

Accompagner et former des maîtres de stage en éducation physique. L'expérience de l'Université catholique de Louvain (Belgique)

Supporting and training for physical education teacher supervisors: The experience of Louvain Catholic University (Belgium)

Apoyar y capacitar maestros de prácticas en educación física: la experiencia de la Universidad católica de Lovaina (Bélgica)

Ghislain Carlier

Volume 37, Number 1, Spring 2009

La supervision pédagogique en enseignement de l'éducation physique

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/037653ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/037653ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Carlier, G. (2009). Accompagner et former des maîtres de stage en éducation physique. L'expérience de l'Université catholique de Louvain (Belgique). *Éducation et francophonie*, 37(1), 68–88. <https://doi.org/10.7202/037653ar>

Article abstract

In Francophone Belgium, the initial training of collegiate institute teachers is piloted by the *Décret de la Communauté française*, which made it mandatory for student teachers to complete 60 hours of practice teaching in a classroom provided by an approved supervising teacher (ST). University supervisors must make three visits. There are two parts to ST training at the Louvain Catholic University (UCL). The first involves support from university supervisors during their visits to the schools. Their job is essentially to make observations and collect information about the competencies of the student teacher. They also interact with the supervising teacher about his or her job. The second part consists of an annual morning meeting for supervising teachers and student teachers. The meeting's program has several goals: to create a common professional culture and a connection between the supervising teachers, to raise awareness about action theories, and to stimulate the sharing of practices and discussions between the supervising teachers and the student teachers. This article describes two parts of the training in the context of our university. It then discusses perceptions the supervising teachers have about their profession and the training they receive. There is evidence of a humanistic style of supervision and the evocation of didactic skills developed through interaction.

Accompagner et former des maîtres de stage en éducation physique L'expérience de l'Université catholique de Louvain (Belgique)

Ghislain CARLIER

Professeur, Université catholique de Louvain (UCL), Institut d'éducation physique et de réadaptation (IEPR), Belgique

RÉSUMÉ

En Belgique francophone, la formation initiale des enseignants du secondaire supérieur est pilotée par le décret de la Communauté française qui fixe l'obligation d'effectuer 60 heures de stage dans une classe mise à disposition par un maître de stage (MS). Trois visites de supervision incombent aux superviseurs universitaires. La formation des maîtres de stage, telle que nous la concevons à l'Université catholique de Louvain (UCL), comporte deux volets. Le premier consiste en un accompagnement par les superviseurs universitaires, lors de leurs visites en école. La tâche essentielle des superviseurs consiste à observer et à s'informer sur les compétences du stagiaire.

Afin de ne pas alourdir le texte, les personnes et les fonctions mentionnées le sont au masculin : enseignant, élève, stagiaire, superviseur, maître de stage évoquent les personnes et fonctions de genre féminin aussi bien que masculin.

En outre, ils interagissent avec le maître de stage à propos de son métier. Le second volet consiste en une matinée annuelle destinée conjointement aux maîtres de stage et aux stagiaires. Son programme poursuit plusieurs buts : créer une culture professionnelle commune et une *affectio societatis* entre les maîtres de stage, sensibiliser aux théories de l'action, susciter le partage des pratiques et provoquer des échanges entre les maîtres de stage et les stagiaires. Cet article décrit les caractéristiques des deux volets de la formation dans le contexte propre à notre université. Ensuite, il met en évidence les perceptions des maîtres de stage à propos de leur métier et des formations suivies. S'en dégagent la mise en évidence d'un style de supervision humaniste et l'évocation des compétences didactiques développées en interaction.

L'obligation de formation propre à la fonction de maître de stage n'existe pas en Belgique francophone. Dès lors, sur quelles ressources s'appuient les intéressés pour accompagner les stagiaires? Et, lorsque des formations de nature volontaire leur sont offertes, comment contribuent-elles à leur donner un gain de « lucidité armée »?

ABSTRACT

Supporting and training for physical education teacher supervisors: The experience of Louvain Catholic University (Belgium)

Ghislain CARLIER

Louvain Catholic University (UCL) and the Institute of Physical Education and Readaptation (IPER), Belgium

In Francophone Belgium, the initial training of collegiate institute teachers is piloted by the *Décret de la Communauté française*, which made it mandatory for student teachers to complete 60 hours of practice teaching in a classroom provided by an approved supervising teacher (ST). University supervisors must make three visits. There are two parts to ST training at the Louvain Catholic University (UCL). The first involves support from university supervisors during their visits to the schools. Their job is essentially to make observations and collect information about the competencies of the student teacher. They also interact with the supervising teacher about his or her job. The second part consists of an annual morning meeting for supervising teachers and student teachers. The meeting's program has several goals: to create a common professional culture and a connection between the supervising teachers, to raise awareness about action theories, and to stimulate the sharing of practices and discussions between the supervising teachers and the student teachers. This article describes two parts of the training in the context of our university. It then discusses perceptions the supervising teachers have about their profession and the training they receive. There is evidence of a humanistic style of supervision and the evocation of didactic skills developed through interaction.

RESUMEN

Apoyar y capacitar maestros de prácticas en educación física: la experiencia de la Universidad católica de Lovaina (Bélgica)

Ghislain CARLIER

Universidad católica de Lovaina (UCL) e Instituto de educación física y de readaptación (IEPR), Bélgica

En Bélgica francófona, la formación inicial de los maestros de secundaria superior está regida por el decreto de la Comunidad francesa que establece la obligación de realizar 60 horas de prácticas en una clase puesta a la disposición por un maestro de prácticas (MP). Tres visitas de supervisión involucran a supervisores universitarios. La formación de los maestros de prácticas, tal y como se concibe en la Universidad católica de Lovaina (UCL), comprende dos aspectos. El primero consiste en el apoyo de supervisores universitarios, durante sus visitas a la escuela. Su trabajo esencial consiste en observar e informarse sobre las habilidades del practicante. Además, interactúan con el maestro de prácticas en lo concerniente a su profesión. El segundo aspecto está integrado por una jornada anual destinada a los maestros de prácticas y a los practicantes. El programa de la jornada persigue varios objetivos: crear una cultura profesional común y una *affectio societatis* entre los maestros de prácticas, iniciarlos a las teorías de la acción, suscitar la comunicación de experiencias y provocar intercambios entre los maestros de prácticas y los practicantes. Este artículo describe las características de dichos aspectos de la formación en el contexto propio a nuestra universidad. Después, evidencia las percepciones de los maestros de prácticas en lo concerniente a su trabajo y a las formaciones cursadas. Se desprende la puesta en evidencia de un estilo de supervisión humanista y la evocación de habilidades didácticas desarrolladas durante la interacción.

Introduction

Durant la dernière décennie, en Belgique francophone, plusieurs référentiels de compétences destinés aux partenaires du système éducatif ont vu le jour : les élèves à différents degrés, les étudiants de l'enseignement supérieur, puis les enseignants eux-mêmes. En revanche, les collègues exerçant des fonctions spécialisées, telles que celle de maître de stage, n'ont pas encore retenu l'attention du ministère de l'Éducation. Qui plus est, aucune formation spécifique n'est officiellement prévue à leur intention. Ainsi, il est donc possible d'exercer ce métier en s'appuyant uniquement sur l'expérience acquise en tant qu'enseignant. Pour autant, la carence en formation n'est pas complète. En effet, depuis plusieurs années, une offre en la matière

est faite aux maîtres de stage en éducation physique. Cet article décrit cette offre et en dresse le bilan. Le cadre institutionnel de notre pays joue un rôle majeur dans la question qui nous occupe. Il importe de le caractériser dans un premier temps. Les réalisations mises à disposition de notre public de maîtres de stage sont ensuite situées. Puis nous présentons et discutons les avis fournis par une partie d'entre eux en réponse à une enquête concernant la formation à leur métier.

Problématique

Le titre du rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2005) cerne à lui seul la problématique abordée dans cet article : *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Le chapitre de cet ouvrage consacré à la formation initiale des enseignants dresse la liste des problèmes et des pièges potentiels inhérents à l'expérience pratique sur le terrain, telle qu'elle est identifiée dans de nombreux pays : brièveté, manque de rapport avec la théorie, faiblesse des ressources d'accueil des écoles, insuffisance de formation des mentors, distances conceptuelles entre les formateurs universitaires et les formateurs de terrain... Inversement, les stages de terrain sont jugés profitables, notamment « si les enseignants mentors et les maîtres de stage ont suivi une formation à cet effet, de préférence commune » (2005, p. 121).

La transformation du métier d'enseignant en Communauté française de Belgique préoccupe Delvaux, Dourte et Verhoeven (1996, p. 58) qui relatent les points de vue des enseignants à propos de la formation initiale. Ces derniers regrettent que le rôle du maître de stage y pose régulièrement problème, parce que les intéressés ne sont pas préparés et qu'ils risquent de reproduire avec le stagiaire la relation qu'ils ont avec leurs élèves. Les auteurs estiment par ailleurs que les responsables de la formation initiale laissent trop peu de place aux apports du maître de stage dans l'évaluation certificative du stagiaire. Mieux former les maîtres de stage pour mieux préparer les futurs enseignants, mais les préparer à quoi?

La transformation du métier d'enseignant liée à l'évolution de la société est accentuée par une batterie de réformes structurelles dans la plupart des pays développés. Celles-ci laissent trop fréquemment les enseignants désarçonnés et en demande de légitimation de ces réformes. Ils souhaitent y participer plutôt que d'en subir l'imposition. Déçus de constater la dégradation de leur statut social, ils demandent une reconnaissance (Van Campenhoudt et Franssen, 2004, p. 57-62.). Que dire alors du besoin de reconnaissance des enseignants lorsque ceux-ci occupent la fonction importante de maître de stage? Au-delà des initiatives individuelles des établissements de formation, quelles mesures structurelles leur sont destinées?

Dans un récent ouvrage consacré à l'éducation physique et à l'éducation sportive dans douze pays d'Europe (Klein et Hardman, 2007), un chapitre aborde systématiquement la formation des intervenants. On y trouve, hélas, peu de précisions relatives à la formation des maîtres de stage, si ce n'est pour la Belgique (p. 77) et pour la France (p. 121). Ce dernier pays définit également la fonction des conseillers pédagogiques.

Dugal (2003, p. 327) constate que « les conseillers pédagogiques (CP), l'équivalent de nos maîtres de stage, ont spontanément tendance à vouloir aider et sécuriser les professeurs stagiaires qu'ils ont la charge d'accompagner; ce qui se traduit par des préoccupations plutôt orientées vers les aspects d'organisation et de gestion de la classe que vers les contenus à enseigner ». Fort de ce constat, l'auteur met en place un dispositif de longue durée qui a notamment pour objectif de travailler la coconstruction de savoirs didactiques avec les conseillers pédagogiques. À l'issue d'une collaboration intense entre chercheur et conseillers, Dugal conclut que « le travail de recherche coopérative entrepris avec les conseillers pédagogiques contribue largement à ouvrir pour eux des perspectives nouvelles en ce qui concerne leur vision de l'enseignement et, par conséquent, de la formation des professeurs stagiaires » (2003, p. 332). Il considère que les conseillers pédagogiques ont bénéficié d'un « gain de lucidité armée ».

Sans pouvoir engager des moyens aussi rigoureux que ceux de Dugal, notre perspective s'inscrit dans une visée analogue : tenter de faire acquérir à nos maîtres de stage une lucidité armée. À cette fin, nous nous appuyons sur le modèle de Donnay et Charlier (2006, p. 116) qui décrivent le cycle d'apprentissage par les pratiques. Celui-ci comporte d'abord les théories standardisées (savoir reconnu par une communauté scientifique) qui servent à modéliser. Viennent ensuite les théories personnelles du cas, construites au cours de l'expérience lors d'un événement particulier ou d'une classe d'événements; elles sont pour nous synonymes de « savoirs d'expérience ». Enfin, le cycle intègre les théories collectives partagées ou standardisables qui permettent de théoriser la pratique.

L'objectif de cet article est de décrire les actions réalisées et d'en dresser le bilan dans le but de faire acquérir un gain de lucidité armée aux maîtres de stage. Ces actions sont tributaires du contexte institutionnel de la formation initiale en Belgique francophone, qu'il importe de décrire pour situer et comprendre le sens des dispositifs mis en place.

Dispositifs de formation initiale en Belgique francophone

Depuis la fédéralisation de l'État belge (1988), les compétences politiques sont réparties en trois niveaux de pouvoir (État central; régions territoriales; communautés linguistiques flamande, germanophone et francophone). Dans ce paysage bigarré, des microcultures locales se sont implantées dans tous les domaines de la société. Leur influence s'exerce sur les plans social, culturel et éducatif, que les Belges appellent « piliers ». Les piliers sont influents en éducation dans leurs réseaux respectifs. Le concept « réseau » définit l'appartenance d'un établissement scolaire à un pouvoir organisateur particulier qui jouit de la liberté pédagogique de définir ses programmes au primaire et au secondaire. En général, les établissements scolaires d'un réseau déterminé travaillent avec les universités du même réseau, comme dans l'accompagnement des stagiaires par les maîtres de stage. C'est la première caractéristique de notre système éducatif.

La seconde caractéristique majeure du système éducatif concerne la formation initiale des enseignants. Celle-ci est prise en charge par des institutions distinctes. Les départements pédagogiques des hautes écoles (ex-écoles normales) forment les futurs enseignants habilités à enseigner au niveau fondamental (maternel et primaire). Ils leur décernent le diplôme d'agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) à l'issue de trois années d'études organisées selon le modèle simultané (formations disciplinaire, pédagogique et didactique concomitantes). Par ailleurs, les facultés universitaires diplômement les agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) destinés à enseigner une discipline spécifique dans le secondaire supérieur. La plupart du temps, cette formation est organisée selon le modèle consécutif (formation disciplinaire suivie de la formation pédagogique et didactique).

Cette dualité du dispositif de formation initiale, toujours ancrée sur l'ancienne distinction des diplômes selon l'âge des élèves, est la seconde caractéristique majeure de l'éducation en Belgique francophone. Les pouvoirs politiques en place ne sont pas encore parvenus à l'unifier en surmontant le conservatisme défendu par les réseaux. En Belgique fédéralisée, c'est le ministère de l'Éducation de la Communauté française qui pilote désormais l'enseignement de la population francophone (4,5 millions d'habitants). Durant la dernière décennie, les ministres successifs ont promulgué plusieurs décrets qui, graduellement, redessinent le paysage de l'enseignement obligatoire et grignotent les prérogatives traditionnelles des réseaux. Leur gouvernance poursuit deux buts : d'une part, définir les missions des partenaires éducatifs et, d'autre part, contribuer à réduire les inégalités du système.

La formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) est régie par le décret de la Communauté française de Belgique (Ministère de l'Éducation, 2001). Elle compte dorénavant 30 crédits (300 heures de cours magistraux, de séminaires et de stage) et elle est intimement adossée à la formation disciplinaire. À l'Université catholique de Louvain, 17 crédits sont sous la responsabilité des disciplines, tandis que les 13 crédits restants sont coordonnés par une instance transversale. Le modèle postule que le stagiaire doit d'abord posséder une solide formation scientifique disciplinaire. Lorsque ce critère est atteint, l'art pédagogique lui sera donné par surcroît! Qui plus est, les stages n'occupent qu'un volume restreint (60 heures sur les 300 heures du programme d'agrégation de l'enseignement supérieur secondaire [AESS]) et ils se font souvent en fin de formation.

Le même décret impose un accompagnement des stagiaires par un maître de stage qui lui confie sa classe. Les maîtres de stage sont recrutés par chaque établissement de formation sur la base d'une convention établie avec eux. Plusieurs critères participent au recrutement : l'expérience d'enseignement, la stabilité dans l'établissement, la filière d'enseignement, la situation géographique, la réputation pédagogique auprès des collègues et de la direction, une recommandation par les étudiants... À l'Université catholique de Louvain, les collègues maîtres de stage s'engagent en référence aux termes de l'accord de coopération ci-dessous.

Tableau 1. **Accord de coopération entre le maître de stage et l'Université catholique de Louvain (UCL)**

- Exercer cette fonction *en accord avec la direction de l'établissement*.
- Pouvoir offrir des heures de cours, des programmes, des objectifs, des contenus et des classes *propices à l'acquisition progressive de compétences d'enseignement par le stagiaire*.
- *Intégrer* le ou la stagiaire à l'équipe enseignante.
- Accompagner le ou la stagiaire en référence à la *pédagogie des motivations* (Florence, Brunelle et Carlier, 1998).
- Encadrer *personnellement* le stagiaire lors des temps de guidance, d'observation et d'évaluation.
- Accomplir, dans les meilleurs délais, les tâches administratives à l'égard de l'IEPR.
- *Dialoguer avec le responsable des stages* de l'IEPR ou avec ses collaborateurs, chaque fois que nécessaire.
- Accueillir la visite d'un *superviseur* de l'UCL.
- Participer à la *formation continue annuelle* offerte par l'UCL.

Le décret précité impose à l'institution de formation d'assurer trois visites de supervision auprès du couple stagiaire-maître de stage. Cependant, aucun article du décret ne traite de la formation des maîtres de stage ni de celle des superviseurs universitaires. L'initiative est laissée aux établissements de formation.

La formation et l'accompagnement des maîtres de stage

Depuis 30 ans, une matinée de formation est offerte aux maîtres de stage en début d'année scolaire. Elle aborde diverses questions liées à la guidance, en référence à l'une des treize compétences qui définissent la formation initiale du stagiaire (annexe 1) et elle tente de faire émerger les bonnes pratiques de guidance issues de l'expérience des maîtres de stage (Brunelle *et al.*, 1988). Depuis six ans, les stagiaires participent également à cette matinée.

Trois parties rythment la rencontre :

- une conférence donnée par un expert didacticien;
- un travail en sous-groupes mixtes entre maîtres de stage et stagiaires, en rapport avec la conférence;
- une mise en commun des travaux des sous-groupes.

Cette formule, aussi légère et modeste soit-elle, est une manière de pallier la carence décrétale en la matière. Dans notre intention, elle vise également à affiner les compétences professionnelles des maîtres de stage, à leur donner l'occasion de se positionner par rapport aux théories de l'action et à créer l'*affectio societatis*.

Au-delà du succès de participation à cette organisation, il a semblé utile d'en connaître plus amplement les effets à moyen terme. Qu'en retirent les maîtres de stage en vue d'une meilleure guidance de leur stagiaire? Quelle place occupe cet événement parmi l'ensemble des ressources qu'ils mobilisent pour assurer leur mission?

À la suite de la réunion annuelle, les superviseurs universitaires visitent les lieux de stage tout au long de l'année. À cette occasion, ils dialoguent avec les maîtres de stage et avec les stagiaires, exerçant de ce fait un rôle d'accompagnement. Comment les maîtres de stage perçoivent-ils ces échanges?

Cette recherche a pour but de rendre compte de ces pratiques de formation et d'accompagnement.

Méthodologie

Un questionnaire (annexe 2) à visée descriptive et compréhensive a été distribué aux 60 maîtres de stage qui font partie de notre réseau. Délibérément, nous avons limité le nombre de questions ($n = 19$), rédigées en termes simples, sous forme ouverte, avec un cadre restreint pour chaque réponse et la possibilité d'expression à propos de plusieurs items. Notre souci explicite était de minimiser la lourdeur de ce type d'enquête. Malgré ces précautions, 29 questionnaires traitables nous sont parvenus en retour. Compte tenu de l'engagement professionnel de ces collègues dans l'exercice de la fonction de maître de stage, la proportion inférieure à 50 % (48,3 %) de réponses nous paraît faible. Les réponses aux questions ont été découpées en unités de sens afin de les comptabiliser. Le codage initial a fait l'objet d'une vérification et les hésitations ont été levées par accord mutuel entre le chercheur chargé du décodage et l'auteur du présent article.

L'analyse qui suit rend successivement compte des avis des maîtres de stage relatifs aux ressources du métier de maître de stage, à la matinée de formation annuelle et à l'accompagnement par les superviseurs universitaires.

Résultats

Les ressources constituantes du métier de maître de stage

Le point de vue selon lequel être maître de stage, c'est exercer un autre métier que celui d'enseignant a été clairement défendu par Donnay dans son exposé lors de la matinée de formation de 2006 (Donnay et Charlier, 2006). Or, on l'a vu ci-dessus, le recrutement des maîtres de stage ne peut s'effectuer que sur la base de leurs compétences d'enseignement, faute d'une définition opérationnelle de la fonction dans un cadre législatif approprié. Par la question abordant les éléments le plus déterminants dans la construction du métier de maître de stage nous tentons de faire expliciter les ressources principales auxquelles les maîtres de stage rattachent l'expertise qu'ils ont acquise.

Tableau 2. **Les déterminants de la construction du métier de maître de stage**

Au fil des ans, quels ont été les éléments les plus déterminants qui t'ont permis de construire ton métier de maître de stage?	Réponses	Rang (n = 29)
a. Ton expérience personnelle d'enseignant, à savoir :	27 (93 %)	1
b. Ton contact avec les superviseurs de l'UCL, à savoir :	18 (62 %)	6
c. La matinée annuelle de formation du mois d'octobre, à savoir :	22 (76 %)	4
d. Les échanges avec les stagiaires, à savoir :	26 (90 %)	2
e. Ta formation continue personnelle (CUFOCEP...), à savoir :	25 (86 %)	3
f. Ta pratique sportive ou expressive personnelle, à savoir :	21 (72 %)	5
g. Tes lectures, à savoir :	17 (59 %)	7
h. D'autres découvertes ou évolutions, à savoir :	17 (59 %)	7

La ressource la plus citée par les maîtres de stage (93 %) est l'expérience personnelle d'enseignement. Leurs commentaires évoquent en premier lieu la trajectoire personnelle au fil de la carrière : la difficulté à gérer les incidents disciplinaires, les élèves et les classes difficiles lors de l'entrée en fonction (n = 11). Les réussites et les échecs didactiques ont la même importance. Les enseignants évoquent leur accès progressif à la phase de « stabilisation pédagogique » (Huberman, 1989) par l'adaptation de leur didactique aux objectifs, aux compétences à développer, mais surtout aux publics variés (n = 5). Prendre conscience des faiblesses à corriger (n = 3), clarifier de plus en plus les messages adressés aux élèves, tendre vers une réussite de plus en plus constante grâce aux échanges avec les collègues (n = 4) et expérimenter des transpositions didactiques par rapport à la pratique associative personnelle sont identifiés comme les facteurs indispensables à la « consolidation d'un répertoire pédagogique » (Huberman, 1989). Cette évolution est considérée comme « un passage obligé pour réussir aujourd'hui la confrontation avec des classes de plus en plus nombreuses ». Lorsque les maîtres de stage prennent du recul par rapport à leur carrière, ils ne manquent pas de se rappeler leurs débuts en tant que stagiaires (n = 4), puis le plaisir progressif et bienfaisant né du partage de leur enthousiasme avec les élèves. Ces deux derniers éléments suscitent une empathie bienveillante à l'égard du stagiaire, qu'ils ont « envie d'aider pour qu'il vive rapidement les mêmes satisfactions professionnelles ».

Précisément, la guidance¹ des stagiaires antérieurs constitue la deuxième ressource citée par les maîtres de stage (90 %). Le premier groupe d'arguments (n = 10) évoque les échanges instructifs durant la guidance à propos des contenus d'enseignement : suggestion de tâches à succès par le maître de stage, défi à expérimenter de nouvelles activités physiques et sportives, mais aussi curiosité du maître

1. Le mot guidance est utilisé ici pour ne pas confondre avec accompagnement ni avec supervision, deux concepts qui, dans ce texte, concernent les superviseurs universitaires.

de stage à découvrir les innovations introduites par le stagiaire. Nous interprétons cette démarche comme une approche didactique des contenus d'enseignement. Lorsque le stagiaire est brillant et motivé, le rôle du maître de stage se transforme en une sorte de partenariat captivant. Le second groupe d'arguments (n = 9) traite de la relation. Celle-ci amène le maître de stage à écouter les craintes, les attentes, à mettre en sécurité, à rechercher des stratégies pour remettre en confiance, à provoquer l'auto-évaluation, à éviter les jugements négatifs, car « les stagiaires ont droit à l'erreur : il ne faut pas vouloir acquérir toutes les compétences du premier coup; il faut se donner du temps ».

Lorsqu'ils décrivent leur guidance du point de vue didactique et relationnel, les maîtres de stage se situent dans les trois styles de supervision définis par Brûlé (1983, p. 4). Le style démocratique, caractérisé par une directivité intermédiaire (soutien, confrontation, discussion, clarification) est le plus évoqué lors des échanges post-séances. Quelques bribes relatives au choix des contenus renvoient au style didactique, le plus directif (direction, provocation, évaluation, sécurisation, instruction, démonstration). Et lorsque les maîtres de stage disent adopter une posture d'écoute, ils sont probablement proches du style expérientiel non directif (exploration interpersonnelle, consultation, expression de soi, laisser-faire).

La troisième ressource constituante de leur métier est la formation continue personnelle (86 %). Les réponses renvoient à un stage réputé et très attractif, celui du Centre universitaire pour la formation continue en éducation physique (CUFOCEP) (Carlier et Renard, 2007) qui rassemble annuellement près de mille enseignants durant trois jours à Louvain-la-Neuve (Belgique). Les propositions didactiques centrées sur l'apprentissage et sur le perfectionnement d'activités physiques et sportives à usage scolaire ainsi que la foison d'innovations font de ce stage un rendez-vous jugé incontournable par les éducateurs physiques. Rien d'étonnant donc à ce que les maîtres de stage s'appuient sur ses effets pour justifier les ressources utilisées dans leur fonction. Les avis formulés (n = 16) indiquent la « nécessité de se mettre à jour par rapport aux disciplines nouvelles » qu'ils désirent apprendre et maîtriser avant de les enseigner. Ils évoquent également la nécessité de « rester dans le coup ». Ils énoncent le besoin « d'élargir en permanence la palette d'activités pour ne pas spécialiser les élèves trop précocement mais, au contraire, de leur proposer une formation de base solide » dans la perspective de la pédagogie des motivations proposée par Florence, Brunelle et Carlier (1998). De plus, la profession est exigeante, constatent-ils : « Elle nécessite un ressourcement personnel régulier. » La formation continue offre précisément plusieurs activités centrées sur le bien-être des enseignants, surtout prisées par ceux qui, avançant dans la carrière, ont le souci d'harmoniser leur didactique en fonction de leur motricité vieillissante. Un seul collègue indique que la formation continue est peu déterminante pour le métier de maître de stage.

La matinée annuelle de formation des maîtres de stage n'est évoquée qu'en quatrième lieu (76 %). Les moments d'échange et de confrontation d'expérience avec les stagiaires en sous-groupes de travail puis en plénière sont les plus appréciés (n = 6). Quant aux conférences, elles servent bien à « rafraîchir les connaissances », elles provoquent des « réflexions, voire des remises en question » (n = 3) grâce à des

exposés appréciés et pertinents. Mais de là à pouvoir en transposer les principes avec le stagiaire... De toute manière, l'ensemble de la formation est jugé « trop court et trop superficiel » pour provoquer un réel impact lors de la guidance des stagiaires (n = 4).

Le même constat est dressé par celles et ceux qui évoquent la relation avec le superviseur lors de ses visites en école (62 %), que nous qualifions d'accompagnement : on dispose de « trop peu de temps pour parler en profondeur du stagiaire et de son évolution » (n = 5). Néanmoins, l'échange est important afin de « se remémorer les exigences de l'Université catholique de Louvain quant à la formation des stagiaires » (n = 4). C'est rassurant de constater que la « manière d'observer et de guider le stagiaire se fait en bonne cohérence par rapport à la formation initiale » (n = 3). « Échanger nos points de vue sur la séance observée et sur les valeurs sous-jacentes aux constats est capital » (n = 3).

Cette visite est valorisante et l'échange qui l'accompagne est reçu comme une réelle reconnaissance de leur rôle. D'autant plus que les superviseurs sont perçus, reconnus et appréciés en tant que pairs : issus du sérail, « ils connaissent les caractéristiques concrètes du métier pour les avoir vécues eux-mêmes ».

Ces commentaires principaux démontrent clairement que les maîtres de stage s'appuient sur les ressources les plus accessibles pour construire leur métier. Ils puisent en premier lieu dans leur expérience personnelle d'enseignants, dans les bénéfices de la guidance des stagiaires antérieurs et dans les apports annuels de leur formation continue. Ils ne tirent qu'un profit relatif de la formation annuelle offerte par l'Université catholique de Louvain et de l'échange avec les superviseurs. Avant tout, les maîtres de stage de notre réseau se définissent comme des enseignants d'éducation physique. Plusieurs d'entre eux expliquent néanmoins comment ils extraient utilement de leur pratique les meilleurs savoirs d'expérience pour les mettre à disposition des stagiaires dans le cadre d'un métier qu'ils n'exercent qu'à temps (très) partiel. Cette expression des théories personnelles (Donnay et Charlier, 1996) constitue une première étape d'une démarche réflexive, condition essentielle à la professionnalisation du métier de maître de stage.

Qu'en est-il de leur positionnement par rapport aux savoirs théoriques qui leur sont proposés lors de la matinée de formation?

Quelles sont les références théoriques des maîtres de stage?

Chaque année, le responsable universitaire des stages invite un conférencier étranger pour aborder de manière pertinente un pan de la formation des stagiaires sous l'angle des théories de l'action. Qu'en retiennent les maîtres de stage lorsque le filtre de l'oubli a opéré? Le texte qui suit est composé à partir de l'analyse de leurs réponses.

Gerhard Treutlein (1996) est intervenu en 2003 à propos de la gestion des incidents disciplinaires, thème crucial s'il en est. Douze maîtres de stage (41 %) répondent à la question relative à ce conférencier. « En éducation physique, disent-ils, nous devons réagir sur-le-champ, car la sécurité peut être menacée. Par contre, il importe de prendre le temps d'analyser, de réfléchir calmement à froid pour être en mesure

d'agir de manière plus appropriée par la suite si des incidents surviennent à nouveau. » Ces incidents sont la conséquence d'une multitude de facteurs, reconnaissent les maîtres de stage : ils dépendent de la relation avec les élèves. Leur gestion évolue avec l'expérience. « Il n'y a pas que l'enseignant, rappellent-ils, qui est amené à résoudre les problèmes de discipline : il importe de confier des responsabilités à l'élève pour l'impliquer. » Choisir des activités physiques et sportives motivantes et dynamiques est une bonne manière de les prévenir. Heureusement, il se trouve un collègue pour souligner l'intérêt de l'intervention de Treutlein, sans pour autant que le sujet le concerne : « Les incidents disciplinaires sont absents dans mon école. » Un autre considère que les exemples allemands présentés sur vidéo sont « extrêmes et donc peu représentatifs de notre enseignement... ».

Jacques Méard (Méard et Bertone, 2004), en 2004, centre l'attention du public sur les transactions professeur-élèves à propos des règles. Malgré la clarté de l'exposé et l'excellent débat qui a suivi celui-ci, les maîtres de stage sont peu nombreux (n = 9, soit 31 %) à glaner quelques éléments qui émergent dans leur souvenir. Ils se souviennent que « de nombreuses règles devraient être négociées avec les élèves pour amplifier leur implication et les inciter au respect ». En revanche, il appartient au professeur de fixer, sans négociation, les règles institutionnelles et les règles de sécurité. Suivent ensuite quelques considérations générales qui réaffirment « le caractère humain du métier d'enseignant en éducation physique ».

Didier Delignières (2004), l'invité de 2005, pose la question : « Est-il possible d'apprendre en éducation physique? » Plus provocateur, l'exposé mobilise 19 (65 %) réponses qui rappellent ce qui suit. « Nous sommes contraints de faire un constat alarmant : peu d'apprentissages moteurs sont imputables au cours d'éducation physique. La raison majeure tient dans la brièveté des cycles, offrant un temps de travail trop réduit et une mise en situation parcellaire. » En outre, dans bien des cas, « les enseignants sont incapables de conduire les élèves au-delà de la huitième séance du cycle. Il faudrait qu'ils se spécialisent dans une discipline pour en guider l'apprentissage jusqu'au bout. » En conclusion, en éducation physique scolaire, il conviendrait de s'inspirer du modèle d'apprentissage en sport et transformer la programmation afin d'obtenir l'équation « effort + apprentissage = plaisir + compétence ». C'est à ce prix seulement que les élèves et l'enseignant trouveraient du sens à leur pratique, débouchant sur le plaisir immédiat et sur l'espérance d'une pratique durable au-delà de l'école.

Jean Donnay (Donnay et Charlier, 2006) a occupé la tribune en 2006. Les maîtres de stage sont plus discrets (72 %) à propos de sa conférence, la plus récente. Mais ce n'est pas l'unique raison. L'exposé, en effet s'intitule « Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif ». Donnay aborde de front la problématique de la guidance. Tout d'abord, l'intervenant énonce la règle essentielle : « Être maître de stage c'est un métier à part entière. » Il ne s'agit pas de se proposer comme modèle (n = 3), mais plutôt d'amener le stagiaire à évoluer positivement en se mettant à son service (n = 4), de susciter l'adoption d'un comportement plutôt que de dicter ce qu'il conviendrait de faire (n = 3). La façon de dire est aussi importante que ce que l'on a à dire. Il importe « d'observer sans porter de jugement, puis de laisser le

stagiaire s'exprimer, l'aider à mettre des mots sur ce qu'il fait ». « Car personne ne connaît mieux son travail que celui qui l'exécute » (n = 11).

La majorité des enseignants, maître de stage y compris, lisent peu d'ouvrages didactiques ou pédagogiques. De ce fait, ils n'ont découvert les auteurs précités qu'à l'occasion des conférences. Ce que chacun en retient après cette première approche tient en un ou deux points élémentaires. À tout le moins, les résumés composés ci-dessus à l'aide des bribes de souvenirs rassemblés par plusieurs donnent à penser que les conférenciers ont néanmoins réussi à graver quelques traces dans la mémoire des participants. Rien ne permet cependant d'indiquer s'ils induisent ou non une transformation de la guidance. Après la conférence, les stagiaires et les maîtres de stage interagissent en sous-groupes mixtes en vue d'explicitier les enjeux perçus de l'exposé. Quatre-vingt-huit pour cent (88 %) des maîtres de stage interrogés apprécient ce moment. Un document de travail est fourni, pour exemple, en annexe 3. Le travail des sous-groupes est ensuite débattu en séance plénière. Ce moment recueille 96 % de satisfaction chez les maîtres de stage répondants.

Les avis exprimés insistent sur la confiance accordée par les intervenants d'éducation physique dans leurs savoirs d'expérience « qui leur permettent d'articuler les principes propres aux disciplines et les réactions des élèves » (Durand, 1996, p. 183). Dans le cas des maîtres de stage, l'articulation intègre aussi les réactions aux interventions des stagiaires. Qui plus est, leurs réponses démontrent la difficulté d'implanter chez eux une démarche réflexive solide qui s'appuie sur des grilles de lecture théoriques bien maîtrisées. Ils sont avant tout des acteurs, des producteurs d'action. À l'évidence, le dispositif de formation mis en place – sur une base volontaire et sans véritable reconnaissance institutionnelle, rappelons-le – ne permet pas d'atteindre complètement l'objectif « gagner en lucidité armée » pour l'ensemble des participants, malgré l'enthousiasme et la fidélité qu'ils témoignent à cette organisation.

Représentations de l'accompagnement du superviseur en école par les maîtres de stage

De l'avis des superviseurs universitaires, chaque visite effectuée en école auprès du couple maître de stage – stagiaire est empreinte d'éléments significatifs et singuliers. Si, de toute évidence, la découverte des compétences d'enseignement du stagiaire justifie l'appréciation positive, les échanges avec le maître de stage représentent une seconde source de satisfaction chez les superviseurs, qu'ils ne manquent pas de noter dans leurs rapports au responsable universitaire des stages. Il reste à explorer le point de vue des maîtres de stage eux-mêmes, en commentant les réponses les plus fréquentes telles qu'elles apparaissent dans le tableau 3.

Tableau 3. **Les échanges avec le superviseur**

Lorsqu'un superviseur ou une superviseure de l'Université catholique de Louvain (UCL) visite ton ou ta stagiaire, tu as l'occasion d'échanger avec lui ou elle à propos de ton métier de maître de stage. Indique ci-dessous les éléments qui ont marqué vos échanges récents.	Réponses (n = 27)	Rang
a. Tu lui définis les caractéristiques de ton style de supervision, à savoir :	20 (74 %)	4
b. Tu fais le point sur les transformations observées chez le ou la stagiaire, celles que tu attribues à ta supervision, à savoir :	26 (96 %)	1
c. Tu lui décris des caractéristiques du groupe d'élèves auxquelles tu es attentif (attentive), à savoir :	24 (89 %)	2
d. Tu lui situes le contexte de l'éducation physique de ton école, à savoir :	24 (89 %)	2
e. Tu vérifies auprès de lui ou d'elle si tu es en conformité avec les attentes de l'UCL en matière de formation du stagiaire, à savoir :	20 (74 %)	4

Les transformations observées chez le stagiaire

C'est l'item le plus commenté (96 %), sans grande surprise, dans la mesure où la question invite à parler du rôle le plus spécifique du maître de stage. L'évolution positive des stagiaires est décrite en référence à une meilleure organisation générale de la séance, à la formulation plus précise des consignes, aux rétroactions plus appropriées et aux contenus en meilleure adéquation avec le niveau et avec les attentes des élèves (n = 9). Les maîtres de stage attribuent également une part des progrès du stagiaire à « l'utilisation des trucs, ficelles, tours de main et routines » suggérés. Les critères de progrès identifiés sont « la prise de recul en cours de séance, l'adaptation par rapport à leur préparation, leur capacité d'improvisation structurée » (n = 6).

Les caractéristiques du groupe d'élèves

Durant l'observation commune du stagiaire, les maîtres de stage se plaisent (89 %) à initier le superviseur aux particularités des élèves de leur classe. Ils indiquent quels sont « les élèves habituellement perturbateurs » (n = 11). Ils louent la motivation et le haut degré de participation dès que possible (n = 10). D'autres considérations significatives précisent le contexte de la filière, l'expérience et le niveau des élèves dans l'activité ainsi que le plaisir éprouvé habituellement par eux au cours d'éducation physique (n = 8).

Le contexte de l'éducation physique à l'école

En général, les maîtres de stage travaillent, quelle que soit la filière d'enseignement, dans des écoles où l'éducation physique s'est taillé une place valorisée : les horaires y sont favorables, les gymnases et le matériel sont bien adaptés et en quantité suffisante pour développer un enseignement de qualité (n = 9). Là où l'éducation

physique est bien notée, c'est parce qu'elle est considérée comme une discipline scolaire à part entière. Les élèves y sont stimulés à « découvrir le plaisir d'apprendre », pour optimiser leurs chances « de continuer la pratique après la scolarité ». Les buts à atteindre sont clairement répartis entre les enseignants des différents degrés, en référence à une programmation commune. Dans les écoles où l'éducation physique est une véritable éducation par le mouvement, les enseignants accordent de « l'attention aux élèves faibles, en difficulté personnelle et aux élèves atteints d'un handicap » (n = 7). En revanche, les maîtres de stage qui évoluent dans un contexte scolaire moins favorisé profitent de l'occasion pour se plaindre auprès du superviseur universitaire (n = 3).

Prêter de l'attention à toutes ces considérations bien légitimes accapare le temps et l'attention du superviseur et peut entrer en concurrence avec l'objet premier de la visite : l'observation du stagiaire. Le bilan des avis exprimés par les maîtres de stage souligne l'intérêt de l'accompagnement réalisé par le superviseur lors de sa visite : « C'est l'occasion d'évoquer les pratiques d'éducation physique et de faire le point sur la formation du stagiaire. » Il s'agit donc bien d'un accompagnement, plus que d'une formation. Le bon sens plaide pour une augmentation du temps à consacrer à ces différentes fonctions complémentaires au moment de chacune des visites sur le terrain.

Conclusion

L'analyse des avis exprimés par des maîtres de stage en éducation physique de l'Université catholique de Louvain permet de cerner les caractéristiques essentielles de leur conception du métier.

Tout d'abord, la plupart d'entre eux sont conscients d'appartenir à un groupe privilégié auquel l'institution de formation initiale délègue une lourde responsabilité à l'égard des stagiaires. Cette prise de conscience génère des sentiments positifs de fierté, d'affiliation, de valorisation professionnelle et de reconnaissance à l'égard du responsable institutionnel et de ses délégués, les superviseurs. C'est aussi pour eux, à titre personnel, une occasion saisie d'aller au-delà de leur fonction d'enseignant.

À ce sujet, les maîtres de stage sont particulièrement éloquents lorsqu'ils évoquent les savoirs d'expérience qu'ils mobilisent afin d'en faire bénéficier le stagiaire. Ils aiment parler de leurs théories personnelles, aboutissant à enseigner des séances à succès, appréciées par leurs élèves. Quoi de plus normal, dès lors, qu'ils regrettent de ne pas pouvoir échanger davantage avec le superviseur lors de sa visite en école. Ces déclarations apportent une réponse positive à la question de Léziart (2004, p. 15-16) : « Dire sa pratique professionnelle est une nécessité pour poser la valeur patrimoniale de la profession. Dire sa pratique professionnelle est également intéressant pour la recherche et les chercheurs. Est-ce vraiment utile pour les enseignants? » Dans le cas des maîtres de stage, la demande est explicite! Mais elle se heurte à la limitation des structures et des moyens.

Les maîtres de stage disposent d'un bagage de savoirs d'expérience transmissibles. Mais leur rapport aux théories collectives ou standardisées est moins apparent. Ce rapport est néanmoins ravivé chaque année à l'occasion des conférences organisées durant la matinée de formation. L'optique de l'organisateur est plurielle. Il souhaite interpeller, questionner, fournir des grilles de lecture... avec l'espoir d'une utilisation optimale pour la guidance. Il souhaite aussi étoffer la culture professionnelle des maîtres de stage. Cette optique plurielle ne gomme pas totalement le jeu de concurrence entre les savoirs des praticiens et ceux des théoriciens (Méard et Bruno, 2004, p. 7) ni la tension entre l'idéalisme et le pragmatisme au sein de la formation initiale que décrit Perrenoud (1994, p. 188). Mais force est de constater, à l'analyse des réponses des maîtres de stage, que ce qu'ils retiennent des exposés théoriques – pourtant assurés par des chercheurs proches de l'éducation physique – ne dépasse pas le stade de la culture pédagogique élémentaire.

Cette enquête révèle surtout – confirme même – l'idéal pédagogique du public interrogé, idéal forgé au fil des ans par un maître qui reconnaît des disciples en la personne des stagiaires. Les expressions pour le dire renvoient à une posture bienveillante, à des attitudes d'aide, aux souhaits fréquemment formulés à propos des progrès futurs, à la satisfaction de constater le cheminement personnel et professionnel du stagiaire. Derrière les didacticiens de l'éducation physique se cachent des éducateurs humanistes avérés. Si la formation qu'ils reçoivent est minime, les compétences qu'ils possèdent – ou leurs germes – sont bel et bien présentes.

Les mises en évidence de l'enquête, à vrai dire positives, dissimulent mal la carence institutionnelle concernant la formation des maîtres de stage. Un dispositif d'initiative volontaire ne saurait pallier l'absence de structures habilitées à professionnaliser ce pan capital de la formation et à équiper tous les maîtres de stage de compétences de supervision. Par rapport au souhait insistant que nous émettions dans la conclusion d'un article sur la supervision des stagiaires (Carlier, 2002, p. 110) en revendiquant la professionnalisation de ce métier sous toutes ses formes, aucun progrès n'a été réalisé en Communauté française de Belgique.

Il reste donc à progresser sur deux plans : d'une part, celui de l'analyse des pratiques de supervision et, d'autre part, celui de la reconnaissance institutionnelle.

Références bibliographiques

- BRÛLÉ, P. (1983). *Mesure du style de supervision : théorie et application*. Chicoutimi : Gaëtan Morin éditeur, 98 p.
- BRUNELLE, J., DROUIN, D., GODBOUT, P. et TOUSIGNANT, M. (1988). *La supervision de l'intervention en éducation physique*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 317 p.

- CARLIER, Gh. (2002). Superviser des stagiaires en éducation physique : balises pour une fonction en voie de professionnalisation, *Avante*, vol. VIII, n° 1, p. 96-111.
- CARLIER, Gh. et RENARD, J.-P. (dir.) (2007). *Plaisir, compétence et réflexivité. La formation continue en éducation physique*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 220 p.
- DELIGNIÈRES, D. (2004). Et si l'on enseignait comme nos élèves apprennent!, dans Gh. Carlier (dir.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*. Montpellier : Éditions AFRAPS, p. 31-40.
- DELVAUX, B., DOURTE, F. et VERHOEVEN, M. (1996). *Transformation du métier d'enseignant : pratiques et représentations des intervenants*. Rapport de recherche n° 2. Charleroi : CERISIS-UCL, 121 p.
- DONNAY, J. et CHARLIER, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur, 189 p.
- DUGAL, J.-P. (2003). *Le conseil en formation initiale des enseignants. Intérêt et fonction des savoirs didactiques pour le tutorat de professeurs stagiaires en éducation physique et sportive*. Thèse de doctorat non publiée en didactique des disciplines scientifiques et technologiques. Toulouse : Université Toulouse III Paul Sabatier, 357 p.
- DURAND, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France, 230 p.
- FLORENCE, J., BRUNELLE, J. et CARLIER, Gh. (1998). *Enseigner l'éducation physique au secondaire. Motiver, aider à apprendre, vivre une relation éducative*. Bruxelles : De Boeck Université, 170 p.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 339 p.
- KLEIN, G. et HARDMAN, K. (2007). *L'éducation physique et l'éducation sportive dans l'Union européenne*. Tome 1. Paris : Éditions Revue EPS, 204 p.
- LÉZIART, Y. (2004). La pratique professionnelle : de son expression à son écriture, dans Gh. Carlier et J.-P. Renard (dir.), *Formation continue. Expertise des formateurs et identité professionnelle des formés en éducation physique*. Cortil-Wodon : EME, p. 15-39.
- MÉARD, J. et BERTONE, St. (2004). Les transactions professeurs-élèves à propos des règles en éducation physique. Réflexions et propositions d'outils pour enseigner, dans Gh. Carlier (dir.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*. Montpellier : Éditions AFRAPS, p. 299-310.
- MÉARD, J. et BRUNO, Fr. (2004). *L'analyse de pratique au quotidien. 32 outils pour former les enseignants*. Nice : CRDP de l'Académie de Nice, 93 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *Décret définissant la formation des AESS*.
Bruxelles : Ministère de l'Éducation.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES
(2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants
de qualité*. Paris : Éditions OCDE, 269 p.

PERRENOUD, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*.
Paris : L'Harmattan, 254 p.

TREUTLEIN, G., JANALIK, H. et HANKE, U. (1996). *Wie Sportlehrer wahrnehmen,
denken, fühlen und handeln*. Köln : Sport und Buch Strauss, 243 p.

VAN CAMPENHOUDT, L. et FRANSSEN, A. (dir.) (2004). *La consultation des
enseignants du secondaire*. Rapport élaboré pour la Commission de pilotage.
Bruxelles : Ministère de l'Éducation, 73 p.

Annexe 1

Compétences à développer en formation initiale des AESS en Belgique francophone selon le décret de la Communauté française de Belgique du 8 février 2001

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

Annexe 2

Questionnaire adressé aux maîtres de stage

Accompagner et former des maîtres de stage en éducation physique

1. Accompagnement

Lorsqu'un superviseur ou une superviseuse de l'Université catholique de Louvain (UCL) visite ton ou ta stagiaire, tu as l'occasion d'échanger avec lui ou elle à propos de ton métier de maître de stage.

Indique ci-dessous les éléments qui ont marqué vos échanges récents.

- a.* Tu lui définis les caractéristiques de ton style de supervision, à savoir :
- b.* Tu fais le point sur les transformations observées chez le ou la stagiaire, celles que tu attribues à ta supervision, à savoir :
- c.* Tu lui décris des caractéristiques du groupe d'élèves auxquelles tu es attentif (attentive), à savoir :
- d.* Tu lui situes le contexte de l'éducation physique de ton école, à savoir :
- e.* Tu vérifies auprès de lui ou d'elle si tu es en conformité avec les attentes de l'UCL en matière de formation du stagiaire, à savoir :

2. Formation

Chaque année, en octobre, tu es invité (invitée) à une matinée de formation à l'intention des maîtres de stage de l'UCL. Avec le recul, précise ce que tu as retiré (ou pas) de ces réunions pour ton métier de maître de stage.

2.1. Partie 1 : Les intervenants invités

- a.* 2003 : G. Treutlein (P.H. de Heidelberg). La gestion des incidents disciplinaires.
- b.* 2004 : J.-A. Méard (IUFM de Nice). Les transactions à propos des règles.
- c.* 2005 : D. Delignières (UFRSTAPS de Montpellier). Qu'apprennent les élèves en éducation physique?
- d.* 2006 : J. Donnay (FUNDP de Namur). Initiation au compagnonnage réflexif.

2.2. Partie 2 : Les échanges avec les stagiaires et les collègues en groupes restreints, à savoir :

2.3. Partie 3 : Les échanges en assemblée plénière, à savoir :

3. Des éléments constitutifs

Au fil des ans, quels ont été les éléments les plus déterminants qui t'ont permis de construire ton métier de maître de stage?

- a. Ton expérience personnelle d'enseignant, à savoir :
- b. Ton contact avec les superviseurs de l'UCL, à savoir :
- c. La matinée annuelle de formation du mois d'octobre, à savoir :
- d. Les échanges avec les stagiaires, à savoir :
- e. Ta formation continue personnelle (CUFOCEP...), à savoir :
- f. Ta pratique sportive ou expressive personnelle, à savoir :
- g. Tes lectures, à savoir :
- h. D'autres découvertes ou évolutions, à savoir :

4. Mais encore

M F (entoure)

Tu enseignes depuis _____ années.

Tu es maître de stage depuis _____ années.

Tu estimes avoir encadré au total _____ stagiaires.

Tu enseignes principalement en filière (entoure) technique, professionnelle, générale.

Toute ma reconnaissance pour ton apport,
Ghislain Carlier

Annexe 3

Exemple d'un guide d'interactions en sous-groupes mixtes entre maître de stage et stagiaires

Réunion annuelle maître de stage AESS – Stagiaires

Institut d'éducation physique et de réadaptation (IEPR)

Université catholique de Louvain-la-Neuve

Samedi 1^{er} octobre 2005

Conférencier : Didier Delignières – UFRSTAPS de Montpellier

« Et si l'on enseignait comme nos élèves apprennent! »

1. Pour débat

« L'élève apprend-il réellement en EDPH? Contribution très modeste de la discipline à la modification des comportements moteurs : cycles d'apprentissage trop courts et maîtrise parfois superficielle de la matière par les enseignants... »

2. Pour information : les stagiaires questionnent les maîtres de stage

- « Dans quelles APS êtes-vous réellement capable d'enseigner au-delà de la huitième séance consécutive? »
- « Dans quelles APS êtes-vous réellement capable de lire les comportements des élèves et d'ajuster en conséquence les situations d'apprentissage? »

3. En témoignage

« Pour favoriser l'investissement de l'élève dans une démarche d'apprentissage, il semble nécessaire de le faire entrer dans une démarche de projet qui aboutisse à un événement sportif ou artistique. »

Quelles expériences ont les maîtres de stage de telles pratiques?