

L'ÉTUDE DES POINTS DE VUE DES ACTEURS PÉDAGOGIQUES DE L'IFERE À PROPOS DU FONCTIONNEMENT DES STAGES

Mouhamadi RIDHOINE
Université IBN TOFAIL –Kenitra, Maroc
Faculté des Langues, Lettres et Arts
Laboratoire : Langage et Société
ridhoinemouhamadi@gmail.com

Résumé : Le présent article porte sur les effets du nouveau dispositif de stages introduit à l'IFERE¹ en 2014 dans le cadre de la réforme de formation initiale des professeurs des écoles en Union des Comores. Le constat est que ce dispositif connaît des difficultés liées à l'encadrement de stage, au manque de formation des formateurs. En s'inspirant du modèle d'analyse de besoin (Bourgeois, 1991), cette étude a pour visée l'identification des points de vue des acteurs pédagogiques à propos du fonctionnement de stages. Les résultats ont indiqué que la quasi-totalité des acteurs-participants au focus group mené à la fin de l'année 2020 et analysés par le logiciel NVIVO ont presque exprimé leur insatisfaction, leur mécontentement, leur indignation par rapport aux stages. Les écarts entre situation existante et situation désirée sont perçus de façon qualitative et des initiatives en termes des situations d'action sont proposées pour améliorer le dispositif de stages à l'IFERE.

Mots-clés : stages, formateurs de terrain, conceptions du métier, analyse de besoin, les points de vue

THE STUDY OF THE POINTS OF VIEW OF THE FIELD INSTRUCTORS OF THE IFERE ABOUT THE FUNCTIONING OF THE INTERNSHIPS

Abstract: This article focuses on the effects of the new internship system introduced at IFERE in 2014 as part of the reform of initial training for school teachers in the Union of Comoros. The finding is that this system is experiencing difficulties related to the supervision of internships, the lack of training of trainers. Drawing on the needs analysis model (Bourgeois 1991), this study aimed to identify the views of pedagogical actors regarding the functioning of the internship. The results indicated that almost all the actors-participants in the group interviews conducted at the end of the year 2020 and analyzed by the NVIVO software almost expressed dissatisfaction, discontent, and indignation with regard to the internships. The discrepancies between the existing and desired situations are perceived in a qualitative way and initiatives in terms of action situations are proposed to improve the internship system at IFERE.

Keywords: internships, field trainers, conceptions of the profession, need analysis, points of view

¹ Un nouveau dispositif de formation initiale des professeurs des écoles à l'IFERE : « *Licence professionnelle des métiers de l'éducation : parcours professeurs des écoles* » 2014

Introduction

La mission confiée à l'unique Institut de Formation des Enseignants et de la Recherche en Education (IFERE) en l'Union des Comores, depuis la réforme² de 2014 est de former des enseignants professionnels. A cet effet, cette formation, à la fois académique et professionnelle, est basée essentiellement sur des principes et des fondements théoriques de la professionnalisation des enseignants (Lessard & Bourdoncle, 2002 ; Wittorski, 2008) comme l'APC (Roegiers, 2003, 2011, Altet 2011), l'alternance intégrative (Franck, 2005), le tronc commun, les approches modulaires et andragogiques³, la démarche interdisciplinaire... Dans cette perspective, les stages prennent de plus en plus de place au fur et à mesure que les étudiants - maîtres s'approchent de la fin de leur formation. Ils constituent la composante la plus indispensable de programme de formation en termes d'heures (450h) réparties en 3 ans de formation. Trois modalités de stages sont organisées par l'IFERE : le stage de découverte⁴ en (L1), le stage de pratique accompagnée⁵ en (L2) et enfin le stage en responsabilité⁶ en (L3). Néanmoins, les acteurs pédagogiques de terrain se plaignent souvent sur le manque des conditions optimales, des matériels didactiques, de formation des formateurs [...] pour accompagner les étudiants-maîtres à réaliser efficacement ces stages. Ainsi, pour recueillir des informations fiables sur le dysfonctionnement de ce dispositif de stages dans le but d'identifier le niveau de modification et de développement, nous avons jugé indispensable de procéder à une étude qualitative à partir des entretiens de groupe. La visée de cette étude est double : faire ressortir les conditions favorables, les freins potentiels, à une transformation des pratiques de stages et déterminer les tendances qui serviront de base à la perfection du dispositif actuel de stages dans une perspective d'une démarche d'analyse de besoin (Bourgeois 1991). Pour ce faire, nous nous posons les questions suivantes : Quelles sont les points de vue des formateurs de terrain à propos des stages organisés par l'IFERE ? Ces acteurs pédagogiques sont-ils satisfaits du dispositif des stages ? Quelles sont leurs attentes, leurs souhaits, leurs contraintes liés à ces stages ? Quelles sont leurs propositions d'action pour améliorer ces stages ? Nous avons ainsi construit une hypothèse dans le but de trouver des réponses à ces questions qui nous préoccupent. L'hypothèse de recherche qui accompagne ces questions est la suivante : Les différentes catégories de formateurs de terrain exprimeraient une insatisfaction par rapport au dispositif actuel de stages.

I Cadre théorique : quelques concepts clés

I.1 Notion de stage

Les stages constituent « un milieu d'apprentissage de savoirs multiples, un contexte propice à des prises de conscience et à l'identification de besoins en matière de savoirs » (Gervais & Desrosiers, cité dans Michel Lepage, 2015 : 5). Ces stages sont des lieux privilégiés d'expérimentations, de réflexion, d'engagement dans un métier collectif, d'affirmation du soi professionnel et de développement personnel.

² Un nouveau dispositif de formation initiale des professeurs des écoles à l'IFERE : « *Licence professionnelle des métiers de l'éducation : parcours professeurs des écoles* » 2014

³ Relatif à l'éducation des adultes

⁴ Centré sur la découverte des milieux professionnels, des acteurs pédagogiques et des compétences à développer pendant le stage

⁵ Centré sur les compétences professionnelles accès sur l'acte d'enseigner. Gestion de classe conception de situations d'apprentissage pilotage de situation d'apprentissage, ...

⁶ Centré sur des moments à la fois formatifs et évaluatifs des compétences professionnelles des futurs enseignants

1.2 Les formateurs de terrain

Ils se constituent sous forme d'une triade où il est possible d'envisager les relations qui s'installent avant, pendant, ou après le stage souligne (Bruyère & Chagny, 2002). Il s'agit en effet de l'encadreur de stages, maître de stage et l'étudiant-maître⁷.

1.2.1 Superviseur⁸ ou encadreur de stages

Pour mener à bien les activités de stages dans le processus de formation professionnelle, le recours à l'expertise d'un superviseur s'avère indispensable pour le stagiaire. Dans la littérature scientifique, le terme superviseur renvoie à plusieurs rôles : celui de mentor ou guide de stagiaire, de médiateur entre l'école de formation et le lieu de stage et d'un encadreur de stage. Il est garant du bon déroulement du stage car il a une vue d'ensemble du processus de formation et des compétences à développer par le stagiaire. Toutefois, (T. Julie, 2019 :11) « il ne se rend qu'à des moments spécifiques sur le lieu de stage et ne peut donc suivre la formation pratique du stagiaire dans son entièreté ». Il est donc amené à déléguer certaines de ses tâches au maître de stage pour assurer un accompagnement de qualité.

1.2.2 Maître de stage, « l'enseignant associé », « tuteur »

Le maître de stage est l'enseignant chargé de classe auquel le stagiaire est jumelé. Sa fonction première est d'aider le stagiaire à rencontrer des situations éducatives réelles, de l'aider à aller au-delà des routines, des clichés ... Le maître stagiaire se donne également comme fonction et cela par son statut « d'initié et chevronné » la responsabilité d'accompagner un collègue moins expérimenté afin d'encourager son développement, aussi bien dans le domaine personnel que professionnel. En effet, (Jean Donnay, 2008:1) conclut dans sa préface « la concertation entre les formateurs est une condition essentielle pour soutenir les étudiants [...] lorsqu' on tente de mettre en relation la formation en milieu universitaire et la formation en milieu scolaire »

2. Différentes conceptions du métier d'enseignant

Paquay (1994) traduit le modèle général de l'enseignant professionnel en six paradigmes de professionnalités que nous passons ici en revue.

⁷ L'étudiant-maître est l'enseignant en devenir. Il est le principal acteur dans la triade en ce sens qu'il est question de sa formation, son implication dans les processus, dans les activités est effective. Le stage est donc pour lui une occasion d'approfondir la complexité du milieu professionnel, d'appréhender les « ficelles » du métier. Toutefois, étant donné que le métier d'enseignant est complexe, le stagiaire pour construire sa posture, il doit faire appel à l'expertise de son encadreur d'une part et de son maître de stage d'une autre.

⁸ C'est le cas de (Hebert et al 1996) qui définit les deux termes de la même façon, soit un processus d'aide à l'apprentissage. Cette correspondance entre les termes se comprend aisément, car bon nombre des définitions de la supervision sous-tendent, tout comme celles de l'encadrement, les aspects de formation et de direction. Ils concernent une intervention effectuée auprès d'un individu pour le soutenir dans son développement personnel et social.

Tableau 1 : Différentes conceptions du métier d'enseignant

Paradigmes	Caractéristiques de l'enseignant professionnel
Maître instruit	Maîtrise des théories et des compétences liés à l'acte d'enseignement
Technicien	Application des techniques et des méthodes appropriée et adaptées
Praticien artisan	Utilisation des gestes professionnelles, des routines, des modèles d'action, des ficelles du métier
Praticien réflexif	Regard critique sur la réflexion et l'analyse de ses propres pratiques pour réguler les apprentissages
Acteur social	Engagement dans des projets collectifs et enjeux sociaux au service de la communauté et de l'école
Personne	Engagement dans le développement personnel de l'individu et d'une relation positive avec autrui.

3. Analyse de besoin comme outil d'évaluation de stages

Selon Dennery:

L'analyse de besoin de formation suppose l'existence d'un commanditaire de la formation qui souhaite transformer une situation réelle actuelle, décrit comme une situation problème, en une situation désirée idéale dans le cadre d'un changement collectif.

Dennery, cité par Abdellatif Chiadli et al. (2010: 4)

Par rapport à cette définition (Bourgeois, 1991) propose un modèle d'analyse de besoin basé sur trois pôles de représentations distinctes mais étroitement liées. (1) Il distingue d'abord le pôle de représentation de la situation existante où le besoin se manifeste en termes d'un dysfonctionnement, d'un problème, d'une contrainte, d'un manque. (2) En suite un pôle de représentations de la situation désirée où le besoin se manifeste en termes de désirs, de souhait, d'aspiration et de motivation et enfin le pôle de représentation de la situation d'action ou le besoin s'exprime en termes de proposition d'action, des améliorations, de développement pour réduire l'écart entre les deux premières situations, c'est-à-dire aboutir à une situation idéale. La visée de cette approche est (B. Dupont et al, 2019 :2) « d'élucider ces trois pôles par un processus circulaire et progressif entre les trois types de représentations ». Le processus d'analyse de besoins peut revêtir diverses fonctions en particulier celle de réguler les apprentissages et celle de prévision et décision sur l'évolution du système en fonction des résultats attendus de la formation. (Nadeau Marc-André, 1988) précise que la plupart des modèles contemporains considèrent l'analyse des besoins comme un levier de tout processus de changement.

4 Méthodologie

4.1 Participants

L'étude a été menée auprès d'un groupe de 9 catégories de formateurs de l'IFERE durant l'année académique 2019-2020, 2 ayant des responsabilités administratives et intervenant sur le terrain, 2 inspecteurs pédagogiques, 3 enseignants-encadreurs et 2 maîtres de stages. Ces différentes catégories d'acteurs sont jugées et estimées suffisantes par leur expertise pour fournir des informations pertinentes sur les caractéristiques saillantes des stages organisés par l'IFERE.

4.2 *Technique de recherche et procédure*

La visée de cette étude est de déterminer le degré de consensus entre les sujets-participants à propos du fonctionnement de stages à l'IFEFE, ainsi nous avons opté la technique de group-focus qui nous semble parfaitement adapté à notre objectif. Le focus group, méthode qualitative, se focalise en effet sur l'humain (Touré, 2010) et sur sa perception du sujet évoqué. L'entretien s'est déroulé dans une classe de l'IFERE. La durée est d'une heure 30 minutes. Il a été enregistré par un enregistreur audio. Pour le piloter efficacement, nous avons estimé indispensable de construire un guide d'entretien à partir de nos questions de recherche sous forme d'un plan.

5 *Analyse thématique du contenu de focus group*

L'analyse de focus group à l'aide de l'analyse qualitative du contenu et de logiciel NVIVO, nous ont conduit à repérer des catégories de registres discursifs qui traduisent à des degrés divers les expressions du ressenti des participants par rapport aux stages, d'identifier les paradigmes de professionnalités les plus dominants chez les formateurs de terrain et enfin récolter les perceptions des sujets sur les quatre principales dimensions de stages. Ces trois points de vue d'analyse vont être croisés pour être perçus en termes de situation existante, situation désirée et situation d'action sous formes des tableaux synthétiques. Nous présentons les analyses et les résultats en 3 sections : d'abord une analyse du discours des sujets-participants, ensuite les conceptions du métier les plus dominants et enfin les perceptions des formateurs de terrain. Ces analyses seront illustrées par des propos recueillis aux participants de group focus.

5.1 *Analyse du discours des formateurs de terrain*

Nous avons d'abord repéré en termes de situation existante un propos du type « **normatif** » qui relève des institutions officielles ou du contenu de cours dans le cadre de dispositif de stages. Ce propos vise à promouvoir les préconisations institutionnelles. Comme soulignent les extraits suivants :

Le Ministère de l'Education déploie des efforts pour régler les problèmes qui freinent le plus souvent le bon fonctionnement de ce dispositif » (HV 688-689),

« en tout cas l'Etat envisage de mettre en place des plateformes, des sites web, pour faciliter la recherche devant ces étudiants ... » (CD 604-605).

« L'Etat doit s'engager sur le choix des lieux de stages, sur le rôle de chaque encadreur et les tâches assignées aux stagiaires » (QU 421-422).

Ensuite l'analyse a conduit à repérer un propos du type « contestataire » voir de « revendication » à l'égard des stages. Ce propos témoigne l'insatisfaction envers les expériences vécues sur le terrain et exprime par conséquent une forte demande pour combler le vide constaté. Les participants estiment que ces manques constituent un droit qui n'a pas été satisfait

« Il faut aider les stagiaires à passer beaucoup de temps en stages car c'est en forgeant qu'on devient forgeron, enseigner c'est apprendre à enseigner en classe » (GH 51-52),

« Il faut former des vrais encadreurs de stages qui maîtriseraient le fonctionnement des stages » (IG 97-98), « Non pas du tout, il nous faut beaucoup d'effort », (IG 129-130), « Je ne suis pas satisfait de la manière dont ces stages sont répertoriés à l'IFERE » (EF 289).

« S'ils recevaient un bon encadrement ces étudiants-maîtres peuvent être autonomes » (HV 397-398).

Ces propos expriment à des degrés différents la colère éprouvée par les participants. Nous avons en outre repéré un propos du type « critique » mais nuancé par des expressions modératrices qui expriment l'ambition d'améliorer :

« Selon moi, quand-même, à mon avis, peut-être, un peu, « je pense qu'on doit relativiser ou nuancer les choses (CD 255-256), si c'est possible, mon point de vue, personnellement, en ce qui me concerne ».

Un propos, en plus, que nous considérons comme « émotionnel » car il est imprégné des affects des sujets que nous avons interrogés. Il exprime la désolation et le regret des sujets par rapport aux expériences vécues sur le terrain.

« C'est désespérant, c'est inacceptable, c'est vraiment dommage, c'est déplorable, c'est regrettable, c'est le cas malheureusement, ça me fait vraiment rigoler, ce qui me dérange souvent ... »

et un discours du type « attendu » qui sollicite la demande d'un consentement aux réponses données par les sujet-participants

« j'ai bien répondu la question » (AE 31),
« J'espère que ma réponse est claire comme la lune. » (EF 44),
« Est-ce que ça va ce que j'ai dit ? » (EF120),
« voilà, j'espère que ma première intervention est claire. » (BD 252-253).

Toutefois, le registre normatif sous-tend le retour aux textes officiels pour réguler ces disfonctionnements liés aux stages.

5.2 Conceptions des formateurs de terrain à propos de stages

Toutes les catégories de formateurs convergent sur l'idée que le stage est un moment incontournable pour appliquer des méthodes et des techniques apprises (**technicien des apprentissage**) en formation académique et que les étudiants-maîtres sont censés les maîtriser avant d'aller en stages. Il se veut également un moment d'acquisition des compétences professionnelles (**maitre instruit**) et de transformation de l'identité professionnelle, enfin un moment de réflexion sur la pratique (**praticien réflexif**) observée sur le terrain.

« Nous entant que formateurs de l'IFERE, on se débrouille quand-même pour former ses stagiaires sur le plan théorique et les encadrer difficilement sur le terrain, les stagiaires vont sur le terrain pour pratiquer ce qu'ils ont appris dans le milieu académique, encore une fois de se familiariser avec les classes, être en contact avec les élèves de primaire, avoir déjà l'habitude de réfléchir sur leur pratique, voilà pourquoi je suis satisfait. » (KL formateur l 358-361).

Le stage est donc une occasion d'approfondir la complexité du milieu professionnel. Les stages permettent aux stagiaires

de s'habituer à communiquer avec les enfants, à apprendre le métier d'enseignant, à vivre des expériences (KL 66-67).

Ces extraits ci-dessus montrent l'importance que les formateurs de terrain accordent aux stages en termes des savoirs théoriques, des savoirs techniques ou pédagogiques,

néanmoins, ils déplorent la gestion du temps alloué pour permettre aux stagiaires d'expérimenter ou mettre en pratique ses savoirs antérieurement apprises dans le milieu académique dans le but d'être validé dans un contexte professionnel ; ils estiment par conséquent que le temps repartis aux activités de stages est très court par conséquent les objectifs ne sont pas toujours atteints. En effet :

[...] les stagiaires n'arrivent pas à réaliser une séance d'apprentissage en classe, ils ne trouvent pas le temps pour évaluer les élèves et s'autoévaluer par rapport à la leçon » (BA 19-20). « [...] la durée des stages est courte, les stagiaires n'ont pas le temps de mettre en pratique ce qu'ils ont appris à l'IFERE, deux semaines de stage ne sont pas suffisant pour faire quelque chose. » (BA 15-17) ;

Ces analyses montrent clairement que les conceptions de stages ne vont pas dans le sens des objectifs prévus par le programme de licence professionnelle de l'IFERE

[...] car l'objectif prioritaire de l'IFERE c'est d'aider le stagiaire à apprendre à enseigner c'est-à-dire les méthodes, les techniques, les stratégies d'enseignement-apprentissage. (EF 203-205);

mais aussi **développer leurs compétences professionnelles.**

5.3 Perceptions des formateurs de terrain à propos de stage

-Planification des stages

Il ressort des discours des formateurs de l'IFERE deux perceptions différentes quant à la planification des stages de terrain. D'une part, la plupart d'entre eux expriment leur insatisfaction à propos de stages et déplorent par conséquent le manque de l'organisation de l'espace-temps et un décalage horaire des calendriers de l'institut de formation et les établissements scolaires

J'estime que le temps alloué à ses stages est insuffisants, en stage de responsabilité, un mois me paraît insuffisant pour préparer les étudiants à répondre aux exigences de la profession enseignante » « Ensuite il y a un décalage entre l'année académique et l'année scolaire. Par conséquent, on est parfois obligé de réduire le nombre d'heures de stages ou la durée prévue par le programme » (CD/ inspecteur pédagogique 292-297),

D'autres estiment que le dispositif de stages est bien organisé et bien conçu à l'IFERE ; seulement c'est son exécution sur le terrain qui pose beaucoup de problèmes.

[...] Oui je suis satisfait de cette organisation de stage, je trouve que le dispositif de stage tel qu'il est planifié à l'IFERE répond aux exigences de la professionnalisation des enseignants parce que les étudiants ont 3ans de formation pour préparer la licence professionnelle, chaque année, », (HV/ Encadreur et responsable académique 391-404)

Enfin, les différentes catégories des formateurs persistent sur l'insuffisance des moyens matériels et financiers tels que les livres, les produits de laboratoire, l'internet, les frais de déplacements, qui rendent difficiles la réalisation des tâches assignés aux stagiaires.

[...] les stagiaires se plaignent souvent à des frais de déplacement », « l'Etat n'as pas suffisamment les moyens pour réunir des conditions optimales dans ce domaine comme la construction des écoles d'application, et le payement réguliers pour motivés les encadreurs. » (DE/ Responsable académique 319-322)» (CD/ encadreur de stage 493- 495).

Vu ces difficultés de l'espace-temps, des conditions matériels et financières, les formateurs pensent que

L'IFERE a vraiment besoin d'un cadre de concertation réunissant les acteurs académiques et professionnels pour réguler les difficultés liées à l'organisation de stages » (QU/ inspecteur pédagogique 389-391)

-Les modalités d'encadrements de stages

Les trois catégories de formateurs expriment leur insatisfaction quant aux modalités d'encadrement des stagiaires de l'IFERE ; ils estiment que les stagiaires sont victimes des erreurs commises par les acteurs pédagogiques impliqués dans ce dispositif de stages : Ils déplorent l'insuffisance et l'absence des encadreurs pédagogiques sur le terrain.

Les étudiants prennent la responsabilité des classes et les maîtres de stages en profitent pour sortir. C'est regrettable. Ils apprennent à voler à leurs propres ailes, par conséquent, ils ne reçoivent pas un encadrement adéquat en milieu de stages, il y a personne pour les observer, les assister et leur donner des conseils ou leur donner des repères » [...] les encadreurs viennent uniquement pour noter ». (EF/ Encadreur sans rôle administratif 329-334).

Ce qui résulte un impact négatif sur l'encadrement des stagiaires. Les encadreurs de stages ne se donnent pas le temps d'observer les pratiques des stagiaires alors que cet outil technique est indispensable car il permet de cadrer les pratiques des étudiants-maître à partir d'un outil orienté et structuré à l'avance. Par conséquent, ils ne bénéficient pas l'expertise de leurs formateurs-encadreurs.

« Les séances d'apprentissage réalisées par les étudiants-maîtres sont insuffisamment supervisées et pourtant le stagiaire a un besoin pour améliorer ses pratiques (...). Si les maîtres de stages accueillent les étudiants, ils considèrent qu'ils sont en vacances, par conséquent les stagiaires ne bénéficient pas de corrections éventuelles » (HM/ Encadreur de stage 350- 354).

En plus, Certains encadreurs suivent plusieurs étudiants à la fois surtout en stage en responsabilité lors de la rédaction des mémoires professionnels de fin de cycle de formation, et si on analyse bien, ce stage est devenu pour une bonne partie des encadreurs un moyen pour récompenser les frais de déplacement. L'encadrement est réduit à une évaluation certificative.

[...] Un autre problème c'est qu'on trouve des encadreurs qui prennent plus de 10 stagiaires surtout en 3ème année ». (SZ /encadreur de stages 473-477).

Une autre difficulté est liée au profil des encadreurs, Certains formateurs-chercheurs n'ont pas bénéficié une formation pédagogique autrement dit ils ne sont pas outillés, compétents à superviser des stages.

« Je pense que l'insatisfaction de l'encadrement se trouve également au niveau des encadreurs, ces stagiaires devraient être encadrés par des formateurs qui ont à la

fois des connaissances disciplinaires, pédagogiques et méthodologiques ce qui n'est pas le cas à l'IFERE. » (SZ/ responsable académique 469-471)

Toujours selon les formateurs, vu aussi l'absence et l'insuffisance des encadreurs, souvent un psychopédagogue se trouve obligé d'encadrer un cours d'ordre technique, un philosophe d'encadrer un cours disciplinaire ainsi de suite... Les étudiants se sentent mal à l'aise, tristes, maltraités pendant l'expérience pratique. Les encadreurs et les maîtres de stages ne maîtrisent pas les phénomènes relationnels afin de pouvoir gérer le contenu émotif des réactions des personnes supervisées et les accompagner dans le développement d'une bonne confiance en soi.

Ils ne sont pas satisfaits du tout de la manière dont on les encadre, beaucoup de plaintes, et de mécontentements, parfois des grèves, dans leurs rapports de fin de stages. Ils disent toujours qu'il n'y a pas personne pour les guider, pour les conseiller, pour les orienter. (CD/ inspecteur pédagogique 512-516)

Enfin les encadreurs évoquent les difficultés de la pandémie Covid 19 qui a eu un impact négatif sur l'encadrement de stages ; certains stagiaires ont eu recours à des leçons simulées et déplorent également l'écart entre l'année scolaire et l'année académique qui pose énormément de problèmes surtout sur la gestion du temps. Par conséquent, il est parfois obligé de réduire le nombre d'heures de stages ou la durée prévue par le programme. Une autre conséquence, l'objectif premier n'est pas atteint, car les conditions dans lesquelles s'effectue l'encadrement sont loin de répondre à l'objectif proposé au départ. Les étudiants seront dépaysés une fois en classe réelle.

[...] alors qu'enseigner devant les étudiants et devant des élèves n'est pas la même chose, les étudiants ne travaillent pas dans des classes réelles, les difficultés ne sont pas quand-même les mêmes, les circonstances, le niveau de compréhension également. Les leçons simulées causent de problèmes, le contexte est différent. » (CD/ Inspecteur pédagogique 298-303).

Pour améliorer ses difficultés liées à l'encadrement de stages à l'IFERE, les catégories des formateurs proposent d'abord à l'Etat de construire des écoles d'application propre à l'IFERE et faire en sorte que l'année académique correspond à l'année scolaire. Ils sollicitent également que ces stagiaires soient accompagnés et suivi comme il se doit. Et cela, en leur outillant des fiches d'observation, des grilles d'évaluation, dispositif d'analyse des pratiques dans le but d'aider le stagiaire dans ces tâches d'apprentissage. Les encadreurs estiment que le dispositif de stage est bien planifié, il suffit que chacun joue son rôle pour que les stagiaires deviennent des enseignants professionnels. Concrètement le maître de stage assure deux fonctions : (1) aider le stagiaire à rencontrer des situations éducatives réelle, à aller au-delà des routines, des clichés

En fait si les étapes ont été respectés, si les stagiaires recevaient un encadrement meilleur tel que prévu dans le programme, forcément on obtiendrait des futures enseignants autonomes » (EF/ encadreur de stages 428-436)

-Les modalités d'évaluation de stages

Les catégories des formateurs de l'IFERE reconnaissent deux modalités d'évaluation des activités de stages. L'évaluation certificative et l'évaluation formative. Néanmoins, dans le contexte de stage l'évaluation est réduite uniquement certificative. Et cela peut s'expliquer surtout par l'absence des encadreurs et les maîtres de stages sur le terrain.

Ils viennent une fois pour noter », « A l'IFERE, il y a au moins deux modalités d'évaluation des activités de formation. L'évaluation certificative qui sert à porter une sanction positive ou négative sur une activité d'apprentissage donnée et une évaluation formative qui vise à évaluer le progrès des stagiaires. L'évaluation porte essentiellement sur un rapport qu'ils auront à rédiger à près le stage et aussi dans les pratiques pédagogiques, en fait il y a déjà des modèles sous formes des grilles communes pour évaluer les activités de stages, on évalue la capacité d'étudiant à élaborer ses fiches pédagogiques, la capacité d'analyse autrement dit on leur donne un canevas méthodologique avec les items et c'est à la base de ce dernier qu'on les évalue.

(CD/ encadreur pédagogique 538-545)

Les formateurs déplorent également sur le fait que la plupart des activités de stages sont élaborés au service de l'évaluation certificative au détriment de l'évaluation formative. En tout cas je site

Les trois rapports de stages feront l'objet d'une évaluation certificative finale collégiale par les différents formateurs de l'IFERE qui attesteront que les formés sont suffisamment compétents pour entrer dans la profession, elle portera sur la maîtrise à un seuil suffisant de 14 compétences professionnelles du référentiel et tient compte de l'aspect intégral de 14 compétences et du moment où l'évaluation était faite.

(BD/ inspecteur pédagogique 550-554)

Pour faire face à ces difficultés liées à l'évaluation des activités de stages, les formateurs suggèrent de promouvoir des activités d'apprentissage permettant à ces étudiants de mesurer le progrès de leur acquis, de s'autoévaluer mutuellement.

-Les modalités d'articulation théorie-pratique

Les trois catégories de formateurs de l'IFERE reconnaissent l'importance de l'alternance en particulier intégrative pour résoudre les problèmes liés à l'articulation théorie-pratique. Toutefois, ils s'inquiètent sur les difficultés liées à son implémentation sur le terrain, comme l'insuffisance des encadreurs, le décalage de calendrier entre le milieu académique et scolaire. Et encore une fois ils se divergent sur l'importance et la durée de stage et sur le moment privilégié de stage par rapport à la théorie en cours de formation. Certains reconnaissent l'importance de stage par rapport à la théorie, d'autres estiment qu'il faut d'abord des théories puis la pratique, selon ces derniers il n'y pas de pratiques sans la théorie. D'autres encore, il faut privilégier les deux car elles se complètent les uns et les autres.

Je pense qu'il faut privilégier les deux car l'un ne peut pas aller sans l'autre, il faut d'abord la théorie puis aller sur le terrain vérifier si la théorie enseignée en classe à sa place aux stages. Le stagiaires serait suffisamment formé et professionnalisé, Sinon privilégier toutes les deux car elles sont complémentaires les unes et les autres. (DE 683-685),

Personnellement, je suis entièrement d'accord dès le départ d'envoyer les étudiants aux stages tâtonner et puis revenir pour mener des réflexions et puis retourner aux stages. En fait ici on privilégie beaucoup les stages que des cours théoriques même dans les cours théoriques, il y a des pratiques. On n'enseigne pas des cours magistraux. Les cours sont toujours sous formes des activités, des séminaires, des entretiens qui visent à mettre les étudiants dans des situations où ils développent leurs compétences professionnelles et c'est qu'à près que les formateurs apportent quelques éléments théoriques (SZ 659-665)

En effet, des retouches, des débats, des tâtonnements, des innovations peuvent avoir lieu sur le terrain pour réfléchir sur les savoirs d'expérience, changer la théorie que l'on a aujourd'hui à partir des réalités sur le terrain. Ainsi les stages génèrent la théorie. C'est la pratique qui enrichit la théorie.

6. Synthèse des résultats

En guise de synthèse, les résultats se présentent sous forme des tableaux à colonnes. Le premier tableau fait l'objet d'un croisement entre les 5 grandes catégories de registres discursifs et les trois pôles d'analyse de besoins (Bourgeois 1991) à fin d'appréhender les expressions du ressenti en termes de situation existante, situation désirée et situation d'action. Le deuxième tableau concerne les conceptions du métier les plus dominantes des formateurs de terrain à propos de stages. Ces conceptions dépendent des représentations qu'ont les sujets par rapport au fonctionnement des stages, le tableau 3 fait également l'objet d'un croisement entre les quatre principales dimensions de stages et les trois pôles de modèle d'analyse de besoin afin d'appréhender les perceptions des sujets en terme de situation existante, situation désirée et situation d'action. Ces trois points de vue d'analyse, ont permis d'identifier les besoins et les difficultés liées aux stages et dessiner les voies et les moyens pour améliorer ce dispositif de stages à l'IFERE.

Tableau 2 : Registres discursifs

Registres discursifs	Situation existante	Situation désirée	Situation d'action
Normatif	Institutions officielles, Contenu du cours	Promouvoir les préconisations institutionnelles	Retour aux normes institutionnelles pour réguler ces dysfonctionnement
Contestataire	Insatisfaction des sujets par rapport aux expériences vécues	Comblent le vide constaté	Ambition d'améliorer l'existant
Critique	Identification des erreurs constatées	Réguler les difficultés	
Emotionnel	Sentiment de regret et de désolation à l'égard des sujets	Manifester son désaccord	
Attendu	Souci de témoignage	Demander un consentement	

Tableau 3 : Conceptions du métier

Les conceptions à propos de stage	Formateurs	Caractéristiques
Maître instruit	+	Acquisition des connaissances et des compétences professionnelles
Technicien	+	Application des techniques et des méthodes apprises
Acteur social	-	Engagement dans un projet social
Maitre artisan	-	Acquisition des savoir-faire
Personne	-	Développement personnel
Praticien réflexif	+	Analyse et réflexion de ses pratiques

Tableau 4 : Perception des formateurs de terrain

Perceptions Thèmes	Situation existante (1)	Situation désirée (2)	Situation d'action (3)
A- Planification de stages	-L'insuffisance des lieux des stages des moyens financiers et des matériels didactiques -Le manque d'un cadre de concertation concernant les activités de stages. -Certaines écoles primaires refusent d'accueillir les stagiaires	-Les stagiaires sollicitent un temps suffisant pour réaliser les stages	-Construction des écoles d'application. -Il faut envisager la formation continue pour actualiser les connaissances et perfectionner les formateurs du terrain
B- Encadrement de stages	L'absence des encadreurs pédagogiques sur le terrain. Certains encadreurs supervisent dans des matières pour lesquels ils n'ont pas reçus une formation pédagogique. Les stagiaires ne bénéficient pas l'expertise des encadreurs et des maitres d'accueil	-Ces stagiaires doivent être accompagnés et suivi comme il se doit. -Chaque formateur doit jouer son rôle -Prévoir des séances des préparations de stages à partir des séminaires ou des entretiens	- La mise en place d'un cadre de concertation pour superviser le dispositif de stages - créer un partenariat entre l'IFERE et les établissements scolaires
C- Evaluation de stages	-L'encadrement de stages est réduit à une évaluation certificative. - L'évaluation source de tension et de malentendus	Le rôle de l'évaluation est aussi formatif. Prévoir un séminaire sur les modalités d'évaluation avant le stage	Prévoir des activités d'autoévaluation mutuelle dans ce dispositif de stage
D- Articulation théorie-pratique	-Il n'existe pas un travail réflexif sur le vécu des stagiaires -L'absence des formateurs n'aide pas les stagiaires à réfléchir sur leur pratiques	Prévoir l'alternance intégrative entre le milieu académique et professionnel, Prévoir un moment de retour à la réflexion sur la pratique	-Les différents formateurs doivent fonctionner en complémentarité et en synergie

7. Discussion des résultats

Ces registres discursifs traduisent les réactions inattendues des formateurs et des stagiaires par rapport au fonctionnement de stage et cela en termes d'insatisfaction, des difficultés, de regret, de méfiance et de témoignage par rapport aux expériences vécues. Toutefois, le registre normatif sous-tend le retour aux textes officiels pour réguler ces dysfonctionnements liés aux stages.

Ensuite, nous avons cherché à identifier les conceptions du métier chez les formateurs les plus dominants. Les résultats ont montré qu'ils s'accordent sur le fait que le stage a pour visée le développement des compétences professionnelles, l'application des techniques, des méthodes et des théories que les stagiaires sont censés maîtriser avant d'aller aux stages, ils prévoient dans le moment d'application un retour pour un travail réflexif. Par ailleurs, ils estiment en fin que le stage doit se baser essentiellement sur le modèle d'alternance intégrative qui considère que la théorie et la pratique sont complémentaires et en synergie. Néanmoins, ils déplorent l'insuffisance de temps de stages pour permettre aux stagiaires d'expérimenter ou mettre en pratique ses savoirs antérieurement apprises dans le but d'être validé dans un contexte professionnel. Il ressort ainsi dans le discours des formateurs trois professionnalités dominantes : le maître instruit, le technicien et le praticien réflexif. Le constat est clair les formateurs de l'IFERE ne prévoient pas des activités pour développer chez les stagiaires des compétences professionnelles liées au développement personnel, à l'engagement collectif dans un projet, aux gestes professionnels, qui sont pourtant indispensables dans le cadre de dispositif de stages.

Enfin nous avons cherché à recueillir les perceptions des formateurs à propos des stages organisés à l'IFERE, les résultats ont montré que, d'une façon générale à quelques nuances près que les catégories d'acteurs pédagogiques impliquées dans le dispositif de stages ont exprimé leur insatisfaction sur les quatre principales dimensions de stages : planification, encadrement, évaluation et articulation théorie-pratique. Quant à la planification, les formateurs de terrain suggèrent de préparer les stagiaires en avance, définir les objectifs, clarifier le rôle des formateurs et construire des écoles d'application propre à l'IFERE. Pour ce qui est de l'encadrement de stages, les différentes catégories de formateurs remettent en cause les modalités d'encadrement à l'IFERE. Parmi les motifs qu'ils évoquent, on cite en particulier l'inexistence des moments d'échange, l'absence exagérée des encadreurs pendant les séances d'apprentissage, le décalage de calendrier académique et celui de scolaire, l'encadrement devient source d'inquiétude et d'insatisfaction, Certains formateurs encadrent dans des matières non maîtrisées. Ce sont les principaux facteurs, me semble-il qui limite la qualité de l'encadrement dans le dispositif de stages de l'IFERE. Dans le domaine des modalités de l'évaluation, les formateurs expriment leur insatisfaction par rapport aux pratiques d'évaluation de stage. Pour eux, la plupart des activités réalisées pendant ou après le stage sont au service de l'évaluation certificative. Les étudiants sollicitent une évaluation formative pour mesurer leurs progrès dans leurs démarches d'apprentissage. A propos des modalités d'articulation théorie-pratique, les formateurs considèrent que le modèle de l'alternance intégrative est le plus adaptés, plus idéale pour résoudre les difficultés liées à l'articulation théorie-pratique. Les formateurs s'inquiètent plutôt aux contraintes et sources permettant son implémentation sur le terrain comme le décalage entre le calendrier de l'IFERE et celui des milieux scolaires, le refus de recueillir les stagiaires dans certains établissements scolaires, le manque de partenariat entre le milieu académique et celui du primaire.

Conclusion

En effet, le modèle d'analyse de besoin qui a servi un fil conducteur de cette étude s'est révélé efficace. Il a permis d'analyser les points de vue des formateurs de terrain à propos du fonctionnement de stages organisés à l'IFERE en termes de trois unités d'analyses : les registres discursifs, les conceptions et les perceptions des sujets- participants au focus group et identifier les besoins et les difficultés prioritaires auprès des acteurs pédagogiques impliqués et dessiner enfin les voies et les moyens pour améliorer ce dispositif de stages. En effet, les résultats ont indiqué que presque tous les formateurs de terrain interrogés sur le fonctionnement des stages ont exprimé leur indignation, leurs mécontentement, leur insatisfaction tant au niveau de leurs propos que dans les quatre principales dimensions de stages. Ainsi, toutes les catégories des acteurs pédagogiques s'accordent, à l'unanimité sur l'urgence de l'amélioration de la qualité du dispositif de stages et partagent leurs priorités pour y parvenir. Ces informations sont pertinentes mais jugées insuffisantes pour appréhender l'objet de stages dans sa totalité et procéder à son perfectionnement ou à son innovation. Il serait essentiel de compléter cette étude avec une autre qui va intégrer les points de vue des stagiaires à propos de stages et à l'observation de pratiques de classe pour compléter les réponses émanant de ce groupe focus.

Références bibliographiques

- Bourgeois, E. (1991) L'analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique, *Mesure et évaluation en éducation*, 14(1) p.17-60
- Lessard, C., & Bourdoncle, R. (2002). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 139(1), 131-153.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36.
- ROEGIERS, X. (2003). L'évaluation des compétences à travers des situations complexes. De Boeck Supérieur
- ROEGIERS, X. (2011). La Pédagogie de l'Intégration : Pédagogies en développement, 55-74
- Altet, M. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire*. Edition : De Boeck Supérieur.
- Franck, V. (2005). *Construction paradoxale de l'autonomie*. Edition : Le Harmattan.
- Barbes, P. (2001). *Je Mène Ma Supervision : Manuel pour la supervision de stage*. Edition : Saint-Martin.
- Perrenould, Ph., Paquay, L., Altet, M., (2001). *Former des enseignants professionnels*. Éditeur : De Boeck
- Beauchesne, A., Garant, C., & Dumoulin, M.-J. (2001). Le rôle de Co-chercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 377-395.
- Michel Lepage et al. (2015). La formation pratique et les stages au Québec, *Formation et profession* 23(3)
- Lapointe, J.-R., & Guillemette, F. (2015). L'évaluation des stages par les acteurs de la formation pratique : Modalités, supervision, évaluation et guide de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 199-217.
- Bruyère, M., & Chagny, O. (2002). Comparaisons internationales des durées du travail. *Revue de l'OFCE*, 82(3), 117-163.

- Taïldeman, Julie (2018-2019) Quelles sont les activités des maîtres de stage qui accompagnent les stagiaires instituteurs primaires ? Mémoire de Master des sciences de l'éducation.
- Boutin, G., & Camaraine, L. (2001). Accueillir et encadrer un stagiaire. Ed. Nouvelles.
- Jean Donnay (2008) L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement, P. U. Québec
- Paquay. (1994). Approche par compétences et changement de paradigmes représentations d'un échantillon d'enseignants à propos de leur métier, de l'apprentissage et de l'enseignement. De Boeck Supérieur
- Abdellatif Chiadli et al (2010), L'analyse des besoins en formation pédagogique des enseignants du supérieur au Maroc : comparaisons de plusieurs dispositifs. Revue des sciences de l'éducation, 36 (1), 46-67
- B. Dupont et al (2019) Considérer les besoins des enseignants dans nos interventions pédagogiques, colloque, BSKF
- Lapointe, J. J. (1992). La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation : Une approche systématique. Presses de l'Université du Québec.
- Nadeau Marc-André. (1988). L'évaluation de programme : Théorie et pratique / Marc-André Nadeau (2e éd). Presses de l'Université Laval
- Touré, E. H. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : Fondements scientifiques et problèmes de scientificité. Recherche qualitative, 29, 5-27.
- Savoie-Zajc, L., J. (1993) Les modèles de changement planifié en éducation. Montréal : Les Éditions Logiques Inc. 19(4), 812.
- Blanchet Alain et al, N. (1987). L'entretien dans les sciences sociales. R. F. S 28(1), 160-164.
- Huberman (A. Michael) & Miles (B. Matthew). (1993). Analyse des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles
- Caron, J et Portelance, L., (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. Formation et profession, 25(1), 34-4