Accompagner la professionnalisation en stage :

ce que la comparaison entre stages en responsabilité et stages tutorés révèle des conditions d'une alternance intégrative

Ruben Calhas Lopes, chargé d'enseignement à l'UER AGIRS, HEP Vaud



hep/

Acfas 93e CONGRÈS

Trois-Rivières, le 12 mai 2026

Contexte et problématique

Évaluation externe de la formation pratique

Le rapport de la Cour des comptes (2022) a mis en lumière **diverses tensions** :

- Forte hétérogénéité des expériences de stage
- Rôles et responsabilités peu clarifiés entre les acteur·rice·s de la formation
- Encadrement des stagiaires variable selon les formateur·rice·s
- Difficultés d'articulation entre théorie HEP et pratiques de terrain
- Évaluations des stages parfois peu harmonisées
- Sentiment d'isolement de certain·e·s formateur·rice·s de terrain et stagiaires
- L'impact sur les apprentissages des élèves ?

Stage A et stage B — deux modalités contrastées

A

STAGE A · STAGE TUTORÉ

Dans la classe d'un·e formateur·rice

- Formateur·rice de terrain présent·e dans la classe, observation continue
- Stagiaire dans la classe d'autrui ; rémunéré*
- 1 visite du·de la formateur·rice HEP
- Évaluation continue, beaucoup de retours formatifs
- Peu de responsabilités réelles, stage plus court

B

STAGE B · STAGE EN RESPONSABILITÉ

Seul·e devant la classe

- Formateur·rice de terrain soit interne ou externe — 6 visites/semestre
- Responsable d'enseignement ; double contrat (stage + emploi)
- 2 visites/semestre des formateur·rice·s HEP
- Retours formatifs ponctuels, évaluation partielle
- Stage plus conséquent et plus risqué

Problématique

Deux expériences de formation différentes pour un même objectif :
la professionnalisation.

Que révèle la comparaison entre stages tutorés et stages en responsabilité des conditions nécessaires à une professionnalisation dans une alternance intégrative ?

Axe 1 — Efficacité formative et professionnalisation
Axe 2 — Système d'acteur·rice·s et rôle de l'établissement
Axe 3 — Évaluation et jugement professionnel

Cadre conceptuel

La formation à l'enseignement comme alternance professionnalisante

- L'alternance s'inscrit dans une visée de professionnalisation (Wittorski, 2007), c'est-à-dire dans une intention de former, par et au-delà de l'expérience pratique, un·e professionnel·le réflexif·ve, capable d'articuler une pluralité de savoirs — disciplinaires, curriculaires, expérientiels, contextuels — qui structurent à la fois l'agir des enseignant·e·s et l'accompagnement de leur formation (Gagnon & Gagné, 2023).

- L'alternance à visée intégrative désigne un dispositif de formation où savoirs académiques et savoirs d'expérience s'articulent effectivement par la médiation d'un travail réflexif soutenu, par opposition à une simple coexistence des temps de formation et de terrain (Geay, 1998 ; Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007).

- Plusieurs auteur·rice·s soulignent cependant l'écart entre la visée intégrative inscrite dans les textes institutionnels et sa traduction effective dans les dispositifs (Meia, Stumpf & Garessus, 2021) : la professionnalisation, énoncée comme principe organisateur, peine à se réaliser dans les pratiques.

Tensions structurelles du dispositif

L'accompagnement ne se déploie pas dans un espace neutre. Vanhulle, Merhan et Ronveaux (2007) en proposent une lecture matricielle qui articule **trois pôles** en interaction et **deux grandes logiques** en tension :

- **Institutions :** Définition des métiers, normes et contrôle (ex: État, diplômes).
- **Organisations :** Structures de formation (ex: écoles, universités, centres de formation).
- **Acteurs :** Personnes formatrices, tutrices et apprenantes au cœur de la pratique.

- **Logique de PRODUCTION :** Répondre aux besoins immédiats, efficacité, performance et résultats techniques.
- **Logique de FORMATION :** Buts éducatifs, développement de l'identité professionnelle et cheminement personnel.

Tensions touchant aux pratiques de formation

Évaluative

- Paradoxe : **accompagner ⇄ certifier** (Beauchamp & Mottier Lopez, 2023, Maes et al., 2023).
- Disparités d'évaluation entre formateur·rice·s — **compréhensions différentes des niveaux de maîtrise attendus**, ce qui suscite des tensions tant entre formateur·rice·s qu'auprès des stagiaires (Monfette et Malo, 2025).
- Stage B : L'évaluation ponctuelle ne capture pas l'agir réel (Maes et al., 2023).

Relationnelle

- Interactions peuvent mener à la la réflexivité, l'autonomisation et l'appropriation des savoirs professionnels ou bien réduire le stagiaire au rôle d'élève (Trohel et al., 2004)
- Posture déclarée par le·la formateur·rice ≠ posture perçue par le·la stagiaire (Amamou et al., 2025)
- Stage B : Tension proximité ⇄ distance professionnelle : la personne qui forme est collègue et évaluatrice (Desmeules et al., 2025).

Institutionnelle

- **Une formation initiale qui prépare peu au métier en organisation** Les dimensions organisationnelles — travail collaboratif, littératie organisationnelle, conscience des rôles — sont abordées implicitement, au gré des incidents rencontrés en stage (März, Gaikhorst & Van Nieuwenhoven, 2019).
- Stage B : Intersection entre formation initiale et insertion professionnelle : **une période de survie… en cours de formation** (Feiman-Nemser, 2003; Mukamurera et al., 2019).

Méthodologie

- Démarche compréhensive et qualitative — logique abductive (Hallée & Garneau, 2019)
- Construction d'un canevas d'entretien intentionnellement large et exploratoire autour d'axes ouverts.
- Entretiens semi-directifs compréhensifs (Kaufmann, 2016) — 60 minutes en moyenne
- Trois corpus : cinq stagiaires en responsabilité, trois formateur·rice·s de terrain et deux stagiaires A
- Analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2021), émergence inductive de catégories puis codage sous NVivo
- Mise en perspective des trois corpus avec le cadre conceptuel — interprétation : convergences, spécificités, écarts de perception

Résultats

Axe 1 — Efficacité formative et professionnalisation

Convergences

Postures favorables valorisées
Soutien, facilitation de l'agir, facilitation culturelle surtout

Individualisation des pratiques d'accompagnement
chaque formateur·rice « bricole » son cadre
→ fortes *disparités inter-formateurs*

La formation initiale prépare peu au rôle organisationnel — administration, équipe, doyennat, parents. Ce qui n'est pas thématisé dans le curriculum est délégué au stage de manière implicite et réactive

Spécificités au stage en responsabilité

Le stage B *accélère* l'acculturation au métier par immersion forcée, mais au prix d'apprentissages « sur le tas », dépendants des collègues d'établissement et hétérogènes selon les contextes.

Axe 1 — Efficacité formative et professionnalisation

Je me suis dit mais comment font ceux qui font que des stages A et qui tout d'un coup postulent et travaillent à je sais pas 80, 100 ? Je vois pas comment c'est possible. On n'apprend rien en stage A. On n'apprend rien. Ok on apprend, **ça dépend à quel prafo** on est mais on peut apprendre en classe, mais **tout ce qui est à côté**, qui est quand même énorme pour le métier d'enseignement, au moins, en tout cas, je n'ai rien appris. – *Tamara (S)*

Ce qui manque au stage B, c'est plus un accompagnement sur les bases, sur comment est **le système, l'école vaudoise, les attentes.** – *Nathan (S)*

Le stagiaire voit **qu'il n'a pas besoin de son cours à la HEP pour toucher à l'évaluation.** (…) s'il fait partie de la vie de la classe, il est là, il est là aux réunions de parents, il est là quand il y a des réseaux, et puis c'est aussi ça qui fait qu'il va en tout cas plus apprendre que pendant un cours à la HEP, on lui dit que les réseaux c'est comme ça, et puis les parents faut pas les tutoyer, etc. — *Florent (P)*

On ne nous apprend pas à planifier, on nous apprend la théorie autour de ça, mais on ne nous apprend pas concrètement à faire des choses qui sont vraiment du métier — **c'est comme si on apprenait la menuiserie dans les livres, mais qu'on touche pas une planche.** - *Nathan (S)*

Il faudrait qu'il y ait peut-être plus de compétences de la part des prafos des stagiaires B pour les accompagner sur les questions **d'évaluation, de gestion de classe et de sensibiliser au point administratif**. – *Maurice (P)*

Axe 2 — Système d’acteur·rice·s et rôle de l’établissement

Convergences

La triade canonique structure l'accompagnement dans les deux modalités, mais son fonctionnement effectif diffère substantiellement selon la modalité de stage.

Spécificités au stage en responsabilité

En stage B, l'établissement émerge comme acteur formatif visible et investi — direction, collègues, dispositifs d'accueil.
Cette émergence n'est pas neutre

Cette fonction formative de l'établissement n'est ni régulée institutionnellement, ni reconnue dans les référentiels HEP — d'où une dépendance forte au facteur chance et à la qualité du dispositif local.

Dans l'établissement dans lequel je la suis maintenant, c'est clairement... Je la vois plus comme une remplaçante, en fait. **Elle est là parce que personne veut ses périodes de français, personne veut les périodes de maths, et puis (…) elle se retrouve avec un horaire qui est à la limite du légal, je pense.** Mais le directeur n'était pas au courant, apparemment. J'ai signalé la situation. – *Florent (P)*

C'était vraiment les collègues. Vraiment, le premier acteur. **Toutes les discussions informelles, autour de la machine à café**, sur les canapés, c'est vraiment là qu'on apprend beaucoup de choses. – *Béatrice (S)*

Ce qui arrive le plus souvent, c'est que les stages B **sont accueillis un peu comme des nouveaux**. Au début d'année, ils ont la conférence, ils font **une petite séance** entre nouveaux et on leur explique un peu ce qu'il se passe (…) Et puis j'ai eu un établissement où il n'y avait rien. Ils avaient une séance de début d'année qui se déroulait le vendredi avant la rentrée. **J'avais vu le stagiaire le mercredi d'avant, il savait juste le numéro de sa classe et le nombre d'élèves, mais il devait aller lui chercher les infos**. – *Florent (P)*

C'est les collègues de la stagiaire B qui ont interpellé la PraFo pour lui dire : **"ça ne se passe pas comme ça quand tu n'es pas là**». – *Noémie (P)*

Axe 3 — Évaluation et jugement professionnel

Convergences

Pression évaluative qui inhibe la prise de risque pédagogique
→ La peur est structurelle

Disparités de jugement entre formateur·rice·s

Opacité des attentes qui produit la réaction chez les stagiaires

Spécificités au stage en responsabilité

Difficultés à évaluer toutes les compétences
→ Observations limitées, certaines échelles difficilement évaluables

Axe 3 — Évaluation et jugement professionnel

Ça vient du fait que c'est évalué. Même si je pense que c'est très très mince, **il y a toujours une possibilité d'échec du moment où tu es évalué** — et c'est ça qui met la peur. – *Dora (S)*

Si j'étais resté dans ma peur du début où j'étais seul et puis juste essayer de cocher les cases qu'il faut, je n'aurais pas appris grand-chose. – *Bastien (S)*

Typiquement, l'échelle 5 sur l'évaluation en stage B, je l'évalue peu parce que je demande à ce qu'on m'envoie les évaluations, mais **je n'ai pas vraiment vu le travail en classe**. – *Noémie (P)*

Et si je peux dire quelque chose par rapport au soutien, le dernier là, **il est vraiment dans le soutien et je me sens... Je sais que j'ai... je peux partager avec lui des doutes que j'ai ou des points faibles que j'ai, même si c'est toujours délicat de lui avouer mes points faibles**, parce que d'un côté, j'ai envie qu'il m'aide, et de l'autre, je sais que ça rentre quelque part dans sa tête **et ça va se retrouver dans mes rapports de stage**. Donc, c'est toujours un peu délicat pour moi de dire oui, là, ça ne va pas, mais il a une bonne posture de soutien. – *Tamara (S)*

J'ai pas la force d'essayer quelque chose parce que je sais que je suis noté. **J'essaye de faire en sorte d'enseigner comme le prof aimerait que j'enseigne**. - *Nuria (S)*

Alors moi, j'aime bien dire à mes stagiaires que **je suis là plus pour les accompagner, les coacher, les soutenir que de les évaluer,** même si ça fait partie de la tâche. Mais voilà, j'aime bien essayer de leur faire comprendre qu'ils peuvent me questionner. – *Noémie (P)*

Discussion

Stagiaires et formateur·rice·s convergent dans **la perception d'une *alternance juxtapositive*** plutôt qu'intégrative. **La logique de production semble prendre le dessus** sur la logique de formation ***(Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007 ; Meia, Stumpf & Garessus, 2021).***

→ Le stage B n'est pas une innovation pédagogique, **c'est une réponse institutionnelle à un problème de pénurie qui colonise un dispositif formatif.**

La qualité de la formation au rôle organisationnel dépend largement de la qualité du terrain de stage et de la capacité du·de la formateur·rice de terrain à expliciter ce qui se joue. « C'est une formation réactive au lieu de proactive au rôle organisationnel » (März et al., 2019, p. 73).

→ Forte variabilité inter-PraFos · facteur chance accru · inégalité formative entre stagiaires.

→ Stages A : sentiment de ne pas être prêt·e·s, Stages B : apprentissages sur le tas.

Le dispositif de stage en responsabilité est-il formateur ?

FLORENT
Position critique

« Tels qu'ils sont faits maintenant, je ne pense pas. »

Le dispositif s'est dégradé *: profils inadaptés, impact sur les élèves, accès trop facile. « À mon époque, il fallait quasi le mériter. »*

MAURICE
Position nuancée

« Le stage B n'est pas si formateur que ça. »

*Formateur **sous conditions** : duo qui fonctionne, acquis d'expérience, orientation maîtrise de classe. Sinon, « c'est un consensus pour boucher les trous ».*

NOÉMIE
Position mitigée

« Jusqu'à quel point ce n'est pas destructeur ? »

*Oui formateur — « ils sont concrètement dans **la réalité du métier »**. Mais pour certains profils : « est-ce qu'elles n'auraient pas mérité une année de plus d'accompagnement ? »*

→ Il y a un écart de perception entre les formateurrices et les stagiaires

Merci pour votre attention

ruben.calhas-lopes@hepl.ch

hep/

Bibliographie

Amamou, S., Desbiens, J.-F., Vandercleyen, F., Araújo-Oliveira, A., & Gagné, A. (2025). Accompagnement des personnes enseignantes associées : entre attentes et pratiques perçues par les personnes stagiaires. *Formation et profession*, 33(1), 1–15.

Beauchamp, M., & Mottier Lopez, L. (2023). Le jugement professionnel lors de l'évaluation en stage. Enjeu de délibération éthique. Dans R. Gosselin & J. Lefebvre (dir.), *La supervision de stage au collégial. Accompagner et évaluer le développement des compétences attendues chez les stagiaires* (p. 157-173). Presses de l'Université du Québec. https://doi.org/10.2307/jj.4032502.18

Boutet, M., & Pharand, J. (Éd.). (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Presses de l'Université du Québec.

Colognesi, S., Beausaert, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Introduction. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beausaert (Éd.), *L'accompagnement des pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 5–14). Presses universitaires de Louvain.

Correa Molina, E. (2008). Perception des rôles par le superviseur de stage. Dans M. Boutet & J. Pharand (Éd.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 71–88). Presses de l'Université du Québec.

Cour des comptes du canton de Vaud. (2022). *Stages des futures enseignantes et futurs enseignants à l'école obligatoire (Rapport n° 76)*. Cour des comptes du canton de Vaud.

Desmeules, A., Wentzel, B., & Hamel, C. (2025). Processus de jugement d'évaluation des compétences professionnelles en contexte de stage en emploi : quand les stagiaires sont également des collègues. *Revue canadienne de l'éducation*, *48*(1), 256-287. https://doi.org/10.53967/cje-rce.6903

Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. L'Harmattan.

Hallée, Y., & Garneau, J. M. É. (2019). L'abduction comme mode d'inférence et méthode de recherche. *Recherches qualitatives*, 38(1), 1–24.

Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4e éd.). Armand Colin.

Maes, O., Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2023). Comment se construit le jugement professionnel des superviseurs lors de l'évaluation d'un stage avec l'étudiant ? Un modèle explicatif. *Formation et profession*, 31(1), 1–15.

Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés*, 40(1), 31–55.

Bibliographie

März, V., Gaikhorst, L., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Entrer dans le métier, c'est plus qu'enseigner : comment préparer les futurs enseignants à assumer leur rôle organisationnel ? *Éducation & Formation*, e-315, 65–82.

Meia, J.-S., Stumpf, A., & Garessus, P.-A. (2021). Traductions de la professionnalisation en formation à l'enseignement : des difficultés de mise en œuvre aux pistes d'amélioration. *Formation et profession*, 29(3), 1–13.

Monfette, O., & Malo, A. (2025). Vers une compréhension commune des attentes en stages en enseignement par la coconstruction d'indicateurs de développement entre formateurs et formatrices de stagiaires. *Canadian Journal of Education*, 48(1), 288–321.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin.

Pelpel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? Dans M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Éd.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (p. 175–191). De Boeck.

Perez-Roux, T. (2007). Place du tutorat et accompagnement professionnel dans la formation initiale des enseignants du second degré. *Recherche et formation*, 56, 89–103.

Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., & Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires : rapport de recherche*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec.

Trohel, J., Chaliès, S., & Saury, J. (2004). La dynamique des interactions tuteurs-stagiaires en situation de conseil pédagogique. *Savoirs*, *5*, 119-140. https://doi.org/10.3917/savo.005.0119

Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. *Interacções*, 27, 118–138.

Vanhulle, S., Merhan, F., & Ronveaux, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. Dans F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Éd.), *Alternances en formation* (p. 7–45). De Boeck.

Vivegnis, I. (2019). Postures d'accompagnement et conceptions : une évidente interrelation ? Quatre cas sous la loupe en contexte d'insertion professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 46–63.