



Analyse

Quel est le niveau de maîtrise déclaré par les maîtres de stage de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone ?

Christophe Baco*, Antoine Derobertmeasure*, Marie Bocquillon* & Marc Demeuse*

*Institut d'Administration Scolaire, Université de Mons

©Kampus Production pour PEXELS

Dans cette publication ...



Les **chercheurs** trouveront les résultats d'une grande enquête portant sur le niveau de maîtrise déclaré des maîtres de stage au sujet d'actions inhérentes à leur fonction.



Les **acteurs de l'école** trouveront une synthèse de l'autoévaluation des maîtres de stage au sujet de leur niveau de compétence pour encadrer des stagiaires.



Les **formateurs** d'enseignants trouveront une synthèse des besoins en formation exprimés par plus de 850 maîtres de stage et leurs attentes au sujet d'une éventuelle formation à l'encadrement de stagiaires.



Les **administrateurs** et responsables des systèmes éducatifs trouveront des informations sur le niveau de compétence perçu par les maîtres de stage et les conditions auxquelles ils seraient prêts à suivre une formation, ce qui peut alimenter la réforme de la formation initiale des enseignants.

Pour exercer leur rôle fondamental dans la formation initiale des enseignants, les maîtres de stage ont besoin d'une formation leur permettant de développer des compétences spécifiques. La réforme de la formation initiale des enseignants en cours en Belgique francophone prévoit d'améliorer la formation des maîtres de stage. Dans ce contexte, cette étude vise à décrire le niveau de maîtrise déclaré par les maîtres de stage de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone au sujet des compétences d'une proposition de référentiel pour la formation des maîtres de stage. Pour ce faire, une enquête a été administrée en ligne. Plus de 850 maîtres de stage y ont répondu. L'analyse des résultats permet de proposer des pistes pour l'amélioration de la formation des maîtres de stage.

Mots-clés : formation initiale des enseignants ; stage ; maîtres de stage ; référentiel de compétences ; niveau de maîtrise déclaré

Editorial

Ce deuxième numéro d'*Enseignement et Apprentissages* propose de poursuivre la réflexion autour de la formation des maîtres de stage initiée dans le premier numéro de cette série. Si ce premier numéro offrait une réflexion autour d'un référentiel de compétences, le présent numéro permet de prendre connaissance des premiers résultats d'une vaste enquête menée en ligne auprès de maîtres de stage belges francophones. D'autres résultats seront présentés ultérieurement, soit dans la série Enseignement et Apprentissages de l'INAS, soit dans des articles scientifiques auxquels nous ne manquerons pas de donner écho.

Comme chaque numéro d'*Enseignement et Apprentissages*, cet article est destiné aux chercheurs, aux acteurs de l'école, aux formateurs d'enseignants et aux administrateurs et responsables des systèmes éducatifs, en faisant le pari qu'il est possible d'offrir une publication qui peut intéresser l'ensemble des acteurs de l'École. Il propose les résultats d'une enquête à large échelle en évitant les éléments techniques qui ne sont pas absolument indispensables.

A propos des auteurs



Christophe Baco est instituteur primaire et coordinateur d'une cellule d'appui pédagogique au sein d'une école primaire ordinaire. Il est également étudiant inscrit au Master en Sciences de l'Éducation à

l'Université de Mons. Dans le cadre de ses études de Master, il participe à une recherche portant sur les besoins de formation des maîtres de stage. Il a aussi effectué des travaux portant sur la mise en œuvre de l'enseignement explicite en partenariat avec l'Institut d'Administration Scolaire de l'Université de Mons.



Antoine Derobertmeasure est titulaire d'un doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation (2012) obtenu à l'Université de Mons. Ses travaux, notamment de thèse, portent sur le développement de la pratique réflexive chez les (futurs) enseignants, l'observation des pratiques enseignantes, la méthodologie de l'analyse textuelle et la représentation de l'enseignant au travers des médias. Il devient chargé de cours en 2017. En 2018, il est élu Président de l'École de Formation des Enseignants de l'UMONS et, à ce titre, concourt à la préparation et à la mise en œuvre de la réforme de la formation initiale des enseignants.



Marie Bocquillon est assistante sous mandat au sein de l'Institut d'Administration Scolaire de l'Université de Mons. Elle a réalisé une thèse de doctorat portant sur la formation initiale des enseignants et l'enseignement explicite. Elle fait partie de l'équipe en charge de la formation pratique des futurs enseignants inscrits à l'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur (AESS). Elle intervient dans l'encadrement des travaux pratiques, des stages et des mémoires des étudiants inscrits au Master en Sciences de l'Éducation. Elle dispense également des formations continuées relatives à l'éducation fondée sur des données probantes.



Marc Demeuse est titulaire d'un doctorat en sciences psychologiques obtenu à l'Université de Liège et d'un diplôme de troisième cycle en Statistique et informatique appliquées. Ses travaux portent

sur les politiques éducatives, notamment en matière de formation des enseignants, sur l'analyse des programmes et des curricula, et sur les méthodologies et les techniques d'enquête. Il a rejoint l'UMONS en 2004, après un séjour d'une année à l'université de Bourgogne. Il dirige l'Institut d'Administration Scolaire de l'UMONS dont il est aussi le vice-recteur à l'enseignement, à la qualité et à la formation continue. Il préside le Conseil d'Orientation scientifique et pédagogique de l'INSPE de l'Académie de Versailles et est membre du Comité scientifique de l'éducation nationale (France).

Quel est le niveau de maîtrise déclaré par les maîtres de stage de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone ?

Christophe Baco, christophe.baco@student.umons.ac.be

Antoine Derobertmeasure, antoine.derobertmeasure@umons.ac.be

Marie Bocquillon, marie.bocquillon@umons.ac.be

Marc Demeuse, marc.demeuse@umons.ac.be

Pour citer ce document : Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2021). Quel est le niveau de maîtrise déclaré par les maîtres de stage de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone ? *Enseignement et Apprentissages*, 2, 3-30.

1. Introduction

La formation initiale des enseignants est composée de plusieurs types d'activités importantes dont les stages (e.g. Eurydice, 2015), qui permettent aux futurs enseignants de se familiariser avec la réalité du métier (Colognesi, Parmentier & Van Nieuwenhoven, 2019 ; Desbiens, Borges & Spallanzani, 2012) et d'articuler les aspects théoriques et pratiques de leur formation (Colognesi et al., 2019). Bien que les stages soient primordiaux,

« ce n'est pas une panacée, mais un moyen de formation qui peut être bien ou mal utilisé. C'est seulement dans la mesure où les conditions ainsi que les ressources appropriées sont mises en place par l'équipe d'encadrement de même que par le milieu d'accueil, et que l'engagement du stagiaire est suffisant, tant en qualité qu'en quantité, que le stage supervisé pourra s'avérer un puissant levier de son développement personnel et professionnel (Donnay et Charlier, 2008) »

(Desbiens, Borges & Spallanzani, 2012, p. 4).

Plusieurs acteurs jouent donc un rôle important pour la réussite d'un stage : le futur enseignant, le maître de stage et le superviseur, souvent désignés par le terme « triade » (e.g. Dionne, Gagnon & Petit, 2021). Le maître de stage¹ est un enseignant accueillant dans sa classe un étudiant en formation. Le superviseur est le formateur issu de l'institution de formation (e.g. Derobertmeasure, 2012 ; Derobertmeasure, Dehon &

Demeuse, 2011 ; Van Nieuwenhoven, Picron & Colognesi, 2016 ; Portelance, 2009).

Cette publication se focalise sur les maîtres de stage, ceux-ci exerçant des tâches spécifiques lors de l'accueil d'un stagiaire, différentes de celles qu'ils réalisent comme enseignants (e.g. Boudreau, 2009 ; Vanderclayen, 2012). Or, la formation de ces acteurs cruciaux pour la formation des enseignants est très variable d'un système éducatif à l'autre (e.g. Baco, Derobertmeasure & Bocquillon, 2021). En Belgique francophone, aucun cadre de référence ne précise leur éventuelle formation et les textes légaux régissant la formation des enseignants (e.g. Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), 2000 ; 2001) ne définissaient pas les objectifs d'une formation des maîtres de stages, avant l'adoption du décret du 7 février 2019 sur la formation initiale des enseignants (FWB, 2019). Selon ce décret², un certificat en encadrement des stages aura pour objectif de préparer les maîtres de stage à : « *interagir avec un étudiant et à observer, analyser et évaluer des éléments de pratique professionnelle enseignante en vue de conseiller et d'aider à réajuster ces pratiques* » (FWB, 2019, p. 35). Cette formation ne sera cependant pas obligatoire.

Si, comme nous venons de le voir, cette formation reste très peu définie, il n'existe pas d'enquête à large échelle en Belgique francophone qui renseigne sur le degré de maîtrise déclaré (Lapointe, 1995 ; Renard & Derobertmeasure, 2019) des maîtres de stage afin d'identifier leurs besoins de formation ressentis et

¹ Dans la littérature consultée, le maître de stage est également désigné par les termes génériques suivants : « enseignant associé » (Québec), formateur de terrain (Suisse) et « cooperating teacher ».

² A l'heure d'écrire ces lignes, la mise en œuvre de ce décret voté en 2019 a été postposée à la rentrée académique 2022-2023 (au lieu de la rentrée 2020-2021).

d'évaluer la pertinence³ des objectifs d'une formation pour les maîtres de stage. De même, aucune enquête à large échelle n'a évalué les conditions auxquelles les maîtres de stage seraient prêts à suivre une telle formation, ni le volume de formation qui leur conviendrait ou encore les moments auxquels ils pourraient participer à cette formation. La présente publication tente de répondre à ce manque en proposant les résultats d'une enquête à laquelle 854 maîtres de stage ont participé, en ligne, sur une base volontaire.

Pour ce faire, le cadre théorique de cet article présente brièvement les 6 compétences qui composent une proposition de référentiel pour la formation des maîtres de stage déjà publiée dans cette série (Baco et al., 2021). La partie méthodologique opérationnalise les compétences en un questionnaire comportant notamment 22 items permettant aux maîtres de stage de s'auto-évaluer au sujet d'un ensemble d'actions qu'ils effectuent lorsqu'ils encadrent des stagiaires. Les caractéristiques de l'échantillon de 854 maîtres de stage ayant répondu à cette enquête sont décrites et comparées à celles de la population des enseignants belges francophones avant de présenter et discuter les résultats de l'enquête au sujet du niveau de compétence déclaré des maîtres de stage et de leur intérêt pour la mise en place effective d'une formation à l'encadrement de stagiaires.

2. Cadre théorique

Pour mener à bien leur mission, les maîtres de stage doivent effectuer un ensemble d'actions spécifiques. Sur la base de la littérature scientifique (e.g. Glenn, 2006 ; Lapointe & Guillemette, 2015 ; Portelance, 2009 ; Richardson, Yost, Conway, Magagnosc & Mellor, 2019), de référentiels de formation (e.g. Derobertmeasure, Dehon & Demeuse, 2011 ; Portelance, Gervais, Lessard & Beaulieu, 2008) et de dispositifs de formation (e.g. Childre & Van Rie, 2015), Baco et ses collègues (2021) ont rédigé une proposition de référentiel comportant six compétences à développer chez les maîtres de stage.

Une compétence est entendue comme une

« faculté évaluable pour un individu de mobiliser, combiner, transposer et mettre en œuvre des ressources individuelles ou collectives dans un contexte particulier et à un moment donné ; par ressources, il faut entendre notamment les connaissances, savoir-faire, expériences, aptitudes, savoir-être et attitudes » (FWB, 2013, p. 12).

Un ensemble de « ressources » (connaissances, savoir-faire et savoir-être) est donc proposé dans le référentiel pour chacune des six compétences. Ces six compétences et les ressources associées sont présentées de manière détaillée dans la proposition de référentiel (Baco et al., 2021) disponible en ligne⁴. La suite du texte rappelle ces six compétences de manière synthétique.

La compétence n°1, « Interagir avec le futur enseignant », porte sur la capacité du maître de stage à accompagner le futur enseignant (e.g. Colognesi et al., 2019 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013) tout au long du stage, ainsi qu'à établir une relation de confiance avec celui-ci (e.g. Bouton, Richard, Bellanger, Huez & Garnier, 2013). Cette compétence est nécessaire à la mise en œuvre de toutes les autres compétences. En effet, un maître de stage éprouvera des difficultés à dispenser un feedback efficace s'il n'arrive pas à le formuler clairement et qu'il n'a pas une bonne relation avec le stagiaire.

La compétence n°2, « Adopter la double identité d'un maître de stage (enseignant et formateur d'enseignants) et organiser sa formation continuée », renvoie à la gestion du double statut du maître de stage : formateur d'enseignants et enseignant. Cette compétence comprend notamment la capacité du maître de stage à gérer la progression des élèves conjointement à celle du stagiaire (e.g. Rey & Kahn, 2001 ; Portelance et al., 2008 ; Portelance, 2009). Cela nécessite qu'il agisse adéquatement en fonction du contexte, mais aussi des objectifs de la formation du stagiaire.

La compétence n°3, « Former le futur enseignant aux gestes professionnels (modeler les « bonnes

³ Entendue au sens de Bouchard et Plante (2002) : « La pertinence correspond au lien de conformité entre les

objectifs visés par l'organisme et les besoins auxquels il doit répondre » (p. 230).

⁴ <http://www.umons.ac.be/inas/ea1>

pratiques ») », se centre sur la capacité du maître de stage à montrer et à expliquer au stagiaire des pratiques professionnelles de gestion de classe et de gestion des apprentissages (e.g. Childre & Van Rie, 2015 ; Glenn, 2006 ; Lafferty, 2018 ; Mc Gee, 2019) dans le but d'élargir le répertoire comportemental de celui-ci. Le stagiaire pourra alors utiliser un plus grand nombre de gestes professionnels en les adaptant aux situations qu'il rencontre. Il n'est nullement attendu du stagiaire qu'il reproduise de manière générique des pratiques qu'on lui aurait enseignées. Ce modelage est donc de type « cognitif » : le maître de stage ne présente pas simplement les pratiques professionnelles, mais échange avec le stagiaire avant, pendant ou après le modelage au sujet des « *« considérations pédagogiques, questions, sentiments et motifs » entourant les pratiques qu'ils modèlent (Bashan et Holsblat, 2012, p. 208) »*⁵ (Christensen, 2021, p. 5). Le modelage de gestes professionnels comporte de multiples avantages tels que le fait de faire le lien entre la théorie et la pratique (Bashan & Holsblat, 2012 ; Christensen, 2021) ou de fournir de l'aide au stagiaire.

La compétence n°4, « Développer la pratique réflexive du futur enseignant », est présentée comme une double compétence. En effet, il est attendu que le maître de stage soit capable de porter un regard réflexif sur sa propre pratique et de partager cette réflexion avec le stagiaire, mais aussi de soutenir la pratique réflexive du stagiaire (e.g. Vanderclayen, 2010). Dans le référentiel, la notion de réflexivité a été opérationnalisée à partir des travaux de Dubois, Bocquillon, Romanus et Derobertmeasure (2019) et de Bocquillon, Derobertmeasure et Demeuse (2019) : pour porter un regard réflexif sur sa pratique, un maître de stage ou un stagiaire peut mobiliser différents processus réflexifs (ex. narrer sa pratique, évaluer sa pratique, proposer des alternatives...) à partir de différentes sources (ex. impressions, avis des collègues, littérature...). Dans le contexte des stages, les émotions des différentes personnes impliquées peuvent être fortes (e.g. Vanderclayen, 2010). Par conséquent, la pratique réflexive doit pouvoir être menée malgré le filtre des émotions qui peuvent déformer la perception du stagiaire et/ou du maître de stage.

La compétence n°5, « Guider le futur enseignant : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer », reprend la nécessité d'observer avec objectivité les prestations et les préparations du stagiaire afin de lui donner une rétroaction et de lui fournir de l'aide (Portelance et al., 2008). L'observation objective ne va pas de soi et des outils comme des grilles d'observation peuvent aider le maître de stage à réaliser une observation la plus objective possible (e.g. Bocquillon, 2020 ; Dye, 2007 ; Stuhlman, Hamre, Downer & Pianta, 2009). Cela est nécessaire pour que l'aide apportée corresponde au besoin réel du stagiaire, mais aussi pour que l'évaluation soit équitable entre les stagiaires qui sont évalués par des personnes différentes.

La compétence n°6, « Co-encadrer le futur enseignant », est en lien avec toutes les autres compétences du référentiel. En effet, pour que le stagiaire reçoive un encadrement qui est cohérent de la part du maître de stage et du superviseur, il est nécessaire que ceux-ci aient pris le temps d'harmoniser leurs attentes vis-à-vis du stagiaire et se soient mis d'accord sur les grandes lignes de l'encadrement qui sera proposé. De même, les éventuelles divergences de points de vue doivent avoir pu être discutées. Le co-encadrement renvoie donc à une compétence, mais aussi à la nécessité de créer un espace de collaboration entre le maître de stage et le superviseur. La collaboration est caractérisée « *notamment par la communication authentique, les échanges et la négociation, l'appui mutuel, la reconnaissance de l'expertise et du rôle de chacun (Pharand et coll., 2011) »* (Pellerin, Portelance, Vivegnis & Boisvert, 2020, p. 17) Or, cette collaboration ne va pas forcément de soi. Ainsi, selon Portelance et Caron (2021),

« plusieurs obstacles à la collaboration ont été identifiés, parmi lesquels figurent une relation hiérarchique (Graham, 1999), le manque de communication (Kauffman, 1992), le manque de temps (Sim, 2010) et des objectifs spécifiques distincts (Gajda, 2004), partiellement dus à une appartenance institutionnelle et à la culture du milieu de travail » (p. 101).

⁵ Traduction personnelle de : « *« pedagogical considerations, questions, feelings, and motives »*

surrounding the practices they are modeling (Bashan & Holsblat, 2012, p. 208) ».

La suite du texte présente la méthodologie de recueil des données dont l'opérationnalisation de ces six compétences en un questionnaire permettant aux maîtres de stage de s'auto-évaluer.

3. Méthodologie de recueil des données

3.1 Opérationnalisation des six compétences du référentiel en un questionnaire permettant aux maîtres de stage de s'auto-évaluer

La partie du questionnaire permettant aux maîtres de stage de s'auto-évaluer (disponible en annexe 1)

comporte 22 items opérationnalisés à partir des six compétences de la proposition de référentiel de Baco et ses collègues (2021).

Le tableau 1 présente un exemple de la correspondance opérée entre des ressources d'une compétence du référentiel (ici, « Guider le futur enseignant : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer ») et les différents items du questionnaire rédigés à partir de celles-ci. Chacun de ces items est introduit par la question : « Lors de l'encadrement d'un stagiaire, quel est votre niveau de maîtrise de chacune des compétences suivantes ? ».

Tableau 1 : correspondance entre des ressources de la compétence « guider » et les items du questionnaire qui ont été rédigés à partir de celles-ci

Ressources du référentiel (Baco et al., 2021, p. 12)	Items du questionnaire
« Observer de la manière la plus objective possible les planifications du futur enseignant en vue de compléter une grille d'évaluation (ex. une grille critériée) fournie par l'institution de formation. »	Observer objectivement les préparations de leçons écrites du stagiaire en utilisant une grille d'observation (ex. : check-list).
	Évaluer les préparations de leçons écrites du stagiaire en complétant une grille critériée à partir d'observations objectives.
« Observer de la manière la plus objective possible une série de comportements (indicateurs) du futur enseignant lors des prestations en classe en vue de compléter une grille d'évaluation (ex. une grille critériée) fournie par l'institution de formation. »	Observer objectivement une série de comportements du stagiaire lors des prestations en classe en utilisant une grille d'observation (ex. check-list).
	Évaluer les prestations en classe du stagiaire en complétant une grille critériée à partir d'observations objectives.
« Dispenser un étayage et un désétayage en fonction de la progression du stagiaire (Vierset, Frenay et Bédard, 2015). »	Fournir de l'aide (ex. conseils, pistes d'amélioration...) au stagiaire au sujet de ses prestations en classe.
	Fournir de l'aide (ex. conseils, pistes d'amélioration...) au stagiaire au sujet de ses préparations de leçons écrites.

Pour auto-évaluer leur niveau de maîtrise, les répondants devaient se positionner, au sujet de chaque item, sur une échelle de Likert comportant 6 niveaux : aucune maîtrise / très faible maîtrise / faible maîtrise / bonne maîtrise / très bonne maîtrise / excellente maîtrise.

Pour clôturer le questionnaire, les maîtres de stage devaient se positionner pour chacun des items. En ce qui concerne le mode d'administration du questionnaire, celui-ci a été diffusé via Internet début 2021 et a été clôturé trois mois plus tard. Des réseaux d'enseignement, des directions d'école et des

enseignants ont participé à la diffusion de l'enquête. Les participants pouvaient répondre à l'enquête de manière anonyme, sauf s'ils désiraient transmettre leurs coordonnées à l'équipe de recherche

3.2 Critère d'inclusion

Pour répondre à l'enquête, les participants devaient être enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles et avoir déjà encadré au moins un stage actif d'un futur enseignant (c'est-à-dire un stage durant lequel le futur enseignant a donné cours aux élèves) au cours des cinq dernières années. Plusieurs questions au sein

du questionnaire permettaient de vérifier, sur base des déclarations des participants, s'ils respectaient bien le critère d'inclusion.

La section suivante présente les caractéristiques de l'échantillon de 854 maîtres de stage ayant répondu à l'enquête et les compare à celles de la population des enseignants de Belgique francophone.

4. Description de l'échantillon

Les répondants de l'enquête forment un échantillon de convenance important (N = 854) dont la représentativité au sens strict (Berthier, 2016 ; Renard et Derobertmeasure, 2019) ne peut être vérifiée, car il n'y a pas de statistiques disponibles portant sur la population des maîtres de stage en Fédération Wallonie-Bruxelles. Toutefois, il est possible de comparer les caractéristiques de l'échantillon avec la population des enseignants belges francophones de l'enseignement obligatoire (FWB, 2019b ; FWB, 2020). La suite du texte présente les grandes caractéristiques de l'échantillon, une présentation détaillée étant disponible en annexe 2.

L'âge moyen des répondants est de 43,8 ans, ce qui est proche de la population des enseignants belges francophones de l'enseignement obligatoire (entre 41 ans dans l'enseignement primaire ordinaire et 43,2 ans dans l'enseignement secondaire ordinaire). La différence d'âge s'explique sans doute, au moins partiellement, par le critère d'inclusion qui élimine une partie des collègues qui entament leur carrière depuis quelques années seulement et qui n'ont pas eu l'occasion d'encadrer de stagiaires.

En ce qui concerne le niveau d'enseignement au sein duquel les répondants exercent, les enseignants du maternel et du primaire sont surreprésentés au sein de l'échantillon comparativement à la population générale et, conséquemment, les enseignants du secondaire sont sous-représentés. Cela peut notamment résulter du volume de stages plus important à encadrer pour les étudiants qui se préparent à enseigner dans le fondamental.

L'échantillon est composé de 86 % de femmes et de 14% d'hommes. En Belgique francophone, on compte entre 64% de femmes dans l'enseignement secondaire ordinaire et 97% de femmes dans l'enseignement maternel ordinaire. La proportion de femmes dans l'échantillon est donc plus proche de la

proportion de femmes dans l'enseignement maternel ordinaire que de la proportion de femmes dans l'enseignement secondaire ordinaire. Cela s'explique par la surreprésentation des enseignants du fondamental dans l'échantillon mentionnée ci-dessus.

Une majorité d'enseignants, 90% des répondants, exerce en Wallonie, contre 10% au sein de la région de Bruxelles-Capitale, ce qui est relativement proche de la population. Plus précisément, la proportion d'enseignants exerçant dans la province de Liège, la province de Luxembourg, la province de Namur et la province du Brabant wallon est exactement ou très similaire à celle de la population. En revanche, les enseignants exerçant dans le Hainaut sont légèrement surreprésentés (46% des enseignants de l'échantillon versus 30% des enseignants de la Belgique francophone) et les enseignants de la région de Bruxelles-Capitale sont sous-représentés (10% de enseignants de l'échantillon versus 22% des enseignants de la Belgique francophone). Cela peut sans doute s'expliquer par l'implantation de notre équipe en Hainaut.

En ce qui concerne le réseau au sein duquel les enseignants exercent, l'enseignement provincial et communal est davantage représenté au sein de notre échantillon (50%) que dans la population (35%). À l'inverse, l'enseignement libre est moins représenté (26% de l'échantillon alors que 46% des enseignants de la population exercent dans ce réseau). Les enseignants exerçant au sein de Wallonie-Bruxelles Enseignement représentent 22% de notre échantillon, ce qui est proche de la population générale (17%).

En ce qui concerne l'expérience comme maître de stage, appréciée par le nombre de stagiaires encadrés, 75% des maîtres de stage de l'échantillon ont encadré au moins 5 stagiaires et 43% en ont encadré plus de 10.

Enfin, 89% des maîtres de stage déclarent ne pas avoir suivi de formation à l'encadrement de stagiaires contre 11 % (N = 93) qui déclarent en avoir suivi une. La quasi-totalité (96% (N = 89)) des maîtres de stage ayant suivi une formation à l'encadrement de stagiaires ont indiqué au sein de quel(s) organisme(s) ils ont suivi cette formation. Les répondants ayant suivi cette formation uniquement au sein d'une Haute Ecole représentent 68% des maîtres de stage (N = 63)

ayant suivi une formation à l'encadrement de stagiaires et 10% des répondants (N = 9) ont suivi ladite formation uniquement au sein d'une Université. Une proportion de répondants moins importante a déclaré avoir suivi une formation à l'encadrement de stagiaires organisée, uniquement, par un réseau d'enseignement (5% (N = 5)), l'Institut de Formation en Cours de Carrière (4% (N = 4)) ou une école de pédagogie (4% (N = 4)). Enfin, 4% des répondants déclarent (N = 4) avoir suivi des formations à l'encadrement de stagiaires au sein de plusieurs lieux de formation (ex. une Haute Ecole et l'Institut de Formation en Cours de Carrière).

La comparaison des caractéristiques de l'échantillon avec celles de la population des enseignants belges francophones de l'enseignement obligatoire tend à montrer que l'échantillon, bien que non probabiliste, présente des caractéristiques proches de la population générale et fournit des informations utiles, à défaut de disposer d'une base de sondage de la population des maîtres de stages.

La suite du texte est consacrée à la présentation des résultats de l'enquête relatifs au niveau de maîtrise déclaré par les maîtres de stage et aux caractéristiques de la formation qu'ils seraient prêts à suivre.

5. Résultats

5.1 Vue exhaustive des résultats relatifs au niveau de maîtrise déclaré par les maîtres de stage

Le tableau 2 présente une vue exhaustive de la répartition des réponses des maîtres de stage

(N = 854) pour les 22 items du questionnaire. La correspondance entre les items du questionnaire et les acronymes utilisés dans ce tableau pour désigner les items est disponible en annexe 1. Pour clôturer le questionnaire, les maîtres de stage devaient obligatoirement avoir déclaré l'un des 6 niveaux de maîtrise proposés (échelle de Likert) pour chacun des 22 items. Le nombre total de réponses pour chacun des items présentés dans cette section est toujours 854, ce qui correspond au nombre de maîtres de stage répondant au critère d'inclusion présenté dans la section méthodologique et ayant clôturé le questionnaire.

Le pourcentage de maîtres de stage ayant répondu n'avoir « aucune maîtrise » ou avoir une « très faible maîtrise » est très minime. Ce pourcentage n'excède pas 1% (aucune maîtrise) et 2% (très faible maîtrise). La proportion des maîtres de stage déclarant avoir une « faible maîtrise » varie de 1% (item « Interagir ») à 15% (item « Développer_sources »). En ce qui concerne la catégorie « bonne maîtrise », cette proportion varie de 29% (item « Interagir ») à 55% (item « Développer_processus »). La proportion de maîtres de stage ayant répondu avoir une « très bonne maîtrise » varie de 25% (item « Développer_sources ») à 50% (item « Interagir »). Cela est supérieur à la proportion des maîtres de stage ayant répondu avoir une « excellente maîtrise », celle-ci variant de 4% (item « Développer_sources ») à 20% (item « Interagir »).

Tableau 2 : répartition des réponses des maîtres de stage (N = 854) entre les niveaux de l'échelle de Likert pour les 22 items du questionnaire

	Aucune maîtrise	Très faible maîtrise	Faible maîtrise	Bonne maîtrise	Très bonne maîtrise	Excellente maîtrise	Total
Interagir	1 (0%)	1 (0%)	9 (1%)	244 (29%)	430 (50%)	169 (20%)	854 (100%)
Gérer_progression	0 (0%)	4 (0%)	32 (4%)	403 (47%)	338 (40%)	77 (9%)	854 (100%)
Adapter_attentes	0 (0%)	5 (1%)	59 (7%)	387 (45%)	317 (37%)	86 (10%)	854 (100%)
Gestion_classe	0 (0%)	1 (0%)	25 (3%)	347 (41%)	375 (44%)	106 (12%)	854 (100%)
Gestion_apprentissages	0 (0%)	5 (1%)	34 (4%)	367 (43%)	357 (42%)	91 (11%)	854 (100%)
Modelage_superviseur	11 (1%)	12 (1%)	99 (12%)	416 (49%)	262 (31%)	54 (6%)	854 (100%)
Justifier_contexte	1 (0%)	1 (0%)	14 (2%)	328 (38%)	379 (44%)	131 (15%)	854 (100%)
Justifier_pédagogique	2 (0%)	12 (1%)	94 (11%)	352 (41%)	300 (35%)	94 (11%)	854 (100%)
Justifier_éthique	5 (1%)	9 (1%)	88 (10%)	397 (46%)	269 (31%)	86 (10%)	854 (100%)
Argumenter_choix	11 (1%)	9 (1%)	66 (8%)	404 (47%)	280 (33%)	84 (10%)	854 (100%)
Identifier_différences	11 (1%)	8 (1%)	83 (10%)	417 (49%)	259 (30%)	76 (9%)	854 (100%)
Analyser_processus	0 (0%)	2 (0%)	36 (4%)	397 (46%)	331 (39%)	88 (10%)	854 (100%)
Analyser_sources	1 (0%)	6 (1%)	90 (11%)	414 (48%)	284 (33%)	59 (7%)	854 (100%)
Développer_processus	1 (0%)	9 (1%)	67 (8%)	467 (55%)	265 (31%)	45 (5%)	854 (100%)
Développer_sources	4 (0%)	14 (2%)	132 (15%)	457 (54%)	213 (25%)	34 (4%)	854 (100%)
Développer_malgré_émotions	2 (0%)	8 (1%)	90 (11%)	456 (53%)	257 (30%)	41 (5%)	854 (100%)
Observer_prestations	3 (0%)	5 (1%)	55 (6%)	382 (45%)	324 (38%)	85 (10%)	854 (100%)
Observer_préparations	7 (1%)	7 (1%)	83 (10%)	386 (45%)	293 (34%)	78 (9%)	854 (100%)
Evaluer_prestations	4 (0%)	7 (1%)	60 (7%)	399 (47%)	291 (34%)	93 (11%)	854 (100%)
Evaluer_préparations	4 (0%)	11 (1%)	99 (12%)	388 (45%)	273 (32%)	79 (9%)	854 (100%)
Etayer_prestations	0 (0%)	2 (0%)	13 (2%)	306 (36%)	391 (46%)	142 (17%)	854 (100%)
Etayer_préparations	1 (0%)	7 (1%)	60 (7%)	357 (42%)	321 (38%)	108 (13%)	854 (100%)

Les niveaux de maîtrise indiqués par les maîtres de stage varient d'un item à l'autre, ce qui laisse penser que les maîtres de stage, globalement, n'estiment pas avoir le même niveau de maîtrise pour toutes les tâches inhérentes à leur fonction. Par exemple, l'item portant sur l'interaction avec le stagiaire (« Interagir ») semble être évalué très positivement alors que l'item portant sur la capacité du maître de stage à développer la réflexivité du stagiaire en se basant sur différentes sources (« Développer_sources ») est caractérisé par un grand nombre de réponses « faible maîtrise » et un nombre restreint de réponses « excellente maîtrise ». Comme le développe la section méthodologique, les items du questionnaire ont été élaborés à partir des compétences du référentiel de Baco et ses collègues (2021). La suite du texte présente les résultats de manière détaillée. A des fins de comparaison des résultats, les items opérationnalisant une même compétence du référentiel sont présentés ensemble.

5.2 Présentation détaillée des résultats relatifs au niveau de maîtrise déclaré par les maîtres de stage

5.2.1 Interagir avec le stagiaire

La figure 1 présente la répartition des réponses pour l'item opérationnalisant la compétence « Interagir avec le futur enseignant ». Si 70% des répondants estiment interagir avec le stagiaire et établir une relation de confiance avec celui-ci avec une très bonne ou une excellente maîtrise, ils sont 29% à estimer avoir une bonne maîtrise de l'interaction avec le stagiaire. A l'opposé de l'échelle, très peu de maîtres de stage (1%) estiment avoir une faible maîtrise ou moins de l'interaction avec le stagiaire.

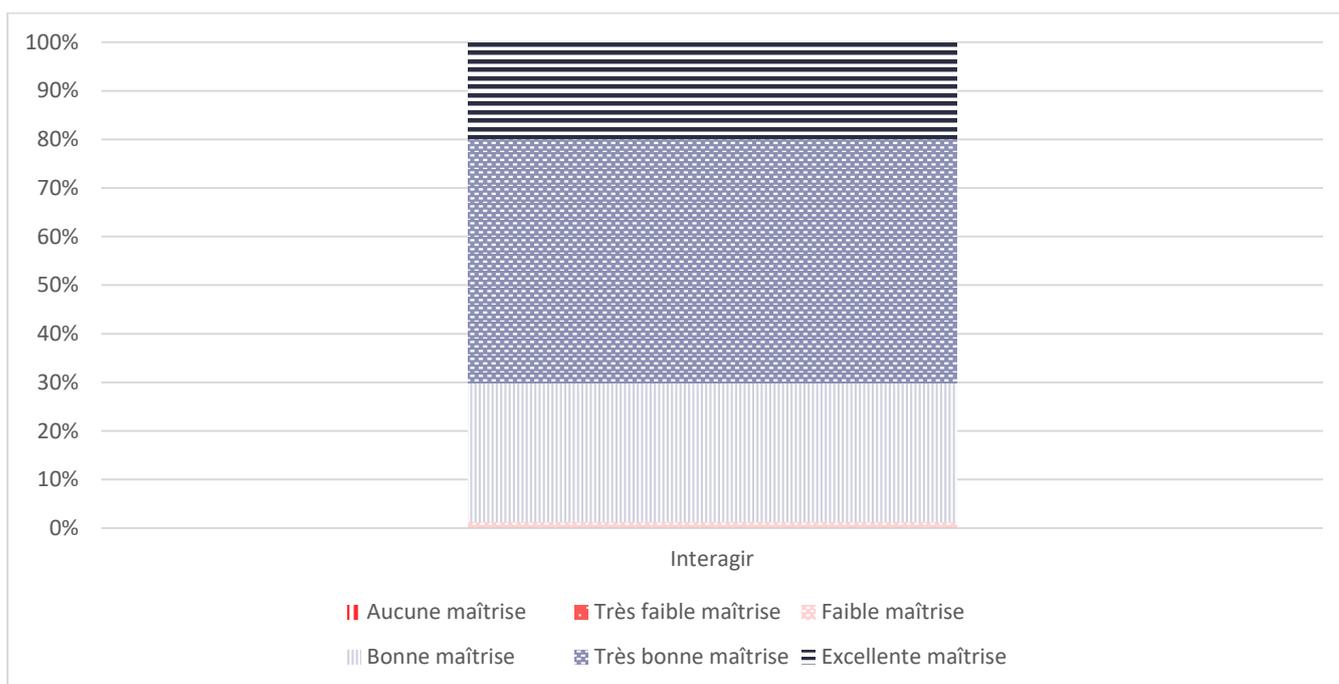


Figure 1 : répartition des réponses (N = 854) entre les niveaux de l'échelle de Likert, pour l'item relatif à l'interaction avec le stagiaire et à l'établissement d'une relation de confiance avec celui-ci

5.2.2 Adopter la double identité d'un maître de stage (enseignant et formateur d'enseignants) et organiser sa formation continuée

La figure 2 présente la répartition des réponses pour les items opérationnalisant la compétence « Adopter la double identité d'un maître de stage (enseignant et

formateur d'enseignants) et organiser sa formation continuée ».

De manière générale, la répartition des réponses entre les niveaux de l'échelle de Likert est similaire pour l'item relatif à la gestion conjointe de la progression du stagiaire et des élèves (« gérer_progression ») et pour l'item relatif à

l'adaptation des attentes au niveau du stagiaire (« adapter_attentes»). Une analyse approfondie montre que 65% des maîtres de stage ont déclaré le même niveau de maîtrise pour les deux énoncés.

Un peu moins de la moitié des répondants déclarent avoir une très bonne maîtrise ou une excellente maîtrise de la gestion de la progression conjointe des

élèves et du stagiaire (49%) et/ou de l'adaptation des attentes au niveau du stagiaire (47%). Un peu moins de la moitié des répondants déclarent avoir une bonne maîtrise de l'une et/ou l'autre de ces tâches. Peu de maîtres de stage déclarent avoir une faible maîtrise ou moins de la gestion de la progression conjointe des élèves et du stagiaire (4%) et/ou de l'adaptation des attentes au niveau du stagiaire (8%).

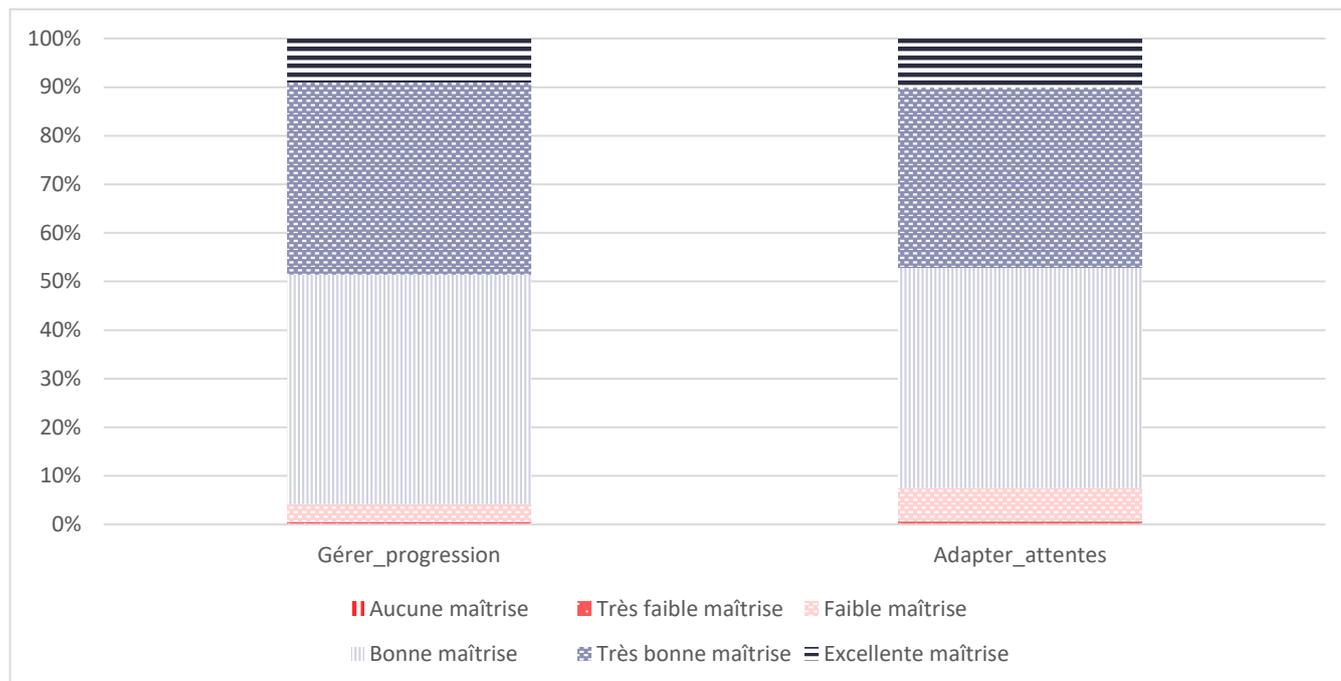


Figure 2 : répartition des réponses (N = 854) entre les niveaux de l'échelle de Likert, pour les items opérationnalisant la compétence « Adopter la double identité d'un maître de stage (enseignant et formateur d'enseignants) et organiser sa formation continue »

5.2.3 Former le futur enseignant aux gestes professionnels (modeler les « bonnes pratiques »)

La figure 3 présente la répartition des réponses pour les items opérationnalisant la compétence « Former le futur enseignant aux gestes professionnels (modeler les « bonnes pratiques ») ». Cette répartition des réponses entre les niveaux de l'échelle de Likert est similaire pour l'item relatif au modelage des pratiques de gestion des apprentissages et pour l'item relatif au modelage des pratiques de gestion de

classe. Plus précisément, 72% des maîtres de stage déclarent exactement le même niveau de maîtrise pour ces deux types de modelages.

Par ailleurs, plus de 50 % des maîtres de stage déclarent avoir une très bonne ou une excellente maîtrise du modelage de la gestion des apprentissages et/ou du modelage de la gestion de classe et très peu de maîtres de stage considèrent avoir une faible maîtrise ou moins de ces tâches (3% pour le modelage de la gestion de classe et 5% pour le modelage de la gestion des apprentissages).

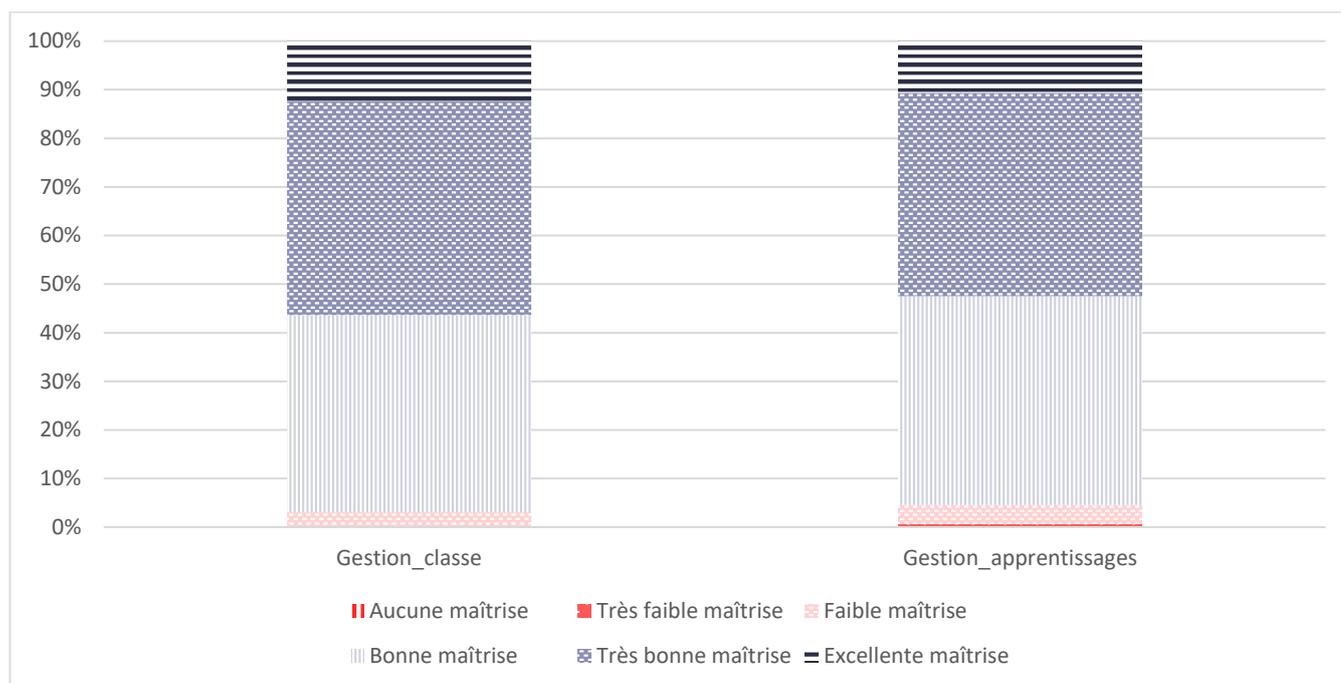


Figure 3 : répartition des réponses (N = 854) entre les niveaux de l'échelle de Likert, pour les items opérationnalisant la compétence « Former le futur enseignant aux gestes professionnels (modeler les « bonnes pratiques ») »

5.2.4 Développer la pratique réflexive du futur enseignant

La figure 4 présente la répartition des réponses, pour les items opérationnalisant la compétence « Développer la pratique réflexive du futur enseignant ». Ces items portent sur la réflexivité du maître de stage au sujet de ses propres pratiques et le développement de la réflexivité du stagiaire.

Au sujet de l'analyse de leurs propres pratiques, une plus grande proportion de maîtres de stage déclare autoanalyser leurs pratiques en mobilisant différents processus réflexifs (ex. décrire sa pratique, l'évaluer, proposer des alternatives...) avec une très bonne maîtrise ou une excellente maîtrise (49%) que lorsqu'il s'agit de conduire cette autoanalyse en mobilisant différentes sources d'information telles que leurs impressions, les avis de collègues ou encore des ouvrages pédagogiques (40%). Parallèlement, moins de maîtres de stage (4%) déclarent avoir une faible maîtrise ou moins de l'analyse à partir de différents processus réflexifs que de l'analyse à partir de différentes sources (12%).

Les résultats suivants se focalisent sur un processus réflexif en particulier, à savoir la manière selon laquelle les répondants indiquent parvenir à légitimer leur pratique (au sens proposé par Sparks-Langer,

Simmons, Pasch, Colton et Starko, 1990), c'est-à-dire à justifier leurs pratiques à partir de différents éléments (facteurs contextuels, arguments pédagogiques et / ou scientifiques, arguments éthiques). Cette capacité des maîtres de stage à justifier leurs pratiques à partir de différents arguments et non à partir de leurs préférences est cruciale pour former des futurs enseignants réflexifs qui ne se contentent pas de reproduire des pratiques observées, sans prise de recul. Or, la capacité déclarée des maîtres de stage à justifier leurs pratiques est variable selon ce sur quoi il se basent pour élaborer leurs justifications. Si 59 % des maîtres de stage estiment justifier leurs choix à partir du contexte avec une très bonne ou une excellente maîtrise, ils ne sont que 46% à déclarer ce niveau de maîtrise pour la justification de leurs pratiques à partir d'arguments pédagogiques et / ou scientifiques et 41% pour la justification de leurs pratiques à partir d'arguments éthiques.

De manière générale, les maîtres de stage se sentent plus compétents pour autoanalyser leurs pratiques que pour développer la pratique réflexive des stagiaires. Plus précisément, respectivement 36%, 35% et 29% des maîtres de stage estiment avoir une très bonne / excellente maîtrise pour développer la

capacité du stagiaire à porter un regard réflexif sur sa pratique à partir de différents processus réflexifs ;

malgré le filtre des émotions ; à partir de différentes sources.

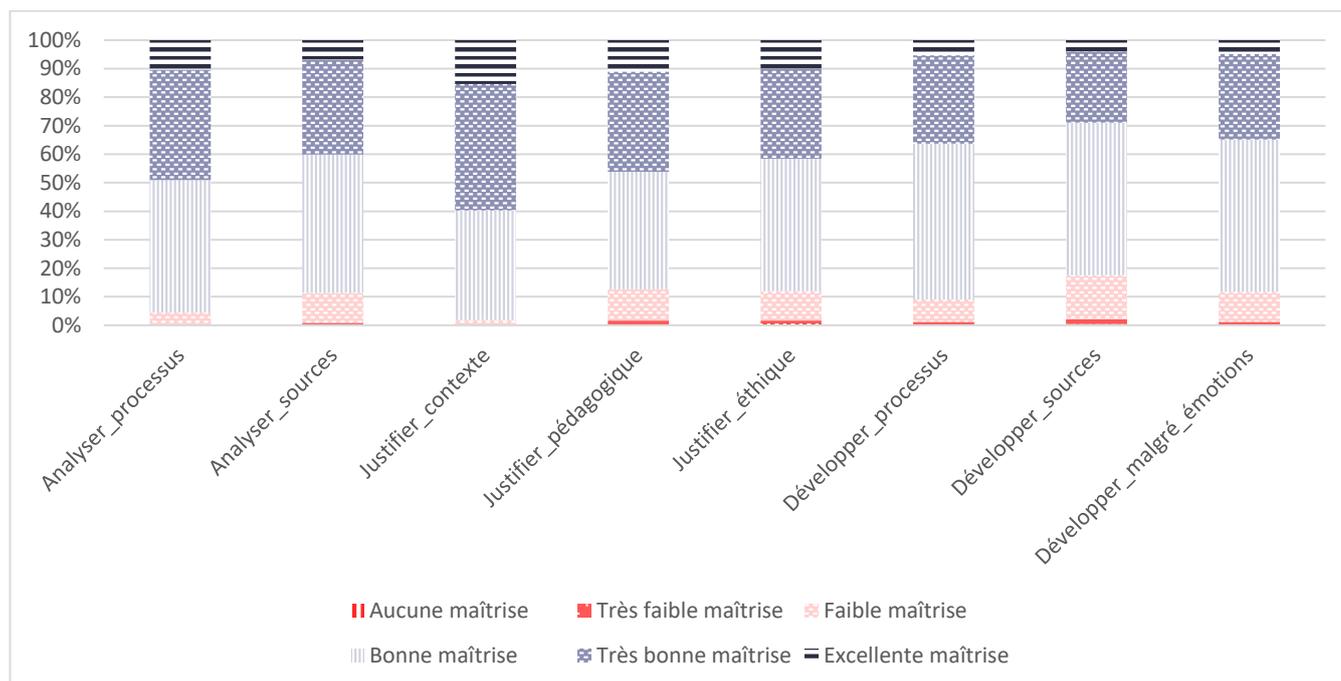


Figure 4 : répartition des réponses (N = 854) entre les niveaux de l'échelle de Likert, pour les items opérationnalisant la compétence « Développer la pratique réflexive du futur enseignant »

5.2.5 Guider le futur enseignant : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer

La figure 5 présente la répartition des réponses pour les items opérationnalisant la compétence « Guider le futur enseignant : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer ».

La répartition des réponses est similaire pour les items portant sur l'observation et l'évaluation des prestations, ainsi que pour les items portant sur l'observation et l'évaluation des préparations. En effet, une analyse plus fine montre que 80% des maîtres de stage estiment avoir exactement le même niveau de maîtrise lorsqu'ils observent des prestations que lorsqu'ils évaluent celles-ci. De même, 80% des maîtres de stage déclarent avoir exactement le même niveau de maîtrise lorsqu'ils observent des préparations que lorsqu'ils évaluent celles-ci.

Tant en ce qui concerne l'observation et l'évaluation des prestations en classe que l'observation et l'évaluation des préparations de leçons, moins de 50% des maîtres de stage estiment avoir une très bonne maîtrise ou une excellente maîtrise. Entre 7% et 13% des maîtres de stage estiment avoir une faible maîtrise ou moins de l'une et/ou l'autre de ces tâches.

Pour ce qui est de l'étayage fourni au stagiaire, 62% des maîtres de stage déclarent fournir de l'aide sur les prestations avec une très bonne ou une excellente maîtrise et 50% déclarent ce niveau de maîtrise lorsque l'aide porte sur les préparations. Par conséquent, les maîtres de stage se déclarent plus compétents lorsqu'il s'agit de fournir de l'aide au stagiaire que d'observer objectivement ou d'évaluer celui-ci. De plus, les maîtres de stage se sentent plus à même de fournir de l'aide au sujet des prestations en classe qu'au sujet des préparations de leçons du stagiaire.

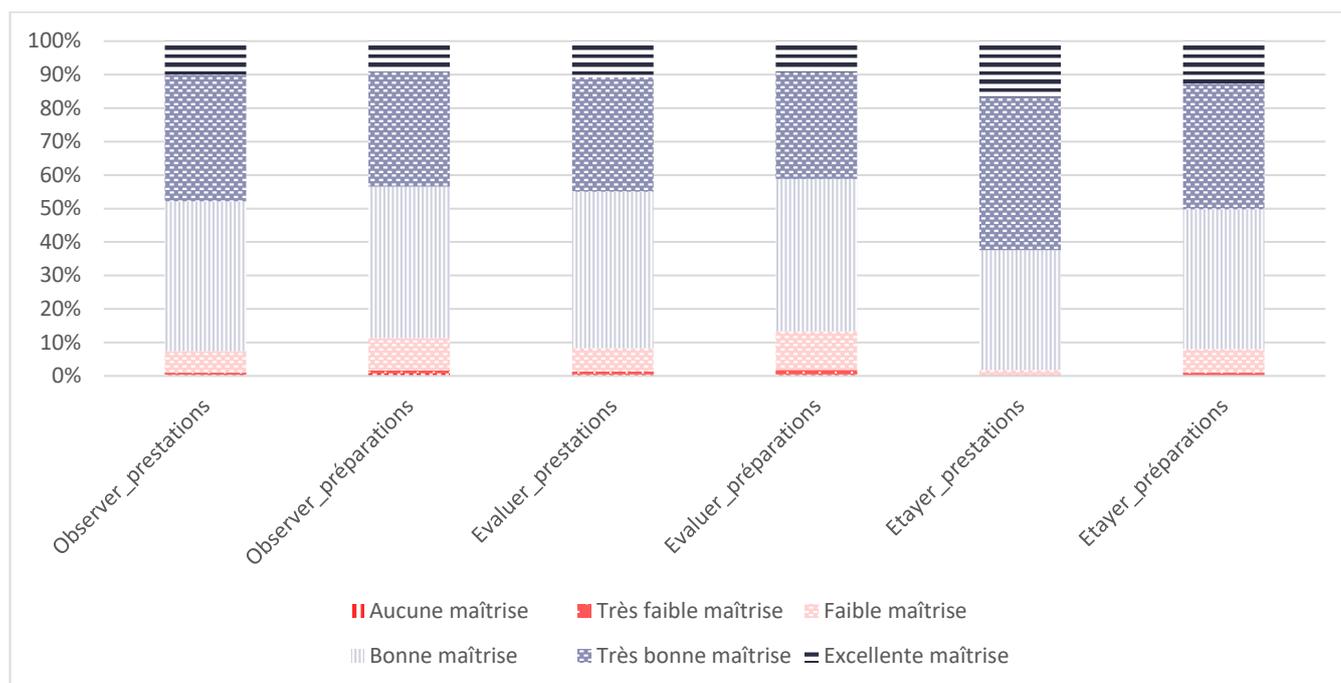


Figure 5 : répartition des réponses (N = 854) entre les niveaux de l'échelle de Likert, pour les items opérationnalisant la compétence « Guider le futur enseignant : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer »

5.2.6 Co-encadrer le futur enseignant

La figure 6 présente la répartition des réponses pour les items opérationnalisant la compétence « Co-encadrer le futur enseignant ». Cette répartition est globalement similaire d'une ressource à l'autre. De plus, 50% des maîtres de stage déclarent exactement le même niveau de maîtrise au sujet des trois items opérationnalisant cette compétence.

En ce qui concerne les niveaux de maîtrise déclarés, la ressource « Argumenter ses choix pédagogiques (« Argumenter_choix ») » est celle pour laquelle le plus grand nombre de maîtres de stage déclarent avoir une très bonne maîtrise ou une excellente maîtrise (43%). Viennent ensuite la ressource « Identifier les différences entre votre propre point de vue et celui du superviseur de l'institution de formation pour en

discuter avec celui-ci mais aussi avec le stagiaire » (« Identifier_différences ») (39%) et la ressource « Montrer et expliquer au stagiaire comment mettre en œuvre des pratiques essentielles pour la gestion de classe et la gestion des apprentissages choisies avec le superviseur » (« Modelage_superviseur ») (37%). Pour ces 3 ressources, la proportion de maîtres de stage estimant avoir une faible maîtrise (ou moins) varie de 10% pour l'item « Argumenter_choix » à 14% pour l'item « Modelage_superviseur ». L'item « Modelage_superviseur » est donc l'item opérationnalisant la compétence « Co-encadrer le futur enseignant » ayant reçu le plus petit nombre de réponses « très bonne maîtrise » ou « excellente maîtrise » et le plus grand nombre de réponses « faible maîtrise ou moins ». Cette ressource semble donc la moins maîtrisée des 3 ressources susmentionnées.

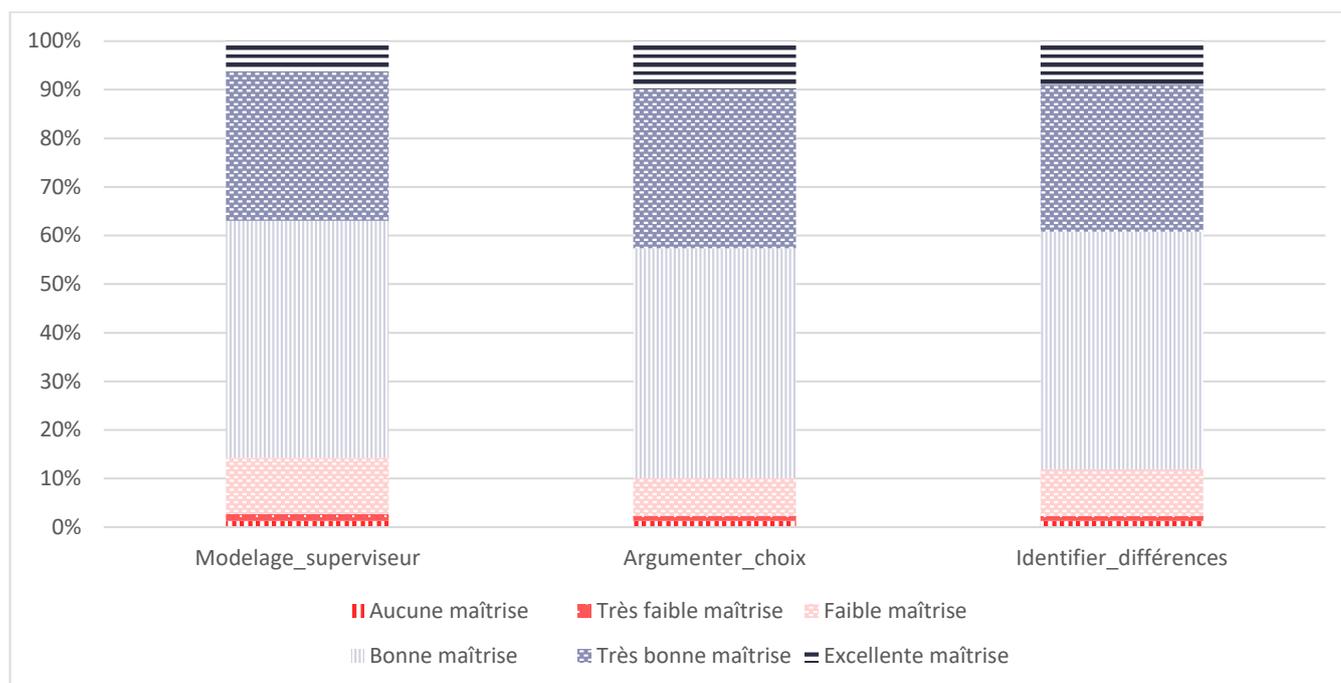


Figure 6 : répartition des réponses (N = 854) entre les niveaux de l'échelle de Likert, pour les items opérationnalisant la compétence « Co-encadrer le futur enseignant »

5.2.7 Synthèse des résultats

Dans une certaine mesure, les réponses des maîtres de stage aux 22 items tendent à montrer qu'ils se sentent en mesure de prendre en charge des stagiaires mais que d'une part, il serait nécessaire qu'ils puissent perfectionner leur maîtrise et que d'autre part, certaines ressources indispensables à l'exercice de leur fonction semblent mieux maîtrisées que d'autres. A ce sujet, les items qui ont reçu le plus grand nombre de réponses pour la catégorie « très bonne maîtrise ou excellente maîtrise » et le moins de réponses pour la catégorie « faible maîtrise ou moins » et qui sont donc les mieux maîtrisés selon l'autoévaluation des maîtres de stage, sont les items portant sur l'interaction avec le stagiaire (item « Interagir ») ; le modelage de gestes professionnels de gestion des apprentissages et de gestion de classe (items « Gestion_classe » et « Gestion_apprentissages »), l'aide fournie au stagiaire sur ses prestations (item « Etayer_prestations ») et le fait de pouvoir justifier ses pratiques en fonction du contexte (item « Justifier_contexte »).

A l'opposé, les items portant sur le développement de la pratique réflexive du stagiaire (items « Développer_processus », « Développer_malgré_émotions » et

« Développer_processus ») et les échanges avec le superviseur (items « Identifier_différences » et « Modelage_superviseur ») sont marqués par un grand nombre de réponses dans la catégorie « faible maîtrise ou moins » et un faible nombre de réponses dans la catégorie « très bonne maîtrise ou excellente maîtrise ».

Après que le niveau de maîtrise déclaré par les maîtres de stage au sujet de différentes facettes de leur fonction a été présenté, la section suivante présente les réponses des maîtres de stages aux questions portant sur a) les conditions auxquelles ils seraient prêts à se former b) le volume idéal de cette formation et c) les périodes idéales auxquelles elle pourrait être dispensée.

5.3 Caractéristiques de la formation à l'encadrement de stagiaires que les maîtres de stage sont prêts à suivre

Cette section présente les caractéristiques de la formation (conditions, volume et moments) que les maîtres de stage sont prêts à suivre.

5.3.1 Condition de formation

820 des 854 maîtres de stage ont répondu à la question (non obligatoire) leur demandant à quelle(s) condition(s) ils seraient prêts à suivre une formation

spécifique à l'encadrement de futurs enseignants. La figure 7 présente la répartition de leurs réponses entre les différentes conditions proposées (les maîtres de stage pouvaient choisir plusieurs conditions).

Parmi ces 820 maîtres de stage, 794 ont évoqué l'une ou plusieurs des 3 conditions suivantes : « la prise en charge de leurs élèves durant le temps de la formation » ; « la possibilité de valoriser les crédits acquis s'ils s'inscrivent à une formation universitaire pour devenir formateur d'enseignants » et « une valorisation pécuniaire ».

La prise en charge des élèves durant le temps de formation a été évoquée 647 fois comme la seule ou l'une des conditions pour accepter de suivre une formation à l'encadrement de stagiaires. La valorisation pécuniaire et la possibilité de valoriser les crédits acquis dans une formation universitaire pour devenir formateur d'enseignants, quant à elles, ont été mentionnées respectivement 442 fois et 274 fois.

Plus précisément, la prise en charge des élèves durant le temps de la formation comme unique condition est énoncée par 239 maîtres de stage. Ils sont 211 maîtres de stage à évoquer la prise en charge des

élèves durant le temps de formation et une valorisation pécuniaire comme conditions pour suivre une formation à l'encadrement de stagiaires. Pour 127 maîtres de stage, ce sont les trois conditions (prise en charge des élèves, valorisation pécuniaire et valorisation des crédits) qui doivent être réunies pour leur inciter à s'engager dans ce type de formation.

Parmi ces 794 maîtres de stages, 36 répondants ont mentionné des conditions supplémentaires à l'une ou plusieurs de ces 3 conditions. A titre d'exemples, 6 maîtres de stage ont évoqué comme condition le fait que la formation soit pertinente et qu'elle les intéresse ; 5 autres maîtres de stages ont évoqué comme conditions la certitude de recevoir régulièrement des stagiaires et de pouvoir collaborer avec les superviseurs. Par ailleurs, 26 personnes n'ont pas évoqué l'une des trois conditions présentées dans la figure 7 et ont évoqué d'autres éléments. A titre d'exemples, 8 maîtres de stage ont évoqué comme condition le fait qu'ils puissent encadrer qualitativement des stagiaires et que leur avis soit pris en compte par les institutions de formation et 3 maîtres de stage ont évoqué que la formation devait être pertinente.

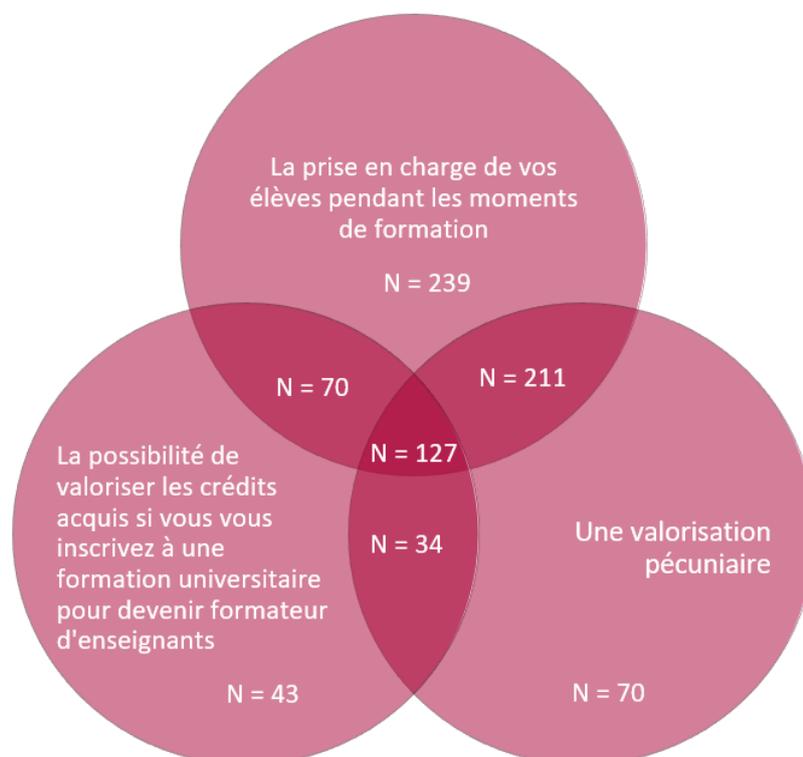


Figure 7 : répartition des réponses (N = 794) entre les différentes conditions pour suivre une formation à l'encadrement de stagiaires

5.3.2 Volume de formation

La figure 8 présente la répartition des réponses (N = 794) des maîtres de stage ayant répondu à la question (non obligatoire) leur demandant, « dans l'idéal », quel volume maximum de formation ils seraient prêts à suivre pour se former à l'encadrement des futurs enseignants (en tant que maîtres de stage).

Les résultats indiquent que 67% des répondants désireraient suivre une formation de 12h, ce qui

correspond aux deux journées de formation habituellement suivies par les enseignants annuellement. Plus d'un quart des enseignants aimeraient, dans l'idéal, suivre un cursus plus conséquent de 5 crédits (20% des répondants) ou de 10 crédits (8% des répondants). 5% des répondants ont proposé des autres volumes que les 3 volumes susmentionnés. Leurs propositions sont très hétéroclites et il n'est donc pas possible d'identifier une tendance particulière.

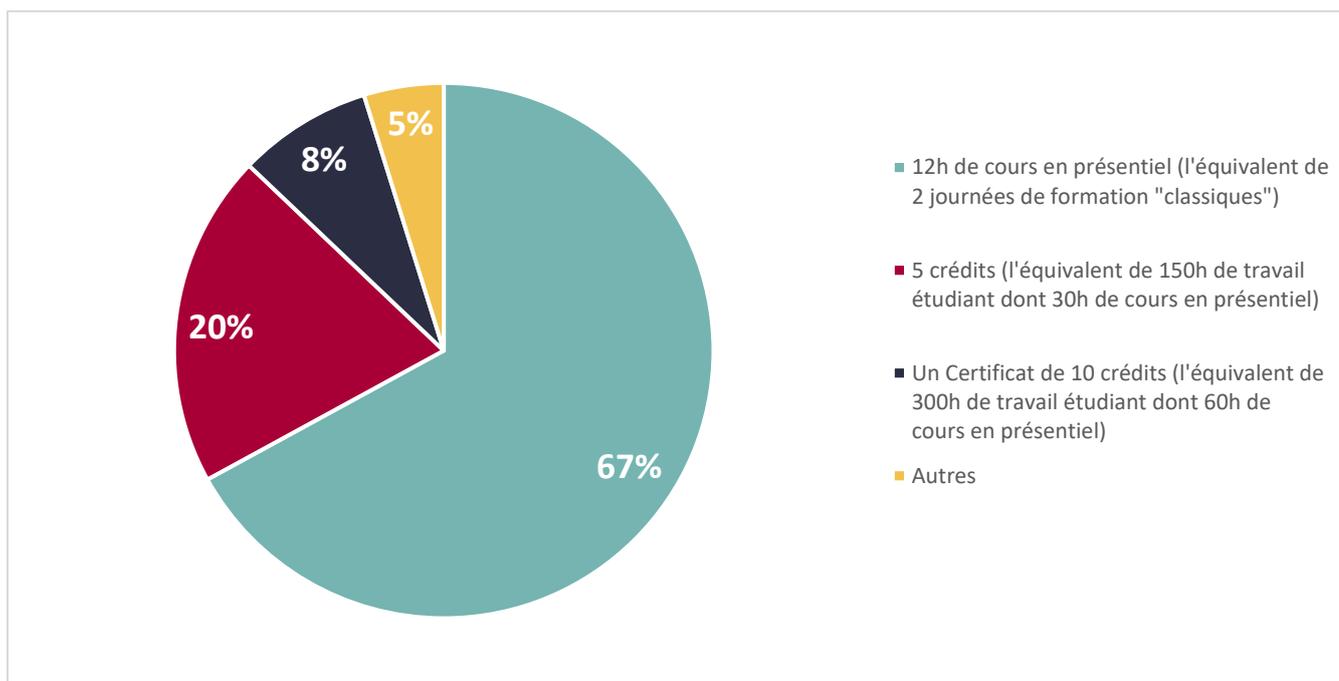


Figure 8 : répartition des réponses (N = 794) entre les différents volumes de formation pour suivre une formation à l'encadrement de stagiaires

5.3.3 Moments de formation

La question (non obligatoire) demandant aux maîtres de stage quelles seraient les périodes « idéales » pour leur permettre de suivre une formation spécifique à l'encadrement de futurs enseignants a reçu 809 réponses valides. La figure 9 présente la répartition des réponses entre les différentes réponses possibles (les maîtres de stage pouvaient choisir plusieurs réponses).

Le temps scolaire est la modalité très largement choisie : plus de la moitié des répondants (428) ont choisi comme unique réponse le temps scolaire. Le temps scolaire et le mercredi après-midi ont été choisis par 52 répondants, ce qui est très proche du nombre de répondants ayant choisi le temps scolaire et les congés (58). Le mercredi après-midi et/ou le samedi ont été choisis par 30 répondants. Seuls 49 répondants ont choisi les congés uniquement comme moment propice à la formation.

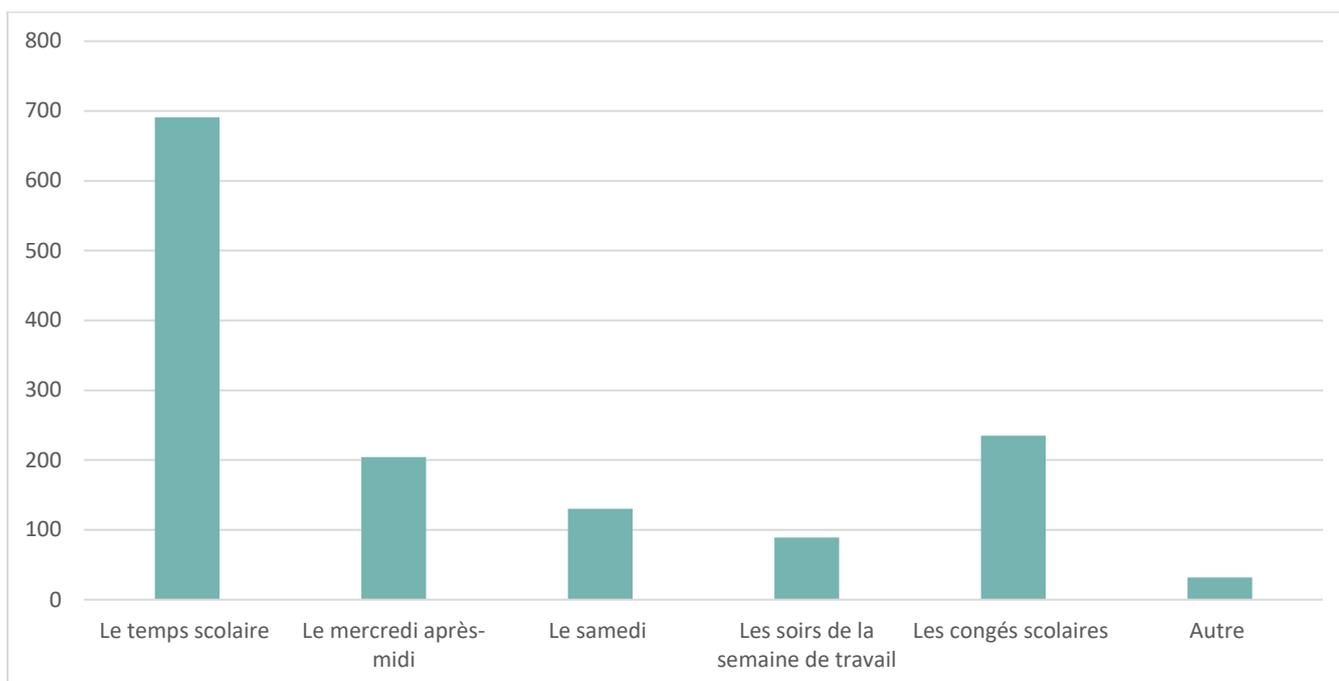


Figure 9 : répartition des réponses des maîtres de stage entre les différents moments qui leur ont été proposés pour suivre une formation spécifique à l'encadrement de futurs enseignants

6. Discussion

6.1 Le niveau de compétence déclaré des maîtres de stage

Les résultats présentés dans cet article portant sur le niveau de maîtrise déclaré des maîtres de stage permettent de dresser différents constats. Tout d'abord, les tendances observées sont plutôt de nature à, quantitativement, permettre de penser que les maîtres de stage, au moins dans leurs déclarations, se sentent en mesure de prendre en charge la mission qui leur est confiée. Toutefois, certains aspects importants de la fonction de maître de stage, en regard du référentiel proposé par Baco et ses collègues (2021), sont moins maîtrisés d'après les maîtres de stage, ce qui alimente la réflexion concernant les dimensions sur lesquelles la formation devrait prioritairement porter.

Le référentiel présente l'interaction avec le stagiaire et l'établissement d'une relation de confiance comme un moyen pour la mise en œuvre de toutes les autres compétences. En vue de la mise en place d'une formation des maîtres de stage, et singulièrement dans le cadre d'un certificat en encadrement de stages (FWB, 2019), il est donc intéressant de savoir que les maîtres de stage déclarent bien maîtriser

cette dimension de leur fonction dont ils auront besoin pour mettre en œuvre les autres. Ce niveau de maîtrise déclaré par les maîtres de stage peut être mis en lien avec une étude se centrant sur un effectif restreint : deux dyades maîtres de stage-stagiaire (Colognesi, Parmentier & Van Nieuwenhoven, 2019). Celle-ci montre qu'une bonne communication n'était présente qu'au sein d'une des deux dyades : « *le manque de communication et d'explicitation des attentes et des objectifs de chacun a entaché la qualité de la relation d'accompagnement en tous cas du côté de la stagiaire* » (Colognesi et al., 2019, p. 13). Par ailleurs, en ce qui concerne plus particulièrement la confiance accordée par le maître de stage au stagiaire, celle-ci a été une source de satisfaction pour une des stagiaires mais une autre stagiaire n'a pas perçu positivement ce qui était certainement une marque de confiance de son propre maître de stage (le retrait de l'enseignant). Si la capacité à communiquer et à établir une relation de confiance semble être importante pour exercer la fonction de maître de stage, celle-ci n'est pas toujours ressentie comme tout à fait satisfaisante de la part des stagiaires. D'une part, ces constats précisent la difficulté d'établir une relation de confiance, car la relation devient une relation de confiance lorsqu'elle est perçue comme telle par le maître de stage, mais aussi par le stagiaire. D'autre part, ces constats

mettent en relief le caractère complexe et non naturel de la communication et de l'établissement d'une relation de confiance. Par conséquent, un perfectionnement de ces ressources pourrait être, comme le propose le décret définissant la formation initiale des enseignants (FWB, 2019), un objectif du certificat en encadrement de stages.

De même, il est intéressant de savoir que les maîtres de stage estiment bien maîtriser la démonstration et l'explication de pratiques professionnelles. Toutefois, un item dont l'intitulé est proche mais faisant intervenir le superviseur a reçu une autoévaluation beaucoup moins positive, les maîtres de stage se sentant moins capables de réaliser un modelage lorsque les gestes professionnels sont choisis avec le superviseur. La difficulté des maîtres de stage résiderait donc davantage dans la possibilité de choisir les pratiques avec le superviseur que dans la capacité de modeler celles-ci effectivement. Ce constat est soutenu par le fait que seuls 39% des maîtres de stage déclarent identifier les différences entre leurs propres points de vue et ceux du superviseur avec une très bonne ou une excellente maîtrise. D'ailleurs, 38% des maîtres de stage indiquent n'avoir jamais l'occasion de se concerter avec une institution de formation (Haute Ecole ou Université) de futurs enseignants au sujet des pratiques pédagogiques auxquelles former les futurs enseignants et 33% des maîtres de stage mentionnent n'avoir cette possibilité qu'occasionnellement, c'est-à-dire moins d'une fois par stage⁶. Ces résultats sont cohérents avec la littérature mettant en évidence les difficultés d'harmonisation entre maîtres de stage et superviseurs appartenant à l'institution de formation (e.g. AEQES, 2014).

Les maîtres de stage évaluent positivement leur capacité à fournir de l'aide aux stagiaires. Cette capacité semble mieux maîtrisée que la capacité à observer objectivement et la capacité à évaluer. Ces résultats sont cohérents avec les propos de Clarke et ses collègues (2014) qui indiquent que les maîtres de stage éprouvent des difficultés à fournir des rétroactions variées en fonction du niveau de développement du stagiaire. Du point de vue méthodologique, vu la grande proximité de résultats

entre les déclarations relatives à l'observation et à l'évaluation des prestations et des planifications, nous nous interrogeons quant à la distinction qu'opèrent (ou non) les maîtres de stage quant à ces deux phases, pourtant bien discernables, nécessaires à l'étayage.

Les facettes de la fonction de maître de stage les moins maîtrisées sont celles portant sur le développement de la pratique réflexive du stagiaire. En effet, les maîtres de stage estiment mieux maîtriser la mise en œuvre de leur propre pratique réflexive que leur capacité à soutenir la pratique réflexive des stagiaires. Ces résultats semblent indiquer que les maîtres de stage n'arrivent pas de manière égale à réaliser la double tâche mise en avant par Vanderclayen (2010) : expliquer leurs propres pratiques et aider le stagiaire à expliquer les siennes.

Par ailleurs, les maîtres de stage déclarent maîtriser davantage la justification de leurs propres pratiques à partir du contexte que la justification de leurs propres pratiques à l'aide d'arguments pédagogiques et / ou scientifiques ou encore à l'aide d'arguments éthiques. Nos résultats sont cohérents avec ceux de Dubois et ses collègues (2019) qui ont analysé les traces de réflexivité orales manifestées par de futurs enseignants lors de débriefings vidéo menés par leurs superviseurs. Nos résultats pourraient indiquer que les enseignants en fonction éprouvent le même type de difficultés que les futurs enseignants ayant participé à l'étude de Dubois et ses collègues (2019). Ces résultats soutiennent également que certaines démarches réflexives « difficiles » à mettre en œuvre en formation initiale (Derobertmeasure, 2012) continuent, en quelque sorte, de poser un problème à l'enseignant une fois devenu maître de stage.

Les difficultés des maîtres de stage relatives au développement de la pratique réflexive des stagiaires sont interpellantes puisque les référentiels de formation des futurs enseignants (FWB, 2000 ; 2001 ; 2019) insistent sur la nécessité de former les futurs enseignants à la pratique réflexive et que « *la littérature récente a montré le faible niveau de réflexivité des enseignants en formation lors de l'écriture réflexive et l'absence de programme de formation dans leur formation initiale pour les*

⁶ A cette question, les autres réponses sont : « Au moins une fois lors de chaque stage (mais pas lors de chaque visite

de stage) » (17%) et « Lors de chaque visite de stage par un superviseur de l'institution de formation » (12%).

aider »⁷ (Colognesi, Deprit, Coppe, Van Nieuwenhoven, März, & Hanin, 2021, p. 1). Il est donc important d'améliorer la formation des futurs enseignants à la pratique réflexive, mais aussi celle des maîtres de stage. Ces propos vont dans le sens de ceux de Tobola Couchepin et Périsset (2021) : « *La réflexivité n'est pas innée ni intuitive, ni due au hasard : cette compétence se construit dans un cadre de formation structuré et structurant, à l'aide d'outils et de l'accompagnement de formateurs et formatrices en institution et sur le terrain (Buysse, 2011 ; Buysse, 2009) »* (p. 17).

6.2 L'organisation d'une formation

Les résultats de cette enquête permettent d'identifier un ensemble de dimensions de la fonction de maître de stage pour lesquelles les répondants se sentent moins compétents que pour d'autres. Pour autant, cela ne veut pas dire qu'une formation pourrait les intéresser. C'est pour cette raison que la deuxième partie des résultats s'est focalisée sur les caractéristiques d'une formation que les maîtres de stage seraient prêts à suivre.

Les résultats de l'enquête tendent à montrer, premièrement, qu'un manque de formation à destination des maîtres de stage (e.g. Dejaegher, Watelet, Depluvrez, Noël & Schillings, 2019) est bien avéré en Belgique francophone, puisque seulement 11% des maîtres de stage déclarent avoir suivi une formation à l'encadrement de stagiaires et que les répondants déclarent ne pas maîtriser de manière équivalente l'ensemble des facettes de leur fonction. Deuxièmement, les réponses des maîtres de stage semblent indiquer qu'ils sont intéressés par une telle formation.

En ce qui concerne les conditions auxquelles les maîtres de stage seraient prêts à suivre une formation, un grand nombre de répondants désire que leurs élèves puissent être pris en charge durant le temps de leur formation. Les réponses indiquent également que certains maîtres de stage souhaiteraient une valorisation pécuniaire et/ou la possibilité de valoriser les crédits acquis dans une formation universitaire permettant de devenir formateurs d'enseignants. Ces attentes ne sont pas

neuves puisqu'en 1990, le rapport De Landsheere indiquait déjà : « [...] *quant au statut de maître de stages, il doit être redéfini, étant entendu que l'attribution de la fonction de maître de stage doit correspondre à une distinction et à une promotion »* (De Landsheere, 1990, p. 15).

Pour ce qui est du volume de formation que les maîtres de stage sont prêts à suivre, 2/3 des répondants désireraient suivre une formation de 12h, ce qui n'est pas supérieur au volume de formation obligatoire annuel (FWB, 2002 ; FWB, 2019c). Plus d'un quart des répondants aimeraient, dans l'idéal, suivre un cursus plus conséquent de 5 crédits (20% de l'échantillon) ou de 10 crédits (8% de l'échantillon). C'est ce dernier volume (10 crédits, soit 300h de travail étudiant dont 60h de formation en présentiel) qui est prévu dans le décret définissant la formation initiale des enseignants (FWB, 2019). Il serait donc intéressant de proposer une initiation de 12h (2 jours) aux enseignants, qu'ils pourraient ensuite valoriser dans le cadre d'un cursus plus conséquent tel que celui prévu par le décret. Une telle formation d'initiation de deux jours pourrait être soutenue par la formation continue.

Ces résultats indiquent également la nécessité de bien informer les maîtres de stage sur les différentes activités à réaliser dans le cadre d'un Certificat de 10 crédits. Par exemple, il est possible que davantage de participants soient intéressés par un Certificat de 10 crédits une fois qu'ils auront eu accès à un descriptif de la formation précisant non seulement le nombre d'heures de cours en présentiel (60h, soit 5 fois plus que les 12h que la majorité de l'échantillon est prête à suivre), mais aussi le type de travail à réaliser (par exemple, des travaux pratiques à réaliser au sein de leurs propres classes). De plus, des dispositifs qui étalent la formation sur plusieurs années pourraient être envisagés.

7. Conclusion et perspectives

Les maîtres de stage jouent un rôle primordial dans la formation des futurs enseignants (e.g. Glenn, 2006). Pour assumer ce rôle, ils doivent développer des compétences différentes de celles qu'ils exercent en

⁷ Traduction personnelle de : « Recent literature has shown the low levels of reflexivity student teachers exhibit when

doing reflective writing and the lack of a training program in their initial training to help them ».

tant qu'enseignants (e.g. Boudreau, 2009 ; Gareis et Grant, 2014). Une formation spécifique à ces compétences est donc nécessaire. En Fédération Wallonie-Bruxelles, cette formation fait défaut (e.g. Maes et al., 2019) et la réforme de la formation initiale des enseignants actuellement en cours ambitionne d'ailleurs de mettre sur pied un certificat en encadrement de stages de 10 crédits ECTS visant à préparer les maîtres de stage à : « *interagir avec un étudiant et à observer, analyser et évaluer des éléments de pratique professionnelle enseignante en vue de conseiller et d'aider à réajuster ces pratiques* » (FWB, 2019, p. 35).

Les résultats de cette enquête permettent de formuler des pistes pour la mise en place de ce certificat et, de manière générale, pour améliorer la formation des maîtres de stage ainsi que, in fine, la formation des enseignants.

Ainsi, les maîtres de stage se sentent plus compétents au sujet de certaines facettes de leur fonction telles que l'interaction avec le stagiaire. La formation devrait donc prendre en compte ce sentiment de compétence et s'appuyer sur le niveau de maîtrise déclaré des maîtres de stage.

De plus, les maîtres de stage interrogés semblent éprouver des difficultés pour développer la pratique réflexive du stagiaire, pour observer et évaluer celui-ci, pour argumenter le choix de leurs pratiques lors de discussions avec le superviseur, ainsi que pour identifier les différences entre leurs points de vue et ceux du superviseur en vue d'en discuter avec celui-ci mais aussi avec le stagiaire. Ces résultats mettent donc notamment en évidence toute l'importance de former les maîtres de stage à l'utilisation d'outils (grilles d'observation, grilles d'évaluation, outils d'aide à l'analyse réflexive...) partagés avec les superviseurs de l'institution de formation.

Compte tenu des difficultés d'harmonisation entre maîtres de stage et superviseurs mises en évidence dans la littérature scientifique (e.g. AEQES, 2014) et confirmées par les résultats de cette enquête, ces différentes activités de formation devraient également permettre aux maîtres de stage et aux superviseurs d'harmoniser leurs discours et leurs pratiques. Pour atteindre ces objectifs, la future co-diplomation des enseignants (par les Hautes Ecoles et les Universités) prévue par la réforme (FWB, 2019) constitue une opportunité de mettre sur pied une

formation des maîtres de stage élaborée de manière conjointe.

Pour mettre en œuvre ces pistes d'amélioration de la formation des maîtres de stage, il conviendrait également de s'inspirer de dispositifs de formation déjà mis en place (e.g. Childre & Van Rie, 2015) et/ou dont l'efficacité sur différentes compétences des maîtres de stage et/ou des stagiaires a été démontrée, tout en les adaptant aux contextes et aux besoins rencontrés.

Perspectives

Si les résultats de cet article sont intéressants pour la recherche et la formation, trois pistes principales peuvent être formulées. Premièrement, il serait intéressant d'interroger des superviseurs et des maîtres de stage pour identifier les raisons des difficultés d'harmonisation entre superviseurs et maîtres de stage (e.g. AEQES, 2014). Deuxièmement, l'article n'investigue pas les éventuelles différences de niveau de compétence déclaré entre des sous-groupes (ex. les maîtres de stage ayant suivi une formation versus les maîtres de stage n'ayant pas suivi de formation). De même, il serait intéressant de savoir si les maîtres de stage ayant plus d'expérience en tant qu'enseignants ou en tant que maîtres de stage (nombre de stagiaires encadrés) ont un sentiment de compétence plus élevé.

Une troisième piste de recherche porte sur la pertinence des compétences attendues d'un maître de stage. En d'autres mots, cette piste de recherche viserait à évaluer si les maîtres de stage estiment que les compétences issues de la littérature et présentées dans le référentiel de Baco et ses collègues (2021) sont, selon eux, des compétences importantes pour encadrer un stagiaire.

Ces différents éléments feront l'objet d'autres publications, sur la base de l'importante masse de données récoltées lors de l'enquête qui vient d'être présentée.

8. Remerciements

Nous tenons à remercier la Haute École Albert Jacquard, la Haute Ecole Provinciale de Hainaut – Condorcet et la Haute Ecole en Hainaut pour leur participation à la diffusion de l'enquête dont les résultats sont présentés dans cet article. Nous

remercions également les réseaux d'enseignement et tous les acteurs de l'enseignement ayant participé à la diffusion de cette enquête.

9. Bibliographie

- AEQES (Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur). (2014). *Évaluation du cursus instituteur(-trice) primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Analyse transversale*. Bruxelles : AEQES (éditeur responsable : C. Duykaerts). Consulté à l'adresse <http://www.aeges.be/documents/20141022ATPRI/MAIREMEP.pdf>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., & Bocquillon, M. (2021). Formation initiale des enseignants : proposition d'un référentiel pour les maîtres de stage. *Enseignement et Apprentissages*, 1, 3-20. [10.13140/RG.2.2.16141.67046](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16141.67046)
- Bashan, B., & Holsblat, R. (2012). Co-Teaching through modeling processes: Professional development of students and instructors in a teacher training program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(2), 207–226. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.678972>
- Berthier, N. (2016). *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthode et exercices corrigés*. Malakoff : Dunod.
- Bocquillon, M. (2020). *Quel dispositif pour la formation initiale des enseignants ? Pour une observation outillée des gestes professionnels en référence au modèle de l'enseignement explicite* (Thèse de doctorat). Université de Mons. Consulté à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02929814>
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2019). Guide pour analyser des situations d'enseignement-apprentissage (4e édition), *Working Papers de l'INAS, WP10/2019*, 1-48. Consulté à l'adresse www.umons.ac.be/guidereflexivite2019
- Bouchard, C., & Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. *Cahiers du service de pédagogie expérimentale*, 11-12, 219-236. Consulté à l'adresse http://www.fastef-portedu.ucad.sn/cese/comfr/ulg/cahiers11_11.pdf
- Boudreau, P. (2009). Pour un modèle de supervision de type inductif en formation à la supervision de maîtres de stage en éducation physique. *Éducation et francophonie*, 37(1), 121–139. <https://doi.org/10.7202/037656ar>
- Bouton, C., Richard, I., Bellanger, W., Huez, J.-F., & Garnier, F. (2013). Que vivent émotionnellement et pédagogiquement les externes en stage de médecine générale ? Une étude qualitative. *Pédagogie Médicale*, 14(1), 17-26. <https://doi.org/10.1051/pmed/2013032>
- Childre, A.L., & Van Rie, G.L. (2015). Mentor teacher training: a hybrid model to promote partnering in candidate development. *Rural special education quarterly*, 34(1), 10–16. <https://doi.org/10.1177/875687051503400104>
- Christensen, M. (2021). *Mentor Modeling Mismatch: Power Dynamics in Cooperating Teacher's Modeling for Preservice Teachers* (thèse de doctorat). Brigham Young University. Consulté à l'adresse <http://hdl.lib.byu.edu/1877/etd11512>
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202. Consulté à l'adresse <https://ro.uow.edu.au/sspapers/903>
- Colognesi, S., Deprit, A., Coppe, T., Van Nieuwenhoven, C., März, V., & Hanin, V. (2021). Developing Student Teachers' Reflexivity Toward Their Course Planning: Implementation of a Training Program Focused on Writing and Reflective Skills. *SAGE Open*, 1-14. <https://doi.org/10.1177/21582440211016897>
- Colognesi, S., Parmentier, C., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). La relation maître de stage – stagiaire. Deux portraits pour illustrer un indispensable à tout accompagnement : la relation maître de stage – stagiaire. *Education & Formation*, e-315, 1-16. Consulté à l'adresse : revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=34&idRes=363
- Dejaegher, C., Watelet, F., Depluvrez, F., Noël, S., & Schillings, P. (2019). Conceptualisation de l'accompagnement des maîtres de stage et analyse de ses effets chez les stagiaires. *Activités*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.4183>

- De Landsheere, G. (1990). *Rapport au Ministre de l'Éducation et de la Recherche scientifique de la Communauté française de la Commission scientifique d'études de la formation des enseignants*. Bruxelles, Belgique : Communauté française de Belgique.
- Derobertmeasure, 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). Université de Mons. Consulté à l'adresse <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944>
- Derobertmeasure, A., Dehon, A., & Demeuse, M. (2011). L'approche par problème : un outil pour former à la supervision des stages. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 13, 203-224. Consulté à l'adresse http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/13_files/010_derober.pdf
- Desbiens, J.-F., Borges, C., & Spallanzani, C. (2012). Introduction Tendances actuelles en formation des enseignants. Dans J.-F. Desbiens, C. Borges, & C. Spallanzani (Eds.), *J'ai mal à mon stage, Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement, 21 cas étudiés* (pp.1-11). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dionne, L., Gagnon, C., & Petit, M. (2021). Élaboration d'un cadre d'analyse de pratiques de supervision de stage en enseignement. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 75-94. Consulté à l'adresse <https://revuedeshep.ch/no-27-lorsque-lalternance-vient-soutenir-la-professionnalisation>
- Dubois, L.-A., Bocquillon, M., Romanus, C., & Derobertmeasure, A. (2019). Usage d'un modèle commun de la réflexivité pour l'analyse de débriefings post-simulation organisés dans la formation initiale de futurs policiers, sages-femmes et enseignants. *Le Travail Humain*, 82(3), 213-251. <https://doi.org/10.3917/th.823.0213>
- Dye, B.R. (2007). *Reliability of Pre-Service Teachers Coding of Teaching Videos Using Video-Annotation Tools* (Thèse de doctorat). Brigham Young University. Consulté à l'adresse <http://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1989&context=etd>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *La profession enseignante en Europe : pratiques, perceptions et politiques Rapport Eurydice*. Luxembourg: Office des publications de l'Union Européenne. Consulté à l'adresse <https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2000). Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents (12 décembre 2000). *Moniteur belge*, 19 janvier 2001, p. 1471.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2001). Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (8 février 2001). *Moniteur belge*, 22 février 2001, p. 5245.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2002). Décret relatif à la formation en cours de carrière dans l'enseignement spécialisé, l'enseignement secondaire ordinaire et les centres psycho-médico-sociaux et à la création d'un institut de la formation en cours de carrière (11 juillet 2002). *Moniteur belge*, 31 août 2002, p. 38841.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2013). Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études (7 novembre 2013). *Moniteur belge*, 18 décembre 2013, p. 99347.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). Décret définissant la formation initiale des enseignants (7 février 2019). *Moniteur belge*, 5 mars 2019, p. 23808.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019b). *Personnels de l'enseignement. Année scolaire 2018-2019*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles et ETNIC (éditeurs responsables : F. Delcor & L. Bonjean). Consulté à l'adresse http://old.etnic.be/actualites/statistique/s/?no_cache=1
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2019c). Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun (3 mai 2019). *Moniteur belge*, 19 septembre 2019, p. 87072.

- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020). *Les indicateurs de l'enseignement 2020* (15^e éd.). Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles. Administration générale de l'Enseignement. Direction générale du Pilotage du Système éducatif – Service de l'analyse et de la prospective - Direction de l'exploitation des données. Consulté à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=28344&navi=4706>
- Gareis, C.R., & Grant, L.W. (2014). The efficacy of training cooperating teachers, *Teaching and Teacher Education*, 39, 77-88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.007>.
- Glenn, W.J. (2006). Model versus Mentor : Defining the Necessary Qualities of the Effective Cooperating Teacher. *Teacher Education Quarterly*, 33(1), 85-95. http://www.teqjournal.org/backvols/2006/33_1/11nieto.pdf
- Lafferty, K.E. (2018). The Difference Explicit Preparation Makes in Cooperating Teacher Practice. *Teacher Education Quarterly*, 45(3), 73-95. Consulté à l'adresse : <https://eric.ed.gov/?id=EJ1185425>
- Lapointe, J.J. (1995). *Conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation : Une approche systémique*. Sainte-Foy (Québec) : PUQ.
- Lapointe, J.-R., & Guillemette, F. (2015). L'évaluation des stages par les acteurs de la formation pratique : modalités, supervision, évaluation et guide de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 199–217. <https://doi.org/10.7202/1034033ar>
- Maes, O., Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). 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), 483-500. <https://doi.org/10.24452/sjer.41.2.13>
- Mc Gee, I.E. (2019). Developing Mentor Teachers to Support Student Teacher Candidates. *SRATE Journal*, 28(1), 23-3. Consulté à l'adresse <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1203423.pdf>
- Pellerin, G., Portelance, L., Vivegnis, I., & Boisvert, G. (2021). Responsabilités et rôles institutionnels et interinstitutionnels dans le contexte de la formation des enseignants associés au Québec. *Revue Des Sciences De l'éducation De McGill*, 55(1), 12-34. Consulté à l'adresse <https://mje.mcgill.ca/article/view/9757>
- Portelance, L. (2009). Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. *Éducation et francophonie*, 37(1), 26–49. <https://doi.org/10.7202/037651ar>
- Portelance, L., & Caron, J. (2021). La collaboration dans l'organisation des stages en enseignement : rapprochement de points de vue des acteurs universitaires et scolaires. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 95-116. Consulté à l'adresse <https://revuedeshep.ch/no-27-lorsque-lalternance-vient-soutenir-la-professionnalisation>
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., & Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires*. Rapport de recherche. Cadre de référence. Québec : Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport. Consulté à l'adresse <https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Documents/officiels/Rapport Cadre reference 2009.pdf>
- Renard, F., & Derobertmeasure, A. (2019). Quelle cohérence et quelle pertinence de la formation continue destinée aux enseignants ? Analyse de l'offre de formation dans un réseau d'enseignement en Belgique francophone. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 93–119. <https://doi.org/10.7202/1066599ar>
- Rey, B., & Kahn, S. (2001). *Recherche sur le rôle des maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants*. Rapport de recherche. Bruxelles, Belgique : Université Libre de Bruxelles. Consulté à l'adresse <https://www2.ulb.ac.be/facs/sse/img/final2.pdf>
- Richardson, G., Yost, D., Conway, T., Magagnosc, A., & Mellor, A. (2019). Using Instructional Coaching to Support Student Teacher-Cooperating Teacher Relationships, *Action in Teacher Education*, 42(3), 271-289. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1649744>

Sparks-Langer, G.M., Simmons, J.M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41(5), 23-32.

<https://doi.org/10.1177%2F002248719004100504>

Stuhlman, M.W., Hamre, B.K., Downer, J.T., & Pianta, R.C. (2009). *A Practitioner's Guide to Conducting Classroom Observations: What the Research Tells Us about Choosing and Using Observational Systems*. University of Virginia (Center for advanced study of teaching and learning). Consulté à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/266463750_A_Practitioner's_Guide_to_Conducting_Classroom_Observations_What_the_Research_Tells_Us_about_Choosing_and_Using_Observational_Systems/citations

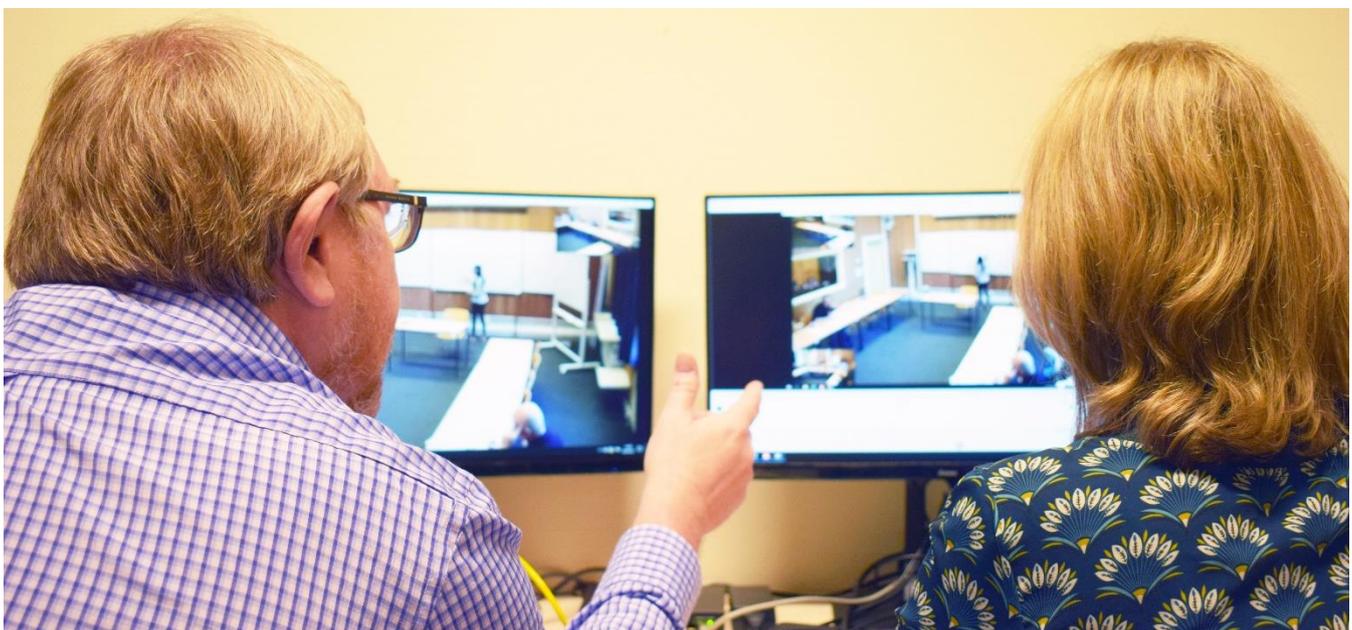
Tobola Couchepin, C., & Périsset, D. (2021). L'évaluation des compétences professionnelles sur le terrain : De la formation à la certification, une progressivité à interroger. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 15-33. Consulté à l'adresse <https://revuedeshep.ch/no-27-lorsque-lalternance-vient-soutenir-la-professionnalisation>

Vanderclayen, F. (2010). *Gérer un incident critique organisationnel en éducation physique : régulation émotionnelle d'enseignants-stagiaires et accompagnement par leurs maîtres de stage* (Thèse de doctorat). Université catholique de Louvain. Consulté à l'adresse <http://hdl.handle.net/2078.1/32311>

Vanderclayen, F. (2012). Investir dans la formation des maîtres de stage pour développer les compétences des stagiaires en éducation physique : Regards internationaux. Dans G. Carlier, M. De Kesel, J. Dufays, et B. Wiame (Eds.), *Progression et transversalité : Comment (mieux) articuler les apprentissages dans les disciplines scolaires ?* (pp.25-36). Presses universitaires de Louvain. Consulté à l'adresse <http://books.openedition.org/pucl/2099>

Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. *Interacções*, 9(27), 118-138. Consulté à l'adresse <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/view/Investigar%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o>

Van Nieuwenhoven, C., Picron, V., & Colognesi, S. (2016). Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain : quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs ? Dans L. Ria (Ed.), *Former les enseignants au XXIe siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (pp. 139-150). Bruxelles : De Boeck Supérieur.



Annexes

Annexe 1 : items du questionnaire permettant aux maîtres de stage de s'autoévaluer

Interagir positivement avec le stagiaire en établissant notamment une relation de confiance avec celui-ci. [Interagir] ⁸
Gérer la progression du stagiaire (en répondant aux besoins d'apprentissage de celui-ci) tout en gérant la progression des élèves (en répondant aux besoins d'apprentissage de ceux-ci). [Gérer_progression]
Adapter vos propres attentes et les tâches demandées au stagiaire en fonction de son avancée dans le parcours de formation (ex. ne pas demander au stagiaire de différencier les apprentissages de manière optimale si celui-ci ne connaît pas ce concept). [Adapter_attentes]
Montrer et expliquer au stagiaire comment mettre en œuvre des pratiques professionnelles essentielles pour une bonne gestion de classe (ex. gérer le climat de classe). [Gestion_classe]
Montrer et expliquer au stagiaire comment mettre en œuvre des pratiques professionnelles essentielles pour une bonne gestion des apprentissages (ex. gérer les difficultés d'apprentissage des élèves). [Gestion_apprentissages]
Montrer et expliquer au stagiaire comment mettre en œuvre des pratiques professionnelles essentielles pour la gestion de classe et la gestion des apprentissages choisies avec le superviseur de l'institution de formation (Haute Ecole ou Université). [Modelage_superviseur]
Justifier le choix de vos propres pratiques professionnelles (ex. faire travailler les élèves en groupes) à partir du contexte (ex. nombre d'élèves dans la classe). [Justifier_contexte]
Justifier le choix de vos propres pratiques professionnelles (ex. faire travailler les élèves en groupes) à partir d'arguments pédagogiques et/ou scientifiques (ex. en lien avec une lecture, une conférence...). [Justifier_pédagogique]
Justifier le choix de vos propres pratiques professionnelles (ex. faire travailler les élèves en groupes) à partir d'arguments éthiques (ex. en fonction des objectifs assignés à l'Ecole, tels que le « vivre ensemble »). [Justifier_éthique]
Argumenter le choix de vos propres pratiques professionnelles lors de discussions avec le superviseur de l'institution de formation (Haute Ecole ou Université). [Argumenter_choix]
Identifier les différences entre votre propre point de vue et celui du superviseur de l'institution de formation (Haute Ecole ou Université) pour en discuter avec celui-ci mais aussi avec le stagiaire. [Identifier_différences]
Analyser vos propres pratiques professionnelles de différentes manières (ex. : décrire vos pratiques, les évaluer, proposer des alternatives...). [Analyser_processus]
Analyser vos propres pratiques professionnelles à partir de différentes sources d'informations (vos perceptions, les avis de vos collègues, des ouvrages pédagogiques, des résultats de recherches scientifiques...). [Analyser_sources]
Développer la capacité du stagiaire à analyser, de différentes manières (décrire les pratiques, les évaluer, proposer des alternatives...), les pratiques professionnelles qu'il (le stagiaire) met en œuvre. [Développer_processus]
Développer la capacité du stagiaire à analyser, à partir de différentes sources (les perceptions du stagiaire, vos avis, des résultats de recherches scientifiques...), les pratiques professionnelles qu'il (le stagiaire) met en œuvre. [Développer_sources]

⁸ Les diminutifs utilisés pour les figures et les tableaux de l'article sont entre [crochets].

Développer la capacité du stagiaire à analyser, malgré ses émotions (et le cas échéant les vôtres), les pratiques professionnelles qu'il (le stagiaire) met en œuvre. [Développer_malgré_émotions]
Observer objectivement une série de comportements du stagiaire lors des prestations en classe en utilisant une grille d'observation (ex. check-list). [Observer_prestations]
Observer objectivement les préparations de leçons écrites du stagiaire en utilisant une grille d'observation (ex. : check-list). [Observer_préparations]
Evaluer les prestations en classe du stagiaire en complétant une grille critériée à partir d'observations objectives. [Evaluer_prestations]
Evaluer les préparations de leçons écrites du stagiaire en complétant une grille critériée à partir d'observations objectives. [Evaluer_préparations]
Fournir de l'aide (ex. conseils, pistes d'amélioration...) au stagiaire au sujet de ses prestations en classe. [Etayer_prestations]
Fournir de l'aide (ex. conseils, pistes d'amélioration...) au stagiaire au sujet de ses préparations de leçons écrites. [Etayer_préparations]

Annexe 2 : présentation détaillée de l'échantillon et comparaison de celui-ci avec la population des enseignants belges francophones de l'enseignement obligatoire

Tableau 3 : comparaison de l'échantillon et de la population en ce qui concerne le sexe et l'âge moyen

		Maîtres de stage de l'échantillon (N = 854)	Population des enseignants belges francophones de l'enseignement obligatoire (FWB, 2020)
Sexe	Femme	731 (86 %)	Entre 64% de femmes dans l'enseignement secondaire ordinaire et 97% de femmes dans l'enseignement maternel ordinaire
	Homme	123 (14 %)	
Âge moyen		43,8 ans ($\sigma = 9$)	Entre 41 ans (primaire ordinaire) et 43,2 ans (secondaire ordinaire)

Tableau 4 : répartition des enseignants de l'échantillon et de la population selon le niveau dans lequel ils enseignent au moins à mi-temps

Niveaux d'enseignement	Maîtres de stage de l'échantillon (N = 854)	Population enseignants belges francophones de l'enseignement obligatoire (N = 84 204) (FWB, 2019b)
Maternel	253 (30%)	11 146 (13%) ⁹
Primaire	422 (49%)	22 942 (27%) ¹⁰
Secondaire inférieur	102 (12%)	50 116 (60%) ¹¹
Secondaire supérieur	77 (9%)	
Total	854 (100%)	84 204 (100%)

⁹ Les statistiques disponibles ne précisent pas le niveau au sein duquel exercent les enseignants de l'enseignant spécialisé. Ces 8 495 enseignants ont donc été inclus dans l'enseignement secondaire.

¹⁰ Idem.

¹¹ Somme en équivalent temps plein du personnel enseignant du « Secondaire ordinaire » (N = 37 146),

« Spécialisé » (N = 8 495), « Artistique à horaire réduit » (N = 1 636) et « Promotion sociale » (N = 2 839) (FWB, 2019b). Les statistiques disponibles ne précisent pas, pour les enseignants du secondaire, si ceux-ci travaillent dans l'enseignement secondaire inférieur ou supérieur.

Tableau 5 : répartition des enseignants de l'échantillon et de la population selon la province/la région dans laquelle ils enseignent

Provinces et régions	Maîtres de stage de l'échantillon (N = 854)	Population enseignants belges francophones de l'enseignement obligatoire (N = 84 204) ¹² (FWB, 2019b)
Province de Hainaut	393 (46%)	25 659 (30%)
Province de Liège	139 (16%)	18 388 (22%)
Province de Luxembourg	62 (7%)	5 835 (7%)
Province de Namur	116 (14%)	9 314 (11%)
Province du Brabant wallon	62 (7%)	6 184 (7%)
Région de Bruxelles-Capitale	82 (10%)	18 824 (22%)
Total	854 (100%)	84 204 (100%)

Tableau 6 : répartition des enseignants de l'échantillon et de la population selon le réseau dans lequel ils enseignent

Réseaux d'enseignement	Maîtres de stage de l'échantillon (N = 854)	Population enseignants belges francophones de l'enseignement obligatoire (N = 84 205) ¹³ (FWB, 2019b)
COCOF - Commission Communautaire française	6 (1%)	Non disponible
Enseignement provincial, Enseignement communal	439 (51%)	29 367 (35%)
Libre confessionnel (SeGEC)	218 (26%)	38 553 (46%)
Libre non confessionnel (FELSI)	1 (1%)	1 740 (2%)
Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE)	184 (22%)	14 545 (17%)
Autre	6 (1%)	Non disponible
Total	854 (100%)	84 205 (100%)

¹² Somme en équivalent temps plein du personnel enseignant du « maternel ordinaire », « primaire ordinaire », « secondaire ordinaire », « spécialisé », « artistique à horaire réduit », « promotion sociale » exerçant sur le territoire de la Région de Bruxelles-Capitale ou de la Région Wallonne.

¹³ Le regroupement des enseignants par niveaux d'enseignement au sein de la population induit un effectif très légèrement différent (d'une unité) que dans le tableau précédent.

Tableau 7 : répartition des maîtres de stage de l'échantillon selon l'ancienneté comme enseignant et le nombre de stagiaires encadrés

Nombre de stagiaires encadrés	1 à 14 années d'ancienneté	15 à 25 années d'ancienneté	26 à 44 années d'ancienneté	Total
1 à 4 stagiaire(s)	127 (53%)	65 (19%)	20 (7%)	212 (25%)
5 à 10 stagiaires	83 (34%)	124 (37%)	60 (22%)	267 (31%)
Plus de 10 stagiaires	31 (13%)	141 (42%)	192 (69%)	364 (43%)
Je ne sais pas	0 (0%)	5 (1%)	6 (2%)	11 (1%)
Total	241 (100%)	335 (100%)	278 (100%)	854 (100%)

Tableau 8 : répartition des maîtres de stage de l'échantillon selon le nombre de stagiaires qu'ils ont encadrés et le fait d'avoir ou non suivi une formation à l'encadrement de stagiaires

Nombre de stagiaires encadrés	Enseignants n'ayant pas suivi de formation à l'encadrement de stagiaires	Enseignants ayant suivi une formation à l'encadrement de stagiaires	Total
1 à 4 stagiaire(s)	202 (27%)	10 (11%)	212 (25%)
5 à 10 stagiaires	252 (33%)	15 (16%)	267 (31%)
Plus de 10 stagiaires	297 (39%)	67 (72%)	364 (43%)
Je ne sais pas	10 (1%)	1 (1%)	11 (1%)
Total	761 (100%)	93 (100%)	854 (100%)

Tableau 9 : institution(s) de formation au sein de laquelle / desquelles les maîtres de stage ont effectué leur formation à l'encadrement de stagiaires

	Institutions de formation	Enseignants ayant suivi une formation à l'encadrement de stagiaires
Formation(s) suivie(s) au sein d'un seul organisme de formation	Ecole de pédagogie	3 (3%)
	L'Institut de Formation en Cours de Carrière (IFC)	4 (4%)
	Un réseau d'enseignement	5 (5%)
	Une Haute Ecole	63 (68%)
	Une Université	9 (10%)
	Autre	2 (2%)
Formation(s) suivie(s) au sein de plusieurs organismes de formation	L'institut de Formation en Cours de Carrière (IFC) et une Haute Ecole	2 (2%)
	Un réseau d'enseignement et une Haute Ecole	1 (1%)
	Une Haute Ecole et une Université	1 (1%)
	Un réseau d'enseignement et l'Institut de Formation en Cours de Carrière (IFC)	1 (1%)
	L'Institut de Formation en Cours de Carrière (IFC) et une école de pédagogie	1 (1%)
Total		92 (100%)

Publications sur le sujet

Baco, C., Derobertmeasure, A., & Bocquillon, M. (2021). Formation initiale des enseignants : proposition d'un référentiel pour les maîtres de stage. *Enseignement et Apprentissages*, 1, 3-20. <https://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.16141.67046>



Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2017). Réformer la formation initiale des enseignants en Belgique francophone : une accélération bien lente... ou trop rapide. Dans J. Desjardins, P. Guibert, O. Maulini, & J. Beckers (Eds.), *Comment changent les formations d'enseignants ?* (pp : 71-82). Bruxelles : De Boeck.



Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2018). Porter un regard réflexif sur sa pratique. Oui, mais comment ? Vers une didactique de la pratique réflexive, Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert (Eds.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (pp. 83-103). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

Dernières publications

Baco, C., & Drugmand, E. (2021). La réflexivité : un moyen pour s'améliorer au fil de l'expérience. *Soldats du Feu Magazine (Belgique)*, 19, 22-23.

Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2021). Comment les futurs enseignants vérifient-ils la compréhension de leurs élèves ? Focalisation sur l'épine dorsale de l'enseignement explicite. Dans S. Bissonnette, E. Falardeau, et M. Richard (Eds.), *L'enseignement explicite dans la francophonie. Fondements théoriques, recherches actuelles et données probantes* (pp. 65-89). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2021). Suffit-il d'«enseigner plus explicitement» ou d'«expliquer en classe» pour mettre en place l'enseignement explicite de Rosenshine? Dans

S. Bissonnette, E. Falardeau, et M. Richard (Eds.), *L'enseignement explicite dans la francophonie. Fondements théoriques, recherches actuelles et données probantes* (pp. 91-115). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Carosin, É., & Canzittu, D. (2021). Pour une approche juste et durable des compétences à s'orienter tout au long de la vie à l'école. Dans M. Bangali (Ed.), *Les compétences à s'orienter : Théories et pratiques en orientation scolaire et professionnelle* (pp. 69-96). Bruxelles : Mardaga.

De Stercke, J. (2021). Mindfulness et méditation. *Soldats du Feu Magazine (Belgique)*, 18, 5-6.

De Stercke, J. (2021). L'alignement constructif au coeur de l'ingénierie de formation. *Soldats du Feu Magazine (Belgique)*, 16, 12-13.

De Stercke, J. (2021) Le feedback : puissant et peu coûteux !. *Soldats du Feu Magazine (Belgique)*, 15, 13-14.

De Stercke, J., & Temperman, G. (2021). Le sentiment d'auto-efficacité des pompiers en matière de formation. *Formation et profession / Teachers & Teaching: International Journal in Education*, 29(2), 1-13. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.590>.

Duroisin, N., Simon, L., & Tanghe, Ch. (2021). Le radar de compétences. *Cahiers Pédagogiques*, 568, 51-52.

Duroisin, N., Beauset, R., Simon, L. & Tanghe, C. (2021). Pratiques enseignantes et vécus professionnels en période de crise sanitaire en Belgique francophone. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 86, 27-30. <https://doi.org/10.4000/ries.10304>

Duroisin, N., & Beauset, R. (2021). Fractures et changements. *Cahiers Pédagogiques, Hors-série numérique*, 57, 49-50.

Friant, N., & Demeuse, M. (2021). Indicatoren voor de monitoring van sociale achterstand en het gebruik ervan in Franstalig België. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 5, 447-455.

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Bocquillon, M. (2021). Instruire ou étourdir les élèves ? Réflexion critique sur l'idée qu'« il faut varier son enseignement ». *Educação & Formação*, 6(3), 1-20. <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i3.5404>

L'INAS en quelques mots ...



Fondé en 1984 par le Professeur Pol Dupont, l'Institut d'Administration Scolaire s'inscrit dans une longue tradition d'analyse et d'amélioration des systèmes éducatifs afin qu'ils soient plus justes et efficaces. Aujourd'hui dirigée par le Professeur Marc Demeuse, l'INAS collabore avec les acteurs de l'éducation, en particulier les enseignants, les différents responsables de l'éducation et de la formation, au niveau local ou national, les formateurs et les chercheurs pour répondre aux enjeux sociétaux et environnementaux. Dans le cadre de ces partenariats, la recherche est mise au service de l'éducation à travers la formation des enseignants et des cadres de l'éducation, le développement d'outils éducatifs « clés en main », l'analyse de politiques éducatives, l'évaluation de dispositifs éducatifs ou encore l'accompagnement des équipes éducatives. Les activités de recherche se fondent à la fois sur les besoins du terrain et sur les travaux scientifiques récents, garantissant ainsi la qualité et l'efficacité de nos services.

Avec les acteurs de terrain, l'INAS œuvre pour une école plus juste et plus efficace qui permet à chaque élève de s'épanouir au maximum de ses capacités et qui apporte à chacun des éléments pour comprendre et agir dans le monde d'aujourd'hui.



Institut
d'Administration
Scolaire

L'INAS accueille aussi ...

Des partenariats (Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement, Fondation Reine Paola, Les Savanturiers, La Main à la pâte, l'Observatoire des Politiques Culturelles, UNICEF ...) ;

Des colloques (AIPU, AREF, ...), l'université d'été (ADMEE-Europe, ...) ;

Des conférences et des journées d'étude (ADMEE, Pacte pour un enseignement d'excellence, ...) ;

Des séminaires (Psyceduc, ...) ;

La Chaire Francqui (Georges Felouzis, Jean Guichard) ;

Des délégations étrangères (Académie de Dijon, délégation grecque, ...).



A venir

L'Éducation Culturelle et Artistique pour une école plus juste et efficace

L'INAS élargit son champ d'expertise pour consolider et dynamiser les liens entre la culture, l'art et l'école en mettant ses compétences et connaissances scientifiques au service des futurs acteurs du PECA (équipes éducatives, opérateurs culturels, partenaires des territoires PECA). Ceci à travers deux projets menés en collaboration avec la Fédération Wallonie Bruxelles et l'Observatoire des Politiques Culturelles.

Nouvelles



Pour répondre aux demandes des enseignants en fonction souhaitant se former à l'enseignement explicite, l'Institut d'Administration scolaire de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Mons a mis sur pied trois certificats d'Université à destination des enseignants intervenant dans le fondamental (enseignement maternel et primaire).

L'enseignement explicite est une approche pédagogique élaborée à partir d'observations et d'expérimentations réalisées depuis une cinquantaine d'années par des chercheurs dans des classes, en collaboration avec des enseignants et des élèves. Cette approche pédagogique permet au plus grand nombre d'élèves d'apprendre des contenus scolaires tels que la lecture, l'écriture ou encore les mathématiques, mais aussi des comportements leur permettant d'incarner certaines valeurs telles que la solidarité.

Le **Certificat d'Université en enseignement explicite des contenus et des comportements (initiation)** est organisé dès octobre 2021. Deux Certificats d'approfondissement seront ensuite proposés aux participants ayant réussi le Certificat d'initiation :

- ✓ le **Certificat d'Université en enseignement explicite des contenus (approfondissement)**, organisé à partir de 2022-2023 ;
- ✓ le **Certificat d'Université en enseignement explicite des comportements (approfondissement)**, organisé à partir de 2023-2024.

Pour plus d'informations : au sujet...

- ✓ de l'enseignement explicite et de ces formations (dont des capsules vidéo de présentation) : www.enseignementexplicite.be

- ✓ de la formation continue à l'UMONS : www.umons.ac.be/formationcontinue
- ✓ du Certificat d'Université en enseignement explicite des contenus et des comportements (initiation) : <https://web.umons.ac.be/fpse/fr/formations/cu-eccin/>

Les cafés de l'INAS



La dernière production de l'Institut d'Administration Scolaire, **Les cafés de l'INAS**, propose de rendre les recherches scientifiques conduites au sein du service (et des institutions

partenaires) accessibles et intéressantes.

Lors du 1^{er} café (<https://youtu.be/iAis0msH-yg>), Emilie Carosin (Institut d'Administration Scolaire) a proposé à Natacha Duroisin (Ecole de Formation des Enseignants) de parler de l'enseignement durant la pandémie.



Depuis le début de l'épidémie, en mars 2020, Natacha Duroisin et son équipe de chercheurs ont lancé plusieurs enquêtes à large échelle auprès des enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles dans le but de récolter des informations concernant le vécu professionnel et les pratiques enseignantes déployées tout au long de cette période. S'adressant à l'ensemble des enseignants (maternel, primaire, secondaire, supérieur), la nouvelle enquête profs ainsi que les résultats des enquêtes précédentes sont disponibles sur le site www.capte.be.

Le 2e épisode (<https://youtu.be/rmmd1YfLCxk>) des Cafés de l'INAS porte quant à lui, sur la formation des maîtres de stage et plus particulièrement sur :

- Les résultats d'une grande enquête (près de 900 répondants)

- Une proposition de référentiel pour la formation des maîtres de stage
- Des réflexions pour alimenter la réforme de la formation initiale des enseignants qui est en cours en Belgique francophone



Antoine Derobertmeasure (Ecole de formation des Enseignants), et Christophe Baco (Institut d'Administration Scolaire), sont interviewés par Marc Demeuse (Institut d'Administration Scolaire).

Intervention radio



Les Eclaireurs - La Première
Présentation de l'ouvrage
« L'école à travers le cinéma »

16/01/2021

Antoine Derobertmeasure, Marie Bocquillon & Marc Demeuse

<https://www.rtb.be/auvio/detail-les-eclaireurs?id=2725659>

« L'école à travers le cinéma. Ce que les films nous disent sur le système éducatif » est un ouvrage collectif qui rassemble vingt-cinq contributions traitant de tous les aspects des systèmes éducatifs (figure de l'élève, image de l'enseignant, formateur ou mentor, ...). Les auteurs passent à la loupe 200 films pour analyser les représentations qu'ils véhiculent autour de l'enseignement et de l'institution scolaire.

En effet, les représentations sociales autour de l'institution scolaire et de ses acteurs se construisent et se transmettent non seulement par l'expérience de la vie quotidienne, mais aussi via les médias, au premier rang desquels le cinéma, et ceci, depuis ses débuts !



« L'école à travers le cinéma. Ce que les films nous disent sur le système éducatif » ne porte pas une critique cinématographique sur les films analysés mais bien un regard critique sur les représentations, autour de l'enseignement, véhiculées par les films.

L'ouvrage s'adresse tant aux cinéphiles qu'aux futurs enseignants, formateurs, éducateurs culturels, parents, élèves ... Il propose de nombreuses pistes de réflexion pour re-penser l'École de demain... Et, sans doute aussi, voir ou revoir les films cités avec un regard nouveau et enrichi ... !

Projection et rencontre



L'équipe de l'INAS a assisté à la projection du documentaire « L'école de l'impossible. Fragments de vie », nouveau film de Thierry Michel et Christine Pireaux.

La séance se tenait au Plaza Art House cinema de Mons, que les membres du service ont eu la joie de retrouver après la très belle rénovation dont il a fait l'objet.



La projection était suivie d'une séance de question réponse avec les réalisateurs, compositeur et protagoniste du documentaire.

Une soirée très enrichissante pour toute l'équipe. Pour retrouver une présentation du film : <https://www.ecole-impossible.com/>



Sites thématiques



Le site www.approcheorientante.be est destiné aux acteurs de l'orientation : les enseignants et leurs élèves, le personnel des centres PMS, les parents et les chercheurs. Il contient une banque d'outils orientants gratuits et téléchargeables. Vous y trouverez également des repères théoriques, des ressources pour la formation ainsi que l'actualité de la recherche en orientation conduite par l'Institut d'Administration Scolaire.



Le site www.enseignementexplicite.be est destiné aux enseignants, aux formateurs d'enseignants, aux chercheurs et à toutes les personnes intéressées par les pratiques de gestion des apprentissages et de gestion de classe efficaces. Il contient des outils gratuits et téléchargeables, des publications et des vidéos sur l'enseignement explicite, une approche pédagogique dont l'efficacité sur l'apprentissage des élèves a été démontrée via des recherches menées en salles de classe.

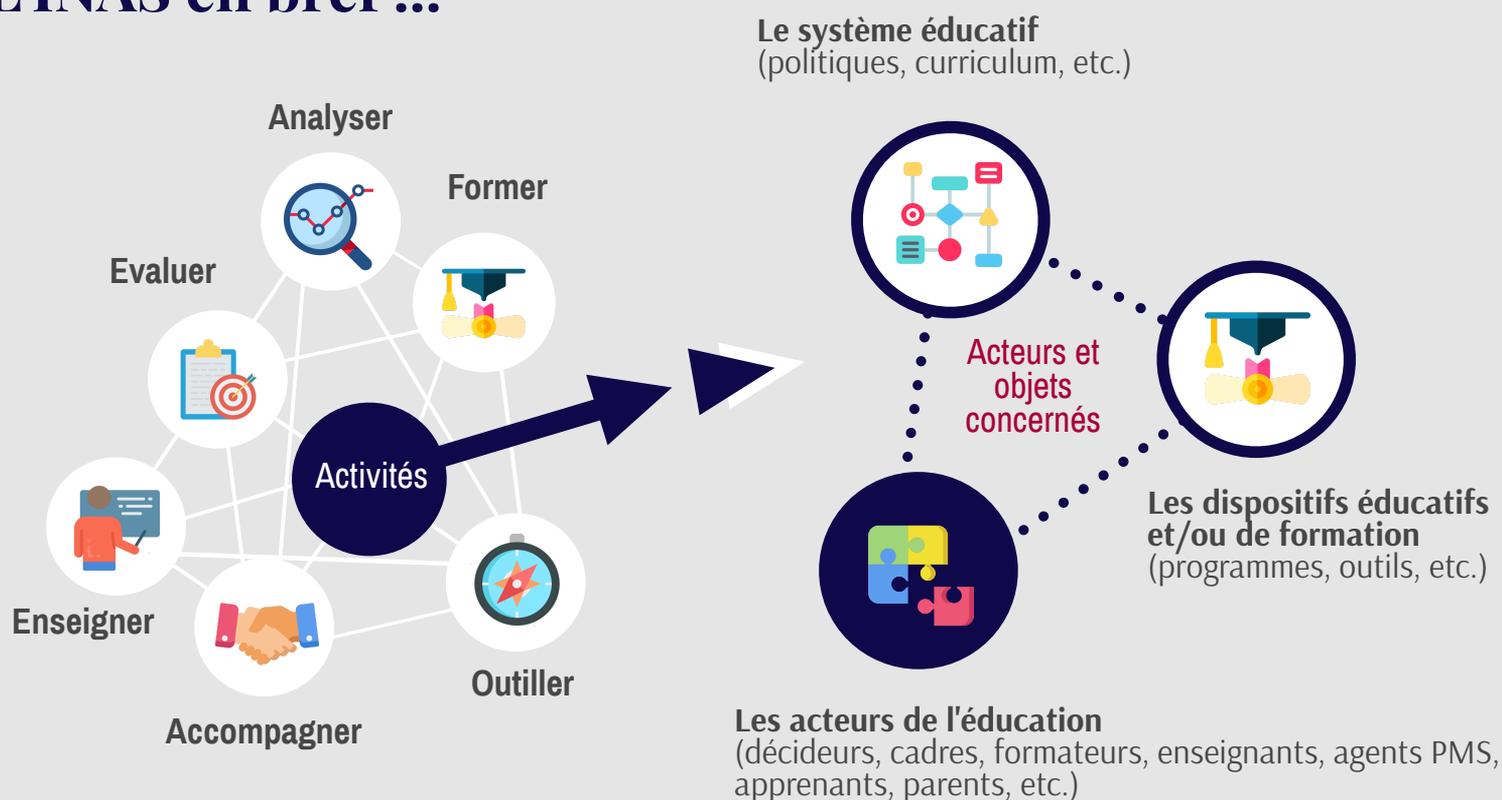


Le blog <https://ecole-cinema.blogspot.com/> a pour ambition de poursuivre la réflexion sur le thème « L'école à travers le cinéma » entamée avec l'ouvrage « *L'école à travers le cinéma. Ce que les films nous disent sur le système éducatif* » coordonné par A. Derobertmeasure, M. Demeuse et M. Bocquillon et paru chez Mardaga en 2020, à travers d'autres publications, des listes de films sur l'école ou la formation, des mémoires, des colloques...

Numéros précédents

Baco, C., Derobertmeasure, A., & Bocquillon, M. (2021). Formation initiale des enseignants : proposition d'un référentiel pour les maîtres de stage. *Enseignement et Apprentissages*, 1, 3-20. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.16141.67046/1>

L'INAS en bref ...



Institut d'Administration Scolaire
Place du Parc, 18
B - 7000 MONS
www.umons.ac.be/inas

Suivez INAS_UMONS sur



<http://inas-umh.blogspot.com/>
<https://ecole-cinema.blogspot.com/>