LES CAHIERS DU LOUVAIN LEARNING LAB
N° 11 – 2020

Accompagner l'étudiant·e dans le cadre de son stage

Sous la direction d'Anne-Catherine Cambier et d'Agnès Deprit

PUL PRESSES UNIVERSITAIRES DE LOUVAIN

HORS SÉRIE

N° 1 – 2015 **Hack'Apprendre** – À quoi ressemblera l'université en 2035 ?

N° 2 – 2018 **Hack'Apprendre numérique** – Pourquoi nous n'apprenons plus comme avant ?

N° 3 – 2019 **Hack'Apprendre internationnal** – Une université ouverte dans un monde global

N° 1 – 2016 **La classe à l'envers pour apprendre à l'endroit**

N° 2 – 2017 **Accompagner des étudiant·e·s qui travaillent en groupe**

N° 3 – 2017 **Encadrer et évaluer des mémoires**

N° 4 – 2018 **Évaluer les compétences des étudiant·e·s avec un (e)portfolio**

N° 5 – 2019 **Être un enseignant créatif**

N° 6 – 2019 **Open Education**

N° 7 – 2019 **Adopter le mentorat**

N° 8 – 2020 **Jouer pour apprendre dans l'enseignement supérieur**

N° 9 – 2020 **Les espaces physiques d'apprentissage**

N° 10 – 2020 **QCM or not QCM ?**

N° 11 – 2020 **Accompagner l'étudiant·e dans le cadre de son stage**

Depuis 2014, l'organisation et le principe des appels à projets du Fonds de développement pédagogique de l'UCLouvain (FDP), commission permanente du CEFO, ont été revus et adaptés afin de répondre aux défis pédagogiques de l'évolution de notre université.
Ainsi, à côté du financement de développements et innovations pédagogiques sur des thèmes variés, en soutien direct avec la qualité de la formation des étudiant·es, pouvant être introduits chaque année par l'ensemble des acteurs et actrices de l'enseignement dans une logique bottom-up, depuis 2014 l'UCLouvain finance par le biais de son Fonds de développement pédagogique des développements collectifs autour de communautés d'apprentissage et de recherche pédagogiques.

Depuis 2014, quatre appels ont été lancés dans le cadre du FDP2 et ont donné lieu à la mise en place de communautés d'apprentissage et de recherche coordonnées et animées par des chercheuses. Ensemble, il s'agit de développer de nouvelles initiatives pédagogiques, de partager les acquis et expériences en la matière, de trouver des solutions à des situations et problèmes spécifiques des environnements de formation ; notamment en proposant des ressources pratiques et concrètes pour l'ensemble des enseignant·es de l'UCLouvain. Le cahier du LLL numéro 11 consacré aux stages témoigne des travaux et échanges de deux groupes de recherches collaboratives qui ont rassemblé autour d'Anne-Catherine Cambier et d'Agnès Deprit des membres de l'UCLouvain et des partenaires de Hautes Écoles.

Grâce à l'engagement de tous ces acteurs et actrices, soucieux de partager leurs réflexions et témoignages, l'ensemble de la communauté universitaire de l'UCLouvain dispose dès à présent d'un formidable outil pour accompagner de manière formative et constructive tou·tes les stagiaires.

Tania Van Hemelryck, ***Professeure, présidente du conseil scientifique du FDP***

TABLE DES MATIÈRES

1 **Pourquoi un stage dans la formation ?** . . . 6
- 1.1 Un prescrit légal . . . 6
- 1.2 Un développement professionnel attendu . . . 7
- 1.3 L'avis d'étudiant·es à propos des stages, micro-trottoir . . . 8
- 1.4 Trois types de stage dans la formation . . . 9
- 1.5 Le stage dans le programme . . . 10
- 1.6 Le stage à l'étranger . . . 12
- 1.7 Un stage, trois moments-clés . . . 13

2 **Quel accompagnement proposer dans le cadre du stage ?** . . . 14
- 2.1 Qu'est-ce qu'accompagner ? . . . 14
- 2.2 Quatre principes-clés pour accompagner le·la stagiaire . . . 15

3 **Comment soutenir l'analyse réflexive du·de la stagiaire ?** . . . 22
- 3.1 L'analyse réflexive c'est … . . . 22
- 3.2 Quelles sont les finalités d'un processus réflexif ? . . . 28
- 3.3 Être réflexif·ve. Sur quoi ? . . . 30
- 3.4 Des stagiaires qui s'engagent . . . 32
- 3.5 Spécificités de l'accompagnement au sein d'un dispositif réflexif . . . 36
- 3.6 Le processus réflexif . . . 40
- 3.7 Quelles stratégies pour activer la réflexivité? . . . 42
- 3.8 Comment pratiquer l'analyse réflexive ? . . . 44

4 **Comment penser l'évaluation formative du·de la stagiaire ?** . . . 48
- 4.1 Que faut-il évaluer ? . . . 48
- 4.2 Les deux types d'évaluation : formative et certificative. En tension ? . . . 50
- 4.3 L'évaluation formative du stage . . . 51
- 4.4 L'évaluation certificative du stage . . . 66

Pour ne pas conclure . . . 68

Liste des outils . . . 70

Bibliographie . . . 71

Découvrir ce cahier

Si le stage vise l'intégration de l'étudiant·e dans un milieu socioprofessionnel et le développement d'un savoir-faire professionnel, il est aussi considéré comme une activité d'apprentissage faisant partie du programme qui aboutit souvent à une évaluation (Décret Paysage, 2013). Or le monde de la recherche, les formateur·rices et plus particulièrement l'UCLouvain se questionnent sur la manière d'optimiser l'acquisition des compétences qui s'y développent.

C'est pourquoi ce cahier considère le stage dans une approche formative qui vise le développement des compétences du·de la stagiaire. Il est un outil de soutien aux accompagnateur·rices universitaires (superviseur·euses, assistant·es, tuteur·rices...) et à ceux·celles du terrain (maitres de stage) qui y trouveront des informations et des pistes pour réguler les apprentissages des futur·es professionnel·les qu'ils·elles forment. Les différentes rubriques qui le composent pourront, à l'occasion, servir de base à un dialogue constructif entre les partenaires.

Plusieurs aspects sont abordés dans ce cahier : **le stage, son accompagnement, l'analyse réflexive et l'évaluation formative qui lui sont associées.**
Le·la lecteur·rice y trouvera également :

- **Des définitions, des précisions sur un aspect particulier**
- **Des pistes pratiques**
- **Des idées, des variantes pour aller plus loin**
- **Des témoignages de formateur·rices, d'étudiant·es, d'expert·es**
- **Des clés pour mieux comprendre, des modes d'emploi**

TERMINOLOGIE : dans ces pages, nous utilisons le terme **"superviseur·euse"** pour désigner la personne de l'institut de formation qui accompagne les stages (y compris en amont et en aval) et nous l'appelons **"formateur·rice"** lorsque cette même personne rencontre l'étudiant·e dans le cadre des cours. Parallèlement, nous appelons **"stagiaire"** l'étudiant·e qui se trouve plus particulièrement dans un contexte de pratique professionnelle.

Ce chapitre propose de présenter ce qu'est un stage et d'en comprendre l'intérêt pour la formation du·de la futur·e professionnel·le.

1

Pourquoi des stages dans la formation ?

1.1 Un prescrit légal

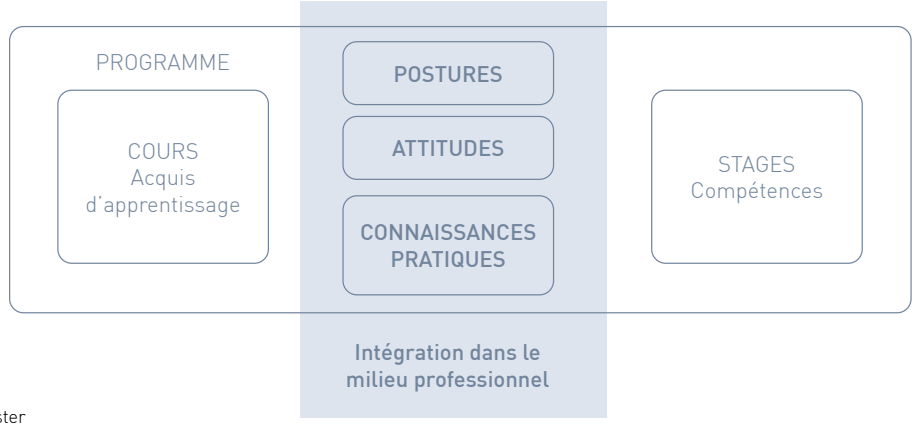
Selon le décret Paysage (2013)

Les stages sont définis comme des activités d'intégration professionnelle particulières réalisées en collaboration avec les milieux socioprofessionnels en relation avec le domaine des études, reconnues et évaluées par le jury concerné (article 15).

> *Les stages sont considérés comme des activités d'apprentissage dans le cursus des cycles 1 et 2*.*
>
> (Décret Paysage, 2013, article 76)

Le conseil de l'enseignement et de la formation (CEFO) de l'UCLouvain précise que :

> *Tout programme de formation reflète ou devrait refléter une conception spécifique du stage. Les compétences développées en stage viennent compléter les acquis d'apprentissage mobilisés dans le programme en permettant à l'étudiant·e d'acquérir les connaissances pratiques, les attitudes et postures nécessaires à son intégration dans un milieu professionnel.*
>
> (Note soumise au CEFO, le 18 novembre 2018, p. 2)



***cycle 1** : bachelier - **cycle 2** : master

1.2 Un développement professionnel attendu

POUR L'ÉTUDIANT·E, LE STAGE EST :

- √ l'occasion de découvrir le métier
- √ une première insertion dans la vie professionnelle
- √ la confrontation de l'expérience au métier rêvé et l'émergence du professionnel qu'il souhaite devenir
- √ un espace de développement professionnel en situation de travail.

(Correa Molina & Gervais, 2008 ; Denoux, 2014)

> « *La période de stage [est un] lieu d'apprentissage et de manifestation de compétences professionnelles.* »
> (Correa Molina, 2011, p.307)

Grâce à la pratique de terrain, le·la stagiaire se professionnalise, c'est-à-dire qu'il·elle développe son expertise et sa déontologie, par différentes voies.
(Jorro, 2014 ; Wittorski, 2007)

UN STAGE, DES VOIES DE PROFESSIONALISATION POUR LE·LA STAGIAIRE

- √ La pratique, l'action
- √ La résolution de problèmes professionnels
- √ Les interactions
- √ La réflexion dans et sur la pratique
- √ La réflexion anticipatrice de changements
- √ L'acquisition de savoirs théoriques

(Wittorsky, 2007 ; Bourgeois, Frenay & Wouters, 2019)

1.3 L'avis d'étudiant·es à propos des stages, micro-trottoir

Les stages sont un bon démarrage dans la vie active.

*Laurane, LSM**

Ça nous aide à savoir si on aime être sur le terrain, à acquérir de l'expérience.

Caroline, éducation

Durant les stages, j'ai découvert plein de choses sur moi-même.

Justine, éducation

Les stages nous permettent de mettre la théorie en pratique.

*Simon, MEDE**

J'aimerais être mieux préparée aux stages. Ça nous stresse, on ne se sent pas toujours prêt.

*Elisa, PSP**

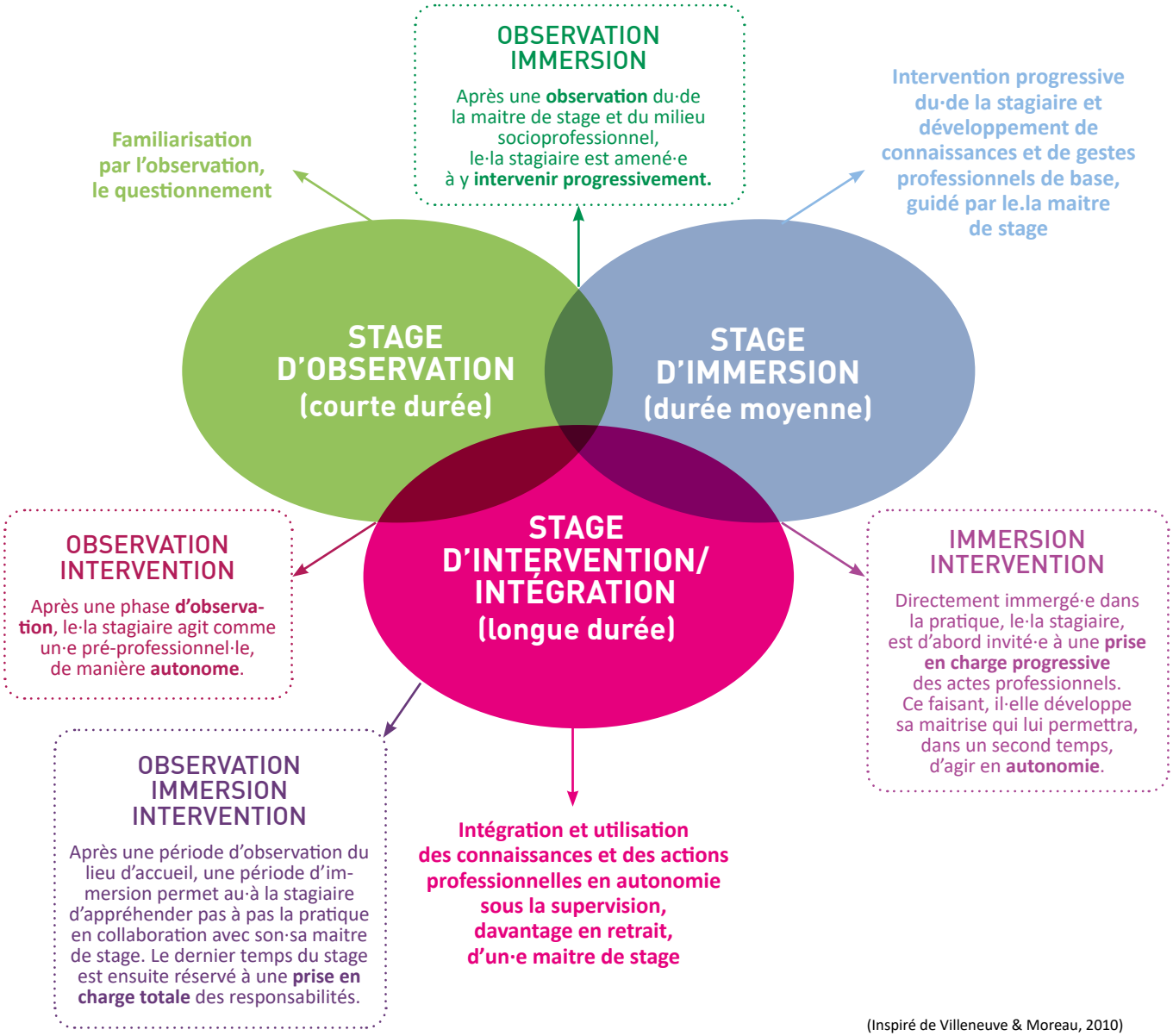
Durant mon stage, j'ai pu découvrir mon métier « concrètement ».

*Handy, SC**

*__LSM__ : Louvain school of management
*__MEDE__ : faculté de médecine et médecine dentaire
*__PSP__ : faculté de psychologie et de sciences de l'éducation
*__SC__ : faculté des sciences

Lien vers les vidéos des étudiant·es

1.4 Trois types de stages dans la formation



(Inspiré de Villeneuve & Moreau, 2010)

1.5 Le stage dans le programme

Le stage fait partie intégrante de la formation de l'étudiant·e. Il est considéré comme un élément de formation à part entière qui peut prendre des formes et des modalités variées. (Gervais & Desrosiers, 2005)

UN OUTIL POUR ANCRER LE STAGE DANS LA FORMATION
→ LA FICHE DESCRIPTIVE D'UN STAGE

CODE COURS :	NOM DU STAGE :	NOMBRE D'HEURES :	NOMBRE DE CRÉDITS : .....
Compétences du curriculum	....		
Objectif du stage dans le curriculum	☐ découvrir le domaine ☐ apprendre le geste professionnel ☐ découvrir une technique / spécialisation ☐ autre :	REMARQUES :	
Type de stage	☐ stage dans une organisation *(entreprise, administration, milieu hospitalier, ONG...)* ☐ stage d'enseignement *(milieu scolaire ou éducatif)* ☐ stage de recherche *(monde de la recherche)*	REMARQUES :	
Place du stage dans la formation	☐ stage isolé / autonome dans le cursus ☐ stage d'application d'un cours / mémoire de fin d'étude ☐ stage et cours inter-reliés ☐ autre :	REMARQUES :	
Partenariat entre l'institution et le lieu de stage	☐ accord écrit ☐ échanges informels / spontanés ☐ rencontres formalisées *(séances d'informations, formations, activités spécifiques...)* ☐ collaboration régulière ☐ autre :	REMARQUES :	

(Cocher un choix)

Accompagnement	☐ individuel ☐ collectif	☐ en présence ☐ à distance
	LE·LA SUPERVISEUR·EUSE UNIVERSITAIRE *(enseignant·e, assistant·e, tuteur·rice...)* ☐ rencontre le·la stagiaire avant le stage *(clarification des objectifs, mise au point...)* ☐ organise un suivi pendant le stage *(rencontres, séminaires...)* ☐ visite le·la stagiaire sur son lieu de stage ☐ évalue de manière formative *(en vue de réguler)*	
	LE·LA MAITRE DU STAGE ☐ est un·e responsable administratif·ve ☐ guide, soutient, collabore avec le·la stagiaire tout au long du stage ☐ évalue de manière formative (en vue de réguler)	
	REMARQUES :	
Outils réflexifs	☐ grilles d'évaluation ☐ séminaires d'accompagnement ☐ rencontres individuelles ☐ rapport réflexif *(portfolio, rapport d'étonnement, incident critique, compte rendu...)* ☐ mémoire ☐ vidéo/autoconfrontation ☐ autre :	REMARQUES : ....
Évaluation certificative à la fin du stage	FORMES ☐ autoévaluation ☐ évaluation réciproque par les pairs *(évaluation réciproque entre stagiaires)* ☐ coévaluation *(évaluation conjointe de l'apprenant·e et du·de la superviseur·euse)* ☐ évaluation par les formateur·rices/le jury ☐ autre : ..... MODALITÉS ☐ à partir d'un outil réflexif : *(préciser)* ..... ☐ sur la base d'un exposé de l'étudiant·e ☐ autre :	REMARQUES : ....

(Plusieurs choix possibles)

1.6 Le stage à l'étranger

Annuellement, quelques centaines d'étudiant·es de l'UCLouvain réalisent un stage à l'étranger.

Deux modalités de stage à l'étranger sont habituellement observées :

- **Le stage en Europe, dans le cadre d'un Erasmus*** (programme d'action européen de mobilité pour les étudiant·es universitaires) ;
- **Le stage « à l'international »**, organisé en partenariat avec des entreprises.

POUR QUELLES RAISONS RÉALISER UN STAGE À L'ÉTRANGER ? POUR...

- √ Découvrir une autre culture professionnelle
- √ Apprendre une nouvelle langue
- √ Développer de nouvelles connaissances et compétences
- √ Tester ses acquis dans un nouveau contexte
- √ Se préparer au monde professionnel
- √ Développer son réseau

(Robert & Carrabs, 2014)

J'ai effectué un stage de 6 mois dans une entreprise à Buenos Aires en Argentine. Cette expérience m'a permis de découvrir une nouvelle culture, d'établir des contacts riches et variés et surtout, de perfectionner mon espagnol. Sur le plan professionnel, j'ai découvert un fonctionnement d'entreprise qui m'a amenée à développer ma capacité d'adaptabilité, de flexibilité et d'ouverture d'esprit. Une aventure à conseiller !

Louise, LSM

***Erasmus** : European action scheme for the mobility of university students

1.7 Un stage, trois moments-clés

ORGANISER LE STAGE EN TROIS TEMPS

Le dispositif de stage devrait permettre au·à la stagiaire d'être accompagné·e avant, pendant et après la pratique pour encourager sa réflexivité et son émancipation professionnelle.

Les attendus respectifs à ces trois temps d'apprentissage se modulent (en importance et dans le temps) en fonction des programmes. Ainsi, le·la stagiaire pourra :

AVANT LE STAGE
MISE EN PROJET

- Déterminer le lieu du stage ;
- Prendre connaissance des attendus du stage ;
- Rencontrer l'univers de travail, déterminer le partenariat ;
- Définir ses objectifs personnels, ses besoins, ses défis ;
- Préparer son activité de stage.

PENDANT LE STAGE
STAGE

- Être en situation réelle de travail ;
- Expérimenter ;
- Gérer des situations complexes et authentiques ;
- Analyser sa pratique ;
- Faire émerger des pistes d'ajustements dans l'action et pour la suite du stage.

APRÈS LE STAGE
RETOUR SUR L'ACTION

- Réfléchir sur son action, sur son évolution dans le cursus ;
- Faire le bilan et réguler sa pratique ;
- Se projeter dans sa pratique future ;
- Questionner son identité professionnelle en développement.

(Colognesi, Deprit & Van Nieuwenhoven, 2021)

Parce qu'un stage nécessite un accompagnement, ce chapitre propose d'en approcher les principes fondamentaux.

2 Quel accompagnement proposer dans le cadre du stage ?

2.1 Qu'est-ce qu'accompagner ?

S'engager dans une relation d'accompagnement peut générer un questionnement à la fois chez l'accompagnateur·trice et chez l'accompagné·e. (Colognesi, Parmentier & Van Nieuwenhoven, 2018, 2019)

Qui sera mon·ma stagiaire ?

Vais-je savoir le·la guider ?

Sera-t-il·elle engagé·e ? Va-t-il·elle s'impliquer ?

Quelles seront ses attentes ?

Qui sera mon·ma maitre de stage ?

Me laissera-t-il·elle innover ?

Il est nécessaire de viser la relation plutôt que le rendement. (Paul, 2016)

PISTES POUR UNE RELATION POSITIVE ET SÉCURISANTE

→ DES BALISES RELATIONNELLES

- **Soigner le 1er contact**
  - √ Accueillir le·la stagiaire, si possible en présentiel, et l'inscrire dans le contexte social et culturel de l'organisation
  - √ Reconnaitre le projet du·de la stagiaire, valoriser son expertise (Merhan & Bourgeois, 2015)
  - √ Énoncer les attentes et les besoins réciproques
  - √ Déterminer les modes de fonctionnement et de communication privilégiés
  - √ Baliser le stage
- **Mettre en confiance**
  - √ Ouvrir à l'expression de chacun dans un dialogue ouvert et constructif
  - √ Encourager les risques contrôlés
  - √ Être présent pour soutenir, reconnaitre les efforts, aider à réguler
- **Assurer une relation positive**

(Colognesi, Parmentier & Van Nieuwenhoven, 2018, 2019)

2.2 Quatre principes-clés pour accompagner le.la stagiaire

→ UN CADRE SITUATIONNEL BIENVEILLANT FONDÉ SUR 4 PRINCIPES

- Dans quel réseau de professionnel·les s'inscrit l'accompagnement ? Quelles ressources et interrelations ?
- Quels types d'alternance dans une logique d'approche-programme ?

p.16

PRINCIPE 1
Soutenir l'apprenant·e par un réseau

PRINCIPE 2
Épauler les apprentissages tant formels qu'informels

- Quels espaces d'apprentissage formels et informels soutiennent le·la stagiaire ?
- Comment favoriser les apprentissages informels dans le cadre des stages ?

p.17

ACCOMPAGNEMENT

- Quels sont les talents de l'accompagné·e ?
- Comment poser un regard différent sur le·la stagiaire ?

p.18

PRINCIPE 3
Tenir compte des talents du·de la stagiaire

PRINCIPE 4
Personnaliser l'accompagnement et responsabiliser l'apprenant·e

- Que vise un accompagnement personnalisé ?
- Quelles postures endosser pour moduler l'accompagnement selon le·la stagiaire et la situation ?

p.19

- Qu'en est-il de l'accompagnement à distance ?

p.20

(Adapté de Colognesi, Beausaert & Van Nieuwenhoven, 2018)

Soutenir l'apprenant·e par un réseau

Dans quel réseau de professionnel·les s'inscrit l'accompagnement ?

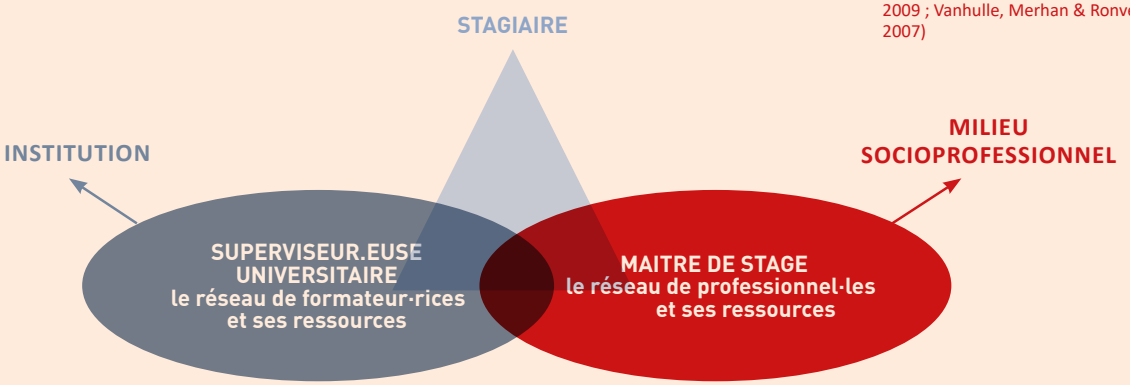
En stage, l'étudiant·e intègre un réseau social professionnel et apprend à s'y forger une place. Il·elle y construit des relations, des liens plus ou moins forts qui vont conditionner ses performances et son engagement. En effet, plus il·elle crée de liens, plus il·elle accède à des ressources qui l'aideront dans ses tâches de travail et dans ses relations. (Coppe et al., 2020 ; Little, 2005 ; März & Kelchtermans, 2020 ; Moolenaar, 2012)

LE CAPITAL SOCIAL

Le capital social, c'est l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles que le·la (futur·e) professionnel·le possède grâce à son réseau de relations institutionnalisés ou non. Il favorise la mutualisation des connaissances et l'inter-reconnaissance.(Bourdieu, 1980)

L'accompagnement du·de la stagiaire, soutenu par un réseau de professionnel·les, vise sa socialisation au travail et une traversée optimale entre les deux milieux de formation.

(Martineau, Portelance & Presseau, 2009 ; Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007)



Quels types d'alternance dans une logique d'approche-programme ?

LES TYPES D'ALTERNANCE

- ✓ PAR JUXTAPOSITION :
  la théorie et la pratique se succèdent sans lien explicite
- ✓ PAR APPLICATION :
  la pratique est prévue pour appliquer les théories apprises
- ✓ PAR INTÉGRATION :
  théorie et pratique interagissent ensemble dans les deux espaces de formation

(Bikorindagara, 2002 ; Pentecouteau, 2012)

Épauler les apprentissages tant formels qu'informels

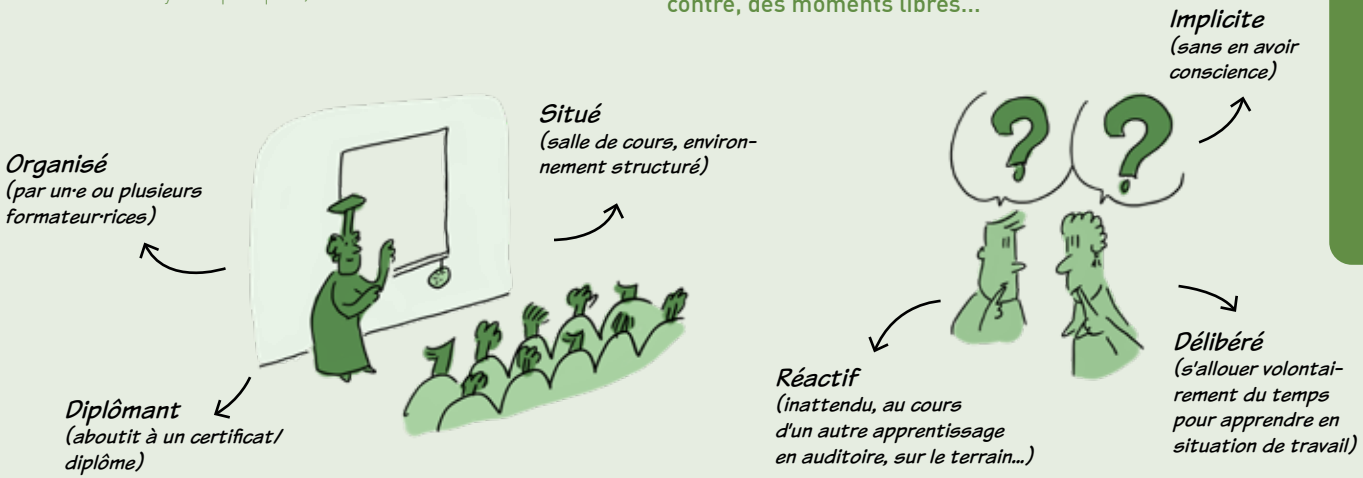
Quels espaces d'apprentissages formels et informels soutiennent le·la stagiaire ?

UN APPRENTISSAGE FORMEL c'est...

un temps de formation planifié
(cours, pratique accompagnée, séminaires d'accompagnement ou d'analyse de pratique...)

UN APPRENTISSAGE INFORMEL c'est...

un apprentissage fortuit découlant des pratiques quotidiennes, favorisé par des espaces de rencontre, des moments libres...



(Colardyn & Bjornavold, 2004; Eraut, 2004 ; Froehlich, Beausaert, Segers & Gerken, 2014)

Comment favoriser l'accompagnement des apprentissages informels ?

LES APPRENTISSAGES INFORMELS : QUAND, COMMENT, SUR QUOI ?
→ DES PISTES POUR ACCOMPAGNER L'INFORMEL

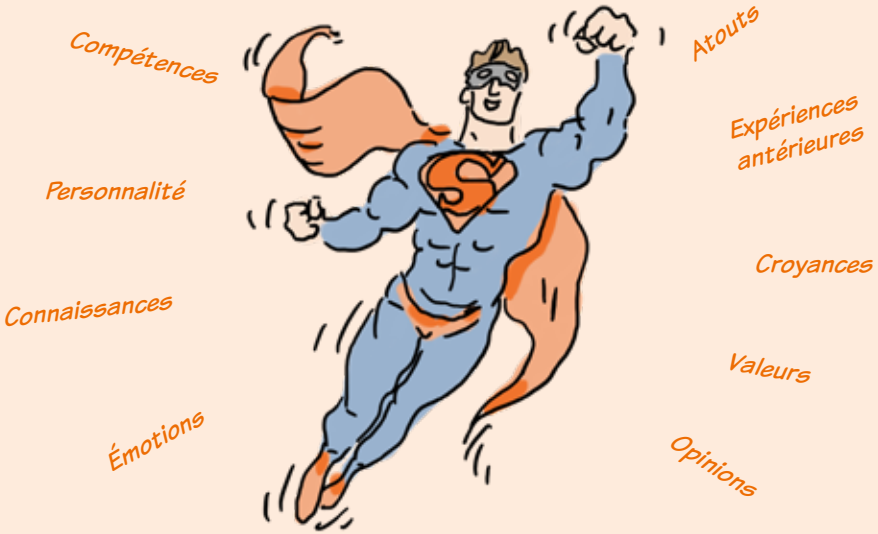
√ **Quand sont-ils possibles ?**
À tout moment : avant, pendant, après le stage.

√ **Comment les favoriser ?**
Par exemple, en laissant, dans l'horaire du·de la stagiaire, des espaces d'autonomie durant lesquels il·elle pourrait saisir l'occasion de rencontrer les acteur·rices de sa formation ou de s'auto-former. Mais aussi, en rendant conscient·e l'étudiant·e des apprentissages informels qu'il·elle peut délibérément provoquer sur son lieu de travail ou qu'il·elle peut réaliser de manière inattendue.

√ **Sur quoi axer les apprentissages informels ?**
Sur l'activité professionnelle (programmée ou réalisée) ; sur la pratique réflexive ; sur le développement professionnel (le projet personnel, l'identité en construction, le sentiment d'efficacité personnelle, les objectifs fixés, les défis à relever, le bien-être...), sur le collaboratif et le capital social engrangé, etc.

Tenir compte des talents du·de la stagiaire

Quels sont les talents de l'apprenant·e ?



(De Vos, Beausaert, De Wilde & Lecot, 2018 ; Vause, 2011)

L'accompagnement tient compte des talents de l'accompagné·e, les révèle pour s'y appuyer et lui permettre d'évoluer, dans sa marge de manœuvre, vers la construction de ses apprentissages
(Colognesi, Beausaert & Van Nieuwenhoven, 2018 ; Malo, 2008)

Comment poser un regard différent sur le·la stagiaire ?

VOIR AUTREMENT DANS UNE PERSPECTIVE NON DÉFICITAIRE

- √ Repérer les talents de l'apprenant·e
- √ Comprendre ses raisons d'agir, ses choix raisonnés
- √ Accepter son rythme de développement

(Malo, 2010)

Personnaliser l'accompagnement et responsabiliser l'apprenant·e

Que vise un accompagnement personnalisé ?

Si la formation définit un projet pour l'apprenant·e, déterminé par les objectifs institutionnels à poursuivre, de son côté l'étudiant·e a son propre projet, ses propres attentes vis-à-vis de la formation et ses défis personnels d'apprentissage à relever.

(Paivandi, 2015 ; Van Nieuwenhoven & Labeeu, 2010)

L'accompagnement personnalisé vise la responsabilisation du·de la stagiaire dans sa formation et lui permet :

- ✓ de définir ses objectifs personnels
- ✓ d'évoluer dans les domaines qui lui sont prioritaires

(Colognesi, Beausaert & Van Nieuwenhoven, 2018, p. 8)

VISER L'ENGAGEMENT

1. Partir des besoins et défis de l'accompagné·e
2. L'aider à réfléchir sur les leviers qui l'aideront à surmonter ses obstacles
3. Ouvrir des trajectoires flexibles favorisant la poursuite des objectifs fixés

Quelles postures endosser pour moduler l'accompagnement en fonction du·de la stagiaire et de la situation ?

LES POSTURES D'ACCOMPAGNEMENT

Les postures se combinent, parfois, au cours d'une même rencontre. Ce sont des modes d'agir temporaires qui permettent à l'accompagnateur·rice de s'ajuster au·à la stagiaire et au contexte, pour l'amener au mieux vers le développement des compétences attendues. Elles s'activent dans une relation de confiance et une volonté de développement de la part du·de la stagiaire.

FORMATEUR

IMPOSEUR « Fais comme ça »	Le·la stagiaire est dans une situation nouvelle ou critique : il·elle a besoin d'une marche à suivre.
ORGANISATEUR « Essaie d'abord ça »	Le·la stagiaire a pu faire le point sur ses objectifs à travailler : il·elle est conseillé·e dans ses actions à prioriser, les défis à surmonter.
CO-CONSTRUCTEUR « Faisons ensemble »	Le·la stagiaire peut co-construire avec l'accompagnateur·rice en partageant ses savoirs « actualisés » issus de la formation.
FACILITATEUR « Je suis là en cas de besoin »	Le·la stagiaire est reconnu·e compétent·e, autonome, libre d'assumer ses choix : il ou elle sollicite l'accompagnateur·rice si nécessaire, à la demande.
ÉMANCIPATEUR « Je te fais confiance »	Le·la stagiaire peut assumer seul·e l'ensemble des tâches du métier : l'accompagnateur·rice intervient peu mais nourrit la relation par des échanges réflexifs sur la pratique.

STAGIAIRE

(Colognesi, Van Nieuwenhoven, Runtz-Christian, Lebel & Bélair, 2019, p. 13)

Personnaliser l'accompagnement et responsabiliser l'apprenant·e

Qu'en est-il de l'accompagnement à distance ?

Malgré certaines considérations (éthiques, organisationnelles, technologiques…), plusieurs outils numériques ont démontré leur efficacité pour un accompagnement de stagiaires à distance (Teo, McNamara, Romeo & Gronn, 2015).

POURQUOI DE NOMBREUX PROGRAMMES PRIVILÉGIENT LA DISTANCE POUR L'ACCOMPAGNEMENT DES STAGES ?

- Meilleure gestion du temps (moins de déplacements pour les personnes superviseuses)
- Meilleure gestion des coûts
- Absence de contraintes géographiques quant au placement des stagiaires
- Possibilité accrue de stages en régions éloignées ou à l'international
- Possibilité d'être « présent·e à distance » et de « voir sans être vu·e » pour les personnes superviseuses
- Diminution du stress et meilleure responsabilisation des stagiaires
- Flexibilité des dispositifs numériques
- Meilleure disponibilité de personnes superviseuses expérimentées

(Petit, Dionne & Brouillette, 2019)

CONFÉRENCE DE MATTHIEU PETIT

« *Présence à distance* » et supervision de stagiaires à l'aide du numérique

Matthieu Petit propose différents cadres de référence sur la présence en formation en ligne, pour ensuite présenter des résultats d'une recherche sur le sentiment de présence de stagiaires en enseignement supervisés à distance à l'aide du numérique.

IDÉE

UNE LECTURE INTÉRESSANTE :

« Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique »

(Petit, 2021)

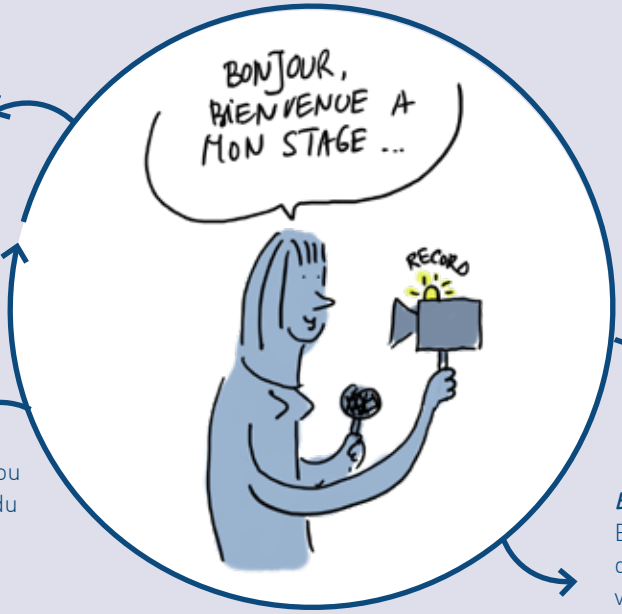
Lien vers conférence

UN OUTIL AU SERVICE DE L'ACCOMPAGNEMENT À DISTANCE : LA VIDÉO
→ UN ACCOMPAGNEMENT À DISTANCE AVEC LA VIDÉO

Forum de discussion, webconférence, portfolio numérique, réseau social, blogue…
Pour chaque dispositif numérique destiné à l'accompagnement en stage, le choix des outils est au service de la démarche réflexive des stagiaires, soit de leur développement professionnel. C'est tout particulièrement le cas de l'utilisation de la vidéo en stage (Petit & Meyer, 2020) :

Activité de la personne stagiaire :
Vidéo en synchrone ou en asynchrone, activité complète ou partielle, sélectionnée selon des critères…

Activité de la personne superviseuse :
Rétroaction immédiate ou différée, à l'oral ou à l'écrit, par annotation vidéo ou non…



Fréquence :
Répétition du processus ou non, en alternance avec du présentiel ou non…

Entretien :
En dyade ou en triade, immédiat ou différé, avec ou sans la vidéo, après autoconfrontation par le·la stagiaire ou non…

Pour aller plus loin (Petit & Dionne, 2020)

Parce qu'un stage offre de multiples occasions au·à la stagiaire d'être réflexif·ve sur sa pratique, ce chapitre propose différentes pistes pouvant le·la soutenir dans cet exercice.

3

Comment soutenir l'analyse réflexive du·de la stagiaire ?

3.1 L'analyse réflexive c'est…

LA RÉFLEXIVITÉ

C'est un processus cognitif englobant un ensemble d'activités cognitives dont l'analyse, qui permet de créer du sens, de lire une situation vécue.
L'analyse réflexive est envisagée comme un soutien au développement professionnel pour permettre au·à la stagiaire de développer des compétences qui lui permettront d'évoluer et de s'adapter dans un monde professionnel complexe.

(Charlier, Beckers, Boucenna, Biémar, François & Leroy, 2013 ; Romanus, 2018)

L'analyse réflexive sollicitée chez le·la stagiaire développe sa capacité à :

- Identifier des « situations répétitives » et acquérir des automatismes pour les gérer ;
- Répondre de manière adéquate à une situation singulière, instable ou complexe qui peut le·la déstabiliser quand une tension apparait entre la situation vécue et ses valeurs.

(Campanale, 2007)

⇩

Au cours de la formation, la réflexivité est souvent sollicitée mais ne fait pas nécessairement l'objet d'un enseignement / apprentissage ni d'un accompagnement spécifique.

(Bocquillon & Derobertmasure, 2018 ; Colognesi, Deschepper, Balleux, März, 2019)

⇩

C'est pourquoi, devant une tâche réflexive, les étudiant·es sont souvent en difficulté et les formateur·rices en recherche d'outils pour les accompagner dans leur démarche réflexive.

3.1.1 Les types de réflexivité

Pour permettre au·à la stagiaire de développer des habitudes réflexives, il est important de lui proposer des pistes pour s'observer, se questionner, s'évaluer afin de lui permettre d'évoluer dans ses pratiques et de se forger une identité professionnelle.
Pour ce faire, trois types de processus réflexifs peuvent être envisagés :

LINÉAIRE

Objet → Raisonnement → Pistes

(Dewey, 1933; Collin, 2010)

CYCLIQUE

Objet → Raisonnement → Pistes

Objet → Raisonnement → Pistes

(Kolb, 1984 ; Mc Alpine, Weston, Berthiaume, Fairbank-Roch & Owen, 2004)

HIÉRARCHIQUE

NIVEAU 3 – Prise de recul
NIVEAU 2 – Liens théorie/pratique
NIVEAU 1 – Description

(Derobertmasure, 2012)

EXEMPLES

Lors d'un séminaire d'intervision, le·la formateur·rice propose aux étudiant·es de travailler sur un incident critique, d'en faire une analyse collective pour faire émerger des pistes de solution

Durant le stage, le·la superviseur·euse rencontre le·la stagiaire afin de mener un entretien réflexif lui permettant de prendre du recul sur sa pratique. Il·elle l'invite ensuite à mettre en place les pistes d'action identifiées pour la réguler. Celles-ci feront, par la suite, l'objet d'une nouvelle analyse.

Lors de la réalisation d'un portfolio sur la pratique de stage, le niveau de réflexivité est progressivement augmenté en donnant à l'étudiant·e des feedbacks constructifs, en mettant à sa disposition des ressources théoriques pour l'alimenter, en proposant des activités de prise de recul…

« *L'enjeu [de la formation] est de donner [aux apprenants] à la fois des attitudes, des habitudes, des savoir-faire, des méthodes, des postures réflexives.* »
(Perrenoud, 2001a, p. 19)

QUAND DES ÉTUDIANT·ES ÉVOQUENT LEUR PERCEPTION DE L'ANALYSE RÉFLEXIVE

TÉMOIGNAGES D'ÉTUDIANT·ES ISSU·ES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Ça m'a permis de me poser des bonnes questions sur des sujets importants.
Stéphane, éducation

Les profs, quand on discute avec eux, ils nous donnent des points positifs, des points négatifs puis après des améliorations.
*Line, FSM**

Réellement, j'ai été actrice de mon apprentissage et de ma construction identitaire.
Julie, éducation

Parce que savoir argumenter ses choix, on ne l'a jamais fait. Enfin, on le fait justement en cours pour essayer de nous entrainer.
Mais c'est complexe (…).
*Charly, SC**

Faire le lien entre la théorie et la pratique, c'est hyper riche, vraiment. J'adore parce que c'est vraiment, entre guillemets, du sport (…)
*Laura, PSP**

C'est avoir un regard critique sur ce que l'on fait, essayez de comprendre les objectifs derrière nos actions, vérifier si nos actes concrets sont en accord avec ces objectifs-là.
*Astrid, DRT**

***FSM** : faculté des sciences de la motricité
***DRT** : faculté de droit et de criminologie
***PSP** : faculté de psychologie et de sciences de l'éducation
***SC** : faculté des sciences

QUAND DES FORMATEUR·RICES SYTNHÉTISENT LEURS RÉFLEXIONS SUR L'ANALYSE RÉFLEXIVE

SUR QUOI ?

- Prendre du recul sur une préparation de stage, un incident critique, la pratique d'autrui
- Réfléchir sur ses compétences professionnelles (sa pratique, ses gestes, son fonctionnement, ses procédures, sa progression…)
- Se questionner sur soi, son savoir-être, ses représentations

POUR QUOI ?

- Devenir professionnel·le (pour être autonome, se donner du pouvoir d'action)
- Être efficace (réajuster, faire autrement/expérimenter, résoudre des problèmes, valider ses pratiques)
- Pour développer la confiance en soi, se rassurer

L'ANALYSE RÉFLEXIVE ?

QUAND ?

- Pendant la formation théorique
- Avant, pendant, après les stages
- Dans son quotidien professionnel
- À des moments-clés de sa carrière, en tant que débutant·e, novice et expert·e

AVEC QUOI ?

- Des traces pour objectiver (oral, écrit, multimédia)
- Un cadre (sécurité et bienveillance), des consignes, du temps
- Une boite à outils (les consignes, le temps, mettre en pause les essais-erreurs)
- Un·e accompagnateur·rice « fil rouge », des regards croisés, « complémentaires »

* Balises construites par le groupe collaboratif dans le cadre du projet FDP2 (Fonds de développement pédagogique 2)

3.1.2 Comment être réflexif·ve ?

Les étudiant·es et les formateur·rices soulignent l'intérêt de la réflexivité pour le développement professionnel. Leurs propos renforcent la nécessité de penser des dispositifs d'apprentissage qui soutiennent le processus réflexif de l'apprenant·e. (Bocquillon & Derobertmasure, 2018).

Le groupe collaboratif du FDP2 s'est questionné sur cette thématique transversale aux stages. De leurs réflexions, ont émergé des « ingrédients » qui favorisent la création de tels dispositifs réflexifs.

* **FDP2** : Fonds de développement pédagogique 2

→ DES INGRÉDIENTS POUR CONCEVOIR UN DISPOSITIF SOUTENANT LA RÉFLEXIVITÉ

FINALITÉS

- **Autonomie, responsabilisation**
- **Développement progressif et continu**
- **Transfert de la réflexivité** (réflexivité pour soi, insufflée chez les autres)

p.28

OBJETS

- **Pratique** (sur et dans)
- **Identité** (personnelle / étudiante / professionnelle : valeurs, émotions)

p.30

ACTEUR·RICE

- **Engagement**
- **Auto-coévaluation**

p.32

MODALITÉS

- **Collaboration réflexive** (entre pairs, avec expert·es)
- **Réflexion individuelle**

p.44

DISPOSITIF SOUTENANT LE PROCESSUS RÉFLEXIF

ACCOMPAGNEMENT

DE L'ORGANISATION

- **Cadre institutionnel** (contrat, attendus, supervision...)
- **Temporalité longitudinale** (évolution / du simple au complexe)

DU·DE LA FORMATEUR·RICE

- **Cadre bienveillant et formatif**
- **Partenariat maitre de stage / formateur·rice / étudiant·e** (communication régulière et pluralité des regards, co-construction)
- **Postures de l'accompagnateur·rice**

p.36

STRATÉGIES

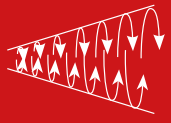
- **Induction** (pratique > théorie)
- **Déduction** (théorie > pratique)

p.42

RÉFLEXIVITÉ

- **Étapes réflexives**
  1. Décrire
  2. Analyser
  3. Proposer des pistes
  4. Se positionner
  5. Réguler

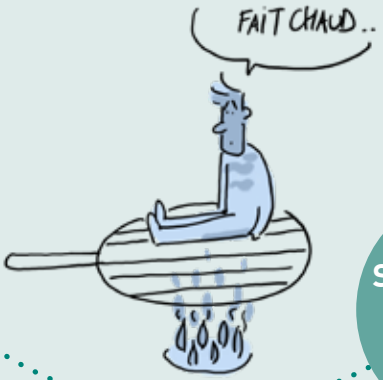
p.40



(Synthèse construite par le groupe collaboratif dans le cadre du projet FDP2)

3.2 Quelles sont les finalités d'un processus réflexif ?

ÊTRE RÉFLEXIF·VE? POUR QUOI?



Devenir autonome

Être autonome n'est pas une condition préalable à la formation. L'autonomie se développe progressivement durant le cursus, les stages.

(Guillemette & L'Hostie, 2011)

Devenir responsable

Aider l'étudiant·e à devenir responsable, à poser ses choix, être acteur·rice de sa formation, en s'appuyant sur la confiance en soi, sa motivation et son pouvoir d'agir.

(Verzat, 2010)

Se développer progressivement

Se développer professionnellement est un processus progressif. C'est pourquoi les situations proposées aux étudiant·es augmentent en complexité et en diversité.

(Verzat, 2010)

Permettre le transfert de la réflexivité

Réfléchir individuellement ou collectivement offre l'occasion de questionner ses pratiques pour les réguler et se projeter dans la pratique future.

(Davis, Mazmanian, Fordis, Van Harrison, Thorpe & Perrier, 2006; Gillet, 2019, Perrenoud, 1994)

Se former tout au long de la vie

Pouvoir se remettre en question, réfléchir sur sa pratique professionnelle en formation, mais aussi durant sa carrière, soutient un développement professionnel continu.

(Rondeau, 2019)

Le processus réflexif associé à la pratique du stage est un véritable outil formateur qui contribue à l'atteinte du profil de sortie défini par le programme.

TÉMOIGNAGE D'UN SUPERVISEUR

On veut amener le·la stagiaire à être autonome et à devenir un·e professionnel·le. Pour cela, il faut leur apprendre à « mieux » réfléchir.

TÉMOIGNAGE D'UN STAGIAIRE

Ça nous donne une forme d'indépendance (…). À partir du moment où on a mis en place les mécanismes et la bonne méthodologie pour s'autoévaluer, on ne dépend plus de quelqu'un d'autre pour pouvoir juger de la qualité de son travail.

UNE PISTE POUR ÊTRE RÉFLEXIF DANS UNE PERSPECTIVE D'ALTERNANCE INTÉGRATIVE

→ LES ATELIERS DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Les ateliers de formation professionnelle sont des temps de formation spécifiques en lien avec un stage. Organisés dans une perspective d'allers-retours entre l'institut de formation et le terrain, ils permettent à l'étudiant·e :

- de s'essayer à la pratique professionnelle en milieu sécurisé, en vivant des activités de formation qui visent les apprentissages authentiques. Observer une pratique professionnelle filmée, visiter des entreprises / organisations, mettre à l'essai des modèles théoriques comme on le ferait dans un « laboratoire d'expérimentation », pratiquer des simulations… (avant le stage)
- de prendre du recul sur le stage vécu : les réalités, les réussites, les difficultés… (après le stage)
- d'échanger avec ses pairs (tout au long des ateliers)

UN ENCADREMENT CROISÉ par un·e superviseur·euse de l'institution et un·e acteur·rice de terrain favorise l'interconnexion entre la formation théorique et le monde professionnel.

(Closset, 2002)

3.3 Être réflexif·ve. Sur quoi ?

LA RÉFLEXIVITÉ PEUT PORTER SUR DIFFÉRENTS OBJETS

Le·la stagiaire peut soit travailler sur « l'objet pragmatique », c'est-à-dire, l'activité elle-même, soit sur « l'objet éthique », c'est-à-dire ses valeurs, ses émotions et les missions liées à la profession.
(Derobertmasure, Dehon & Demeuse, 2010)

AVANT, PENDANT, APRÈS LE STAGE... RÉFLÉCHIR POUR, DANS ET SUR LA PRATIQUE

- Poser un regard « pour » la pratique c'est réfléchir aux aménagements envisageables dans une situation professionnelle future.
(Perez-Roux, 2012)
- Poser un regard « dans » l'action implique que le·la stagiaire puisse prendre une position « méta » au moment où il·elle agit et se réguler dans l'interaction.
(Guillemette, 2017)
- Poser un regard « sur » sa pratique demande au·à la stagiaire de prendre du recul par rapport à une situation déjà vécue et de l'analyser (ressources mobilisées, points forts, faiblesses, pistes d'amélioration...).
(Wittorski, 2003)

p.13

RÉFLÉCHIR SUR L'IDENTITÉ

Un·e stagiaire jongle avec ses identités :

- **L'identité personnelle**
Elle se rapporte à l'individualité et à la singularité de l'étudiant·e, à sa façon de réfléchir, de ressentir et d'agir. À son arrivée en formation, il·elle possède déjà un bagage personnel en termes de vécu, de croyances, de compétences.
(Myers, 2019)
- **L'identité étudiante**
Le choix d'étude (la faculté, l'option) va construire l'identité étudiante. Elle sera influencée par les dimensions individuelle, interactionnelle et institutionnelle de la formation.
(Monrouxe, 2010)
- **L'identité professionnelle**
C'est une construction dynamique qui se définit à la fois par une « identité de soi au travail » (se définir en tant que professionnel·le) et par une identité partagée, commune au groupe d'appartenance socioprofessionnel dans lequel le·la (futur·e) professionnel·le est intégré·e.
(Cattonar, 2001)

UNE PISTE POUR SE QUESTIONNER SUR LA PRATIQUE ET SUR SON IDENTITÉ
→ L'ÉPREUVE INTÉGRÉE

L'épreuve intégrée est une production qui a un caractère global. Elle permet de relier un ou plusieurs cours et les stages pour qu'ils soient interdépendants. L'évaluation devient commune pour donner du sens aux apprentissages et vérifier la maitrise coordonnée des savoirs, des techniques et des règles propres à chaque discipline.

L'épreuve intégrée serait une piste pour apprendre autrement et valoriser les compétences acquises tout au long de la formation.

SUGGESTION D'APPLICATION :

- ÉTAPE 1 : préparer les stages en lien avec des cours théoriques.
- ÉTAPE 2, après le stage : revenir sur la pratique dans le cadre des cours concernés par l'épreuve intégrée.
- ÉTAPE 3 : proposer aux étudiant·es la réalisation d'un rapport réflexif mettant en lien la théorie des différents cours et le vécu du stage pour interroger la pratique et les identités personnelle et professionnelle en construction.

UNE IMPLICATION ET UNE COLLABORATION RÉELLE ENTRE FORMATEUR·RICES SEMBLE INCONTOURNABLE.

(Inspiré du programme d'agrégation ESPO (Mons) de l'UCLouvain)

EXEMPLE

Une épreuve intégrée écrite

À l'UCLouvain (Mons), l'épreuve intégrée de l'agrégation en sciences sociales, économiques et juridiques (ESPO) prend la forme d'un rapport qui s'articule autour de 3 cours :
- la didactique générale et les TIC
- la didactique spécialisée (en sciences sociales ou en sciences économiques)
- l'épistémologie didactique et les théories de l'apprentissage

et
- les micro-enseignements
- les stages

ACCOMPAGNER l'étudiant·e dans son épreuve intégrée à travers :
- **des séances collectives de préparation**
- **un suivi individualisé par un·e superviseur·euse**

3.4 Des stagiaires qui s'engagent

S'ENGAGER POURQUOI ?

S'engager de manière consciente et volontaire dans le processus réflexif est un facteur favorisant le développement professionnel.

S'engager, pourquoi ?
Pour donner du sens à sa formation et à son action, par exemple, en s'autoévaluant ou en pratiquant la coévaluation.

(Vacher, 2015 ; Pirot & De Ketele, 2000)

TROIS DIMENSIONS COMPLÉMENTAIRES CARACTÉRISENT L'ENGAGEMENT

L'ENGAGEMENT AFFECTIF

Cette dimension reflète les valeurs, les intérêts, la motivation du·de la stagiaire. Son engagement affectif dépendra des activités proposées et ce qu'elles pourront lui apporter en terme de réalisation d'objectifs. Dès lors, son implication est influencée par son sentiment d'appartenance et par la sécurité du cadre d'accompagnement proposé.

L'ENGAGEMENT COMPORTEMENTAL

Cette dimension se manifeste par le comportement concret du·de la stagiaire, son désir de s'impliquer dans les stages et les activités qui y sont liées mais aussi dans la relation avec les acteur·rices concerné·es : maitre de stage, élève, superviseur·euse…

L'ENGAGEMENT COGNITIF

Ce type d'engagement concerne le rapport du·de la stagiaire aux savoirs. Il est lié aux stratégies métacognitives. Par conséquent, son observation est difficile. L'engagement cognitif notamment mobilisé lorsqu'on demande au·à la stagiaire de faire des liens avec la théorie vue dans le cadre des cours pour analyser sa pratique.

(Bourgeois, 2013 ; Parent, 2016 ; Fredricks, Blumenfeld & Patris, 2004))

« *L'engagement n'est pas seulement un état mais un processus dynamique où les trois dimensions interagissent les unes avec les autres [et qui], dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle.* »

(De Ketele, 2013, p. 11)

UNE PISTE POUR FAVORISER L'ENGAGEMENT DU·DE LA STAGIAIRE
→ LE RAPPORT RÉFLEXIF

L'étudiant·e est invité·e à s'engager dans la réflexion sur sa pratique au moyen, par exemple, d'un rapport de stage qui soutient son développement professionnel et le·la prépare, pas à pas, à son entrée dans le monde professionnel.

À l'UCLouvain, en Faculté des Sciences, les M2 en Biochimie, Biologie Moléculaire et Cellulaire réalisent un stage long de 4 mois dans une institution de recherche ou en entreprise. À la suite de leur stage, les étudiant·es rédigent un rapport final individuel qu'ils·elles défendent ensuite oralement devant un jury composé du·de la superviseur·euse universitaire, du/des maitres de stage et de deux enseignant·es de la faculté.

CONSIGNES POUR LA RÉDACTION :

Les objectifs sont :

- de démontrer sa compréhension de l'entreprise d'accueil et son intégration
- de souligner, les forces et les faiblesses de l'entreprise en restant constructif·ve et ouvert·e

Le contenu comprend :

- le contexte scientifique, le cadre professionnel (l'entreprise, l'institution…)
- les objectifs du stage (scientifiques et / ou opérationnels)
- un rapport d'activités comprenant notamment : les réalisations et les accomplissements ; les questions soulevées et les hypothèses explicatives
- les perspectives envisagées dans le prolongement du stage
- une discussion à propos de sa perception du stage, du monde professionnel et du métier

(Inspiré de la faculté des SC (BBMC) de l'UCLouvain)

TÉMOIGNAGE DU RÉFÉRENT ACADÉMIQUE

Nous avons conçu le stage long de fin de M2 comme une nécessité visant à amener l'étudiant·e en dehors du monde « UCLouvain » pour l'inviter à se projeter dans l'avenir. Quant à la discussion finale en lien avec le rapport, elle demandera à l'étudiant·e de convoquer toutes ses compétences de biologiste.

René Rezsohazy, vice doyen faculté des Sciences

EN THÉORIE

S'ENGAGER COMMENT ?

Le journal de bord est un moyen de s'y engager. Il peut être défini comme suit :

LE JOURNAL DE BORD C'EST...

- Un agent de liaison entre le·la stagiaire et l'institution
- Des traces écrites révélant des indices internes (émotions, idées, pensées...) et externes (faits, description...)
- Une recension du travail intellectuel (réflexions...)
- Un rôle de mise à distance avec son vécu
- Un outil de partage du savoir expérientiel

(Proulx et al, 2012)

« L'écriture réflexive exige un effort de formulation qui nécessite une structuration et une clarification des pensées et conduites, puis permet de mettre à distance, de transformer des représentations, de se relire et de prendre conscience de son propre développement, de se compléter. »

(Proulx, Ruest-Paquette, Simões Forte, Cotnam-Kappel, Fallu & Bartosova, 2012, p.4)

Il fallait absolument que je fasse ces fiches pour garder une trace (…) et surtout pour prendre un moment, en fin de journée, ne serait-ce que 10 minutes pour poser toutes les réflexions que j'avais eues.

Émilie, éducation

UNE PISTE POUR RÉFLÉCHIR SUR SA PRATIQUE
→ LE JOURNAL DE BORD ÉCRIT

Organisation du journal de bord :

- mettre en évidence un incident, un fait, un ressenti… (je l'analyse et je l'interprète)
- (auto)évaluer sa pratique
- mettre en avant une force et une faiblesse
- présenter le prochain défi
- définir les pistes d'action pour le prochain stage

(Inspiré de Guerriat & Balaes)

UNE PISTE « ORALE » COMME SUPPORT À L'ANALYSE RÉFLEXIVE
→ LE JOURNAL DE BORD VIDÉO

En fin de journée ou en fin de stage, le·la stagiaire est invité·e à se filmer pour raconter les expériences vécues de la journée. Les capsules vidéos peuvent porter sur :

- la description d'une ou de plusieurs situations
- une évaluation des activités vécues (contrainte, obstacle, repère…)
- le ressenti du·de la stagiaire (émotions, force, faiblesse) sur l'activité présentée ou plus largement sur le stage

Pourquoi la vidéo ?

- pour recueillir les impressions du·de la stagiaire à chaud
- pour gagner du temps pour l'étudiant·e et le·la superviseur·euse de l'institution
- pour éviter le passage par l'écrit qui peut être ressenti comme un obstacle par le·la stagiaire
- pour permettre au·à la stagiaire de prendre du recul
- pour garder une trace
- pour pouvoir en discuter ultérieurement avec ses pairs et avec le·la superviseur·euse

(Khan & Vanmeerhaeghe, 2018)

3.5 Spécificités de l'accompagnement au sein d'un dispositif réflexif

UN CADRE INSTITUTIONNEL

Le stage est balisé par des repères (calendrier, échéances, temps d'encadrement...) et des consignes (objectifs du stage, travaux pratiques...) spécifiques à chaque programme facultaire. Ce cadre institutionnel, rendu clair, devrait permettre à l'étudiant·e de trouver les informations utiles qui le·la guideront vers les objectifs et la pratique réflexive attendus.

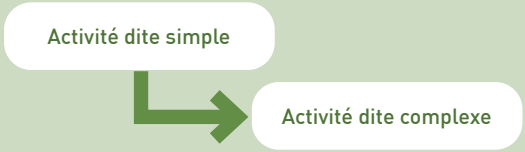
En effet, expliciter les attentes d'une activité ou d'un stage dès le début d'année, mais aussi les rappeler en cours d'année, clarifie le sens et l'utilité de la pratique réflexive à mettre en place en lien étroit avec le terrain.

(Buysse, Périsset & Renaulaud, 2019)

UNE TEMPORALITÉ ALLANT DU SIMPLE AU COMPLEXE

Idéalement, un dispositif réflexif est programmé dans le temps. Il propose à l'étudiant·e de se familiariser avec le terrain pour, progressivement, devenir autonome face aux situations professionnelles de plus en plus complexes.

(Vanpee, Frenay, Godin & Bédard, 2009)



Les activités réflexives proposées aux stagiaires pourraient être des situations variées, multidimensionnelles et progressives (allant du simple au complexe) afin de permettre aux apprenant·es de développer et d'acquérir des compétences et des connaissances professionnelles qui leur permettront d'interagir efficacement avec le milieu.

(Vanpee, Frenay, Godin & Bédard, 2009)

DES OUTILS INSTITUTIONNELS D'AIDE À L'ORGANISATION
→ DES OUTILS D'ORGANISATION

- un **calendrier** qui précise les moments de stage et les échéances réflexives (séminaires, rapport, portfolio…)
- un **vade-mecum** qui reprend, tel un guide, les prescrits relatifs à l'organisation des stages mais aussi aux devoirs et aux attendus vis-à-vis des partenaires (stagiaire, maitre de stage et superviseur·euse)
- un **document de travail** qui permet au·à la stagiaire de connaitre les consignes pour la réalisation du travail réflexif et ses modalités d'évaluation. Il est en effet nécessaire que l'étudiant·e soit informé·e, avant le stage, des critères et des indicateurs sur lesquels portera l'évaluation
- **…**

UNE PISTE D'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE
→ UN MODULE PROGRESSIF : TÂCHE SIMPLE, TÂCHE COMPLEXE

MODULE 1 (tâche simple)
Avant le stage
- interroger les étudiant·es sur leurs représentations du métier (croyances, compétences, postures, tâches…)
- inviter les étudiant·es à rédiger un compte rendu personnel de la séance (trace 1 à intégrer au portfolio)

MODULE 2 (tâche de transition vers la tâche complexe)
- en sous-groupes, inviter les étudiant·es à partager (spontanément ou à partir d'une grille de questionnement) autour de ressources présentées (textes, témoignages écrits, incidents,…) en lien avec les thèmes débattus au module 1
- proposer aux sous-groupes de réaliser une synthèse à présenter à l'auditoire (trace 2)

MODULE 3 (tâche complexe)
Ce module peut être réalisé après les stages ou en fin de formation
- amener les étudiant·es à s'interroger sur l'évolution de leur identité suite au(x) stage(s) en intégrant les apports des modules 1 et 2
- consigner cette anlayse dans le portfolio (trace 3)

(Inspirée de Plumat, De Kesel & Wathelet)

EN THÉORIE

UN CADRE BIENVEILLANT ET FORMATIF

Devenir stagiaire peut être synonyme d'insécurité. En cause, le poids des responsabilités, la peur de se tromper, le manque d'expertise. D'où l'importance d'accompagner et de guider l'étudiant·e dans sa démarche réflexive en lui offrant un climat permettant les apprentissages.

(Barès, & Sylvain, 2014)

p.15

TÉMOIGNAGE D'UN SUPERVISEUR

« Il y a tout l'affectif aussi qui entre en jeu du côté de celui qui est évalué, qui a mis beaucoup d'énergie, qui doit pouvoir entendre. [...] Il faut donc diminuer au maximum l'asymétrie de la relation, être au maximum à égalité. Et, puisque ce sont de futurs collègues [...], ne pas être celui qui sait et qui impose, mais plutôt celui qui guide et qui va faire avancer, qui va tirer de toutes ses forces et amener, par le questionnement et la réflexion, l'étudiant à aller voir plus loin, à se mettre en réflexion. »

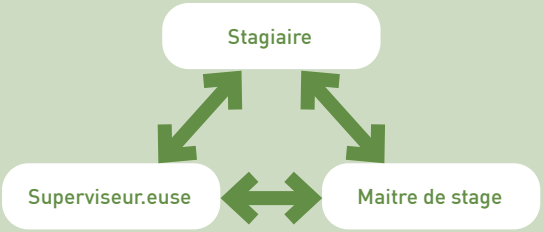
Témoignange extrait de Maes, Colognesi & Van Nieuwenhoven (2019a, p. 47)

UN PARTENARIAT

Les acteur·rices qui gravitent autour du·de la stagiaire ont chacun leur part de responsabilité dans l'accompagnement réflexif de l'apprenant·e.

Si le·la stagiaire est acteur·rice de sa réflexivité, le·la maitre de stage et le·la superviseur·euse sont co-formateur·rices de son apprentissage. Une collaboration véritable entre les trois partenaires est dès lors un idéal à envisager.

(Lebel, Van Nieuwenhoven, Colognesi, & Bélair, 2019)



UNE PISTE POUR FAVORISER LE PARTENARIAT MAITRE DE STAGE – SUPERVISEUR·EUSE
→ LES COMMUNAUTÉS DE PRATIQUES

« Les communautés de pratiques sont des groupes de personnes qui partagent une préoccupation ou une passion pour quelque chose qu'elles font et qui apprennent à mieux le faire grâce à une interaction régulière. »

(Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, p. 1)

COMMENT ?
Par exemple, via :

- des jeux de rôles : mise en scène d'un·e superviseur·euse, un maitre de stage et d'un·e stagiaire
- sur des incidents critiques liés à l'encadrement des stages
- pour co-construire
- en échangeant sur la base de l'expertise et du vécu des participant·es

POURQUOI ?
Dans le but de :

- se développer professionnellement
- accroitre ses compétences d'accompagnateur·rice et améliorer ses gestes professionnels

LE CLIMAT DE TRAVAIL DOIT ÊTRE SOIGNÉ, BIENVEILLANT ET RESPECTUEUX

(Colognesi, Ayivor & Van Nieuwenhoven, 2018)

Une vidéo pour mieux comprendre les communautés de pratiques

EN THÉORIE

3.6 Le processus réflexif

LES NIVEAUX DE RÉFLEXIVITÉ

Pour agir sur les pratiques et développer « sa compétence réflexive » reconnue comme une compétence transversale, le·la stagiaire doit pouvoir prendre du recul sur sa pratique en mobilisant notamment trois niveaux de réflexivité.

NIVEAU 1

Démarches pour « faire état de… », mettre en évidence des éléments importants

- **Décrire** sa pratique
- **Questionner**
- **Prendre conscience** des éléments qui constituent sa pratique
- **Cibler** les difficultés / problèmes

NIVEAU 2

Démarches pour mettre en perspective des éléments par rapport à une norme

- **Analyser** sa pratique grâce à des arguments liés à :
  - une préférence
  - un contexte
  - des raisons pédagogiques ou éthiques
- **Intentionnaliser**, faire un lien entre l'attendu et l'observé
- **Évaluer** sa pratique, s'autoévaluer
- **Diagnostiquer**, justifier son action

NIVEAU 3

Démarches tournées vers le futur

- **Proposer** des pistes de régulation
- **Envisager** différentes alternatives, les évaluer et choisir la mieux adaptée
- **Théoriser**, atteindre un niveau d'abstraction permettant de généraliser, pour sa pratique future

(Clerc & Agogué, 2014 ; Derobertmasure, 2012)

UNE PISTE POUR PORTER UN REGARD RÉFLEXIF SUR SA PRATIQUE AUX TROIS NIVEAUX RÉFLEXIFS
→ UN QUESTIONNAIRE RÉFLEXIF

NIVEAU 1

- Quelles actions ai-je mis en œuvre ?
- De quoi ai-je pris conscience en prenant du recul ?
- Quelles questions je me pose ?
- Quelles sont mes difficultés ?

NIVEAU 2

- Quelle était mon intention en mettant en œuvre ces actions ?
- Comment je m'autoévalue ?
- Comment je justifie mes actions ? (en lien avec mes choix, le contexte, des arguments pédagogiques ou éthiques)

NIVEAU 3

- Quelles sont les alternatives que j'envisage pour la prochaine fois ?
- Quelle est l'alternative la plus appropriée pour la situation ?
- Quel principe, théorie puis-je extraire de mon expérience pratique et qui orientera ma pratique future ?

(Bocquillon, Derobertmasure & Demeuse, 2016, p.13)

UNE PISTE ORALE POUR APPROFONDIR LA RÉFLEXIVITÉ ÉCRITE
→ L'ENTRETIEN RÉFLEXIF

À l'UCLouvain, dans le cadre de la formation CAPAES (certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur), un entretien individuel est proposé aux candidat·es pour les accompagner dans la réalisation de leur portfolio qui met en parallèle le parcours de formation et le parcours professionnel.

Au cours de la rencontre, la parole est utilisée pour :

- susciter la verbalisation de la pratique
- faire naitre, encourager la réflexivité
- accompagner la démarche réflexive (réfléchir avec, clarifier la pratique, activer les mises en lien théoriques...)
- dédramatiser les émotions difficiles à mettre par écrit

(Colognesi, Célis, Dejemeppe & Van Nieuwenhoven, 2017)

EN THÉORIE

3.7 Quelles stratégies pour activer la réflexivité ?

L'INDUCTION, LA DÉDUCTION, DEUX MOUVEMENTS D'ARTICULATION THÉORIE-PRATIQUE

La collaboration entre le terrain et le lieu de formation permet de limiter les écarts entre la théorie et la pratique mais aussi de transformer les situations professionnelles en situation de formation en favorisant la rencontre entre « le faire » et « le savoir ». Il s'agit ici de mettre des mots sur ses actions pour développer ses compétences réflexives.

(Dietrich & Weppe, 2010)

Deux stratégies

modèle inductif

pratique → théorie

Le·la stagiaire questionne sa pratique pour la comprendre à la lumière de la théorie en convoquant un nouveau regard pour créer de nouveaux savoirs professionnels.

modèle déductif

théorie → pratique

Le·la stagiaire met à l'essai la formation théorique dans un contexte pratique pour lui donner du sens.

> Les cours qui vont davantage dans le sens de la pratique en se basant sur nos expériences vécues lors des stages, ça c'est intéressant !
>
> *Maxime, FIAL*

> C'est la théorie qui me dit : « Ok, c'est comme ça que tu dois faire pour que l'activité ait du sens et pour la réaliser. »
>
> *Anne, éducation*

Dans une logique d'alternance entre les milieux de formation, l'expérience de stage (terrain) est mise en tension avec les savoirs théoriques (institut de formation). Cette tension permettra d'engager une réflexion qui aidera le·la stagiaire à mieux comprendre la situation vécue et à trouver des pistes d'actions pour la réguler.

(Buysse, Périsset & Renaulaud, 2019)

*FIAL : faculté de philosophie, arts et lettres

UNE PISTE POUR ARTICULER LA PRATIQUE À LA THÉORIE (INDUCTION)
→ L'ÉTUDE DE CAS

Un incident rapporté d'une situation professionnelle est proposé aux étudiant.es en vue **d'en proposer une théorisation.**

ÉTAPES :
1. Prendre connaissance du cas.
2. Échanger collectivement à propos de la situation rapportée.
3. Diagnostiquer le cas présenté en s'appuyant sur des faits observés.
4. Conceptualiser et faire des recherches tant théoriques que pratiques (en rappelant ses expériences antérieures) en vue de comprendre la situation, de la théoriser et d'y apporter une solution.

(Inspiré de la faculté MEDE, UCLouvain)

UNE PISTE POUR ARTICULER LA THÉORIE À LA PRATIQUE (DÉDUCTION)
→ LE SÉMINAIRE DE PRATIQUES

Ce dispositif propose de relier la théorie à des exercices pratiques en vue de préparer les stages. L'étudiant·e **met en application la théorie** apprise dans des situations professionnelles spécifiques dans une optique de simulation de la réalité.

Un exemple à l'UCLouvain en pharmacie (FARM) pour l'UE « Soins pharmaceutiques en officine » :

- THÈME 1 : le rôle du·de la pharmacien·ne et la démarche pharmaceutique
  Application : projection d'une vidéo montrant le travail dans une officine ; échanges autour du comportement des pharmaciens
- THÈME 2 : la vérification administrative d'une prescription
  Application : exercices d'application sur la réglementation et les erreurs administratives les plus courantes
- THÈME 3 : la démarche pharmaceutique en situation particulière
  Application via des jeux de rôles, des histoires de cas…

(Lacour, Frenay & Wouters; 2017)

3.8 Comment pratiquer l'analyse réflexive ?

LA DIMENSION COLLECTIVE DU PROCESSUS RÉFLEXIF

« *Le groupe (…) étant une entité bienveillante pour offrir des points de vue parfois complémentaires ou différents à la personne qui met en mots sa pratique sur laquelle elle souhaite réfléchir en réponse à une situation professionnelle.* »

(Guillemette, 2017, p. 120)

La réflexivité collective repose sur le fait de donner un sens commun à l'expérience analysée.

Avec des expert·es

- Séminaires
- Entretien à chaud
- Co-évaluation

En groupe / avec les pairs

- Groupe de partage de pratiques
- Peer review
- Intervision

« *La dimension collective jouerait un rôle non négligeable dans le développement de la capacité réflexive d'un individu.* »

(Correa Molina, Collin, Chaubet, & Gervais, 2010, p. 144)

TÉMOIGNAGE D'UNE ÉTUDIANTE À PROPOS DES SÉANCES COLLECTIVES

Donc, tout le côté discussion-réflexion par rapport au stage, par rapport à nous-mêmes. Ça m'aide vraiment parce que je peux écouter les autres et je peux parler aussi, donc il y a vraiment un échange.

*Alexia, FIAL**

* **FIAL** : faculté de philosophie, arts et lettres

UNE PISTE POUR COLLABORER AVEC DES EXPERT·ES
→ LES SÉMINAIRES THÉMATIQUES

Des expert·es viennent rencontrer les étudiant·es dans l'institut de formation.

- Ils·elles abordent différentes thématiques en lien avec la formation (éventuellement choisies avec les étudiant·es)
- Ils·elles sollicitent des échanges autour des cadres théoriques enseignés et de la pratique vécue.
- Un temps est ensuite alloué aux questions des étudiant·es.
- La consigne finale est de réinvestir les concepts abordés au cours du séminaire dans la rédaction du rapport de stage.

(Inspiré du programme d'agrégation EDPH de la faculté FSM)

DEUX PISTES POUR COLLABORER ENTRE PAIRS
→ LE CO-DÉVELOPPEMENT

Le but du co-développement est d'améliorer la pratique professionnelle en s'appuyant sur un groupe motivé, ouvert, engagé et qui partage les mêmes valeurs.

Déroulement-type d'une séance :

- Choisir une situation vécue par un·e participant·e et l'analyser à partir d'une grille spécifique.
- Réagir à chaud : que se passe-t-il ? Quel est le problème ? Comment aurais-je réagi dans la même situation ?
- Opérer un recul réflexif : lister les acteur·rices concerné·es, leurs préoccupations personnelles, les solutions éventuelles, les stratégies / outils / ressources…
- Trouver ensemble des pistes de solution envisageables.

(Payette & Champagne, 2000 ; Van Nieuwenhoven & Doidinho-Vicoso, 2015)

→ LA VIDÉO-FORMATION OU « APPRENDRE PAR L'OBSERVATION DE PRATIQUES »

Individuellement :

- Visionner l'activité d'un·e (futur·e) professionnel·le
- Rédiger ses impressions à chaud

Collectivement :

- Partager ses ressentis.
- Analyser la pratique observée.
- Émettre des hypothèses sur ce qui s'est passé.
- Proposer, ensemble, des pistes de solutions qui pourront être transférées dans chaque pratique personnelle.

(Goffin, Fagnant & Hindryckx, 2019)

VARIANTE

Séance d'intervision pour analyser des situations rencontrées en stage

- Faire émerger des difficultés, soucis, incidents critiques, peurs ou une pratique satisfaisante …
- Classer les observations en catégories de sens.
- Discuter en sous-groupes à propos des faits, des ressentis, des opinions et des pistes de solution.
- Rédiger une synthèse collective et collaborative à destination des pairs.

EN THÉORIE

LA DIMENSION INDIVIDUELLE DU PROCESSUS RÉFLEXIF

La réflexion individuelle va permettre au·à la stagiaire de réfléchir sur sa pratique et de réinvestir les résultats dans l'action.

(Correa Molina et al., 2010)

DES OUTILS
DE RÉFLEXION INDIVIDUELLE

- **L'épreuve intégrée**
  p.31
- **Le rapport réflexif**
  p.33
- **Le journal de bord**
  p.35
- **Le portfolio**
  p.47
- **...**

Par exemple, le **portfolio** permet à l'étudiant·e de :

- devenir observateur·rice de soi (son identité) et de sa pratique de stage (incident critique, progression...)
- développer une perception plus objective (faits versus interprétations)
- faire un « arrêt » réflexif, prendre du recul pour créer des connaissances nouvelles (observation, description, analyse)

(Bucheton, 2003)

UN OUTIL DE RÉFLEXION INDIVIDUELLE
→ LE PORTFOLIO

En fonction des différents terrains et selon les objectifs poursuivis, le portfolio pourrait contenir un ou plusieurs de ces éléments :

- une présentation personnalisée du·de la stagiaire
- la description du parcours de stage (institution, contexte, durée…)
- la présence de traces, de « pièces authentiques » en lien avec la discipline
- une analyse réflexive proposant des liens entre les expériences vécues et les concepts théoriques abordés durant la formation
- une évolution de l'identité professionnelle (au début de ma formation ? aujourd'hui ?)
- une prise de recul sur son développement professionnel (la perception de ton futur métier)
- un fil rouge qui lierait les différentes parties du document
- …

IDÉE

Et pourquoi pas un portfolio numérique ?

Ce nouveau support a pour avantage de :

- varier les traces (vidéo, animations, témoignages, textes…)
- faciliter le partage à distance avec les différentes acteur·rices (maitre de stage, pairs, superviseur.euses, un·e éventuel·le employeur·euse…)
- offrir un espace de réflexion à l'étudiant·e, accessible tout au long de son parcours de formation.

(Petit, Monney & Gremion, 2018)

Pour aller plus loin, n'hésitez pas à consulter le carnet sur l'e-portfolio

Parce qu'un stage aboutit souvent à une évaluation certificative, ce chapitre ouvre des pistes pour penser davantage à l'évaluation formative comme une modalité faisant partie du processus d'accompagnement du·de la stagiaire.

4 Comment penser l'évaluation formative du.de la stagiaire ?

4.1 Que faut-il évaluer ?

Les formateurs évaluent des compétences développées sur le terrain. Elles sont :

- soit **disciplinaires** (liées aux cours) ;
- soit **transversales** (qui traversent les cours) : méthode de travail, réflexion sur l'action, gestes posés, analyse de situations-problèmes, autoévaluation des actions.

(Bélair & Lebel, 2004)

UNE COMPÉTENCE C'EST…

« *La compétence est la mise en œuvre par une personne, dans une situation donnée et dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié, mais coordonné, de ressources. Cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation.* »

(Jonnaert, Masciotra, Boufrahi & Barrette, 2005, p. 6)

L'évaluation des compétences professionnelles des stagiaires ne peut dès lors pas se réaliser via un système de notations traditionnel. Elle doit rendre compte de la qualité de l'apprentissage en jugeant de son niveau d'acquisition et de maitrise.

Parfois aussi, des compétences, cruciales pour le métier, ne peuvent être acquises qu'à l'occasion du stage, telle, par exemple, dans notre programme de médecine générale, la compétence « répondre de manière adaptée à la demande urgente d'un·e de ses patient·es »

Renoux, Lebeau, Potier & Lehr-Drylewicz, 2013, p. 185-186

COMMENT ÉVALUER UNE COMPÉTENCE ?

Évaluer une compétence c'est tenir compte de l'ensemble de ses éléments constitutifs. La comprendre nécessite d'intégrer la personne dans le processus d'évaluation. Pour cela, plusieurs moyens sont possibles comme :

- une observation suivie de l'analyse de l'activité par l'apprenant·e exemple p.57
- une grille d'évaluation des compétences, tout en étant conscients que ce décorticage réduit la complexité de l'activité du.de la futur.e professionnel.le en une somme de critères et peut conduire à une forme de « déprofessionnalisation »

(Albero & Nagels, 2011 ; Jonnaert, 2011)

« *Une compétence se développe, s'assume et se qualifie, mais ne se quantifie pas.* »

(Bélair & Lebel, 2004)

IDÉE

Et si cette grille était utilisée par tou·tes les acteur·rices (superviseur·euse, maitre de stage et stagiaire) ?

MODE D'EMPLOI

Construire une grille d'évaluation des compétences, en 3 étapes

ÉTAPE 1
Définir les compétences à évaluer

ÉTAPE 2
Définir les niveaux pour déterminer une progression dans l'acquisition de la compétence (penser au niveau suffisant et au niveau de dépassement)

ÉTAPE 3
Identifier les critères et les indicateurs permettant à la personne de se positionner

Gestion des soins de santé primaire Gérer le premier contact avec les patients (peut être compris de deux manières : premier temps de consultation ou première rencontre du malade)	
Au-delà des attentes	Regarde le dossier avant la rencontre ; se présente ; attitude circonstanciée* : interne poli, souriant, poignée de main, geste amical et humain, contact visuel avec le patient ; renseigne le patient sur un éventuel retard dans son programme de consultation ; crée les conditions adaptées au début de la consultation (ex : invite le patient à s'asseoir, à dire le motif de la consultation)
Conforme aux attentes	Se présente ; attitude circonstanciée : interne poli, souriant, poignée de main, geste amical et humain, contact visuel avec le patient ; crée les conditions adaptées au début de la consultation (ex : invite le patient à s'asseoir, à dire le motif de la consultation)
À améliorer	Attitude circonstanciée MAIS ne se présente pas OU ne crée pas les conditions adaptées au début de la consultation
Insuffisant	défaut d'attitude : en particulier, manque de respect selon l'origine ou les mœurs ou le handicap du patient ; manque de politesse

Tableau 2. Première compétence du référentiel
* Attitude circonstanciée : le plus souvent interne poli, souriant, poignée de main, geste amical et humain, contact visuel avec le patient SAUF circonstances particulières qui doivent faire l'objet d'une discussion entre le maître de stage et l'étudiant et qui ne feront pas l'objet d'une évaluation.

(Renoux et al., 2013, p. 187)

4.2 Les deux types d'évaluation : formative et certificative. En tension ?

Afin de situer l'évaluation formative dans le cadre évaluatif global, observons les DEUX REGARDS QUI SE COMPLÈTENT pour soutenir les trajectoires individuelles d'apprentissage et favoriser la reconnaissance sociale et institutionnelle.

ÉVALUATION FORMATIVE

- √ Soutenir l'apprentissage
- √ Au service de la progression

p.51

Le formatif peut nourrir le certificatif notamment par l'intégration des indices d'apprentissage dans le jugement évaluatif.

L'autoévaluation :
3 modalités pour impliquer l'étudiant·e
1re MODALITÉ : l'autoévaluation au sens strict

p.52

2e MODALITÉ : l'évaluation mutuelle

p.60

3e MODALITÉ : la coévaluation

p.62

La rétroaction
Quel feedback donner au·à la stagiaire ?

p.64

ÉVALUATION CERTIFICATIVE

- √ Certifier les acquis, diplômer
- √ Favoriser le classement, la comparaison

p.66

Le certificatif peut soutenir le formatif notamment en orientant les stratégies pédagogiques ou en ajustant ses postures de formateur·rice en fonction de l'atteinte des compétences.

Historiquement opposés, ces deux types d'évaluation pourraient se compléter, sans pour autant se confondre.

4.3 L'évaluation formative du stage

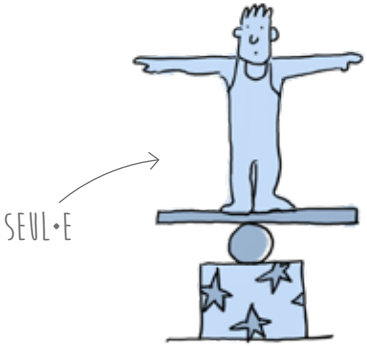
L'ÉVALUATION FORMATIVE

L'évaluation formative permet d'identifier les forces et les défis du·de la stagiaire tout en soulignant sa progression dans l'acquisition des compétences en situations professionnelles.

- Le·la superviseur·euse qui intègre l'évaluation formative à l'apprentissage s'en sert pour réguler ses stratégies pédagogiques et son accompagnement.
- Le·la stagiaire amené·e à questionner son cheminement pourra s'en servir pour revoir ses procédures et ses actions.

(Gouin & Hamel, 2015 ; Legendre, 2001 ; Perrenoud, 2004 ; Scallon, 1999)

4.3.1 L'AUTOÉVALUATION : 3 modalités pour impiquer l'étudiant·e



1re MODALITÉ : l'autoévaluation au sens strict

« Au sens strict, l'apprenant évalue sa propre production et / ou les procédures de réalisation de celle-ci, en se servant éventuellement d'un référentiel externe (consignes, grille de contrôle, dictionnaire, etc.). »

(Allal, 2002, p. 88)

L'AUTOÉVALUATION
UNE DÉFINITION FAISANT APPARAITRE TROIS STRATÉGIES

S'auto-observer

1. **Prendre du recul** pour confronter la production obtenue au résultat attendu.
p.54

2. **Se distancer** pour prendre conscience de ses procédures, de sa manière de travailler, des gestes posés.
p.56

S'auto-diagnostiquer

3. **Se décentrer** pour adopter un autre point de vue (théorique ou social) et élargir sa compréhension de la situation.
p.58

Des outils facilitateurs :
la mise en mots, le point de vue d'autrui,
des références externes, des instruments...

... en vue de s'autoréguler
et de se projeter
dans la pratique future

(Paquay, 2014)

QUAND LES ÉTUDIANT·ES ET LES FORMATEUR·RICES ÉVOQUENT LEUR PERCEPTION DE L'AUTOÉVALUATION

L'autoévaluation permet d'impliquer le·la stagiaire dans son processus d'apprentissage.

Cet exercice n'est pas facile pour le·la stagiaire qui mentionne plusieurs freins :

- la difficulté de réfléchir sur soi et d'être objectif·ve
- l'absence d'un regard extérieur qui peut aider à objectiver
- un accompagnement qui reste évaluatif
- des outils (grilles d'évaluation, consignes) non fonctionnels (trop longs, trop lourds, trop cadrants, trop orientants)
- le caractère non obligatoire de l'autoévaluation, non utilisée par le·la formateur·rice
- l'échéancier qui fixe l'autoévaluation trop tard après la pratique

(Focus étudiants, 2020)

Cependant, l'autoévaluation est jugée nécessaire et utile par le·la formateur·rice et les apprenant·es.

L'autoévaluation, c'est s'évaluer soi-même en prenant du recul sur l'activité réalisée. C'est être réflexif·ve sur l'expérience de stage, se remettre en question pour s'améliorer.

Alicia, EPL° – focus groupe, 2020

L'autoévaluation est un processus de l'étudiant·e qui l'amène à se questionner, prendre du recul (réflexivité) sur ses développements personnel et professionnel.

Formatrice – groupe collaboratif, 2019

Elle vise à se connaitre, à être plus performant, à devenir indépendant dans le jugement de la qualité de son travail, à devenir un professionnel. Elle impacte l'estime de soi.

Sam, SBIM° – focus groupe, 2020

Elle vise l'optimalisation de l'apprentissage, le développement des compétences, la planification des pistes d'amélioration. Elle conduit à l'autonomie et à la métacognition.

Formateur – groupe collaboratif, 2019

*** EPL** : École polytechnique de Louvain
*** SBIM** : École des sciences biomédicales

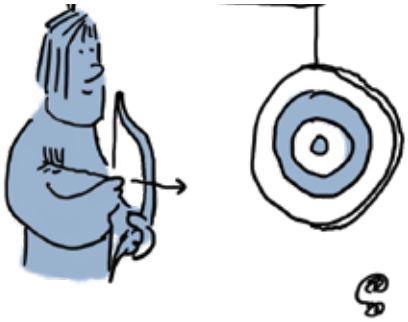
STRATÉGIE 1 : **LE RECUL**

QUAND l'apprenant·e confronte les résultats qu'il·elle a obtenus

- Avec les attentes de son·sa maitre de stage
- Avec les attentes de l'institut de formation

(Groupe collaboratif, 10 février 2020)*

Étudiant en sciences de l'éducation, Guillaume rencontre sa tutrice académique pour lui expliquer son projet de stage. Au cours de l'entretien, la tutrice l'aide à réorienter ses objectifs personnels pour qu'ils correspondent aux attendus de l'option. Guillaume dit y voir plus clair grâce au recul que cette entrevue lui a permis d'avoir sur ses objectifs. Dès lors, il les ajuste.



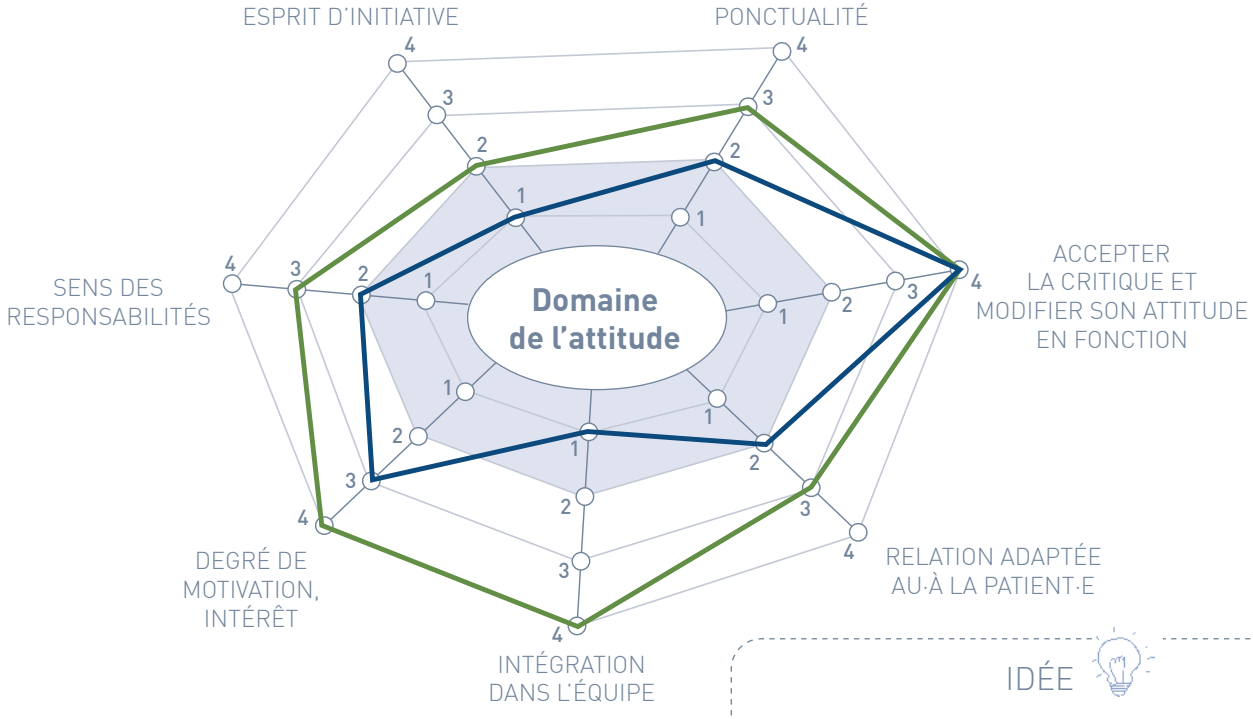
INCIDENTS CRITIQUES RAPPORTÉS PAR DES SUPERVISEUR·EUSES

Brice, étudiant de BIOMOL, n'évalue pas de lui-même sa pratique. D'ailleurs, dès que son superviseur, passé sur son lieu de stage, a attesté de la qualité de son travail en fonction des attentes respectives des lieux de formation, il arrête tout effort et s'occupe sur Facebook.

* Dans le cadre du FDP2, un groupe collaboratif composé de représentants de chaque secteur de l'UCLouvain s'est réuni 5 fois du 13 mai 2019 au 10 février 2020 pour mener un projet autour des stages à l'université. Le groupe a choisi d'approfondir la question de l'autoévaluation des apprenant·es. Ce cahier fait écho de leurs réflexions.

UNE PISTE POUR AIDER LE·LA STAGIAIRE À PRENDRE DU RECUL
→ LE RADAR OU TOILE D'ARAIGNÉE

1. Placer au centre du radar l'objectif à atteindre (compétence/projet...) et sur chaque branche les critères permettant de l'évaluer.
2. Pour chaque critère, se positionner sur une échelle de 1 à 4 correspondant au niveau estimé atteint.
   1. Non pratiqué
   2. Non acquis
   3. À améliorer
   4. Acquis
3. Choisir une couleur par période d'évaluation



(Inspiré de la faculté FSM (kinésithérapie) de l'UCLouvain)

IDÉE

Et si une couleur était utilisée pour chaque évaluation intermédiaire ou pour chaque évaluateur·rice (superviseur·euse, maitre de stage et stagiaire) ?

STRATÉGIE 2 : **LA DISTANCIATION**

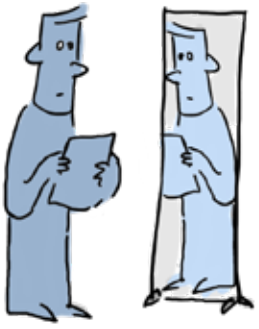
QUAND l'apprenant·e prend conscience de :

- ses gestes professionnels
- ses erreurs
- l'impact de son action
- son savoir, ses compétences
- sa posture professionnelle

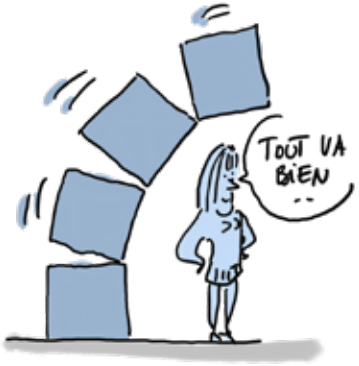
(Groupe collaboratif, 10 février 2020)

INCIDENTS CRITIQUES RAPPORTÉS PAR DES SUPERVISEUR·EUSES

Jean est étudiant en 6e année de médecine. Son stage est en échec car il a des comportements professionnels inadéquats : proximité excessive, manque de respect du personnel médical, questions déplacées... À partir d'une grille d'autoévaluation, les superviseur·euses l'amènent à s'observer et à prendre conscience de sa posture professionnelle en vue de l'ajuster.



Après avoir observé son maitre de stage, Léa, étudiante en kinésithérapie, s'occupe de ses premier·ères patient·es. Elle prend en charge une dame âgée et décide, de sa propre initiative, de lui faire réaliser des exercices supplémentaires. Ce faisant, elle ne respecte pas la procédure et l'a mise en danger de chute. Le problème c'est que Léa n'en prend pas conscience.



UNE PISTE POUR AIDER LE.LA STAGIAIRE À SE DISTANCIER
→ L'AUTOCONFRONTATION SIMPLE

EN STAGE

1 SE FILMER

Consigne :
- Se filmer en action

ou
- Filmer un objet d'enquête (une activité spécifique qui questionne).

DE RETOUR DANS L'INSTITUT DE FORMATION

2 RAPPELER L'INTENTION

Consignes :
- Noter ce que je voulais faire durant cette séquence filmée.
- Lister les préoccupations nécessaires au moment de l'action pour y parvenir.

3 VISIONNER ET ANALYSER

Consignes :
- Visionner la séquence filmée et la commenter.
- Le·la binôme, les pairs ou le·la superviseur·euse interpellent le·la stagiaire sur base de sa liste (écarts, conformité, ajustements… ?)

4 SE PROJETER

Consignes :
- Dégager des pistes de transformations futures, possibles de l'activité.

IDÉE

Et si c'était le·la binôme qui commentait le film ?

(Inspiré de Blondeau & Van Keirsbilck, 2015 ; Lussi Borer & Muller, 2016, 2017)

STRATÉGIE 3 : **LA DÉCENTRATION**

QUAND l'apprenant·e élargit sa compréhension de la situation :

- en tenant compte des feedbacks reçus
- en activant les théories apprises ou mobilisables

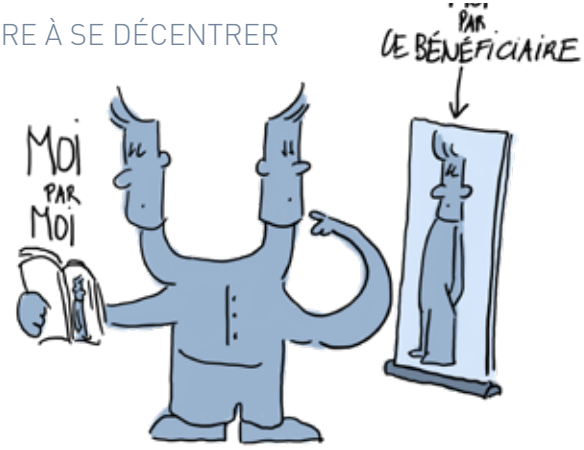
(Groupe collaboratif, 10 février 2020)

INCIDENTS CRITIQUES RAPPORTÉS PAR DES SUPERVISEUR·EUSES

Pablo, étudiant en sciences-économiques, noue une relation amicale avec son maitre de stage. Dès lors, il n'est pas engagé dans une relation accompagnateur-accompagné, si bien que lorsqu'il reçoit l'évaluation de sa pratique, il est étonné de ses résultats qu'il pensait être meilleurs.

Catherine, déjà diplômée en pharmacie, a repris des études pour se spécialiser en pharmacie hospitalière. Sa relation avec son maitre de stage est tendue. En effet, Catherine accepte peu son statut de novice et ne souhaite pas se remettre en question. Le maitre de stage décide de prendre le temps d'analyser avec elle une situation emblématique.

UNE PISTE POUR AIDER LE·LA STAGIAIRE À SE DÉCENTRER
→ LE SÉMINAIRE RÉFLEXIF



STAGE

Vivre une expérience de stage touche l'identité du·de la professionnel·le en devenir.

SÉMINAIRE COLLECTIF SUR L'IDENTITÉ

1. **Se décentrer à travers le regard des bénéficiaires**
   Rédiger deux textes courts qui correspondraient aux points de vue de deux bénéficiaires : (1) sur une de mes pratiques qui reflète qui je suis, avant le stage, (2) sur ma pratique de stage. Que pourraient-ils dire de moi, de mon travail ?

2. **Objectiver les contextes professionnels (Neuville, 2004)**
   Dans un tableau, pour chaque pratique, identifier les bénéficiaires, les lieux, les enjeux, les collègues ou intervenant·es, les actions, les contraintes, les ressources.

3. **Analyser les deux situations**
   Mettre en évidence les ressemblances et les différences entre ces deux contextes et analyser en quoi elles interrogent la perception de l'identité en construction (continuité ? rupture ?)

4. **Se décentrer à nouveau, se positionner et se projeter**
   À partir de référents théoriques qui traitent du développement professionnel, se positionner au sein de la dynamique identitaire et se projeter dans un avenir à moyen terme.

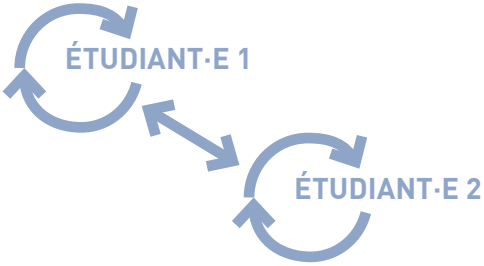
RAPPORT RÉFLEXIF

Rédiger la réflexion initiée et travaillée au cours du séminaire.

(Inspiré des séminaires FOPA de l'UCLouvain, menés par l'équipe des tuteur·rices de stage)

2e MODALITÉ : l'évaluation mutuelle

(appelée aussi évaluation entre pairs ou peer review)



AVEC UN PAIR

« *L'évaluation mutuelle [a lieu lorsque] deux ou plusieurs apprenants (pairs ayant un même statut dans la situation de formation) évaluent leurs productions et / ou leurs procédures respectives ou conjointes, en se servant éventuellement d'un référentiel externe.* »

(Allal, 2002, p. 88)

L'ÉVALUATION MUTUELLE

C'est une évaluation réciproque au cours de laquelle chaque étudiant·e prend à la fois le rôle d'évaluateur·rice et le rôle d'évalué·e. Les apports de cette pratique sont le recul métacognitif et les réelles régulations qui conduisent à une autoévaluation plus juste.

(Bourgeois & Laveault, 2015 ; Goffin & Fagnant, 2017)

Il faut savoir que des réticences peuvent se manifester chez les superviseur·euses qui craignent que l'évaluation par les pairs soit subjective ou inégale, mais aussi chez les étudiant·es parfois mal à l'aise à l'idée de devoir juger un pair ou en difficulté de recevoir une critique.

(Roy & Michaud, 2018)

QUAND, SUR QUOI PRATIQUER UNE ÉVALUATION MUTUELLE DANS LE CADRE DES STAGES ?

LA PLANIFICATION	LA PRATIQUE DE STAGE	UNE PRODUCTION
Évaluer • Le projet • Les objectifs personnels • La préparation • ...	**Évaluer** • Une pratique filmée • Un incident critique • Une procédure • ...	**Évaluer** • Un portfolio • Un rapport réflexif • Une présentation • ...

EXEMPLE

UN SUPPORT POUR L'ÉVALUATION PAR LES PAIRS

Grille d'évaluation
Constituée de critères et d'indicateurs, elle est construite par les formateur·rices ou co-construite avec les étudiant·es

		Niveau d'atteinte de l'indicateur			Noter les éléments concrets sur lesquels je fonde mon appréciation	Formuler les pistes pour aider à l'amélioration du travail
		-	+/-	+		
CRITÈRE 1	Indicateur 1					
	Indicateur 2					
	Indicateur 3					
	Indicateur 4					

(Inspiré de Goffin & Fagnant, 2017)

MODE D'EMPLOI
La grille d'évaluation

1. Présenter la grille aux étudiant·es pour veiller à la compréhension des objectifs attendus, des critères et indicateurs. (Idéalement, la construire avec eux·elles.)
2. Lire le travail d'un·e condisciple.
3. Identifier ses forces (+) et ses faiblesses (-)
4. Justifier chaque appréciation donnée et proposer des pistes d'amélioration pour réduire l'écart avec l'attendu.
5. Échanger oralement, partager les constats, en duo sur l'évaluation réalisée.

(Bourgeois & Laveault, 2015 ; Goffin & Fagnant, 2017)

Les liens d'amitié entre les étudiant·es ainsi que leurs connaissances qui diffèrent de celles des formateur·rices peuvent entrainer des feedbacks moins porteurs mais aussi le sentiment d'être peu compétent·es dans cet exercice.

IDÉE

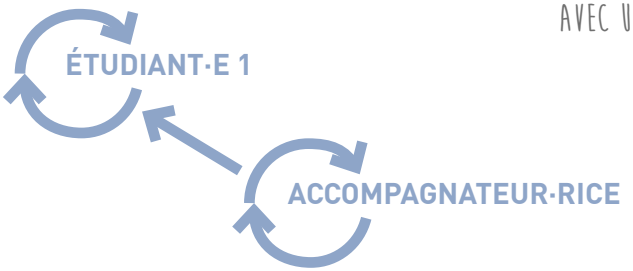
Et si cette grille servait aussi pour l'évaluation certificative ?

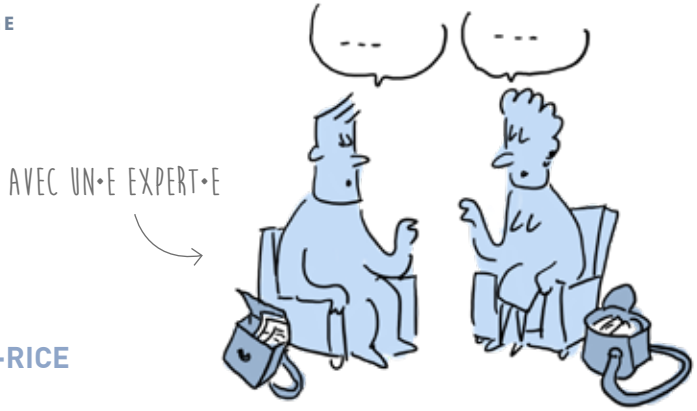
VARIANTES

- **Le pair est évalué à son tour pour favoriser son investissement**
  l'étudiant·e qui reçoit le feedback de ses pairs, évalue à son tour la qualité des commentaires reçus : m'aident-ils à m'améliorer ?
- **Évaluer une thématique différente de son propre travail pour apprendre et susciter l'intérêt.**

Pour aller plus loin

3e MODALITÉ : la coévaluation*





« *La coévaluation [a lieu quand] l'apprenant confronte son autoévaluation (de sa production et/ou de ses procédures) à l'évaluation réalisée par le formateur (ou par une autre personne ayant un statut de tuteur dans la situation de formation) ; les appréciations de chacun peuvent être basées ou non sur un référentiel externe (grille remplie avant un entretien, liste de critères, etc).* »

(Allal, 2002, p. 88)

LA COÉVALUATION

Il s'agit d'un temps de vérification, d'échange ou de formation qui vise à :

- donner du sens à l'évaluation
- installer une logique de dialogue en donnant à l'étudiant·e un rôle actif
- développer la réflexivité de l'étudiant·e
- favoriser une démarche tant d'autoévaluation que d'autoformation

(Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2017 ; Maes, Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2019b, p. 485)

UN OUTIL POUR SE POSITIONNER DANS L'ÉCHANGE
→ DES GESTES POUR L'EXPERT·E

- LAISSER LA PAROLE
- RÉAGIR
- DONNER DES CONSEILS
- DEMANDER DES INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES
- POSER DES QUESTIONS
- ÉTABLIR DES FORCES ET DES DÉFIS

(Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2017)

* Segueda & Morrissette (2017) nomment « évaluation mutuelle » l'évaluation organisée entre un·e enseignant·e et un·e étudiant·e. Pour ce cahier, nous retenons à l'instar d'autres (Allal, 1999, 2002 ; Bourgeois & Laveault, 2015 ; Goffin & Fagnant, 2017 ; Tessaro, 2018) le terme de « coévaluation » pour faciliter la distinction entre ces deux formes d'évaluation.

UN SUPPORT POUR LA COÉVALUATION FORMATIVE
→ DES BALISES POUR LA COÉVALUATION

1. Préparation de la rencontre	
PRÉPARATION PAR L'ÉTUDIANT·E	• identifier ses ressentis, ses apprentissages, ses faiblesses. • compléter son autoévaluation sur un document « rapport de stage du·de la stagiaire » identique aux grilles d'évaluation complétées par le·la superviseur·euse et le·la maitre de stage. • rassembler tous les documents nécessaires à la rencontre.
2. Lors de la rencontre de coévaluation	
MEMBRES PRÉSENT·ES (a minima)	• le·la stagiaire • les superviseur·euses qui ont vu le·la stagiaire sur son lieu de stage • le·la maitre de stage par le biais de son rapport d'évaluation
OUTILS	• un document interne reprenant les étapes à suivre pour guider la rencontre • les 'gestes de l'expert·e pour rythmer et approfondir les échanges
TIMING	• entre 45 et 60 minutes

(Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2017)

MODE D'EMPLOI
Des étapes pour guider l'échange

L'ÉTUDIANT·E :

1. explique ses ressentis par rapport au stage et rappelle ses objectifs personnels et contextuels
2. fait le point sur la compétence professionnelle prescrite par l'institut de formation pour le stage (ex. gérer le groupe). Que s'est-il passé ? Comment s'est-elle développée ? Pourquoi ?
3. synthétise ses points forts et ses points faibles sous forme d'idées-clés

LES SUPERVISEUR·EUSES UTILISENT LES DIFFÉRENTS « GESTES DE L'EXPERT·E » POUR ENCOURAGER LES ÉCHANGES. ILS·ELLES :

4. choisissent un ou des éléments de la pratique et proposent à l'étudiant·e de présenter l'activité concernée, de l'analyser et de justifier ses choix professionnels
5. décident d'approfondir un aspect mis en évidence au cours de l'échange
6. synthétisent, avec l'étudiant·e, les différentes évaluations en proposant un bilan global du stage (bon, faible, insuffisant)
7. fixent, avec l'étudiant·e, ses objectifs personnels pour la prochaine pratique

(Inspiré de Maes, Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2019b, p. 488)

4.3.2 LA RÉTROACTION : quel feedback donner au·à la stagiaire ?

LA RÉTROACTION OU FEEDBACK

La rétroaction est une composante essentielle du processus d'apprentissage.

- Elle assure la progression de l'apprenant·e.
- Elle a un impact sur sa motivation.
- Elle soutient son engagement et sa persévérance dans les tâches complexes.

(Wiliam, 2010)

IL EXISTE QUATRE TYPES DE RÉTROACTIONS :

CENTRÉE SUR **LA TÂCHE**	*Exemples :* • Commenter le résultat de la tâche. • Souligner la justesse de la réponse. • Préciser ce qui manque. • Corriger les erreurs.
CENTRÉE SUR **LE TRAITEMENT DE LA TÂCHE**	*Exemples :* • Commenter le traitement de la tâche. • Valider l'utilisation des stratégies utilisées. • Faire réfléchir sur la pratique, les processus sous-jacents à l'action.
CENTRÉE SUR **L'AUTORÉGUALTION**	*Exemples :* • Commenter l'autorégulation de l'étudiant·e. • Proposer d'autres façons d'y arriver. • Encourager les ajustements possibles, la planification des actions à venir.
CENTRÉE SUR **LA PERSONNE**	*Exemples :* • Valoriser les efforts fournis. • Confirmer les principaux apprentissages.

(Hattie & Timperley (2007), Rodet (2004) et les ressources pédagogiques de l'université Laval (www.enseigner.ulaval.ca))

UNE RÉTROACTION EFFICACE

- Porte sur le traitement de la tâche ou sur l'autorégulation du·de la stagiaire
- Se réalise au sein d'une relation de qualité installée entre le·la superviseur·euse et le·la stagiaire
- Est immédiate après la tâche
- Est écrite pour permettre un retour structuré, complet à partir duquel l'apprenant·e peut réaliser un travail cognitif et métacognitif

(Hattie & Timperley, 2007 ; Rodet, 2004)

DES PISTES POUR UNE RÉTROACTION EFFICACE
→ DES BALISES POUR LE FEEDBACK

- √ Évaluer la production du·de la stagiaire et non sa personne.
- √ Mettre l'accent sur les points forts sans pour autant occulter les difficultés.
- √ Commenter la performance de la tâche, les apprentissages réalisés ou à ajuster.
- √ Se baser essentiellement sur les objectifs à évaluer et sur les critères déterminés.
- √ Identifier les commentaires prioritaires sur lesquels le·la stagiaire doit travailler en priorité.
- √ Situer la performance et l'évaluation dans la séquence d'apprentissage globale.
- √ Communiquer les commentaires à l'étudiant·e pour qu'il·elle en prenne connaissance et puisse s'ajuster.

(Rodet, 2004)

IDÉE

Et si on variait les modalités ?

- La forme (orale, écrite)
- Le type de contenu (prescriptif, formatif, suggestif)
- Le type de rétroaction (sur la tâche, sur le traitement de la tâche, sur l'autorégulation, sur la personne)
- Le style des commentaires (positif et constructif)

(Brookhart, 2017)

4.4 L'évaluation certificative du stage

> *Souvent, dans le contexte de l'enseignement universitaire, l'apprentissage des étudiants apparait piloté par les exigences de l'évaluation certificative.*
> (Mottier Lopez & Girardet, 2019, p. 358)

L'ÉVALUATION CERTIFICATIVE

L'évaluation certificative consiste à certifier socialement la réussite (ou non) de la performance attendue, considérée comme achevée.

Elle repose donc sur une double exigence :

- Le processus est social et engage les évaluateur·rices qui ont pris les décisions
- La compétence évaluée a fait l'objet d'un apprentissage qui est, à présent, terminé.

(De Ketele, 2010)

Pour qu'il y ait apprentissage, il n'est pas suffisant de donner des points à l'étudiant·e et de lui dire qu'il·elle doit s'améliorer espérant par là un meilleur rendement pour la suite. La réussite d'un test ne signifie pas non plus qu'un apprentissage s'est construit. Par contre, les notes chiffrées mais aussi tout autre indice situant l'étudiant·e dans l'atteinte des compétences devraient orienter les formateur·rices dans l'ajustement de leur enseignement pour apporter l'aide dont les apprenant·es ont besoin pour évoluer.
(Allal & Laveaux, 2009)

En ce sens, l'évaluation certificative arrive à la fin d'un processus d'accompagnement et de récolte d'indices sur la progression du·de la stagiaire. Elle en fait le bilan en portant un jugement sur l'atteinte des compétences attendues. Pour cette raison, les évaluations formatives et certificatives sont perméables, se basant sur les mêmes données, les mêmes outils mais à des fins différentes.
(Tardif, 2006, 2014)

UN PROCESSUS POUR CONSTRUIRE LE JUGEMENT ÉVALUATIF
→ UNE CLÉ POUR ÉVALUER

- √ **Collecter et mettre en relation des informations**
  - de natures et de sources différentes
  - qualitatives ou quantitatives
- √ **Interpréter ces informations**
  - en prenant en compte la singularité de la situation
  - à la lumière de référentiels communs
- √ **Anticiper et apprécier les conséquences du jugement**
  - en respectant l'éthique de la responsabilité
- √ **Prendre une décision**
  - sur la base de l'expertise professionnelle de l'étudiant·e (son expérience et sa formation)

(Maes, Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2019a, p. 41)

DU FORMATIF AU CERTIFICATIF, UN ALIGNEMENT NÉCESSAIRE

Tout au long du parcours académique, les outils formatifs visent à situer l'étudiant·e dans l'atteinte des compétences fixées par le programme. Dans l'idéal, ils sont co-construits avec lui·elle afin de l'aider à visualiser les objectifs à atteindre, la manière d'y arriver et de l'encourager à devenir acteur·rice de son propre développement. En stage, leur usage sert tant à l'évaluation du·de la stagiaire par le·la superviseur·euse qu'à l'autoévaluation de l'étudiant·e, contribuant de la sorte à le·la guider conjointement dans son cheminement. Dès lors, dans un souci de continuité pédagogique et de cohérence interne du dispositif d'apprentissage, il parait opportun que ces mêmes outils servent aussi pour réaliser le bilan certificatif du stage.

⇨ **Par conséquent, les outils et grilles illustrés dans ce cahier pour soutenir l'accompagnement formatif du·de la stagiaire pourraient également servir à la récolte des indices qui serviront au processus certificatif.**

Pour ne pas conclure

Le stage constitue un espace-temps privilégié, dans la formation de l'étudiant·e, au cours duquel il·elle découvre son futur domaine professionnel, s'essaie à des gestes du métier, apprend une technique, se spécialise au sein du milieu socioprofessionnel qui l'accueille. D'un côté, le·la superviseur·euse universitaire balise les attendus grâce, notamment, aux consignes de stage et aux différents apports de l'institut de formation. De l'autre, le·la maitre de stage aide l'étudiant·e à s'intégrer dans le monde professionnel, à en comprendre la structure et à vivre une première expérience de socialisation professionnelle. Ces deux partenaires reconnaissent le projet professionnel de l'étudiant·e, l'aident à optimiser ses atouts personnels. Ils·elles cherchent à ce qu'il·elle puisse évoluer favorablement dans un cadre sécurisant – idéalement co-construit entre les acteur·rices (maitre de stage, superviseur·euse universitaire et stagiaire) – et ainsi développer les compétences professionnelles attendues (voir l'illustration de couverture réalisée par Benoît Raucent, sur une idée de Pascalia Papadimitriou).

Accompagner l'étudiant·e dans le cadre de son stage,
voilà le défi que proposait de relever ce cahier.

Au fil des pages, nous avons vu combien l'accompagnement des pratiques sur le terrain et du processus réflexif qui alimente l'intégration théorie-pratique est essentiel pour permettre à l'étudiant·e de construire des compétences durables. À présent outillé, le·la lecteur·rice pourra y prendre appui pour affiner son accompagnement et permettre au·à la stagiaire de progresser au mieux.

À l'heure de clôturer ce cahier sur l'accompagnement des stages, deux points d'attention nous semblent nécessaires à épingler pour prolonger la réflexion. Le premier porte sur l'évaluation certificative. Après avoir abordé le suivi des stages, il serait utile d'en questionner l'évaluation, en termes de processus et de maitrise des compétences. En effet, il parait important de réfléchir non seulement aux critères qui soutiennent le développement (pré)professionnel du·de la stagiaire mais également aux indicateurs qui démontrent leur présence. Il convient de baliser la progression à mettre en place tout au long du cursus de formation pour favoriser un continuum dans l'acquisition des compétences ; ou encore à la manière d'utiliser les indices

glanés tout au long du parcours de l'apprenant·e pour construire le jugement évaluatif final. Les méthodes d'évaluation certificatives choisies doivent permettre un bilan éclairé du stage et refléter le plus justement possible l'apprentissage du·de la stagiaire.

Un second point d'attention porte sur l'importance d'enrichir les moyens d'accompagnement. En effet, mises plus encore en lumière dans le contexte de la crise sanitaire connu en 2020, de nouvelles formes de suivi se dessinent : à distance, en modalités hybrides... À ce sujet, le cahier du LLL de Matthieu Petit et Annette Gourvil : « Enseigner (et apprendre) en téléprésence. De la salle immersive à la classe virtuelle » offre des pistes pour un accompagnement différent, soutenant la présence du·de la superviseur·euse malgré son éloignement.

Accompagner en stage s'apprend, se questionne, s'expérimente, se module selon le contexte et évolue continuellement... Que le·la lecteur·rice puisse trouver dans ce cahier des clarifications, explications et perspectives pour nourrir ses propres pratiques d'accompagnement !

Le comité scientifique du projet FDP2 FIE+
Catherine Van Nieuwenhoven, Présidente du projet- secteur des Sciences Humaines – SSH
Pascale Wouters - Coordinatrice du projet FDP2 FIE+
Marie-Laurence De Keersmaecker - secteur des Sciences et Technologies – SST
Cécile Delens - secteur Sciences de la Santé – SSS

Les chercheuses pour le projet FDP2 FIE+
Anne-Catherine Cambier
Agnès Deprit

LISTE DES OUTILS

OUTILS	AUTEUR·ES	PAGES
La fiche descriptive d'un stage	Auteures	10
Des balises relationnelles	Colognesi, Parmentier & Van Nieuwenhoven (2018, 2019)	14
Un cadre situationnel bienveillant fondé sur 4 principes	Colognesi, Beausaert & Van Nieuwenhoven (2018)	15
Des pistes pour accompagner l'informel	Auteures	17
Un accompagnement à distance avec la vidéo	Petit & Meyer (2020)	21
Des ingrédients pour concevoir un dispositif soutenant la réflexivité	Groupe collaboratif de formateurs (FDP2)	27
Les ateliers de formation professionnelle	Closset (2002)	29
L'épreuve intégrée	Souto Lopez, dispositif d'agrégation ESPO, UCLouvain	31
Le rapport réflexif	Rezsohazy, dispositif SC (BBMC), UCLouvain	33
Le journal de bord écrit	Guerriat & Balaes, dispositif Henallux	35
Le journal de bord vidéo	Kahn & Vanmeerhaeghe (2018)	35
Des outils d'organisation	Auteures	37
Un module progressif : tâche simple, tâche complexe	Plumat, De Kesel & Wathelet, dispositif d'agrégation des sciences, UCLouvain.	37
Les communautés de pratiques	Colognesi, Ayivor & Van Nieuwenhoven (2018)	39
Un questionnaire réflexif	Bocquillon, Derobertmasure & Demeuse (2016, p. 13)	41
L'entretien réflexif	Colognesi, Célis, Dejemeppe & Van Nieuwehoven (2017)	41
L'étude de cas	Clément de Cléty, dispositif MEDE, UCLouvain	43
Le séminaire de pratiques	Lacour, Frenay & Wouters (2017)	43
Les séminaires thématiques	Inspiré du programme d'agrégation EDPH de la faculté FSM	45
Le co-développement	Van Nieuwenhoven & Doidinho-Vicoso (2015)	45
La vidéo-formation	Goffin, Fagnant & Hindryckx (2019)	45
Le portfolio	Auteures	47
Le radar ou toile d'araignée	Cordier, dispositif FSM (kinésithérapie), UCLouvain	55
L'autoconfrontation simple	Blondeau & Van Keirsbilck (2015) ; Lussi Borer & Muller (2016, 2017)	57
Le séminaire réflexif	Équipe des tuteur·rices de stage, FOPA, UCLouvain	59
Des gestes pour l'expert·e	Colognesi & Van Nieuwenhoven (2017)	62
Des balises pour la coévaluation	Colognesi & Van Nieuwenhoven (2017) ; Maes, Colognesi & Van Nieuwenhoven (2019b)	63
Des balises pour le feedback	Rodet (2004)	65
Une clé pour évaluer	Maes, Colognesi & Van Nieuwenhoven (2019a)	67

BIBLIOGRAPHIE

- *Albero, B. & Nagels, M.* (2011). **La compétence en formation.** Éducation & Formation, e-296, 13-30.
- *Allal, L.* (1999). **Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'auto-évaluation.** In C. Depover et B. Noël (Eds.), L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, Modèles, pratiques et contextes. Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.
- *Allal, L.* (2002). **Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire.** L'énigme de la compétence en éducation, 77-94.
- *Allal, L. & Laveaux, J.-M.* (2009). **Assessment for Learning : évaluation-soutien d'apprentissage.** Mesure et évaluation en éducation, 32(2), 99-106.
- *Allal, L. & Mottier Lopez, L.* (2009). **Au cœur du jugement professionnel en évaluation : des démarches de triangulation.** Revue internationale des sciences de l'éducation, 22, 25-38.
- *Barès, F. & Sylvain, R.* (2014). **L'accompagnement entrepreneurial comme premier stage : plusieurs défis pour l'étudiant au contact des fondateurs.** Gestion, 39(2), 11-19.
- *Bélair, L. M. & Lebel, C.* (2004). **Évaluer pour transformer.** Pédagogie collégiale, 18(1), 27-32.
- *Bikorindagara, R.* (2002). **Étude des conditions d'implantation de dispositifs de formation en alternance dans la formation initiale des enseignants au Burundi** (thèse de doctorat inédite). Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- *Blondeau, M. & Van Keirsbilck, B.* (2015). **Un dispositif vidéo interactif en formation initiale des enseignants dans la fédération Wallonie-Bruxelles.** In L. Ria (Ed.), Former les enseignants au XXIe siècle. 1. Établissement formateur et vidéoformation (pp. 175-186). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. https://doi:10.3917/dbu.ria.2015.02.0175.
- *Bocquillon, M. & Derobertmasure, A.* (2018). **Porter un regard réflexif sur sa pratique. Oui, mais comment ?** Vers une didactique de la pratique réflexive. Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière, 81-104.
- *Bocquillon, M., Derobertmasure, A., & Demeuse, M.* (2016). **Guide pour porter un regard réflexif sur sa (une) pratique.** Mons : Presses de l'Université de Mons.https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/serviceseetr/methodo/publications/Documents/working-papers/WP06_2018_Bocquillon.pdf
- *Bourdieu, P.* (1980). **Le sens pratique.** Paris : Minuit.
- *Bourgeois. E.* (2013). L'engagement en formation. In A. Jorro (Ed.), Dictionnaire des concepts de la professionnalisation (pp. 95-99). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- *Bourgeois, E., Frenay, M. & Wouters, P.* (2019). **Les leviers du développement professionnel et voies de professionnalisation.** In E. Bourgeois & M. Frenay (Eds.) Modèles de développement professionnel de l'enseignant [cours en ligne]. Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain,.
- *Bourgeois, L. & Laveault, D.* (2015). **Évaluation par les pairs à l'écrit : qualité des rétroactions pour soutenir la phase de révision.** In P.-F. Coen & L. M.
- *Bélair (Eds.),* **Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?** (pp. 101-117). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- *Brookhart, S. M.* (2017). **How to give effective feedback to your students.** ASCD.
- *Bucheton, D.* (2003). **Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion.** Tréma, 20-21, 43-53.
- *Buysse, A. A., Périsset, D. & Renaulaud, C.* (2019). **Apport potentiel des cours théoriques à la pratique réflexive en formation à l'enseignement.** Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 21 (2), 43–63. https://doi.org/10.7202/1061839ar
- *Campanale, F.* (2007). **Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants : Quelles relations ?** (pp. 55-75). In A. Jorro (Ed.), Évaluation et développement professionnel. Paris : L'Harmattan.
- *Caron, J. & Portleance, L.* (2017). **Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique.** Formation et profession, 25(1), 34-49. https://doi:10.18162:fp.2017.367

- *Cattonar, B.* (2001). **Les identités professionnelles enseignantes.** Ébauche d'un cadre d'analyse. Cahier de recherche du GIRSEF, 10.
- *Charlier, E., Beckers, J., Boucenna, S., Biémar, S., François, N. & Leroy, C.* (2013). **Comment soutenir la démarche réflexive.** Outils et grilles d'analyse des pratiques. Bruxelles : De Boeck.
- *Clerc, N. & Agogué, M.* (2014). **Analyse réflexive de pratiques et développement de nouvelles compétences.** Recherche en soins infirmiers, 118(3), 7-16. https://doi:10.3917/rsi.118.0007
- *Closset, A.,* (2002). **Les ateliers de formation professionnelle, les activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle et les stages.** Régendat langues modernes. Recherche en éducation : quels dispositifs favorisent le développement des compétences professionnelles dans l'enseignement supérieur ? Et à quelles conditions ?, Fédération Wallonie Bruxelles. http://www.enseignement.be/index.php?page= 26044&id_fiche=1011&dummy=25065
- *Colardyn, D. & Bjornavold, J.* (2004). **Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States 1.** European journal of education, 39(1), 69-89.
- *Collin, S.* (2010). **L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires** (thèse de doctorat inédite). Montréal, Université de Montréal.
- *Colognesi, S., Ayivor, Y. & Van Nieuwenhoven, C.* (2018). **Quand des maitres de stage et des superviseurs cheminent ensemble pendant deux ans : quels effets sur leur développement professionnel ?** Phronesis, 7(4), 36-48.
- *Colognesi, S., Beausaert, S. & Van Nieuwenhoven, C.* (2018). **L'accompagnement des enseignants tout au long de la carrière défini autour de quatre fondements.** In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beausaert (Eds.), Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière (pp. 5-14). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- *Colognesi, S., Célis, S., Dejemeppe, X. & Van Nieuwenhoven, C.* (2017). **Rapport à l'écrit et postures de formateurs dans l'accompagnement d'étudiants engagés dans un portfolio certificatif.** Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 20(2), 49-71. https://doi.org/10.7202/1053588ar
- *Colognesi, S., Deprit, A. & Van Nieuwenhoven, C.* (2021). **Cinq balises pour assurer l'accompagnement des stagiaires.** In B. Raucent, C. Jacqmot, C. Van Nieuwenhoven & C. Verzat (Eds).
- *Colognesi, S., Deschepper, C., Balleux, L. & März, V.* (2019). **Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études ?** Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire. Formation et pratiques d'enseignement en questions, 25, 79-101.
- *Colognesi, S., Parmentier, C. & Van Nieuwenhoven, C.* (2018). **Des ingrédients pour une relation efficace maitre de stage/stagiaire. Le point de vue des stagiaires.** In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beausaert (Eds.), L'accompagnement des pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière. (pp. 29-44). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- *Colognesi, S., Parmentier, C. & Van Nieuwenhoven, C.* (2019). **Deux portraits pour illustrer un indispensable à tout accompagnement : la relation maitre de stage–stagiaire.** Éducation & Formation, e-315, 13-27.
- *Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C.* (2017). **Le processus de coévaluation entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire.** Revue canadienne de l'éducation, 40(2), 1-27.
- *Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christian, E., Lebel, C. & Bélair, L. M.* (2019). **Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle.** Phronesis, 8(1), 5-21.
- *Coppe, T., Raemdonck, I., März, V., Parmentier, M., Brouhier, Q. & Colognesi, S.* (2020). **L'insertion professionnelle des enseignants au travers des multiples facettes de la socialisation au travail : un instrument de mesure pour les appréhender.** Communication présentée au CRIFPE, Montréal.
- *Correa Molina, E.* (2011). **Ressources professionnelles du superviseur de stage : une étude exploratoire.** Revue des sciences de l'éducation, 37(2), 307-325. https://doi.org/10.7202/1008988ar

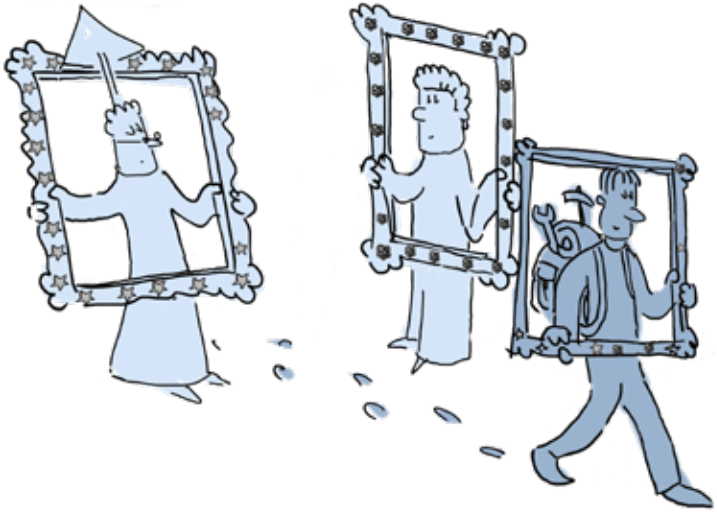
- *Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P. & Gervais, C.* (2010). **Concept de réflexion : un regard critique.** Éducation et francophonie, 38(2), 135-154. https://doi.org/10.7202/1002160ar
- *Correa Molina, E. & Gervais, C.* (2008). **Les stages en formation à l'enseignement.** Pratiques et perspectives théoriques. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- *Davis, D. A., Mazmanian, P. E., Fordis, M., Van Harrison, R. T. K. E., Thorpe, K. E. & Perrier, L.* (2006). **Accuracy of physician self-assessment compared with observed measures of competence: a systematic review.** Jama, 296(9), 1094-1102.
- *Décret Paysage : décret de la Communauté française du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études.* (2013). Moniteur belge, le 18 décembre 2013, Docu n° 39681.
- *De Ketele, J. M.* (2010). **Ne pas se tromper d'évaluation.** Revue française de linguistique appliquée, 15(1), 25-37.
- *De Ketele. J.* (2013). **L'engagement professionnel : tentatives de clarification conceptuelle.** In A. Jorro & J. De Ketele (Eds). L'engagement professionnel en éducation et formation (pp. 7-22). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. https://doi:10.3917/dbu.jorro.2013.01.
- *Denoux, S.* (2014). **Apprendre en stage : situation de travail, interactions et participation.** Phronesis, 3(1-2), 18–27. https://doi.org/10.7202/1024585ar
- *Derobertmasure, A.* (2012). **La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants (thèse de doctorat).** Mons, Université de Mons-Hainaut. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944/
- *Derobertmasure, A., Dehon, A. & Demeuse, M.* (2010). **Indicateurs de réflexivité en formation initiale : analyse de contenu de dossiers réflexifs.** Éducation et Formation, e-294. Disponible à l'adresse suivante http://ute2.umh.ac.be/revues/
- *De Vos, S., Beausaert, S., De Wilde, J. & Lecot, J.* (2018). **La carte des talents comme outil d'échange de savoirs et de satisfaction au travail des enseignants du primaire et du secondaire.** In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beausaert (Eds.), Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière (pp. 161-182). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- *Dietrich, A. & Weppe, X.* (2010). **Les frontières entre théorie et pratique dans les dispositifs d'enseignement en apprentissage.** Management & Avenir, 40(10), 35-53. https://doi:10.3917/mav.040.0035.
- *Eraut, M.* (2004). **Informal learning in the workplace.** Studies in continuing education, 26(2), 247-273.
- *Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H.* (2004). **School engagement: Potential of the concept, state of the evidence.** Review of Educational Research, 74(1), 59-109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059
- *Froehlich, D., Beausaert, S., Segers, M. & Gerken, M.* (2014). **Learning to stay employable.** Career Development International, 19(5), 508-525.
- *Gervais, C., & Desrosiers, P.* (2005). **L'école, lieu de formation d'enseignants: questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires.** Québec : Presses Université Laval.
- *Gillet, C.* (2019). **La crise, une invitation à explorer des modes de coopération pour partager des pratiques d'apprentissage.** Communication au colloque QPES 2019, Brest, France. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02290514/
- *Goffin, C. & Fagnant, A.* (2017). **Faire vivre une expérience d'évaluation mutuelle en formation initiale : quelle transposition vers les pratiques d'enseignement projetées ?** Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation, (9).
- *Goffin, C., Fagnant, A. & Hindryckx, M. N.* (2019). **Ce que disent quelques futurs enseignants du secondaire supérieur d'une démarche dite d'auto-hétéroscopie.** Didactiques en pratique, 5, 113-121. https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/244161/1/Didactique_5_Book_SR.PDF#page=113
- *Gouin, J. A. & Hamel, C.* (2015). **La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner.** Canadian Journal of Education, 38(3), 1-27.

- *Guillemette, S.* (2017). **Modalités pour le démarrage d'une démarche d'analyse de pratique et de réflexivité selon une perspective de bienveillance.** Revue de l'analyse de pratiques professionnelles, 10, 119-132.
- *Guillemette, F. & L'Hostie, M. (Ed.).* (2011). **Favoriser la progression des stagiaires en enseignement.** Québec : PUQ.
- *Hattie, J. & Timperley, H.* (2007). **The power of feedback.** Review of educational research, 77(1), 81-112.
- *Jonnaert, P.* (2011). **Sur quels objets évaluer des compétences ?** Éducation & Formation, e-296, 31-43.
- *Jonnaert, P., Masciotra, C., Boufrahi, S., & Barrette, K.* (2005). **Compétences, constructivisme et interdisciplinarité : Contributions essentielles au développement des programmes d'études.** Montréal : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes.
- *Jorro, A.* (2014). **Dictionnaire des concepts de la professionnalisation.** De Boeck Supérieur.
- *Kahn, S. & Vanmeerhaeghe, S.* (2018). **Les normes pour enseigner chez des stagiaires futurs enseignants belges : normes professionnelles ou normes sociales ?** Recherche formation, 2, 33-46.
- *Kolb, D.A.* (1984). **Experiential learning : experience as the source of learning and development.** Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- *Lacour, V., Frenay, M. & Wouters, P.* (2017). **Quelle motivation des étudiants en pharmacie à être les protagonistes d'une classe inversée ?** Journal de Pharmacie de Belgique, 99(3), 14-18.
- *Lebel, C., Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S. & Bélair, L. M.* (2019). **Le travail d'accompagnement des formateurs de stagiaires dans l'enseignement supérieur : perspectives compréhensives et modalités de mise en place.** Phronesis, 8(1), 1-4.
- *Legendre, M. F.* (2001). **Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation.** Revue de l'AQEFLS, 23(1), 12-30.
- *Little, J.W.* (2005). **Professional learning and school-network ties: Prospects for school improvement.** Journal of Educational Change, 6, 277–283.
- *Lussi Borer, V. & Muller, A.* (2016). **L'enquête collaborative comme démarche de transformation de l'activité d'enseignement : de la formation initiale à la formation continuée.** Apprendre à enseigner, 193-207.
- *Lussi Borer, V. & Muller, A.* (2017). D**esigning a collaborative video learning lab to transform teachers' work practices.** In P.G Rossi & L. Fedeli (Eds.), Integrating video into pre-service and in-service teacher training (pp. 68-89). IGI Global.
- *Maes, O., Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C.* (2019a). **Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement.** Mesure et évaluation en éducation, 42(1), 35-61.
- *Maes, O., Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C.* (2019b). **Une étude multicas pour comprendre comment la singularité est prise en compte en situation de coévaluation de stage en enseignement.** Revue Suisse des Sciences de l'Éducation, 41(2) , 483-502.
- *Malo, A.* (2008). **Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement.** Les stages en formation à l'enseignement: pratiques et perspectives théoriques, 103-124.
- *Malo, A.* (2010). **Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement.** Éducation et francophonie, 38(2), 78-95.
- *Martineau, S., Portelance, L. & Presseau, A.* (2009). **La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel : analyse des approches basées sur la mesure.** Questions Vives. Recherches en éducation, 5(11), 243-258.
- *März, V. & Kelchtermans, G.* (2020). **The networking teacher in action : A qualitative analysis of early career teachers' induction process.** Teaching and Teacher Education, 87, 1-15. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102933
- *McAlpine, L., Weston, C., Berthiaume, D., Fairbank-Roch, G. & Owen, M.* (2004). **Reflection on teaching : types and goals of reflection.** Educational Research and Evaluation, 10(4), 337-363.

- *Merhan, F. & Bourgeois, E.* (2015). **Dynamiques d'engagement professionnel en situation de formation par alternance.** In. F. Merhan, A. Jorro & J.-M. De Ketele (Eds.), Mutations éducatives et engagement professionnel. De Boeck.
- *Monrouxe, L. V.* (2010). **Identity, identification and medical education : why should we care ?** Medical education, 44(1), 40-49.
- *Moolenaar, N. M.* (2012). **A social network perspective on teacher collaboration in schools : Theory, methodology, and applications.** American journal of education, 119(1), 7-39.
- *Mottier Lopez, L.* (2015). **Évaluations formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement.** Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- *Mottier Lopez, L. & Girardet, C.* (2019). **Expérience d'un dispositif collaboratif d'évaluation formative et certificative en formation universitaire à la recherche collaborative.** Actes du 31e colloque de l'ADMEE-Europe (pp. 358-365).
- *Myers, D.* (2019). **La construction de mon identité professionnelle à travers la recherche d'un leadership exemplaire (maitrise en éducation).** Edmonton, Canada : University of Alberta. https://era.library.ualberta.ca/items/2713af40-5310-4b36-9b69-59d76a542648
- *Note soumise au CEFO.* (18 novembre 2018). **FDP2 2018 : mise en œuvre de la FIE.** Les stages. Note interne, UCLouvain.
- *Paivandi, S. (*2015). **Apprendre à l'université.** Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- *Paquay, L.* (2014). **Auto-évaluation.** Dictionnaire des concepts de la professionnalisation, 41-44.
- *Parent, S.* (2016). **De la motivation à l'engagement : un processus multidimensionnel lié à la réussite de vos étudiants.** Pédagogie collégi*ale, 27(3), 13-16. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34326/Parent-27-3-2014.pdf?sequence=1*
- *Paul, M.* (2016). **La démarche d'accompagnement.** Repères méthodologiques et ressources théoriques. De Boeck Supérieur.
- *Payette, A. & Champagne, C.* (2000). **Le groupe de codéveloppement professionnel : une approche d'autoformation en groupe.** In R. Foucher (Ed.), L'autoformation reliée au travail. Apports européens et nord- américains pour l'an 2000. Montréal : Éditions Nouvelles.
- *Pentecouteau, H.* (2012). **L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques.** Revue internationale de pédagogie de l'enseignement universitaire, 28(1), 1-11. Récupéré du site de la revue : https://ripes.revues.org/605
- *Perez-Roux, T.* (2012). **Développer la réflexivité dans la formation initiale des enseignants ? Enjeux des dispositifs d'analyse de pratique et conditions de mise en œuvre dans deux contextes de formation en France.** La revue des hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, 15, 97-118.
- *Perrenoud, P.* (1994). **Former les enseignants primaires dans le cadre des sciences de l'éducation : le projet genevois.** Recherche & formation, 16(1), 39-60.
- *Perrenoud, P.* (2001a). **Développer la pratique réflexive : Dans le métier d'enseignant.** ESF Sciences humaines.
- *Perrenoud, P.* (2001b). **De la pratique réflexive au travail sur l'habitus.** Recherche & Formation, 36(1), 131-162.
- *Perrenoud, P.* (2004). **Évaluer des compétences.** L'éducateur, 8-11.
- *Perrenoud, P.* (2018). **Développer la pratique réflexive : Dans le métier d'enseignant.** ESF Sciences humaines.
- *Petit, M.* (2021). **Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique.** JFD.
- *Petit, M. & Dionne, L.* (2020). **Superviser à distance grâce au numérique : le cas des stages.** Le tableau, 9(1). http://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/superviser-distance-grace-au-numerique-le-cas-des-stages
- *Petit, M., Dionne, L. & Brouillette, L.* (2019). **Supervision de stage à distance : état de la recherche dans différents domaines de formation postsecondaire.** Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 21(1), 96-118.

- *Petit, M. & Meyer, F.* (2020). **Vers une modélisation de l'utilisation de la vidéo en supervision de stage à distance (ou hybride).** In S. Chaliès & V. Lussi Borer (Eds.), Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance (pp. 67-83). Toulouse : Octarès.
- *Petit, M., Monney, N. & Gremion, C.* (2018). **Enjeux et tensions de l'implantation et de l'utilisation du portfolio numérique en enseignement supérieur.** The canadian journal for the scholarship of teaching and learning, 9(3). https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.3.2
- *Pirot, L. & De Ketele, J.-M.* (2000). **L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées.** Revue des sciences de l'éducation, 26(2), 367–394. https://doi.org/10.7202/000127ar
- *Proulx, A. G., Ruest-Paquette, A. S., Forte, L. A. S., Cotnam-Kappel, M., Fallu, C. & Bartosova, L.* (2012). **La réflexivité : exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs.** Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 28, (2).
- *Renoux, C., Lebeau, J. P., Potier, A. & Lehr Drylewicz, A. M.* (2013). **Un référentiel de compétences pour une évaluation formative des internes en stage de premier niveau en médecine générale.** Exercer, 24, 185-92.
- *Robert, J. & Carrabs, V.* (2014). **L'expérience internationale étudiante : un atout pour une carrière sur la scène mondiale ?** Gestion, 39(4), 175-185. https://doi:10.3917/riges.394.0000.
- *Rodet, J.* (2004). **La rétroaction, support d'apprentissage ?** Revue du conseil québécois de la formation à distance, 4(2), 45-74.
- *Romanus, C.* (2018). **Explorer la dimension réflexive du portfolio CAPAES-UCL** : Analyse de traces de réflexivité (mémoire de master), Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain. https://dial.uclouvain.be/memoire/ucl/fr/object/thesis%3A17381
- *Rondeau, K.* (2019). **La réflexivité au cœur du travail de nature identitaire de personnes enseignantes en formation continue en enseignement.** Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 21(1), 36-54 .
- *Roy, M. & Michaud, N.* (2018). **L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs en enseignement supérieur : promesses et défis.** Formation et profession,26(2), 54-65.
- *Scallon, G.* (1999). **L'harmonisation des fonctions formative et sommative de l'évaluation.** Québec, Université Laval. https://doi: 10.1016/j.chb.2009.10.015
- *Segueda, S. & Morrissette, J.* (2017). **Un éclairage sur l'influence des évaluations mutuelles entre enseignants et étudiants en contexte universitaire : vers une conception resocialisante.** Formation et profession, 25(2), 93.
- *Tardif, J.* (2006, avril). **L'évaluation des compétences : de la nécessité de documenter un parcours de formation.** Conférence présentée dans le cadre du mois de la pédagogie universitaire. Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- *Tardif, J.* (2014). **Étude des principes éthiques appliqués par des enseignantes et des enseignants lors de l'évaluation certificative d'une compétence dans le cadre d'un stage d'intégration en soins infirmiers au collégial (maitrise en enseignement).** Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- *Teo, Y. H., McNamara, S., Romeo, G. & Gronn, D.* (2015). E**nhancing practicum supervision with asynchronous and synchronous technologies.** Universal journal of educational research, 3(5), 322-327.
- *Tessaro, W.* (2018, mars). **Impliquer l'élève dans le processus de l'évaluation.** Communication à la Journée nationale de l'ADMEE, Mons.
- *Tynjälä, P. & Heikkinen A. P. H. L.* (2011). **Beginning teachers' transition from pre-service education to working life.** Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14(1),11–33. https://doi:10.1007/ s11618-011-0175-6
- *Vacher, Y.* (2015). **Construire une pratique réflexive : comprendre et agir.** Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- *Vanhulle, S., Merhan, F. & Ronveaux, C.* (2007). **Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question.** In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Eds.), Alternances en formation (pp. 7-45). Bruxelles : De Boeck.

- *Van Nieuwenhoven, C. & Doidinho-Vicoso, H.* (2015). **Quel regard les enseignants novices portent-ils sur leurs difficultés & sur les apports d'un dispositif de codéveloppement ?** In P.-F. Coen & L.M. Bélair (2015). Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ? (p.241-258). Bruxelles : De Boeck.
- *Van Nieuwenhoven, C. & Labeeu, M.* (2010). **L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive.** Éducation et francophonie, 38(2), 39-59.
- *Vanpee, D., Frenay, M., Godin, V. & Bédard, D.* (2009). **Ce que la perspective de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques peut apporter pour optimaliser la qualité pédagogique des stages d'externat.** Pédagogie médicale, 10(4), 253-266.
- *Vause, A.* (2011). D**es pratiques aux connaissances pédagogiques des enseignants : les sources et les modes de construction de la connaissance ouvragée (thèse de doctorat).** Louvain-la- Neuve, Université Catholique de Louvain.
- *Verzat, C.* (2010). **Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ?** In B. Raucent (Ed.), Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ? (pp. 25-50). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. https://doi:10.3917/dbu.rauce.2010.01.0025
- *Villeneuve, L. & Moreau, J.* (2010). F**ormer des superviseurs et des maîtres de stage.** In B. Raucent., C. Verzat & L. Villeneuve (Eds.), Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ? Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. https://doi:10.3917/dbu.rauce.2010.01.0443
- *Waege, K. & Haugaløkken, O. K.* (2013). **Research-based and hands-on practical teacher education. An attempt to combine the two.** Journal of Education for Teaching, 39(2), 235-249.
- *Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B.* (2015). **Communities of practice: a brief introduction.** Leaderschip Workshop. University of Oregon, 1-8. http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf
- *Wiliam, D.* (2010). **The role of formative assessment in effective learning environments.** The nature of learning: Using research to inspire practice, 135-155.
- *Wittorski, R.* (2003). **Analyse de pratiques et professionnalisation des enseignants.** CNAM: Centre de Recherche sur la Formation.
- *Wittorski, R.* (2007). **Professionnalisation et développement professionnel.** Paris : L'Harmattan.



REMERCIEMENTS ET CONTRIBUTIONS

Ce cahier est basé sur les travaux effectués par deux groupes réunis autour d'une recherche collaborative, soutenue par le Fonds de développement pédagogique (FDP2) de l'UCLouvain. Nous remercions chaleureusement les membres de ces groupes pour leur implication et le partage de leurs expériences, leurs pratiques et leurs ressources en matière d'accompagnement des stages. Merci à Delphine Balaes (Hénallux), Myriam Banaï (EPL), Marc Blondeau (FOPA), Éric Bothy (HE Galilée), Mathieu Bouhon (FIAL), Anne-Françoise Bray (FOPES), Branka Cattonar (FIAL), Sandrine Célis (HE Galilée), Émeline Cherdon (HELHa), Stéphane Cordier (FSM), Olivia Dalleur (FARM), Myriam De Kesel (SC), Vincent d'Harveng (FSM), Jean-Louis Dufays (FIAL), Valérie Dupont (ESPO), Anne Guerriat (Hénallux), Jessy Ketels (HE Vinci), Daniel Léonard (MED), Julie Louette (FIAL), Mathieu Meunier (LOCI), Pascalia Papadimitriou (FOPA), Jim Plumat (SC), René Rezsohazy (SC), Dominique Rosar (HELHa), Stéphanie Samyn (HE Vinci), Miguel Souto Lopez (ESPO), Aurore Van Bogaert (HE Vinci), Julie Van de Vyver (FIAL), Marie-Claire Van Nes (MED).

Merci aux membres du comité scientifique pour leur présence, leur soutien et leur accompagnement tout au long de cette recherche ainsi que pour la relecture de ce cahier : Marie-Laurence De Keersmaecker (SST), Cécile Delens (SSS), Catherine Van Nieuwenhoven (FOPA) et Pascale Wouters (LLL).

Merci à Stéphane Colognesi (FOPA), Jean-Baptise Demoulin (MED), Matthieu Petit (Université de Sherbrooke) pour le temps consacré à la lecture du cahier, pour leur expertise et leurs conseils avisés.

Merci au Fonds de développement pédagogique, à sa présidente, Tania Van Hemelryck d'avoir soutenu ce projet.

Enfin, merci à toute l'équipe du LLL pour sa présence au quotidien, sa bienveillance et le partage d'outils pédagogiques ; et tout particulièrement à Benoît Raucent pour ses illustrations.

© Presses universitaires de Louvain, 2020
http://pul.uclouvain.be
Dépôt légal : D/2020/9964/75
ISBN : 978-2-39061-090-8
ISBN pour la version numérique (pdf) : 978-2-39061-091-5
Imprimé en Belgique par CIACO scrl – n° d'imprimeur : 101522

Cette licence permet d'utiliser l'œuvre et de la partager en citant le nom des auteurs. Toute diffusion d'une création nouvelle à partir de cette œuvre doit se faire selon des conditions identiques (licence BY-SA), cfr https://creativecommons.org/

Diffusion : www.i6doc.com, l'édition universitaire en ligne
Sur commande en librairie ou à

Diffusion universitaire CIACO
Grand-Rue, 2/14
1348 Louvain-la-Neuve, Belgique
Tél. 32 10 47 33 78
duc@ciaco.coop

Distributeur pour la France :
Librairie Wallonie-Bruxelles
46 rue Quincampoix – 75004 Paris
Tél. 33 1 42 71 58 03
Fax 33 1 42 71 58 09
librairie.wb@orange.fr

Direction de la collection : Benoît Raucent & Pascale Wouters – Louvain Learning Lab (LLL)
Éditeur responsable : Benoît Raucent – Louvain Learning Lab (LLL)
Grand Rue 54 – 1348 Louvain-la-Neuve
Illustrations : Benoît Raucent
Graphisme et mise en page : Catherine Le Clercq

Le stage constitue un moment privilégié du programme d'étude, au cours duquel l'étudiant·e intègre un milieu socioprofessionnel authentique dans lequel il·elle va construire des compétences professionnelles (connaissances, pratiques, attitudes, postures ...) liées aux acquis d'apprentissages de la formation.

Or, il ne suffit pas d'immerger le·la futur·e professionnel·le en situation de travail pour que les compétences attendues se développent. En effet, l'étudiant·e, responsabilisé·e au moment du stage, se sent souvent démuni·e quand il·elle doit tisser des liens entre sa formation théorique et la pratique (Caron & Portelance, 2017). Il·elle perçoit aussi parfois des écarts entre ses acquis théoriques et la réalité du terrain qui le déstabilisent (Waege & Haugaløkken, 2013) et serait en demande d'aide.

Dès lors, comment accompagner l'étudiant·e dans le cadre des stages et lui permettre de réguler ses apprentissages ? Comment, aussi, l'amener à porter un regard réflexif sur sa pratique, à s'autoévaluer pour cheminer vers une autonomie professionnelle ?

Pour répondre à ces questions, deux groupes de recherches collaboratives, constitués de membres de l'UCLouvain et de partenaires de hautes écoles, se sont réunis tout au long du projet grâce au soutien du Fonds de développement pédagogique de l'université (FDP2). Ce cahier prend appui sur leurs réflexions et propose des cadrages théoriques, des témoignages et des pistes d'action pour outiller tout formateur·rice dans l'accompagnement formatif des stagiaires.

UCLouvain

i6doc.com
la librairie des documents scientifiques

fdp Fonds de Développement Pédagogique
THÉMATIQUE

98965 15€