

Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage

Catherine Van Nieuwenhoven

Université catholique de Louvain - ISPGalilée
catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be

Stéphane Colognesi

HE VINCI – Université catholique de Louvain
s.colognesi@encbw.be

Résumé

En Belgique francophone, peu de prescrits balisent l'accompagnement des futurs enseignants en stage tant du côté des superviseurs de l'institut de formation que des maîtres de stage sur le terrain. Les accompagnateurs ne bénéficient pas de formation spécifique pour assurer cette tâche et sont tiraillés entre le suivi formatif qu'ils veulent assurer à leur stagiaire et la tâche d'évaluation certificative liée au contexte de formation à laquelle ils contribuent. Une recherche collaborative a rassemblé des maîtres de stage autour de la compréhension de leurs rôles spécifiques et l'identification de leurs besoins de formation. Après un rappel de l'ancrage théorique, cette contribution proposera un regard critique sur le processus d'accompagnement suivi d'une modélisation des différents constituants de cette recherche. Nous poursuivrons en examinant les effets attendus du dispositif sur les acteurs en termes de développement professionnel. En conclusion, nous nous demanderons si cette recherche collaborative constitue bien un levier de développement professionnel pour les maîtres de stages concernés notamment pour tout ce qui concerne leurs pratiques évaluatives.

Mots-clés :

Accompagnement, stagiaires, recherche collaborative, développement professionnel, maîtres de stage.

Pour citer cet article : Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), pp. 103-121.

1. Problématique

En Belgique francophone, peu de prescrits balisent l'accompagnement des futurs enseignants en stage tant du côté des instituts de formation que du terrain. Ainsi, les rôles attendus des superviseurs et des maîtres de stage restent peu circonscrits et ne permettent pas une pratique d'accompagnement et d'évaluation cohérente et harmonisée entre les deux lieux de formation à l'enseignement (Gervais & Corr a-Molina, 2005 ; Malo, 2011 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013). Dans le volet de la recherche que nous présentons dans cet article, nous avons fait le choix de nous centrer sur les pratiques d'accompagnement spécifiques aux maîtres de stage. Il s'agit de ces indispensables acteurs de terrain qui contribuent largement à la formation des étudiants sans avoir le statut officiel de co-formateurs et sans participer directement à la construction du curriculum d'enseignement.

Nous pensons que ces derniers disposent de ressources pour mener à bien leur rôle, en adaptant leurs interventions en fonction du contexte de stage, en analysant et justifiant leurs pratiques en tant qu'acteur social compétent (Giddens, 1987) qui exerce un contrôle réflexif sur son contexte de pratique (Desgagné, 1997) ou encore au sens du praticien réflexif de Schön (1983). Ils sont donc des interlocuteurs incontournables pour nourrir notre réflexion de chercheurs sur l'accompagnement. Ainsi notre projet s'inscrit dans le cadre des recherches collaboratives qui offrent aux chercheurs la possibilité de comprendre, avec les acteurs, dans une perspective située, ce qui est au cœur de leur agir (Lave & Wenger, 1991 ; Mottier Lopez, 2008).

Alors que les bénéfices d'une recherche collaborative pour le chercheur sont clairement identifiés, pour comprendre les pratiques d'accompagnement des maîtres de stage, il est important de questionner en quoi l'engagement des praticiens dans un tel projet se justifie également. En effet, en tant qu'enseignants, l'accompagnement des étudiants ne constitue pas une préoccupation prioritaire pour leur métier. Les praticiens sont, au quotidien, tout naturellement centrés sur leurs élèves et l'évolution de ceux-ci. Dès lors, accompagner un étudiant-stagiaire devient une tâche parallèle pour laquelle les acteurs se disent peu outillés (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013). Ce serait plutôt la plus-value en termes de développement des compétences d'accompagnement d'une part, mais aussi – et surtout – du développement professionnel, d'autre part, qui nous semble un argument solide pour favoriser l'engagement des maîtres de stage dans un tel projet. C'est ce que suggère la perspective professionnalisante du développement professionnel décrite par Mukamurera (2014). Néanmoins, l'implication des maîtres de stage dans la formation de leurs futurs collègues les inciterait aussi à s'engager dans une réflexion commune pour améliorer les pratiques d'accompagnement. Selon Boudjaou et Bourassa (2012), la participation active des praticiens se justifie largement dans la mesure où « l'amélioration d'une pratique professionnelle passe par un effort de réflexivité dans et sur l'action et non simplement dans l'application de savoirs formels décontextualisés » (p.1).

Après avoir posé quelques balises autour de la dynamique d'accompagnement qui engage nos maîtres de stage, nous présenterons la conception du développement professionnel qui soutient notre projet de recherche collaborative. Il sera aussi question des gains potentiels de la participation des maîtres de stage à notre recherche puisque le projet s'inscrit dans le cadre officiel des formations continues. Ensuite, nous présenterons une modélisation, co-construite a posteriori avec les maîtres de stage, des constituants qui caractérisent la recherche collaborative que nous avons choisie de mener. Par ce biais, les spécificités des outils investis, les conditions et balises d'une telle recherche ainsi que les limites à poser sont également questionnées. Enfin, nous nous demanderons en quoi la dynamique de recherche

ainsi construite constitue un levier de développement pour les 22 maîtres de stage engagés depuis 3 ans dans le projet. Plus particulièrement, la focale sera posée sur l'évolution des pratiques évaluatives au cœur de l'accompagnement des stagiaires.

2. Des fondements théoriques à notre dispositif de recherche

Après avoir ancré notre projet au niveau des recherches collaboratives, nous présentons les tensions vécues par les maîtres de stage dans la relation qui les lie aux étudiants. Ensuite, nous précisons la perspective professionnalisante dans laquelle s'inscrit notre projet en terme de développement professionnel des maîtres de stage. Enfin, nous traçons les grandes lignes de notre dispositif de recherche collaborative.

2.1. Les finalités d'une recherche collaborative

Nous n'allons pas ici déployer les fondements définitoires d'une recherche collaborative, cet exercice a déjà été réalisé ailleurs (Bednarz, 2013 ; Bourassa, Bélair & Chevalier, 2007; Desgagné & Larouche, 2010 ; Morrissette, 2012 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013). Rappelons néanmoins ses deux finalités :

- faire émerger une activité de production de connaissances ;
- viser un développement professionnel de chaque catégorie d'acteurs concernés par le processus de recherche.

Nous cherchons, en nous inscrivant dans le champ des recherches collaboratives, à réduire l'écart qui se creuse encore, en tout cas en Europe, entre le monde de la recherche et celui des professionnels de terrain. Sur le plan épistémologique, cela signifie que nous estimons que la construction de connaissances liées à une pratique professionnelle donnée ne se fait pas sans considération du contexte réel où cette pratique est actualisée et sans une prise en compte de la compréhension qu'a le praticien des pratiques à l'intérieur desquelles il évolue (Desgagné, 1997).

2.2. Les tensions au cœur de l'accompagnement

Selon Paul (2004a, p. 54), la relation d'accompagnement représente au niveau sémantique le fait de "se joindre à quelqu'un pour aller où il va, en même temps que lui". Ainsi, l'accompagnement est conçu comme un processus d'ajustement permanent de l'accompagnateur en fonction du contexte et des besoins de l'accompagné en fonction des ressources que les deux protagonistes acceptent de conjuguer pour tendre vers l'objectif identifié. Pour Paul (2004b, p.59), le sens véhiculé par le terme accompagnement s'appuie sur quatre caractéristiques :

- une idée de secondarité. Celui qui accompagne est second : il n'a pas la primauté. Il aide, s'adjoit, assiste, collabore ;
- un effet d'ensemble : les relations au sein de la dyade sont nécessaires pour créer une certaine unité entre les acteurs du binôme ;
- une idée de cheminement ou de faire route ensemble : inclut l'idée de direction, d'une distance à parcourir, d'étapes pour y parvenir, le plus souvent avec le sens d'une progression qui s'inscrit dans le temps ;
- une idée de transition : l'accompagnement est temporaire et occasionnel lié à un contexte, un état des choses présent à un moment donné.

Le maître de stage est amené à soutenir l'étudiant pour lui permettre d'être maître d'œuvre de son projet, d'atteindre ses objectifs personnels et de réguler ses pratiques. Après avoir mené un suivi ajusté et co-défini avec le stagiaire tout au long du processus, à la fin du stage, il doit changer de posture pour certifier la maîtrise des compétences requises. L'analyse des données récoltées auprès des maîtres de stage (Jourquin, 2013 ; Bertrand, 2013) souligne des tensions fortes au niveau de ces dimensions formatives et certificatives en situation de formation. Ce constat a également été récemment mis en exergue sous la forme de dilemmes qui sont « l'expression d'une mise en concurrence de deux possibilités d'action qui engendre une tension à laquelle le sujet doit cependant se résoudre à répondre par un choix » (Mattéi-Mieusset, 2013, p. 145). Les maîtres de stage se trouvent tiraillés entre le suivi formatif proposé à leur stagiaire et leur changement de casquette en fin de stage au moment de la validation de la maîtrise des compétences ciblées par l'institut de formation. Notons que, sur ce point, les avis restent très partagés entre les maîtres de stage qui préfèrent s'en tenir à la stricte évaluation formative et ceux qui estiment avoir un certain droit de regard sur l'évaluation certificative finale. Une *patate chaude qu'on se refile* comme aimait à le dire Perrenoud à propos de l'évaluation des compétences (2001).

2.3. Le développement professionnel des maîtres de stage

Le concept de développement professionnel reste assez flou et des confusions s'établissent souvent entre le sens même du concept et les moyens par lesquels il se réalise. Dans une acception restreinte, le développement professionnel des enseignants consiste dans l'accroissement de leurs compétences professionnelles et les transformations identitaires qui s'opèrent pour faire face aux situations rencontrées sur le terrain (Paquay, Van Nieuwenhoven & Wouters, 2010).

Dans une recension des écrits sur le sujet, Uwamaryia et Mukamurera (2005) identifient deux approches du développement professionnel : l'approche développementale (Huberman, 1989 ; Nault, 1999 ; Wheeler, 2003) qui s'inscrit au fil du temps par une succession de stades constitutifs du cycle de la carrière, et l'approche professionnalisante, mettant l'accent sur l'acquisition et la maîtrise de savoirs professionnels.

2.3.1 L'approche développementale

Selon l'approche développementale, le développement professionnel de l'enseignant est conçu comme un processus évolutif et continu de croissance et d'épanouissement, à travers les expériences vécues. Pour Huberman (1989), il s'agit « d'un processus plutôt que d'une série d'événements juxtaposés les uns aux autres. Pour quelques-uns, ce processus peut paraître linéaire, mais pour d'autres, il y a des paliers successifs, des régressions, des culs-de-sac, des déclics, des discontinuités » (p.12). Nault (1999) propose, quant à elle, d'autres étapes de développement qui révèlent chez les enseignants des préoccupations qui évoluent et donnent lieu à des priorités différentes. Cette approche laisse peu de place à l'environnement professionnel et organisationnel dans lequel l'enseignant est intégré et à la dimension collective du développement professionnel, contexte largement pris en compte par l'autre approche.

2.3.2 L'approche professionnalisante

Selon l'approche professionnalisante, le développement professionnel est vu soit comme un processus d'apprentissage au cours duquel l'enseignant construit et enrichit progressivement ses savoirs, par ses propres expériences, soit comme un processus de recherche ou de réflexion. Dans le premier cas, l'apprentissage est individuel mais aussi collectif par le biais d'échanges de pratiques, dans le cadre de la formation continue par exemple (Uwamaryia &

Mukamurera, 2005). Les interactions sociales constituent un vecteur privilégié d'apprentissage par la confrontation des points de vue. Ces conflits socio-cognitifs forcent les conceptualisations et constituent des opportunités de changements de représentations et d'attitudes (Paquay & al, 2010). L'enseignant est le véritable moteur de son développement professionnel par le choix d'activités variées dans lesquelles il choisit de s'engager, ce qui contribue à le sortir de sa solitude et lui permet de s'épanouir personnellement et professionnellement.

Dans le second cas, l'accent est mis sur le regard réflexif continu porté par l'enseignant **dans** et **sur** son action quotidienne pour l'analyser et en évaluer les effets afin de la réguler. L'engagement personnel de l'enseignant reste prioritaire pour assurer le renouvellement nécessaire des savoirs pertinents pour sa pratique. Dans les deux cas, l'acquisition du savoir enseignant est au cœur des changements que vivent les enseignants au regard de leur pratique professionnelle tout au long de leur carrière (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Ce sont finalement les modalités d'acquisition qui diffèrent (formation, partage de pratiques, réflexivité, etc.), mais toujours au service de l'amélioration des pratiques.

Mukamurera (2014) propose une définition du développement professionnel que nous retenons parce qu'elle rend bien compte de toutes les dimensions qui le façonnent :

« un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise » (p.12).

Au-delà d'être complète, cette définition accorde une place importante à l'acteur qui s'engage en fonction de ses besoins et de son contexte professionnel, et dont on reconnaît les compétences d'analyse et de réflexivité (Schön, 1983). Nous adoptons cette perspective en la transposant aux maîtres de stage, engagés avec les chercheurs, dans un processus de recherche collaborative. Etant donné qu'ils ont participé à ce projet dans le cadre des journées officielles de formation continue proposées au personnel de l'enseignement obligatoire, nous questionnons maintenant les bénéfices attendus dans ce contexte pour en vérifier l'adéquation avec notre dispositif et l'éventuelle valeur ajoutée.

2.3.3 Bénéfices d'une formation continue au plan du développement professionnel.

Par rapport aux implications des formations continues sur le développement professionnel des enseignants, la typologie proposée par Paquay (2000) nous paraît intéressante. L'auteur y relève en effet six transformations qui touchent particulièrement au développement professionnel des enseignants qui s'y engagent : le recyclage disciplinaire et didactique, l'accroissement des compétences professionnelles, le partage avec des pairs et le développement d'une identité professionnelle, l'ouverture culturelle et sociale, la promotion sociale et la redécouverte du point de vue de l'apprenant. Nous retenons les trois premières transformations que nous pensons pouvoir soutenir auprès des maîtres de stage dans le contexte de notre projet collaboratif :

- Le recyclage disciplinaire et didactique

Autour de l'accompagnement, une alimentation réciproque des savoirs théoriques formels et codifiés et des savoirs pratiques issus du terrain est essentielle pour appréhender et co-construire un cadre de référence conceptuel commun. Un langage commun et des savoirs partagés permettent de pédaler ensemble avec « le même braquet »- à défaut de tandem- pour

utiliser une métaphore cycliste. Au niveau d'une recherche collaborative, c'est précisément ce processus de co-construction qui nous intéresse.

- L'accroissement des compétences professionnelles

L'expertise des enseignants est largement reconnue dans la gestion des apprentissages de leurs élèves mais leur fonction de maître de stage ne leur confère pas automatiquement les compétences nécessaires pour accompagner les premiers pas d'un jeune adulte dans le métier. Comme en témoignent les résultats recueillis en cours de recherche (Jourquin, 2013 ; Bertrand, 2013), ils se sentent souvent démunis et sont demandeurs de formations pour remplir leurs rôles d'accueil, de soutien, de conseil mais aussi d'évaluation des débutants qui leur sont confiés.

- Le partage avec des pairs et le développement d'une identité professionnelle

Beaucoup de maîtres de stage remplissent leur mission dans la solitude sans avoir l'occasion de partager leurs difficultés mais aussi de faire part de leurs ressources. Ce sentiment de ne pas être accompagné et valorisé dans leur rôle est largement évoqué (Jourquin, 2013 ; Bertrand, 2013). Ils ne se sentent pas nécessairement co-formateurs, ne bénéficient pas de formation spécifique et fonctionnent souvent intuitivement sans feedback. Dans ce contexte, les échanges de pratiques sont très utiles et permettent d'enrichir les répertoires d'expériences de chacun. De plus, cette confrontation à d'autres logiques favorise un recul critique par rapport à ses propres pratiques. Au niveau identitaire, le fait de se retrouver autour d'une même activité d'accompagnement d'un jeune adulte s'inscrit dans la co-construction du genre professionnel qui permettra à chacun de progressivement se reconnaître dans le métier (Clot & Faïta, 2000).

Les résultats recueillis nous permettront d'identifier si ces trois types d'opportunités de développement ont été saisis par les maîtres de stage dans le cadre de leur participation à la recherche collaborative. Nous tenterons aussi d'apprécier ces évolutions tant au niveau personnel que professionnel dans leur métier d'enseignant mais aussi au sein de leur fonction d'accompagnateur, notamment à propos de l'évaluation du stagiaire.

2.4. Les grandes lignes de notre dispositif collaboratif

Au départ, c'est un incident critique qui a mobilisé la création du Grappe¹. Un groupe de directeurs d'écoles fondamentales avait contacté les deux Hautes Ecoles impliquées dans le projet pour tirer un signal d'alarme fort au niveau de l'accueil des étudiants en stage. Les difficultés récurrentes et jugées excessives par les chefs d'établissement pour répondre aux besoins de formation des étudiants, tout en permettant aux maîtres de stage de gérer les apprentissages de leurs propres élèves, les conduisaient à stopper l'accueil des étudiants de première année. Pour éviter cette rupture de collaboration, un projet de recherche a été élaboré pour faire face au problème de l'accompagnement des jeunes enseignants sur le terrain, avec la volonté de construire ensemble des modalités qui rencontrent les attentes des deux lieux de formation dans la valorisation des ressources respectives.

Le GRAPPE a ainsi une double visée : d'une part, produire des connaissances dans le domaine de l'accompagnement des pratiques enseignantes et, d'autre part, soutenir le développement professionnel des accompagnateurs, entre autres par la mise en place d'une formation à l'accompagnement destinée tant aux superviseurs qu'aux maîtres de stages. Tout

¹ Groupe de Recherche sur l'Accompagnement des Pratiques Professionnelles Enseignantes

en ayant *un effet collatéral* non négligeable à court et moyen termes : l'amélioration de l'accueil et de l'accompagnement des stagiaires sur le terrain.

Dans un premier temps, deux groupes centrés sur les maîtres de stage ont été composés autour d'instituteurs/maîtres de stage préscolaires et primaires (14) mais aussi de maîtres de formation pratique qui alternent une fonction d'instituteur-maître de stage et une fonction d'enseignants en formation des enseignants (8), d'un directeur d'école, d'un conseiller pédagogique, de 3 formateurs de Hautes Ecoles pédagogiques, de 3 étudiants-chercheurs en Sciences de l'éducation et d'un chercheur. Ces deux groupes (préscolaire et primaire) ont cheminé deux ans en parallèle pour se rejoindre la troisième année autour d'un projet de conception d'une formation qu'ils ont choisi de donner à leurs pairs l'année suivante. L'objectif co-construit des deux premières années a d'abord été de mener une analyse des besoins des maîtres de stage à propos de l'accompagnement des étudiants avec une attention particulière portée aux tensions identifiées entre l'accompagnement formatif de ceux-ci et le rôle certificatif qu'ils sont amenés à endosser. Le processus d'analyse de besoins a requis une implication des praticiens au niveau du cadrage théorique sur l'accompagnement, de la construction des outils de recueil et des étapes d'analyse en tant que co-chercheurs.

3. Questions de recherche et outils de recueils de données

A l'issue des premières années de la recherche, notre questionnement est double : quel regard critique pouvons-nous poser ensemble sur le processus collaboratif vécu et quels en sont les effets sur les maîtres de stage, en termes de développement professionnel ? Nous souhaitons par ailleurs identifier, plus spécifiquement, les transformations opérées par les maîtres de stage au niveau de l'accompagnement et de l'évaluation des étudiants.

Ainsi, nous avons élaboré des outils de recueils de données nous permettant de répondre à cette double question. Comme le préconisent Jorro et De Ketele (2013) dans la conclusion de leur ouvrage consacré à l'engagement en éducation et en formation, nous avons choisi une approche multimodale combinant et triangulant nos données par le biais d'analyses de traces de réflexion menées par le groupe tout au long des rencontres, deux *focus groups*, un questionnaire et une instruction au sosie.

Pour mettre au jour les constituants qui ont fondé notre projet de recherche collaborative, nous sommes d'abord partis des traces laissées par les acteurs tout au long du processus sous la forme notamment de débats relatifs à l'accompagnement, de cartes conceptuelles provisoires, de postures à privilégier comme accompagnateurs. Ensuite, lors de la journée de synthèse menée à la fin des deux premières années de collaboration, nous avons réalisé deux *focus groups* permettant d'avoir des informations sur le chemin parcouru et les conditions qui l'ont dessiné : ce qui a mobilisé le groupe au départ, les conditions qui ont soutenu l'engagement et les gains identifiés. En guise de rappel du parcours, un outil « récapitulatif des journées » a été proposé, présentant de manière chronologique les différents moments où les acteurs se sont rencontrés, comme une pellicule d'un film qu'on déroule, avec un rappel des objectifs visés. Les maîtres de stage du préscolaire et du primaire ont retracé le fil des rendez-vous du groupe en inscrivant ce que chaque étape du processus a permis de révéler chez eux, en tant qu'enseignants, en tant que maîtres de stage mais aussi au niveau personnel et ce, avant de démarrer les *focus groups*.

De plus, pour sonder les indices de développement professionnel, nous avons également utilisé un questionnaire, inspiré d'une recherche menée par Devos et Paquay (à paraître) sur les effets des formations continues et amendé en fonction du contexte spécifique d'une

recherche collaborative. Pour chaque item, une échelle de Likert a permis d'évaluer pour chacun le degré d'accord ou de désaccord.

Enfin, un dernier outil a été proposé à la fin de la troisième année de collaboration, pour aborder spécifiquement les transformations en matière de pratiques évaluatives du stagiaire de la part des maîtres de stage. Ils ont mené une instruction au sosie, en dyade, centrée sur leur activité réelle au niveau des pratiques évaluatives de l'étudiant. Cet outil de recueil soutient la confrontation des sujets à leur activité dans un échange organisé et réglé (Clot, 1998). Il s'agit non seulement de dégager ce que l'on fait, mais également « ce qu'on ne fait pas, ce qu'on n'arrive pas à faire, ce qu'on voudrait ou pourrait faire, ce qu'on est empêché ou que l'on s'empêche de faire, etc. » (Saujat, 2005, p.2). Concrètement, les maîtres de stage devaient donner des instructions précises à leur sosie pour les rendre capables de les remplacer dès le lendemain dans l'évaluation de leur stagiaire. Pour la moitié des dyades, la consigne portait sur l'évaluation de l'étudiant au début du stage, alors que l'autre moitié devait énoncer les actions à mettre en place pour évaluer ledit stagiaire en fin de stage. L'instruction au sosie nous a paru tout à fait intéressante à cette étape de la recherche pour rendre les maîtres de stage conscients de leurs pratiques et des tensions vécues tout en nous permettant, en tant que chercheurs, de recueillir des données permettant de dresser un état des lieux de leurs pratiques.

Les maîtres de stage ont donc activement participé à la mise en évidence des plus-values apportées par les étapes du processus collaboratif. Pour soutenir ce recul critique sur la démarche, les chercheurs ont ainsi : (1) collectionné les traces des participants en les organisant, (2) analysé les résultats aux items du questionnaire, (3) retranscrit les verbatim issus des deux focus groups et de l'instruction au sosie, (4) utilisé lesdits verbatim pour alimenter l'analyse et la discussion des résultats et (5) proposé aux maîtres de stage l'analyse réalisée pour validation.

4. Analyse du processus de recherche et discussion des résultats

Dans un premier temps, l'analyse critique de notre processus de recherche conduit à modéliser les constituants de notre recherche collaborative avec l'identification de l'incitant, des conditions et du processus au cœur de l'intervention ainsi que des effets obtenus à différents niveaux. Dans un second temps, les effets en termes de développement personnel et professionnel sont dégagés dans le champ global de l'accompagnement mais aussi plus particulièrement concernant l'évaluation des pratiques des stagiaires.

4.1. Une modélisation de notre recherche collaborative

Au niveau des constituants qui ont organisé notre recherche collaborative, nous avons identifié quatre catégories d'items, proposées dans la Figure 1, comme étapes jugées incontournables. Dans l'explicitation que nous en donnons, certains verbatim sont placés entre guillemets pour illustrer les propos tenus.

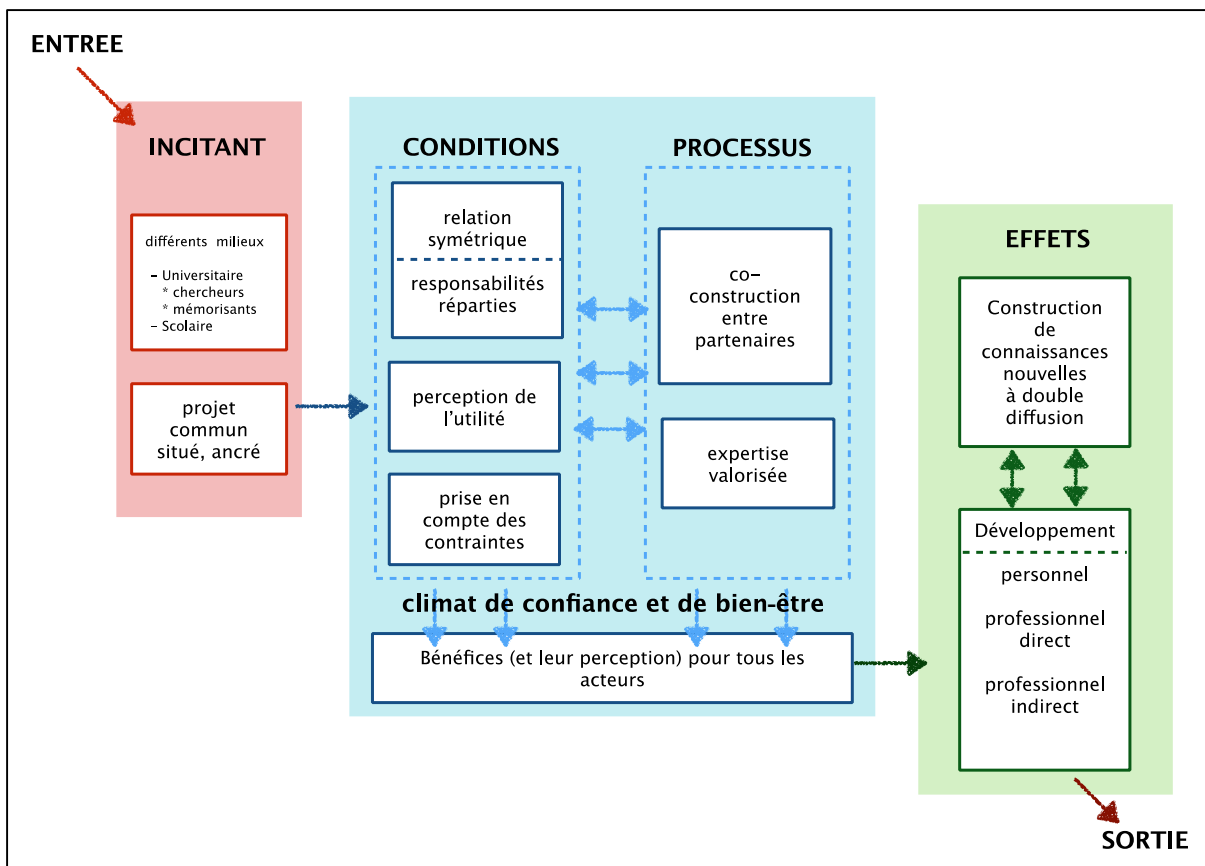


Figure 1 - Modélisation des constituants de notre recherche collaborative

La première catégorie correspond à l'incitant de départ, un projet collectif répondant à des préoccupations des différents milieux en présence (les chercheurs et les acteurs du terrain). Ici, le projet commun est bien de dégager les besoins de formation des maîtres de stage par le biais d'un recueil de données sur leur activité d'accompagnement, en portant un regard particulier sur les pratiques évaluatives. Ce projet, afin d'engager chacun, est situé et ancré en milieu scolaire.

La seconde catégorie regroupe les conditions permettant à la recherche collaborative de se déployer. Si ces conditions sont sous la responsabilité du groupe de pilotage², elles se développent et s'intensifient au fil du processus grâce à tous les acteurs. Nous avons retenu trois types de conditions :

- une condition située au niveau de la dynamique du groupe, dans une relation symétrique entre les individus (« pour que chacun ose partager à partir d'où il est ») avec une répartition des responsabilités (« pour que chacun puisse apporter sa contribution en fonction de son expertise »). Les maîtres de stage ont reconnu qu'il leur a fallu plus d'un an avant de « reconnaître ce type de climat de travail et de s'y sentir bien à leur place »;

² Le groupe de pilotage du Grappe est constitué d'un représentant au moins de chaque institut partenaire (Instituts de formation et partenaires terrain). Il est transversal, dans ce sens qu'il prépare et participe aux différents groupes de recherche dont deux centrés sur les maîtres de stage pour assurer une cohérence d'ensemble.

- une condition centrée sur le sentiment que les collaborateurs peuvent avoir de l'utilité de la recherche, des effets et impacts qu'elle peut amener pour eux et pour l'ensemble de la communauté enseignante;
- une condition afférente aux aspects organisationnels, en ce sens que les contraintes spatiales, temporelles, etc. doivent être prises en compte afin que chacun puisse être là tout en se sentant détaché d'autres tâches (« je peux être bien disponible uniquement si mes élèves sont pris en charge dans de bonnes conditions »). Cette condition pourrait se traduire par le fait de trouver des lieux de rencontre accessibles et proches pour tous, avec un timing négocié et avec, pour les enseignants par exemple, la possibilité d'être remplacés dans leur classe.

La troisième catégorie relève du processus même de la recherche collaborative qui va engendrer la co-construction entre partenaires, sur base des conditions posées *supra* et pour répondre à la problématique inhérente à l'incitant de départ. Tout au long de la recherche, l'expertise de chacun est valorisée. Ainsi, les chercheurs sont restés garants des outils de recherche proposés alors que les praticiens ont pris en charge la traduction des questions et items pour qu'ils soient bien interprétés par leurs pairs. Ainsi, les conditions et le processus semblent fonctionner conjointement pour occasionner ce climat de confiance mutuelle et de bien-être (Beauchesne, Garant & Dumoulin, 2005 ; Bergold & Thomas, 2012).

La quatrième catégorie considère les effets de la recherche collaborative, étant entendu que l'atteinte des objectifs et donc la réussite « passerait par la création de conditions favorables à la démarche de recherche collaborative, notamment celles qui facilitent l'appropriation d'un nouveau rôle lié à la production de savoirs professionnels et scientifiques » (Beauchesne & al., 2005, p. 383). Nous avons reconnu les deux types d'effets inhérents à ce type de recherche (Bednarz, 2013) au niveau de la construction de connaissances nouvelles et du développement professionnel des acteurs tout en ayant la possibilité de les spécifier davantage.

Dès lors, les effets liés à la construction de nouvelles connaissances, avec double diffusion, sont jugés déterminants. Il est important que les savoirs générés par le groupe soient portés tant dans le domaine scientifique que sur le terrain. Ainsi, les chercheurs ont présenté la recherche dans des colloques et sous la forme d'articles alors que les maîtres de stage ont communiqué le travail mené lors d'une journée d'étude gérée par les maîtres de stage pour leurs pairs. Un autre effet a été relevé en terme de diffusion dans la mesure où certains des maîtres de stage engagés dans la recherche se sont engagés dans la préparation d'une formation qu'ils proposeront à leurs pairs sur l'accompagnement dans l'offre officielle de formation continue.

Au-delà des effets au niveau du développement professionnel tant direct (implications sur ses pratiques d'accompagnement et son quotidien) qu'indirect (ayant acquis des expériences nouvelles, le maître de stage est interpellé au-delà de son champ usuel), l'analyse des verbatim nous a également invités à relever les bénéfices afférents au développement personnel (ce que chaque individu en retire pour lui). Au niveau collectif cette fois, les résultats ont aussi mis au jour le changement de représentations que les maîtres de stage avaient sur les acteurs de la formation initiale des enseignants, voire au niveau de la recherche et plus globalement de l'université. Ces effets sur le développement personnel et professionnel des maîtres de stage sont présentés ci-après.

4.2. Le développement personnel et professionnel des acteurs engagés

Des éléments recueillis via les analyses de traces, le questionnaire et les verbatim issus des *focus groups*, ressortent des gains relatifs à ce que les acteurs ont développé au niveau personnel, professionnel et comme maîtres de stage.

Tableau 1 - Résultats du questionnaire "gains de la recherche collaborative", en %

		Degré d'accord
1	Rencontrer des pairs, me reconnaître dans la préoccupation des autres	98
2	Développer de nouvelles compétences professionnelles	89
3	Elargir mon regard sur d'autres réalités avec mon vécu professionnel	89
4	Co-construire des connaissances nouvelles	89
5	Partager des problèmes	87
6	Vivre une transformation au niveau personnel et/ou professionnel	87
7	Jeter un regard nouveau sur mes tâches ou mon rôle	87
8	Etre reconnu comme collaborateur d'une recherche	85
9	Vivre à nouveau une posture d'apprenant	85
10	Trouver un autre sens à mon identité professionnelle	84
11	Acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire disciplinaires	76
12	Apporter des perspectives de mobilité dans ma carrière professionnelle	78
13	Acquérir plus de confiance en moi	71

Le Tableau 1 renseigne sur les réponses des acteurs aux items du questionnaire. L'ensemble des partenaires répond très positivement aux items suggérés et les réponses aux *focus groups* permettent encore d'affiner les arguments avancés tant au niveau du développement personnel que professionnel. Ce sont les transformations centrées sur le partage avec les pairs (rencontre, co-construction), l'accroissement des compétences professionnelles (découverte de nouvelles compétences et d'autres réalités du vécu professionnel) et la co-construction de connaissances nouvelles qui sont les plus prégnantes. Ce sont bien les trois transformations que nous avons identifiées comme prioritaires dans le cadre d'une recherche collaborative au niveau du développement professionnel.

Au-delà de cette observation, notons que si certains items (1, 2, 3, 5, 7, 9, 11, 12) peuvent être mis en parallèle avec des effets rencontrés en formation continue « classique », d'autres nous semblent plus spécifiques à la recherche collaborative. Dès lors, les adjutants qu'amène ce type de recherche sont situés au plan de la co-construction *avec et entre* les différents acteurs et au plan du développement identitaire avec des bénéfices en terme de reconnaissance et de confiance en soi.

4.2.1 Les gains au niveau personnel et professionnel au sens large

En lien avec la définition du développement professionnel de Mukamurera (2014), quatre catégories d'adjuvants se dégagent des données recueillies. Nous illustrons notre analyse par quelques verbatim choisis pour leur représentativité et issus des données recueillies chez les maîtres de stage.

La première est relative aux **sentiments** positifs que les acteurs ont éprouvés : l'appartenance au groupe, le sentiment de compétence, celui d'être reconnu comme un expert dans un domaine et le sentiment d'être partenaire.

« J'ai un sentiment d'être performante / mais aussi le sentiment de faire partie d'un groupe riche » (Sa)
« Ça me touche vraiment / ça me parle à moi / pour moi / je suis considéré comme partenaire » (St)
« J'ai vécu ma participation comme une fierté » (Se)

La deuxième met en évidence le **développement personnel** ressenti tout au long de la recherche. Les maîtres de stage soulignent leur sentiment d'utilité et les progrès atteints au niveau de l'expression de soi.

« J'ai l'impression que c'est utile d'être là » (Fr)
« J'ai le sentiment d'avoir un avis qui va compter, servir à quelque chose » (So)
« J'ai osé être dans le groupe, dire mon avis devant les autres » (MP)
« J'ai l'impression d'être utile, écoutée. Je me vois différemment et j'ai pris confiance en moi » (So)

La troisième catégorie cible davantage l'**enrichissement** au niveau **professionnel**: l'acquisition de nouveaux savoirs ou compétences méthodologiques liés à l'implication dans la recherche et qui n'auraient pas été engrangés par ailleurs.

« J'ai été curieuse pour des choses / explorer de nouveaux champs comme la méthodologie de la recherche que je n'aurais jamais explorés sans cela » (Mé)
« Je repars avec des nouveaux savoirs théoriques » (Fr)
« J'ai eu accès à des apports théoriques pour éclairer ce que je fais spontanément (Mé)

La quatrième catégorie de gains fait référence au recul réflexif que la démarche a pu initier chez certains et soutenir chez d'autres par différentes démarches.

« J'ai appris à oser, à oser donner mon avis dans le groupe, à prendre du recul » (Jo)
« J'ai pu me positionner dans ma pratique professionnelle » (MP)
« J'ai connu des moments forts où l'on se dévoile pour mieux se comprendre » (MH)
« Entendre les pratiques des autres, c'est sûr que ça permet un recul critique / de confronter nos façons de faire » (Sa)

Malo (2000) souligne l'intérêt de « multiplier, tout au long de la formation (initiale et continue), les moments et les lieux de « conversation » des différents savoirs nourrissant la pratique enseignante, conversation avec le contexte, avec les autres enseignants et avec les autres producteurs de savoirs » (p. 233).

Ces quatre catégories d'adjuvants montrent bien les compétences et les composantes identitaires qui ont fait l'objet de transformations chez les maîtres de stage en tant que personnes. Ce développement professionnel leur a permis d'enrichir et d'actualiser leurs pratiques et d'accéder à un nouveau degré de compréhension de leur travail qui devrait leur apporter un mieux-être professionnel.

Notons encore que des gains indirects, comme nous les avons appelés, émergent également, avec une expertise au-delà de la classe et des gestes du quotidien. Par exemple, les acteurs ayant participé à la recherche collaborative mentionnent qu'ils sont interpellés par leurs collègues qui ont des stagiaires pour résoudre des questions spécifiques liées à l'accompagnement. Ils deviennent ainsi référents dans un domaine où leur expertise est mise en valeur auprès des jeunes enseignants qui entrent dans le métier et deviennent leurs collègues.

Au niveau de l'accompagnement des étudiants, les transformations des pratiques des maîtres de stage peuvent se lire globalement au niveau de leurs postures mais se situent aussi dans le contexte évaluatif au sein du dilemme « former-évaluer » dans le sens d'une relation moins conflictuelle entre les deux rôles formatif et certificatif visés.

4.2.2. Les gains spécifiques au niveau de l'accompagnement des étudiants

Dans un premier temps, nous présentons l'évolution des maîtres de stage sur le plan de leur posture d'accompagnement, toujours sur base des verbatim transcrits suite aux *focus groups*. Ainsi, ils:

- se projettent vers une image, une identité de maître de stage ;

« J'ai maintenant une image vers laquelle me projeter / je peux me positionner dans mon activité professionnelle / et dire quel maître de stage je suis / et quel maître de stage je veux être » (St)
« Je vais considérer les stagiaires comme futurs enseignants » (Jo)
« Ca m'a fait réfléchir sur mon identité enseignante // mais aussi sur le maître de stage que je suis avec mes stagiaires » (MP)
« J'ai revu et analysé mes motivations à accueillir un étudiant dans ma classe » (Pi)

- souhaitent amplifier ou améliorer des « gestes » professionnels ;

« J'ai fait des changements dans la façon dont j'accueille les étudiants / je les présente aux autres / j'ai élargi ma palette au niveau des outils pour l'accueil » (So)

- et perçoivent la nécessité d'être co-formateurs (institut de formation et terrain)

« Il y a une nécessité d'être reconnu comme co-formateurs, de percevoir la nécessité d'une cohérence entre institut de formation et maître de stage » (MP)
« C'est aussi se dire / je ne suis pas seul à éprouver des difficultés à tenter d'aider l'étudiant » (St)

Les acteurs soulignent également la plus-value du travail collaboratif mené. Ils éprouvent une envie de partager autour de leur nouveau « métier », une motivation à se développer professionnellement ensemble, de coopérer autrement avec d'autres personnes. Ils insistent aussi sur le fait qu'ils n'ont pas envie de stopper cette logique collaborative et émettent le désir de poursuivre.

« C'est un tremplin / j'ai envie de devenir formateur des maîtres de stage / de continuer à partager avec les autres / je vois l'importance / les réalités des autres » (Sa)

« On a vécu des moments de co-construction / de collaboration / ce sont des moments forts » (Se)

« J'ai pris conscience de la confiance que les étudiants mettent en nous, il faut avancer ensemble pour en être digne et développer des compétences spécifiques dans ce domaine » (Pi)

4.2.3 Les gains spécifiques au niveau de l'évaluation des étudiants

Pour recueillir une première trace des gestes d'évaluation des maîtres de stage, nous avons procédé à une instruction au sosie à la fin de la troisième année de collaboration. Nous avons reporté ce recueil de données pour laisser aux maîtres de stage le temps de laisser mûrir le travail réflexif mené tel un maillage autour de l'accompagnement et plus particulièrement des gestes évaluatifs afférents. Pendant cette troisième année, ils ont également eu pour mission de concevoir une formation pour leurs pairs, tâche qui suscite une prise de recul stimulante. L'analyse des verbatim retranscrits montre une modification saillante autour de la conception même de l'évaluation du stagiaire dans le sens où la posture d'accompagnement semble avoir pris le dessus sur la posture de certification. Dès lors, les maîtres de stage de notre groupe collaboratif ne ressentent plus comme un dilemme (Mattéi-Mieusset, 2013) le fait d'accompagner-former et de certifier. Ils continuent à gérer les deux fonctions mais l'investissement mis dans un accompagnement formatif leur permet de construire progressivement avec l'étudiant un bilan des compétences acquises, représentatif du chemin parcouru.

Pour structurer l'analyse des traces, nous avons choisi de reprendre les quatre caractéristiques des pratiques d'accompagnement dégagées par Paul (2004b) :

- la secondarité : les maîtres de stage mentionnent une volonté forte de soutenir au sens, de valoriser l'étudiant dans ce qu'il produit, mais aussi de pouvoir se mettre au second plan, pour laisser l'étudiant s'évaluer lui-même.

« J'adopte une posture encourageante, je relève d'abord les points positifs et je les mets en valeur. Toujours. » (Na)

« En fin de journée, je fais parler l'étudiant sur son vécu, ce qu'il en pense et les adaptations à proposer, ce n'est qu'après que j'ajoute des éléments complémentaires et on cherche ensemble des pistes d'amélioration » (Ma)

« Je fais le miroir : je lui renvoie des questions pour qu'il se mette dans la réflexion, qu'il trouve par lui-même... Je me mets au second plan. » (Se)

- le cheminement : les maîtres de stage interrogés mentionnent qu'ils déterminent avec l'étudiant les étapes du « parcours » et qu'ils priorisent les compétences avec lui en fonction des observations faites. Ils soutiennent ouvertement l'erreur comme un tremplin de l'apprentissage, ce qui n'apparaissait pas dans leurs pratiques antérieurement (Bertrand, 2013). Ils nous expliquent aussi qu'ils partent des objectifs personnels de l'étudiant pour partir d'où il est et ne pas se limiter à l'atteinte des balises finales.

*« Je donne ouvertement l'autorisation à l'étudiant de se tromper, ce sont les progrès qui comptent »
(Se)*

« Il y a plusieurs compétences que le stagiaire doit maîtriser mais pas toutes en même temps. Je peux les hiérarchiser et lui apporter des outils aussi » (Fr)

« Je prends du temps pour partager sur ses objectifs et projets personnels, ses forces, ses défis » (Jo)

- l'effet d'ensemble : il s'agit ici de montrer qu'une implication des deux partenaires dans l'accompagnement est nécessaire sous la forme d'une co-responsabilité. La qualité des interactions entre les deux partenaires garantit une collaboration efficace entre les deux acteurs, partenaires de la relation qui se construit. Ainsi, dès le départ, il y a un échange sur les besoins et attentes mutuelles qui s'appuie sur une auto-évaluation menée par l'étudiant et validée par le maître de stage. Les balises et priorités posées dès le départ sont réglées au fur et à mesure en fonction du parcours de l'étudiant.

« Je lui demande ce qui lui semble important en terme d'évaluation, les critères, je lui dis aussi mon point de vue. Lui, il a une vue plus longue de son évolution. Je dois savoir qui il est et d'où il vient pour l'accompagner. Je vérifie qu'il est au courant du rôle que j'ai en tant que maître de stage » (Se)

« J'amène dans la rencontre à dire ce que l'autre attend de moi, en tant que maître de stage, et évaluer si ces besoins / attentes trouvent une place dans le rapport quotidien qu'on a... » (Pi)

*« Je vais plus questionner le stagiaire / voir ce qui a été facilitant pour lui ou non / dans ma façon d'être maître de stage, ça me permettra une remise en question et de trouver des pistes pour la suite »
(So)*

- la transition : l'accompagnement est modulé en fonction du déroulement du stage. Sa durée est limitée et le but ultime de l'accompagnement est bien l'autonomie de l'étudiant. Il s'agit donc de fournir des repères à l'étudiant pour lui permettre de progresser. En terme d'évaluation écrite, le carnet de stage et le rapport final sont les deux outils utilisés. A entendre les maîtres de stage, le carnet de stage qui formalise les échanges entre les deux acteurs au fil du stage semble avoir une grande importance, beaucoup plus que le rapport certificatif final. Ce constat renforce encore la dimension d'accompagnement-formation au détriment de la certification.

« Nous avons un carnet : j'y écris les choses à améliorer, la préparation d'un planning pour la journée suivante, des suggestions d'améliorations. On retrouve mon ressenti au niveau humain et puis après le pédagogique » (Se)

« Le carnet : c'est l'accompagnement par écrit. J'y note des faits concrets, ce qu'on voit, ce qu'on entend, avec des actions et des paroles, de l'étudiant et des élèves. Le rapport final reprend les défis relevés et ceux qui restent, les difficultés » (Ma)

« A la fin du stage, j'ai la volonté de revenir avec l'étudiant sur ce que j'écris dans le carnet : ce qui a évolué, les points qui restent à améliorer. L'étudiant doit évoluer d'où il vient. C'est important de voir comment il a évolué dans le stage... » (Vi)

Cette brève lecture de l'évolution des pratiques d'accompagnement des maîtres de stage et plus particulièrement autour du dilemme former-évaluer est une étape provisoire qui révèle qu'ils sont bien en mouvement, en réflexion par rapport à leurs rôles. Ils sont soucieux de construire la relation dès le départ, de contractualiser autour des besoins et attentes de chacun, de communiquer régulièrement et de laisser des traces pour tendre progressivement vers l'autonomie de l'étudiant. Une évolution semble s'amorcer d'une posture centrée sur l'évaluation certificative, revendiquée par certains maîtres de stage comme marqueur de leur territoire ou de reconnaissance institutionnelle (s'accaparer, revendiquer la patate chaude), et une posture davantage centrée sur l'accompagnement formatif dans lequel l'évaluation certificative s'enchaînerait plus naturellement, avec moins de pression. L'espace réflexif est ouvert. Il a fallu du temps pour co-situer le projet (deux ans), co-construire et commencer à co-produire, le groupe souhaite aller de l'avant et continuer à regarder ensemble autrement (Bednarz, 2013, p.13).

5. Conclusion

Deux questions ont guidé notre réflexion autour de l'accompagnement des futurs enseignants par les maîtres de stage : quel regard critique porter ensemble sur le processus collaboratif vécu et quels sont les effets de notre processus de recherche sur les maîtres de stage en terme de développement professionnel, et plus particulièrement au niveau de l'évaluation des stagiaires ?

La modélisation proposée s'inscrit dans une dynamique temporelle qui met en avant quatre étapes. La première déploie un incitant de départ par le biais d'un projet commun soutenu tant par les chercheurs que par les enseignants. La seconde étape révèle les conditions de mise en place de la recherche, essentielles et centrées tant sur la dynamique de groupe instaurée autour d'une confiance mutuelle que sur l'utilité perçue du projet pour chacun mais aussi sur la qualité du contexte organisationnel. La troisième étape caractérise le processus de recherche lui-même, centré sur la valorisation de l'expertise des acteurs, tous co-chercheurs. En effet, la participation de chacun aux différentes phases du projet de recherche est importante : problématique, choix méthodologiques, analyse des données, etc. Cette co-construction n'implique pas nécessairement que les objets de recherche des praticiens et des chercheurs se confondent totalement, en termes de savoirs construits et communiqués par exemple. La quatrième étape du processus de recherche est celle réservée aux deux types d'effets produits : la diffusion des connaissances co-construites et le développement personnel et professionnel.

Au plan du premier type d'effets, les praticiens-chercheurs construisent plutôt des connaissances singulières et contextuelles qui s'élaborent à partir de l'analyse des données recueillies et qui visent particulièrement la transformation des pratiques d'accompagnement, en particulier au niveau de l'évaluation. Ils ont volontiers communiqué les premiers résultats de ces analyses à leurs pairs lors de journées d'étude ou d'intervision entre maîtres de stage. Les chercheurs, de leur côté, partagent leur questionnement épistémologique et méthodologique sur la démarche collaborative dans les revues scientifiques qui acceptent de légitimer les savoirs produits et de dépasser le dilemme de la rigueur scientifique et de la pertinence praxique (Boudjaou & Bourassa, 2012). Ils ont réussi à installer, avec les praticiens, une zone interprétative partagée (Bednarz, 2013) qu'ils jugent nécessaire pour avancer dans la compréhension des pratiques d'accompagnement en la bonifiant (Proulx, 2013).

Le deuxième type d'effets visés de la recherche concerne précisément le développement professionnel et rejoint directement notre deuxième question. Les résultats récoltés tant par le questionnaire que par les *focus-groups* permettent largement de considérer la recherche collaborative comme un levier de développement tant personnel que professionnel direct et indirect. En tant que dispositif de formation continue, la démarche collaborative dans laquelle les enseignants se sont engagés leur permet non seulement d'engranger les bénéfices attendus des dispositifs formels de formation continue habituellement proposés, mais en plus, elle renforce leur construction identitaire, favorise le changement de pratiques et par ce biais ouvre la porte aux innovations pédagogiques. Les verbatim identifiés permettent largement d'illustrer l'évolution des maîtres de stage en matière d'accompagnement de leurs étudiants. Ils se sentent plus à l'aise dans leur rôle et s'engagent plus sereinement dans le volet certificatif après avoir pu largement soutenir leurs stagiaires au niveau formatif tout au long de leur stage.

En phase avec la définition proposée par Mukamurera (2014), les résultats montrent bien les compétences et les composantes identitaires qui ont fait l'objet de transformations chez les maîtres de stage telles le sentiment de compétence et d'utilité, la réflexion sur soi ou la volonté de collaborer. De plus, nous pensons que, s'ils s'engagent dans ce type de recherche, c'est qu'ils y trouvent un sens pour eux-mêmes, qu'ils en perçoivent les retombées comme praticiens. L'activité réflexive aménagée entre les praticiens et les chercheurs dans le cadre du projet collaboratif se poursuit encore actuellement en venant nourrir le développement des pratiques évaluatives.

Il nous reste à porter un regard sur la posture spécifique du chercheur d'une recherche collaborative et de ses effets sur lui en termes de développement personnel et professionnel. Bourassa, Leclerc et Fournier (2012) parlent du caractère pluriel et métissé de la posture du chercheur qui opte pour une recherche collaborative, qui agit dans des espaces distincts, qui requiert des compétences variées telles que négocier un projet de recherche avec des praticiens, créer un climat de confiance, animer les rencontres, accompagner la réflexivité, mener la recherche jusqu'à la double diffusion des résultats. Cette posture de chercheur est complexe et exige des compétences méthodologiques fines mais aussi des compétences d'accompagnateur auprès d'un groupe de praticiens en quête de développement professionnel. Une analyse du rôle et de la posture spécifiques du chercheur d'une recherche collaborative gagnerait à être développée.

6. Références

- Beauchesne, A., Garant, C. & Dumoulin, M-J. (2005). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 377-395.
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Bergold, J. & Thomas, S. (2012). Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion [110 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(1). Art. 30, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1801/3334>.
- Bertrand, S. (2013). *L'accompagnement des stages : besoins des maîtres de stage et des étudiants en primaire*. Mémoire en sciences de l'éducation non publié, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Boudjaoui, M. & Bourassa, B. (2012). Introduction. In B. Bourassa & M. Boudjaoui (Ed.), *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales : enjeux, modalités et limites*. Québec : Presses universitaires de Laval.
- Bourassa, M., Bélair, L. & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et Francophonie*, 35(2), 1-11.
- Bourassa, B. Leclerc, Ch. & Fournier, G. (2012). Assumer et risquer une posture de recherche collaborative. In B. Bourassa & M. Boudjaoui (Ed.), *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales : enjeux, modalités et limites*. Québec : Presses universitaires de Laval.
- Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La découverte.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail, Concepts et méthodes, *Travailler*, 4, 7-42.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S., & Larouche, H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherches en éducation*, 1, 7-18.
- Devos, C. & Paquay, L. (à paraître). Les déterminants de l'engagement des enseignants en formation continue. In O. Maulini, J., Desjardins, R., Étienne, P., Guibert, & L. Paquay, L. (Ed.), *À qui profite la formation continue des enseignants ?* Bruxelles : De Boeck.
- Gervais, C., & Correa Molina, E. (2005). De l'enseignant au stagiaire : donner accès à son expérience. In C. Gervais & L. Portelance (Ed.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante: contextes de construction et modalités de partage*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris: PUF.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Paris : Éditions Delachaux et Niestlé.
- Jorro, A. & De Ketele, J-M. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Jourquin, D. (2013). *Les besoins des maîtres de stage du préscolaire lors de l'accompagnement d'un stagiaire*. Mémoire en sciences de l'éducation non publié, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Lave, J. & Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malo, A. (2000). Savoirs de formation et savoirs d'expérience : un processus de transformation. *Éducation et francophonie*, 28(2), 216-235.
- Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformations de son répertoire, *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 237-255.
- Mattéi-Mieusset, Cl. (2013). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Reims : Université de Reims-Champagne-Ardenne.
- Morrisette, J. (2012). Faire cas de sa pratique enseignante dans le cadre d'une approche collaborative. *Travail et apprentissage*, 9, 200-214.
- Mottier-Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé. La micro-culture de classe en mathématiques*. Berne : Peter Lang.

- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. In L. Portelance, S. Martineau, S. & J. Mukamurera. (Ed.), *Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui mais comment?* Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Ed.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Paquay, L. (2000) Donner du sens à la formation continue. In G. Carlier, J-P. Renard & L. Paquay (Ed.). *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité.* Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. & Wouters, P. (2010). *L'évaluation, levier de développement professionnel.* Bruxelles : De Boeck.
- Paul, M. (2004a). L'accompagnement : une nébuleuse. *Education permanente*, 153, 43-56.
- Paul, M (2004b). *L'accompagnement, une posture professionnelle.* Paris : L'Harmattan.
- Saujat, F. (2005). *Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale.* En ligne : probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf.
- Schön, D.A. (1983). *The reflexive practitioner. How professionals think in action.* New-York : Basic Book.
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : concept théorique. *Revue des Sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2013), Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire, *Interaçoes*, 27, 118-138.
- Wheeler, A.E. (2003). La croissance professionnelle vue à travers des manifestations d'inquiétude. In P. Horborn, M. Wideen et I. Andrews (Ed.), *Devenir enseignant. À la conquête de l'identité professionnelle.* Outremont: Éditions Logiques.