

Recherche sur le rôle des maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants

RAPPORT DE RECHERCHE **Juin 2001**

Université Libre de Bruxelles
Service des Sciences de l'éducation

Bernard Rey, professeur
Sabine Kahn, chercheuse
Avenue F. D. Roosevelt, n° 50
1050, Bruxelles
Tél. : 02 650 56 87, 02 650 54 58
Fax : 02 650 56 90
brey@ulb.ac.be
Sabine.Kahn@ulb.ac.be

Nous tenons à remercier vivement

Les étudiants des Hautes Ecoles
Les maîtres de stage
Les professeurs des Hautes Ecoles
Les directeurs d'établissements

pour leur participation active à cette recherche.

Table des matières

I - LES PROBLEMES RELATIFS A LA FONCTION DE MAITRE DE STAGE TELS QU'ILS APPARAISSENT DANS LA LITTERATURE	2
1) Identité professionnelle du maître de stage	3
2) Relations entre le maître de stage et l'établissement de formation (Haute Ecole)	3
3) Relations entre le maître de stage et le stagiaire	4
4) Le vécu du stagiaire	5
5) Conceptions de la formation des enseignants et rôle des maîtres de stage	6
II - LES PROBLEMES TELS QU'ILS APPARAISSENT DANS LES ENTRETIENS	11
1) Méthodologie	11
1.1. L'instrument	11
1.2. L'échantillon et l'étendue de l'investigation	12
1.3. La validité des résultats	12
2) Les points émergents des entretiens	12
2.1. L'identité professionnelle du maître de stage formateur d'enseignant	13
2.2. Relations entre le maître de stage et l'établissement de formation	17
2.3. Relations entre le maître de stage et le stagiaire	23
III - RECAPITULATION DES PROBLEMES ET ELEMENTS DE SOLUTION	28
• Le maître de stage ne se pense pas comme formateur	28
• Des différences de logiques entre maître de stage et professeurs des Hautes Ecoles	28
• Le problème de l'évaluation	30
• Problèmes de reconnaissance du stagiaire par le maître de stage	31
IV - LES TACHES PROFESSIONNELLES DU MAITRE DE STAGE	33
1. Avant le stage	33
2. En début de stage	35
3. Pendant le stage	39
4. En fin de stage	41
V - LES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DU MAITRE DE STAGE	43
• Remarques préliminaires sur la notion de compétence	43
• Les compétences du maître de stage	44

1. Savoir analyser une situation d'enseignement et dégager les contraintes et ressources qu'elle offre pour l'action pédagogique	44
2. Savoir formuler et justifier ses choix pédagogiques et didactiques	45
3. Savoir conduire un échange ou un entretien à visée réflexive avec le stagiaire	46
4. Pratiquer une évaluation formative en saisissant les prestations du stagiaire dans une Progressivité	48
VI- PROPOSITIONS POUR LA FORMATION DES MAITRES DE STAGE	50
•Remarques sur la construction des compétences	50
•La configuration de la formation	51
1. Un système de concepts	51
2. Une orientation du regard : se positionner comme formateur	51
3. Des procédures à automatiser	52
• Proposition d'un partenariat permettant le développement professionnel du maître de stage	53
1.Confection par chacun des maîtres de stage de sa « présentation générale d'enseignement » (PGE). Echanges entre maîtres de stage et professeurs des hautes Ecoles sur ces PGE.	53
2.Rédaction par chaque futur maître de stage de la liste des aspects du métier qu'il a envie de faire partager par des jeunes qui aspirent à devenir enseignants. Echanges entre maîtres de stage et professeurs des Hautes Ecoles sur ces listes.	54
3.Mise en situation d'entretien avec un stagiaire sur sa prestation	54
4.Echanges entre professeurs de la Haute Ecole et futurs maîtres de stage sur des scénarios de situations critiques	55
5.Construction en commun entre professeurs de la Haute Ecole et futurs maîtres de stage d'une grille d'évaluation formative à utiliser en fin de stage	55
6.Construction en commun entre professeurs de la Haute Ecole et futurs maîtres de stage d'un outil de présentation de l'établissement au stagiaire en début de stage	56
7.Construction en commun entre professeurs de la Haute Ecole et futurs maîtres de stage d'un outil d'observation d'une classe en vue de la prendre en main	56
BIBLIOGRAPHIE	57

La présente recherche a pour objectif de construire un référentiel de compétences des maîtres de stage et des propositions pour une formation de ceux-ci.

Précisons d'emblée que l'appellation "maîtres de stage" désigne ici les instituteurs (de maternelle ou de primaire) ou les régents qui accueillent dans leur classe les étudiants des départements pédagogiques des Hautes Écoles durant les stages. Il ne s'agit donc en aucune manière des "maîtres de formation pratique" dont il est question dans les nouvelles dispositions pour la formation des instituteurs et régents.

Personne ne pourrait contester que chaque année sortent des Hautes Écoles des enseignants compétents. C'est grâce à leurs professeurs et aux maîtres de stage qui les ont accueillis qu'ils ont acquis cette compétence.

Cependant l'articulation théorie-pratique qui est un aspect délicat de toute formation d'enseignants reste encore à améliorer. Or si on veut l'améliorer, il faut repérer les problèmes liés au dispositif qui en constitue le noyau, c'est-à-dire les stages de formation professionnelle. Maîtres de stage, stagiaires et professeurs de Hautes Écoles doivent affronter ces problèmes. C'est pourquoi pour bâtir le référentiel des compétences du maître de stage, nous sommes partis des problèmes qui se posent dans les stages de formation professionnelle d'enseignants tels qu'ils apparaissent dans la littérature et surtout dans les entretiens que nous avons conduits auprès de professeurs des Hautes Écoles, d'étudiants, de maîtres de stage et de quelques chefs d'établissements primaires et secondaires. Ce sont ces problèmes que nous exposerons d'abord.

Nous examinerons ensuite les réponses possibles. Problèmes et réponses nous permettront de dresser, au-delà d'une simple énumération descriptive, la liste des actes professionnels du maître de stage et, à partir de là, les compétences qu'il doit avoir.

Les propositions de formation seront liées à ces compétences.

I

LES PROBLEMES RELATIFS A LA FONCTION DE MAITRE DE STAGE TELS QU'ILS APPARAISSENT DANS LA LITTERATURE

Les problèmes évoqués par la littérature sont repris ci-dessous et regroupés autour de cinq axes :

1. Problèmes relatifs à l'identité professionnelle du maître de stage.
2. Problèmes relatifs aux relations entre le maître de stage et la Haute École.
3. Problèmes relatifs aux relations entre le maître de stage et le stagiaire.
4. Problèmes tenant au vécu du stagiaire par rapport à son stage.
5. Problèmes relatifs aux diverses conceptions de la formation des enseignants et du rôle du maître de stage.

1) Identité professionnelle du maître de stage

- Le maître de stage est-il d'abord un enseignant entièrement dévoué à l'apprentissage de ses élèves, est-il d'abord un formateur d'enseignants ou est-il à la fois enseignant devant sa classe et formateur d'enseignants ?

Les travaux de Bourdoncle et al. (1996), menés dans un pays où coexistent deux corps de maîtres de stage, montrent que les maîtres de stage possédant un statut (les Instituteurs Maîtres Formateurs en France) se sentent au moins autant formateurs d'enseignants qu'enseignants dans leur classe, tandis que les maîtres de stage "temporaires" (les Maîtres d'Accueil Temporaire) ont d'abord et avant tout le souci de leur classe et n'ont pas véritablement de prétention de formation du stagiaire. Ils ont avant tout une fonction d'accueil et de socialisation.

Durand (2000) montre, après analyses minutieuses des interactions entre tuteur (maître de stage) et stagiaire que les maîtres de stage "*conseillent comme ils enseignent et ne différencient pas la situation de conseil*" d'un autre moment de la classe ; tandis que leurs stagiaires futurs enseignants se sentent élèves. A l'extrême, cette centration du maître de stage sur la responsabilité qu'il a vis-à-vis de sa classe l'amène à craindre que l'accueil du stagiaire ne vienne perturber le bon fonctionnement de la classe.

Les travaux de Bourdoncle et al. montrent également que les maîtres de stage temporaires (MAT) entretiennent plutôt une relation affective avec le stagiaire.

Il est alors légitime de se demander dans quelle mesure la polarisation du maître de stage sur sa classe, son mode d'intervention auprès du stagiaire identique à celui qu'il adopte avec ses élèves et le caractère affectif de sa relation au stagiaire sont compatibles avec une action de formation et d'évaluation du novice ?

- Le maître de stage se sent-il véritablement partenaire de la formation des enseignants ? A-t-il le sentiment que la Haute École le reconnaît dans ses compétences de formateur d'enseignants ? Pour Bourdoncle et al. (1996) certaines des difficultés rencontrées par les maîtres de stage semblent relever du double isolement dans lequel ils se sentent enfermés par rapport au partenaire que constitue le centre de formation (ici la Haute École), mais aussi par rapport aux autres maîtres de stage. Cette solitude paraît peu propice à la construction d'une identité collective de maître de stage formateur d'enseignant.

2) Relations entre le maître de stage et l'établissement de formation (Haute École)

- Le maître de stage peut avoir, dans cette fonction, des motivations diverses : il peut avoir une véritable intention formatrice et souhaiter communiquer à des jeunes sa connaissance du métier ; cela peut aller jusqu'à une volonté de modeler quelqu'un à son image et risque d'entraîner l'imposition autoritaire d'un modèle. A l'autre extrême, il peut accepter un stagiaire pour ne pas déplaire à l'institution, pour rendre service à un professeur de la Haute École ; il peut alors considérer que c'est là un surcroît de travail pour lui ou bien que la présence et que les interventions du stagiaire vont constituer une perte de temps dans la transmission de la matière. Dans ce cas précis, il peut également ne pas se sentir suffisamment compétent, légitime ou reconnu pour former un futur collègue.

- Est-il préférable que le maître de stage se contente de prêter sa classe ou qu'il ait, vis-à-vis du stagiaire une intention formatrice ? Si on préfère la seconde de ces deux

possibilités, les choix pédagogiques et didactiques qu'il va tenter de faire partager par son stagiaire seront-ils conformes à ceux proposés à la Haute École ?

- Quelles sont les conditions institutionnelles et organisationnelles qui permettraient d'assurer la cohérence entre les options pédagogiques proposées et pratiquées par le maître de stage et celles proposées par la Haute École ? Information, formation, participation à des projets pédagogiques, à l'élaboration des plans de formation, partenariat, expériences pédagogiques menées en commun, etc. ?

- Y a-t-il cohérence dans les choix pédagogiques et didactiques proposés par les différents professeurs de la Haute École (différences entre psycho-pédagogues et didacticiens, entre les professeurs spécialistes de disciplines plutôt orientés vers la didactique ou plutôt orientés vers le savoir fondamental) ? Est-il souhaitable qu'il y ait cohérence ou, au contraire, la diversité des choix proposés est-elle la condition d'une formation non dogmatique, soucieuse de rendre autonome le futur enseignant ? La diversité des choix préconisés doit-elle être un fait qu'on subit comme une fatalité ou doit-elle être présentée comme une ressource et faire l'objet d'un discours explicite ?

- Il peut y avoir, dans certaines circonstances, pour l'institution de formation, des difficultés à trouver des enseignants qui acceptent de recevoir des stagiaires. Que fait alors l'institution pour trouver des maîtres de stage et les convaincre d'accepter ce rôle ?

- Le maître de stage, en situation dans la classe, ne manquera pas d'apprendre au stagiaire un certain nombre de "trucs" qui permettent la gestion de la classe : parler à voix basse, voire chuchoter pour capter l'attention des élèves, poser sur chaque bureau la fiche de travail avant le retour de récréation, etc. Il pourrait donc arriver que certains étudiants déprécient systématiquement l'enseignement qu'ils reçoivent des professeurs de la Haute École, au profit des stages et du maître de stage.

3) Relations entre le maître de stage et le stagiaire

- Le maître de stage doit-il avoir, vis-à-vis du stagiaire, plutôt une attitude permissive (laisser le stagiaire adopter des postures pédagogiques qu'on ne partage pas) ou plutôt une attitude normative (lui dire quelle est la bonne manière de faire) ? L'une et l'autre peuvent se justifier : la permissivité ouvre la possibilité au débutant de se forger une identité professionnelle qui soit vraiment la sienne ; la normativité peut être le résultat d'une véritable intention formatrice du maître de stage sur le stagiaire. Y a-t-il une ou des alternatives entre les deux positions ? Quelles sont-elles ? Comment se régulent-elles ? etc.

- Comment le stagiaire peut-il percevoir le maître de stage comme un aide en qui il peut avoir confiance et à qui il peut dire ses difficultés, si celui-ci est en même temps évaluateur ? Si en revanche il est établi que le maître de stage n'intervient en aucune manière dans l'évaluation des prestations du stagiaire, sera-t-il pris au sérieux comme véritable acteur de la formation ?

- Comment le maître de stage peut-il concilier ce qu'il doit au stagiaire et ce qu'il doit à ses élèves ? Laisser le stagiaire faire ses expériences, c'est prendre le risque qu'il y ait une rupture dans la progression qui avait été prévue, c'est prendre le risque qu'une situation d'apprentissage ne soit pas conduite avec autant d'efficacité que d'habitude,

c'est prendre le risque d'une détérioration du climat relationnel dans la classe, etc. Mais restreindre l'intervention du stagiaire, soit dans le temps, soit dans la nature des actes pédagogiques qu'on lui laisse assurer, c'est réduire l'impact formateur du stage. Comment faire une place aux essais (et aux éventuelles erreurs) du stagiaire et néanmoins sauvegarder la qualité de l'enseignement pour les élèves ?

- Sur le plan affectif, dans la relation du maître de stage à "sa" classe, quel est l'impact de l'arrivée d'un tiers ? Peut-il avoir un sentiment de dépossession ? Comment contrôler ce type d'affect ?

- Le maître de stage peut avoir différentes stratégies de formation à l'égard du stagiaire. Il peut le considérer comme un partenaire auquel il explique les raisons de ce qu'il fait; on a alors affaire à une verbalisation importante entre les deux partenaires et on rejoint la conception de l'enseignant comme acteur rationnel que nous présenterons dans la dernière partie de ce texte et peut-être aussi la conception du "praticien réflexif". Mais il peut, au contraire, considérer qu'on devient un enseignant professionnel en se forgeant un "habitus" et que cela ne peut se faire qu'à travers l'expérience pratique ; dans ce cas l'acte formateur du maître de stage ne sera pas de tenir un discours explicatif sur ce qu'il fait, mais de placer le stagiaire dans des situations propres à provoquer de sa part les ajustements de comportements qui déboucheront sur l'habitus attendu.

- Une abondante littérature, notamment américaine, propose qu'entre le maître de stage et le stagiaire s'établisse une relation de "mentorat" (Collin, 1986, Irvine, 1985, Houde 1996). Le maître de stage y joue le rôle de mentor, c'est-à-dire d'initiateur et de soutien bienveillant vis-à-vis du stagiaire. Il est ainsi une figure d'identification. C'est par là que s'opère la transmission de la professionnalité, qui est conçue beaucoup plus comme un savoir-être global que comme un ensemble de techniques ou de savoirs qu'on pourrait aisément verbaliser. Dans cette relation de "mentor" à "mentoré" on peut distinguer plusieurs étapes : la relation est d'abord asymétrique, il y a imitation, identification et développement, de part et d'autre, de sentiments fusionnels. Dans une étape ultérieure, chacun perd ses illusions sur l'autre ; le mentoré se reconnaît des compétences et en même temps perçoit les limites du mentor ; les sentiments fusionnels sont brisés et la relation évolue vers une forme d'égalité. Cette situation de formation est proche du modèle "centré sur la démarche" dont nous parlons également ci-dessous.

Ainsi le maître de stage devenu mentor a une importante fonction formatrice. Il est d'ailleurs étroitement associé à la formation initiale des enseignants. C'est ce qu'on peut constater dans les trois pays qui ont rendu universitaires leurs formations d'enseignants depuis plus de quinze ans : USA (1940), Royaume Uni (1963), Québec (1965).

4) Le vécu du stagiaire

- Le stagiaire arrive en stage avec une attente considérable, car le sentiment de réussite ou d'échec qu'il aura à la fin du stage conditionne le sentiment de pouvoir faire ce métier. L'enjeu est considérable et concerne la personne toute entière.

- Il arrive dans une structure (la classe) dont il sait qu'elle lui préexiste et qui est destinée non pas d'abord à sa propre formation, mais à l'enseignement des élèves. Il peut donc s'inquiéter de savoir s'il va y être reçu et si ses caractéristiques de débutant

ou d'apprenti vont y être prises en compte. Il a besoin de recevoir du maître de stage des signes indiquant qu'une intention formatrice est prévue à son égard.

- Il peut aussi, à l'inverse, souhaiter être reconnu, par les élèves et aussi par le maître de stage, comme un enseignant à part entière. Il a besoin qu'on lui fasse confiance et qu'on prenne en compte ses conceptions pédagogiques.

- Il peut ressentir une contradiction entre les pratiques pédagogiques dont il est témoin et dans lesquelles il doit s'insérer et les recommandations pédagogiques et didactiques qu'il a reçues à la Haute École.

- Confronté aux élèves, il peut avoir le sentiment que ce qu'il a appris à la Haute École est insuffisant ou inutile, voire inapplicable. Une demande majeure des régents en formation semble être qu'on leur apprenne comment gérer la classe (Chenu, 2000a). Plusieurs enquêtes menées auprès d'étudiants font apparaître que ceux-ci sont demandeurs de recettes, de procédures fonctionnelles. Cela renvoie évidemment aux difficultés propres aux publics du début du secondaire ; mais cela semble aussi indiquer que les problèmes de discipline et de conduite du groupe sont à leurs yeux indépendants des activités par lesquelles on fait apprendre. On trouve d'ailleurs cette même préoccupation, quoiqu'à un moindre degré, chez les futurs instituteurs du primaire (Huberman, 1986). Cette visée des stagiaires constitue un obstacle à une véritable formation professionnalisante.

5) Conceptions de la formation des enseignants et rôle des maîtres de stage

Le rôle qu'on attribue au maître de stage dépend évidemment de la conception qu'on se fait de la formation des enseignants. De l'énorme littérature consacrée à cette question, nous retiendrons quatre tentatives de formalisation de la formation des enseignants :

Le premier axe (Georges G., Hannon H., Léon A., 1974) tente de distinguer, en matière de formation des enseignants, trois “ modèles ” principaux :

— Le modèle “ inductif ” qui postule que c'est par la pratique et l'observation de maîtres chevronnés que s'apprend le métier d'enseignant. Cette conception comporte un risque important : celui de conduire à l'imitation conformiste et à la reproduction de pratiques stéréotypées.

— Le modèle “ déductif ” qui accorde la priorité à la formation théorique. Les stages ne viennent que dans un second temps et consistent essentiellement à tenter de mettre en application les connaissances théoriques préalablement acquises. Cette conception comporte également un risque : celui de croire que la connaissance suffit pour modifier les comportements et les attitudes.

— Le modèle “ alternatif ” tente de dépasser les impasses des deux modèles précédents, en alliant à la fois une approche inductive et déductive. Il consiste à partir des problèmes réels que pose la conduite d'une classe et à appliquer systématiquement les concepts, les méthodes et les techniques des sciences humaines à l'analyse et à la résolution de ces problèmes.

2) Le second axe (Gilly, 1983) distingue trois conceptions de la formation des enseignants :

— Le modèle “ centré sur les acquisitions ” qui correspond globalement au modèle déductif cité précédemment.

— Le modèle “ centré sur l’analyse ” qui correspond dans les grandes lignes au modèle alternatif cité précédemment.

— Le modèle “ centré sur la démarche ” par lequel, la priorité est donnée au développement personnel du futur enseignant, avant de penser à ses compétences professionnelles au sens strict.

3) Le troisième de ces axes vient de la tentative de synthèse des différentes conceptions du métier d’enseignant rassemblées par L. Paquay et M.C. Wagner (1996). Ils décrivent les six “ paradigmes ” suivants :

— Le paradigme du “ maître instruit ” : celui-ci accorde la priorité à l’acquisition de connaissances solides, dans sa discipline de référence ainsi qu’en matière de sciences de l’éducation ou de didactique.

— Le paradigme du “ technicien ” : celui-ci prône l’acquisition de savoir-faire techniques de manière systématique dans la formation de l’enseignant. Dans un second temps, il tentera de les appliquer à sa pratique.

— Le paradigme du “ praticien artisan ” qui a acquis sur le terrain et par la pratique, des schémas d’action contextualisés (ces schémas d’actions peuvent être conscients ou fonctionner sur un registre implicite ou automatisé).

— Le paradigme du “ praticien réflexif ” qui s’est construit un “ savoir d’expérience ”, issu de la pratique et plus ou moins théorisé.

— Le paradigme de “ l’acteur social ” qui s’engage dans des projets collectifs.

— Le paradigme visant avant tout la “ personne ” de l’enseignant.

Chacun de ces paradigmes décrit une facette ou une composante du métier d’enseignant. Tout en reconnaissant l’importance et l’utilité de chacune de ces six composantes, les auteurs plaident surtout en faveur de la formation de “ praticiens réflexifs ”.

Selon le degré de priorité accordé à chacune de ces facettes du métier d’enseignant, la formation des enseignants prendra bien évidemment des formes très différentes. Les stages y apparaîtront à des moments différents de la formation, y joueront des rôles différents dans leur nature comme dans leur importance. Du coup la fonction et l’importance du maître de stages varieront également.

4) Le quatrième de ces axes est constitué par l’opposition entre deux manières de concevoir la compétence professionnelle des enseignants.

La première de ces conceptions, assez répandue, mais particulièrement formulée par Perrenoud, consiste à considérer cette compétence comme un habitus, c’est-à-dire

comme une manière d'être que l'individu a intériorisée et qui structure ses perceptions, ses jugements et ses actions sans que l'individu en soit nécessairement conscient. Cette notion a été empruntée au sociologue Bourdieu qui l'utilise pour désigner la manière de se conduire propre aux individus d'une classe sociale donnée. Il y voit un ensemble de schèmes de perception, d'évaluation, de pensée et d'action. La notion de schème, que l'on trouve également chez Piaget, désigne une structure générale propre à un ensemble d'opérations mentales ou physiques. Ce qui caractérise principalement cette notion de schème, c'est que lorsqu'un individu possède un schème d'action ou de pensée, il peut jusqu'à un certain point l'adapter à des situations nouvelles et d'autre part le schème peut être mobilisé et mis en action même si l'individu n'en est pas conscient. Ainsi, comme le fait remarquer Perrenoud, l'enseignant, comme d'ailleurs n'importe quel professionnel, met en œuvre sans arrêt des routines de décision, de pensée et d'action qui ont été automatisées. Leur mise en œuvre a pu être éventuellement consciente durant la période de leur apprentissage ; en revanche, pour libérer de la capacité attentionnelle, il est indispensable qu'elle ne le soit plus chez le professionnel confirmé. En outre, elles doivent souvent être mobilisées dans des situations d'urgence qui ne laissent pas le temps de la réflexion. Mais leur apprentissage ne passe pas toujours par la pensée consciente. Bourdieu conçoit ainsi l'habitus comme le résultat de l'intériorisation de contraintes objectives. Cela signifie que l'individu placé d'une manière durable ou répétée dans une situation comportant un ensemble de contraintes, produit, par ajustements successifs, les comportements qui sont adaptés ou qui, au moins, évitent les difficultés. Par exemple, un enseignant du début du secondaire finira par se rendre compte qu'il n'est pas bon de réprimander un adolescent difficile dans des conditions telles qu'il va en être humilié devant ses camarades. L'enseignant n'a pas nécessairement, à ce sujet, un savoir conscient et explicite ; mais de fait il ne le fait pas, il s'y prend autrement. Si la compétence professionnelle de l'enseignant est un habitus, la meilleure manière de le former, c'est de le mettre dans des situations où règnent les contraintes objectives du métier, de façon à ce que l'individu en formation trouve par essais et erreurs les schèmes de comportements qui conviennent.

Dans un tel modèle, les stages occupent une place absolument déterminante et le maître de stage est donc l'acteur le plus important de la formation. Mais en outre, cette conception appelle de lui une attitude particulière : ce qui est essentiel, ce n'est pas qu'il montre au stagiaire ce qu'il faut faire ; car la véritable intériorisation de l'habitus exige que l'apprenti s'affronte lui-même aux contraintes de la situation. Ce n'est pas non plus, pour la même raison, qu'il donne des consignes, des directives, qu'il explique ce qu'il faut faire et ne pas faire. Son rôle de formateur tient plutôt en ce qu'il va ménager, durant le stage, un certain nombre de situations typiques de l'enseignement. Perrenoud propose même qu'il prépare, à certains moments, à l'intention du stagiaire, des situations inattendues et difficiles afin que celui-ci soit entraîné à inventer des réponses adéquates : par exemple, au moment où le stagiaire va prendre la classe en main et faire une leçon ou un cours, on peut le priver de ses notes écrites, ou bien lui demander de faire une autre leçon que celle à laquelle il s'est préparé, etc.

Or on trouve, chez les québécois Maurice Tardif et Clermont Gauthier, une autre conception de la compétence professionnelle de l'enseignant. Ce qui, à leurs yeux, caractérise l'enseignant professionnel, c'est qu'il est capable de rendre compte, par des raisons, des actes et décisions qu'il prend dans l'exercice de l'enseignement. Un enseignant, comme tout professionnel, est un "acteur rationnel", c'est-à-dire un être capable d'orienter sa pratique selon un ordre rationnel. L'enseignant n'est pas un agent aveugle ou inconscient ; il décide et agit en fonction de principes. Certes dans la rapidité de l'action quotidienne, il n'a pas besoin de reformuler pour lui-même ces principes ni même de délibérer. Mais il peut toujours, si on le lui demande, rendre

raison de ces décisions en revenant à l'énoncé de ces principes et expliquer, après coup, pourquoi il a agi de telle manière plutôt que de telle autre. Autrement dit, il peut toujours justifier ce qu'il fait par référence à des savoirs. Ces savoirs sont divers. Ce peut être un savoir psychologique ou sociologique ou pédagogique, ce peut être un savoir épistémologique sur la matière enseignée, le résultat d'une réflexion philosophique ou encore le savoir qui résulte de l'expérience de praticien que l'enseignant a accumulé.

Un enseignant pourra par exemple dire : "Si, à tel moment de cette leçon de mathématiques, j'ai organisé un travail en petits groupes, c'est parce que je sais (savoir didactique) que sur la notion concernée il faut que les élèves renoncent à telle préconception et que, d'autre part, je sais que la confrontation entre élèves sous forme de "conflit sociocognitif" contribue à faire dépasser les préconceptions (savoir relevant de la recherche en psychologie sociale)".

Un autre pourra dire : "J'interviens le moins possible sur les échanges entre élèves pendant la récréation ; mais dans telle occasion, j'ai voulu sanctionner des propos d'exclusion de tel élève contre tel autre, parce que la tolérance me paraît une valeur constitutive de la société dans laquelle nous vivons." Il y a là renvoi à un discours de type philosophique.

Un autre encore pourra dire : "Je n'organise jamais de travail en petits groupes tel jour de telle heure à telle autre, parce que les élèves sont en général bruyants dans cette modalité de travail ; or je me trouve dans cette salle dont l'isolation phonique est déplorable et qui jouxte la salle de tel collègue qui pourra en être gêné, etc." On aura là un savoir de praticien, renvoyant à des données très locales, mais importantes dans la pratique.

Dans cette conception de l'enseignant comme celle d'un acteur rationnel, les savoirs (disciplinaires, épistémologiques, didactiques, psychologiques, sociologiques, pédagogiques, etc.) enseignés à la Haute École jouent un rôle déterminant. Car c'est en fonction de ces savoirs que l'enseignant pourra se forger des principes d'action en connaissance de cause. Du coup, les stages semblent avoir moins d'importance. Mais en fait ils sont également indispensables, car c'est grâce à eux que l'enseignant débutant commencera à rassembler les éléments du savoir de praticien que nous venons d'évoquer. Mais le maître de stage, à la différence de ce qu'il fait dans le cadre d'une formation qui vise la construction d'un habitus, n'est pas là pour mettre le stagiaire dans des situations formatrices ; il est là d'abord pour rendre compte de ce qu'il fait, pour expliciter, pour rapprocher ce qui se passe dans la classe des discours théoriques divers qui sont présentés à la Haute École.

Ces deux conceptions de la compétence enseignante, celle de l'habitus et celle de l'acteur rationnel semblent, on le voit, diamétralement opposées et elles impliquent des modalités de formation et des rôles du maître de stage fort différents.

Pourtant, il n'est pas exclu qu'une articulation soit possible entre les deux conceptions. Il ne fait pas de doute qu'une compétence professionnelle comporte nécessairement des façons d'être fortement intériorisées, "incorporées" comme dit Bourdieu, que l'individu met en œuvre sans avoir à en délibérer. Ces façons d'être sont indéniablement l'effet des contraintes matérielles, institutionnelles, relationnelles, etc. L'enseignant tient compte, sans même avoir à y repenser, de la disposition matérielle de la salle dans laquelle il enseigne, de ce qu'exigent les programmes et le système d'évaluation hiérarchique qui lui est appliqué, de ce que les élèves, compte tenu de leur âge, de leur rapport à l'école, etc., sont capables de supporter, d'accepter, de ce que les parents vont trouver légitime ou non, des traditions pédagogiques qu'il doit respecter pour ne pas paraître trop bizarre aux yeux de ses collègues, etc.

Mais il n'est nullement exclu qu'il tienne compte aussi, et d'une manière qui peut idéalement être aussi automatisée, de conseils, de directives, de valeurs à respecter, de manières d'évaluer la réalité qui lui viennent des cours qu'il a reçus à la Haute École. Par exemple, il s'interdit d'expliquer aux enfants que le complément d'objet direct est le nom qui "suit" le verbe, parce qu'il sait, pour avoir suivi des cours de français, qu'une telle procédure conduit à des déconvenues. Devant un enfant en grave difficulté, il n'envisage pas seulement l'hypothèse d'une déficience cognitive, mais les cours de sociologie qu'il a reçus ont induit en lui l'idée de penser cette difficulté en terme d'écart socioculturel. Il pense la pédagogie différenciée non en terme de remédiation mais en tentant d'optimiser son enseignement avant que n'apparaissent les difficultés d'apprentissage... Ainsi, aux contraintes objectives de la situation enseignante qui finissent par modeler un habitus, les discours rationnels donnés à la Haute École ajoutent d'autres contraintes, contraintes faites de valeurs à respecter, de manières d'interpréter la réalité qui procèdent non plus de la pensée commune, mais d'une pensée savante. Il y a donc bien un habitus, mais il est aussi fait de raisons, de justifications, de systèmes conceptuels au travers desquels on pense la réalité.

Les cours donnés à la Haute École n'apportent pas des recettes, des techniques pour enseigner plus facilement. Ils ajoutent plutôt des contraintes, sous forme de règles à respecter : règles propres à la discipline enseignée, règles épistémologiques, règles didactiques, règles éthiques, règles inspirées par ce que la psychologie nous apprend sur le fonctionnement psychique et le développement de l'enfant, règles inspirées de ce que la sociologie nous apprend des processus sociaux. Ces règles doivent être intériorisées par l'enseignant et s'intégrer dans son habitus. Mais, issues de discours rationnels, elles peuvent aussi être reformulées par l'enseignant, chaque fois qu'il a besoin pour lui-même ou devant d'autres d'expliquer ce qu'il fait et comment il le fait.

Il faut insister sur le fait que les cours donnés à la Haute École n'apportent pas toujours des recettes, des instruments permettant d'enseigner plus facilement, mais plus souvent des règles, des exigences qui dans un premier temps compliquent la vie du jeune enseignant. C'est sans doute cette situation qui fait que certains étudiants ont le sentiment qu'une bonne partie des cours qui leur sont donnés à la Haute École ne sont pas "utiles", que les professeurs de la Haute École ne connaissent pas suffisamment le terrain (Chenu, 2000a) et que c'est seulement pendant les stages qu'ils apprennent le métier. Les cours apportent moins des aides que des exigences. Un professeur de la Haute École disait à ses étudiants : "Je ne suis pas là pour vous expliquer comment enseigner, mais comment bien enseigner".

Si on prend en compte ces hypothèses, le rôle du maître de stage est de la plus haute importance. Car il est fort douteux qu'un individu puisse acquérir une manière d'être nouvelle simplement en entendant un discours rationnel, c'est-à-dire en recevant les cours qui lui sont dispensés à la Haute École. C'est bien dans l'action qu'il va se forger un habitus. Mais il convient que cet habitus ne soit pas l'effet des seules contraintes objectives de la situation, mais qu'il intègre aussi des exigences éducatives, pédagogiques, didactiques, épistémologiques, etc. C'est le maître de stage et lui seul qui est en position de faire valoir ces raisons, justifications et obligations comme contraintes dont il faut tenir compte dans l'action. Bien entendu, comme nous l'avons plusieurs fois souligné ci-dessus, les choix qu'il a opérés et les raisons qu'il en donne, peuvent être différents de ceux qui ont été proposés par tel ou tel professeur de la Haute École. Mais cela importe peu. Ce qui importe c'est que ces options soient explicitées et par là relativisées.

II

LES PROBLEMES TELS QU'ILS APPARAISSENT DANS LES ENTRETIENS

1. Méthodologie :

1.1. L'instrument

Construire référentiel et curriculum impliquait une collecte d'informations auprès de tous les acteurs impliqués : maîtres de stage, professeurs des Hautes Écoles, étudiants mais aussi directeurs d'établissement scolaire.

Notre postulat étant celui de la rationalité des acteurs, il fallait porter au jour la logique de ces acteurs. L'entretien nous a paru la méthode d'investigation la plus adéquate ; c'est en effet dans l'entretien que les acteurs dévoilent le sens qu'ils "donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés" (Quivy & Van Campenhout, 1995, p. 196). L'entretien constitue l'instrument idéal pour révéler les logiques d'action, les rationalités propres aux acteurs et les tensions résultant des interfaces entre les différentes logiques.

Postuler que les "protagonistes" de la formation de terrain des futurs enseignants ont des logiques propres, c'est postuler qu'ils "ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur" (Kaufmann, 1996, p. 23). Nous ne pouvons donc nous contenter d'appliquer une méthode d'entretien standardisé qui n'aurait touché qu'à la strate des opinions de surface, c'est-à-dire celles qui sont le plus immédiatement disponibles. C'est pourquoi nous avons adopté la méthode de *l'entretien compréhensif* préconisé et appliqué par Kaufmann (1996). L'important était de saisir les problèmes évoqués par les acteurs et lorsqu'un problème apparaissait, nous avons été certes attentifs à la réapparition du problème dans d'autres entretiens, mais aussi à l'aspect contradictoire de la situation signalée quand ce problème n'était évoqué que dans un seul entretien. Nous utilisons ici le mot *problème* dans un sens large : c'est-à-dire que nous avons repéré comme problème toute situation porteuse de tensions, de questionnements... C'est autour de ces situations que nous avons plus particulièrement travaillées. Mais nous devons préciser que nous n'avons pas rencontré seulement des problèmes et notamment nous avons pu repérer des situations de proximité entre Haute École et maître de stage (soit grâce à des dispositifs de partenariat, soit grâce à une longue habitude de travail ensemble). Ce que nous voulions recueillir n'était pas la perception du plus grand nombre (d'autres instruments auraient été mieux adaptés pour cela), mais la logique de l'acteur et la cohérence de cette logique ; car percevoir une logique ne relève pas du décompte quantitatif des affirmations, mais de l'organisation interne du discours d'un individu et de son rapport avec les situations dans lesquelles il se trouve.

Si cette méthode est bien adaptée à l'étude de l'individu et des groupes restreints, elle ne l'est pas en revanche pour l'étude d'un grand nombre de personnes, elle deviendrait alors trop coûteuse (Blanchet, 1991). Nous travaillons sur le versant "compréhensif" et qualitatif des sciences humaines (Lessard & Bourdoncle, 1998).

1.2. L'échantillon et l'étendue de l'investigation

Nous avons tenté d'investiguer les 3 principaux réseaux d'enseignement : celui de la communauté française, le réseau confessionnel et le C.P.E.O.N.S. Dans chacun de ces réseaux, nous avons tenté d'obtenir un entretien avec :

- des professeurs de la Haute École, tous niveaux (maternelle, primaire, secondaire inférieur), toutes disciplines (psycho-pédagogues et enseignants de matières),
- des maîtres de stage et des stagiaires aux trois niveaux (maternelle, primaire, secondaire inférieur) et pour ces derniers dans différentes disciplines du régendat,
- des directeurs d'établissement (écoles de l'enseignement secondaire, primaire et maternelle).

Si nous avons tenté de croiser des variables de réseaux, des variables de qualité et des variables de niveaux, nous n'en sommes pas restés là. En effet, au fil des entretiens, il a pu nous paraître intéressant de rencontrer des individus qui nous ont été signalés comme possédant des caractéristiques "singulières" (choix pédagogiques particuliers, position affirmée dans la problématique qui nous concerne, etc.) ; et ce même s'ils étaient déjà représentés au niveau des trois variables citées précédemment. Cela explique que certaines catégories soient sur-représentées.

Ainsi notre échantillon apparaît comme une sorte de coup de sonde porté dans le tissu de la formation non universitaire des enseignants. Dans le temps bref qui nous a été imparti le nombre d'entretiens réalisables est tel que notre échantillon ne peut avoir de prétention représentative selon les normes d'échantillonnage habituelles. Malgré cela, et pour les raisons que nous avons indiquées ci-dessus, il permet de faire apparaître les positions et les logiques d'action de chacun des types d'acteurs impliqués.

1.3. La validité des résultats

Comme nous l'avons dit, nous effectuons une recherche qualitative. Nous ne pouvons donc pas valider immédiatement nos résultats au moyen d'un test de validation. C'est la fiabilité des modèles tirés de nos "observations" qui peut être jugée et par là valider les résultats. C'est pourquoi pour éprouver la solidité ou la fragilité de nos résultats nous les avons testés et les testons avec l'instrument de la *saturation des modèles*. Des modèles se dégagent progressivement des premiers entretiens. Au début, ils sont très flous, puis ils vont progressivement s'affiner. Chaque entretien est pour le chercheur l'occasion d'éprouver ces modèles en tentant de les invalider. Les modèles qui résistent, se stabilisent. Puis vient un moment où il est possible de considérer qu'il y a saturation : les dernières données recueillies n'apprennent plus rien ou presque. Il nous restera à confirmer ces résultats en les recoupant avec des sources bibliographiques adaptées.

2. Les points émergents des entretiens :

Nous avons tenté de regrouper les propos des acteurs autour de trois axes :

1. Problèmes relatifs à l'identité professionnelle du maître de stage formateur d'enseignant.
- 2 Problèmes relatifs aux relations entre le maître de stage et la Haute École que l'on pourrait élargir aux relations avec le Ministère de l'Enseignement supérieur.
3. Problèmes relatifs aux relations entre le maître de stage et le stagiaire.

Cette classification n'a qu'une valeur heuristique. Les types de relations dyadiques qu'entretiennent les partenaires auront nécessairement des conséquences sur l'ensemble de la triade : stagiaire — maître de stage — professeur de la Haute École. De plus, nous avons mis dans la catégorie "relations entre le maître de stage et l'établissement de

formation ” la question du statut et de la reconnaissance des maîtres de stage, question qui est loin d’être purement relationnelle.

Certains des points ont été soulevés et énoncés comme problématiques par les acteurs interrogés eux-mêmes ; d’autres n’ont pas été perçus comme problématiques par les acteurs eux-mêmes, mais par nous.

2.1. L’identité professionnelle du maître de stage formateur d’enseignants.

• Certains maîtres de stage ne se pensent pas toujours comme maîtres de stage

Deux maîtres de stage ont marqué leur surprise d’être invités à l’interview :

— Institutrice 1: “ *Mais pourquoi moi, je ne suis pas maître d’application, je ne suis pas une théoricienne. Pourquoi voulez-vous m’interviewer, moi ?* ”

— Institutrice 2: “ *Je ne comprends pas pourquoi vous m’avez choisie, je ne suis qu’une petite institutrice ; vous auriez du vous adresser à un maître d’application.* ”

Dans un premier temps, ces réflexions spontanément émises par les institutrices nous ont donné à penser que d’autres dénominations du maître de stage étaient utilisées. Nous avons alors cherché à nous le faire confirmer :

— Enquêtrice : “ *Mais vous recevez bien en stage des étudiants de l’École Normale dans votre classe ?* ”

— Institutrice 1: “ *Ah, oui mais pas tous les ans !* ”

— Institutrice 2: “ *Ah, oui mais c’est le directeur qui me le demande.* ”

— Enquêtrice : “ *Ben voilà, on appelle ça être maître de stage. Mais vous comment vous appelez ça ?* ”

— Institutrice 1 : “ *Ben, il y a pas de nom pour ça !* ”

— Institutrice 2 : “ *C’est pas la même chose que maître d’application ?* ”

Il nous faut préciser que ces deux maîtres de stage, s’ils appartiennent au même réseau, ne travaillent pas dans la même école primaire.

Ces deux entretiens attestent qu’il existe des enseignants qui reçoivent des stagiaires dans leur classe sans se sentir exercer une fonction particulière, celle de maître de stage. D’une certaine manière ils sont dans cette situation inconfortable d’exercer une fonction qui n’a pas de nom. La seule fonction nommable à laquelle ils se rattachent, tout en s’en distinguant, est celle de "maître d’application". Or celle-ci, on le sait, n’existe plus, sinon d’une manière vestigiale à certains endroits. Et de toute façon quand elle existe, elle est tout à fait distincte de celle de "maître de stage". Le maître d’application, en effet, exécute à la demande des professeurs de la Haute École des “leçons modèles” auxquelles ceux-ci assistent avec leurs étudiants. Même si la notion de "leçon modèle" a fortement évolué, la situation de fonctionnement du maître d’application reste très différente de celle du maître de stage.

Certes les maîtres de stage qui se sont prêtés à nos entretiens ne nous ont pas tous fait part de tant d’incertitude autour de leur statut ; les deux témoignages précédents se situent à un extrême ; mais on pourrait imaginer l’autre extrême, celui où le maître de stage dirait : “Moi, j’ai des responsabilités importantes dans la formation des stagiaires que je reçois et je me sens véritablement reconnu comme tel par l’autre institution de formation que constitue la Haute École.” Or il n’en est rien, aucun des maîtres de stage interviewés n’a eu une position aussi nette et nous verrons comment et pourquoi il en est ainsi.

• Des maîtres de stage qui ne se pensent pas toujours comme formateurs :

Certes, tous les maîtres de stage interrogés estiment que les stages, “le terrain”, sont indispensables à la formation d’un enseignant, mais, paradoxalement, il y a chez une grande partie d’entre eux le sentiment que le stagiaire est “bon ou pas”, comme si finalement il n’était déjà plus en apprentissage : il sait ou il ne sait pas.

Cette position est plus marquée chez les maîtres de stage exerçant dans le secondaire. Ainsi, ce maître de stage, régent en physique et chimie, qui par ailleurs a une grande réputation de sérieux, de compétence et de gentillesse auprès des étudiants et des professeurs de la Haute École, nous a déclaré :

— *“ Donc, quand je vois des stagiaires, je leur dis : je veux bien vous prendre à condition que la leçon soit correcte, c’est-à-dire que l’objectif soit atteint. S’il est pas atteint et que je vois que c’est pas atteint, je signale à l’École Normale que le stage est tout à fait insuffisant et c’est terminé : soit le stagiaire retourne à l’École Normale, soit il reste dans le fond de la classe. ”*

Il faut préciser que l’objectif à atteindre est pour ce maître de stage (comme pour la majorité des maîtres de stage) un objectif en termes d’apprentissage de ses élèves et non en termes de formation de l’étudiant stagiaire. Et pourtant, ce maître de stage est attentif à ses stagiaires et il a mis en place, dans ses cours, une organisation telle que les stagiaires puissent s’y inscrire sans en perturber la progression et sans inquiéter les parents d’élèves.

C’est ce que corrobore le témoignage d’un régent en maths et physique, qui enseigne pour la première année et qui dit à propos d’un de ses stages de troisième année effectué chez un maître de stage que nous n’avons pas eu l’occasion d’interviewer :

— *“ Je lui présentais mes préparations de leçons en général la semaine d’avant . Comme ça, il les reprenait avec lui, il faisait des annotations, il me les rendait, je pouvais corriger. Il a jamais rien corrigé : “ Oui, oui ça va ” . Je donnais les leçons pendant une heure et puis chaque fin d’heure : “ bon ben quels sont vos commentaires ? ” Parce que moi j’estimais qu’avant chaque fin d’heure il avait quelque chose à dire en bien ou en mal mais quelque chose à dire. “ Non, non ça va ” . A chaque fin d’heure : “ ça va ” . Et pourtant, on peut toujours progresser, on peut toujours s’améliorer. Moi, j’attendais qu’il me critique. Il y a Mr X, un psychopéda de École Normale qui était venu me voir dans un autre stage et qui m’a dit des trucs qui m’ont fait rudement progresser, mais lui rien : “ ça va, ça va ” . Je retourne à l’École Normale toute contente, c’est génial et puis j’ai vu mon rapport de stage arriver et là j’ai changé de couleur. Il avait marqué dessus que mon enseignement n’avait pas porté ses fruits vus les résultats de la dernière interrogation, que même si les élèves étaient plus ou moins motivés, les résultats escomptés n’étaient pas là.”*

Ainsi, comme nous le voyons à travers ces deux témoignages, par ailleurs représentatifs de la tendance rencontrée chez la grande majorité des maîtres de stage, l’apprentissage à prendre en compte, aux yeux des maîtres de stage, est celui de leurs élèves ; l’apprentissage du stagiaire semble quelque peu occulté. Le stagiaire arrive, il sait ou ne sait pas. S’il “ sert ” directement les objectifs que s’est fixés le maître de stage, il sera considéré comme un bon stagiaire, voire comme un bon enseignant ; à l’inverse, s’il ralentit la progression fixée par le maître de stage, il devient, et ce, à son insu, un élément perturbateur du fonctionnement de la classe. Ceci peut se traduire dans le discours des maîtres de stage par : “ il n’est pas prêt ”, “ il faut le vivre sur le terrain pour voir si on est vraiment fait pour ça ”, “ il n’est pas fait pour ce travail ”, “ il n’a pas le contact avec les enfants ”, “ il n’a pas la vocation ”, voire “ il est incapable d’être enseignant ”.

Ce n’est pas que les maîtres de stage interviewés ne prennent pas au sérieux leur rôle de maître de stage. Mais ils n’ont jamais été intronisés formateurs d’enseignants et, par conséquent, ils ne s’en sentent ni la légitimité, ni la compétence. C’est d’ailleurs ce que

nous confirmait un des maîtres de stage régent interrogés alors que nous le poussions dans ses retranchements :

— L'interviewer : “ *Qu'est-ce que vous faites pour un stagiaire en difficulté ?* ”

— Le maître de stage : *Moi je sais pas faire, je ne sais pas non plus, je suis pas professeur École Normale. Je suis même pas maître de stage. Parce que je pense que les maîtres de stage ils sont payés pour ça ; moi, je le fais gratis pro deo parce que je pense que les maîtres de stage, ceux qui sont en État ou ceux qui sont dans le Libre je pense qu'ils ont une gratification en plus, peut-être avec des obligations en plus. Moi c'est pas ça qui me gêne, je veux dire moi, je le fais volontiers, parce que j'estime qu'il faut former les jeunes, parce que moi à École Normale j'ai gardé un bon souvenir. ”*

Certains maîtres de stage prennent dans leur discours une position moins nette. Cela nous a parfois conduit à penser que nous étions parvenus à invalider l'idée issue des extraits que nous venons d'évoquer. Cependant après écoutes et analyse de leurs propos, nous sommes parvenus à la conclusion qu'eux aussi ne se sentent pas vraiment formateurs d'enseignants. L'extrait de discours suivant illustre nos propos. Il a été prélevé de l'entretien d'un maître de stage, instituteur primaire, très expérimenté.

Dans la première partie de l'entretien, l'instituteur nous explique qu'il accepte toujours de recevoir des stagiaires (sauf circonstances très exceptionnelles telles qu'un départ prévu en classe verte) ; car, dit-il : “ *je trouve que c'est intéressant d'avoir parfois des idées nouvelles et puis, bon, il faut qu'ils aillent se former.* ” Nous constatons là qu'il prend en compte la nécessité de formation des stagiaires, cependant nous constatons également qu'il dit “*il faut qu'ils se forment*” et non “il faut que je les forme” ou “il faut bien que quelqu'un du terrain les forme”.

Un peu plus loin, dans l'entretien, le même enseignant parle de l'accueil des stagiaires et des tâches qu'il effectue à ce moment là :

— “ *Les élèves viennent d'abord se présenter, viennent plusieurs fois assister à des leçons, donc ils observent un peu. Moi, j'explique comment la classe fonctionne et je montre dans les armoires ce qu'il y a comme matériel, bibliothèque etc., les livres disponibles et donc là, elles peuvent feuilleter pendant qu'elles viennent, prendre des notes, prendre des classeurs d'élèves ; ça c'est le premier pas. Alors après ça, on détermine un sujet. Alors il y a des élèves qui ont déjà des idées et qui savent quoi. Cette année-ci, c'est École Normale qui a proposé un sujet sur des expériences ; donc là il y avait absolument, comment dire, pas de possibilité pour la stagiaire de choisir ce qu'elle avait envie et alors en général, quand c'est des élèves de deuxième, on les guide assez bien pour leur montrer ce qu'en général on peut faire dans la matière. Tandis qu'en troisième normale en général, on leur dit où on est arrivé dans la matière et ce qui reste à faire et alors là-dedans ils prennent évidemment une partie de matière qui convient bien au sujet qu'ils veulent traiter et qui est encore à acquérir et en se basant sur des données ; et alors bon, toutes les préparations sont montrées un certain laps de temps à l'avance ; ça dépend un petit peu des écoles normales. Il y a des élèves qui arrivent par exemple une semaine avec tous leurs sujets et il y a des Écoles Normales où on a le sujet deux ou trois jours à l'avance ; ça dépend un petit peu. Alors la longueur du stage aussi joue, parce que cette fois-ci, c'est un stage de quinze jours, mais à X. (l'École Normale),. par exemple, c'est souvent des stages d'un mois ; donc c'est plus long et on a, par exemple, là les grandes lignes de la matière. Comment dire, on a, à ce moment-là aussi, les leçons qui vont avoir une suite logique, alors que souvent les préparations sont en une pièce mais représentent le schéma de trois quatre leçons qui se suivent.* ”

A travers les propos de cet instituteur nous pouvons constater qu'il prend très au sérieux sa fonction de maître de stage, il est très attentif à ses stagiaires, il les accueille, les informe, les guide, adapte son aide au niveau du stagiaire... Et pourtant, quand il nous entretient d'actions de pédagogie différenciée que la stagiaire actuelle met en place dans

sa classe, les propos du maître de stage constituent la démonstration probante qu’il ne se représente pas comme formateur vis-à-vis d’elle.

— L’interviewer : *Mais comment elle fait pour savoir où en est chacun et pour donner un travail en rapport ?*

— Le Maître de stage : *Euh, ça elle se débrouille ; donc il y a cinq fois un atelier de pédagogie différenciée et je dois dire que les stagiaires se débrouillaient pas très bien quant à savoir comment elles allaient faire. Alors moi je suis en observateur pour le moment et j’attends des conclusions. J’attends de voir ce qu’elles ont vraiment fait de différencié ou pas ; mais c’est imposé par l’École Normale et j’ai l’impression qu’elles n’ont pas très bien saisi, aucune qui était ici d’ailleurs, comment elles allaient pouvoir pratiquer cette pédagogie différenciée. Surtout que moi ce genre de choses se présente à chaque leçon, chaque fois qu’un élève qui est en difficulté ou un groupe qui est en difficulté, eh bien, on les prend à part. Les autres, ils mènent tout seuls leur barque, ils n’ont pas besoin de moi ; mais ici c’est bien une activité spécifique où chacun fait autre chose. Demain c’est le dernier jour du stage, j’espère que dans son bilan elle pourra m’expliquer un petit peu ce qu’elle a constaté réellement. ”*

Ce maître de stage nous le dit : il observe ce que fait sa stagiaire, il doute qu’elle comprenne ce qu’il convient de faire et pourtant il ne lui en parle pas. Il attend le bilan. Comme il le dit dans l’entretien, il est “ *en observateur* ”.

Mais, suffit-il que le maître de stage suive avec une extrême précision la “ prestation ” de sa stagiaire et qu’il ne place plus en priorité l’apprentissage de ses élèves pour que le stage et l’intervention du maître de stage soient pleinement formateurs pour celle-ci ?

Voici le témoignage d’une étudiante institutrice primaire en 3^{ème} année.

Celle-ci nous explique d’abord qu’elle a profité de son dernier stage pour mettre en place ce qui constituera l’objet de son travail de fin d’étude, c’est-à-dire l’installation d’une bibliothèque de classe. Le maître de stage a accepté avec beaucoup d’enthousiasme le projet de sa stagiaire et lui a proposé d’y consacrer l’intégralité de son stage. Ainsi tout le temps de classe pourra être dévolu à la mise en place de la bibliothèque à la condition que le projet soit achevé, c’est-à-dire la bibliothèque mise en place dans la classe, quand la stagiaire sera partie. Pendant l’entretien, nous avons perçu que ce projet de bibliothèque était davantage au service d’une production (de la bibliothèque) plutôt qu’à celui de l’apprentissage de chaque élève. C’est un choix que l’enseignante et la stagiaire auraient pu faire, mais il aurait été préférable qu’elles en soient en soient conscientes. Nous avons alors tenté d’éprouver notre “ intuition ” :

— L’interviewer : “ *Comment vous avez fait pour que ça ne soit pas les enfants les plus productifs, les plus performants qui agissent ?* ”

— La stagiaire : *En fait, au début c’est vrai que j’avais pensé mes leçons pas collectif collectif, mais aussi en travaillant par groupes sachant que dans un groupe parfois il y a un enfant qui fait rien. Je me suis dit : “ faut faire quelque chose pour qu’ils bougent tous ” et j’en suis arrivé à créer des plages horaires où ils travaillaient par ateliers en sachant qu’ils choisissaient l’atelier où ils voulaient aller. Donc par exemple, j’avais cinq enfants qui avaient une écriture magnifique dans la classe, c’étaient les enfants qui ont réalisé les panneaux. J’avais les enfants qui étaient très doués en dessin, c’était les enfants qui ont réalisé la décoration. Comme ça ils étaient, donc ils étaient par choix, selon leurs affinités, selon leurs facilités et on avait beaucoup de plage horaire où les enfants faisaient tous quelque chose de différent et donnaient chacun le meilleur d’eux-mêmes pour qu’on arrive au bout quoi.*

Nous voyons donc, à travers ce témoignage, que le projet bibliothèque, qui a mobilisé l’intégralité du stage ainsi que la totalité du temps scolaire de la classe, a complètement dérivé vers la production : ce sont les élèves les plus performants qui font pour produire

une belle bibliothèque et non pour entreprendre de nouveaux apprentissages ou faire apprendre à d'autres élèves ce qu'ils savent faire. C'est la dérive productiviste que Meirieu (1993) "débusque" et met à jour dans ses recherches sur le travail en groupe. Certes, les enfants étaient tous occupés, voire tous mobilisés sur le projet, mais cet activisme était entièrement au service d'une production. Finalement, nous pouvons dire que ce maître de stage a adopté la position presque inverse de celle des maîtres de stage cités précédemment : pas d'impératif d'apprentissages des élèves de la classe, tout est dévolu au projet de la stagiaire. Mais il y a lieu de se demander si ce stage, qui a pourtant donné toute satisfaction à la stagiaire, était vraiment formateur à la fois pour la classe et pour elle : n'était-ce pas un stage de production ?

Nous pouvons cependant faire le pari que, grâce aux séquences d'analyse et de réflexion impulsées par les professeurs des Hautes Écoles auxquelles donnent lieu les retours de stage à la Haute École, la stagiaire prendra conscience de cela.

Par ailleurs, une bibliothèque de classe est un dispositif pédagogique intéressant autour duquel pourront s'effectuer de nombreux apprentissages (Carette, 1998). Il est donc probable que la bibliothèque installée sous l'impulsion de la stagiaire sera catalyseur d'apprentissages dans la classe.

2.2. Relations entre le maître de stage et l'établissement de formation (Haute École)

• Des maîtres de stage qui le sont devenus pour ne pas déplaire ou pour faire plaisir au directeur de l'école ou à un professeur de la Haute École

Recevoir un stagiaire ne relève pas toujours de la volonté du maître de stage, il peut le faire un peu malgré lui. C'est le cas de cette institutrice exerçant dans le primaire :

— *“ Donc je suis pas demandeuse vraiment, mais disons que j'accueillerai toujours ; mais, non, je suis pas vraiment demandeuse.[...] C'est clair qu'on est toujours obligé, on nous demande pas notre avis. J'ai encore vu cette année les collègues qui en avaient, c'était : “ Oh, la, la, cinq semaines, mais enfin c'est des troisièmes, donc normalement c'est des gens plus aguerris”. ”*

C'est encore le cas de cette autre enseignante de primaire :

— *“ Ca se voit que vous ne connaissez pas mon directeur. C'est difficile de lui dire non, il n'oblige pas, mais si je lui disais non, il faudrait que je me justifie.”*

C'est aussi le cas de ce régent en langues :

— *“ Cela m'arrangeait pas trop d'avoir un stagiaire cette année, mais Mr Y. (le directeur) me l'a demandé. Alors j'ai dit oui. ”*

• Des différences de logiques.

Il y a une logique du didacticien qui se réfère à un modèle d'apprentissage épuré (le constructivisme, la situation problème, l'utilisation des erreurs...) et une logique du praticien qui se décale de la pureté de ces modèles en prenant en compte les contraintes de la situation (contraintes de temps, contraintes de fatigue des enfants, contraintes d'attente des parents, contraintes d'utilisation des lieux...). Tout enseignant de l'école maternelle, primaire et secondaire opère sans cesse des compromis entre ces deux logiques, parfois sans pouvoir l'explicitier. Ainsi, des discordances peuvent apparaître entre les discours des professeurs de la Haute École et les discours des maîtres de stage. C'est ce dont témoigne cet extrait d'entretien d'une normalienne maternelle troisième année.

— *“ Le discours des maîtres de stage et des professeurs École Normale ne sont pas concordants, pas du tout. Par exemple, on a une prof de maths, enfin très ..., enfin très bizarre et je lui [à la maître de stage] ai dit : “ ah elle vient mercredi, je sais pas quoi faire,*

enfin si je sais, mais je sais pas comment bien l'appliquer". Comme elle la connaît cette prof, elle me dit : "Attends, je vais te donner des exemples, je vais te donner des exercices". Elle dit : "Tu fais ça, ça ira sans problèmes". C'était des activités avec des bulbes. Il y avait des classements à faire et puis des plantations. L'institutrice était super contente et moi j'étais vraiment super contente de mon activité et la prof de maths elle m'a vraiment cassée ; elle disait que c'était des activités nulles et tout. Elle, elle casse. Ce qui il y a, elle dit elle : "Il faut mettre les enfants en situation-problème", ce qui est compréhensible, mais bon, c'était des accueils, des étrangers qui parlent pas un mot de français et elle elle me dit : "T'aurais dû leur demander comment planter ces bulbes". J'avais envie de lui dire : "Madame, vous avez jamais eu à faire à des petits enfants qui parlent pas français". J'aurais posé ces questions là, ils auraient jamais répondu ; déjà on leur demande s'ils veulent boire ou manger quelque chose, ils répondent pas parce qu'ils comprennent pas. [...] Je fais : "Oui, mais écoutez, vous venez me voir une demi-heure, une heure ; si je pose des questions aux enfants, dans trois heures j'ai jamais fini mon activité et vous ne voyez rien". C'est vrai, mettre en situation-problème, c'est bien quand on a le temps de le faire. En plus, c'était une activité de mon institutrice, enfin on y avait réfléchi ensemble ; en plus, elle l'avait montrée aux autres institutrices qui lui avaient dit : "C'est bien, ça va aller !" et puis après, elle m'a dit, mon institutrice m'a dit : "de toute façon, c'est une c.... !". Elle a vraiment dit ça : "elle sait pas y faire avec les enfants !". Ce qu'il y a ici, c'est qu'on a affaire à des profs qui n'ont jamais travaillé avec des enfants et qui idéalisent des situations où des fois il y a rien qui concorde. [...]

Moi j'ai eu neuf sur vingt dans mon activité et pour moi mon activité, elle valait beaucoup plus que neuf. Les enfants étaient intéressés, ils aimaient planter. Déjà c'était un point positif et puis les objectifs étaient atteints. C'est aussi un point positif. Mais bon, ils étaient pas en situation-problème [...]

— L'interviewer : *Et la maître de stage n'a rien dit ?*

— La stagiaire : *Elle [la maître de stage] m'a dit après : "Ouais de toute façon elle sait rien y faire" mais elle aurait pu lui dire, mais non, elle a rien dit, elle a dit juste : "Voyez pourtant c'est une bonne stagiaire, les enfants l'adorent, adorent les activités."*

Ce type de différend est fréquent dans les témoignages et dans la littérature (Mante, 1998). A partir du témoignage précédent, nous voyons qu'au moins deux des protagonistes de la situation (la stagiaire et la maître de stage) se sont retranchés dans des positions de refus de ce que pouvait leur apporter la visite d'une spécialiste de la didactique des mathématiques. Ainsi, pour "sauver la face" dans cette situation où l'une et l'autre étaient mises à mal, elles ont rejeté en bloc ce que leur a dit l'enseignante de la Haute École. Notons que les deux logiques qui sont en opposition ont, l'une et l'autre, leur fondement et leur justification. D'une part, il est souhaitable de mettre les élèves en questionnement par une situation complexe, voire une situation-problème, puisque la mathématique constitue une discipline qui se prête très bien à cela. D'autre part, cette mise en questionnement nécessitera recherches et tâtonnements et donc, comme le faisait remarquer la stagiaire, plus d'une heure et probablement plus d'une séance d'apprentissage.

On retrouve cette même tension (logique du didacticien, logique du praticien) dans le témoignage de cette maître de stage, institutrice, primaire.

— *" Il y a des profs comme ça, que ce soit histoire ou géo, qui s'attendent à ce que leurs stagiaires maîtrisent vraiment parfaitement. C'est sûr qu'ils doivent maîtriser au moins la matière enseignée, mais dans la façon de les aborder, ces profs là sont terriblement exigeants. Alors que c'est pas ça le principal. Mais ça c'est pas toujours évident parce qu'ils écoutent peut-être ce qu'on dit, mais ils ont toujours leurs idées bien arrêtées : "mais enfin, il ou elle aurait dû montrer des dias, faire ceci, faire cela" . Mais bon, dans la vie de la classe, c'est pas toujours évident. Montrer des dias, ça veut dire qu'on aurait dû se déplacer dans le local vidéo qui, il y a un local vidéo pour les cinq classes,*

donc il vient à telle heure, mais le local était occupé. Tout ça il s'en fiche quoi. [...] Surtout que les préparations qu'on leur demande sont très, très fouillées ; c'est vrai qu'il faut réfléchir à sa leçon. Mais si on y réfléchit trop, on veut absolument arriver là et les enfants vous emmènent parfois sur d'autres chemins et comme on a pensé qu'à ça, on veut absolument revenir à ça et les enfants sont complètement hors du coup. Mais ça c'est un défaut de École Normale où on leur dit : "Les préparations doivent être fouillées", il y a tout sur le tableau et finalement, il y a plus rien qui vient de l'enfant quoi. Donc, c'est vrai que les enfants interviennent et les emmènent sur un autre chemin et alors à ce moment-là ils sont perdus, ils peuvent plus revenir sur le chemin initial et alors la leçon traîne. Les enfants deviennent nerveux, indisciplinés et ça je crois que c'est surtout la faute à École Normale. C'est vrai que c'est un peu en désaccord avec ce qu'on demande. On demande de faire de la pédagogie par projet. On demande de faire un maximum de choses avec les enfants. Et puis on leur demande de prévoir leur leçon comme ça avec plusieurs stades sans finalement que l'enfant donne son avis. L'enfant est récepteur là, mais il ne donne rien. "

• Une évaluation problématique.

Tous les maîtres de stage interrogés déplorent l'absence de feed-back sur ce qui leur semble refléter leur travail de formation du stagiaire : le rapport de stage.

Voici le témoignage d'un maître de stage régent maths-informatique :

— "Nous avons très peu de retour par rapport au stagiaire. Je dirai que c'est peut-être malheureux parce qu'à certains moments on nous envoie un stagiaire dont on nous dit qu'il a telle ou telle difficulté et on choisit le maître de stage par rapport à ces difficultés. Et puis on arrive à une forme d'évaluation qui dépend du psychopédagogue, qui dépend du professeur de matière, on les voit ou on les voit pas. Dans l'ensemble, on trouve qu'on les voit pas suffisamment et donc on a une discussion avec eux. On évalue parfois la même leçon. On regarde quels sont les points positifs, quels sont les points négatifs, les évolutions etc., mais une fois que ce genre de choses est fait, on ne sait pas ce qu'il en advient. On ne sait pas ce qu'il en advient, mais je pense encore une fois que ça dépend fort des personnes. Parfois je crois on tient compte de nos évaluations et j'ai l'impression qu'à d'autres moments, on en tient absolument pas compte. Je prends un exemple : il m'est arrivé d'avoir des stagiaires qui avaient vraiment un insuffisant très très marqué par rapport à leur dernier stage de troisième et que j'ai quand même retrouvés comme collègue l'année d'après. Alors vraiment on se demande à quoi on sert ?"

Comme nous pouvons le repérer dans ces propos représentatifs des autres témoignages de maîtres de stage, la perception d'une faible prise en compte de son rapport de stage évaluatif peut conduire celui-ci à se poser la question de son utilité dans la formation des enseignants : *"Alors vraiment on se demande à quoi on sert ?"*

Une autre maître de stage en primaire nous racontait le cas malheureux d'une stagiaire qu'elle avait reçue dans sa classe alors que celle-ci recommençait un stage de deuxième année. En dehors de ses problèmes d'orthographe, l'étudiante avait selon les dires du maître de stage, un problème relationnel : elle était très cassante avec les élèves, des premières primaires en l'occurrence. L'institutrice maître de stage a signalé ce qui lui semblait poser problème au professeur de la Haute École. D'après elle, cette étudiante *"était protégée par un psychopédagogue"* et a pu ainsi continuer ses études et obtenir son diplôme. Par contre, après avoir effectué quelques remplacements, elle se retrouve actuellement au chômage, confirmant ainsi l'évaluation du maître de stage et fait dire à celui-ci :

— "Je trouve que c'est dommage et qu'au moment même, j'ai peut-être bien râlé un peu en me disant : ben flûte on tient même pas compte de mon avis tout compte fait !"

C'est aussi le sentiment d'inutilité de son travail d'évaluation que l'on retrouve dans le témoignage de cet autre maître de stage, régent histoire, sciences humaines, français :
— *"Les rapports, ça c'est une vraie punition ça. C'est pas qu'il faut écrire beaucoup, c'est que ça s'ajoute au reste. Tous des trucs qui servent à rien."*

Le maître de stage a le sentiment que les professeurs de la Haute École ne prennent pas assez en compte leur évaluation et qu'ainsi son rôle même n'est pas pris au sérieux. C'est sa valeur comme maître de stage qui lui paraît mis en cause. Comme en témoigne ce maître de stage régent physique-chimie :

— *"On ne sait pas si ça va. On donne nos rapports de stage mais finalement on ne sait pas si ça convient. Personne ne nous dit rien. Je pense quand même que ça va, sinon ils ne m'enverraient plus de stagiaires, mais enfin..."*

En final, il apparaît au maître de stage que la seule trace écrite demandée par l'institution de référence (la Haute École), le seul témoignage institutionnel de son acte de formation auprès du futur enseignant part aux oubliettes.

La perception qu'a le maître de stage du peu d'intérêt porté par les écoles normales à son évaluation du stagiaire, ajoutée au flou de son statut, tend à l'empêcher de se percevoir comme formateur d'enseignant. Il est un enseignant dans sa classe qui accueille des stagiaires, parce que lui-même a été accueilli lorsqu'il apprenait le métier et qui, à l'extrême, ne les accepte ou ne peut les aider que lorsqu'ils sont déjà "opérationnels". S'ils sont opérationnels, ils sont traités comme des collègues ; s'ils le sont moins, ils sont alors considérés comme des élèves.

Un maître de stage, institutrice primaire :

— *"J'ai eu deux stagiaires qui étaient de véritables collègues, tout à fait compétentes, tout à fait opérationnelles. Mais c'est triste à dire, c'est rare d'avoir des stagiaires comme ça !"*

Se percevoir comme un enseignant dans sa classe qui accueille en stage des étudiants par solidarité, parce qu'il a été lui-même accueilli quand il apprenait le métier, ce n'est pas se percevoir et se vivre comme formateur d'enseignant. Le sentiment de "méprise" en compte de l'évaluation du maître de stage accentue, semble-t-il, cette posture. C'est ainsi que :

- le maître de stage ne peut véritablement envisager de prendre en charge et d'accompagner le stagiaire, or *"apprendre à faire, c'est [...] affronter progressivement la complexité et disposer d'un encadrement (sur le terrain et dans le centre de formation) qui permette de dire ses doutes et ses peurs, de quêter un soutien ou des conseils, de donner du sens à l'expérience."* (Perrenoud, Altet, Charlier, Paquay, 1998, p. 252) ;
- cette "méprise" le pousse à voir l'étudiant comme un obstacle ou une aide à son propre travail vis-à-vis de sa classe. C'est ce que montrent les témoignages précédents ;
- le maître de stage se vit alors essentiellement comme celui qui dit sommativement si ça va ou si ça ne va pas.

Alors, comme en témoigne ce professeur de psychopédagogie section primaire :

— *"Les maîtres de stages ne savent pas se situer. Ils nous disent : "mais c'est vous qui devez former les étudiants"."*

Donc le déni de son propre rôle de formateur d'enseignant "accule" le maître de stage à une logique binaire : soit le stagiaire aide, soit le stagiaire gêne. C'est cette même logique qui se retrouve dans les évaluations. Ainsi pour grossir le trait, le maître de stage ne pourra avoir qu'une évaluation sommative ou certificative répondant à cette logique binaire : c'est bon ou c'est mauvais. Parfois, c'est cette logique que l'on retrouve dans les appréciations que le maître de stage porte au jour le jour sur les

préparations des séquences élaborées par les étudiants et le déroulement qui s'en suit : "ça va", "ça va pas", "c'est bon", "c'est pas bon"...

C'est aussi ce dont témoigne ce professeur de psychopédagogie section maternelle :

— *"Bon, ben il y a une série de remarques des maîtres de stage qui sont inévitables, par exemple : "s'est pas adaptée à la division" (la division signifie ici l'âge des élèves). Ou alors bon, c'est plutôt des remarques qui sont : "ça va pas du tout quoi". Je dis bon : qu'est-ce qui ne va pas ? Et quand je vais voir, bon ben c'est pas des grandes catastrophes. Alors essayer de comprendre qu'est-ce qui ne va pas ? Alors ça, c'est pas toujours simple de voir où le bât blesse et alors c'est : "elle peut pas tenir les enfants, elle a pas de discipline." Bon qu'est-ce que c'est que "pas avoir de discipline ?" A quoi est-ce dû ? Ou alors l'organisation en maternelle aussi. "elle est pas du tout organisée, donc elle n'est pas prête, pas suffisamment prête. Elle a pas pensé à tout". Mais pas penser à tout, bon ben c'est ça l'apprentissage. "*

Cette logique binaire, "bon-mauvais", semblerait parasiter la relation formatrice maître de stage-stagiaire. Avoir une intention formatrice sur l'autre, c'est le voir en devenir et non l'enfermer dans une catégorie, un classement comme un objet inanimé ; c'est l'aider à progresser même dans le cas favorable où la catégorisation est positive. Comme en témoigne cette étudiante 3ème année primaire :

— *"Je l'ai vue un peu au début et puis après comme elle était tranquille, elle ne regardait plus ce que je faisais, souvent elle était pas dans la classe. Moi j'aurais bien aimé qu'elle critique encore pour me faire progresser".*

Quelques professeurs de la Haute École nous ont dit avoir le sentiment que certains maîtres de stage règlent inconsciemment leur compte avec leur passé à l'École Normale à travers l'interface que constitue le stagiaire et son évaluation. C'est ce dont témoignent les propos de ces professeurs de psychopédagogie primaire concernant l'évaluation faite par les maîtres de stage :

— *"Ils règlent aussi leur compte et moi je pense que ces dossiers, s'ils les investissent, leurs rapports quoi, parce que y'en a quand même qui jettent ces rapports, qui y mettent des croix avec aucun commentaire, c'est pas souvent mais ça existe."*

C'est souvent en prenant une attitude de protection du stagiaire que cela se manifeste :

— *« Je le comprends bien. Ils ne veulent pas pénaliser l'étudiant. Mais bon je discute énormément avec eux etcetera. Je leur dis c'est pas le fait de le pénaliser. Il faut en discuter avec lui on peut remédier. Moi c'est ce que je fais toujours. Après chaque leçon, je discute je vois le ressenti de l'élève, les erreurs qu'il a commises, comment on pourrait remédier. Parfois même je leur demande de refaire la leçon avec les remédiations ; ça sert à rien de dire que c'est bien s'ils commettent des erreurs, c'est pas enrichissant pour l'étudiant. [...] Ce que j'ai fait cette année-ci, je suis allée relire tout le carnet de stage de l'étudiant, tous les commentaires du maître de stage pour voir si ça correspondait à l'évaluation finale ; ça correspond pas. A partir du moment où on dit qu'un étudiant n'a pas le sens de l'organisation, ne sait pas travailler dans un timing ou un temps imparti, n'a pas de présence en classe, c'est dramatique quoi ! Et qu'on lui met 95 % ! Bon, ce sont quand même des critères importants pour un futur enseignant ! » (professeur de la Haute École en économie familiale et sociale)*

— *"Les maîtres de stage nous reprochent de ne pas être assez exigeants avec les étudiants. Très souvent ils nous disent : "mais nous, on n'aurait jamais toléré qu'on fasse des fautes d'orthographe". (plusieurs professeurs de psychopédagogie)*

Certes, certaines écoles normales acceptent que les maîtres de stage participent à toutes les instances de co-évaluation s'ils le souhaitent, mais sans trop insister non plus, car comme le dit ce professeur de psychopédagogie section primaire) :

— *"Sur le principe on est d'accord pour qu'ils viennent, mais dans la réalité comment faire ? On a de plus en plus d'étudiants sous notre responsabilité, il serait impossible de trouver pour chacun un temps où son maître de stage soit disponible. Des intentions on en a, mais si on peut pas les réaliser !"*

D'ailleurs les étudiants eux-mêmes n'osent pas solliciter les maîtres de stage pour ces co-évaluations :

— *"Moi, je suis plus apprécié dans les stages qu'à l'École Normale. C'est l'École Normale qui fait redescendre mes notes ; mais je peux pas dire au maître de stage de venir pendant les évaluations, c'est toujours quand il fait classe."* (étudiant 3ème année primaire).

Ainsi, le malentendu autour de l'évaluation semble important. Et, comme nous le montrent ces différents témoignages, il tend à placer le maître de stage dans une posture de repli inconciliable avec son rôle de formateur. En face, le professeur de la Haute École se place dans la posture opposée.

— *"Mais, c'est vrai, c'est nous les deux professeurs d'École Normale qui prenons la responsabilité de l'évaluation"* (professeur de psychopédagogie section primaire).

Pour sa part, l'étudiant se réfugie d'un côté ou d'un autre, comme en témoignent ces propos du même professeur de psychopédagogie section primaire :

— *"Par exemple, sur un point précis on va arrêter un étudiant sur le dossier de stage. C'est des cas qu'on a souvent et donc l'étudiant dit : "ce qui compte, c'est quand même sur le terrain, la réalité ; mon maître de stage dit que c'est génial sur le terrain et vous vous m'arrêtez. Votre argument, c'est surtout le dossier de stage qui va pas". Eh bien moi, (le professeur de psychopédagogie) je revendique en tant que professeur-formateur de mettre comme exigence de formation des futurs professeurs en apprentissage qu'ils soient capables de formaliser leur pratique, de l'analyser, de la communiquer."* (le dossier de stage est l'ensemble des préparations que l'étudiant a fait pendant le stage).

• Des contacts ressentis comme insuffisants.

Maîtres de stage et professeurs des Hautes Écoles déplorent de se rencontrer insuffisamment et par conséquent, de mal se connaître. Le problème est d'autant plus accentué que leur collaboration est récente :

« *Si on travaille avec d'autres maîtres de stage, il faudrait qu'ils soient bien au courant ou bien informés de ce qu'on fait et que cette collaboration soit étroite.* » (professeur de Haute École en économie familiale et sociale)

Les professeurs des départements pédagogiques de la Haute École regrettent de ne pas aller voir leurs étudiants en stage aussi souvent qu'il leur paraît nécessaire.

" Tout le monde se plaint qu'on va pas assez voir les étudiants. Mais il y a un problème d'enveloppe fermée. " (Un directeur de Haute École).

Chez les maîtres de stage, le sentiment général est qu'ils n'ont pas suffisamment de dialogue avec les représentants de la Haute École ; ce sentiment est d'autant plus aigu, ainsi que nous l'avons vu précédemment, qu'ils travaillent depuis peu de temps avec une Haute École. C'est ce dont témoigne ce maître de stage instituteur primaire.

— *" Ici, on est à la fin du stage et j'ai vu un seul professeur d'École Normale, un psychopédagogue, c'est tout. Tandis qu'à X. (une autre Haute École), là il y a des professeurs qui donnent des cours de discipline, là il y a tout le monde qui passe. Donc tout semble pensé collégialement. Ici ça semble être plus une personne qui vient voir. Alors bon, ce que j'aime bien c'est un professeur d'École Normale, c'est un psychopédagogue, ça se passe à X (l'autre Haute École), qui vient en début de stage et qui revient après une semaine par exemple, pour voir l'évolution, la façon, le climat de la classe, la façon dont le stagiaire se trouve bien"*

Rencontrer les psycho-pédagogues de la Haute École est aussi ce que semblent souhaiter cette autre maître de stage ainsi que ses collègues institutrices primaires :
— *“Pourquoi est-ce qu’on pourrait pas une fois rencontrer des psycho-pédagogues et discuter avec eux de ce qu’on trouve qui va pas, de ce qu’on trouve qui va bien. Soit nous, on va à l’École Normale, soit eux viennent chez nous pendant une heure de concertation par exemple. C’est souvent difficile comme organisation, parce qu’eux sont en cours en même temps que nous, ou ça les met peut-être mal à l’aise aussi. Mais nous ça nous plairait bien parce qu’ils sont à la source de la formation et ce qu’on entend des stagiaires bon ben c’est pas très positif.”*

Nous avons rencontré des équipes enseignantes qui ont décidé de ne plus travailler avec une Haute École ou simplement avec un des professeurs de la Haute École, parce que le dialogue ne s’établissait pas. C’est ce que montre cette partie du témoignage de ces deux maîtres de stage institutrices primaires interviewées ensemble :

— *“ On a travaillé tout un temps avec l’École Normale Y. ; et puis on a arrêté parce qu’on était plus d’accord avec leur projet et compagnie. Donc on a arrêté et puis maintenant on est en partenariat avec Z. (une autre École Normale) et aussi avec T. (encore une autre Haute École). Mais disons, c’est parce que là on avait une relation privilégiée avec des enseignants de T. qui effectivement trouvaient intéressant d’envoyer un groupe de stagiaires dans l’école. ”*

— L’interviewer : *Et quel était votre désaccord avec Y.*

— Une des maîtres de stage : *“Pour le peu que je me souviens, c’était quand même une vision très rigoureuse mais très ancienne de l’enseignement, alors que nous on travaillait par projets. A certains moments, les stagiaires devaient donner X leçons bien ciblées dans un temps déterminé, donc ça collait pas tellement à la réalité pédagogique de nos classes [...] Et puis, quand le professeur d’École Normale passait, il regardait ce que faisait la stagiaire et il partait sans discuter avec nous. Nous ne donnions notre avis sur rien.”*

On trouve, plus particulièrement chez les régents, des maîtres de stage déçus car ils imaginaient qu’accueillir un stagiaire pourrait être pour eux la possibilité d’actualiser leurs connaissances disciplinaires grâce aux Hautes Écoles.

En effet, dans la plupart des situations qui nous ont été rapportées, chaque professeur de Haute École a en charge un nombre important d’étudiants disséminés en stage dans un secteur qui peut être étendu et, de surcroît, il est difficile, pour les régents, de faire coïncider les moments où les stagiaires font cours et le moment où leur professeur de la Haute École est disponible. Il est en tout cas impossible d’être disponible pour tous en même temps. Du côté des maîtres de stage, leur disponibilité est faible, car ils doivent être dans leur classe pendant que leur stagiaire officie. Parfois, les maîtres de stage profitent des récréations pour dialoguer avec les professeurs des Hautes Écoles. Il arrive que des maîtres de stage profitent du passage du superviseur de la Haute École pour lui faire part de leurs difficultés. D’une façon générale, les maîtres de stage sont demandeurs de discussion avec les professeurs des Hautes Écoles: maîtres de stage et professeurs Hautes Écoles nous l’ont confirmé.

2.3. Relations entre le maître de stage et le stagiaire

• L’image du maître de stage désabusé :

Rien n’est pire aux yeux des stagiaires interrogés, que le maître de stage désabusé, celui qui est usé par son travail ou, pire encore, aigri. Il peut arriver qu’il tente de décourager le stagiaire, c’est ce que nous rapporte un stagiaire régent en langues germaniques :

— *“Elle m’a dit : “Comment, mais vous êtes inconscient d’envisager de faire ce travail. J’ai dit à mes enfants de surtout faire autre chose : mon fils travaille dans l’informatique et ma fille est infirmière...”*

C'est usant, j'en peux plus, j'attends la retraite avec impatience. ça serait à refaire, je choiserais pas ce travail !", on aurait dit qu'elle voulait me dégoûter."

Il peut arriver aussi qu'il se décharge sur le stagiaire de rancœurs accumulées ; c'est aussi ce que nous rapportent ces deux stagiaires instituteurs primaire :

— *" Il y a des maîtres de stage qui n'arrêtent pas de dire des méchancetés sur les enfants. Moi, je trouve ça insupportable "*

— *" Dans certaines écoles, la salle des profs, c'est horrible. Ils sont tous là à parler des enfants. Moi ça me déprime ! "*

Pour tous les stagiaires interrogés, la première qualité d'un maître de stage est d'abord d'aimer (encore) son métier ; mais tous les stagiaires interrogés disent avoir eu affaire dans un de leur stage à un maître de stage "désabusé". Et parfois, c'est l'ensemble de l'équipe d'établissement qui est aigri.

S'il est des maîtres de stage qui offrent ainsi une figure très dégradée du métier, d'autres au contraire, sont prêts à partager leur enthousiasme avec les stagiaires. C'est d'ailleurs avec ceux-là que les stagiaires déclarent avoir fait un bon stage et avoir beaucoup appris comme nous le montre ce témoignage d'un stagiaire, instituteur primaire, troisième année :

— *" C'était quelqu'un qui aimait son boulot. Comme il disait : "avant je vivais pour mon boulot, maintenant je vis et je fais mon boulot", mais enfin on sentait qu'il le faisait avec gaieté de cœur. Il arrivait pas en classe avec des pieds de plomb. Donc ça jouait beaucoup. "*

• **L'image du maître de stage " fourbe " :**

Il y a, chez la plupart des stagiaires, la crainte d'une fourberie possible du maître de stage. Pour tous les stagiaires interviewés, tout maître de stage est potentiellement hypocrite. Il ne sera lavé de ce soupçon que lorsqu'il aura rendu son rapport de stage, c'est-à-dire lorsqu'il aura évalué le stage ou le stagiaire sans que celui-ci ait le sentiment d'avoir été trahi. C'est ce que nous confirme cette étudiante trois jours après la fin de son stage :

— *" Au premier abord ça passait, ça allait. Je me suis rendu compte qu'elle était très tolérante. Au début ça m'a même fait peur. Elle me disait : " oui, fais, fais ; pas de problème, fais, fais ". Et je me suis dit : " À quel moment elle va m'arrêter ? " Moi dans mon optique, c'est vrai que je sortais d'un stage qui s'était pas bien déroulé et j'avais eu de moins bons rapports avec un maître de stage et je me disais : " où est-ce qu'elle va me freiner ? " Parce que je lui donnais des idées, je lui présentais les prépa et elle me disait : " vas-y, c'est bon, c'est bon ". Je me disais : " elle va me bloquer un jour ". Elle m'a jamais bloquée. C'est là mon bonheur. C'était pas du laxisme, c'était une confiance [...]*

Elle n'a jamais eu un rôle répressif. J'étais en formation, mais j'étais dans un rapport humain. C'était un rapport d'égal à égal, quoi. J'y suis retournée hier, elle continuait avec les enfants et elle m'a demandé mon avis pour quelque chose. C'est quelque chose qui fait plaisir. On se dit : " je suis pas un sous-fifre, je suis pas considéré comme un élève même si j'en suis un quoi, j'apprends mais à ses yeux, je suis quelqu'un qui a des idées et qui peut avoir des choses productives également ". Donc il y avait vraiment un échange. C'est vraiment le fait de l'échange qui a fait que ça s'est bien passé. "

A l'opposé, il est des maîtres de stage avec lesquels la relation passe du froid au chaud, comme nous le dit cette stagiaire institutrice maternelle en troisième année :

— *" La dernière maître de stage était peu disponible pour moi au début. Je me suis dit : " ah elle aime pas ce que je fais ou elle m'aime pas moi ou elle trouve que mon attitude avec les enfants est pas bonne " et il s'est avéré, à la fin, elle m'a dit : " ah on dirait pas que tu es en deuxième, tu "*

devrais être en troisième !". Et moi pendant tout mon stage j'allais voir ma copine et je lui disais que j'avais peur d'y aller le matin. Je lui disais : "bon qu'est-ce qu'elle va encore dire !" Justement elle disait rien, alors je savais pas, puis à la fin j'étais soulagée parce qu'elle m'a donné un super bon rapport, j'aurais jamais cru que j'aurais un rapport comme ça. Quand j'ai lu ça, j'étais étonnée ; ma copine aussi parce qu'elle voyait bien qu'elle était froide avec moi et à mon avis, je sais pas si elle est toujours comme ça dans la vie de tous les jours et à la fin elle commençait à parler avec moi, elle était plus agréable. Mais moi à un moment, je voulais pas y aller le matin, par exemple, avec les enfants je suis toujours motivée, et là j'avais peur de chanter avec les enfants je me disais : " elle va trouver que je chante faux ". "

Trois stagiaires régents nous ont révélé adopter une attitude délibérément complaisante vis-à-vis du maître de stage. Dans cette posture de survie qu'ils empruntent, l'important n'est pas de se former au contact du maître de stage, mais de lui plaire pour avoir une bonne note.

— *"J'étais pas du tout d'accord avec sa façon de faire cours. Mais je faisais comme elle, je lui frottai la manche pour avoir un bon rapport "* (langues)

— *"J'aimais pas du tout sa façon d'enseigner. On nous dit de faire travailler les quatre compétences à chaque cours. Elle, elle faisait que de l'écrire. J'ai fait pareil pour qu'elle me fasse un bon rapport "* (langues)

— *" C'était tout du transmissif. Je voulais faire travailler les élèves en groupes. Il m'a dit que ça marcherait pas. J'ai pas insisté. Je voulais réussir mon stage. "* (histoire).

Certains professeurs de la Haute École sont conscients de cette crainte des stagiaires et de l'attitude qu'elle entraîne. C'est le cas de cette professeur de psychopédagogie section maternelle.

— *"Les étudiants ont tendance à se mouler dans ce que fait l'instituteur par peur du rapport. Donc, j'essaye de travailler ça, de dire : " qu'est-ce qui est plus important : d'avoir un bon rapport ou d'être en accord avec ses valeurs ? " Parfois, ils y arrivent mais d'autres disent : "je le fais parce que je suis stagiaire, je veux pas transformer la vie de l'école" Bon ben il y en a de plus soumis, il y en a de plus forts et qui osent défendre leurs valeurs. Mais c'est ça que j'essaye."*

Bien entendu, nous avons rencontré, au cours de nos entretiens, des maîtres de stage qui osent dialoguer ouvertement avec leur stagiaire, mais qui trouvent très difficile de le faire et de l'écrire ; c'est le cas de ce maître de stage institutrice primaire :

— *"C'est très difficile de dire quand ça va pas, c'est très délicat. Surtout quand on sait qu'on reverra la personne après, mais là dans ce cas je me suis surprise à avoir eu le courage de le faire et de l'écrire dans le rapport".*

Nous avons rencontré des maîtres de stage qui l'écrivent à mi-mots :

— *"C'est délicat, je sais pas comment faire. J'essaye d'écrire à mi-mots dans le rapport que ça va pas, mais les écoles normales comprennent pas."* (maître de stage régente, français-histoire).

• **L'image du maître de stage humiliant :**

Certains étudiants disent avoir été humiliés, "cassés" par le maître de stage. Ce sentiment d'humiliation peut être ressenti très tôt dans le stage.

C'est par exemple ce qui est arrivé à ce stagiaire institutrice maternelle :

— *"Quand elle a quelque chose à me dire sur la façon de faire les cours, qu'elle le fasse pas devant l'enfant parce qu'elle m'a critiqué devant l'enfant. Donc l'enfant s'est dit : "tiens, elle lui crie dessus comme elle me crie dessus, donc on est sur un pied d'égalité" donc à*

la fin, il me montait dessus et ça marchait plus, donc c'est un gros reproche que j'ai à lui faire ”.

Il faut préciser qu'à l'issue de ce stage, ce stagiaire de deuxième année a décidé d'interrompre ses études d'instituteur.

C'est aussi ce dont témoigne cette stagiaire institutrice primaire, à propos de la maître de stage voisine :

— *“ La maître de stage de ma copine, elle c'était tout le temps pour casser et ce qu'il y avait elle venait casser ma copine mais elle venait me le dire à moi et pas à elle et je trouve que les critiques c'est à elle à le faire, c'est à elle à évoluer dans ces points là et voilà. Mais ma copine se rendait bien compte que les relations qu'elle avait avec elle [la maître de stage] c'était pas bien, parce que moi aussi j'allais dans ces classes-là et quand elle faisait mes critiques, elle me faisait en même temps celles de ma copine, mais elle les faisait jamais à ma copine et je trouvais ça dommage parce que c'est pas à moi qu'elle doit le dire ; moi j'ai pas besoin de savoir. Ah si ! je peux savoir pour m'informer et moi m'améliorer, mais je trouve que c'est elle la première intéressée. ”*

Parfois, les maîtres de stage ne s'appuient pas sur les aspects positifs de l'intervention du stagiaire pour l'aider à progresser . Ils ne font, au contraire, ressortir que le négatif. C'est ce que nous dit cette stagiaire institutrice primaire en troisième année de formation :

— *“ Mon dernier stage, elle, en fin de journée, elle disait les critiques, ce qui n'avait pas été, jamais les points positifs. Donc elle critiquait pas toutes les activités. Par exemple, il y avait deux choses qu'elle avait pas aimé ou qui n'avait pas été comme elle voulait, alors elle disait : “Tu aurais pu faire autrement” et voilà, mais elle disait jamais les points positifs. Enfin ça dépend du caractère de l'institutrice, si elle préfère encourager ou bien. Moi je trouve qu'il faut un juste milieu : encourager et dire les critiques positives ou négatives, parce que les négatives, c'est dévaloriser et après on se sent pas bien ”*

C'est aussi ce que nous dit un professeur de psychopédagogie maternelle :

— *“ Les maîtres de stage ne devraient pas dire que le négatif, ils devraient faire aussi ressortir le positif. ”*

• L'image du maître de stage qui intervient à la place du stagiaire :

C'est ce qui est arrivé à cette stagiaire institutrice primaire en troisième année :

— *“ Dans l'ensemble mon stage s'est bien passé, mais je dois dire à propos du maître de stage, puisque c'est de ça qu'on parle maintenant, que je trouvais qu'elle était un peu envahissante, enfin que, elle marchait un peu trop sur mes plates-bandes, elle intervenait tout le temps, tout devait se passer comme elle le voulait. Enfin, elle me laissait très peu d'initiative. [...] En fait, je suis pas très douée pour le premier degré, je connais pas très bien, donc je tâtonne pour le moment, j'ai pas de modèle type non plus ; mais c'est vrai que j'aurais pu exploiter autre chose parce qu'à la longue j'ai remarqué que la première année c'était “ La petite grenouille ”, deuxième année “ La petite grenouille ” je sentais qu'ils (les élèves) en avaient marre. Mais elle voulait pas que j'intervienne dans la lecture. Pour le reste, je pouvais amener des thèmes qui me plaisaient, mais ça devait être fait à sa sauce. Cela aurait pu me convenir à partir du moment où je peux quand même mener mes activités moi-même, sans avoir des interventions systématiques de la part du maître de stage. Moi je trouvais que c'était épouvantable. C'était souvent au niveau de la discipline ou quand il y avait un truc qui lui plaisait, elle commençait à parler devant la classe : “oui, vous voyez on avait fait ça” ou bien c'était peut-être aussi pour se rassurer quand ils avaient pas compris quelque chose “vous savez ça on l'a vu et puis elle venait et elle récitait et moi j'étais là... ”. J'ai essayé de*

lui faire comprendre seulement je crois pas que ça a marché. Je lui ai dit que j'allais avoir de la visite, j'aimerais quand même pouvoir gérer la classe toute seule et que si elle venait tout le temps, ça allait peut-être poser des problèmes le jour où un professeur de la Haute École viendrait me voir parce que il faut que ça soit moi qui gère toutes mes activités et il faut pas qu'elle intervienne. Et si les enfants ont l'habitude de la voir intervenir, ils auront peut-être du mal le jour où moi je serai seule face à eux. Mais je crois que c'était pas méchamment qu'elle le faisait. ”

Il est peu probable que cette stagiaire peu sûre d'elle (*“En fait, je suis pas très douée pour le premier degré euh je connais pas très bien donc je tâtonne pour le moment ”*) ait gagné un peu d'assurance et de confiance en elle-même durant ce stage où elle n'a jamais pu agir seule.

Intervenir trop, c'est aussi ce que se reproche cette maîtresse de stage, institutrice primaire (qui n'est pas celle qui est citée par la stagiaire précédente) :

“ Et je m'en suis voulu, parce que je disais que j'intervenais trop, surtout avec des débutants, parce que c'est vrai qu'on a envie que ça aille plus vite. Si c'est un rythme pas soutenu ou si on entend que il y a quelque chose qui se dit, une aberration ou si on entend qu'il y a un enfant qui fait une remarque qui pourrait faire avancer les choses que le stagiaire n'a pas fait, dont le stagiaire n'a pas tenu compte, on dit : “ répète un peu, un tel mademoiselle n'a pas bien entendu ce que tu disais. Mademoiselle écoutez-le un peu ! ”. Dans ce sens oui, mais c'est parfois dur de ne pas intervenir. Il y a des moments où on doit laisser parce que peut-être que le stagiaire va le dire après. On aimerait bien qu'il le dise. C'est vrai que moi personnellement on a tendance à être trop intervenant, à ne pas laisser le temps parfois, surtout avec des premières. Et c'est vrai qu'il y a un moment, j'ai vu que la fille, elle en avait vraiment marre. J'ai dit : “Excusez-moi, c'est vrai c'est ma faute, vous me regardez plus, vous regardez mademoiselle” et puis à d'autres moments, ça leur a servi parce que j'ai pu relancer quelque chose, j'ai pu reprendre et elles ont compris. C'est vrai qu'il y a des moments, je la voyais elle était au bord de l'exaspération. Je lui ai dit : “Excusez-moi, je la ferme”. C'est parfois difficile. ”

III

RECAPITULATION DES PROBLEMES ET ELEMENTS DE SOLUTION

Afin de définir les tâches professionnelles et les compétences du maître de stage, nous allons récapituler les problèmes qui sont apparus dans la littérature et dans les entretiens en opérant éventuellement des regroupements et en cherchant des éléments de solutions.

Mais, à vrai dire, certains de ces problèmes n'ont pas de solution absolue ; ils reflètent plutôt des tensions ou des contradictions inhérentes à la situation de stage pour lesquelles il n'y a pas de dépassement au sens strict. Cependant il est possible de proposer, pour ces cas-là, des réponses et des choix pratiques qui sont "raisonnables".

◆ **Le maître de stage ne se pense pas comme formateur**

Il semble essentiel qu'il y ait un réel engagement personnel de l'enseignant dans cette fonction de maître de stage et non l'acceptation passive pour ne pas déplaire à son chef d'établissement ou à quelque instance que ce soit. Ce principe doit être respecté avec d'autant plus de soin que, dans certaines circonstances, l'institution de formation peut avoir des difficultés sérieuses à trouver des enseignants qui acceptent de recevoir des stagiaires.

Cela implique que le maître de stage doit s'interroger d'abord sur sa volonté réelle de transmettre les pratiques enseignantes et examiner le plaisir qu'il y prendra. C'est à cette condition qu'on évitera le sentiment fréquemment exprimé par des étudiants de se trouver en présence de maîtres "désabusés".

En outre, une des premières tâches professionnelles du maître de stage pourrait être la signature, personnelle et volontaire, d'un **contrat avec la Haute École**. La nature et le contenu de ce contrat (qui engage les deux parties à différentes prestations et obligations) doit faire l'objet d'une négociation.

◆ **Des différences de logiques entre maîtres de stage et professeurs des Hautes Écoles**

Bien sûr, ce sont des rencontres plus fréquentes qui permettraient de répondre à ce problème. On peut imaginer, dans ce domaine, différents dispositifs d'information, de formation, de participation à des projets pédagogiques, à l'élaboration des plans de formation, de partenariat, d'expériences pédagogiques menées en commun, etc. Il existe déjà dans certaines Hautes Écoles de tels dispositifs.

Cependant, dans une perspective réaliste, il ne serait pas sain que le maître de stage doive aligner l'ensemble de ses choix sur ceux des professeurs de la Haute École, et cela pour plusieurs raisons fortes :

a) Il n'est pas certain qu'il y ait, dans tous les départements pédagogiques des Hautes Écoles, une cohérence absolue entre les choix pédagogiques et didactiques proposés par les différents professeurs : il peut y avoir des différences entre psychopédagogues et didacticiens, entre les professeurs spécialistes de disciplines plutôt orientés vers la didactique ou plutôt orientés vers le savoir fondamental, et bien

entendu des différences au sein même de chacune de ces catégories. D'ailleurs, cette diversité est souhaitable : elle est la condition d'une formation non dogmatique, soucieuse de rendre autonome le futur enseignant. Elle n'est pas nécessairement un fait qu'on subit comme une fatalité, mais plutôt une ressource.

Dès lors qu'il y a cette diversité au sein même de l'établissement de formation, on ne voit pas au nom de quoi une option pédagogique particulière devrait être adoptée obligatoirement par tout enseignant qui veut assumer les fonctions de maître de stage.

b) Le maître de stage exerce dans un établissement particulier avec un public particulier et a engagé avec ses élèves une dynamique d'apprentissage également particulière. Compte tenu de ces éléments, il fait des choix relationnels et didactiques qui lui sont propres et qui représentent nécessairement un compromis acceptable entre des conditions et des exigences très diverses tenant à la situation d'enseignement dans laquelle il se trouve. C'est même cette intégration des multiples facteurs de terrain qui représente l'originalité de la situation de stage par rapport aux enseignements donnés dans la Haute École. C'est justement pour qu'il s'affronte à ce complexe situationnel, qu'on envoie l'étudiant en stage. Il serait tout à fait dommageable que les solutions trouvées par le maître de stage pour affronter cette réalité singulière soient négligées ou abandonnées, même ponctuellement, à l'occasion du passage du stagiaire dans la classe.

c) S'il est fondamental que l'école maternelle, primaire et secondaire fasse entrer le petit enfant, l'enfant et le jeune adolescent dans la rationalité et la scripturalité (Rey, 1996), nul ne pourrait affirmer que seul un type de pédagogie ou de didactique puisse le permettre. Certes, l'enseignement des sciences basé sur une démarche expérimentale rigoureuse est particulièrement propice à la construction des savoirs et au souci de la justification rationnelle ; et quand les expérimentations donnent lieu, de surcroît, à des productions d'écrits (schéma, compte-rendu d'expérimentations, mesures, etc.) auxquels le scripteur lui-même pourra se référer puisqu'il les aura produits essentiellement pour cela (Astolfi, Peterfalvi et Verin, 1991), alors on peut dire que cette pédagogie des sciences est particulièrement propice à l'entrée dans la rationalité et la scripturalité. D'autres pédagogies, comme la pédagogie du projet, peuvent être particulièrement intéressantes de ce point de vue. Encore faut-il que l'enseignant soit éclairé d'une intention rationnelle et scripturale, encore faut-il que la pédagogie du projet ne dérive pas du côté de la fusion ou de la production (Meirieu, 1993). Ainsi, il serait imprudent d'avancer qu'une pédagogie ou une didactique est bonne ou mauvaise a priori. Toutes donnent lieu à des dérives, toutes peuvent être bien ou mal utilisées.

Ce qui est important, dans l'optique de la formation initiale d'enseignants, c'est qu'aucun choix pédagogique ou didactique ne soit présenté comme un absolu qui serait valable dans tous les cas, ni même comme le seul possible dans une situation donnée. Il convient au contraire que tous les choix, tous les modèles organisationnels, didactiques et pédagogiques soient présentés dans leur relativité. Cela signifie qu'ils doivent toujours être rapportés soit aux conditions particulières dans lesquelles on les met en œuvre, soit à des choix éducatifs que les acteurs justifient, mais dont il est entendu qu'ils pourraient être autres.

La seule solution raisonnable à cette opposition possible entre les modèles proposés à la Haute École et ceux qui sont pratiqués par le maître de stage est l'explicitation par chacun des acteurs (maîtres de stage et professeurs des Hautes Écoles) des choix qu'il fait et des raisons (théoriques ou pratiques) pour lesquelles il les fait. Cette explicitation doit avoir, en même temps, un effet de relativisation.

Il paraît tout à fait essentiel, pour les raisons que nous venons d'exposer, que cette explicitation des choix didactiques et pédagogiques ne soit pas opérée seulement par les acteurs de la Haute École, mais aussi par le maître de stage, parce que c'est à travers elle qu'il affirmera sa spécificité, c'est-à-dire la confrontation à l'ensemble des dimensions du métier d'enseignant. Cette explicitation mutuelle préalable et si possible écrite serait également un moyen de répondre au sentiment qu'ont souvent les maîtres de stage de contacts insuffisants avec les enseignants des Hautes Écoles. Dans nos propositions pour la formation des maîtres de stage, nous reviendrons sur les modalités pratiques qui pourraient être envisagées pour mettre à jour et expliciter les choix du maître de stage dans la conduite de sa classe ainsi que ceux des professeurs des Hautes Écoles en ce qui concerne la didactique qu'il préconise pour chacun des cycles du primaire et du secondaire auquel se destine l'étudiant, s'il s'agit d'un professeur de "branche", et le type de pédagogie qu'il privilégie dans ces mêmes classes, s'il s'agit d'un "psycho-pédagogue".

◆ Le problème de l'évaluation

Nous avons vu comment se nouent, autour de cette question, toutes les difficultés relationnelles possibles entre les différents types d'acteurs : désaccords entre maître de stage et professeur de la Haute École, complaisance du stagiaire à l'égard du maître de stage, ressentiment du stagiaire, alignement du maître de stage sur le jugement du professeur d'école normale, double langage, etc.

Il n'est pas sûr qu'il y ait de solution simple à ce problème complexe. Ce qu'il est possible d'affirmer, c'est que, quelle que soit la part que prend le maître de stage dans l'évaluation certificative du stagiaire, il doit aussi se considérer comme investi d'une tâche d'évaluation formative qui doit s'exercer d'une manière continue tout au long du stage.

Si la fonction du maître de stage se limitait à une évaluation certificative, cette tâche exclusive risquerait de mettre l'accent sur son statut de représentant de la profession visée (celle d'enseignant), capable de dire si finalement le stagiaire est apte ou n'est pas apte au métier, plutôt que sur sa fonction de formateur d'enseignant. Ce dernier rôle, celui qu'on veut faire adopter nettement par les maîtres de stage, implique au contraire qu'il soit capable, plutôt que d'émettre un jugement global et binaire sur le stagiaire, de préciser les compétences acquises et celles qui restent à acquérir et de situer le stagiaire dans la progressivité d'un apprentissage du métier.

Cette évaluation formative ne sera réelle et prise au sérieux par le stagiaire que si elle est instrumentée par différents outils. L'un d'eux devrait être un **contrat** établi, au début de chaque stage, entre le maître de stage, le stagiaire et le professeur de psychopédagogie de la Haute École, qui préciserait les compétences (didactiques et pédagogiques) qui seront particulièrement travaillées durant le stage. Un autre outil, tout aussi décisif, serait un dossier ou un document par lequel le stagiaire pourrait noter, dans la chronologie du stage, ses acquisitions, ses carences, ses difficultés, etc. (dossier de type "porte-folio"). De tels outils ont déjà été construits dans un certain nombre de Hautes Écoles et dans les pratiques actuelles, c'est très souvent d'abord entre le psychopédagogue et l'étudiant que se négocie le contrat qui sera ensuite présenté au maître de stage. Il nous semblait intéressant que cela puisse se faire entre maître de stage et stagiaire directement quand le degré de maturité du stagiaire le permet (en 3^{ème} année par exemple).

◆ Problèmes de reconnaissance du stagiaire par le maître de stage

Nous avons vu, dans les entretiens, que certains étudiants ont le sentiment d'être considérés comme des "élèves" et non pas comme de jeunes collègues, de ne pas être pris au sérieux dans leurs intentions pédagogiques, d'être brutalement sanctionnés dans leurs erreurs, d'être "cassés", voire d'être humiliés.

Ce problème est important, car le stage est l'occasion pour l'étudiant de commencer à adopter une identité professionnelle.

Il semble que le problème puisse se traiter à plusieurs niveaux :

— L'attente des étudiants pourra trouver sa réponse dans un ensemble de démarches d'accueil qui pourraient comprendre, au moins, les trois éléments suivants :

1) La **présentation au stagiaire des lieux et des objets** qu'il aura à fréquenter au cours du stage, ainsi que la **présentation aux collègues**.

2) La **présentation précise des particularités de la classe** (ou, dans le cas des régents, **des classes**) et **des options pédagogiques, didactiques et éducatives** qui y ont été prises : on retrouve là l'importance de l'explicitation, déjà plusieurs fois soulignée.

3) La **négociation entre stagiaire, maître de stage et professeur de la Haute École d'une progression d'apprentissage** des compétences du métier d'enseignant. On retrouve là la nécessité d'un contrat sur les compétences à acquérir durant le stage, dont nous avons déjà parlé. C'est essentiel pour que le stagiaire sente qu'il est pris en charge dans sa condition d'apprenti, possédant déjà certaines compétences et ayant à en acquérir d'autres.

— Le stagiaire peut souhaiter que le maître de stage lui permette d'essayer des démarches pédagogiques et didactiques acquises à la Haute École.

La solution raisonnable que nous proposerions volontiers à cette demande est celle d'une liberté encadrée. En effet, en même temps que le maître de stage doit être un professionnel de la formation d'enseignants, il est aussi un professionnel de l'enseignement à ses élèves. A ce titre, on ne peut pas raisonnablement exiger de lui qu'il bouleverse l'organisation didactique et pédagogique qu'il a établie avec ses élèves, pour faire place à des essais du stagiaire qui seraient gouvernés par des principes totalement différents. Au contraire, si le stage a un intérêt dans la formation, c'est justement pour que l'apprenti-enseignant confronte ce qu'il a appris à la Haute École avec la multiplicité des contraintes qui sont présentes dans une classe donnée avec des élèves donnés dans un établissement donné.

Mais les choix didactiques et pédagogiques qui sont à l'œuvre dans la classe du maître de stage doivent être relativisés, c'est-à-dire présentés comme relatifs à la fois à une situation donnée et à des choix éducatifs généraux qui les commandent. Pour cela ces choix doivent être explicités.

En outre, il est possible que le stagiaire puisse essayer une forme pédagogique ou une méthode didactique qu'il a étudiée à l'école normale ou encore mettre en œuvre un projet dans un cadre temporel circonscrit et négocié entre lui et le maître de stage.

— Le stagiaire a besoin qu'on lui reconnaisse un droit à l'erreur. Mais l'erreur est évidemment dommageable au fonctionnement de la classe dont le maître est garant. Comment le maître de stage peut-il concilier ce qu'il doit au stagiaire et ce qu'il doit à ses élèves ?

A cette contradiction, on peut répondre qu'il reste indéniablement un risque à ce qu'un débutant fasse des erreurs dans sa pratique d'enseignement. Mais ces risques

peuvent être limités et encadrés. Il restera toujours un risque de maladresse ou d'erreur dans la gestion de la classe, parce que c'est un moment où le stagiaire se confronte à une situation à la fois complexe et fluctuante en laquelle l'imprévu est toujours possible. Mais cette difficulté peut être réduite par la connaissance que le stagiaire aura des règles et habitudes de fonctionnement de la classe. D'où l'importance de l'explicitation par le maître de stage de ce fonctionnement et des choix didactiques et pédagogiques qui sont les siens, ainsi que nous l'avons déjà souligné.

— Le stagiaire peut aussi souhaiter **être reconnu**, par les élèves et aussi par le maître, comme un enseignant à part entière.

En ce qui concerne sa reconnaissance par les élèves comme un enseignant à part entière, elle est essentielle pour qu'il se trouve effectivement dans les conditions réelles d'exercice du métier. Par conséquent, la présentation du stagiaire aux élèves par le maître et les termes qu'il utilise pour cela ont une importance essentielle. Le maître de stage ne doit pas être avec le jeune adulte stagiaire comme avec ses élèves.

Pour nous résumer :

- Nous constatons un certain nombre de difficultés que nous paraissent rencontrer les acteurs de la formation initiale des enseignants : tensions que vivent les maîtres de stage de stage entre la responsabilité de leur classe et la nécessité de former un novice, tensions entre les logiques de formation des Hautes Écoles et les logiques de terrain, tensions entre la logique de formation qui devrait être celle du maître de stage et la nécessité d'évaluation qui le met en porte à faux avec le stagiaire et (ou) avec la Haute École, tension que vivent les stagiaires qui veulent à la fois être reconnus en tant que jeune adulte futur enseignant ainsi que dans leur besoin de formation, leur état d'incomplétude...
- Par conséquent, avant toute action de formation à proprement parler, nous proposons la construction d'un cadre partenarial entre les maîtres de stage, les Hautes Écoles et les stagiaires. Ce cadre partenarial sera outillé par :
 - un contrat qui engage les maîtres de stage et les Hautes Écoles et concrétise leur volonté de travailler ensemble à la formation des enseignants,
 - des rencontres d'explicitations mutuelles entre maîtres de stage et professeurs des Hautes Écoles ,
 - un contrat de formation établi entre le maître de stage, le stagiaire et le professeur de psychopédagogie de la Haute École (de ce contrat découlera une modalité d'évaluation qui sera nécessairement formative).

IV

LES TACHES PROFESSIONNELLES DU MAÎTRE DE STAGE

Les problèmes relatifs à la situation de stage, tels qu'ils apparaissent dans la littérature et dans le dépouillement des entretiens, vont nous permettre maintenant d'établir la liste des actes professionnels qu'on peut attendre du maître de stage.

Afin de ne rien oublier d'essentiel, il nous a paru commode de les inventorier en suivant les phases chronologiques des stages : avant le stage, au début du stage, pendant le stage, en fin de stage. Toutefois, comme nous le verrons, à l'intérieur de chacune de ces phases, plusieurs ordres chronologiques des actes détaillés sont concevables en fonction de l'organisation institutionnelle du stage.

Dans le même but d'éviter des omissions, nous avons d'abord pensé distinguer les actes qui renvoient à des exigences institutionnelles, ceux qui renvoient aux exigences de formation professionnelle des stagiaires et enfin ceux qui renvoient aux exigences relationnelles dans le rapport du maître de stage aux différents acteurs. Ces distinctions nous ont servi dans notre travail d'élaboration. Mais nous avons renoncé à les faire apparaître dans la liste ci-dessous ; car les trois dimensions sont en fait étroitement imbriquées. En effet les exigences institutionnelles vont soit constituer des contraintes dont devront tenir compte les exigences de formation, soit être elles-mêmes des conséquences de ces dernières. Quant à la dimension relationnelle, elle habite évidemment tous les actes quels qu'ils soient, dès lors qu'on se trouve dans le cadre d'une formation.

1. Avant le stage :

Comme nous l'avons vu, un des risques est que le maître de stage accepte cette tâche pour des motivations extrinsèques : faire plaisir aux enseignants de la Haute École, se plier aux injonctions ou souhaits de son chef d'établissement, satisfaire au souhait du pouvoir organisateur ; il arrive même, comme les entretiens le révèlent, qu'un enseignant accepte d'accueillir des stagiaires pour se conformer à la volonté collective d'une équipe de cycle qui pourra ainsi participer à un stage de formation continuée. Certaines informations recueillies lors des rencontres avec les équipes des Hautes Écoles et lors des entretiens ont fait apparaître en outre que l'accueil de stagiaires par des enseignants pouvait constituer une monnaie d'échange pour que les stagiaires viennent aider à différentes opérations (sorties scolaires, classes transplantées, etc.).

Surtout, les entretiens montrent très nettement que beaucoup de maîtres de stage, ne se pensent pas eux-mêmes comme des formateurs. Ils estiment être là avant tout pour prêter leur classe comme lieu de stage. Tout au plus, se considèrent-ils comme des professionnels du métier d'enseignant, susceptibles donc de dire si la prestation et l'attitude générale du stagiaire est satisfaisante ou non par rapport aux normes du métier.

Il est donc essentiel que les maîtres de stage se construisent une motivation intrinsèque en réfléchissant à la manière dont ils assurent leur profession d'enseignant et aux compétences et gestes du métier qu'ils auraient à la fois envie et plaisir à transmettre à des jeunes. Il semble également tout à fait souhaitable qu'aient lieu des opérations symboliques qui marquent que l'enseignant qui veut accueillir des stagiaires acquière par là un nouveau statut, lequel à son tour va lui imposer de

nouvelles tâches et de nouvelles exigences. La ritualisation de l'entrée en fonction est donc, jusqu'à un certain point, nécessaire.

Nous avons vu également qu'un autre problème concerne l'écart possible entre les options pédagogiques et didactiques qui sont préconisées par la Haute École et celles qui sont mises en pratique par le maître de stage. Il convient donc que celui-ci prenne connaissance du plan de formation de la Haute École et des documents qu'elle est en mesure de fournir pour qu'il saisisse les objectifs du stage et la manière dont il est organisé. Mais comme nous l'avons signalé, il serait dommageable que le maître de stage cherche à s'aligner sur les options de la Haute École, d'abord parce que celles-ci ne sont pas nécessairement toujours unifiées et d'autre part parce que l'intérêt du stage est d'introduire le futur enseignant aux choix singuliers d'un professionnel dans un régime de contraintes correspondant à un établissement, à un type de public, etc. Il faut donc que le maître de stage fasse connaître à la Haute École les choix didactiques et pédagogiques qui sont les siens et qui tiennent compte de la situation dans laquelle il enseigne, mais aussi de ses options (conceptions de l'école, conceptions éducatives et éthiques). Il reviendra alors aux professeurs de la Haute École de voir si, compte tenu de ces éléments, ils souhaitent faire appel à ce maître de stage et si oui, pour quel type d'étudiants. Toutefois, nous évoquons ici une situation idéale. Mais, nous en sommes conscients, les Hautes Écoles ne pourront choisir leurs maîtres de stage que si un nombre suffisant d'enseignants se proposent pour cette fonction. Dans le cas contraire, le système continuera à fonctionner comme il l'a fait jusqu'à présent.

Compte tenu de ces différents problèmes, les tâches à accomplir avant le stage pourraient être les suivantes :

1.1. Réfléchir aux raisons pour lesquelles on souhaite devenir maître de stage et, dans ce but, établir la liste des aspects et des gestes du métier qu'on aimerait faire acquérir par de futurs enseignants.

Ce pourrait être, justement, une des opérations à effectuer dans une formation des maîtres de stage que de mener cette réflexion et de construire cette liste.

Cette opération et surtout l'établissement de cette liste devraient pouvoir assurer que l'enseignant qui devient maître de stage s'est constitué un projet de formateur et assume la posture correspondante. Ce serait aussi la garantie qu'il aime son métier et qu'il ne donnera pas au stagiaire l'image d'un maître désabusé.

1.2. Lire les documents fournis par la Haute École. Il convient que ceux-ci concernent l'organisation du stage, mais indiquent aussi comment le stage s'intègre dans l'ensemble de la formation et quels sont les grands principes qui gouvernent celle-ci.

Il convient en effet que le maître de stage soit informé des contraintes matérielles, temporelles et organisationnelles auxquelles il devra se plier en acceptant des stagiaires dans sa classe, mais aussi qu'il examine s'il a un accord avec le projet de formation adopté par la Haute École et s'il peut apporter sa part à ce projet.

1.3. Faire connaître à la Haute École, de la manière la plus détaillée possible, les choix pédagogiques et didactiques qu'il a fait, à la fois pour répondre aux particularités de son établissement, de sa ou ses classe(s), des élèves, de la matière, etc., et pour se conformer à ses options personnelles d'ordre pédagogique, éducatif et éthique.

Ces informations pourraient d'une part servir à la Haute École pour déterminer si elle retient l'offre du candidat maître de stage. Mais, d'autre part, elles pourraient aussi permettre aux étudiants de choisir leur lieu de stage en connaissance de cause et en

liaison avec le désir qu'ils peuvent avoir de s'essayer à telle pédagogie ou de se confronter à tel type de public.

Ces indications, faites d'une manière écrite, pourraient donner lieu à un document dont nous reparlerons parce qu'il peut jouer un rôle pivot dans la formation et le fonctionnement des maîtres de stage et que nous appellerons la "Présentation générale d'enseignement" (PGE).

On pourrait s'inquiéter du fait que l'écriture d'un tel document ne constitue une tâche exorbitante pour un enseignant qui veut devenir maître de stage et que cela ne soit très dissuasif.

Mais ce document pourrait être écrit pendant la formation, avec l'aide d'un canevas que nous fournirons. En outre l'expérience que nous avons de l'usage de cet outil dans des formations initiales et continues d'enseignants montre qu'ils prennent souvent un réel plaisir à construire ce document, car c'est l'occasion de manifester ses idées personnelles sur le métier.

1.4. Signer un contrat avec la Haute École. Celui-ci rappellerait l'organisation générale du stage (dates du stage, année des étudiants, visite des professeurs d'école normale documents attendus de lui pour l'évaluation et dans quels délais, etc.), mais aussi place du stage dans le dispositif de formation, le rôle attendu du maître de stage, la nature de sa tâche évaluative, etc.

Ce contrat indiquerait aussi la rémunération correspondant à l'ensemble de ces prestations. L'attribution systématique d'une rémunération est la marque symbolique forte que la fonction du maître de stage comporte des tâches importantes et nettement distinctes du travail ordinaire de l'enseignant dans sa classe. Elle constitue donc un élément indispensable pour que le maître de stage se reconnaisse comme formateur et non pas seulement comme prêtre de classe. **Cette rémunération devrait être à la hauteur des exigences et du travail attendus**, faute de quoi la fonction même de maître de stage ne serait pas prise au sérieux par ceux qui l'assument.

L'établissement d'un contrat permet de préciser les exigences réciproques en des termes univoques. Mais surtout la contractualisation institue un engagement qui pourrait marquer symboliquement l'accès de l'enseignant qui accueille des stagiaires au statut de formateur.

2. En début de stage :

Le début de stage est une phase décisive, car c'est le moment où doivent s'installer entre le maître de stage et son stagiaire des rapports de confiance mutuelle qui seront déterminants pour le succès du stage.

Il se pose alors la question de savoir quelle liberté le maître de stage va laisser à son stagiaire pour qu'il fasse les essais pédagogiques qu'il souhaite, selon les principes qui sont les siens et jusqu'à quel point il sera invité au contraire à rester dans les limites des choix pédagogiques qui ont été faits pour la classe avant son arrivée.

La solution que nous avons proposée est que le stagiaire tente de s'insérer pour l'essentiel dans le fonctionnement habituel de la classe, mais qu'il puisse ponctuellement et dans des limites négociées à l'avance essayer d'autres options pédagogiques. Cela suppose que le maître de stage explique, en des termes précis et détaillés, pourquoi il a choisi tel fonctionnement de sa classe : par là il indique dans quel cadre le stagiaire va devoir opérer, mais aussi en quoi on aurait pu faire d'autres choix. Il convient aussi que les moments et les thèmes sur lesquels le stagiaire pourra expérimenter ses propres choix pédagogiques et didactiques soient décidés à l'avance et en commun.

Cette explicitation et cette relativisation des choix de l'enseignant titulaire sont d'autant plus importantes que, comme nous l'avons vu dans les entretiens avec les étudiants, certains ont le sentiment que leurs propositions pédagogiques et didactiques ne sont pas réellement prises en compte par les maîtres de stage. Que le maître de stage veuille garder intact le fonctionnement habituel de sa classe, afin de ne pas égarer ses élèves, c'est là une volonté légitime. Mais son devoir de formateur à l'égard du stagiaire est de lui indiquer les raisons pour lesquelles c'est ce fonctionnement là qu'il a adopté et en quoi ce choix est relatif à la fois à des caractéristiques propres à cette classe et à ses options personnelles. C'est par là aussi qu'il pourra rendre compte aux yeux du stagiaire des éventuelles divergences entre ce qui est préconisé à la Haute École et ce qui est pratiqué dans la classe.

Cette explicitation du fonctionnement de la classe est, en outre, une manière de faire connaître au stagiaire le contexte de son intervention et de prévenir ainsi, autant qu'il est possible, les erreurs qu'il pourrait faire tant sur le plan didactique que sur celui de la gestion de la classe. Elle répond en tout cas à l'inquiétude des stagiaires de trouver leur place dans la classe d'accueil.

Enfin, ce travail d'explicitation est essentiel dans une formation qui préfère, comme nous l'avons vu dans l'étude des problèmes évoqués par la littérature, former par des consignes et un message explicite que par des mises en situation où le stagiaire doit s'adapter par ses propres forces.

Un autre problème qui se noue dès le début est celui de l'évaluation du stagiaire. Quel que soit le rôle qui est dévolu au maître de stage dans l'évaluation certificative, il est important qu'il pratique également une évaluation à la fois formative et diagnostique. La prise en compte d'une progressivité d'apprentissage du métier par le stagiaire est essentielle. Par suite, il convient que les compétences à acquérir durant le stage soient clairement définies d'un commun accord par les deux partenaires dès le début et fassent l'objet, là aussi, d'une contractualisation.

Enfin, la littérature fait état du besoin du stagiaire d'être reconnu comme enseignant en formation par les élèves, par le maître de stage, par l'équipe de l'établissement et par les parents. Ce problème est largement confirmé par les entretiens où les étudiants se plaignent souvent d'être considérés comme des "élèves" et de ne pas être pris en compte comme "jeunes collègues". D'où l'importance des tâches que le maître de stage devrait accomplir pour introduire le stagiaire dans l'établissement et le présenter à ses élèves.

Pour répondre à ces différents problèmes, on pourrait prévoir les tâches suivantes en début de stage :

2.1. Présenter l'établissement au stagiaire.

Il s'agit d'abord d'une présentation matérielle : visite des lieux que le stagiaire aura à fréquenter, présentation des salles ou des équipements qu'il aura à utiliser, problèmes de clés, organisation temporelle de l'école, etc. Mais cette présentation matérielle s'accompagnera nécessairement de commentaires sur les problèmes éventuels qui sont liés : concurrence entre personnes pour l'utilisation de tel matériel, précautions à prendre pour la sécurité, vigilance à avoir vis-à-vis des élèves à tel moment ou dans tel lieu, etc. Ainsi s'ébauchera la présentation par le maître de stage d'une "histoire" de l'école.

A côté de cette présentation matérielle, le maître de stage devra donner des renseignements sur le public de l'école (nombre de classes de chaque niveau et de chaque type, caractérisations sociologiques). D'autre part, une information spécifique devra être donnée sur les choix pédagogiques collectifs de l'établissement (projet d'établissement, fonctionnement en cycles, fonctionnement en "plateau", etc.) avec

leurs conséquences sur le fonctionnement de la classe (ou des classes) que le stagiaire fréquentera.

Enfin, le maître de stage doit présenter le stagiaire aux collègues (du moins à ceux que le stagiaire aura à rencontrer si l'établissement est grand).

L'enjeu est ici double : il s'agit que le stagiaire soit au courant du fonctionnement collectif de l'établissement pour pouvoir y opérer d'une manière efficace, mais aussi, il s'agit qu'il soit symboliquement accueilli comme faisant partie à part entière, même si c'est momentanément, de l'équipe enseignante de l'école. C'est par ces signes discrets qu'il se sentira reconnu et par là engagé à se conformer avec sérieux à un statut dont il assumera les exigences.

Toutefois, il importe que le maître de stage ne submerge pas, dès le premier contact, le stagiaire sous une quantité d'informations qui mettrait ce dernier en surcharge cognitive. Il convient là que le maître de stage ait le sens de la progressivité, et sache indiquer au début ce qui est strictement nécessaire au fonctionnement de départ, réservant les détails supplémentaires pour les jours qui suivent. Cette progressivité pourrait faire l'objet, pendant la formation du maître de stage, d'un travail de groupes, avec jeux de rôles, par exemple.

2.2. Présenter la classe (ou les classes) au stagiaire.

Le maître de stage doit présenter d'une manière très précise le fonctionnement de la classe dans tous ses aspects (l'organisation matérielle et temporelle, sa propre manière d'intervenir, ses attitudes vis-à-vis des élèves, les règles intérieures à la classe, les sanctions, la manière d'assurer son autorité, les situations de travail pratiquées, les dispositifs didactiques ou situations d'apprentissage, l'usage des cahiers et des manuels, les pratiques de différenciation pédagogiques, le système d'évaluation, les rapports avec les collègues, les rapports avec les parents, etc.).

Dans le cas des régents, ces indications devront être données pour chacune des classes que le stagiaire aura à fréquenter, car même s'il y a certainement des points communs dans la manière dont le maître de stage régent intervient dans ses différentes classes, il y a aussi des différences tenant au niveau et au programme de chaque classe, et pour un même niveau et même programme aux particularités propres à chaque groupe-classe.

Ces indications sont d'abord indispensables au stagiaire pour qu'il puisse fonctionner dans cette classe ; cela devrait pouvoir réduire les erreurs qu'il pourrait commettre dans la conduite de la classe et dans les choix didactiques, ce qui est évidemment positif pour lui, mais aussi atténuer la crainte que le maître de stage peut avoir d'abandonner ses élèves à un débutant.

Mais surtout, ces indications doivent permettre au stagiaire de comprendre les raisons des choix didactiques et pédagogiques au sein desquels on lui demande de fonctionner et qui peuvent être différents de ceux qu'on lui a proposés à la Haute École et de ceux auxquels il adhère spontanément. Car ces choix sont pour une part liés aux contraintes propres à cette classe (le niveau des élèves, leur degré d'engagement dans le travail scolaire, la matière, le matériel dont on dispose, etc.), et pour une autre part aux options de l'enseignant qui, en les exposant, en révèle le caractère relatif.

Enfin, ces indications seront l'occasion pour le maître de stage de faire voir concrètement au futur enseignant en quoi les problèmes de conduite de la classe (maintien d'un ordre favorable à l'apprentissage, discipline, qualité du climat relationnel) sont liés aux problèmes de choix didactiques et d'engagement des élèves dans les tâches cognitives. Car les travaux de Chenu (2000 a) et les entretiens auprès

des étudiants font apparaître que beaucoup (notamment parmi les futurs régents) croient que les problèmes didactiques et les problèmes de conduite de la classe sont à traiter séparément.

Cette présentation de la classe doit se faire selon deux modalités conjointes :

Elle se fera oralement et, dans cette modalité, le maître de stage devra obéir au principe de progressivité : ne pas tout dire dès le premier jour pour ne pas noyer le stagiaire sous les informations, mais dire d'abord ce qui est strictement indispensable pour commencer ; puis laisser le stagiaire découvrir par lui-même pendant la phase d'observation, en lui fournissant un guide d'observation assorti d'un échéancier d'observation (la construction de cet outil pourrait être une des tâches à accomplir dans la formation des maîtres de stage).

Elle se fera par un écrit qui pourrait être remis au stagiaire dès le début du stage. Ce document pourrait être la présentation générale d'enseignement (PGE) qui sert également aux relations du maître de stage avec la Haute École. Il est important qu'il y ait un document écrit, à la fois pour que le stagiaire puisse s'y référer chaque fois qu'il en a besoin, mais aussi parce que c'est la garantie que le maître de stage aura rendue explicites les caractères de sa pratique et les raisons pour lesquelles il l'a choisie.

2.3. Établir avec le stagiaire un contrat de formation.

Il s'agit de négocier avec le stagiaire et le professeur de psycho-pédagogie de la Haute École et de consigner par écrit :

- les objectifs du stage dans la dynamique de formation du stagiaire, avec l'indication des compétences qu'il devrait particulièrement travailler au cours de ce stage-là ;
- les leçons ou activités que le stagiaire prendra en charge avec, chaque fois que c'est possible, leur date ;
- les conditions dans lesquelles le stagiaire pourra essayer une démarche didactique ou pédagogique qui lui tient à cœur, lorsqu'elle est différente de celles qui sont pratiquées dans la classe ;
- les procédures d'évaluation du stage par le maître de stage, en rapport avec la liste des objectifs et compétences indiqués ci-dessus. Un des outils de cette évaluation pourrait être l'établissement par le stagiaire d'un porte-folio.

L'établissement de ce contrat permet de mettre en place concrètement une progressivité de l'acquisition des compétences du métier. Il garantit au stagiaire qu'il est pris en compte à la fois dans ce qu'il sait et dans ce qui lui reste à apprendre. Du côté du maître de stage, il sanctionne le fait qu'il a à assumer un rôle de formateur et non pas seulement à constater que le stagiaire est conforme ou non aux normes du métier.

En même temps, il place clairement le maître de stage dans une fonction d'évaluateur des progrès professionnels du stagiaire ; mais l'établissement en commun des objectifs du stage et des compétences à acquérir et l'explicitation des modalités d'évaluation devraient permettre de réduire le sentiment d'opacité et d'arbitraire que beaucoup d'étudiants disent avoir devant la manière dont le maître de stage évalue.

Enfin la prévision d'un moment où le stagiaire pourra essayer des modèles pédagogiques personnels différents de ceux de la classe, sont importants pour que le stagiaire se sente reconnu dans sa capacité à émettre des choix et pour qu'il puisse confronter à la réalité du terrain ce qu'il a appris à la Haute École.

2.4. Présenter le stagiaire aux élèves.

Si nous faisons une place explicite à cette tâche qui peut paraître aller de soi ou être un détail, c'est parce qu'il est important que le stagiaire soit pris au sérieux par les élèves et considéré comme un enseignant à part entière. C'est nécessaire pour qu'il s'affronte aux conditions réelles du métier (ce qui est la fonction première du stage).

Notons toutefois qu'on sent fréquemment, dans les entretiens avec les étudiants, une certaine ambivalence : ils voudraient à la fois être reconnus comme enseignants à part entière et se sentir protégés et pris en charge par le maître de stage. Mais il est indéniable que, dans leurs relations aux élèves de la classe, ils ont besoin d'être pris au sérieux.

Ajoutons pour finir, que les trois premières de ces quatre tâches de début de stage pourraient, chaque fois que c'est possible de l'organiser, occuper une journée préalable, quelques jours avant le début effectif du stage, ce qui permettrait au stagiaire de "digérer" les informations reçues.

3. Pendant le stage :

Le premier problème qui se pose dans cette phase est de parvenir à ce que le maître de stage assume son rôle de formateur vis-à-vis du stagiaire et ne se contente pas de prêter sa classe : cela suppose qu'il mette en place un dispositif qui aide à la préparation des leçons prises en charge par l'étudiant, sans toutefois faire le travail à sa place, ni lui imposer un modèle tout fait. Mais d'un autre côté, il doit à ses élèves de vérifier que la préparation du stagiaire obéit à des règles minimales de qualité et qu'elle s'insère dans le fonctionnement didactique et pédagogique auquel ils sont habitués.

Sur ce dernier point, il importe qu'il organise systématiquement l'observation et la compréhension par le stagiaire du fonctionnement de la classe, notamment dans les premiers jours du stage (et pour certains stages, comme ceux de première année, pendant tout le stage). La présentation générale d'enseignement (PGE) et le guide d'observation d'une classe seront là indispensables.

Se conduire en formateur, c'est aussi assumer des tâches d'évaluateur. Mais il ne s'agit pas d'une évaluation qui consisterait à dire seulement si le stagiaire est ou n'est pas un enseignant valable. Car un tel jugement binaire, d'ordre certificatif, témoignerait justement de ce que le maître de stage ne se pose pas en formateur. Il convient donc qu'il explique selon des critères détaillés quelles sont les compétences qui sont acquises et celles qui restent à travailler, s'engageant ainsi dans une évaluation diagnostique et situant résolument le niveau de performance du stagiaire dans une progressivité. Cela exige certaines modalités d'échange entre le maître de stage et son stagiaire à des moments réguliers du stage et surtout après chaque prestation de ce dernier.

Enfin, rappelons le choix que nous avons évoqué, à travers la référence à la littérature, d'une formation qui construise chez le débutant l'habitus de l'enseignant, à la fois en le mettant dans des situations suffisamment authentiques et contraignantes pour qu'il invente lui-même les solutions qui conviennent et en lui faisant connaître au moyen d'un discours argumenté les exigences et les valeurs auxquelles l'acte d'enseignement doit répondre. Dans ce but, une des tâches majeures du maître de stage est d'une part d'explicitier les justifications de sa pratique, d'autre part d'inciter constamment le stagiaire à s'interroger sur la sienne et à tenter de la justifier.

En fonction de ces différentes remarques, on peut donc prévoir, durant le stage, les quatre tâches suivantes :

3.1. Aider le stagiaire à observer la classe et à utiliser ces observations.

Pendant la première partie du stage, le stagiaire doit observer le fonctionnement de la classe et la manière dont s'y prend le maître de stage. Afin que cette observation soit efficace, c'est-à-dire qu'elle apporte au stagiaire les informations pertinentes qu'il mettra à profit lorsqu'il assumera lui-même une leçon, il importe que le maître de stage fournisse au stagiaire deux outils :

- un guide d'observation d'une classe en vue de la prendre en main ;
- un échéancier d'observations, prévoyant un ou deux rapides échanges entre le maître de stage et le stagiaire sur ce que ce dernier a observé et sur les conséquences qu'il en tire.

En outre, le maître de stage renverra le stagiaire à la lecture de la PGE, pour compléter ses informations.

3.2. Aider à la préparation des leçons ou activités assurées par le stagiaire.

Il ne serait d'aucun intérêt formatif que le maître de stage se substitue au stagiaire ; mais il ne peut pas laisser le stagiaire faire non plus n'importe quoi.

On peut concevoir une programmation où le stagiaire travaille seul, puis soumet sa préparation au maître de stage qui s'abstient de la juger, mais l'interroge sur les raisons de ses choix en le renvoyant à trois sources d'information et d'exigence :

- les exigences de la matière ;
- les exigences pédagogiques et didactiques énoncées dans le *décret "Missions"* et dans les *Socles de compétences* ;
- au fonctionnement de la classe tel qu'il est décrit et justifié dans la PGE et tel qu'il aura été observé par le stagiaire lui-même.

Cette interrogation du stagiaire sur ses préparations doit en fait obéir aux règles que nous verrons ci-dessous pour l'entretien réflexif après prestation.

3.3. Conduire avec le stagiaire un entretien réflexif à l'issue de chaque leçon ou activité.

Un tel entretien est indispensable pour une évaluation qui se veut formative et qui donc analyse pas à pas chaque prestation de la personne en formation. Cette analyse doit se référer au contrat de formation établi en début de stage et doit permettre au stagiaire de voir le chemin parcouru ainsi que les points qui restent à travailler. C'est à cette condition qu'on évitera le sentiment d'arbitraire que nous disent avoir éprouvé un certain nombre d'étudiants. C'est aussi par ce moyen qu'on évitera le reproche que certains font à leur maître de stage de pratiquer un double langage consistant à approuver leur prestation en leur présence et à la critiquer devant les professeurs de la Haute École.

Mais en outre, pour évacuer complètement le sentiment, exprimé parfois par les étudiants, que les maîtres de stage ne considèrent comme valide que ce qui est conforme à leur propre choix pédagogique et didactique, il conviendrait que le maître de stage mène ces entretiens selon des modalités particulières : il n'a pas à exprimer

dès l'abord de jugement sur les aspects de l'intervention du stagiaire. Sa tâche est plutôt de l'interroger sur ce qu'il pense lui-même de sa prestation, afin qu'il soit capable d'argumenter les options pédagogiques choisies et qu'il se rende compte des éventuelles difficultés, erreurs, insuffisances, etc. Là encore, il s'agit avant tout que le stagiaire apprenne à vérifier que ses choix sont justifiables.

L'entraînement à ce type d'entretien pourrait constituer un élément important de la formation des maîtres de stage.

Certes, dans les échanges avec les différents acteurs, il nous est apparu, qu'un véritable entretien réflexif est matériellement difficile à organiser dans le cas des régents : la succession des périodes de cours à donner à des classes différentes fait que stagiaire et maître de stage ont du mal à se rencontrer en dehors de la présence des élèves. Notons que l'entretien réflexif ne doit pas nécessairement avoir lieu dans les minutes qui suivent la prestation du stagiaire. Il peut être différé (fin de journée, heure de "fourche", autre moment de la semaine). Toutefois, la rémunération du maître de stage doit être suffisante pour qu'il se sente défrayé du temps supplémentaire qu'il consacre à la formation.

3.4. Contribuer à l'explicitation du contexte lors des visites des professeurs de la Haute École.

Dans le but d'harmoniser les éventuelles exigences divergentes entre la Haute École et le maître de stage, il conviendrait que celui-ci puisse expliquer aux professeurs qui viennent assister à une leçon du stagiaire, les conditions de fonctionnement habituelles de la classe. Là encore la PGE peut jouer un rôle notable.

4. En fin de stage.

C'est à l'occasion de la fin du stage que risque de se poser de la manière la plus aiguë la question de l'évaluation. Les entretiens menés avec les différents types d'acteurs ont montré abondamment comment cette question peut donner lieu à des crispations. Du côté des stagiaires, il y a le sentiment que l'évaluation du maître de stage ne se fait qu'en fonction de ses propres convictions pédagogiques, ou bien qu'elle est l'occasion d'un double langage. Les maîtres de stage ont, de leur côté, l'impression que la Haute École ne prend pas vraiment en compte leur évaluation des stagiaires, notamment quand ils émettent l'avis qu'un stagiaire est inapte à l'enseignement. Les professeurs des Hautes Écoles pour leur part disent parfois avoir du mal à obtenir des maîtres de stage les grilles d'évaluation qui doivent leur être envoyées.

On peut espérer dissiper une partie de ces problèmes en proposant une évaluation finale qui reprenne les évaluations partielles opérées à l'issue de chaque prise en main de la classe.

On a donc la tâche suivante :

4.1. L'évaluation finale du stagiaire.

Compte tenu des remarques qui précèdent, il convient qu'elle repose sur des critères clairs et qu'elle constitue un bilan de ce qui a été acquis au cours du stage par référence au contrat de formation et au moyen du porte-folio constitué par le stagiaire. Celui-ci y aura consigné, au cours du stage, ses préparations de séance et les bilans partiels qu'il aura fait à partir des entretiens de réflexivité.

Tableau récapitulatif des tâches professionnelles du maître de stage

1. Avant le stage :

1.1. Réfléchir aux raisons pour lesquelles on souhaite devenir maître de stage et établir la liste des aspects et des gestes du métier qu'on aimerait faire acquérir par de futurs enseignants.

1.2. Lire les documents fournis par la Haute École : organisation des stages, plan de formation, etc.

1.3. Indiquer à la Haute École les choix pédagogiques et didactiques qu'on a effectués : présentation générale d'enseignement (PGE).

1.4. Signer un contrat avec la Haute École.

2. En début de stage :

2.1. Présenter l'établissement au stagiaire.

2.2. Présenter la classe (ou les classes) : présentation orale progressive, guide d'observation et PGE.

2.3. Rédiger avec le stagiaire un contrat de formation.

2.4. Présenter le stagiaire aux élèves.

3. Pendant le stage :

3.1. Aider le stagiaire à observer la classe au moyen d'outils et à utiliser ces informations.

3.2. Aider à la préparation des leçons et activités assurées par le stagiaire.

3.3. Conduire avec le stagiaire un entretien visant à la réflexivité à l'issue de chaque leçon ou activité assurées par ce dernier.

3.4. Contribuer à l'explicitation du contexte lors des visites des professeurs de la Haute École.

4. En fin de stage :

4.1. Effectuer, avec le stagiaire, l'évaluation finale du stage.

LES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DU MAITRE DE STAGE

Remarques préliminaires sur la notion de compétence

On peut partir de la définition de la compétence qui est donnée dans le décret "Missions" du 24 juillet 1997 : "Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches" (Communauté Française, 1997). Ou bien encore, on peut faire appel à la définition que le Conseil de l'Éducation et de la Formation propose pour la notion de compétence professionnelle dans son référentiel pour le métier d'enseignant : "Un ensemble fonctionnel et intégré de ressources cognitives, affectives et motrices permettant de réaliser des tâches professionnelles et de faire face efficacement à des familles de situations-problèmes relevant de l'exercice de la profession" (CEF, 2000). Ces définitions sont, pour l'essentiel, conformes aux conceptions de la compétence qu'on trouve le plus habituellement défendues dans la littérature pédagogique. A titre d'exemple, Perrenoud (1997) définit la compétence comme "la capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations".

On voit que dans ces définitions, l'accent est mis soit sur la notion de tâche, soit sur celle d'efficacité, soit les deux. Or elles renvoient à la même idée : une tâche est une action finalisée, débouchant sur un résultat qui a du sens et de l'intérêt dans la société humaine ; de même quand on évoque l'efficacité, cela renvoie nécessairement à un but, c'est-à-dire à un résultat attendu. C'est dire que ce qui caractérise une compétence, par rapport à d'autres manières de décrire les comportements humains, c'est l'attention au résultat et plus précisément à un résultat fonctionnel et porteur de sens dans l'ensemble des pratiques d'une communauté humaine.

D'ailleurs, pour désigner une compétence, on la nomme par référence à la tâche résultante qu'elle permet d'accomplir : on parlera par exemple de la compétence "savoir effectuer une multiplication", de la compétence "savoir écrire une lettre administrative", de la compétence "savoir conduire une automobile", etc.

Autrement dit la compétence se définit par sa finalité et non pas par les éléments qui la constituent. Ceux-ci bien sûr existent et peuvent être décrits en termes de connaissances déclaratives, connaissances procédurales, automatismes, données retenues en mémoire de travail, raisonnements, schèmes, etc. ou encore, comme dans les définitions ci-dessus, en termes de "savoirs, savoir-faire et attitudes", ou bien "ressources cognitives, affectives et motrices". Ce ne sont pas eux qui sont repris dans la définition d'une compétence ; ce qui la définit, c'est sa finalité, c'est-à-dire la globalité du résultat auquel elle conduit, sans égard pour le détail des prérequis qu'elle exige et des moyens cognitifs ou psychologiques qu'elle met en œuvre.

Cela signifie que l'on pourrait, à la rigueur, définir les compétences professionnelles du maître de stage, en reprenant simplement la liste des tâches que nous venons de présenter.

Mais il apparaît qu'on peut en fait opérer dans ces différentes tâches des regroupements. D'une part, plusieurs d'entre elles sont à l'évidence du même type. D'autre part, même quand elles sont nettement distinctes, elles sont constituées de

sous-tâches dont certaines sont communes. Toutefois, il faut pratiquer cette analyse en sous-tâches avec beaucoup de circonspection. Car deux risques sont possibles :

1) Le premier est de décomposer les tâches professionnelles en segments si réduits qu'ils n'ont plus de signification. On obtiendrait ainsi une multitude de micro-compétences sans grand intérêt. On pourrait dire par exemple que, lors de plusieurs des tâches indiquées ci-dessus, le maître de stage doit expliquer au stagiaire l'usage pédagogique qu'il fait des manuels, la destination des cahiers, l'usage de tel matériel, etc., et on pourrait faire de chacun de ces actes partiels une compétence. Or chacune de ces activités segmentaires n'a de sens que par rapport à un projet pédagogique global dans lequel elles s'insèrent.

2) En sens inverse la tentation est forte, afin de définir à tout prix des compétences communes à toutes les tâches, de chercher des capacités abstraites et générales, dépourvues de signification pratique parce que définies indépendamment de tout contenu : ce serait par exemple le cas si on estimait que dans un bon nombre des tâches du maître de stage indiquées ci-dessus, il faut avoir la compétence de "savoir communiquer", de "savoir écouter" ou de "savoir observer", etc.

A notre sens, "savoir observer" n'est pas une compétence, car cela ne correspond pas à une tâche suffisamment précise et définissable ; ce pourrait être tout au plus la structure commune à toute une catégorie de tâches, sans qu'on sache d'ailleurs s'il y a vraiment une structure commune à tous les types d'observation. Il serait hasardeux de penser que dans toute activité d'observation, ce sont les mêmes opérations mentales qui sont en acte (Rey, 1996) et qu'il existe ainsi une capacité générale à observer.

Il y a en outre, comme nous le verrons plus bas, un avantage formatif à retenir, comme compétences professionnelles du maître de stage, des compétences définies par référence à des tâches spécifiques, contextualisées et portant sur des contenus précis. Cela permet en effet de concevoir une formation construite principalement autour de la production d'outils pour accomplir ces tâches. La construction des compétences devient ainsi opérationnalisable.

Les compétences du maître de stage

Compte tenu des remarques qui précèdent, nous pouvons proposer quatre compétences professionnelles du maître de stage, en plus de celles qui relèvent de la profession d'enseignant que nous supposons possédées par le futur maître de stage.

1. Savoir analyser une situation d'enseignement et dégager les contraintes et les ressources qu'elle offre pour l'action pédagogique

A première vue cette compétence préalable peut être considérée comme appartenant à l'équipement de l'enseignant ordinaire. Mais en fait le maître de stage ne doit pas seulement pouvoir effectuer cette analyse d'une manière implicite pour décider de sa pratique vis-à-vis de ses élèves. Il doit aussi être capable de la formuler de façon à décrire à d'autres (professeurs de la Haute École et stagiaires) son terrain d'exercice avec les contraintes qu'il présente et les possibilités qu'il ouvre. Ces contraintes et possibilités tiennent aux caractéristiques matérielles (salle de classe, ameublement scolaire, matériels disponibles, architecture du bâtiment, etc.), à la nature de la matière enseignée (son épistémologie et sa didactique), aux caractères institutionnels (niveau scolaire, organisation de l'établissement, programme, règlements, nature des contrôles hiérarchiques), aux caractéristiques psychologiques et sociologiques des élèves, aux attentes des parents, etc.

Cette compétence ne se borne pas à savoir observer ou à savoir décrire. Il faut analyser, c'est-à-dire sélectionner et dégager, dans un ensemble potentiellement infini de caractéristiques, celles qui peuvent jouer comme adjuvants ou comme obstacles par rapport au projet de faire apprendre un savoir (qui lui-même comporte en son sein des règles et des contraintes).

Cette première compétence est à l'œuvre dans plusieurs des tâches professionnelles indiquées ci-dessus : elle est évidemment indispensable dans la tâche 2.1. (Présenter l'établissement au stagiaire) et dans la tâche 2.4. (Présenter la classe au stagiaire). On la trouve également en acte dans la tâche 3.1. (aider le stagiaire à observer la classe au moyen d'outils), car cette aide consistera à orienter le regard du stagiaire sur les caractéristiques de la situation qui peuvent servir à la prise en main de la classe, ce qui suppose de savoir pratiquer une analyse en vue de dégager les contraintes et les ressources.

C'est encore l'exposé de la situation locale qui permettra d'éclairer les professeurs de la Haute École sur le contexte de la classe lors de leur visite auprès du stagiaire (tâche 3.4.).

Enfin, c'est par référence aux contraintes de la classe, à ses possibilités et à son fonctionnement pédagogique que le maître de stage pourra mener l'échange à finalité réflexive qui devra suivre chaque prestation du stagiaire (tâche 3.3).

2. Savoir formuler et justifier ses choix pédagogiques et didactiques.

Il s'agit que le maître de stage sache expliquer comment il organise sa classe ou son cours et pourquoi il le fait de cette manière.

D'une part, la formulation des caractéristiques objectives de la situation dans laquelle il enseigne (permise par la compétence 1.) va lui permettre de rendre compte pour une part de ses choix pédagogiques et didactiques. Nous disons "pour une part", car sur la base des données objectives d'une situation d'enseignement (un lieu, un public, une matière, un cadre institutionnel) plusieurs choix pédagogiques sont possibles. L'option prise par un enseignant, parmi celles qui conviennent à la situation objective, dépend elle-même de décisions qu'il prend en rapport avec des choix pédagogiques et éducatifs, eux-mêmes liés à la conception qu'il se fait de l'enfant, de l'éducation, de la société, de l'éthique, etc.

C'est finalement, grâce à ces deux premières compétences, l'ensemble des conditions objectives et des choix de valeurs que le maître de stage doit pouvoir formuler, à la fois pour faire connaître son lieu d'exercice et pour expliquer sa façon de faire.

L'enjeu est qu'il arrive à montrer la cohérence de ses choix pédagogiques et didactiques par rapport à la situation, mais aussi qu'il indique le caractère relatif de ces choix ; cela signifie que d'autres choix auraient été possibles pour la même situation et qu'il est lui-même en recherche, ouvert au questionnement.

Cette compétence entre en jeu, au même titre que la première, dans la tâche 2.1. (Présenter l'établissement au stagiaire) et dans la tâche 2.4. (Présenter la classe au stagiaire). Car il s'agit non seulement d'expliquer au stagiaire la situation objective, mais de lui indiquer les options pédagogiques que l'on a prises pour y répondre.

D'autre part, elle occupe évidemment une place centrale dans la tâche 1.3. (Indiquer aux professeurs de la Haute École les choix pédagogiques et didactiques qu'on a effectués).

Mais elle constitue aussi la compétence décisive pour accomplir la tâche 1.1. (Réfléchir aux raisons pour lesquelles on souhaite devenir maître de stage et établir la liste des aspects et des gestes du métier qu'on aimerait faire acquérir) ; car le désir de communiquer à autrui ce qu'il sait faire, ne viendra au futur maître de stage que s'il prend conscience de ses façons de faire et a le sentiment qu'elles sont adaptées à

la situation et qu'elles expriment ses choix fondamentaux. Pour avoir envie de faire connaître à des jeunes sa pratique enseignante, il faut en avoir à la fois la conscience et la fierté.

Cette même compétence est à la base d'une lecture vraiment efficace des documents que la Haute École fournira sur la formation (tâche 1.2). Pour donner sens à des textes organisationnels sur la formation des enseignants, il faut avoir préalablement une idée assez précise de ce qu'on voudrait transmettre soi-même dans cette formation.

La tâche 2.3. (Rédiger avec le stagiaire un contrat de formation) exige également de se référer à ce que le contexte de la classe permet et aux choix pédagogiques qu'on considère comme légitimes.

3. Savoir conduire un échange ou un entretien à visée réflexive avec le stagiaire.

Il s'agit de savoir mener, d'une manière très spécifique, un entretien avec le stagiaire sur chacune de ses prestations.

Il faut entendre par prestation, non seulement les moments où le stagiaire a assuré une leçon ou une activité devant les élèves, mais aussi la préparation des leçons et même, plus généralement, les projets ou intentions qu'il peut formuler, y compris oralement, et qui concernent ce qu'il pourrait faire avec les élèves.

Nous parlons "d'entretien" ou "d'échange", pour bien marquer que cette compétence n'intervient pas seulement dans la conduite d'un moment relativement long et structuré que maître de stage et stagiaire peuvent avoir ensemble à l'issue d'une leçon, mais aussi dans les échanges beaucoup plus brefs et même informels qu'ils peuvent avoir dans les interstices de l'activité professionnelle. Car cette compétence doit régir finalement la totalité des interactions entre les deux partenaires.

Enfin, nous parlons d'échange "à visée réflexive", pour indiquer que l'intention du maître de stage doit être, dans ces échanges, de provoquer chez le stagiaire une prise de conscience à la fois de sa conduite pédagogique réelle ou anticipée et de la situation objective dans laquelle elle s'exerce.

Cette compétence répond à l'exigence que le maître de stage renvoie sans arrêt au stagiaire un feed-back qui soit précis et sans complaisance. C'est là une exigence d'éthique de la formation. Cela renvoie aussi, comme nous l'avons vu, à des demandes fréquentes des stagiaires et au regret qu'ils expriment parfois d'avoir été abusés par un langage double. Mais en même temps, les stagiaires craignent d'être humiliés ou, au moins déstabilisés, par les critiques qui pourraient leur être faites d'une manière trop directe sur leurs prestations. Il convient donc que les remarques faites par le maître de stage sur les activités du stagiaire, tout en restant exactes et sans concession, soient présentées sur un mode encourageant et non destructeur.

Pour réaliser un équilibre aussi délicat, on pourrait solliciter des compétences relationnelles qui se ramèneraient à des attitudes de type affectif ; on pourrait demander par exemple que le maître de stage ait une compétence d'empathie. Mais une telle définition de la compétence nécessaire nous paraît présenter plusieurs inconvénients :

D'abord parler d'une compétence d'empathie ou de générosité ou d'attention à l'autre, c'est évoquer une attitude très générale et très imprécise ; cela n'indique guère au futur maître de stage comment il doit se comporter précisément dans telle circonstance vis-à-vis de l'étudiant qui est dans sa classe. Nous sommes là en présence d'une de ces capacités générales dont nous dénonçons plus haut le caractère fort incertain. Car rien ne dit qu'une attitude d'empathie consiste dans les mêmes opérations quel que soit le contexte.

Ensuite une compétence ainsi définie renvoie à une disposition affective. On demande finalement au maître de stage d'aimer le stagiaire. Qu'une compétence professionnelle soit suspendue à l'obligation d'avoir un type de sentiment vis-à-vis d'autrui, voilà qui est peut-être quelque peu abusif. En outre l'affectivité est quelque-chose qui relève de la personnalité individuelle et de l'histoire personnelle. Définir des compétences professionnelles, dans une optique de formation, c'est au contraire tenir pour acquis qu'on peut satisfaire aux exigences d'une profession sans avoir nécessairement un certain type de personnalité ou un certain type d'émotion, mais au terme d'un processus de formation et en accomplissant un certain nombre d'opérations relativement standardisées et accessibles à tous. Pour paraphraser une formule célèbre, on ne fait pas nécessairement de la bonne formation avec de bons sentiments. Enfin rien n'est plus labile que les émotions : une relation entre formateur et formé qui reposerait sur l'amitié, pourrait bien, d'un moment à l'autre basculer dans la haine.

Pour ces raisons, nous préférons définir la compétence par un ensemble d'opérations et de précautions. Cela nous paraît la garantie qu'il s'agira bien d'une compétence "professionnelle". On peut les détailler ainsi :

- S'abstenir totalement de jugement sur la personne ; on n'évalue pas une personne, mais une ou plusieurs prestations.
- Ne pas émettre, dans un premier temps, de jugement sur la prestation du stagiaire.
- Lui demander de décrire ce qu'il a fait (sur le plan pédagogique et didactique), avec ses propres mots, ainsi que les difficultés qu'il a lui-même ressenties.
- Lui demander de rappeler ce qu'il voulait faire.
- L'inviter à confronter ce qu'il estime avoir fait avec ce qu'il a voulu faire.
- L'inviter à confronter ce qu'il a fait avec ce qu'il sait de la classe, des élèves, de la matière, des contraintes institutionnelles.
- L'inviter à confronter ce qu'il voulait faire avec ce qu'il sait de la classe, des élèves, de la matière, des contraintes institutionnelles.
- Lui demander de formuler les valeurs (pédagogiques, éducatives, éthiques, épistémologiques) qui sont au fondement de ce qu'il a voulu faire.

Il s'agit finalement que l'étudiant perçoive lui-même les difficultés qu'entraînent ses choix et son attitude, les contradictions de ses choix, les erreurs, ses insuffisances, etc. L'énoncé par le maître de stage des erreurs ou insuffisances du stagiaire, non seulement pourrait blesser celui-ci, mais risquerait de ne pas être compris de lui ou d'être rapporté à la subjectivité, voire à la malveillance du maître de stage. Car ce repérage d'erreurs peut relever d'une logique que le stagiaire ne possède pas ou qui est antagoniste avec les représentations qu'il se fait du métier et de la matière à cet instant là de sa formation.

Apprendre, rappelons-le, c'est modifier son système de représentations. Or les pédagogues savent qu'un individu ne modifie pas son système de représentations, simplement parce qu'on en formule un autre devant lui. Il faut donc que le stagiaire se rende compte par lui-même de l'inadéquation de sa perception ou de sa pratique du métier. D'où la forme de ces échanges dans lesquels il doit être poussé, par une série de questionnements, à s'interroger et à avoir une saisie réflexive de sa pratique.

Cette compétence va évidemment intervenir directement dans la tâche 3.2. (Aider à la préparation des leçons et activités assurées par le stagiaire) et encore plus avec la tâche 3.3. (Conduire avec le stagiaire un entretien réflexif à l'issue de chaque leçon ou activité assurées par ce dernier) avec laquelle elle se confond. Mais elle est à

l'œuvre dans l'ensemble de la relation avec le stagiaire et constitue la pièce essentielle de l'attitude formatrice du maître de stage.

4. Pratiquer une évaluation formative en saisissant les prestations du stagiaire dans une progressivité.

Nous serons plus rapide dans la formulation de cette compétence d'évaluation formative sur laquelle existent une littérature abondante et des résultats éprouvés.

Une évaluation formative est, rappelons-le, une évaluation qui n'a pas de fonction certificative, mais qui vise à faire connaître à l'apprenant ou le formé le point où il en est dans sa démarche de formation. Par suite :

- Elle doit se référer à des critères détaillés et énumérer les compétences qui sont acquises, en voie d'acquisition ou à acquérir à un instant donné. Elle ne peut se contenter d'une appréciation sommative.

- Elle suppose que la formation n'est pas fulgurante, mais passe par des étapes successives, de telle manière qu'on puisse indiquer où en est le formé et le cheminement qui lui reste à parcourir.

- Elle est encore plus efficace quand le formé lui-même peut se rendre compte des compétences qu'il domine et de celles qui restent à construire. Il est donc intéressant que cette évaluation se fasse avec le stagiaire et dans l'idéal qu'il participe au choix et à l'énonciation des critères.

On pourrait là encore considérer que la compétence à pratiquer une évaluation formative est nécessairement possédée d'emblée par tout maître de stage, puisqu'on s'attend à la voir possédée par tout enseignant.

Pourtant, il faut la rappeler ici et elle doit faire l'objet d'une formation spécifique dans le cas du maître de stage, parce que l'évaluation formative d'apprentis enseignants comporte des conditions spécifiques qui la distinguent de l'évaluation formative des élèves dans un cursus scolaire. En effet dans le cas des stagiaires, on est dans une formation professionnelle et plus précisément, pendant le stage, dans la partie pratique d'un dispositif par alternance.

C'est dire que la formation passe là par l'accomplissement d'actes du métier devant de vrais élèves. Cela a au moins deux conséquences :

a) L'acte du stagiaire a des enjeux : s'il rate une leçon, il y a un déficit ou, du moins, un retard dans le processus d'accès des élèves au savoir. On n'est plus dans un milieu protégé où les conséquences sociales des actes sont suspendues, comme c'est le cas dans des exercices scolaires. Donc dans une certaine mesure, il n'est pas tolérable ou du moins pas satisfaisant que le stagiaire fasse des essais qui ne soient pas réussis. Le maître de stage qui accepte tout à fait que ses élèves fassent des erreurs trouvera plus dommageable que le stagiaire en fasse. D'où une réticence à accepter la progressivité de la formation du stagiaire. Il serait beaucoup plus sécurisant que ce dernier sache agir parfaitement tout de suite.

b) Dès que le stagiaire prend en main une vraie classe avec de vrais élèves, son acte rassemble nécessairement d'emblée toutes les dimensions du métier. Il n'est guère possible de lui faire travailler séparément tel aspect ou telle compétence indépendamment des autres. Il est donc difficile d'instituer, dans le cadre du stage, une progressivité des actes que va prendre en charge le stagiaire. On peut le faire marginalement en jouant sur le temps de prise en main de la classe par le stagiaire et en allant de moments courts à la totalité d'une période ou d'une journée ; on peut également lui confier d'abord des leçons à faible difficulté didactique. Mais la gestion de la classe reste, elle, globale et indécomposable.

Pour ces deux raisons, le maître de stage peut avoir la tentation d'exiger une réussite immédiate et à ne pas prendre en compte l'inévitable progressivité de la formation.

C'est l'attitude que nous avons vu plusieurs fois ressortir des entretiens et qui revient à un jugement binaire sur le stagiaire : il est apte au métier ou bien il n'est pas apte. Pas d'intermédiaire.

Il faudra donc, dans la formation des maîtres de stage, travailler spécialement cette compétence à accepter que le stagiaire ne réussisse pas tout d'emblée, et qu'on puisse préciser, à un moment donné, ce qu'il sait faire et ce qu'il ne sait pas faire.

Cette compétence est évidemment requise dans la tâche 4.1. (Effectuer avec le stagiaire l'évaluation finale du stage). Mais c'est aussi cette compétence de mise en perspective progressive de la formation qui va présider à la tâche 2.3. (Rédiger avec le stagiaire un contrat de formation), et qui va intervenir dans la tâche 3.2. (Aider à la préparation des leçons et activités assurées par le stagiaire) et dans la tâche 3.3. (Conduire avec le stagiaire un entretien visant à la réflexivité à l'issue de chaque leçon ou activité assurées par ce dernier).

Tableau récapitulatif des compétences professionnelles du maître de stage

- 1. Savoir analyser une situation d'enseignement et dégager les contraintes et les ressources qu'elle offre pour l'action pédagogique.**
- 2. Savoir formuler et justifier ses choix pédagogiques et didactiques.**
- 3. Savoir conduire un échange ou un entretien à visée réflexive avec le stagiaire.**
- 4. Savoir pratiquer une évaluation formative en saisissant les prestations du stagiaire dans une progressivité.**

VI

PROPOSITIONS POUR LA FORMATION DES MAÎTRES DE STAGE

Remarques sur la construction de compétences

La formation des maîtres de stage devra évidemment viser à la construction des compétences professionnelles que nous venons de dégager. Mais la construction de compétences pose des problèmes particuliers qui tiennent au fait qu'une compétence est toujours constituée de deux types d'éléments :

- D'une part, pour être compétent dans un domaine, il faut posséder un éventail de procédures relativement standardisées et automatisées. Elles correspondent à ce qui est parfois appelé, dans les définitions de compétences, les savoir-faire ou bien les habiletés ou encore, dans le vocabulaire des psychologues, des connaissances procédurales.

- D'autre part, pour être compétent, il faut être capable, devant une situation nouvelle, de choisir les procédures automatisées qui conviennent, parmi celles que l'on possède, et de les combiner pour répondre adéquatement à la situation. C'est ce qui est formulé, dans la définition donnée par la décret "Missions" sous l'expression "mettre en œuvre". Plusieurs auteurs ont souligné l'importance décisive de ce "choix" ou de cette "mobilisation" (cf. pour le monde scolaire Perrenoud, 1997 et Rey, 1996 ; et pour le monde professionnel Le Boterf, 1994).

S'il est relativement facile de se constituer un répertoire de procédures automatisées, en revanche la capacité à choisir, souvent dans l'urgence, celles qui conviennent à une situation inédite est plus problématique. Nous avons essayé de montrer qu'elle exige de savoir repérer, dans l'infinité des caractères de la situation nouvelle, les traits qui appellent l'usage de telle ou telle procédure. Il y a donc une délicate opération de lecture ou de "cadrage" des situations nouvelles. Ce cadrage ou cette interprétation de la situation exige à son tour deux éléments constitutifs : un système de concepts à appliquer à la réalité (Rey, 2000) et une orientation du regard :

a) Il faut un système de concepts : être, par exemple, un médecin compétent, ce n'est pas regarder le corps du malade à travers les notions du sens commun, mais à travers les concepts qui sont ceux des sciences biologiques et médicales et qui vont orienter le regard sur certains détails tandis qu'on en néglige d'autres. De même, le maître de stage qui observe la prestation d'un stagiaire doit orienter son regard grâce à plusieurs systèmes de concepts : ceux de la pédagogie, mais aussi ceux de l'épistémologie et de la didactique de la matière enseignée, ceux de la psychologie, ceux de la sociologie (qui permettent de comprendre les difficultés de certains élèves par référence à des écarts socio-culturels), ceux de la philosophie (qui permettent d'être attentif à la signification en termes de valeurs éthiques de telle décision du stagiaire), etc.

b) Il faut une orientation du regard ou, si l'on veut, une forme d'intentionnalité : elle va, elle aussi, commander qu'on s'attache à tel détail tandis qu'on néglige tel autre, en fonction d'une préoccupation maîtresse. Pour le médecin, la préoccupation maîtresse, c'est évidemment "soigner". Pour l'enseignant, c'est "faire apprendre". Pour le maître

de stage, c'est "former". Comme nous l'avons déjà souligné, ce dernier doit avoir comme souci majeur d'être un formateur, ce qui suppose de saisir les actes pédagogiques du stagiaire dans une exigence de justification, de relativité, d'adéquation au fonctionnement de la classe, de réflexivité, de progressivité, etc.

La configuration de la formation

1. Un système de concepts.

Pour ce qui est de la maîtrise d'un corps de concepts dont nous venons de parler et qui permet d'affronter les situations où l'on est formateur d'enseignants avec un regard "armé", l'idéal serait que les futurs maîtres de stage reçoivent un enseignement complémentaire en pédagogie, en psychologie, en sociologie et en philosophie.

Nous nous permettons d'insister particulièrement sur les deux dernières de ces disciplines, car elles n'ont pas été, jusqu'à présent, au centre de la formation de base des enseignants et ne sont donc pas nécessairement possédées par ceux d'entre eux qui voudraient prendre en charge les fonctions de maîtres de stage. Or pour pouvoir guider le stagiaire dans l'acquisition de sa propre compétence d'enseignant, il est aujourd'hui spécialement nécessaire de pouvoir saisir les comportements des élèves à travers des catégorisations sociologiques et de penser les choix didactiques et pédagogiques d'un futur enseignant au moyen de considérations philosophiques sur ce qu'est la vérité d'un savoir, la justesse éthique d'une sanction, les valeurs à faire intérioriser par les élèves, les conditions d'apprentissage de la citoyenneté, etc.

Bien entendu, cet aspect de la formation, ne peut s'effectuer que dans la durée. Il est inévitablement coûteux. Il ne nous appartient pas de dire si la société doit considérer comme prioritaire d'assumer ce coût. Il est en revanche de notre fonction de dire qu'il est indispensable.

2. Une orientation du regard : se positionner comme formateur.

Les compétences professionnelles du maître de stage que nous avons dégagées plus haut ne seront vraiment des compétences que si leur mise en œuvre est guidée par une orientation du regard. Celle-ci, comme nous l'avons vu, consiste à adopter un point de vue de formateur.

Or, les entretiens que nous avons menés avec les différents acteurs montrent que beaucoup de maîtres de stage actuels ne se pensent pas comme formateurs d'enseignants. La formation à proposer aux maîtres de stage doit donc être configurée de façon à ce qu'ils adoptent cette identité.

Pour que les maîtres de stage se sentent reconnus et légitimés dans leur fonction de formateurs et donc dans leurs choix pédagogiques et didactiques, il serait dommageable qu'ils reçoivent une formation dans laquelle leurs partenaires, en l'occurrence, les professeurs des Hautes Écoles, seraient dans une position surplombante.

Ce n'est pas que cette situation serait en elle-même source de conflits ou de crispations. On peut parier au contraire qu'un certain nombre de maîtres de stage seraient d'accord pour recevoir des indications et des directives des professeurs des Hautes Écoles. Mais :

- Chaque fois que, lors des entretiens, nous avons évoqué la possibilité d'une formation des maîtres de stages, ceux-ci ont accueilli favorablement l'idée, mais ont évoqué des thèmes qui correspondaient à un complément de formation d'*enseignants*

(compléments dans une matière, dans la didactique d'une matière, dans l'usage des nouvelles technologies, etc.) et non pas à une formation aux fonctions spécifiques du maître de stage.

- Si la formation des maîtres de stage était faite par les professeurs des Hautes Écoles, les maîtres de stage resteraient dans une dépendance intellectuelle à l'égard de ces derniers en ce qui concerne le choix pédagogique et didactique. Une telle formation les confirmerait dans l'idée qu'il y a des gens plus compétents qu'eux pour former des enseignants. Alors que l'idée à promouvoir, c'est que les professeurs des Hautes Écoles ne sont pas plus compétents qu'eux, mais autrement compétents d'eux. Les maîtres de stage, pour être vraiment efficaces dans la formation et pour acquérir le regard adéquat sur les situations, doivent être reconnus, et d'abord par eux-mêmes, comme les spécialistes de la gestion des contraintes de terrain.

Il s'agit donc de concevoir un dispositif qui permette la reconnaissance mutuelle des compétences différentes entre les catégories d'acteurs et également l'information mutuelle sur les contraintes qui sont les leurs et donc sur les logiques de formation qui sont les leurs.

Pour cette raison, nous préconisons, plutôt qu'une formation au sens classique, un **dispositif de partenariat** entre professeurs des Hautes Écoles et futurs maîtres de stage. C'est à l'occasion de ce partenariat que les futurs maîtres de stage assureront leur développement professionnel en tant que formateurs.

Concrètement, ce partenariat pourrait prendre la forme suivante :

- Un certain nombre de séances de concertation (ces séances étant administrativement prises en charge au même titre que de la formation continuée) seraient organisées entre maîtres de stage et professeurs des Hautes Écoles (psychopédagogues et didacticiens).
- Pour que ces séances soient dynamiques, elles doivent être orientées vers une production.
- Cette production doit être utile aux professeurs des Hautes Écoles dans leurs tâches de formation.
- Elle doit également être utile aux maîtres de stage dans leur tâche de formation et d'évaluation des stagiaires. Elle doit donc déboucher sur des outils professionnels.
- Elle doit positionner les maîtres de stage dans la fonction de formateur.

3. Des procédures à automatiser.

Comme nous l'avons vu, toute compétence consiste à mettre en œuvre, face à une situation singulière et nouvelle, des procédures choisies à bon escient dans un répertoire de démarches que le sujet compétent a fréquemment pratiquées et qui sont faites d'application quasi-automatique de règles et d'algorithmes.

Ces procédures automatisées peuvent être acquises soit par des mises en situation répétées, soit par l'application d'outils pré-construits par les intéressés eux-mêmes. Il est important que ces outils soient construits par les intéressés eux-mêmes. Ils ne doivent pas être des modèles imposés et prescriptifs venus d'en haut.

Ainsi, la compétence 3. (Savoir conduire un échange ou un entretien à visée réflexive avec le stagiaire) exige des séances de mise en situation où un futur maître de stage s'essaiera à mener auprès d'un stagiaire un entretien en respectant les règles et précautions que nous avons définies à propos de cette compétence.

De même, la compétence 2. (Savoir formuler et justifier ses choix pédagogiques et didactiques) exige que le futur maître de stage construise une présentation générale de son enseignement (PGE).

Proposition d'un partenariat permettant le développement professionnel du maître de stage.

Le partenariat s'organiserait sous forme d'une série de rencontres qui, sauf indications contraires, rassembleraient des professeurs de Haute École (didacticiens et psychopédagogues) et de futurs maîtres de stage. Nous parlons de "futurs" maîtres de stage en nous plaçant dans la situation d'enseignants n'ayant encore jamais été dans cette fonction et aspirant à l'être. Mais il est clair que ce partenariat, dès lors qu'il constitue non pas une "formation", mais une occasion de développement professionnel, peut s'adresser utilement à des maîtres de stage chevronnés pour lesquels il constituera une occasion de réflexion sur leur travail de formation et la possibilité d'échanges approfondis avec les professeurs d'école normale.

Il conviendrait que le nombre de participants, pour un même groupe, ne dépasse pas une douzaine de personnes, pour permettre l'expression significative de chacun. Les séances peuvent être indifféremment consécutives (sous la forme d'un stage continu) ou être réparties dans la durée à raison par exemple d'une séance par semaine ou par mois.

1. Confection par chacun des maîtres de stage de sa "présentation générale d'enseignement" (PGE). Échanges entre maîtres de stages et professeurs des Hautes Écoles sur ces PGE.

Le maître de stage tentera, dans un document de préciser l'organisation matérielle et temporelle de sa classe (ou de ses classes), les règles et sanctions qu'il a établies dans sa classe et la manière dont il l'a fait, la proximité et la distance socio-affective qu'il a choisi d'avoir avec ses élèves, le choix des situations de travail, ses options didactiques, la programmation annuelle des matières, le dispositif d'évaluation, les rapports avec les parents, les modes de collaboration avec les autres enseignants, etc. Pour chacun de ces points, il s'efforcera d'indiquer les justifications techniques, psychologiques, sociologiques, éducatives, éthiques, philosophiques, etc., qu'il peut donner à ses choix.

Ce travail est destiné à construire la compétence 1. (Savoir analyser une situation d'enseignement et dégager les contraintes et les ressources qu'elle offre pour l'action pédagogique) et la compétence 2. (Savoir formuler et justifier ses choix pédagogiques et didactiques). Il permet également de répondre directement à plusieurs tâches professionnelles. Il est également un excellent document de base pour envisager la confrontation partenariale entre professeurs de la Haute École et maîtres de stage.

Nous proposons ultérieurement, parmi différents outils pour la formation, un canevas détaillé de PGE à adapter au niveau et éventuellement à la matière concernée.

Certains professeur des Hautes Écoles nous ont dit être intéressés par cette PGE pour eux-mêmes et voulant aller jusqu'au bout de la logique partenariale, ils proposent de construire leur PGE en concomitance avec les maîtres de stage. Nous attirons l'attention sur le fait que la PGE du maître de stage concerne directement sa tâche d'enseignement auprès de ses jeunes élèves et non (en tout cas pas directement) sa tâche de formation du jeune enseignant. Par conséquent plutôt qu'une présentation

générale de son enseignement, il nous semble pertinent que le professeur de la Haute École explique son point de vue et ses exigences pour une classe du primaire ou du secondaire. Le professeur de mathématiques insistera sur ce qui lui semble important dans l'enseignement-apprentissage des mathématiques, le professeur d'histoire fera de même pour l'histoire, etc. Les exigences formulées par les didacticiens diffèrent de celles des psychopédagogues ; de plus elles sont hétérogènes d'une discipline à l'autre. Par conséquent, nous ne proposerons pas d'outils pour l'établissement de celles-ci.

2. Rédaction par chaque futur maître de stage de la liste des aspects du métier qu'il a envie de faire partager par des jeunes qui aspirent à devenir enseignants. Échanges entre maîtres de stages et professeurs des Hautes Écoles sur ces listes.

Cette production correspond directement à la première des tâches professionnelles. Mais elle est surtout destinée à ce que le maître de stage potentiel éprouve son désir d'assumer cette fonction et commence un travail d'identification en vue d'acquérir l'orientation du regard à l'œuvre dans chacune des compétences professionnelles. Pour que cette production exprime vraiment le désir de chacun, il n'y a pas lieu d'en donner des directives préalables.

3. Mise en situation d'entretien avec un stagiaire sur sa prestation.

Il s'agit là directement de la construction de la compétence 3. (Savoir conduire un échange ou un entretien à visée réflexive avec le stagiaire) et d'une première occasion d'automatiser les règles de cette activité. Rappelons ces règles :

- S'abstenir totalement de jugement sur la personne ; on n'évalue pas une personne, mais une ou plusieurs prestations.
- Ne pas émettre, dans un premier temps, de jugement sur la prestation du stagiaire.
- Lui demander de décrire ce qu'il a fait (sur le plan pédagogique et didactique), avec ses propres mots, ainsi que les difficultés qu'il a lui-même ressenties.
- Lui demander de rappeler ce qu'il voulait faire.
- L'inviter à confronter ce qu'il estime avoir fait avec ce qu'il a voulu faire.
- L'inviter à confronter ce qu'il a fait avec ce qu'il sait de la classe, des élèves, de la matière, des contraintes institutionnelles.
- L'inviter à confronter ce qu'il voulait faire avec ce qu'il sait de la classe, des élèves, de la matière, des contraintes institutionnelles.
- Lui demander de formuler les valeurs (pédagogiques, éducatives, éthiques, épistémologiques) qui sont au fondement de ce qu'il a voulu faire.

Le dispositif, dans le cadre du partenariat, pourrait être le suivant :

- a)** Le groupe de professeurs de la Haute École et de futurs maîtres de stage discute de la liste de règles ci-dessus, la complète et l'aménage.
- b)** Un stagiaire volontaire conduit une leçon avec des élèves devant le groupe.
- c)** Un des futurs maîtres de stage (volontaire), conduit un entretien avec le stagiaire sur la leçon, devant le reste du groupe.
- d)** Le groupe échange sur la manière dont l'entretien a été conduit.

Ce fonctionnement, qui existe dans d'autres pays, présente l'inconvénient que la phase c) au cours de laquelle un entretien entre deux personnes à lieu devant tout un groupe est quelque peu artificielle. Mais les bénéfices qu'il apporte compensent largement cette

difficulté. Celle-ci est d'ailleurs très réduite dès lors qu'il s'agit de volontaires qui savent qu'en aucune manière ils ne seront évalués sur la base de ces situations et qui prennent l'activité comme une sorte de jeu de rôles.

On notera que cette situation de formation si elle est dirigée d'abord vers la compétence de conduite d'entretien à visée réflexive, est aussi très utile pour la compétence 4 (Savoir pratiquer une évaluation formative en saisissant les prestations du stagiaire dans une progressivité).

4. Échanges entre professeurs de la Haute École et futurs maîtres de stage sur des scénarios de situations critiques.

Il s'agit là que le groupe discute de scénarios de prestations de stagiaires sur lesquelles il pourrait y avoir divergence entre l'avis du professeur de la Haute École au nom de principes didactiques ou d'exigences épistémologiques de la discipline et l'avis du maître de stage au nom des contraintes de terrain.

Nous proposerons ultérieurement, dans un recueil d'outils de formation quelques scénarios de situations susceptibles de provoquer une telle divergence. D'autres peuvent être imaginés sur le même modèle.

L'enjeu est là de permettre une confrontation, sur un terrain neutre, entre les logiques de formation des professeurs d'école normale (et tout spécialement des didacticiens) et celles du praticien de terrain.

Cette mise en situation est susceptible de répondre à des difficultés qui apparaissent parfois, d'après ce qu'on nous a rapporté dans les entretiens.

En outre, elle est une excellente manière de contribuer à la construction de la compétence 2. (Savoir formuler et justifier ses choix pédagogiques et didactiques), non plus dans une modalité écrite comme le fait la PGE, mais sur le mode oral, dans l'échange argumenté

En outre, elle est une excellente manière de contribuer à la construction de la compétence 2. (Savoir formuler et justifier ses choix pédagogiques et didactiques), non plus dans une modalité écrite comme le fait la PGE, mais sur le mode oral, dans l'échange argumenté.

5. Construction en commun entre professeurs de la Haute École et futurs maîtres de stage d'une grille d'évaluation formative à utiliser en fin de stage.

Il s'agit là d'une activité tout à fait essentielle puisqu'elle vise à faire acquérir la compétence professionnelle 4. (Savoir pratiquer une évaluation formative en saisissant les prestations du stagiaire dans une progressivité). Elle contribue par là directement à fournir un outil pour accomplir la tâche professionnelle d'évaluation, mais aussi celle de l'établissement d'un contrat de formation entre le maître de stage et le stagiaire. Elle est également décisive dans les rapports du maître de stage avec la Haute École. Elle est une nouvelle occasion de confronter, dans la sérénité, les logiques de formation des différents acteurs. Elle permet par là au maître de stage de poursuivre la construction de la compétence 2. (Savoir formuler et justifier ses choix pédagogiques et didactiques). Il nous semble important pour ces raisons que cette discussion ait lieu, même s'il existe dans l'institution un modèle préexistant de grille d'évaluation. Il serait dommage que le maître de stage ne puisse pas, en cette circonstance, faire valoir sa spécificité de formateur, qui est d'être le spécialiste des contraintes de terrain. D'autre part, il serait très important que cette grille d'évaluation laisse une place importante au contrat de formation établi en début de stage entre le stagiaire et son maître de stage. Car c'est par référence à ce contrat que l'évaluation doit être faite si elle se veut vraiment formative. Parce que cette grille doit tenir compte des conditions locales, de la classe et de l'établissement où le stage se fait, du plan de formation de la Haute École, du niveau de formation du stagiaire, nous ne proposerons pas de canevas pour cet outil.

6. Construction en commun entre professeurs de la Haute École et futurs maîtres de stage d'un outil de présentation de l'établissement au stagiaire en début de stage.

Cet outil prépare directement à une des tâches professionnelles du maître de stage. Sa construction contribue à forger la compétence 1. (Savoir analyser une situation d'enseignement et dégager les contraintes et les ressources qu'elle offre pour l'action pédagogique).

7. Construction en commun entre professeurs de la Haute École et futurs maîtres de stage d'un outil d'observation d'une classe en vue de la prendre en main.

Cet outil répond à une la tâche professionnelle 3.1. (aider le stagiaire à observer la classe au moyen d'outils et à utiliser ces informations). L'outil dans ce cas sera directement utilisé par les stagiaires. Mais il est pour le futur maître de stage une occasion de renforcer la compétence 1. (Savoir analyser une situation d'enseignement et dégager les contraintes et les ressources qu'elle offre pour l'action pédagogique). Nous proposerons ultérieurement, dans le recueil d'outils, un canevas dans ce but.

BIBLIOGRAPHIE

Astolfi, J.-P., Peterfalvi, B. et Vérin, A., (1991), *Compétences méthodologiques en sciences expérimentales*, Paris, Institut National de la Recherche Pédagogique.

Blanchet, A., (1991), *Dire et faire dire : l'entretien compréhensif*, Paris, A. Colin.

Bourdoncle R., Hedoux J. (dir.), (1996), “ Une fonction et deux statuts. Étude différentielle de la fonction d'accueil chez les enseignants maîtres formateurs et chez les maîtres d'accueil temporaires ”, *Rapport de recherche*, Direction de la Recherche et du Développement, IUFM Nord-Pas de Calais.

Bourdoncle R., Fichez E. (dir.), (1998), « La rationalisation du conseil pédagogique », *Rapport de recherche*, Contrat de plan État-Région FRT 1996.

Carette, V., (1998), “ La bibliothèque de classe, une solution ignorée et peu coûteuse ”, Actes du séminaire organisé à l'occasion de l'Année Européenne de l'Éducation et de la Formation tout au long de la Vie : *Méthodologie de la consultation de références pour la formation de formateurs*, Ministère de la Communauté française de Belgique, pp. 59-64.

Chenu, F., (2000,a), *Enquête relative aux besoins en formation des enseignants du fondamental et du secondaire inférieur*, Université de Liège, Service de pédagogie expérimentale.

Chenu, F., (2000,b), “ Le rôle du maître de stage : présentation de cinq principes d'action visant une amélioration de la relation formatrice. ”, *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, Université de Liège, pp. 92-107.

Collin, A., (1986), “ The Role of the Mentor in the Experience of Change ”, dans Gray, W.A. et Gray, M. M. (dir.), *Proceeding of the First International Conference on Mentoring*, 2, Vancouver, Canada, International Association for Mentoring, pp. 94 – 101.

Durand M., (2000), “ Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs ”, in Gohier C. et Alin C. (dir.) *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle. Recherche et Formation*, (pp. 161-180), Paris, L'Harmattan.

Goffman E., (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Ed. de Minuit.

Houde, R., (1996), *Le mentor : transmettre un savoir-être*, Hommes et perspectives, Martin Media.

Huberman, M., (1986), “ Répertoires, recettes de vie de classe : comment les enseignants utilisent l'information ”, in Crahay M. et Lafontaine D. (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 151-185), Bruxelles : Éditions Labor.

Irvine, J.J., (1985), “ The Master Teacher as Mentor : Role Perceptions of Beginning and Masters Teachers ”, *Education*, 106, 2, pp. 123-130.

Kaufmann J.-C., *L'entretien compréhensif*, Nathan Université, 1996.

- Lahire, B., (1998), “Logiques pratiques. Le “faire” et le “dire sur le faire”, in *Recherche et formation*, n° 27, INRP, Paris.
- Le Boterf, G., 1994, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les éditions d'organisation.
- Lessard, C. & Bourdoncle, R., "Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques : utilités et limites." in *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports à la formation professionnelle*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, pp. 11-33.
- Mante, M., (1998), “La visite de classe”, in *La formation des enseignants sur le terrain*, (Bouvier, A. & Obin, J.-P. coords.), Paris, Hachette Éducation, pp. 87-115.
- Meirieu, P., (1993), *Outils pour apprendre en groupes – Apprendre en groupe ? 2*, Lyon, Chronique sociale.
- Paquay L., (1994), “Vers un référentiel des compétences professionnelles de l’enseignant ?”, *Recherche et Formation*, n°15, Paris, INRP, pp.7 – 38.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P., (Eds), (1998), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université.
- Perrenoud, P., (1997), *Construire des compétences dès l’école*, Paris, ESF.
- Popper, K. R., (1973), *La logique de la découverte scientifique*, Bibliothèque scientifique Payot.
- Quivy R. & Van Campenhoud, *Manuel de recherches en sciences sociales*, Dunod, 1995.
- Raymond, D. & Lenoir, Y., (dirs.), (1998), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l’enseignement*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université.
- Rey, B., (1996), *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.
- Rey, B., (2000), “Savoir et savoir enseigner”, *Education et francophonie*, (revue de l’association canadienne d’éducation de langue française), novembre 2000, Québec.
- Schön, D., A., (1994), *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l’agir professionnel*, Québec, Éditions Logiques.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C., (1998), *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, puf.
- Tardif, M. & Lessard, C., (1999), *Le travail enseignant au quotidien*, Québec, Les Presses de l’Université de Laval.
- Villers, D., (1998), “Du maître d’application à l’instituteur maître formateur. Des conceptions différentes ?”, in Raymond, D. & Lenoir, Y., (dirs.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l’enseignement*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, pp. 223 – 244.

ANNEXES

Matrice d'une " Présentation Générale d'Enseignement "

La PGE constitue pour l'enseignant un instrument de description et d'analyse de ses propres pratiques de classe. Elle lui permet d'explicitier ses choix et d'en exposer les fondements (présence de contraintes, raisons d'efficacité des apprentissages...) et les valeurs surplombantes (éthiques et politiques). Nous proposons pour la construction de cette PGE un certain nombre de rubriques qui constituent une trame. Il importe de tenir compte des relations entre les choix effectués par l'enseignant pour chacune des rubriques. C'est cette relation qui constitue la cohérence de la " Présentation Générale d'Enseignement " de l'enseignant.

1- Organisation matérielle de sa classe :

- Spécial maternelle
- Dans le secondaire : pas voulu.
- Dans le primaire : tables et bureau
 - disposition frontale ?
 - disposition en U ?
 - disposition par bancs accolés ?
- Critères :
 - visibilité du tableau ?
 - communication entre élèves ?
 - rapidité à se rassembler en petits groupes ?
 - rapidité à isoler une partie du groupe-classe pour une activité spéciale ?
 - facilité de circulation ?
- Dans le primaire : coins spécialisés avec matériel (expérimentation, dessin, musique)
 - coin lecture ?
- Dans le primaire : matériel
 - outils documentaires ?
 - ordinateurs ?
 - plantes et animaux ?
 - fichiers de travail autonome ?
- Dans le primaire : affichage
 - organisationnel ?
 - didactique ?
 - esthétique ?

2 - Organisation temporelle :

- Dans le secondaire: imposé
- Dans le primaire :
 - Emploi du temps
 - séances courtes ou longues ?
 - rapport avec les rythmes biologiques ?
 - Services et rituels
 - tâches matérielles (distribuer, nettoyer, etc.) ?
 - tâches à contenu intellectuel (tenir bibliothèque, etc.) ?
 - tâches impliquant apprentissages (repérage plantes, soleil, etc.) ?
 - Moments institutionnels
 - comment se sont mis en place ces moments ?
 - par quelles phases organisationnelles a-t'il fallu passer ?

3 - Maintien de l'ordre dans le cours (discipline)

Règles dans la classe

- Prise de parole ?
- Déplacement dans la classe et dans l'école ?
- Respect d'autrui ?
 - Ces règles sont-elles appliquées partout, en classe, en récréation, en dehors de l'école, pour qu'il n'y ait pas une violence sous-terrain ?

Promulgation des règles

- comment sont-elles explicitées ?
- sont-elles toutes explicitées ?
- à quel moment sont-elles explicitées ?
- cette formulation explicite des règles ne risque-telle pas de donner lieu à du formalisme et du juridisme ?

Perturbations et sanctions :

- Nature possible des perturbations : (la notion d'indiscipline est variable selon adulte ou élève, selon âge et selon choix pédagogiques et didactiques de l'enseignant)

- bavardage et bruits ?
- arrivée en retard ou départ en avance ?
- sonnerie de téléphones portables ?

personne accaparant la parole ?

désagrément à l'égard d'autres élèves ? insultes

envers autres élèves ?

violences envers autres élèves ?

refus d'obéissance ?

insolence ?

insulte ?

violence ?

- Type de réponse de la part de l'enseignant

pas de réponse ?

réponse par l'humour ?

admonestation, individuelle ou collective ?

colère ?

punitions : individuelle ou collective ?

corvée ou activité ayant utilité scolaire ?

Forme d'autorité que je ressens en tant qu'enseignant

- légitimée par mon statut ou ma fonction ?

- légitimée par mes diplômes ?

- légitimée par mon savoir. Je me montre capable de répondre à n'importe quelle question. Je n'avoue jamais que je ne sais pas ?

- légitimée par mon âge ?

- légitimée par mon expérience. J'ai des références fréquente à des situations vécues dans le passé ?

- Est-ce que je me pose comme légitimé par ma capacité à m'interroger et à me remettre en question (je n'hésite pas à dire que je me suis trompé, que je suis en train de changer d'idées) ?

4 - Situations de travail

enseignement frontal, travail collectif ?

- uniforme ?

- autorisant les questions ?

- avec sollicitation de questions et remarques (fréquentes ou non) et réponse à ces questions (longues ou non) ?

- avec questions posées au public (fréquentes ou non) ?
- sur le plan didactique :
 - pas la manière la plus efficace de provoquer apprentissage (sauf si attention et curiosité des élèves)
 - Mais - nécessaire pour donner consignes
 - lorsque l'apprentissage porte sur pratique langagière
 - pour réponses rapides à questions de l'enseignant
 - pour mise en commun après petits groupes et corrections de devoirs
 - permet échanges entre élèves;
- sur le plan pédagogique : ne pas privatiser l'échange :
 - demander la parole
 - poser question à classe entière
 - renvoyer à la classe
 - s'éloigner de celui qui parle
 - limiter ceux qui prennent toujours la parole

travail individuel ?

fréquent ou non

long ou court ?

consignes précises ou non, claires ou non ?

indications préalables du temps imparti ?

- sur le plan didactique :
 - utile pour réfléchir et écrire
- sur le plan pédagogique :
 - facile à contrôler
 - permet aide individuelle
 - attention :
 - consignes précises
 - annoncer le tps imparti
 - vérifier que tous sont au travail
 - si nouvelle consigne, arrêter
 - prévoir autre activité pour ceux qui ont fini

travail en petits groupes ?

fréquent ou non ?

long ou non ?

composition des groupes spontanée ou imposée ?

clarté des consignes concernant la tâche à accomplir ?

consignes sur la distribution des rôles au sein des petits groupes (rapporteur, distributeur de la parole, maître du temps, etc.) ?

- sur le plan didactique :
 - permet aux timides de s'exprimer ; utile en langues, pourvu qu'il y ait une situation de communication vraie

- confrontation: progrès cognitif
- sur le plan pédagogique :
 - il faut une nécessité de l'échange
 - faire précéder par travail individuel
 - mise en commun
 - répartition des élèves: par l'enseignant ; homogène ou hétérogène
 - effectif limité (mais incidence sur mise en commun)
 - habitude

5 - Gestion de la classe

Capacité à passer d'une situation à une autre

- Variété ou uniformité des situations de travail ?
- Comment je gère le passage d'une situation de travail à une autre ? (pas de tâche individuelle qui dégénère progressivement en travail en collectif)
- Présence ou non de temps morts ? (plus ou moins grande densité intellectuelle du discours.)

Passation des consignes ?

Utilisation de matériels ?

- Aisance dans l'utilisation et qualité technique ? (attention aux rétroprojections illisibles au-delà de deux mètres et aux enregistrements sonores inaudibles).
- Est-il toujours utile compte tenu du contenu à faire passer ?
- Adéquation au public et à ses besoins ? (Attention aux documents rétroprojectés portant une information avec, simultanément, une information orale différente, de telle manière que l'auditeur, tiraillé entre les deux, rate et l'une et l'autre)

6 - Aspects didactiques

Dispositifs didactiques ?

Dédidactisation ?

pédagogie du projet ?
alternance ?

7 - Les écrits scolaires

Cahiers vitrines ?

Cahiers destinés à être jugés ?

Cahiers destinés à copier le savoir ?

Cahiers destinés être utilisés ?

8 - Les manuels ?

9 - Différenciation pédagogique ?

Groupes de niveau ? Groupes de besoin ?

10 - Evaluation

Description

Sommative (globale) ou diagnostique (pas seulement performances, mais démarches) ?
Formative (privée) ou certificative (publique) ?

fréquente ou non ?

précoce ou non ?

correction par le maître ou auto-correction ?

réponse à exigence institutionnelle ?

réponse à exigence des parents ?

conçue par le maître comme motivation externe ?

dédidactisation permet évaluation par l'efficacité ?

Evaluation formative ?

que mesure-t'on ?

la logique des erreurs, des conduites, des représentations ou autre chose ?

11- Rapport avec les parents

- Présentation du savoir comme série d'informations ?

- Présentation du savoir comme récit d'expériences ?

- Présentation du savoir comme discours organisé, rationnel, déductif :insistance sur les articulations logiques, sur la rationalité ?

- Problématisation du savoir ?

- Comment explique-t-on quoi il est différent de ce qu'on aurait pu penser ?

- Présentation différentielle des concepts : chaque concept est-il expliqué par sa différence avec les concepts voisins ?

- Le fait-on découvrir à partir de l'examen d'un problème ou d'une question ?
- Montre-t-on les difficultés qui ont amené construire tel concept, à établir telle théorie, ou telle disposition. Historique des notions. Exposé des incertitudes ?
- Mise en fonctionnalité :
montre-t-on comment le savoir s'applique pour résoudre des problèmes pratiques ?
 - exemples donnés ?
 - études de cas ?
 - examen de situations évoquées par des membres du public ?
 - mise au travail du public (individuellement ou en petits groupes) sur un problème pratique, avant d'avoir présenté les éléments de savoir qui permettront de le résoudre ?
- Modalités d'exposés du savoir
 - Digressions conduisant à une perte du fil ?
 - Pointillisme, minutie dans l'étalage de détails qui finissent par cacher l'essentiel ?
 - Inflation des anecdotes, masquant la structure théorique ?
 - Non respect du plan annoncé ?
 - Perte de fil : l'auditeur ne peut pas savoir où on en est ?