-matières apparaissent.

c) Le récit des élèves : mise en scène, figuration et cadre

Les récits des élèves se situent uniquement dans la scène de la classe de stage. Dans un premier temps, ils décrivent la situation comme composée essentiellement de la stagiaire, de son attitude générale et de ses mouvements vers les élèves. Ensuite, chacun d'eux insiste sur la place centrale du groupe et leur capacité à potentiellement faire vaciller la situation s'ils ne se sentent pas respectés. Leur enseignant est également évoqué comme présent pour surveiller la stagiaire.

La stagiaire est perçue comme une enseignante, dans son costume, son occupation de la scène et ses interactions avec les élèves : « *Cette année, ça va, la stagiaire est déjà grande, ça se voit direct, son âge et tout, on ne va pas la tutoyer. Elle explique bien devant au tableau, reste debout, vient nous voir, même un peu rigoler avec nous, c'est un vrai prof alors.* » (E.1) « *Elle n'est ni trop sérieuse ni trop cool pour être prof, c'est un prof, ok stagiaire, mais c'est pareil, elle nous tient éveillés, nous appelle, elle bouge, elle gère le groupe, elle écrit bien au tableau et elle sait sa matière, ça se voit, elle ne raconte pas n'importe quoi (...) parce que franchement si tu ne connais pas ta matière, ne viens pas, on te clasher et si tu joues, pareil* » (E.4). « *là où je me sens bien, c'est qu'elle réagit quand on pose des questions, elle vient direct, elle fait tout pour qu'on comprenne, comme notre prof* » (E.3). Ces propos, présents à différents niveaux dans chaque discours d'élève, montrent que stagiaire et enseignant ne font qu'un. Ils portent des caractéristiques physiques (âge, taille) et font preuve d'attitudes particulières face au groupe : dynamisme, sympathie, attention envers les élèves, connaissance des prénoms, gestion du groupe, usage du tableau, apport de connaissances. Valentine s'intègre dans le cadre de l'enseignement préexistant et de l'apprentissage des élèves en tant que facilitatrice d'apprentissage et animatrice, dont le costume correspond au cadre.

Hormis dans ce cas, ils n'attribuent pas le qualificatif d'enseignant au stagiaire et ne s'engagent pas sans conflit dans la relation. Pour expliquer cela, les élèves décrivent leur rôle à la fois comme personne à reconnaître, mais aussi comme groupe contraignant. « *Au début, c'était pas gagné parce qu'elle ne connaissait pas nos prénoms. Perso, je m'appelle pas "ouais". C'est une question de respect. Après ça va, elle essaye et elle discute avec nous aussi d'autre chose. Du coup, je fais ce qu'elle me demande* » (E.4). « *Elle, elle fait que passer, nous*

ont est là pour apprendre, on va prendre notre temps pendant 2h et après devoir trop bosser (...). Si elle avait été trop sérieuse, sans qu'on existe, ou qu'elle raconte n'importe quoi, alors on sait la faire partir, la dégouter » (E.2).

Les cadres présents dans la scène sont l'apprentissage des élèves et le respect mutuel. L'apprentissage à l'enseignement n'est pas évoqué par les stagiaires. Toutefois, quand des traces de celui-ci apparaissent, l'incompréhension gagne les élèves, risquant de briser l'équilibre : *« Y'a un truc qui m'a gêné, c'est à un moment, je levais le doigt et en fait, la stagiaire elle est passée à côté de moi sans me voir, genre j'existe pas. Elle est allée discuter avec la prof, je sais pas de quoi, mais après elle est revenue vers moi, s'est excusée donc ça va, j'ai été sympa » (E.2).*

La situation de classe est maintenue en équilibre par la figuration de la stagiaire en tant qu'enseignante et par le bon vouloir du groupe. Tant que les élèves se sentent respectés humainement et dans leur rôle d'élèves l'équilibre est maintenu. Les régulations restent dans des transformations de cadres déjà présents avant la venue du stagiaire.

d) Croisement de regards

Dans ce trio, la situation est mise en récit dans une scène principale similaire : la salle de classe. Elle est accompagnée pour la stagiaire de celle de sa formation, et pour la maitre de stage, de la classe hors stage et de sa formation personnelle.

Les acteurs s'y sentent reconnus dans leur travail de figuration, en prolongement de l'enseignement ou de la formation préexistante. Cela peut s'expliquer par le fait que les cadres de référence dans lesquels ils se placent sont communs et considérés comme partagés :

- Stagiaire : cadre de l'apprentissage des élèves et, en sourdine, celui de l'apprentissage à l'enseignement. Elle se concentre sur les besoins des élèves sur base de ses interactions avec eux et de son ancien vécu d'élève en difficulté.
- Maitre de stage : cadres de l'apprentissage des élèves et de gestion de la classe, tels que préexistant à la venue du stagiaire. Elle s'ancre également dans le cadre de l'apprentissage à l'enseignement, mais davantage en coulisse.
- Élèves : cadre de leur apprentissage et du respect mutuel.

Le cadre initial de l'apprentissage est commun à tous les acteurs même s'il a été ébranlé à certains moments : au début lors de la présentation de Valentine en tant que stagiaire pouvant commettre des erreurs, puis lors des interactions avec la classe. Le premier déséquilibre a été pris par Valentine comme un risque de discrédit de connaissance, ce à quoi elle a réagi en s'affirmant dans un unique rôle visible d'enseignant, face aux élèves et à son maître de stage. L'équilibre est maintenu grâce à cela, mais aussi grâce à la décentration de cadre dont elle a fait preuve. Elle voit l'intervention de Inès comme une reconnaissance de son statut d'étudiante encore en formation, rapproché de son propre vécu d'ancienne étudiante dans la même Haute École. L'autre déséquilibre se situe dans un défaut d'interaction avec un élève, alors que Valentine se dirigeait vers son maître de stage. Il s'agit d'une transformation soudaine de cadre, commun à la stagiaire et au maître de stage, mais inconnu de l'élève. L'incompréhension de l'élève a été régulée par des excuses formulées par la stagiaire auprès de ce dernier, avant de reprendre le cours de l'échange dans un cadre d'apprentissage. Pour Goffman, ce travail correspond à un échange réparateur, désamorçant le déséquilibre en cours.

3.2. Apports des appropriations du stage par les acteurs

L'analyse des deux trios autour d'une situation de stage mutuellement vécue enrichit la mise en intelligibilité du stage par le croisement des différents points de vue. L'apport des trios est de mettre en lumière les différentes perceptions des acteurs qui ne pouvait pas apparaître avec le seul discours des stagiaires. Cela installe les conclusions émanant de l'analyse des récits des stagiaires. Non seulement les mises en scène s'articulent, les travaux de figuration se distinguent, mais en plus, le tout tient grâce à des stratégies de régulation malgré plusieurs malentendus issus d'une superposition de cadres ou de transformations fabriquées (Goffman, 1991). Nous pouvons en retirer plusieurs éclairages sur la manière dont chaque acteur se positionne, interprète les interactions, s'adapte, en un mot « vit » la situation de stage. Moment particulier étant une partie centrale de la formation du stagiaire alors qu'il est comme une parenthèse qui sort les élèves et le maître de stage de leur cadre d'enseignement-apprentissage habituel. En effet, la situation de stage est le seul moment de mise en œuvre de pratiques enseignantes sur plusieurs jours pour le stagiaire alors que dans le vécu des

élèves et du maître de stage, elle vient s'insérer comme une courte période dans un continuum scolaire auquel elle peut être comparée d'emblée. Cela situe d'entrée de jeu le positionnement des différents acteurs.

Du côté des mises en scène, la classe apparaît comme la scène principale de la situation de stage, dans son décor tel que préexistant à celui-ci. Le rôle d'enseignant est à tenir par le stagiaire, celui apprenant par les élèves. Le maître de stage s'efface de la scène, tenant une place de public à contenter pour le stagiaire, et de coulisse au regard des autres. Chaque protagoniste articule la scène de la classe de stage avec d'autres scènes, qu'ils partagent en partie avec plusieurs acteurs.

- Les élèves font référence à la version préexistante de la classe tout en inscrivant celle du stage dans leur année scolaire. Ils dégagent de la situation des finalités de compréhension de la matière et de maintien de l'ambiance de la classe dans le respect des individualités.
- Le maître de stage compare la situation de stage à sa propre mise en scène de la classe, telle qu'il la perçoit lorsqu'il y tient le rôle d'enseignant. Il les place en continuité l'une de l'autre. Parallèlement à cela, une autre scène est convoquée : celle de la préparation de la leçon. Il y tient un rôle d'acteur, avec le stagiaire un rôle d'acteur, que ce soit au niveau des vérifications de ses préparations ou des conseils pratiques pour gérer le groupe et avancer dans la matière.
- Les stagiaires articulent quant à eux beaucoup plus de scènes dans leur récit — préparation, école de stage, continuum de formation — en y ajoutant leur lot d'acteurs et de figuration, tels que ceux relevés à partir des journaux de bord. Ils vivent la situation de stage en tentant de s'adapter aux groupes et aux demandes du maître de stage.

Pour les élèves et le maître de stage, les scènes et les temporalités s'articulent les unes aux autres avec l'explicitation d'une continuité (avant, pendant, après le stage). Pour le stagiaire cependant, il s'agit plutôt d'une constellation de scènes dont le scénario reste vague, mais dans lequel se démarquer (par rapport aux conseils reçus et au vécu antérieur en tant qu'élève). La formation en Haute École apparaît très peu dans les récits. Les connaissances construites en cours ne sont pas sujettes à explication dans la mise en récit, si ce n'est par

l'intitulé du cours. Nous retrouvons ici une même tendance de dissociation entre stage et Haute École, comme dans les récits récoltés dans les journaux de bord et dans d'autres études menées dans le même milieu (Kahn & Vanmeerhaeghe, 2019 ; Lens, Galland et Vanmeerhaeghe, 2020 ; Vanmeerhaeghe, Begine et Plaisant, 2019 ; Vanmeerhaeghe & Laouti, 2019).

Du côté du travail de figuration, les rôles de chaque acteur (figuration type) et leur place dans la scène (acteur/public/coulisse) ne sont pas perçus de la même manière par tous les protagonistes de la situation de stage (tableau 14).

Tableau 14 : Places et perceptions des rôles en classe de stage

RÔLES PERÇUS EN CLASSE	PAR LE STAGIAIRE	PAR LE MAITRE DE STAGE	PAR LES ÉLÈVES
STAGIAIRE	*acteur -Animateur <i>-Facilitateur d'app</i> <i>-Figure autoritaire</i>	*acteur -Facilitateur d'app -Figure autoritaire (expertise et attitude) -Sujet évalué	*acteur -Figure autoritaire (expertise et attitude) -Facilitateur d'app -Animateur
MAITRE DE STAGE	*public -Avaliseur -Observateur	*coulisse -Conseiller -Observateur -Évaluateur	*coulisse -Surveillant stagiaire
ÉLÈVE	*public ou acteur -Groupe à gérer -Élève à reconnaître -Apprenant	*acteur -Apprenant -Groupe auquel s'adapter	*acteur -Groupe et individu à respecter -Apprenant -Groupe contraignant

Des décalages apparaissent surtout au niveau des priorités de rôles à tenir. Dans le cas du stagiaire par exemple, il est attendu par le maitre de stage comme devant se soucier de la compréhension des élèves, alors que les élèves veulent y trouver une figure de contrôle du groupe et de l'avancée du cours, et que le stagiaire se présente devant eux comme un animateur de groupe, soucieux de s'y intégrer. Les décalages sont présents dès leur premier engagement dans la scène. Les acteurs régulent ensuite leur figuration en fonction des interactions, mais des décalages sont perceptibles à nouveau dans les priorités attribuées.

En effet, chaque rôle entraîne son lot d'attente et de régulation en fonction du décor et des cadres (Goffman, 1973a, 1973b, 1991). Des décalages sont possibles, surtout en sachant que les acteurs disent ne pas être toujours au clair eux-mêmes avec ce qui leur est demandé. Chacun travaille à maintenir sa face telle qu'il la conçoit (Goffman, 1973, 1974) alors qu'elle ne correspond pas spécialement à celle attendue par les autres acteurs. De plus, chacun tente de maintenir la face des autres alors que la perception de l'attendu ne correspond pas nécessairement à leur besoin de reconnaissance principal.

Ce travail de maintien de la face et de régulation est relatif aux cadres présents en situation de stage. Dans les cas analysés, ces derniers ne sont pas en tous points similaires. Dans le premier trio, la situation est au croisement de cadre de la gestion de groupe (Nadine), des apprentissages des élèves à accompagner (maitre de stage et une partie des élèves), de celui de la gestion respectueuse et individualisée du groupe (une partie des élèves). Dans le second cas (Valentine), le cadre de l'apprentissage des élèves est partagé, mais le sens varie entre la mémorisation, l'application de procédures et une démarche de réflexion plus approfondie. Dans les deux trios, le cadre de l'apprentissage à l'enseignement est peu présent, si ce n'est par les conseils apportés par les maitres de stage.

Dès le moment où les cadres présents divergent, le stagiaire est amené à correspondre simultanément à des attendus différents : l'un vis-à-vis du maitre de stage et l'autre vis-à-vis du groupe. Il en est de même pour les autres acteurs tout en entraînant des déséquilibres dans l'interaction. C'est le cas par exemple, lorsque Valentine ne répond pas directement à une question d'élève en classe pour s'engager dans l'interaction avec la maitre de stage. L'élève s'attend à avoir une réponse de Valentine (stagiaire favorisant les apprentissages) alors que l'interaction maitre de stage-stagiaire demande une figure de sujet évalué en formation. De plus, la figuration et les cadres variant d'une scène à l'autre (entre la classe et la préparation), maitre de stage et stagiaire passent d'une ligne d'action régulatrice à l'autre. L'objet de l'attention peut varier entre les acteurs, d'une scène à l'autre et au sein d'une même scène. Cela provoque des tensions ou des incompréhensions lorsque le passage de l'un à l'autre n'est pas perçu par l'un des acteurs. Ces déséquilibres sont régulés par une volonté d'aplanir la tension sans s'engager dans la confrontation, comme dans la dynamique d'escalade de la neutralité développée par Brouillet et Deaudelin (1994).

Chapitre 4 : Mises en perspectives

Dans cette quatrième partie, les interactions vécues en stage ont été approchées par le biais des récits d'expérience des stagiaires (suivi longitudinal par journal de bord) ainsi que ceux des maîtres de stage et des élèves (entretiens). L'usage des grilles d'analyse issues des travaux de Goffman (1973a, 1973b, 1974, 1991) a permis d'extraire différentes appropriations (scène, figuration, cadre) du stage par les acteurs ainsi que leurs régulations conjointes de la situation. Il apparaît qu'ici, comme dans les autres parties, le stage n'a pas une signification, mais plusieurs, en fonction des attentes et régulations de ses acteurs.

Tout d'abord, les récits font mention de différentes scènes. Celles-ci sont soit des références à des situations concomitantes à la période de stage : préparation de la leçon, salle de classe, école ; soit s'y raccrochant : continuum professionnel (stagiaire), continuum d'enseignement (élèves et maître de stage). Aucune d'entre elles ne se situe au sein de la Haute École ou vis-à-vis de cours qui y sont donnés. Tout au plus, les superviseurs sont mentionnés, mais uniquement en tant que visiteurs au sein de la classe de stage ou comme évaluateur dans le continuum professionnel de l'étudiant. Une alternance de scènes compose la situation de stage, mais les récits ne mentionnent pas d'intégration comme entendue dans l'organisation de la formation en alternance (Maubant & Roger, 2014), mais une dualité faisant intervenir deux entités juxtaposées (Boutet et al., 2016). Le processus de développement professionnel est bien présent dans les récits de stage, mais sans référence à l'institut de formation initiale.

Ensuite, dans chacune des scènes, les acteurs s'intègrent dans des interactions en endossant un ou plusieurs rôles. Ce travail de figuration des acteurs, évoluant dans l'interaction, est une condition selon Goffman (1974), de maintien de l'ordre social, c'est-à-dire, dans le cadre de cette étude, de l'équilibre de la situation de stage. Les stagiaires incarnent le rôle de l'enseignant en recourant à des figures autoritaires contrôlant la discipline et l'avancée dans la matière, s'engageant dans le suivi des apprentissages des élèves, animant le groupe ou endossant le modèle d'enseignant tel que porté par le maître de stage. Pour cela, les stagiaires se basent majoritairement sur les attentes exprimées par le maître de stage ou le niveau de contentement de ce dernier ou des élèves. Les stagiaires évoluent ensuite en s'inscrivant dans d'autres figures au fur et à mesure du stage, sur base d'observation de la classe et des commentaires du maître de stage. Parmi ces figures, se retrouvent ponctuellement

l'augmentation de l'attention aux apprentissages des élèves et, de manière plus régulière, la recherche de conformité d'une prestation similaire à celle du maître de stage. Ce dernier tient, comme dans les recherches de Desbiens et al. (2009), Gervais (1999a), Loizon et al. (201), Van Nieuwenhoven et Colognesi (2015), une place centrale importante dans les discours des stagiaires qui insistent également sur l'importance de ses conseils pratiques. Les superviseurs et les savoirs scientifiques issus du cursus de formation initiale sont quant à eux peu mentionnés comme acteurs du stage ou comme éléments moteurs de prise de rôle ou de ses modifications. Les maîtres de stage s'attribuent aussi différents rôles, soit comme observateur assistant à la scène de classe, soit comme conseiller cherchant à favoriser le déroulement du cours du stagiaire et les apprentissages des élèves. Ces figures sont autant de postures, telles que celles mentionnées par Colognesi et al. (2019), Van Nieuwenhoven et al. (2016) et Dejaegher (2019), au sujet des pratiques des maîtres de stage. Dans notre cas, elles se déclinent aussi auprès des stagiaires, évoluant en termes d'apprentissage, comme identifié par Baconnet (2012b), mais aussi vers du conformisme des pratiques du maître de stage (Malo, 2008 ; Zeichner, Tabachnik & Densmore, 1987).

En outre, dans les travaux de Goffman, pour qu'une interaction s'engage et se déroule sans heurt, les acteurs effectuent un travail de maintien et de reconnaissance de la face, c'est-à-dire d'adéquation à un, et un seul, rôle singulier attendu et aisément perceptible dans la scène (Goffman, 1974). Or, dans le cas des récits de situation de classe, les scènes et les rôles se succèdent et se superposent. Les rôles ne sont ni stables (ils évoluent), ni similaires (les rôles se distinguent en fonction des destinataires), ni reconnus mutuellement au début de l'interaction (les attentes divergent). Comme illustré dans le tableau 14, des divergences de figuration et de priorité existent entre acteurs, tant au niveau de celle qu'ils pensent devoir endosser qu'au niveau de la reconnaissance de celles d'autrui. Ces décalages mènent à des malentendus ou, une fois perçus, à des régulations. Les régulations des stagiaires sont intrapersonnelles, d'abord par essai d'autres figurations, puis en justifiant l'intérêt de celle de prestataire à endosser pour maintenir la situation de stage et la réussir. Pour cela, leur argumentation se rapproche de la stratégie de type efficacité-confort-certitude, identifiée par Malo (2010, 2011). L'efficacité est justifiée par le maître de stage ou bien elle est observée directement. La certitude est, elle, liée à l'attendu du maître de stage et à la réussite du stage.

Cependant, le confort même s'il est recherché n'est pas toujours énoncé comme atteint par les stagiaires. De manière partagée et répétée au sein des journaux de bord, il s'agit plutôt de devoir tenir jusqu'au bout du stage. Le stage est alors associé à une épreuve (Gervais, 1999a ; Kaddouri, 2016 ; Perez-Roux, 2012 ; Perrenoud, 2001). Les régulations du stagiaire peuvent également provenir d'une demande ou de conseils du maître de stage ou encore d'une réaction des élèves et aboutissent à la même résolution. Lorsque le décalage d'attente en termes de figuration ou de cadre n'est pas explicité ou n'est pas compris par l'un des acteurs, d'autres types de régulation se mettent en place. Il y a soit une neutralisation du conflit en évitant de s'y engager, soit une attente de régulation auprès d'autrui. La première implique un amoindrissement de l'asymétrie provoquée par le déséquilibre, c'est-à-dire le retour à une position plus proche de celle attendue par autrui. Cette régulation se rapproche de la dynamique relationnelle d'aplanissement du déséquilibre par empathie identifiée par Deaudelin, freinant le développement d'apprentissage professionnel et le questionnement de pratiques (Deaudelin, 1994). Dans le second type, au contraire, le travail de figuration se maintient sans identification commune du déséquilibre. Il n'y pas de régulation engagée, mais une attente d'excuse, tels les échanges réparateurs de Goffman (1973b) ou un malentendu (Goffman, 1991) venant d'un croisement implicite de cadres différents.

À propos de cadres, la signification attribuée au stage par les stagiaires, mais aussi par les élèves et les maîtres de stage est celle de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves. Le stagiaire est en classe pour remplir le rôle d'enseignant face à une classe, dans un continuum d'apprentissages scolaires. L'apprentissage à l'enseignement du stagiaire est nettement moins présent, comme en atteste la quasi-absence des superviseurs dans les récits ainsi que le peu de référence aux statuts d'étudiants, aux savoirs scientifiques et aux contenus de cours en Haute École, dans les propos de chacun. Les attentes à propos du stagiaire tiennent davantage de l'insertion et de l'adaptation à la classe et à la fonction d'enseignant préétablies plutôt que d'expérimenter la situation de manière critique et progressive, dans un processus de développement de compétences et d'identité professionnelles. Les visées apparentes du stage sont plus du domaine de la productivité que de l'expérience heuristique et cognitive, comme annoncées par Barbier (1996), Bourdoncle & Lessard (2003), Malglaive (1990), Paquay (1994) et Pelpel (1989). Dès lors, quand le cadre de la formation à l'enseignement est exploité au sein du cadre productif, il peut ne pas être perçu ou être jugé comme non prioritaire par

un des acteurs. C'est le cas dans les récits analysés, dans les demandes et les mises en garde du maître de stage envers le stagiaire ou encore au sein des préparations de cours proposées par ce dernier et des interactions s'engageant à ce propos. L'apprentissage professionnel intégré dans la pratique productive d'enseignement n'est pas entendu bien qu'il soit attendu par la nature de la formation en alternance. Ce malentendu d'engagement provoqué par la dualité des cadres est similaire aux observations issues des travaux sur le rapport au savoir (Charlot, 1993) et aux difficultés liées aux processus de secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004) en milieux scolaires. Le stage apparaît comme une tâche d'enseignement à assurer dans une classe spécifique en continuité du travail déjà amorcé par les élèves et le maître de stage, et moins comme un développement professionnel plus général. Cette limite du stage en formation initiale avait été énoncée par Bourdoncle & Lessard (2003) ainsi que par Pelpel (1989). Toutefois pour ces derniers, la solution résidait en la mise en place d'un accompagnement par le maître de stage et la mise en place de dispositif réflexif par l'institut de formation. Or, nous constatons ici qu'elle se manifeste au contraire malgré tout et même s'accroît sous le poids des attentes du maître de stage et de l'évaluation de la période au sein du cursus de formation.

Ces régulations d'engagement ou d'inertie dans l'interaction permettent d'équilibrer la situation de stage et de la maintenir pour le temps délimité au sein des milieux scolaires et de formation initiale. Toutefois, cela se réalise au détriment du processus cognitif d'apprentissage et/ou d'une alternance intégrative des deux milieux d'apprentissage. Le cadre de la production prend le devant de la scène. Les savoirs majoritairement en circulation en stage sont fortement contextualisés afin de répondre, en urgence, à la situation globale en présence. Cette prépondérance du cadre productif n'est pas portée initialement par tous les acteurs ni exposée de facto aux étudiants. Elle est elle-même le résultat de régulation en dyade ou en triade, donnant un sens à une situation peu objectivée dans laquelle chacun est amené à interagir.

CONCLUSION ET MISES EN PERSPECTIVES

Notre étude sur le stage part d'un constat paradoxal entre son évidente place au sein de la formation initiale des enseignants (type court) et les limites de ses finalités, telles que relevées empiriquement. Le stage est considéré, dans les discours et les prescriptions, comme un moteur de développement professionnel et un levier de réflexivité sous l'accompagnement des formateurs. Cependant, il s'avère que les stagiaires justifient leurs pratiques sans nécessairement recourir à des savoirs de formation et qu'ils éprouvent des difficultés dans leurs prises de rôles. Des tensions sont également identifiées auprès des formateurs, pour lesquels l'accompagnement à l'enseignement attendu est éloigné de leur métier quotidien. L'écart entre prescrit et vécu est d'autant plus interpellant qu'il s'insère dans un flou conceptuel entourant le terme stage et l'opérationnalisation de ses visées.

L'objet de cette thèse a dès lors été de pousser plus loin la réflexion sur le stage, en posant ce dernier comme objet à conceptualiser à partir de données scientifiques. Il s'agit d'en appréhender le sens ainsi que d'en comprendre le maintien au sein du cursus de formation des enseignants.

Trois approches de l'objet ont été développées :

- La littérature scientifique francophone qui déclare se référer au stage en enseignement.
- L'évolution du stage à travers les époques, dans les régions belges et avoisinantes.
- Les interactions déclarées sur la situation de stage en enseignement secondaire inférieur

La première approche mène au constat que le stage est peu questionné en tant que tel, à l'inverse des notions et des dispositifs de réflexivité et d'accompagnement qu'il est censé héberger. Or, plutôt qu'un levier de formation professionnelle, le vécu subjectif du stage montre celui d'une épreuve complexe pour chaque acteur. En outre, la nature du stage fait l'objet d'appropriations variées au sein de la sphère scientifique sans qu'elle soit pour autant mise en débat. Objet peu interrogé en tant que tel, le stage s'apparente à une boîte noire (au sens de Callon et de Latour).

La seconde approche remonte aux origines du stage et à l'évolution de ce dernier au regard des contextes sociopolitiques, éducatifs et de formation. La forme du stage en enseignement actuel est un compromis venant de la tradition des écoles normales et de la tradition de l'insertion professionnelle des formations en entreprise. L'organisation du stage en enseignement, telle qu'institutionnalisée au début du XXI^e siècle, s'insère dans le prolongement du cursus traditionnel en intégrant des exercices en école. Au début du siècle présent, hors des murs de l'institut de formation, l'organisation du stage en enseignement s'enrichit de nouveaux acteurs (MFP, MDS) et d'un nouveau référentiel de compétences. Il amorce ainsi un tournant en rupture avec des formes antérieures (il était antérieurement organisé au sein de l'établissement de formation ou auprès de pédagogues également enseignants à l'institut de formation). L'évolution du stage est plus liée à des enjeux économiques et sociaux, qu'à des questionnements pédagogiques.

Enfin, la troisième approche se plonge dans les vécus de situation de stage, d'une part via un suivi longitudinal de stagiaires et d'autre part via le croisement de regards sur une situation commune aux maîtres de stage, élèves et stagiaires. L'analyse des discours met en évidence le fait que les acteurs sont tiraillés entre plusieurs rôles à tenir et à reconnaître pour autrui au sein d'activités porteuses de significations plurielles. Les tensions se marquent dans des scènes (classe, école, préparation, formation) qui se succèdent et se cumulent tout en regroupant les mêmes acteurs devant lesquels il faut garder la face. La principale régulation identifiée pour maintenir l'ordre de l'interaction est l'évitement de conflit par un nivellement des asymétries vers le modèle d'enseignement du maître de stage. Le stagiaire fait comme l'attend le maître de stage, réduisant ainsi toute volonté de réflexivité tandis que le maître de stage n'entre pas dans une posture d'accompagnement (au sens de Paul, 2009). Ces phénomènes ne sont pas toujours pleinement conscients pour les acteurs et présentent des variations. Cependant, ils mènent au constat d'un stage qui ne remplit pas la fonction de formation professionnelle à laquelle il prétend (et ne remplit pas non plus celle à laquelle il prétendait antérieurement).

Dès lors, sous couvert d'évidence et de flou opérationnel, le stage prend les traits **d'un imposteur malgré lui**. Il ne répond pas aux visées qu'on lui prête (réflexivité et professionnalisation de l'enseignement), car il n'a pas été préalablement étudié pour y

répondre. Les attentes dont il fait l'objet n'ont pas émergé à la suite d'une recherche de ce que le stage pourrait apporter à la formation initiale des enseignants, mais lui ont été juxtaposées comme s'il pouvait y répondre par essence. De plus, les difficultés que ses acteurs y rencontrent, bien que pressenties par certains chercheurs (Barbier, 1996 ; Bourdoncle & Lessard, 2003 ; Malglaive, 1990 ; Paquay, 1994 ; Pelpel, 1989), n'ont pas (encore) été prises en compte pour éventuellement apporter des modifications à la forme actuelle du stage. Il est plutôt établi comme un lieu et un moment de vérification de la « bonne formation » du stagiaire.

Le contrôle initial tenu par l'institut de formation sur le stage en tant qu'exercice d'application (stage didactique) a été nettement affaibli par la réforme de professionnalisation (début du XXI^e siècle). Les formateurs associés au stage ainsi que les compétences à exercer par le stagiaire se sont multipliés, morcelant le suivi entre accompagnement et évaluation tout en augmentant le niveau de responsabilité du stagiaire. De plus, le stage actuel (stage d'intégration) est organisé dans une école et auprès d'un maître de stage externes à l'institution, là où les normes de l'institut de formation ne sont pas nécessairement soutenues ou reconnues. Cette réforme a gommé le caractère compact et homogène du continuum de formation en décentralisant le stage et en démultipliant les acteurs et les attentes. Une sorte de décalage s'est ainsi marquée entre les prescrits de l'institut de formation et les « pratiques modèles » de terrain. Seule l'évaluation de pratiques observables principalement en classe de stage subsiste des formes antérieures. Ainsi, si les normes prônées par l'institut de formation ne correspondent pas à celles attendues dans l'établissement de stage, l'étudiant est souvent bien esseulé pour les soutenir étant donné la faible présence des formateurs/évaluateurs (représentants de celles-ci) sur le lieu de stage. Il n'est donc pas étonnant que les acteurs entrent en consensus, malgré les attendus officiels sur une nécessité d'assurer une prestation proche de celle du maître de stage (considérée comme leçon modèle, comme c'était le cas en écoles d'application) et d'user de conceptions subjectives tenues comme efficaces dans la classe de stage. L'externalisation du stage a donc entraîné la perte d'unicité normative et conféré la prépondérance aux pratiques prescrites dans l'école de stage et plus précisément à celles défendues par le maître de stage. Le stage prend donc un aspect **dissociant**. Les acteurs sont mis en coprésence, mais leurs optiques initiales et leurs normes divergent.

De prime abord, cet écart d'approches possible (fréquent) entre l'institut de formation et l'école de stage pourrait s'avérer très constructif, car offrant des visions et outils différents aux stagiaires. Ce serait toutefois ne pas prendre en compte le tiraillement et le malaise qu'ils expriment face à cette situation. Cela éluderait également les diverses stratégies mises en place par le stagiaire, dont le conformisme, et le défaut d'usage de savoirs scientifiques sur les divergences vécues par le futur enseignant.

Ainsi, la dynamique interactionnelle du stage produit **un effet de surface** qui empêche le processus de formation ou d'adaptation des acteurs. Les acteurs de chaque contexte (scolaire et de formation) mis en relation de manière contrainte pendant un stage sont amenés à réguler leurs interactions, alors qu'ils ne partagent pas spécialement une même signification ni du stage ni des rôles et fonctions à y tenir. Ces divergences et tensions sont neutralisées par déni ou par aplanissement. L'équilibre du « système stage » est centré au niveau de l'activité d'enseignement à assurer plutôt qu'au niveau de l'expérience d'apprentissage du stagiaire, laissant chacun se débrouiller pour y parvenir. Les acteurs se retrouvent sur la nécessité d'assurer un enseignement aux élèves plutôt que d'offrir une expérience d'apprentissage critique aux stagiaires. La prépondérance du respect du programme d'étude de l'élève interfère voire entrave le respect du programme de l'étudiant, et l'empêche de répondre à la vocation formative du stage.

Plus précisément, en début de stage, il est fréquent que les stagiaires comprennent devoir mettre eux-mêmes en œuvre leurs leçons sur base des sujets reçus par le maître de stage, en utilisant à des degrés divers les recommandations des didacticiens et pédagogues de l'institut de formation. Au fur et à mesure du stage, les réactions du maître de stage et des élèves précisent les attendus (de manière explicite ou non) menant le stagiaire à tendre vers le modèle du maître de stage. Ce passage s'opère à des rythmes variés, en fonction des étudiants et de leurs encadrements, comme une transformation de cadre (Goffman, 1991). Toutefois, plutôt que de passer par une démarche critique et constructive d'un apprenant, cette régulation s'opère davantage par conformisme à l'enseignant d'expérience. La prestation et l'autonomie des acteurs pour s'y adapter font office d'ordre de chose en stage sans pour autant être explicitées ou reconnues comme des attendus officiels. Des malentendus tels qu'un rapport au savoir non secondarisé, ainsi que des doubles contraintes (autonomie-

normativité, formation-évaluation) émergent alors de l'expérience de stage. Ceux-ci participent à envisager l'expérience de stage comme une épreuve de débrouillardise et une imposture au vu des activités apparentes adoptées en décalage avec les évidences formatrices qui lui sont attribuées.

Ajoutons à cela que le stage est un dispositif d'entre-deux (Peeters & Charlier, 1999), un système transitionnel à la fois artificiel et in situ, en conditions réelles. Il offre pour un temps le premier rôle à l'étudiant, mais ses latitudes d'expérimentation sont restreintes du fait de la nécessité de coller à un programme à respecter (en termes de matière et de vitesse) ainsi que de parvenir à la réussite de son cursus. Car, ce n'est pas la capacité du stagiaire à apprendre de ses éventuelles erreurs qui est évaluée puisque ce sont précisément celles-ci qui sont sanctionnées par la supervision.

Malgré les limites relevées ci-dessus, les résultats de notre étude démontrent que sous l'effet de surface, le stage a un potentiel professionnalisant pour l'étudiant. En effet, son organisation offre au stagiaire un accès à une future réalité professionnelle. Il met en lien la formation et le milieu professionnel visé, ce qui peut contextualiser la formation au regard des réalités professionnelles et vice-versa. Ainsi, le stage regroupe deux entités (école et institut de formation) habituellement isolées. L'étudiant y évolue pour un temps restreint, comme un acteur dans un milieu professionnel aménagé ce que ni l'institut de formation ni l'école ne peut organiser seul. Les interactions qui s'opèrent mènent le stagiaire à réguler ses actions professionnelles sur base de contraintes propres à l'école : la gestion du groupe d'élèves (processus d'apprentissage et dynamique relationnelle) et la planification des enseignements (programme annuel de cours, évaluation). Pour cela, le stagiaire s'essaie à plusieurs postures (dans un travail de figuration) à la fois professionnelles et sociales (animateur, autorité, facilitateur d'apprentissage, pédagogue, prestataire, usager du système, ...) occasionnant une réflexion identitaire vis-à-vis de la profession visée.

Au moins deux des trois dimensions de la professionnalisation (Wittorski, 2008) sont atteintes par le stage en enseignement : les dimensions sociales et organisationnelles.

- Au niveau social, le stage entre dans une logique de reconnaissance de la profession d'enseignant. Le statut de stagiaire rend visible une étape dans la construction de

l'enseignant tant pour les élèves ainsi que pour l'étudiant. Le stage rend visible la formation permettant à un novice de devenir professionnel.

- Au niveau des organisations, le stage permet à l'école d'accompagner le futur professionnel pour que ses compétences soient en lien avec le milieu scolaire. Une efficacité de la tâche d'enseignement est encouragée ainsi qu'une adaptabilité à un cadre collectif normé.

La dimension formative de la professionnalisation n'est quant à elle pas toujours atteinte dans le cas des stages. Le stage engendre bien la mise en œuvre des compétences professionnelles vues en institut de formation et liées au système scolaire en voulant dépasser l'apprentissage sur le tas ou de type applicationniste. Mais, il s'agit plus de l'évaluation d'un niveau d'acquisition atteint ou supposé atteint par les stagiaires que d'une réelle formation. La faible présence d'analyse critique, son peu d'accompagnement et le poids de l'évaluation axé sur les pratiques de classe, ne permettent ni de mettre pleinement en correspondance la formation avec le milieu professionnel, ni de reconnaître totalement la pertinence de l'enjeu formateur à la professionnalisation que le stage y joue. Il s'agit pourtant là d'une exigence pour que le stage rencontre ses finalités professionnalisantes.

Si le stage se maintient dans les cursus de formation à l'enseignement en dépit de ses faibles niveaux de conceptualisation et d'opérationnalisation, c'est en tant qu'« imposteur malgré lui » délaissant les enjeux formatifs éloignés de la normalisation traditionnelle et ouvrant son système à diverses mises en intelligibilité. Toutefois, il nous semble que le stage peut être optimisé, en approfondissant l'axe professionnalisation-formation afin que son sens formateur prédomine.

Notre étude veut ainsi se poursuivre en explorant davantage le « système stage » existant et celui de la réforme à venir. Notre analyse empirique restant située dans une Haute École de région bruxelloise et auprès d'un nombre restreint de maitres de stage et d'élèves adolescents, il serait pertinent de mener davantage de recherches à la fois en croisant les regards des acteurs, dont les superviseurs, et à la fois de manière longitudinale afin d'affiner l'analyse et les constats qui en découlent. De même, l'approche sociohistorique du stage pourrait être alimentée par des entretiens menés auprès de maitres de stage et de formateurs ayant vécu la réforme, a fortiori s'ils sont encore en fonction.

Ajoutons aussi que notre étude sur le stage ouvre la porte d'une réflexion particulière sur les spécificités de la formation des enseignants et de ses stages. C'est un processus redondant qui s'apparente à un chassé-croisé : le formateur enseigne à un étudiant comment enseigner et ce que les élèves pourraient en apprendre. L'étudiant s'engage dans un processus d'apprentissage à l'enseignement visant à favoriser l'apprentissage des élèves. Le tout s'envisage à travers des activités productives visant le processus cognitif d'apprentissage formel. Ces enchâssements entre enseignements et apprentissages sont faits d'appropriations (ce qui est assimilé par un individu) et d'expropriation (ce qui est produit par l'individu vers son environnement) de mêmes activités qui pour être appréhendées doivent aussi être décodées en termes de rapport au savoir, au risque de provoquer des malentendus.

Au terme de ce travail, nous sommes bien consciente de n'avoir qu'effleuré la complexité du stage et de l'impossibilité de combler l'écart entre le prescrit et l'expérience vécue. Des chantiers sont en tout cas ouverts et des grilles d'analyse proposées pour poursuivre notre travail. Puissent-ils permettre à chacun d'éclaircir son appropriation du stage et susciter chez le chercheur l'envie de lever un peu plus le voile.

Bibliographie

- Akkari, A. (2007). Les impasses de l'école multiculturelle et de l'école républicaine dans une perspective comparative. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 29(3), 379-398.
- Annaert, P., Goele, B., Brennet-Deckers, A. (1987). *L'école primaire en Belgique depuis le Moyen Age*. Galerie CGER.
- Altet, M. & Chartier, A. M. (2006). Entretien de Marguerite Altet avec Anne-Marie Chartier. L'analyse de pratiques : rétrospectives et questions actuelles. *Recherche et formation*, 51, 11-25.
- Antonin, C. (2013). Après le choc pétrolier d'octobre 1973, l'économie mondiale à l'épreuve du pétrole cher. *Revue internationale et stratégique*, 91(3), 139-149.
- Baconnet, S. (2012a). Le développement des compétences professionnelles en formation des maîtres : étude comparative et longitudinale de deux maîtres stagiaires. *Travail et Apprentissages*, 9, 232-247.
- Baconnet, S. (2012b). La question de l'efficacité d'un enseignant débutant en classe. Comment gérer l'hétérogénéité des élèves en atelier dirigé d'écriture en classe de cours préparatoire. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 31.
- Baconnet, S. (2014). Sous quelles conditions construire, capitaliser et mobiliser des savoirs professionnels efficaces en situation d'enseignement? L'étude de cas d'un stagiaire. *Phronesis*, 3(3), 5-12.
- Baconnet, S. & Bucheton, D. (2011). De quelle nature sont les savoirs professionnels développés par une enseignante stagiaire dans le cadre de son stage au cours d'un dispositif innovant? *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 257-279.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données : Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 2, 98-114.
- Bautier, É. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*. La découverte.
- Beckers, J. (1999). Réformer la formation initiale des enseignants : les enseignements dégagés des paradigmes de formation. *Puzzle*, 6, 2-9.
- Beckers, J., Jaspas, S., & Voos, M.C. (2003). Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. *Rapport de la Communauté française à l'OCDE*. Edition OCDE
- Beckers, J. (2007). Vers une démarche d'évaluation-conseil en formation initiale d'enseignants. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 18(1), 29-38.
- Beckers, J. (2009). Compagnonnage réflexif et intervention éducative. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 95-115.

- Bernard, M. C. (2014). *Récits de vie et interactionnisme symbolique à la croisée des chemins dans la recherche en éducation*. Actes du Congrès international de la section mexicaine de l'AFIRSE, Mexique.
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie* (4^e éd.). Armand Colin.
- Blondeau, M. & Van Nieuwenhoven, C. (2021). Apprendre à faire la classe. *Éducation et Formation, e-316*, 103-112.
- Blondeau, M. (2018). L'autoconfrontation de vidéos pour accompagner l'analyse des pratiques professionnelles dans la formation initiale des enseignants. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beusaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants, un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 45-60). Presses universitaires de Louvain.
- Borges, C. (2006). *La formation des enseignants : entre la pratique et la formation à la pratique. La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants : perspectives de recherche comparative*, Actes de la Recherche No 5 de la HEP-BEJUNE, 37-55.
- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 65-84.
- Boudreau, P. (2009). Pour un modèle de supervision de type inductif en formation à la supervision de maîtres de stage en éducation physique. *Éducation et francophonie*, 37(1), 121-139.
- Bourdoncle, R. & Gonnin-Bolo, A. (1992). Théorie et pratique : matériaux pour les IUFM. *Recherche & formation*, 11(1), 6-8.
- Bourdoncle, R. & Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? *Revue française de pédagogie*, 142, 131-181.
- Boutet, M. (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. Dans M. Boutet & N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 81-96). Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M., Arsenault, M., Ferland, L., Francoeur, L. & 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 : Travail intellectuel et construction des connaissances*, 3(1), 189-218.
- Boutet, M. & Villemin, R. (2014). L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 35.
- Breithaupt, S. (2012). Comment les étudiants en formation à l'enseignement pensent-ils l'aide aux élèves en difficulté? *Recherches en éducation, Hors-série n° 4*.
- Breithaupt, S. (2015). Nature et usage des savoirs de référence lors des visites de stage. *e-JIREF*, 1(3), 43-56.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. & Bru, M. (2005). Introduction. Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.

- Bronckart, J. P. & Bulea Bronckart, E. (2009). Praticien réflexif ou praticien discursif? *Éducation Canada*, 49(4), 50-54.
- Brouillet, M. I. & Deaudelin, C. (1994). Étude écosystémique d'un entretien de supervision de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 443-466.
- Buisson, F. (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Hachette et cie.
- Buton, F. & Mariot, N. (2009). *Pratiques et méthodes de la socio-histoire*. Septentrion.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique (1940/1948—)*, 36, 169-208.
- Calderhead, J. (1997). *Understanding teacher education: case studies in the professional development of beginning teachers*. Falmer.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique (1940/1948—)*, 36, 169-208.
- Carlier, G. (2009). Accompagner et former des maîtres de stage en éducation physique. L'expérience de l'Université catholique de Louvain (Belgique). *Éducation et francophonie*, 37(1), 68-88.
- Carlier, G., Clerx, M. & Vanderclayen, F. (2014). Comprendre l'activité réflexive des stagiaires en éducation physique à travers leur rapport de stage : entre « théories subjectives » et « répertoire de savoirs professionnels ». *eJRIEPS*, 33.
- Caron, J. & Portelance, L. (2012). Appropriation et intégration des changements en éducation par des enseignants associés dans leurs pratiques de formation des stagiaires. *Éducation et francophonie*, 40(1), 176-194.
- Caron, J. & Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, 25(1), 34-49.
- Cattonar, B. (2012). La formation initiale des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : enjeux professionnels et identitaires. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 34(3), 515-532.
- Cattonar, B. & Mangez, É. (2000). Les enseignants face à la redéfinition normative de leur métier. *Recherches sociologiques*, 31(1), 185-196.
- Cattonar, B. & Maroy, C. (2000). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. *Éducation et sociétés*, 6, 21-42.
- Cefai, D. & Gardella, E. (2012). Comment analyser une situation selon le dernier Goffman. Dans D. Cefai & L. Perreau (dir.), *Erving Goffman et l'ordre de l'interaction* (p. 233- 265). CURAPP
- Champy, Ph. & Etévé, C. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Retz.
- Chartier, A. M. (1991). En quoi instruire est un métier? *Esprit (1940—)*, 55-76.
- Chartier, A. M. & Josiane, L. E. (1978). Le formateur sur le « terrain ». *Études de Linguistique Appliquée*, 32, 43.

- Chaubet, P., Correa Molina, E. & Gervais, C. (2013). Considérations méthodologiques pour aborder la compétence à « réfléchir » ou à « faire réfléchir » sur sa pratique en enseignement. *Phronesis*, 2(1), 28-40.
- Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C. & Malo, A. (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : Vers la définition d'un noyau conceptuel*. Presses universitaires du Québec.
- Chéné, A. (1995). Dire la pratique, savoir de la pratique. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 39-56
- Chéné, A., Gauthier, C., Martineau, S., Dolbec, J., Lenoir, Y., Gaudet, J. & Charland, J. P. (1999). Les objets actuels de la recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 401-437.
- Circulaire concernant la nouvelle formation des instituteurs et des régents. Circulaire 92 de la Communauté française du 7 juin 2001. *Moniteur belge*, 14 juin 2001.
- Clerc, A. (2011). Écrire ses acquis pour favoriser l'intégration des savoirs académiques et leur articulation avec la pratique. Dans M. Morisse, L. Lafortune & F. Cros (dir.), *Écritures réflexives et professionnalisantes* (p. 61-82). Presses de l'Université du Québec.
- Clerc, A. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité* [Thèse de doctorat, Université de Genève].
- Clerc-Georgy, A. (2019). L'écriture en formation des enseignants comme levier de développement professionnel : une évidence à questionner. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 17-32.
- Clerc-Georgy, A. & Breithaupt, S. (2019). Tensions dans les conceptions de la formation des enseignants. *Éducation et Formation*, e-314.
- CNRTL. (2022). Centre national de ressources textuelles et littéraires. <https://www.cnrtl.fr/>
- Collin, S. (2010). L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. [Thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Collin, S. (2013). Variation de la pratique réflexive entre les contextes académiques et pratique en stage d'enseignement. *Phronesis*, 2(1), 41-51.
- Collin, S. & Karsenti, T. (2011). Construction de la pratique réflexive dans l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(4), 34-58.
- Colognesi, S., Parmentier, C. & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Des ingrédients pour une relation efficace maître de stage/stagiaire. Le point de vue des stagiaires. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beusaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants, un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 29-44). Presses universitaires de Louvain.
- Colognesi, S., Parmentier, C. & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Deux portraits pour illustrer un indispensable à tout accompagnement : la relation maître de stage-stagiaire. *Éducation & Formation*, e315.
- Commission Européenne. (1980). Résolutions du conseil. *Journal officiel des Communautés européennes*. C1/1, 3 janvier 1980.

- Condette, J. F. & Verneuil, Y. (2020). *Histoire de l'enseignement en France-XIXe-XXIe siècle : XIXe-XXIe siècle*. Armand Colin.
- Correa Molina, E. (2011). Ressources professionnelles du superviseur de stage : une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 307-325.
- Correa Molina, E. & Gervais, C. (2011). Se former professionnellement par la pratique : une dynamique individuelle et collective. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 231-236.
- Correa Molina, E. & Gervais, C. (2012). Contenus alimentant la réflexion de stagiaires en début de formation. Dans M. Tardif (éd.), *Le virage réflexif en éducation : Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 179-194). De Boeck Supérieur.
- Correa Molina, E. & Thomas, L. (2013). Le praticien réflexif : mythe ou réalité en formation à l'enseignement? *Phronesis*, 2(1), 1-7.
- Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : 1 700 ouvrages recensés 1992-2002* (3e éd.). Septentrion.
- Davoine, E. & Deitmer, L. (2019). La formation duale allemande par apprentissage : un modèle exportable? Dans J.— L. Cerdin & J.— M. Peretti (dir.), *L'apprentissage et sa réussite — regards croisés des différents acteurs* (p. 145-152). ISTE Group.
- De Briant, V. (2013). Qu'est-ce qu'un stage? De l'unité ou de la diversité du régime juridique des stages en droit public et en droit privé. Dans De Briant et Glaymann (dir.). *Le stage : formation ou exploitation* (p.). Presses universitaires de Rennes.
- De Cock, G. (2007). Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignant-es en stage. [Thèse de doctorat : Université catholique de Louvain].
- De Commer, B. (2006). Le statut du personnel de l'enseignement libre subventionné. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 19271928(22), 5-67.
- De Vroede, M. (1980). La formation des maîtres en Europe jusqu'en 1914. *Histoire de l'éducation*, 6, 35-46.
- Décret définissant le statut des membres du personnel subsidiaires de l'enseignement. Décret de la Communauté française du 1 février 1993. Moniteur belge, 7 février 1993.
- Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement et organisant les structures propres à les atteindre. Décret de la Communauté française du 24 juillet 1997. Moniteur belge, 23 septembre 1997.
- Décret définissant la formation initiale des instituteurs et régents. Décret de la Communauté française du 12 décembre 2000 (2001). Moniteur belge, 19 janvier 2001.
- Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur. Décret de la Communauté française du 8 février 2000 (2001). Moniteur belge, 2 février 2001.
- Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études. Décret de la Communauté française du 7 novembre 2013. Moniteur belge, 18 décembre 2013.
- Décret portant les livres 1^{er} et 2^e du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et mettant en place le tronc commun. Décret de la Communauté française du 3 mai 2019. Moniteur belge, 19 septembre 2019.

- Décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants. Décret de la Communauté française du 2 décembre 2021. Moniteur belge, 2 février 2022.
- Demontès, C. (2016). Formation des jeunes et entreprise : un malentendu : Une histoire compliquée entre l'école et l'entreprise. *Après-demain*, 40, 36-37.
- Dehalu, P. (2002). *Structure et évolution de la formation des maîtres en Communauté Française de Belgique*. Actes de la Recherche de la HEP-BEJUNE, 23-38.
- Dejaegher, C., Watelet, F., Depluvrez, Y., Noël, S. & Schillings, P. (2019). Conceptualisation de l'accompagnement des maîtres de stage et analyse de ses effets chez les stagiaires. *Activité*, 16(1).
- Demeuse, M. & Soetewey, S. (2013). Recherche en éducation et évolution du système éducatif belge francophone. Dans J.-F. Marcel & H. Savy (dir.), *Évaluons, évoluons. L'enseignement agricole en action* (p. 173-183). Educagri éditions.
- Desbiens, J. F., Borges, C. & Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et francophonie*, 37(1), 6-25.
- Desbiens, J. F., Correa Molina, E. & Habak, A. (2019). Alternance, discontinuités et difficultés rencontrées en formation initiale des enseignants. *Éducation et Formation*, e-314, 69-81.
- Desbiens, J. F., Habak, A. & Martineau, S. (2019). Analyser l'expérience du stage en enseignement au travers du prisme des difficultés et des échecs de stagiaires québécois : réflexion basée sur les écrits spécialisés. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 54.
- Desbiens, J. F., Lanoue, S., Spallanzani, C., Tourigny, J. S., Turcotte, S., Roy, M. & Brunelle, J. P. (2008). Une analyse des comportements perturbateurs survenus durant des cours d'éducation physique et à la santé enseignés par des stagiaires. *Staps*, 3, 73-88.
- Donnay, J. (2011). Le compagnonnage réflexif, une alternative au « fait comme je te dis ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 12, 25-32.
- Doray, P. & Maroy, C. (2001). *La construction sociale des relations entre éducation et économie. Le cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec*. De Boeck Université.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Dubruc, N. (2009). Le stage en entreprise : facteur de développement? Un dispositif de formation structuré par des instruments langagiers : rôle du stage en formation initiale d'ingénieurs [Thèse de doctorat, Université Lumière-Lyon II].
- Dubruc, N. (2013). Le stage, un espace d'apprentissage et de développement de compétences. Dans De Briant et Glaymann (dir.). *Le stage : formation ou exploitation* (p.). Presses universitaires de Rennes.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck Supérieur.
- Feuchère, P. (1953). Pairs de principauté et pairs de château. Essai sur l'institution des pairies en Flandre. Étude géographique et institutionnelle. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 31(4), 973-1002.

- Gagnon, C. (2013). Analyse de l'échec du stage en enseignement : perceptions de formateurs quant aux difficultés des stagiaires et à l'accompagnement fourni. Dans J.-F. Desbiens (dir.), *Quand le stage en enseignement déraile : Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (p. 117-146). Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, C. & Rousseau, A. (2010). Accompagnement des nouveaux enseignants en formation professionnelle : fantasme ou réalité. *Formation et profession*, 17(2), 13.
- Geay, A. (1999). Actualité de l'alternance. *Revue française de pédagogie*, 128, 107-125
- Geay, A. & Wittorski, R. (2016). L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques. Dans R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation en formation* (p 75-87). Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Gervais, C. (1999a). Éléments conceptuels présents dans les représentations des acteurs d'un stage d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 271-291.
- Gervais, C. (1999b). Le stage d'enseignement. Représentations des principaux acteurs. *Revue canadienne de l'éducation*, 121-136.
- Gervais, C. & Correa Molina, E. (2004). *L'argumentation pratique comme accompagnement réflexif du stagiaire*. 7^e Biennale pour l'éducation et la formation, Lyon, France.
- Gervais, C., Correa Molina, E. & Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner ? Explicitation de pratiques pendant les stages. Dans E. Correa Molina & C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (p. 153-176). Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. & Desrosiers, P. (2001). Les stages : un parcours professionnel accompagné. *Revue canadienne de l'éducation*, 26(3), 263-282.
- Gervais, C. & Leroux, M. (2011). Ressources mobilisées par des stagiaires pour enseigner : faible part des savoirs théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 281-306.
- Glaymann, D. (2013). Questions sur les stages et leur gouvernance. Dans De Briant et Glayman (dir.), *Le stage : formation ou exploitation* (p.). Presses universitaire de Rennes.
- Giddens, A. (1987). *La construction de la société*. Presses universitaires de France.
- Goffman, E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne. Vol. 1 La présentation de soi* (traduit par A. Kihm). Éditions Minuit.
- Goffman, E. (1973b). *La mise en scène de la vie quotidienne. Vol. 2 Les relations en public* (traduit par A. Accardo). Éditions Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction* (traduit par A. Kihm). Éditions Minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Éditions Minuit.
- Gremion, C. (2016). Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la réflexivité des futurs enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21, 259-286.
- Gremion, C. (2017). Place de l'accompagnement et du contrôle dans les dispositifs de formation en alternance. *Phronesis*, 6, 99-113.
- Gremion, C. & Coen, P. F. (2016). De l'influence du contrôle dans les dispositifs d'accompagnement. *e-JIREF*, 1(3), 11-27.
- Gretler, A. (1999). La recherche éducationnelle en Europe. *Perspectives*, 29, 423-439.

- Grootaers, D. (dir., 1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Centre de recherche et d'information socio-politiques.
- Grootaers, D. (2014). Le tronc commun dans l'enseignement secondaire. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2210(5), 5-47.
- Guignon, S. & Morrissette, J. (2006). Quand les acteurs mettent en mots leur expérience. *Recherches qualitatives*, 26(2). 19-36.
- Lussi Borer, V. & Hofstetter, R. (2010). *Savoirs, cursus et modèles en tensions au cœur de la professionnalisation des formations à l'enseignement : des débats séculaires*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Lussi Borer, V. (2009). Une formation professionnelle universitaire pour tous les enseignants. L'exemple de la Suisse au XX^e siècle. *Recherche et formation*, 60, 25-38.
- Houle, G. (1986). Histoires et récits de vie : la redécouverte obligée du sens commun. Dans D. Desmarais & P. Grell (dir.), *Les récits de vie. Théorie, méthode et trajectoires types* (p. 35–51). Éditions Saint-Martin.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique : essais choisis, textes rassemblés et présentés par J. M. Chapoulie*, Paris, École des hautes études en sciences sociales.
- Jorro, A. (dir., 2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck Supérieur.
- Julia, D. (dir., 2022). *Une institution révolutionnaire et ses élèves (2) : Textes fondateurs, pétitions, correspondances et autres documents (janvier-mai 1795)*. Éditions Rue d'Ulm via OpenEdition.
- Kaddouri, M. (2016). Professionnalisation et dynamiques identitaires. Dans R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation en formation. Quels rapports entretiennent les individus avec les projets de professionnalisation* (p. 247-259). Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Kahn, S. & Vanmeerhaeghe, S. (2018). Les normes pour enseigner chez des stagiaires futurs enseignants belges : normes professionnelles ou normes sociales? *Recherche & formation*, 88, 33-46.
- Kaufmann, J. C. (2014). *L'entretien compréhensif* (3e éd.). Armand Collin.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche & formation*, 36(1), 43-67.
- La Ligue. (2014). *150 d'histoire de la Ligue de l'enseignement : l'enseignement en Belgique*. Dossier de La Ligue de l'enseignement.
- Landry, C. (2002). *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches (Vol. 6)*. Presses universitaires du Québec.
- Lang, V. (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation et « note » en annexe sur M. Foucault. *Recherche & formation*, 38(1), 95-117.
- Latour, B. (2007). *Petites leçons de sociologie des sciences*. La découverte.
- Le Breton, D. (2016). *L'interactionnisme symbolique*. Presses universitaires de France.
- Lens, J.B., Galland, N., Vanmeerhaeghe, S. (2020). Le stage en enseignement comme lieu d'évaluation : regard des superviseurs. 6^e colloque du GEVAPP – Suisse, Fribourg, 13 au 14 février

- Leroux, J. (2019). Les multiples facettes du travail des formateurs de stagiaires : quels enjeux et quels défis? *Phronesis*, 8(1-2), 111-126.
- Lessard, C. & D'arrioso, D. (2010). L'universitarisation de la formation des enseignants. Exemple du Québec. *Recherche et formation*, 65, 31-44.
- Lhotellier, A. & St-Arnaud, Y. (1994). Pour une démarche praxéologique. *Nouvelles pratiques sociales*, 7(2), 93-109.
- Loi modifiant la législation relative à l'enseignement gardien, primaire, moyen, normal, technique et artistique. 29 mai 1959. *Moniteur belge*.
- Loizon, D. (2021). Les stages en alternance au master en éducation physique : quels apprentissages pour les étudiants? Dans D. Loizon, C. Borges & B. Lenzen (dir.), *Entre l'université et l'école : la temporalité dans l'alternance en formation professionnelle en enseignement d'éducation physique* (p. 37-62). Presses de l'Université de Laval.
- Loizon, D., Charvy, N. & Cartierre, N. (2013). L'accompagnement dans la professionnalisation du métier d'enseignant. Le point de vue des formateurs. *Phronesis*, 2(4), 50-60.
- Lussi Borer, V. (2017). Enjeux actuels de gouvernance autour des instituts de formation des enseignants en Suisse. *Administration Éducation*, 154(2), 145-150.
- Lussi Borer, V. & Muller, A. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *Activités*, 11(2).
- Maaswinkel, A. (2018). Le combat pour l'instituteur : Un siècle de préhistoire des écoles normales. *Le trait d'union*, 2, 35-38.
- Maes, O., Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Une étude multicas pour comprendre comment la singularité est prise en compte en situation de coévaluation de stage en enseignement. *Swiss Journal of Educational Research*, 41(2), 483-502.
- Maes, O., Deprit, A., Blondeau, M., Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2021). La coévaluation est-elle un espace privilégié pour favoriser les liens entre la théorie et la pratique dans la formation des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 117-136.
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2020). La coévaluation de stage... source de préoccupations, de difficultés, voire de tensions pour le superviseur de HEP. *e-JIREF*, 6(3), 3-23.
- Malet, R. (2000). Savoir incarné, savoir narratif. Recherche phénoménologique et formation de l'enseignant-sujet. *Revue française de pédagogie*, 132, 43-53.
- Malgaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Presses universitaires de France.
- Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. Dans E. Correa Molina & C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (p. 103-124). Presses de l'Université du Québec.
- Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement. *Éducation et francophonie*, 38(2), 78-95.
- Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformations de son répertoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 237-255.

- Malo, A. (2014). «Un élève comme nous» : apports d'une perspective interactionniste stratégique pour comprendre le point de vue d'élèves au secondaire sur l'expérience d'avoir un stagiaire en enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 24-25.
- Malo, A. (2017). Les interactions sociales en contexte de stage : la prise en compte de leurs multiples effets pour la conception des dispositifs de formation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 38, 71-90.
- Malo, A. (2018). Apprendre en stage selon différentes configurations de la situation de travail et de formation : une étude de cas. Dans P. Chaubet, M. Leroux & C. Masson (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance. Vers la définition d'un noyau conceptuel* (p. 45-66). Presses de l'Université du Québec.
- Mangez, E. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement : une sociologie du curriculum*. Presses universitaires de France.
- Maroy, C. (2001). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête. *Les cahiers de recherche du Girsef*, 12, 4-24.
- Maroy, C. & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? Le cas de la Communauté française de Belgique.
- Maubant, P. & Roger, L. (2014). L'alternance en formation, une figure de la pédagogie. *Éducation et francophonie*, 42(1), 10-21.
- Maubant, P., Roger, L. & Lejeune, M. (2013). Déprofessionnalisation. *Recherche et formation*, 72, 89-102.
- Maunier, S. (2017). De quelle épistémologie l'ethnométhodologie est-elle le nom? *Sociologies, Premiers Textes*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.6397>
- Mazalon, É. & Landry, C. (1998). L'alternance au Québec, une idée ancienne pour de nouvelles pratiques de formation. *Cahiers de la recherche en éducation*, 5(1), 93-116.
- Merhan, F. (2013). Stage professionnel. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 305-308). De Boeck Supérieur.
- Merhan, F. (2014). Alternance en formation et développement professionnel : enjeux du portfolio. *Éducation et francophonie*, 42(1), 80-94.
- Merhan, F. & Baudouin, J. M. (2007). Alternance, exotopie et dynamiques identitaires. Enjeux et significations du rapport de stage. Dans F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 203-223). De Boeck.
- Mialaret, G. (2016). Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones. *Les Sciences de l'éducation — Pour l'Ère nouvelle*, 49(3), 53-69.
- Millet, H. (1982). Les chanoines du chapitre cathédral de Laon. *Portail des revues scientifiques en SH*, 56 (1), 1272-1412.
- Russell, T., McPherson, S. & Martin, A. K. (2001). Coherence and collaboration in teacher education reform. *Revue canadienne de l'éducation*, 37-55.
- Niclot, D. (2010). Modèle d'enseignants et enseignants modèles pour l'Union européenne du futur. Dans G. Baillat, D. Niclot & D. Ulma (dir.), *La formation des enseignants en Europe* (p. 33-52). De Boeck Supérieur.

- Nieus, J. F. (1999). Pairie et « estage » dans le comté de Saint-Pol au XIII^e siècle. Autour d'un texte publié par Charles du Cange. *Revue du Nord*, 81(329), 21-42.
- Nieus, J. (2006). *Du donjon au tribunal : Les deux âges de la pairie châtelaine en France du Nord, Flandre et Lotharingie (fin XIe-XIIIe s.) (1re partie). Le Moyen Âge*, 112(1), 9-41.
- Nique, C. (1991). *L'impossible gouvernement des esprits : histoire politique des écoles normales primaires*. Nathan
- Nizet, J. & Rigaux, N. (2014). *La sociologie de Erving Goffman*. La Découverte.
- Oudet, S. (2010). Alternances et professionnalisation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 24, 83-95.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche & formation*, 16(1), 7-38.
- Paquay, L. & Sirota, R. (2001). Éditorial : La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. *Recherche et formation*, 36, 5-16.
- Pasche Gossin, P. (2009). L'entretien tripartite de stage en formation initiale des enseignants : un espace-temps de développement professionnel pour l'étudiant-stagiaire. *Actes de la recherche*, 7, 115-135.
- Pasche Gossin, F. (2010). Une approche centrée sur l'activité d'un formateur d'enseignants : réflexions à propos d'un « entretien en dyade ». *Éducation et francophonie*, 38(2), 6-20.
- Pasche Gossin, F. M. (2012). *Agir en formateur dans une formation des enseignants par alternance : une analyse de l'activité des formateurs dans trois dispositifs de formation par alternance* [Thèse de doctorat : Université de Genève].
- Patroucheva, M. (2014). La professionnalisation à l'université malade de la stagification : à qui profite le stage? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 35.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108.
- Peeters, H. & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25(3), 15-23.
- Pelpel, P. (1989). *Les stages de formation : objectifs et stratégies pédagogiques*. Bordas.
- Pelpel, P. (1996). Les formateurs de terrain : crise d'identité et évolution du modèle de formation. *Recherche & formation*, 22(1), 65-80.
- Pelpel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain? Dans M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud. *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* (p. 175-191). De Boeck.
- Perez-Roux, T. (2007a). Accompagnement des enseignants en formation initiale. Le point de vue des formés sur la relation tuteur-stagiaire. *Recherche et formation*, 55, 135-150
- Perez-Roux, T. (2007b). Prendre en compte la diversité des élèves au collège : entre discours et pratiques des enseignants-stagiaires en Institut Universitaire de Formation des Maîtres. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 40(4), 107-134.
- Perez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants. Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re) connaître en tant que professionnel? *Recherches & éducations*, 7, 69-84.

- Perrenoud, P. (1994). Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique. Dans F. Clerc & P.-A. Dupuis (dir.), *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants* (p. 19-44). Éditions CRDP de Lorraine.
- Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. Dans P. Lhez, D. Millet, D. & B. Séguier (dir.), *Alternance et complexité en formation*, (p. 10-27). Éditions Seli Arslan.
- Perrenoud, P. (2016). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. Dans R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation en formation* (p 89-116). Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Petignat, P. (2009). *La contribution des stages à la formation initiale des enseignant·es : étude des représentations de formateur·trice·s praticiens et de leurs anciens stagiaires*. [Thèse de doctorat : Université de Genève].
- Petit, M. (2016). Caractéristiques d'une supervision à distance de stagiaires en enseignement en ce qui concerne la création d'un sentiment de présence. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(1).
- Petit, M. (2018). Supervision de stage à distance à l'aide du numérique. *Médiations et médiatisations*, 1(1), 19-33.
- Petit, M., Dionne, L. & Brouillette, L. (2019). Supervision de stage à distance : état de la recherche dans différents domaines de formation postsecondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 96-118.
- Picon, A. (1994). *L'invention de l'ingénieur moderne, l'École des Ponts et chaussées, 1747 – 1851*. Presses Ponts et Chaussées.
- Poirier, J., Clapier-Valadon, S. Raybault, P. & Tréanton, J.R. (1989). Les récits de vie : théorie et pratique. Presse universitaire de France.
- Portelance, L. (2007). Les savoirs partagés par l'enseignant associé et le stagiaire sur l'approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 321-337.
- Portelance, L. (2008). L'apport attendu des enseignants associés à la formation des stagiaires. Dans, J. Pharand & M. Boutet (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 53-72). Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie*, 38(2), 21-38.
- Portelance, L. & Caron, J. (2017). Logique du stagiaire dans son rapport à l'évaluation. *Phronesis*, 6(4), 85-98.
- Portelance, L., Caron, J. & Murray-Dugré, L. (2019). Collaboration à l'organisation des stages. *Éducation & Formation*, e-314, 85-96.
- Portelance, L. & Van Nieuwenhoven, C. (2010). Fondements théoriques et méthodologies des conduites de recherche portant sur la formation professionnelle en alternance. *Éducation et francophonie*, 38(2), 1-5.
- Poutet, Y. (1992). *Saint Jean-Baptiste de la Salle : un saint du XVIIe siècle*. Éditions Beauchesne.

- Prairat, E. (2014). L'approche par les normes professionnelles. *Recherche et formation*, 75, 81-94.
- Reboul-Scherrer, F. (2014). *Les premiers instituteurs 1833-1882*. Hachette Littératures.
- Ria, L., Serres, G. & Leblanc, S. (2010). De l'observation vidéo à l'observation in situ du travail enseignant en milieu difficile : étude des effets sur des professeurs stagiaires. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32(1), 105-120.
- Rivard, MC, Beaulieu, J. & Caspani, M. (2009). La triade : une stratégie de supervision à redéfinir!. *Éducation et francophonie*, 37(1), 140-158.
- Roland, E. (2017). Généalogie des dispositifs éducatifs en Belgique du XVIe au XXe siècle. Disciplinarisation et biopolitique de l'enfance : des grands schémas de la pédagogie à la science de l'éducation. [Thèse de doctorat : Université libre de Bruxelles].
- Romainville, M. (2006). L'illusion réflexive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3, 69-81.
- Saint-Arnaud, J. (2001). La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme. *Recherche & formation*, 36(1), 17-27.
- Spallanzani, C., Sarrasin, J. & Poirier, A. (1992). Effets d'une formation minimale à la supervision de stagiaires en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 18(3), 409-427.
- Spallanzani, C., Vanderclayen, F., Beaudoin, S. & Desbiens, J. F. (2017). Encadrement offert par des superviseurs universitaires en formation à l'enseignement : le point de vue de stagiaires finissants en EPS. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-30.
- Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement? *Tréma*, 40, 42-59.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales*. Presses universitaires de France.
- Therriault, G. & Morel, M. (2016). Regards sur le rapport aux savoirs de futurs enseignants dans le cadre des stages. *Éducation & Formation*, e-305, 24-38.
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Valet, S. (2013). Le stage, une invention de l'Ancien régime, entretien avec Dominique Glaymann. Dans De Briant et Glaymann (dir.). *Le stage : formation ou exploitation* (p.). Presses universitaire de Rennes.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.
- Van Haecht, A. (2004). Histoire et critique en sociologie de l'éducation : le cas de la Communauté française de Belgique. *Éducation et sociétés*, 1, 119-140.
- Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. *Interações*, 9(27).
- Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *e-JIREF*, 1(2), 103-121.

- Van Nieuwenhoven, C., Picron, V. & Colognesi, S. (2016). Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain : quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (p. 171-186). De Boeck Supérieur.
- Van Nieuwenhoven, C. & Roland, N. (2015). La formation pratique des enseignant-es en Belgique francophone. *Formation et profession*, 23(3), 210-217.
- Van Santbergen, R. (1981). Les enseignements gardien, primaire, moyen et normal (XIX^e et XX^e siècle), *La Wallonie, le pays et les hommes*, 4, 285-296.
- Van Zanten, A. & Rayou, P. (dir., 2017). *Dictionnaire de l'éducation. 2^e édition*. Presses universitaires de France
- Vanderclayen, F., Delens, C. & Carlier, G. (2013). Styles de supervision de maîtres de stage en éducation physique : prise en compte du vécu émotionnel des stagiaires lors d'un entretien post-leçon. *eJRIEPS*, 28.
- Vanhulle, S. (2002). Comprendre des parcours d'écriture réflexive : enjeux de formation et de recherche. Dans J.-C. Chabanne & D. Bucheton (dir.), *L'écrit et l'oral réflexifs* (p. 227-247). Presses universitaires de France.
- Vanhulle, S. (2005). Favoriser l'émergence du « je » professionnel en formation initiale : une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 157-176.
- Vanhulle, S. (2012). Quand l'activité professionnelle s'invite dans la formation académique : le cas de stages en enseignement. Dans E. Bourgeois & M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 165-175). Presses universitaires de France.
- Vanhulle, S., Merhan Rialland, F. & Ronveaux, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.) *Alternances en formation* (p.7-45). De Boeck.
- Vanmeerhaeghe, S. (2021). Le journal de bord vidéo comme dispositif de développement professionnel. Dans M. Petit (dir.), *Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique* (p. 115-146). JFD Éditions.
- Vanmeerhaeghe, S., Begine, M. & Plaisant, Ch. (2019). Les maitres de stage face au stage en enseignement : rencontres de normes. [Rapport de recherche : Université libre de Bruxelles]
- Vanmeerhaeghe, S. & Laouti, S. (2019). Regards croisés sur une situation d'enseignement.[Rapport de recherche : Université libre de Bruxelles]
- Vanmeerhaeghe, S. & Vermeulen, S. (2019). Les stagiaires face à leur stage [Rapport de recherche : Université libre de Bruxelles]
- Vanmeerhaeghe, S., Zuanon, E. (2020). De l'appréhension des stages par les futurs enseignants du secondaire : évaluation du dispositif. *32^e colloque de l'ADMEE – Maroc, Casablanca*, 22 au 24 janvier
- Vause, A. (2010). Les croyances et connaissances des enseignant-es de l'école primaire à propos de l'acte d'enseigner. *Éducation & Formation*, e-294, 13-19.
- Waelput, G. (2017). Il y a 140 ans, l'école normale de l'État ouvrait ses portes. *Le Trait d'Union*, 26-31.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2, 9-36

- Wittorski, R. (2016). À propos de la professionnalisation. Dans R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation en formation* (p 63-74). Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Zay, D. (2001). Penser le jeu interactif entre réflexion-pratique-partenariat : Questions et points de tensions. *Carrefours de l'éducation*, 12, 12-38.
- Zeichner, K., Tabachnik, B.R. & Densmore, K. (1987). Individual, institutional, and cultural influences on the development of teachers'craft knowledge. Dans J. Calderhead (dir.), *Exploring teachers thinking* (p. 21-59). Cassell.

Annexe 1 :

L'accès aux normes professionnelles chez de futurs enseignants en stage

Kahn, S. & Vanmeerhaeghe, S. (2018). Les normes pour enseigner chez des stagiaires futurs enseignants belges : normes professionnelles ou normes sociales ? *Recherche & formation*, 88, 33-46.

Introduction

La recherche présentée ici est partie de la question suivante : comment se construisent les normes professionnelles des enseignants? Non pas comment elles se construisent historiquement ou socialement au sein d'une communauté professionnelle, mais comment les individus qui accèdent progressivement à cette profession dans un parcours de formation prennent conscience de ces normes et les saisissent, ou non, comme devant régir leur action? Et accessoirement comment des savoirs acquis en formation sont mobilisés pour justifier ces normes? Ces savoirs pouvant être aussi bien les savoirs professionnels (didactiques, pédagogiques, relatifs à l'institution scolaire, à son histoire, au contexte socio-économique de l'enseignement, etc.) que les savoirs à enseigner (savoirs disciplinaires avec leurs caractéristiques épistémologiques).

Enjeux et cadre conceptuel

Seize ans après le numéro 40 de *Recherche & Formation*, intitulé « Les savoirs entre pratique, formation et recherche », la question de la circulation des savoirs entre le monde de la recherche et celui de l'enseignement comporte toujours des dimensions obscures. Certes un certain nombre de notions se sont avérées inadaptées ou insuffisantes, c'est le cas par exemple de la sociologie de la traduction insuffisante « pour penser la complexité des "passages" des savoirs entre les différents champs » (Derouet et Gonnin-Bolo, 2002). Et on sait aussi que cette circulation suit des arcanes parfois inattendus. Ainsi, le succès qu'a connu la notion de conflit socio-cognitif dans l'univers de la formation des enseignants pouvait difficilement être anticipé par les chercheurs suisses à l'origine de la notion (Perret Clemont et Nicolet, 1988, Doise et Mugny, 1981). Alors que, pour ces derniers, il s'agissait d'introduire la dimension sociale dans la psychologie du développement et d'affirmer leur position de

chercheurs dans le domaine, la diffusion de cette notion dans le monde de l'enseignement permettait de soutenir un courant éducatif qui tentait de trouver sa place dans la formation des enseignants (le courant anti-autoritaire), « d'argumenter » pour le travail de groupe et de faire valoir qu'il devait favoriser les apprentissages (Rey, 2003). En passant du laboratoire au terrain de l'enseignement (Rey et Kahn, 2001), la notion de conflit socio-cognitif s'est muée en norme.

Comment donc se construisent les normes en vigueur sur le terrain? On ne peut mener une telle recherche, sans partir d'une conception de la norme, au moins provisoirement stabilisée.

Pour cela, nous partons des critères qui, aux yeux de Prairat (2014), permettent de définir une norme, mais dont nous précisons les conditions :

– Le premier est la régularité d'une conduite. Mais Prairat fait remarquer aussitôt que ce critère n'est pas spécifique à une norme, car il peut y avoir répétition de comportements sans intention.

– Le deuxième est que la norme est ressentie comme une règle : elle se présente, pour l'individu qui agit selon une norme, sous une forme injonctive, une prescription qui contraint sans recourt à la force ou à l'imposition. Elle renvoie à une normativité, c'est-à-dire à l'ordre du préférable. Elle ne correspond pas à une nécessité, mais à une obligation. L'individu se sent obligé de la respecter soit parce qu'elle correspond à une prescription institutionnelle, soit en application d'un savoir professionnel, soit par conformité à ce qui apparaît comme l'usage majoritaire (comme on le verra au point suivant), soit pour plusieurs de ces raisons à la fois.

– Enfin la norme se présente comme étant collective, comme la manière de faire la plus courante dans une communauté (ici une communauté professionnelle). Elle est ce qui, pour les membres de cette communauté, apparaît comme « normal ». L'individu obéit à la norme, parce que tous les autres le font et c'est cette quasi-unanimité qui fait que celui qui s'écarter de la norme subit une réprobation.

La norme est ce qui sélectionne et promeut certaines conduites. Elle se repère par son caractère régulier, resserre le champ des possibles tout en ayant une dimension collective (régularité, contrainte, pratique partagée). Ainsi, dans l'exemple précédent, on voit que grâce à la notion de conflit socio-cognitif, le travail de groupe est passé d'un statut de fait, à un statut de norme, soit à une régularité partagée.

En 2001, la formation initiale des enseignants est profondément repensée : un cours de sociologie et politique de l'éducation est introduit dans le curriculum ainsi que l'obligation de prêter le « Serment de Socrate ».

Dans le même temps également, l'OCDE met en œuvre, en 2000, la première enquête PISA, dont les résultats fortement médiatisés montrent une grande dispersion des résultats des élèves de 15 ans. Autrement dit, les élèves faibles, voire très faibles, en Belgique sont proportionnellement plus nombreux et plus faibles que les élèves faibles des autres pays de l'OCDE. Les élèves faibles se recrutent essentiellement dans les milieux défavorisés. L'école belge francophone se caractérise par une inégalité davantage prononcée que celle des autres pays (Dupriez et Vandenberghe, 2004). Bref, la question des inégalités scolaires est la question centrale de l'école belge. On pourrait postuler que les enseignants et futurs enseignants en sont informés et que les changements opérés dans la formation les rendent particulièrement avertis de cette question et vigilants.

Autrement dit, qui traite de la question des savoirs et des normes pour enseigner peut s'attendre à saisir dans les discours des praticiens de l'école la question de l'équité et de l'inéquité scolaire. Cette question apparaît-elle effectivement? Est-elle reprise par les stagiaires futurs enseignants? Tel est un des enjeux majeurs d'une interrogation sur les normes perçues et adoptées par les futurs enseignants.

Pour aborder cette question, il a paru opportun d'aller regarder du côté des enseignants en formation initiale dans ces moments délicats que constituent les stages dans des classes, puisque ceux-ci contraignent les étudiants à sortir d'une relative zone de confort liée au statut d'élève (statut qui est le leur depuis leur entrée en maternelle) pour endosser le statut d'enseignant. Cette situation qui passe nécessairement par des déséquilibres est propice aux questionnements, aux doutes et aux « brassages » de savoirs et de normes.

Seront indifféremment traitées ici aussi bien des normes liées à la formation que des normes liées au métier d'enseignant, ou même des normes que les stagiaires s'appliquent à eux-mêmes, et selon leurs fréquences d'apparition dans les discours recueillis chez les stagiaires futurs enseignants.

Méthodologie

a) Données recueillies

Il a paru intéressant de partir de la parole de stagiaires sur leur stage afin de capter leur perception de ce qui devrait guider leurs pratiques en formation à l'enseignement. Nous avons conscience de ne pas toucher directement les savoirs et les normes, mais de les

déduire au travers des inquiétudes, des déclarations et de leurs recoupements avec les dires d'autres étudiants.

Nous avons choisi de recueillir les témoignages d'étudiants volontaires au plus près de leur vécu de stage, avant qu'un travail de reconstruction de leur vécu, voir de renormalisation (Lussi Borer et Muller, 2014) n'ait lieu. Au vu des difficultés de soumettre les étudiants à des entretiens en face à face pendant une période où ils ont l'impression de manquer de temps, un outil de tradition ethnométhodologique, le journal de bord, a été choisi. Dans une perspective de recherche, différente d'une perspective de formation, il était nécessaire de recueillir les matériaux les plus informatifs possibles. Ayant remarqué que les étudiants écrivent peu, le dispositif de recueil de données le plus prometteur pour cette recherche a pris la forme d'un journal de bord vidéo que les étudiants partageaient en ligne avec les chercheurs, de manière hebdomadaire. Celui-ci permettait à l'étudiant de décrire les situations vécues avec son langage propre, mais aussi de construire un discours en contexte, au quotidien, à des moments de son choix.

Pour limiter le désir de conformité des étudiants et éviter des discours calqués sur ceux entendus lors de leur formation, des consignes très ouvertes leur avaient été données : déroulé du stage — difficultés, surprises, obstacles ressentis, préoccupations — aux différents moments du stage (préparations de stage, première journée de stage actif, compte rendu de la première semaine, de la deuxième semaine, retour à la Haute École et évaluation du stage). Ce qui correspond à une à deux « capsules vidéo » par semaine pendant une durée de 5 semaines.

C'est sur la base de ce matériau qu'on a pu lire, d'une manière indirecte, ce qu'ils perçoivent comme étant « normal » dans la pratique du métier, ce « qu'il faut faire », ce que « tout le monde fait »; et aussi qu'on pourrait lire comment ils ressentent la norme (repère utile, contrainte, obstacle, source d'angoisse, d'hésitation, etc.).

La population de l'étude est constituée de 19 étudiants volontaires suivant une formation à l'enseignement secondaire dans une Haute École, en milieu urbain (centre de Bruxelles). À l'heure actuelle en Belgique francophone, la formation initiale des enseignants du secondaire inférieur (concernant les élèves de 12 à 15 ans) est organisée en 3 années (ou blocs) au sein d'un enseignement supérieur particulier, les Hautes Ecoles de catégorie pédagogique, auquel les étudiants ont accès à l'issue de la scolarité secondaire, sans sélection supplémentaire. Depuis la réforme de 2001, la formation se veut plus professionnalisante en alternant davantage théorie et pratique. La place accordée aux stages y a été augmentée tant en nombre d'heures qu'en crédits, de sorte que la réussite du stage conditionne l'accès à l'année diplômante.

Les stages du bloc 2 (deuxième année de formation), sur lesquels est centrée cette recherche, ont lieu au milieu du premier et du deuxième quadrimestre. Ils comptent chacun 2 semaines de 12 à 15 périodes de cours actifs, précédées des temps d'observation des classes et d'une semaine de préparations pendant lesquels les étudiants sont libérés de leur cours en Haute École. Le recueil de vécus de stage s'est dès lors opéré en deux phases, une pour chaque stage, préalablement introduit par une présentation du dispositif aux étudiants.

Au total, 88 vidéos émises par 19 étudiants ont été récoltées.

b) Traitements des données

Les paroles des étudiants, auto-enregistrées en vidéo, puis retranscrites, ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique. Une lecture « flottante » a permis de faire émerger les éléments suivants et d'en élaborer les indicateurs (Bardin, 1977) :

- Les formulations directes de normes :
 - ✓ formulations de normes pédagogiques ou didactiques,
 - ✓ formulations de normes relatives aux savoirs à enseigner,
 - ✓ formulations de normes relatives à l'exigence de réduire les inégalités scolaires et de conduire tous les élèves à apprendre et réussir.
- Les formulations qui réfèrent indirectement à des normes :
 - ✓ formulations relatives aux relations avec les porteurs potentiels de normes (le maître de stage, les deux professeurs de la Haute École venus observer une séquence du stagiaire : l'un spécialiste de la didactique de la discipline concernée, l'autre « psycho-pédagogue),
 - ✓ expressions de satisfaction ou d'insatisfaction du stagiaire vis-à-vis de sa propre action,
 - ✓ expressions d'inquiétude ou d'angoisse.

Nous sommes conscients du fait que ce qui fait émerger les deux derniers types d'occurrences, ne sont pas nécessairement des normes dans leur caractéristique collective (comme usage d'une communauté professionnelle), mais bien, au moins dans une partie des cas, des volontés personnelles ou des préceptes personnels du stagiaire concerné. Précisément de telles volontés constituent la manière dont l'étudiant, à un moment donné, se représente la norme (que cette représentation soit exacte ou inexacte). Mais puisque nous cherchions à saisir les voies d'accès du stagiaire aux normes, de telles représentations, éventuellement déformées, des normes, étaient du plus grand intérêt.

Toujours à propos de ces deux derniers principes de repérage, on pourrait nous objecter que nous sommes susceptibles de relever ainsi non pas des normes au sens strict, mais plutôt des

énoncés par les étudiants de ce qui leur paraît préférable. Ainsi nous relèverions non pas des normes, mais des valeurs (c'est-à-dire l'indication d'un préférable), pour reprendre une distinction opérée fréquemment par les philosophes (Ogien, 2012). Or, ce qui, aux yeux de cet auteur, distingue norme et valeur, c'est qu'une norme impose un acte qui est toujours considéré comme possible, tandis qu'une valeur peut indiquer quelque chose qui serait bon, même quand on sait qu'elle est impossible. Nous reprenons volontiers à notre compte une telle distinction. Mais nous pouvons considérer que des étudiants indiquant, à propos de leur action au sein d'un stage, ce qui leur paraît souhaitable et digne de satisfaction, vont s'en tenir au souhaitable qui est en même temps de l'ordre du possible. Et c'est justement parce qu'il y a, à leurs yeux, des comportements souhaitables qu'ils tiennent en même temps pour possibles qu'ils sont inquiets de savoir s'ils vont être capables de les adopter. On peut considérer raisonnablement qu'ils ne vont avoir ni angoisse ni insatisfaction de ne pas arriver à réaliser ce qu'ils tiennent pour impossible. On peut donc bien considérer que leurs angoisses ainsi que leurs motifs de satisfaction ou d'insatisfaction renvoient bien, indirectement, à ce qu'ils considèrent comme des normes.

Résultats

Des normes professionnelles aux normes sociales

Sur l'ensemble des « capsules vidéos » au cours desquelles les 19 étudiants se sont exprimés, nous avons relevé 1519 formulations significatives des catégories précisées ci-dessus. Or ce qui apparaît massivement, c'est que la préoccupation première des stagiaires est celle de la satisfaction (488 occurrences) des professeurs qui viendront les juger durant le stage (n=290), puis vient celle du maître de stage (n=146) et des élèves (n=52). Ils anticipent, espèrent, voire constatent, ce contentement « *Comme ça j'espère que tous les professeurs seront contents.* » ; « *Ma maître de stage avait l'air fière de moi, très ravie* ». Tandis, qu'il faut motiver les élèves, les amuser « *Je me suis dit que ce serait amusant pour eux* », voire les faire rire « *Aucun élève n'a réussi, mais ça va, ils ont ri et c'est tant mieux.* ».

Ce qui apparaît dans les multiples formulations de ce type, c'est que d'une certaine manière elles renvoient bien à des normes car elles sont partagées, répétées et renvoient à des contraintes d'action (Prairat, 2014). Mais il s'agit des normes de contentement d'autrui, telles que Goffman (1987) peut les relever dans les relations sociales de la vie quotidienne. Certes nous travaillons sur du discours (et non sur des observations d'interactions auxquelles nous pourrions appliquer strictement la grille de lecture de Goffman), mais l'étudiant s'y présente comme un « acteur » face à un « public » auquel il donne une « représentation » et qu'il tente d'influencer pour le contenter. Quoi qu'il en soit, dans les formulations des étudiants,

apparaît peu l'idée que la recherche de ce contentement d'autrui devrait passer par la mise en œuvre de normes professionnelles à caractère pédagogique ou didactique.

Des évaluateurs porteurs de normes voire détenteurs de pouvoirs

La préoccupation majoritaire pour le contentement des professeurs de la Haute École n'est pas surprenante, car ce sont eux qui évaluent le stagiaire et ont le pouvoir de dire si le stage est, ou non, réussi... « *Donc je l'ai vu, j'ai stressé, vraiment. Voilà, je pensais à l'an passé quand j'ai raté l'année. Je me suis dit que je devais faire mon maximum.* ».

Mais dans la grande majorité des formulations de ce type, le professeur évaluateur n'est pas perçu comme porteur d'une norme. La prestation lui plaît ou ne lui plaît pas, sans que ne soient évoquées les raisons de sa satisfaction ou de sa non satisfaction, raisons qui pourraient tenir au respect de normes par le stagiaire. Des formulations évoquent même très explicitement la non compréhension des attentes de l'évaluateur ou des normes du métier : « *Mais est-ce que c'est ça qu'il veut notre didacticien?* », « *Moi, je n'ai pas encore capté comment faire une farde de stage comme il fallait, mais pour les profs, je ne sais pas ce qu'ils attendent de nous* ».

Ainsi, l'évaluation apparaît non comme dépendante d'une norme, mais comme l'avis arbitraire d'un individu investi d'un pouvoir : « *Mais si jamais un didacticien vient et que je n'applique pas ce qu'on m'a dit à la Haute École, alors là, je vais être pénalisée... et peu importe ce que va dire le maître de stage hein, peu importe ce que moi je vais dire, ben c'est moi qui n'ai pas appliqué la méthode et donc voilà, c'est compliqué quoi.* ». Contenter les professeurs semble donc une question de survie « *En fait, je stressais, je pensais à la prof qui est venue me voir en me disant qu'elle a le pouvoir sur moi quoi. Ou je rate, ou je vais réussir donc, j'ai essayé de lui plaire et donc j'oubliais ce que je devais faire.* ».

Des évaluations perçues comme injustifiées ou incompréhensibles

Il arrive que l'appréciation des professeurs soit considérée comme injuste ou non justifiée : « *Mais, niveau de ma gestion de classe... moi je ne suis pas trop d'accord avec ça, surtout en dernière heure quoi. Toutes les autres heures de cours, j'ai très bien fait ça, donc je crois que c'est un coup de malchance quoi.* », « *mais bon, il suffit de tomber sur la mauvaise personne pour avoir un mauvais rapport alors qu'on fait comme ce que nous dit la Haute École.* ».

Ce qui revient le plus souvent dans ces formulations de contestation de l'évaluation des évaluateurs, c'est le sentiment d'un jugement incompréhensible, « *je ne comprends pas pourquoi je n'ai que 13 parce que les évaluations de mon maître de stage sont tout à fait convenables et leurs visites étaient correctes et ma farde de stage très bonne, d'après ce qu'ils*

ont dit »; ou bien d'un jugement incompréhensible et entaché de soupçons, « *j'ai déjà eu un rendez-vous individuel avec mes professeurs de la Haute École et c'est là que j'ai senti qu'ils étaient un peu faux.* ».

Des évaluations contradictoires

Une des préoccupations fréquentes des stagiaires concerne les écarts, voire de contradictions, entre les attentes des uns et des autres (115 occurrences). Ils redoutent particulièrement un écart entre les attentes des formateurs des hautes écoles et les attentes des maîtres de stage (n=90), « *D'office en plus il y a un écart... un fossé, un gouffre entre la Haute École et le maître de stage, enfin ça dépend des écoles* ». L'écart est dénoncé, mais sans qu'il ne soit rapporté à ce qui pourrait être une divergence de normes entre Haute École et terrain.

Dans d'autres cas cependant (quoique minoritaires), est allusionnée la différence entre les normes de la Haute École (à la HE il faut être « instruit », avoir un regard épistémologico-didactique) et celles du stage (il faut gérer la classe et le temps didactique, être plus pragmatique). La différence de normes est parfois véhémentement dénoncée : « *ça m'a déçu, je trouve ça un peu scandaleux quoi. Ce n'est pas eux [les professeurs de la Haute École] qui ont la science infuse, ils devraient plus écouter les maîtres de stage, qui EUX nous accompagnent pendant les deux semaines, qui EUX peuvent vraiment nous évaluer au final.* ».

Au total, dans ces formulations qui réfèrent à la satisfaction de ceux que nous avons nommés les « porteurs potentiels de normes » et qui sont les plus nombreuses dans la parole des stagiaires, ceux-ci se présentent majoritairement comme assujettis à des attentes arbitraires, parfois contradictoires, souvent incompréhensibles. Ce n'est pas en tant qu'il est « porteur de normes professionnelles » qu'il s'agit de contenter le professeur de la Haute École ou le maître de stage, mais en tant qu'il est un autrui qu'il s'agit de contenter conformément aux normes sociales ou bien en tant qu'il est l'évaluateur qui va déterminer l'avenir de l'étudiant. Les rares évocations plus ou moins explicites de normes professionnelles en fonction desquelles se détermine la satisfaction ou l'insatisfaction des évaluateurs font ressortir, par comparaison, l'absence de telles références dans la majorité des capsules.

Les références directes à des normes pédagogiques ou didactiques

À côté des formulations de satisfaction que nous venons de présenter, qui ne réfèrent qu'à des normes sociales ou aux relations de pouvoir auxquelles les étudiants sont soumis, on trouve des formulations directes de normes professionnelles. Même si elles sont minoritaires, il importe d'en faire état parce qu'elles sont la preuve que de telles remarques étaient de l'ordre du possible pour les stagiaires; et il est essentiel à notre propos de repérer

la nature des normes ainsi formulées et leur plus ou moins grande distance avec les normes professionnelles impliquées par les savoirs issus de la recherche.

Ces évocations de normes professionnelles se distribuent, pour l'essentiel, autour de trois thèmes : le travail de groupe, le socio-constructivisme et la gestion de la classe

Le premier concerne le travail en petits groupes dans la classe : « *Malgré tout, il était très content de voir un travail de groupe. Il a dit que c'était assez rare de voir un travail de groupe* ». Dans certains cas l'intérêt du travail de groupe comme suscitant le débat est souligné : « *Maintenant, en passant dans chacun des groupes, je posais beaucoup de questions de relance et ils ont finalement trouvé chacune des solutions. Donc chaque groupe avait une solution différente à trouver et ils ont tous trouvé leur solution. Il a fallu des coups de pouce, mais c'était aussi le but recherché* ». On a dans cette dernière formulation, un exemple de ce que nous indiquions plus haut sur la manière dont la notion savante de « conflit socio-cognitif » s'est traduite en une norme reposant sur la conviction des bienfaits systématiques du travail en petits groupes.

Le deuxième thème qui apparaît dans les références directes à des normes professionnelles concerne la norme de mettre en œuvre le « socio-constructivisme » : « *L'idéal ce sera une... auto-socio-construction des savoirs, mais... mais c'est très compliqué quoi. Parce qu'on a devant nous, 24, 25 individus très très différents* ». Comme on le voit, cette norme aussitôt énoncée est remise en cause au nom des contraintes de terrain. Elle peut également être énoncée à propos d'une divergence entre les exigences des professeurs de la Haute École et celles du maître de stage; mais à la différence des exemples vus précédemment et qui évoquaient les divergences entre personnes ou institutions, on a là l'indication d'une divergence entre normes : « *Je suis très en retard sur mon programme et là, j'ai quelque chose qui un petit peu se contredit, c'est que mon maître de stage me demande d'être un peu plus directive pour gagner du temps et heu à l'ISPG, ben bien sûr on demande d'être dans le constructivisme et donc, heu, on perd beaucoup de temps.* »

Dans l'exemple suivant, on a l'indication d'une divergence entre une norme et l'exigence d'un individu : « *Mon maître de stage est plutôt dans l'optique, plutôt frontale, je crois que je l'avais déjà dit aussi... et dans la haute école par contre, on veut que ça soit de l'auto-socio-constructivisme et tout ça..., mais finalement, je trouve que j'ai trouvé un bon juste milieu entre les deux, donc ça va* ». On peut lire également dans la locution « et tout ça... » l'embarras du locuteur à préciser ce en quoi consiste ce « socio-constructivisme ».

Le troisième thème concerné par les rares références à des normes professionnelles est celui de la gestion de classe. C'est le cas de formulations liées à la clarté des consignes : « *Sur ma*

feuille, ils ne comprenaient pas ma consigne, ce n'était pas clair pour eux, et moi-même j'avais du mal à réexpliquer avec d'autres mots comment est-ce qu'ils devaient faire ». Il arrive que derrière l'exigence de clarté de la consigne se profile l'intuition de problèmes didactiques plus profonds : « *Puis elle m'a dit "Voilà, c'est tes consignes, la clarté de tes consignes". Enfin pas vraiment la clarté, mais expliquer aux élèves pourquoi est-ce que cet exercice va être fait* ». Relèvent également de la gestion de classe des normes organisationnelles de mise au travail des élèves ou de gestion du temps : « *Je ne m'attendais pas à ce que les élèves ne travaillent pas, très peu ou très difficilement en groupe* ». « *J'avais fait une approche par groupe de 4-5. Et finalement, au lieu de 20 min, ils en ont mis 45. Donc au niveau du timing, j'étais un peu dépassée* ».

Les normes relatives aux savoirs à enseigner

Tout comme les normes pédagogiques, les indications de normes portant directement sur la didactique d'une discipline, sur la meilleure manière de faire accéder à des savoirs, sont rares. En outre, lorsqu'elles apparaissent, elles n'évoquent pas le savoir concerné comme système explicatif de la réalité, comme un ensemble de lois ou de régularités régissant un domaine; elles font plutôt référence au savoir envisagé comme conglomérat de factualités qu'il s'agit de retenir une à une ou encore comme « savoirs propositionnels » au sens d'Astolfi (1993) : « *je me disais que les élèves allaient me poser énormément de questions et que je ne serais pas à la hauteur de répondre à toutes ces questions-là. Du coup, ça, c'était un de mes stress, une de mes angoisses* ». « *La matière c'était une de mes craintes. Je suis à St M., c'est une école où les élèves ont certaines bases. Je m'attends à avoir énormément de questions auxquelles j'espère savoir répondre* ». Ainsi les savoirs disciplinaires sont allusionnés seulement à travers la peur de dire des « bêtises » ou de ne pas savoir répondre à la question d'un élève : donc pour ces stagiaires, ce qui fait la valeur d'un savoir n'est pas la rationalité de la démarche qui l'a produite, mais sa vérité et celle-ci est perçue par l'étudiant comme établie en dehors de lui, par des autorités qui ont légitimité à dire le « vrai ».

Il est en revanche exceptionnel de trouver des remarques qui renvoient à un savoir comme pouvoir de comprendre, comme dans cet exemple référant à la compréhension en lecture : « *Ce que je dois faire pour la suite c'est de prendre le temps de dire : allez, vous lisez en entier, est-ce que vous avez compris? Quel était le gag? Pourquoi vous en rigolez? Et alors seulement s'attaquer à l'exercice et mettre en contexte : est-ce que la théorie correspond à ça? Oui/non? Pourquoi? qu'est-ce qui peut différer?* ».

Les normes relatives à la réduction des inégalités scolaires

Rares sont, tout autant, les allusions à l'exigence institutionnelle de faire que tous les élèves apprennent et réussissent. En outre, lorsqu'elles apparaissent elles ne sont pas présentées comme une norme socio-politique qu'il s'agirait de mettre en œuvre ni comme une mission de l'école, mais comme un problème de gestion, la nécessité de faire face à l'hétérogénéité des classes : *« Au niveau de la gestion du temps, on n'est pas assez préparés puisqu'on dit d'attendre, d'essayer que tout le monde comprenne, mais c'est impossible d'attendre tout le monde pour continuer. »*.

Il peut arriver que cette difficulté éprouvée par une partie des élèves soit envisagée comme relevant d'un traitement didactique, sur la base d'une anticipation des erreurs que la nature des savoirs peut provoquer : *« Je me suis aussi entraînée là-dessus, à savoir où pourraient être les erreurs, enfin les difficultés des élèves. Mais ça faut beaucoup en discuter avec les maîtres de stage avant d'arriver à l'école. »*. Mais il arrive aussi que la difficulté soit imputée à des dysfonctionnements cognitifs des élèves : *« Je pense qu'au niveau des cours, ce qui manque c'est apprendre à détecter un élève qui serait autiste, dyslexique, dysorthographique, dyscalculique ou entre d'autre dys quoi, tous les types de troubles de l'apprentissage qui peuvent affecter l'élève quand il est en classe. »*.

Quoi qu'il en soit, dans ces différents exemples, la norme de réduire les inégalités scolaires se présente sous une forme technique et non pas comme l'exigence socio-politique d'équité, telle qu'elle peut apparaître sous une forme émotionnelle dans l'exemple suivant : *« Ce qui m'a surpris c'est plutôt l'école en elle-même où j'étais. C'était une école de très mauvaise réputation et l'école avait beaucoup de classe DASPA et de classes différenciées. Je ne savais pas ce que c'était et ça m'a donné une claque en fait »*.

Conclusion

Dans les paroles que livrent ces futurs enseignants durant leurs stages dans des classes, la volonté de bien faire est omniprésente. Mais cette préoccupation est-elle le signe d'un accès progressif à des normes professionnelles ? La satisfaction d'avoir bien fait ou non ne s'établit que sur la base du jugement des « autorités » (maître de stage, professeurs de la Haute École). Le désir de les contenter répond tantôt à la norme sociale du rapport à autrui dans la vie quotidienne, tantôt au pouvoir que détiennent les évaluateurs de faire réussir ou échouer : dans le premier cas il ne s'agit pas d'une norme professionnelle ; dans le second, il s'agit de se soumettre à un pouvoir. Les principes selon lesquels ce pouvoir s'exerce restent, aux yeux des stagiaires, incompréhensibles, arbitraires, parfois contradictoires ou injustes : rien qui ne

ressemble à la mise en œuvre de normes de métier qu'ils pourraient s'approprier. Les rares fois où des normes didactiques ou pédagogiques pourraient paraître émerger, elles se bornent à l'énoncé de slogan « travail en groupe », « socio-constructivisme ». Les normes propres aux savoirs à enseigner se réduisent à la seule exigence de ne pas être dans l'erreur par rapport à une vérité établie extérieurement. L'exigence de réduire les inégalités scolaires n'apparaît pas comme norme au sens d'expression d'un préférable, mais comme la nécessité de s'accommoder de l'hétérogénéité des classes (Rayou et van Zanten, 2004). Finalement, les normes professionnelles semblent celles des statuts des acteurs, plutôt que celles de l'efficacité des pratiques.

Seule apparaît finalement la préoccupation angoissée « d'y arriver » face à une réalité complexe constituée des classes, des élèves, de savoirs dont on ne maîtrise pas les fondements et des exigences obscures et souvent divergentes des autorités. On pourrait s'attendre à ce que les normes en construction chez ces stagiaires ne soient pas celles suggérées par l'organisme de formation (les formateurs de la Haute École), parce qu'ils adopteraient des normes de terrain, celles reconstruites par eux-mêmes ou par les maîtres de stage dans le rapport aux contraintes de terrain. Or un tel processus n'apparaît que très rarement dans les paroles des étudiants. Il n'y a pas « renormalisation » sous la pression des réalités de terrain. Il n'y a tout simplement plus de normes. Ou plutôt, pour reprendre une distinction faite par le philosophe Canguilhem (1966), il y a recherche de la normalité de la norme (ce qu'il est normal de faire), mais non pas de sa normativité (ce qu'il est préférable de faire). Ainsi, les paroles de ces étudiants reflètent non pas un rapport (négatif ou positif) à des normes dont ils percevaient la présence sur le terrain de stage, mais une angoisse d'être à la hauteur, de ne pas s'effondrer. Ce qui est en jeu n'est pas de se conformer à des normes, mais de tenir face à des situations considérées comme toujours nouvelles et imprévisibles ; d'où la forte angoisse qui transpire de leur propos.

Tout se passe comme si notre école n'était plus en mesure d'avoir des normes enseignantes et de les transmettre aux futurs enseignants, comme si il y avait eu une délégitimation des normes scolaires et le renvoi des professionnels de l'enseignement à se débrouiller avec des situations anormales.

Annexe 2

Le journal de bord vidéo comme dispositif de développement professionnel

Vanmeerhaeghe, S. (2021). Le journal de bord vidéo comme dispositif de développement professionnel. Dans M. Petit (dir.), *Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique* (p. 115-146). JFD Éditions.

1. Introduction

Les dispositifs d'accompagnement des stagiaires ne sont pas nombreux en Belgique francophone, encore moins en ayant recours au distanciel. Les étudiant-e-s sont souvent isolé-e-s pour s'auto-évaluer et analyser les savoirs et les pratiques qu'ils rencontrent pendant leur immersion à l'école. Peu de prescrits légaux et de moyens encadrent cet accompagnement au développement professionnel. Toutefois, le stage est vécu comme complexe, voire comme une épreuve, tant les interactions et les apprentissages qu'ils y vivent sont nombreux et s'y entremêlent. Le dispositif au cœur de cette contribution veut offrir une clé d'accompagnement à distance pour les stagiaires en les soutenant dans la verbalisation et la mise à distance de leurs expériences.

Dans ce chapitre, nous présentons un dispositif de développement professionnel sous forme de journal de bord vidéo à destination des stagiaires en enseignement secondaire inférieur. Nous y développons les spécificités méthodologiques du dispositif ainsi que les bases théoriques et épistémologiques qui entourent sa conception. Les apports et limites perçus après deux années d'utilisation seront également présentés.

2. Problématique

Le stage est un élément majeur de la formation des étudiant-e-s en enseignement mais de larges zones d'ombres recouvrent encore cette notion (Kahn & Vanmeerhaeghe, 2018 ; Petignat, 2009). Considéré comme passage essentiel pour l'appropriation de la professionnalisation (Correa Molina, 2011 ; Perez-Roux & Briaud, 2007 ; Verquin-Savarieau, 2014), il est cependant peu interrogé bien qu'il représente une épreuve pour les étudiants (Gervais, 1999) ou un objet polymorphe aux multiples apports et contraintes.

De fait, même s'il appartient au vocabulaire commun de chaque formation professionnalisante (Vanmeerhaeghe, 2019), il peut s'avérer complexe par les questionnements et brassages de savoirs qui y surviennent (Clerc, 2016 ; Gervais, 1999 ;

Goigoux, 2007) et avoir des conséquences sur le processus de développement professionnel de l'enseignant-e - stagiaire (Desbiens, Borges & Spallanzani, 2009). Or, si durant les périodes de stage, l'étudiant-e de la section secondaire inférieur peut avoir des échanges concernant ses choix pédagogiques et didactiques, il-elle est en revanche souvent livré-e à lui-elle-même quand il s'agit de penser son vécu en tant qu'étudiant-e-jeune professionnel-le. Comment dès lors soutenir les apprentissages qui se jouent en stage au jour le jour ?

En effet, peu de prescrits légaux entourent les pratiques d'accompagnement de stagiaires par les formateur-trice-s et maitres de stage en Belgique francophone (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015). Seule la présence de l'enseignant-e dans la classe et un minimum d'une visite par semaine par formateur pendant le stage sont spécifiés. Les moments préparatoires et analytiques sont quant à eux définis comme ayant principalement lieu au sein de l'institution de formation respectivement avant et après le stage (CFB, 2000). Le soutien à la prise de recul sur les pratiques et les partages d'expériences vécues lors de cette période sont donc laissés au libre choix des superviseur-se-s et maitres de stage alors qu'ils s'avèrent être cruciaux au développement professionnel en stage (Uwamariya & Mukamurera, 2006).

Face au peu d'espace-temps dédié à la prise de recul des étudiant-e-s pendant leur stage dans le paysage belge francophone de la formation des enseignant-e-s du secondaire, nous avons développé un dispositif numérique de mise en récits d'expériences, sous forme de journal de bord audiovisuel, visant à soutenir le développement professionnel tout au long du stage. Celui-ci se distingue d'autres dispositifs d'accompagnement notamment par la mise en récit d'une sélection de pratiques auto-évaluées et rendues intelligibles par l'étudiant-e, réalisée de manière récurrente et régulière mais aussi par ses modalités audiovisuelles à la fois confrontantes (réflexion de l'étudiant), flexibles (utilisation en contextes et à distance) et riches (traces longitudinales et analyses multimodales).

Comme nous l'explicitons tout au long de ce chapitre, il ne s'agit ni uniquement d'un entretien ni d'une analyse de cas précis demandée *a posteriori* sous le regard direct d'un-e formateur-trice mais plutôt d'un journal de bord tenu par l'étudiant-e où il-elle dépose ses auto-observations de pratiques mises en récits sous forme de capsules vidéo à quatre moments de chaque stage. L'exercice est centré sur l'auto-évaluation des stagiaires afin qu'ils-elles puissent prendre du recul par la mise en récit, s'y reconnaître en tant qu'acteur-trice, y mettre du sens et enfin conscientiser une part de la construction professionnelle qui s'y joue (Bertaux, 2016 ; Burrick, 2010).

Nous faisons l'hypothèse que ce dispositif offre un cadre de réflexion à la fois confrontant et complémentaire au travail d'accompagnement des maîtres de stage et des formateur-trice-s,

en proposant à l'étudiant-e une approche autocritique flexible pouvant inclure une dynamique de retour sur les hétéro-évaluations reçues lors des échanges.

Le choix de décliner le dispositif sous format numérique et audiovisuel veut quant à lui répondre aux contraintes temporelles et matérielles pouvant entourer les apprentissages en stage : temps disponible aléatoire, accompagnement non cadré officiellement, rapport à l'écrit pouvant être conflictuel, planifications diverses des enseignements en fonction des écoles, situations problématiques inopinées rencontrées en classe, distance avec l'institut de formation, etc. Nous gageons que ces modalités apportent au dispositif une adaptabilité aux contextes de stages et des possibilités d'accompagnement à distance bénéfiques à la mise en récit et à la construction professionnelle.

La structure de ce chapitre suit la genèse de conceptualisation du journal de bord vidéo comme outil de développement professionnel. Sur base d'écrits scientifiques, nous posons d'abord le cadre de notre recherche : les spécificités de l'expérience de stage en enseignement secondaire inférieur et le contexte d'accompagnement belge francophone. Nous précisons ensuite les possibilités qu'offre la verbalisation des pratiques comme soutien au développement professionnel bien qu'elle soit peu cadrée officiellement dans notre région. Ce point d'entrée nous permettra d'ouvrir la réflexion sur les récits d'expérience, leurs possibles visées professionnalisantes et la richesse de leur analyse dans un paradigme interactionniste. Après avoir spécifié l'intérêt d'une récolte par journal de bord audiovisuel, nous nous attachons à décrire le dispositif tel que mis en place auprès d'une vingtaine d'étudiants par stage. Enfin, un retour critique sur le dispositif propose des pistes et limites sur base d'extraits de récits collectés ces deux dernières années.

3. Développement professionnel et mise en mots

Lors de leur parcours en formation, que ce soit en stage ou en dehors, les étudiant-e-s sont amenés à développer leurs compétences et à s'appropriier des savoirs pour répondre à des besoins éducatifs particuliers. Cet apprentissage initié en formation se poursuit tout au long de la carrière de l'enseignant-e. Il est repris sous la notion de développement professionnel (Brodeur, Deaudelin & Bru, 2005). Dans une perspective professionnalisante⁵⁷, il se définit comme un processus d'apprentissage itératif mêlant expériences et rencontres de savoirs

afin de développer ses compétences et résoudre les problèmes complexes et variés de manière autonome (Uwamariya & Mukamurera, 2005).

Au cours de sa carrière, l'enseignant-e est amené-e à faire face dans l'urgence à des situations complexes touchant les apprentissages des élèves, l'éthique professionnelle ou encore des finalités éducatives (Malet, 2000). Chacune de ses expériences peut activer, de manière individuelle ou collective la construction ou la révision de savoirs à la lumière des actions mises en réflexion.

Pour Uwamariya & Mukamurera (2005), les savoirs enseignant-e-s proviennent de la rencontre entre différents savoirs dits « théoriques » (disciplinaire, curriculaire, pédagogique...) et les savoirs dits « pratiques », plus contextualisés, provenant directement de l'expérience. Les savoirs « théoriques » viennent nourrir les savoirs « pratiques » pour soutenir la conceptualisation de l'expérience et objectiver des problèmes avant d'être modifiés. Le contexte professionnel permet à l'enseignant-e de s'approprier des savoirs théoriques. Il ne s'agit donc pas d'un transfert (ni rationnel, ni automatique) de savoirs théoriques directement applicables en situation d'enseignement (Perrenoud, 2001) mais plutôt d'une interaction par prise de recul et analyse de ses pratiques. La mise en mots de l'expérience permet d'accéder à ces situations et de prendre conscience des apprentissages en cours (Bertaux, 2016 ; Vanhulle, 2005 ; Vanhulle, 2016).

C'est en formation initiale qu'une partie des savoirs enseignants se construisent, lorsque les étudiant-e-s croisent différents types de savoirs avec de multiples contextes d'enseignement-apprentissage expérimentés en stage ou présentés par les formateur-trice-s. Il s'agit surtout de parole sur l'action après l'action : des entretiens à chaud en stage ou des analyses en ateliers après le stage (Saint Arnaud, 2001 ; Schneuwly, 2015). Nous pouvons aussi citer les analyses de cas, les partages d'expériences, entretiens de groupe ou le portfolio (Guignon & Morrissette, 2006). La mise en récit qui s'y réalise semble souvent pertinente pour apporter une régulation interne des savoirs et des actes professionnels (Buisse & Vanhulle, 2009 ; Vanhulle, 2016), pour faire émerger des savoirs (Chéné, 1995) et pour construire du sens (Desgagné, 2005). Pourtant, ces dispositifs sont surtout organisés au sein de l'institut de formation et non pendant l'expérience professionnelle qu'est le stage.

Durant le stage, l'apprentissage se construit par la rencontre d'acquis et de mises en pratique de formation avec le contexte singulier de la classe. Suivant une perspective professionnalisante, notre travail propose un dispositif voulant soutenir l'étudiant-e futur-e

enseignant-e dans le développement de ses compétences réflexives au cours du processus particulier qu'est le stage. Terrain révélant sur le moment, par les interactions qui s'y déroulent, la réalité des vécus qui ne prennent corps – et sens - qu'à l'instant où ils sont expérimentés. L'extemporanéité de cette articulation entre savoirs et contexte de mise en œuvre nous conduit à réaliser tout l'intérêt d'un dispositif permettant d'assurer une réflexion régulière par une mise en mots aussi proche temporellement que possible de l'instant de l'expérimentation.

Le dispositif médiatisé de soutien à la narration que nous proposons veut laisser le plus de place possible à la verbalisation brute du vécu et aux réflexions (exprimées ou non) qui peuvent en découler en libérant au maximum l'étudiant-e de la gestion de l'outil. Il lui permet de rassembler et de conscientiser un maximum d'informations nécessaires à son développement professionnel par appropriation des pratiques personnelles et des hétéro-évaluations fournies par les accompagnant-e -s.

4. Récits de vie et d'expériences

Dans la littérature, la narration de vécus se retrouve sous différentes appellations variant en fonction de certains paramètres spécifiques et d'ancrage épistémologiques qui les définissent : récits de vie, récit d'expérience ou récit de pratique. Le type de narration qui nous occupe dans le cadre du développement professionnel est le récit d'expérience, également appelé dans ce contexte, récit de pratique. C'est une narration écrite ou orale de situations professionnelles vécues personnellement par le narrateur. Il s'agit d'une alternative au récit de vie, nommé *life history* ou *live history* dans la littérature anglo-saxonne (Burrick, 2010 ; Poirier, Clapier-Valadon, Raybaut, & Tréanton, 1989). Il met en histoire tout ou une partie de la vie du-de la narrateur-trice. Bien que certains récits de vie et d'expérience soient narrés spontanément, ils résultent le plus souvent d'une demande extérieure, pour répondre à des fins de formation, des fins thérapeutiques ou heuristiques.

L'objectif des récits d'expérience est d'apporter une description de phénomènes sociaux (le stage et ses interactions, dans notre cas) tels que vécus et perçus par le-la narrateur-trice en tant qu'acteur-trice et de les raconter à un ou plusieurs auditeur-trice-s ou lecteur-trice-s. Par sa narration, la personne va mettre en intrigue son histoire et faire émerger la signification de ses actes (Bernard, 2014 ; Guignon & Morrissette, 2006).

Quatre orientations d'expérience se distinguent (Burrick, 2010) :

- Un axe biographique (*life history*) où un-e narrateur-trice utilise spontanément la mise en récit pour partager son témoignage et interpréter sa vie, son développement personnel.

- Un axe psychologique, d'origine psychanalytique où une narration d'une partie de vie est étudiée à des fins cliniques. Les facettes identitaires et thérapeutiques y sont analysées.
- Un axe sociologique dans lequel un-e acteur-trice raconte une partie de sa vie à travers laquelle une construction des singularités d'une population ou du vécu interne d'un phénomène social est mise en avant. Cet axe émerge dans la seconde moitié du XXe siècle (École de Chicago) comme outil ethnométhodologique interrogeant le sens des réalités sociales.
- Un axe professionnel ou pédagogique qui oriente le travail sur la mise en récit de pratiques professionnelles pour amener l'apprenant-e à prendre du recul sur ses pratiques afin de les analyser, de faire émerger les savoirs. Cet axe a surtout été développé à la fin du XXe siècle suite de la vague de professionnalisation des formations et a mis en lumière l'insuffisance de l'application automatique de technique pour répondre à la complexité du « métier ».

Si les orientations de ces différents types de récits peuvent diverger, deux points communs essentiels se dégagent cependant entre eux. Le premier point commun de ces axes est la double visée compréhensive. L'acteur-trice racontant son histoire tisse des liens entre les événements qui font sens pour lui-elle (Bernard, 2014 ; Bertaux, 2016). Le-la destinataire, qu'il-elle soit lecteur-trice, auditeur-trice, chercheur-e, thérapeute ou formateur-trice, tend de son côté à percevoir le sens du récit et à l'intégrer à son propre vécu. Chacun-e d'entre eux-elles exerce un effort d'intelligibilité.

Le second point commun de ces différents axes est l'octroi de la place centrale de l'acteur-trice à qui la parole est donnée. Son identité et sa sensibilité (Houle, 1986) sont reconnues pour décrire des événements et en laisser ressortir le sens qu'il-elle en recueille.

Cette attribution de visée compréhensive et de position centrale de l'acteur-trice n'est toutefois possible au sein du récit d'expérience qu'en acceptant deux postulats épistémologiques. Premièrement, les phénomènes sociaux sont pourvus de sens (Bernard, 2014 ; Houle, 1986 ; Mucchielli, 2009), c'est-à-dire que chaque interaction humaine est le fruit d'une rencontre et non du hasard ou du déterminisme. Deuxièmement, les acteur-trice-s sont capables d'attribuer du sens à leurs actions et d'en rendre compte (Giddens, 1987). Chaque individu est un-e acteur-trice compétent-e, capable de prendre de la distance sur les situations vécues, de les rendre intelligibles. Il-elle peut associer sa pensée et son comportement à un raisonnement analytique à des degrés divers (Bernard, 2014 ; Le Breton, 2016).

Dans le cas des stages et d'un dispositif médiatisé d'aide au développement professionnel, le stage et les interactions qui s'y déroulent entre maîtres de stage, formateur-trice-s, élèves et stagiaires sont assimilées à un phénomène social. L'apprentissage visé par l'usage du dispositif de mise en récit d'expérience repose d'une part sur le gage que le stage a du sens au sein de la formation et d'autre part que l'étudiant-e a des compétences pour rendre son expérience intelligible. La narration lui permet d'accéder à la compréhension de son vécu en stage et de l'intégrer dans son parcours professionnel.

Les deux postulats qui précèdent sont au centre de l'interactionnisme symbolique, un paradigme sociologique développé dans les années 1970 aux États-Unis (École de Chicago) en réaction au structuralisme des recherches en sciences humaines (Le Breton, 2016 ; Poupart, 2011). Ces dernières considéraient l'individu en termes statistiques ce qui les réduisait à des unités interchangeables, dépourvues d'identité et de sens. Ce courant s'avérait quelque peu réducteur selon des interactionnistes tels que Blumer et Mead, pour prétendre à l'analyse des phénomènes sociaux dans une visée compréhensive.

L'interactionnisme symbolique rend compte des phénomènes sociaux comme produits d'interactions entre acteur-trice-s, de rencontres, de valeurs, d'interprétations et de reconnaissances. Il renoue ainsi avec le sens et la singularité des situations communes et de leurs acteur-trice-s en analysant des interactions sociales ou les traces de celles-ci.

Notre recherche s'insère dans le paradigme interactionniste en émettant l'hypothèse que le récit d'expérience permet à l'étudiant-e de combiner les hétéro-évaluations des accompagnateur-trice-s avec son auto-évaluation de pratiques professionnelles afin de s'approprier son expérience de stage et de percevoir la visée professionnalisante des interactions qui s'y jouent.

Les sociologues interactionnistes cherchent à faire ressortir le vécu des acteur-trice-s directement en s'immergeant dans leur milieu social. Ils-elles se distinguent donc des autres sociologues qui n'utilisent qu'une perception externe du phénomène étudié (Le Breton, 2016 ; Poupart, 2011). Citons pour illustrer cette distinction, les recherches de Becker sur les « Outsiders » (1963). La particularité de ses recherches est d'avoir intégré des communautés sociales en marge de la société dont les fumeurs de marijuana. Becker en a analysé le vécu non pas à travers ce que la société en dit - les déviants - mais par observations internes en leur donnant la parole. Il a ainsi pu mettre en évidence l'importance d'un double processus d'interactions sociales. La déviance n'était pas qu'une transgression volontaire d'une norme sociale par un individu porteur de facteurs sociaux spécifiques mais également le produit d'une réaction à une attitude étiquetée comme déviante (Becker, 2000). C'est cette pensée bidirectionnelle amenée par le croisement des éléments externes et internes tels que perçus

par les acteur-trice-s directement concerné-e-s qui apporte un angle d'approche affinant l'analyse compréhensive du phénomène social.

Pour accéder au vécu des acteur-trice-s, à leur mode de vie, de travail et à la perception qu'ils-elles en ont, les interactionnistes utilisent des outils de recueil de données issus des traditions d'ethnographie et d'anthropologie : observations, entretiens compréhensifs, récits de vie et de pratiques, correspondances, etc. Chaque document est ensuite analysé avec un souci particulier de décentration des chercheur-e-s car tout récit ou observation est perçu comme le produit d'une rencontre – directe ou symbolique - entre des individus observés et le-la chercheur-e.

Ce courant de pensée a inspiré notre *modus operandi* en considérant le stage comme système d'interactions sociales. Lors de la mise en récit, nous insistons sur la parole des stagiaires en tant qu'acteur-trice-s centraux-trales du stage et sur leur compétence à rendre compte de leurs expériences de manière intelligible.

5. Récit d'expérience, une expérience plurielle

Le paradigme interactionniste nous pousse à revoir le cas du récit d'expérience et à envisager son analyse. Il serait réducteur de le définir comme une production dépendant uniquement du-de la narrateur-trice et de son vécu. La mise en récit est le produit d'une rencontre, d'une interaction, entre trois protagonistes : le-la commanditaire, le-la narrateur-trice et le-la ou les destinataires, dans un certain contexte et en considérant que ce ou ces destinataires peuvent être le-la commanditaire. De plus, l'histoire narrée fait elle-même intervenir différents acteur-trice-s en interactions dans un temps et un espace spécifique. Le contexte va impliquer une intelligibilité particulière de l'histoire vécue (Bertaux, 2016 ; Poirier et al, 1989). C'est un système dont la complexité entraîne la richesse.

L'usage du récit d'expérience nous amène à percevoir le phénomène social non pas comme une réalité objective mais comme le produit d'interactions à différents niveaux : au sein du vécu mis en récit mais aussi lors de sa communication (Bernard, 2014).

Tout d'abord, il y a rencontre entre deux individus (commanditaire-destinataire et acteur-trice-narrateur-trice), ayant des attentes et statuts particuliers. Lors de la communication du récit, le-la narrateur-trice va produire un récit en fonction de ce qu'il-elle a compris de la demande qui lui a été formulée et de ce qu'il-elle juge pertinent de communiquer mais aussi de ce qu'il-elle s'autorise à communiquer en fonction de l'image qu'il-elle souhaite ou ne souhaite pas renvoyer aux destinataires.

Ensuite, le récit est le fruit de l'expression, c'est-à-dire le résultat d'une interprétation personnelle des événements vécus avec d'autres acteur-trice-s à un moment T. Le-la

narrateur·trice y est à la fois son propre acteur·trice et spectateur·trice qui agit en fonction de sa compréhension de la situation (Bertaux, 2016). Il·elle va sélectionner des parties de son vécu selon le sens qu'il·elle en a et de l'intrigue qu'il·elle peut en dégager (Ricoeur, 1991). Selon le recul et sa perception de soi, le·la narrateur·trice n'exprimera pas les faits de la même façon qu'à un autre moment. Sans compter sur la sélection ou encore les priorités et l'importance relative qui s'établissent en fonction de l'impact émotionnel des situations vécues.

Enfin, le vécu mis en récit est une perception par un acteur·trice particulier *a posteriori*. Le·la narrateur·trice doit faire un effort de restitution mnésique pour rendre compte d'interactions sociales qu'il·elle a eues précédemment dans un contexte spécifique (Bertaux, 2016).

La mise en récit est donc pour l'acteur·trice interrogé·e, une réelle expérience narrative (Ricoeur, 1991). Elle fait intervenir différentes temporalités, niveaux d'expression et d'interactions que nous avons modélisé en figure 1 sur base des travaux de Bernard (2014), Bertaux (2016), Burrick (2010) et Poirier et al. (1989).

Lors de la mise en récit, trois ordres de réalité du récit peuvent se distinguer en fonction des filtres et interactions (Bertaux, 2016) : le vécu, l'expression sémantique et la communication

- Le vécu : l'expérience que l'acteur·trice a au sein du phénomène social interrogé selon sa perception passée. Il est composé d'interactions à se remémorer.
- L'expression sémantique : la sélection de certains éléments vécus et l'interprétation de son expérience avec le recul qu'il·elle en a au moment de la mise en récit. L'individu relie des éléments pour les mettre en intrigue autour de l'image qu'il·elle construit de lui·elle-même en tant qu'acteur·trice. Il·elle y construit un récit intelligible où il·elle se reconnaît.
- La communication : la mise en mots de l'expression du vécu filtrée par la conscientisation de l'existence du·de la commanditaire et du·de la destinataire. L'acteur·trice donne une certaine image de lui·elle en fonction du contexte d'énonciation.

Ajoutons un niveau supplémentaire en suivant la logique du paradigme interactionniste (Bernard, 2014), celui des destinataires. En fonction de ses intérêts et du contexte, ils·elles peuvent recevoir le récit du·de la narrateur·trice et l'interpréter de diverses manières. Si le·la commanditaire est un·e chercheur·e ou si un·e destinataire veut lui·elle-même réutiliser le récit, il·elle doit donc être particulièrement attentif à garder à l'esprit l'impossibilité de conserver une pleine neutralité lors de l'analyse du récit et la publication de ses résultats, eux-mêmes produits d'interactions et interprétations.

Le récit n'est pas neutre, il fait intervenir différentes perceptions singulières desquelles ressort non pas une réalité objective mais un récit particulier, une réorganisation d'événements la plus à même de rendre compte de manière intelligible d'un phénomène social avec des actions et perceptions passées dans un certain contexte. Le récit ne pourra donc jamais être analysé comme étant un compte rendu objectif d'une situation commune à tous les protagonistes. Le récit d'expérience est par définition orienté et dépendant des acteur·trice·s en interactions et du contexte.

6. Récit d'expérience et développement professionnel en stage

Le récit d'expérience permet d'accéder à des perceptions et interprétations de phénomènes sociaux par des acteur·trice·s internes afin d'en approfondir la connaissance et la compréhension tout en permettant de construire du sens pour les narrateur·trice·s. Dans une perspective de développement professionnel des enseignant·e·s, le recul permet une appropriation subjective de vécu (Delory Momberger, 2014), une intelligibilité externe (pour l'auditeur·trice) et interne (pour le locuteur·trice). Récit d'expérience et développement professionnel se rejoignent autour de cette particularité où l'acteur·trice se raconte et renoue avec les contraintes des situations en prenant du recul sur son vécu et en le rendant intelligible. Or, lors du stage en enseignement, c'est cette distanciation de l'expérience qui ne trouve pas d'espace-temps accompagné.

Dans cette optique d'apprentissage, l'analyse du vécu professionnel lors de la mise en récit s'avère être un outil de compréhension personnelle, voire un catalyseur pour l'action future. En effet, même si une sélection s'opère lors de la narration, l'individu doit revoir ses actions et les expliquer (Bertaux, 2016).

C'est sur cette vague d'intelligibilité que surfent les dispositifs de formation professionnelle utilisés en amont et en aval du stage. Les récits d'expérience se retrouvent au sein du cursus académique sous forme orale et écrite, communiqués via des rapports d'analyse, des journaux de bord ou des entretiens menés à la suite d'une expérience professionnelle particulière. Le but poursuivi est d'amener l'apprenant·e à construire des ponts entre les pratiques vécues/observées et les savoirs de formations (Malet, 2000 ; Vanhulle, 2014).

Le récit d'expérience trouve sa place à la fois en formation et en recherche. Il permet non seulement une meilleure compréhension de phénomènes sociaux - dont les interactions professionnelles - pour le·la narrateur·trice mais aussi par le·la destinataire, qu'il·elle soit chercheur·e ou non, sur le développement de pratiques professionnelles.

Toutefois, comme le souligne Giddens (1987), il n'est pas facile de verbaliser toutes les pratiques professionnelles et de les rendre intelligibles. Des outils d'aide à la narration sont nécessaires tel que le journal de bord, le portfolio et les entretiens.

7. Le journal de bord en stage : un dispositif pour soutenir les récits d'expérience

L'intérêt du récit d'expérience dans le cadre du développement professionnel réside dans la mise à distance des pratiques auto-observées induite par la narration et dans la compréhension personnelle qui en découle. Il peut soutenir le développement professionnel comme analyse de l'action passée et comme catalyseur de situations professionnelles futures.

Toutefois, la mise en récit n'est pas une expérience aisée pour le-la narrateur-trice (Bertaux, 2016 ; Vanhulle, 2014), elle implique une mémorisation des éléments, un souci d'intelligibilité pour soi et pour les autres ainsi qu'une mise en lumière de ses propres pratiques et compréhensions. La présentation de soi et de son récit peut être vécue comme une prise de risque (Barbier, 2011 ; Bertaux, 2016). L'usage du récit en formation professionnelle implique également que soit instauré un cadre, se focalisant sur les expériences d'enseignement pour que le sens tissé entre les éléments sélectionnés du récit favorise l'apprentissage, en laissant émerger la prise en compte de normes et/ou le potentiel explicatif de savoirs professionnels.

Des dispositifs de soutien à la narration de l'expérience sont donc nécessaires pour atteindre les différents buts de développement professionnel ou de recherche. Parmi les dispositifs oraux, nous pouvons citer les entretiens compréhensifs et les supervisions et, du côté des dispositifs écrits, le rapport de stage, le rapport d'analyse, le portfolio et le journal de bord (De Cock, 2007).

Dans le souci de soutien à la narration et au développement professionnel visé par notre dispositif, le journal de bord et l'entretien compréhensif nous semblent les plus pertinents. En effet, comme nous le développerons ci-après, ils offrent tous les deux la production d'un récit brut où le-la narrateur-trice se centre davantage sur lui-elle en tant qu'acteur-trice en développement que sur le respect des normes académiques.

L'entretien et les dispositifs oraux de mise en récit

Les dispositifs oraux favorisant la mise en récit se retrouvent sous la forme de supervision de groupe et d'entretiens individuels *via* l'analyse de cas problématiques vécus en classe. Fréquemment, le récit d'expérience est soutenu collectivement par des entretiens de type compréhensifs afin d'illustrer des situations professionnelles et de communiquer un contexte

d'action. Le travail pédagogique qui s'en suivra consiste en une analyse réflexive écrite ou orale sur les pratiques, la mise en évidence de leur sens en lien avec des savoirs professionnels (De Cock, 2007 ; Saint Arnaud, 2001). Plus rarement, la mise en récit orale est soutenue de manière individuelle par des entretiens d'explicitations (Vermersch, 2015). Le-la formateur-trice amène peu à peu l'étudiant-e à prendre conscience de leur propre expérience pédagogique et à la rendre intelligible à différents niveaux d'abstraction : de l'action à la subjectivation (Balas, 2002 ; Vermersch, 2015).

Que ce soit de manière collective ou plus individuelle, ces dispositifs oraux induisent une rencontre physique et, de ce fait, un dialogue possible entre le.s commanditaire.s, le-la narrateur-trice et le.s destinataire.s. Des relances et rétroactions dosées sont possibles pour soutenir le dialogue tout au long de la narration (Balas, 2002, Bertaux, 2016 ; Mucchielli, 2009 ; Vermersch, 2015). Les indices non verbaux s'ajoutent aux éléments verbaux pour alimenter la communication et favoriser l'intelligibilité du récit (Bertaux, 2016 ; Vermersch, 2015).

Le journal de bord et les dispositifs écrits de mise en récit

De leur côté, les dispositifs écrits servent davantage de supports à la réflexion que d'illustration. L'écrit offre la possibilité de garder des traces de l'expérience et de les retravailler avant d'être communiquées sous forme de récit (Malet, 2000 ; Vanhulle, 2002). Il est possible d'effectuer une révision chronologique des différentes phases de réflexions au contraire des dispositifs oraux, sauf si ceux-ci ont été enregistrés. Une autre particularité de l'écrit réside dans l'absence de régulation externe : le-la narrateur-trice est seul-e face aux consignes et à son récit obtenu par un monologue intérieur sans régulation immédiate possible.

Les dispositifs écrits de support à la narration se distinguent (tableau 1) également en fonction de leur fréquence de mise en récit et du type de récit obtenu (De Cock, 2007). Nous pouvons ajouter que l'évaluation et le-la destinataire principal-e du produit permettent de les distinguer.

	Fréquence de récit	Type de récit	Destinataire principal
Journal de bord	Régulier et continu	Brut	Narrateur-trice
Portfolio	Ponctuel et continu	Brut et retravaillé	Evaluateur-trice et narrateur-trice
Rapport de stage	Ponctuel	Brut et retravaillé	Evaluateur-trice

Tableau 1 : Dispositifs écrits de soutien à la narration (à partir de De Cock, 2007)

Le journal de bord⁵⁸ se distingue ainsi des autres dispositifs écrits d'aide à la narration par sa fréquence et son-sa destinataire principal-e. Il n'est pas évalué et permet une récolte de plusieurs récits réguliers. Un suivi longitudinal et réflexif est possible au travers de récits bruts et non retravaillés (Baribeau, 2005). Au contraire, les récits issus de portfolio et du rapport de stage sont davantage retravaillés afin de correspondre aux normes académiques de réussite.

Allier l'entretien et le journal de bord

Le journal de bord et l'entretien ont chacun leurs limites. Du côté du journal de bord, l'absence d'interlocuteur-trice ne permet pas de régulation directe ; la qualité de la réflexion peut en être touchée. De plus, la mise en récit écrit est un processus lent qui peut être mal vécu, ou perçu comme chronophage par les futurs enseignant-e-s (Vanhulle, 2005).

De son côté, l'entretien est une modalité demandant des moyens humains et temporels importants. La rencontre doit s'organiser dans le temps et dans l'espace, ce qui n'est pas aisé lors d'une expérience de stage par exemple. De plus, l'entretien n'offre pas la possibilité de retravailler ultérieurement le récit pour contribuer aux développements professionnels de l'étudiant-e, sauf si une trace écrite ou audiovisuelle est gardée. Au vu de ces limites et apports, nous avons allié le journal de bord et l'entretien pour concevoir le journal de bord audio de stage.

Pour assurer la pertinence d'un vecteur de récolte de récits d'expériences dans le cadre du développement professionnel d'étudiant-e-enseignant-e, nous avons choisi de créer un dispositif numérique innovant de suivi à distance que nous avons appelé le « journal de bord vidéo ». Ce dispositif combine certaines spécificités du journal de bord telles que le suivi longitudinal et fréquent de récits d'expérience bruts, des balises larges mais présentes ainsi que la possibilité de traces et de régulation de l'entretien compréhensif et d'explicitation tout en s'adaptant au contexte matériel et humain du stage.

Que ce soit dans le cas de dispositifs écrits ou oraux, les consignes et les balises données par les formateur-trice-s agissent comme des curseurs sur l'orientation du récit. Plus elles seront larges et claires, plus le récit gardera l'orientation que le-la narrateur-trice veut lui donner, avec le moins d'interférences du commanditaire (Bertaux, 2016). Selon De Cock (2007), un cadrage fort oriente la narration vers la description et non vers la réflexion alors que l'absence de balises laisse davantage au-la narrateur-trice la possibilité d'exprimer ses émotions et ses intérêts personnels.

Les consignes d'ouverture de récit et les balises de relance sont tournées spécifiquement en fonction des finalités poursuivies (Bertaux, 2016 ; Burrick, 2010). Par exemple, les entretiens compréhensifs, d'explicitation et le journal de bord débutent par une consigne large ouvrant un éventail de récits possibles pour le-la narrateur-trice alors que le rapport de stage et la plupart des analyses de cas sont bien plus balisés et contraignants.

La modalité audiovisuelle permet de garder une trace du récit (comme pour le journal de bord écrit) mais également de capter les indices verbaux et non verbaux du-de la narrateur-trice (tel qu'en entretien). Le recours aux technologies numériques par la mise en ligne du journal vise à assurer un suivi à distance des stagiaires malgré les contraintes de temps, d'espace et de disponibilité des formateur-trice-s (Petit, Dionne & Brouillette, 2019).

8. Mise en place pratique du journal de bord vidéo

Notre dispositif de journal de bord vidéo a été pensé et mis en place pour soutenir les étudiant-e-s dans leur démarche de développement professionnel tout au long de leur immersion en stage. Toutefois, pour en permettre une appropriation bénéfique, nous avons dû à la fois le penser comme catalyseur de développement professionnel et l'adapter aux contraintes du stage : temporalité, disponibilité, moyens humains et techniques.

La focale a donc été placée sur la mise en récits d'expériences professionnelles à plusieurs moments clés du stage de bloc 2 et de bloc 3 répondant à des consignes larges et réparties au fil du séjour en milieu scolaire (tableau 2).

Temps de mise en récit	Individus en interactions avec le-la stagiaire	Actions professionnelles globales en interaction
Avant le stage actif : observations	Maîtres de stage, formateur-trice-s de Haute École, (élèves)	Collaboration avec les maîtres de stage et immersion dans l'école
Premier jour de stage	Élèves, Maîtres de stage	Mise en œuvre de première leçon
Milieu du stage	Élèves, Maîtres de stage, formateur-trice-s de Haute École	Mise en œuvre de séquences
Fin de stage	Élèves, Maîtres de stage, formateur-trice-s de Haute École	Clôture de séquence et évaluation
Après le stage	Formateur-trice-s et formatrices de Haute École	Auto-évaluation globale de stage

Tableau 2 : Répartition et cadre des récits du journal de bord vidéo

Chaque narration est tournée sous forme audio-visuelle avec une caméra/webcam personnelle et partagée en ligne par l'étudiant-e sur son espace numérique personnel d'apprentissage mis à disposition par l'institution (dans notre cas sur Moodle). Le-la stagiaire est invité-e à narrer son récit à chaud à la suite d'une expérience professionnelle vécue. La construction du discours se fait en contexte, régulièrement pendant le stage, en autonomie et avec des outils technologiques d'utilisation peu complexe. Le dispositif permet à l'étudiant-e de formuler son récit, sans soucis de mise en forme écrite et avec le soutien des éléments non verbaux tels que le paralangage, les expressions du visage, les silences, la posture, les mouvements des yeux et les gestes.

Les temps de mise en récit choisis correspondent aux moments-clés d'interactions mis en évidence lors d'une recherche précédente (Kahn & Vanmeerhaeghe, 2018) : la semaine avant le stage, après le premier jour de stage, au milieu, en fin de stage et quelques jours après le stage (tableau 2) où des interactions et actions professionnelles spécifiques sont abordées. À chaque stage de bloc 2 et bloc 3, le journal de bord est complété par un nouveau cycle de capsules, ce qui correspond à cinq capsules par stage, soit dix par années et vingt pour un cursus normal. Ce rythme permet un recueil de documents qui constituent une base d'auto-analyse signifiante, sans toutefois noyer l'étudiant-e dans des récits trop fréquents qui pourraient automatiser son discours.

Après chacun de ces moments, le-la stagiaire est invité-e à tourner une capsule audio-visuelle d'au minimum cinq minutes afin d'y relater son expérience. Les consignes fournies à l'étudiant-e sont ouvertes et répétitives d'une capsule à l'autre afin de ne pas interférer dans son vécu ou induire de normes extérieures au stage. La consigne, livrée à différents temps du stage est : « racontez votre expérience ... ».

Chaque consigne est accompagnée de deux balises permettant à l'étudiant-e d'axer son récit sur les interactions vécues avec les différents acteur-trice-s du stage (maitre de stage, élèves, formateur-trice de Haute École) et les tâches professionnelles globales qui ont pu être abordées au sein de son expérience d'apprentissage (collaboration, immersion dans l'école, mise en œuvre de leçon, de séquence, évaluation, auto-évaluation globale). Il y a donc invitation à la parole, mais non pas interrogation directe sur les règles que les stagiaires ont pu suivre ou des savoirs particuliers, car un tel questionnement comporterait un fort risque de discours élaboré au prix d'une volonté de conformité aux cours reçus. Nous avons plutôt demandé aux stagiaires comment le stage s'était déroulé à différents moments de celui-ci.

Ce dispositif a été présenté aux étudiant-e-s de bloc 2 et bloc 3 un mois avant la période de stage afin qu'ils-elles puissent se familiariser avec l'espace « journal de bord vidéo » et

entreprendre des essais techniques. Une entrevue de débriefing a été prévue entre les deux stages de chaque année afin d'évaluer le dispositif sur ces aspects réflexifs et techniques.

Les étudiant-e-s de la première année de mise en place du module ont été recrutés de manière volontaire. À la suite de l'année test, les formateur-trice-s de deux sous-sections l'ont inséré dans le cursus d'accompagnement des stagiaires, à la fois en bloc 2 et en bloc 3, de manière obligatoire mais toujours non évaluée. Au total, 32 journaux de bord ont été produits lors des deux premières années.

9. Regards critiques sur le dispositif et perspectives Regards méthodologiques

En théorie, notre dispositif hybride permet de combiner les apports du récit d'expérience, de l'entretien et du journal de bord pour proposer un journal en ligne composé de plusieurs capsules audiovisuelles contenant les narrations orales des stagiaires. Malgré ces apports, nous sommes déjà conscients des limites du dispositif tant au niveau réflexif que de son appropriation par les étudiant-e-s, formateur-trice-s et formatrices.

Le dispositif veut faire émerger des atouts réflexifs du récit d'expérience, le soutien des consignes d'entretien et la flexibilité du journal de bord. La mise à distance du vécu permet aux stagiaires de rendre intelligibles les rencontres de savoirs issus des contextes académiques et professionnels. Cet espace-temps d'auto-évaluation est aussi mis en place afin que les stagiaires se reconnaissent peu à peu dans leur statut professionnel émergent (Jorro, 2014). Le dispositif du journal de bord vidéo mène régulièrement les stagiaires à récolter des récits personnels sans que ceux-ci ne soient cotés ou évalués. Cela favorise une mise en récit brute tout au long du stage, au plus proche du vécu des étudiant-e-s, sans normalisation académique et permettait la prise en compte éventuelle des éléments non-verbaux. Les modalités numériques audiovisuelles choisies veulent diminuer les difficultés techniques et temporelles qu'impliquent la mise en place d'entretiens pendant la période chargée des stages. Quant à l'oralité des récits, elle répond au rapport conflictuel à l'écrit de certains étudiant-e-s. L'espace numérique « journal de bord vidéo » de l'étudiant-e lui permet de collectionner ses capsules, de garder une trace de son expérience et de les revoir. Le dispositif peut donc être utilisé pour un accompagnement à distance demandant peu de moyens humains et techniques.

Toutefois, nous sommes conscients que la parole des stagiaires ne leur permet pas directement d'accéder aux savoirs et compétences en développement. Il s'agit d'un soutien à la narration et à l'auto-évaluation que l'étudiant-e peut réutiliser à sa guise grâce à

l'enregistrement des capsules. L'hybridité choisie du dispositif, entre journal de bord, récit d'expérience et entretien, révèle des apports réflexifs et matériels mais aussi des limites dont l'absence d'interlocuteur-trice et les divers rapports au média et aux technologies numériques (Collin, Calonne & Saffari, 2014).

Aucun-e interlocuteur-trice n'est présent-e lors de la captation vidéo du récit du stagiaire. Il-elle se retrouve donc seul-e face caméra pour un monologue où il-elle ne peut avoir directement de retour. Selon Bertaux (2016), cela peut provoquer un malaise auprès du de la narrateur-trice qui ne se sent pas reconnu-e lors de la communication de son récit. De plus, les consignes et balises ne sont pas fournies au moment où chaque capsule doit être produite par un destinataire à l'écoute mais communiquées à l'avance sur l'espace numérique de l'étudiant-e. Il n'y a donc pas de régulation extérieure du récit (Bertaux, 2016). L'étudiant-e est libre d'analyser son expérience sur des axes cognitifs, affectifs ou sociaux (Burrick, 2010 ; De Cock, 2007), le journal peut aller du déchargement émotionnel au développement personnel en passant par l'analyse factuelle.

Regards des stagiaires

Les débriefings menés par focus group avec les 42 étudiant-e-s des deux premières années d'utilisation du dispositif et une première analyse des capsules (Kahn & Vanmeerhaeghe, 2018) ont permis d'évaluer sa prise en main et son potentiel réflexif.

Sur le plan réflexif, nous constatons que la rencontre entre pratiques d'enseignement et savoirs est mise en récit dans 26 journaux sur 32. De plus, la majorité des étudiant-e-s ont confirmé le statut d'aide à l'auto-évaluation du dispositif : « *Ça (le dispositif) nous permet de réfléchir sur nous-même, sur le stage et de nous remettre en question car même si ce n'est pas demandé, il faut aller dans le détail, prendre le temps et du coup on pense aussi au pourquoi, aux didacticiens et tout* » (Sabine, sciences, bloc 3, capsule 4). Florent, étudiant en bloc 2 langues germaniques, va plus loin en rapportant : « *Ce journal, c'est une autre façon pour un retour sur les cours qu'on a à l'école. Ça permet enfin d'exprimer des choses qu'on n'a pas toujours le temps ni l'occasion d'exprimer. En même temps, ça me permet de réfléchir, de me poser. On n'a pas plein de gens autour. Du coup, on n'est pas influencé, on peut vraiment réfléchir* » (Florent, langues, bloc 2, focus group). Ils-elles soulignent le bénéfice d'un espace-temps « enfin » prévu pour parler de leur stage sans être évalué-e-s.

Toutefois, ils-elles mettent en question le poids de leur auto-évaluation dans l'évaluation de stage et donc l'intérêt de la prise de recul réflexive soutenue par le journal de bord vidéo. Certain-e-s ont l'impression que leur retour sur le stage n'importe pas face aux retours et

observations des formateur-trice-s. Ils-elles ne voient donc pas toujours l'intérêt de s'y atteler, que ce soit *via* le dispositif mis en place ou non. « *J'ai toujours une frustration lors du jury d'évaluation. C'est l'avis du prof qui compte. Nous on ne peut faire qu'acquiescer. De toute façon, ils n'écoutent pas notre vision des choses (...)* Avec le journal, ici, on peut dire sans être jugé mais, ça ne sert à rien pour les points... à quoi bon (Michel, mathématique, bloc 2, capsule 5). Ce retour non pas sur la forme du dispositif mais sur son fond réflexif pose la question de la place donnée au développement professionnel émergent en formation initiale des enseignant-e-s. On décèle dans l'intervention de ces étudiant-e-s tout le paradoxe entre le bénéfice d'une verbalisation non soumise à l'évaluation et le besoin d'une reconnaissance de leur travail par une cotation.

Concernant les modalités numériques du journal de bord vidéo, une majorité d'étudiant-e-s soulèvent, comme Max ci-après, les facilités d'utilisation du journal. Les traces récoltées et enregistrées en une collection leur permettent de se voir (et de se revoir) évoluer tant sur le plan du discours que de la mise en discours. « *Le journal est une chouette expérience, c'est positif et flexible en plus vu le peu de temps qu'on a pendant la folie des stages. Mais, quand on se regarde, c'est bien et bizarre à la fois. On a parfois l'impression d'être un idiot, seul à parler devant la caméra, devant sa tête. Je parle, je parle et voilà. Je préfère le contact humain. D'un autre côté, c'est fou de me revoir à la première capsule puis à la 3^{ème}. Je suis de plus en plus fatigué et tout et tout (silence) et je ne parle pas de la même façon de trucs que j'ai vécu plusieurs fois, qui se répétait au stage 2 et au stage 3* » (Max, sciences, bloc 3, focus group). La captation vidéo a été vécue par la plupart des étudiant-e-s comme une expérience motivante. La durée de leurs récits s'étend à bien plus de cinq minutes avec le temps, allant même jusqu'à une durée de 20 minutes pour onze stagiaires à partir de la capsule 3. Quelques étudiant-e-s (n=6 sur 32) ont soulevé des difficultés à se confronter à leur image pendant la mise en récit. Deux d'entre eux-elles ont choisi de détourner le dispositif en enregistrant uniquement leur voix en obstruant leur caméra, ce que nous n'avions pas anticipé. Le journal de bord vidéo par collecte de récits d'expérience audiovisuels est un dispositif prometteur de soutien au développement professionnel des stagiaires. Toutefois, son appropriation par les étudiant-e-s est toujours en cours d'analyse. Outre l'aspect professionnalisant, ce dispositif permet la récolte⁵⁹ de nombreuses interprétations du phénomène social qu'est le stage par des acteur-trice-s en immersion. Ces données nous permettront d'éclairer le stage en tant qu'objet de recherche et d'approfondir les connaissances sur l'appropriation du stage par les étudiant-e-s et leur développement professionnel émergent

