

# Formation initiale des enseignants : Validation d'un référentiel de compétences pour la formation des maitres de stages

**Christophe Baco\***,

Doctorant, titulaire d'une bourse co-financée par l'Université de Mons, La Haute École en Hainaut, La Haute École Provinciale de Hainaut- Condorcet et la Haute École Albert Jacquard

**Antoine Derobertmeasure\***,

Professeur, PhD

**Marie Bocquillon\***,

Première assistante, PhD

**Marc Demeuse\***

Professeur ordinaire, PhD

\* Institut d'Administration scolaire, Université de Mons

Adresse de contact : [christophe.baco@umons.ac.be](mailto:christophe.baco@umons.ac.be)

**Mots-clefs:** accompagnement, maître de stage, référentiel de compétences, stage, formation initiale des enseignants

## Résumé

Les maîtres de stage (ou enseignants associés) sont des acteurs incontournables de la formation. À travers le monde, les maîtres de stage (enseignants associés au Québec) sont cruciaux pour la formation initiale des enseignants. Cet article propose une double validation d'un référentiel de compétences pour la formation des maîtres de stage. Cette validation est basée, d'une part, sur la littérature internationale et, d'autre part, sur l'analyse des réponses de 854 maîtres de stage belges francophones à un questionnaire sur le niveau de maîtrise idéal des tâches inhérentes à leur fonction. Les résultats indiquent une forte convergence entre le référentiel proposé, baptisé RECOMS, la revue de la littérature et l'avis des 854 maîtres de stage. Cette forte convergence montre la pertinence du référentiel de compétences proposé pour la formation des maîtres de stage en Belgique francophone comme ailleurs.

**Cet article est la version française de :**

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2023). Initial teacher training: Validation of a competence reference framework for the training of mentor teachers / cooperating teachers, *Frontiers in Education*, 7, 1-16. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1010831>

## Table des matières

|  |    |
|--|----|
| Résumé.....  | 1  |
| 1. Introduction.....   | 3  |
| 2. Étude 1 : Première validation : Confrontation d'une proposition de référentiel pour la formation des maîtres de stage et d'une revue de la littérature .....                  | 5  |
| 2.1 Méthode.....   | 5  |
| 2.2 Résultats : Analyse comparative des textes du corpus .....   | 7  |
| 2.3. Synthèse de la validation théorique.....  | 10 |
| 3. Étude 2 : Deuxième validation : l'avis des maîtres de stage.....  | 11 |
| 3.1 Méthode.....   | 11 |
| 3.2 Résultats.....   | 14 |
| 4. Discussion des deux études .....  | 22 |
| 4.1 Pertinence globale du RECOMS .....   | 22 |
| 4.2 Les 4 dimensions d'un maître de stage idéal.....   | 22 |
| 4.3 Vision partagée entre les différents sous-groupes de maîtres de stage.....   | 25 |
| 5. Limites et perspectives .....   | 26 |
| 6. Conclusion .....  | 26 |
| Remerciements.....   | 28 |
| Bibliographie .....  | 28 |
| Annexes .....  | 36 |
| Annexe A : items du questionnaire .....  | 36 |
| Annexe B : Alpha de Cronbach en cas de suppression d'un item.....  | 40 |
| Annexe C : Graphiques des nuages de points entre l'âge des enseignants (années) et leurs scores factoriels pour chacune des dimensions.....                                      | 41 |
| Annexe D : Graphiques Q-Q représentant la normalité des résidus studentisés des régressions de l'ancienneté comme enseignant et des scores factoriels aux quatre dimensions..... | 42 |

# 1. Introduction

Quel que soit le système éducatif considéré, une part importante de la formation initiale des enseignants a lieu sur le terrain d'exercice de leur métier lors des stages (Ambrosetti, 2015 ; Crasborn et al., 2011 ; Helgevold et al., 2015). Ceux-ci sont une des trois composantes principales de leur formation avec « la connaissance académique de la matière » et les « approches méthodologiques » (Eurydice, 2015, p. 31) et permettent de faire le lien entre la théorie et la pratique (e.g. Allen & Wright, 2013 ; Ambrosetti et al., 2014 ; Desbiens et al., 2013).

Durant un stage, trois types d'acteurs sont impliqués : le futur enseignant, le maître de stage et le superviseur (Campbell & Lott, 2010 ; Dionne et al., 2021 ; Nguyen, 2009). Un maître de stage est un enseignant qui accueille un futur enseignant dans sa classe durant un stage. La littérature scientifique reconnaît l'importance des maîtres de stage dans l'encadrement des futurs enseignants (e.g. Ambrosetti, 2014 ; Clarke et al., 2014 ; Glenn, 2006 ; Koerner et al., 2002 ; Portelance, 2009). Celui-ci effectue des tâches complexes (e.g. Pellerin et al., 2021 ; Wexler, 2019), multifacettes (Ambrosetti & Dekkers, 2010) et différentes de celles qu'il réalise comme enseignant (e.g. Boudreau, 2009 ; Vanderclayen, 2012). Aussi, il est reconnu qu'un « bon » enseignant n'est pas nécessairement un « bon » maître de stage (e.g. Ambrosetti et al., 2014 ; Gareis & Grant, 2014 ; Parker et al., 2021). Toutefois, leur formation est très variable, d'un pays à l'autre (Becker et al., 2019). Certains systèmes éducatifs ne proposent d'ailleurs pas ou très peu de formation pour les maîtres de stage (e.g. Ambrosetti, 2014 ; Baco et al., 2022a ; Clarke & Mena, 2020 ; Van Nieuwenhoven et al., 2013 ; Lafferty, 2018 ; Hoffman et al., 2015 ; Hamilton, 2010 ; Wexler, 2019) alors que dans d'autres systèmes éducatifs, cette formation est mise en place depuis longtemps. Par exemple, au Québec, le ministère de l'Éducation a demandé aux universités de mettre en place une formation pour les maîtres de stage en partenariat avec le milieu scolaire depuis 1994 (Portelance et al., 2008). De plus, certains dispositifs de formation ont montré leur efficacité (e.g. Ambrosetti et al., 2014 ; Becker et al., 2019 ; Gareis & Grant, 2014).

Actuellement en Belgique francophone, la réforme de la formation initiale<sup>1</sup> des enseignants propose de renforcer le statut des maîtres de stage en mettant en place une formation certifiante (Derobertmeasure, Duroisin & Demeuse, 2020). Les objectifs dévolus à cette formation sont de former les maîtres de stage à « interagir avec un étudiant et observer, analyser et évaluer des éléments de pratique professionnelle enseignante en vue de conseiller et d'aider à réajuster ces pratiques » (FWB, 2019a, p. 35). En Belgique francophone, les maîtres de stage se disent prêts à suivre une formation à cette fonction. Les conditions les plus souvent invoquées par les maîtres de stage pour suivre cette formation sont soit que leurs élèves soient pris en charge pendant la formation, soit que leurs élèves soient pris en charge pendant la formation et qu'ils obtiennent une revalorisation salariale (Baco et al., 2021b). Toutefois, cette formation ne sera pas obligatoire pour encadrer des futurs enseignants et aucun cadre de référence plus précis n'est proposé pour guider les opérateurs chargés de la mise en œuvre de cette formation.

Parallèlement, un nombre important de publications témoigne de la richesse des recherches visant à conceptualiser l'activité des maîtres de stage (Hamel & Jassko-Fisher, 2011 ; Colognesi et al., 2019b), ainsi qu'à offrir des cadres de référence pour leur formation (e.g. Derobertmeasure, et al., 2011 ; Portelance et al., 2008). Dans l'idéal, une formation des maîtres de stage devrait pouvoir être évaluée en tenant compte de la plus-value pour les bénéficiaires terminaux que sont les futurs enseignants et les élèves qui leur seront confiés ultérieurement, comme le propose Guskey (2000 ; 2002) pour les programmes de développement professionnel. Toutefois, avant de mettre en œuvre

---

<sup>1</sup> A ce jour, la mise en œuvre de ce décret voté en 2019 a été postposée à la rentrée académique 2023-2024 (au lieu de la rentrée 2020-2021).

ce type d'évaluation, il est nécessaire de proposer des curriculums et des référentiels de formation qui bénéficient également d'une validation scientifique comme le proposent Smith et Simpson (1995), ainsi que Tigelaar et ses collègues (2004), qui ont validé un référentiel de compétences d'enseignement des professeurs de l'enseignement supérieur. Ces auteurs ont utilisé une méthodologie rigoureuse (Delphi) afin d'obtenir un consensus entre experts en s'appuyant notamment sur des analyses factorielles confirmatoires. Ces procédures de validation et de triangulation sont nécessaires car, par exemple, des choix arbitraires et potentiellement non pertinents peuvent être réalisés en fonction des intérêts et des a priori personnels des rédacteurs (Lenoir, 2010). En outre, il est important de disposer d'un cadre de référence objectif et pertinent pour tous les maîtres de stage, quels que soient leur parcours professionnel, leurs caractéristiques personnelles et leur contexte professionnel.

Dans la visée d'un travail collaboratif entre les acteurs principaux du stage d'enseignement, un référentiel peut être élaboré à partir de la littérature scientifique, mais aussi à partir de l'avis des maîtres de stage et des futurs enseignants pour ensuite faire l'objet d'une validation empirique en regard de son efficacité. C'est à cet objet que se consacre ce texte : proposer une double validation d'un référentiel de compétence pour la formation des maîtres de stage (disponible en français et en anglais : Baco et al, 2021a, 2022b), nommé RECOMS<sup>2</sup> dans la suite du texte, élaboré à partir de la littérature francophone et anglophone.

Pour mener cette double validation, deux études sont conduites. Premièrement (étude 1), une validation théorique est réalisée en confrontant le RECOMS à la vision d'experts. Pour ce faire, le contenu et la structure du RECOMS sont comparés aux sept domaines identifiés par Ellis et ses collègues (2020) lors de leur récente revue de la littérature permettant d'identifier ce qu'est un bon maître de stage.

Deuxièmement (étude 2), une validation empirique est effectuée en comparant le contenu du RECOMS aux résultats d'une enquête à grande échelle (N = 854). Cette enquête à grande échelle vise à identifier le niveau de maîtrise idéal de diverses tâches inhérentes à l'accompagnement/la formation des stagiaires par les maîtres de stage, selon les maîtres de stage eux-mêmes. Afin de savoir si les représentations des maîtres de stage sont communes malgré des caractéristiques différentes (par exemple, maîtres de stage ayant reçu une formation VS maîtres de stage n'ayant pas reçu de formation), les différences de représentations entre les participants selon leurs caractéristiques sont examinées.

Afin de procéder à la double validation du référentiel de compétences pour la formation des maîtres de stage (Baco et al, 2021a ; 2022b), cet article répond à trois questions de recherche :

Q1 (étude 1) : Le contenu du RECOMS correspond-il aux sept domaines caractéristiques d'un bon maître de stage selon la revue de la littérature d'Ellis et ses collègues (2020) ?

Q2 (étude 2) : Les dimensions qui ressortent des réponses des maîtres de stage au questionnaire portant sur le niveau de maîtrise idéal des compétences d'un maître de stage correspondent-elles aux compétences du RECOMS ?

Q3 (étude 2) : La représentation du maître de stage idéal varie-t-elle en fonction de certaines caractéristiques des maîtres de stage (ex. avoir suivi ou non une formation) ?

---

<sup>2</sup> REférentiel de COmpétences pour la formation des Maitres de Stage

## 2. Étude 1 : Première validation : Confrontation d'une proposition de référentiel pour la formation des maitres de stage et d'une revue de la littérature

### 2.1 Méthode

La revue de littérature d'Ellis et ses collègues (2020) et le RECOMS ont été rédigés quasi-simultanément et indépendamment par deux équipes de recherche universitaires physiquement aux antipodes (respectivement l'Australie et la Belgique). L'équipe de recherche ayant rédigé le document le plus récent, le RECOMS (Baco et al., 2021a), n'a pas été influencée par la revue de la littérature d'Ellis et de ses collègues lorsqu'elle a rédigé le RECOMS. De même, cette équipe de recherche affirme avoir pris connaissance de la revue de la littérature d'Ellis et ses collègues (2020) après la publication de son propre référentiel.

Afin de valider théoriquement le contenu du RECOMS, une confrontation (triangulation) de son contenu avec les sept domaines d'Ellis et ses collègues est effectuée. La triangulation des sources (Patton, 1999) permet de s'assurer de la validité de recherches qualitatives par la convergence d'informations de sources différentes (Carter et al., 2014).

#### 2.1.1 Assises scientifiques du corpus

Ces deux documents (la revue de la littérature d'Ellis et ses collègues (Ellis et al., 2020) et le RECOMS), qui reposent respectivement sur « 70 études » (Ellis et al., 2020, p. 4) et 76 sources (Baco et al., 2021a), ne partagent que quelques sources. La littérature mobilisée par Ellis et ses collègues (2020) est uniquement anglophone, provient d'articles avec relecture par les pairs (peer review) recensés dans deux bases de données (Proquest Education et Australian Index Education Plus). Le RECOMS se base, pour sa part, sur la littérature scientifique tant francophone (e.g. Portelance, 2009) qu'anglophone (e.g. Eck & Ramsey, 2019), mais aussi sur des référentiels existants pour la formation des maitres de stage (e.g. Derobertmeasure et al., 2011 ; Portelance et al., 2008).

#### 2.1.2 Structure du corpus

Comme le présente le tableau 1, la revue de la littérature d'Ellis et ses collègues (2020) a identifié sept domaines caractéristiques d'un bon maitre de stage. Pour identifier ceux-ci, les trois chercheurs ont d'abord analysé de manière indépendante les publications via la méthode de la « grounded theory » (une méthode inductive d'analyse des données). Les trois chercheurs ont discuté régulièrement des catégories (indicateurs) et des thèmes (dimensions) qui émergeaient de leur analyse, jusqu'à arriver à la « saturation théorique ». En outre, les auteurs ont validé leur démarche via une analyse inter-juges. Cette méthodologie leur a ainsi permis de faire émerger sept domaines, chacun de ceux-ci étant précisé par des indicateurs. De plus, un texte suivi explique l'ensemble des domaines.

Le RECOMS, comme le texte d'Ellis et ses collègues, a été rédigé à partir d'une revue de la littérature réalisée jusqu'à saturation de l'information (Guillemette, 2006 ; Glaser & Strauss, 1967). En plus de la littérature scientifique sur les besoins de formation des maitres de stage et les tâches qu'ils réalisent lorsqu'ils encadrent des futurs enseignants, les auteurs ont mobilisé des référentiels existants pour cette fonction (e.g. Portelance et al, 2008 ; Rey et al., 2001) et des dispositifs de formation à cette fonction (e.g. Childre & Van Rie, 2015). Ensuite, les auteurs ont synthétisé cette

revue de la littérature dans un référentiel avec une approche par compétences (Demeuse & Strauven, 2013). Le RECOMS est composé de six compétences (tableau 1) qui sont précisées par un ensemble de connaissances, savoir-faire et savoir-être dénommés « ressources » en référence aux textes légaux régissant la formation initiale des enseignants en Belgique francophone (e.g. FWB, 2013 ; 2019a). Selon le législateur (FWB, 2013), une compétence est 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 » (p.12).

**Tableau 1 :** Les sept domaines (Ellis et al., 2020) et les six compétences du RECOMS (Baco et al., 2021a)

| Les sept domaines<br>(Ellis et al., 2020)   | Les six compétences du RECOMS<br>(Baco et al., 2021a)  |
|---|--|
| Domaine 1: Collaborer avec l'université <sup>3</sup>  | Compétence 1 : Interagir avec le futur enseignant  |
| Domaine 2: Développer une disposition et des connaissances professionnelles en matière de mentorat                      | Compétence 2 : Adopter la double identité d'un maître de stage (enseignant et formateur d'enseignants) et organiser sa formation continuée |
| Domaine 3: Établir une relation efficace avec les futurs enseignants  | Compétence 3 : Former le futur enseignant aux gestes professionnels (modeler les « bonnes pratiques »)                                     |
| Domaine 4: Faciliter l'apprentissage du futur enseignant  | Compétence 4 : Développer la pratique réflexive du futur enseignant  |
| Domaine 5: Modeler un enseignement efficace et faire des liens entre la théorie et la pratique                          | Compétence 5 : Guider le futur enseignant : observer, évaluer/donner des rétroactions, étayer  |
| Domaine 6: Fournir une direction et un soutien  | Compétence 6 : Co-encadrer le futur enseignant   |
| Domaine 7: Faire preuve d'ouverture d'esprit et soutenir le développement de l'identité professionnelle des enseignants |  |

### 2.1.3. Les sept domaines de la revue de littérature considérée

Selon la revue de la littérature effectuée par Ellis et ses collègues, sept domaines structurent le travail d'un maître de stage. Selon cette synthèse (Ellis et al., 2020), un maître de stage doit travailler avec un représentant de l'institution de formation (domaine 1). Il doit être enthousiaste et avoir de préférence suivi une formation à la fonction de maître de stage. De même, il doit avoir une bonne compréhension de son rôle (domaine 2). Le maître de stage doit développer une relation de confiance, réciproque et positive avec le futur enseignant (domaine 3). Le maître de stage doit s'engager dans une relation de dialogue avec le futur enseignant. Ensemble, ils doivent partager leur pratique réflexive. Le maître de stage doit fournir un feedback continu au futur enseignant (domaine 4). Il doit effectuer un modelage des pratiques efficaces et connaître les théories de l'enseignement et de l'apprentissage afin de relier la théorie et la pratique (domaine 5). Un maître de stage doit fournir une orientation et un soutien. Ce soutien est à la fois émotionnel, pratique et pédagogique (domaine 6). Un maître de stage doit garder l'esprit ouvert aux nouvelles idées sur les pratiques d'enseignement. Il doit permettre au futur enseignant de développer sa propre identité professionnelle (domaine 7).

<sup>3</sup> Le terme « université » peut ici être entendu comme « institution de formation de futurs enseignants » en général.

#### 2.1.4. Les six compétences du RECOMS

Comme nous le développerons plus loin, selon le référentiel de compétences, un maître de stage doit être capable d'interagir avec le futur enseignant (compétence 1). Cette compétence est considérée comme nécessaire à la mise en œuvre de toutes les autres compétences. Elle concerne la communication (Portelance et al., 2008) et la relation (inter)personnelle avec le futur enseignant (Desbiens et al., 2012). Le maître de stage doit également adopter la double identité d'un maître de stage (enseignant et formateur d'enseignants) et organiser sa formation continue (compétence 2). En effet, selon Rey et al. (2001), il n'est pas nécessairement aisé pour les maîtres de stage d'assurer le développement conjoint du futur enseignant et de ses élèves. Certains maîtres de stage peuvent délaissé les objectifs d'apprentissage des élèves au profit de ceux du futur enseignant et vice versa. En tant que formateur, il doit utiliser des stratégies d'enseignement adaptées à un public adulte, potentiellement différentes de celles qu'il mobilise avec ses propres étudiants. En outre, il doit assumer différents rôles tels que celui « d'ami critique » ou de « co-chercheur » (Boudreau, 2001). Le maître de stage doit également effectuer un modelage des pratiques professionnelles (compétence 3) et développer la pratique réflexive du stagiaire (compétence 4). Il doit tout autant guider le futur enseignant en l'observant, l'évaluant/lui donnant des feedbacks et le soutenant (compétence 5). Cette compétence met en avant le fait que l'évaluation doit être basée sur une observation objective, par exemple en utilisant des outils tels que des grilles d'observation (Bocquillon, 2020). Afin de mettre en œuvre ces différentes compétences, il est nécessaire que le maître de stage co-encadre le futur enseignant (compétence 6), c'est-à-dire qu'il collabore avec le superviseur de l'institution de formation (Pellerin et al., 2021).

### 2.2 Résultats : Analyse comparative des textes du corpus

La section suivante vise à montrer, à travers l'étude des « domaines » proposés par Ellis et al. (2020) et des « compétences » du RECOMS (Baco et al., 2021a), la forte cohérence théorique que l'on peut identifier entre ces deux propositions. Le contenu de chacun des domaines proposés par Ellis et ses collègues a été analysé par l'équipe de recherche. Ensuite, la similarité avec le contenu du RECOMS a été analysée. Pour les contenus des domaines proposés par Ellis et ses collègues qui correspondaient au contenu du RECOMS, une analyse plus détaillée a été réalisée. Par exemple, comme le montre la section suivante, le contenu du domaine « collaborer avec l'université » (Ellis et al., 2020) a été identifié comme correspondant à des éléments du RECOMS, mais des points de divergence/d'attention plus spécifiques ont également été identifiés dans l'un ou l'autre des textes. Par exemple, dans le domaine « collaborer avec l'université », il a été identifié que le RECOMS, contrairement au texte d'Ellis et ses collègues, met en évidence les raisons pour lesquelles l'harmonisation entre le maître de stage et le superviseur de l'institution de formation peut être difficile.

#### 2.2.1 Collaboration entre le maître de stage et le superviseur

Le domaine « Collaborer avec l'université » (Ellis et al., 2020) peut être relié aux compétences « Co-encadrer le futur enseignant » et « Adopter la double identité d'un maître de stage... » du RECOMS. En effet, Ellis et ses collègues (2020) proposent que le maître de stage « développe une relation de collaboration avec l'université » (p.5), comme Baco et ses collègues (2021a). De même, Ellis et ses collègues proposent que le maître de stage « développe une vision partagée d'un bon enseignement avec les superviseurs » (p.5) et le RECOMS, pour sa part, précise que le maître de stage et le superviseur de l'université doivent harmoniser leurs pratiques et leurs discours. À la différence d'Ellis et ses collègues, qui ne précisent pas la raison pour laquelle une harmonisation

des points de vue pourrait être difficile entre les superviseurs et les maîtres de stage, le RECOMS indique que les difficultés d'harmonisation pourraient être dues à des différences de cultures entre le milieu universitaire et le milieu scolaire (Portelance et al., 2019). Par ailleurs, Ellis et ses collègues affirment qu'un bon maître de stage doit « développer une vision partagée de ses responsabilités comme maître de stage avec l'université » (p.5), comme Baco et ses collègues affirment qu'un bon maître de stage doit être en mesure « d'expliquer la différence entre la fonction d'un maître de stage et celle du superviseur au sein du dispositif de formation initiale » (p.7).

### 2.2.2 Professionnalité du maître de stage

Le domaine « Développer une disposition et des connaissances professionnelles en matière de mentorat » (Ellis et al., 2020) se retrouve largement dans la compétence « Adopter la double identité d'un maître de stage... » du RECOMS. En effet, les deux équipes de recherche s'accordent pour dire qu'un enseignant expérimenté n'est pas nécessairement un bon maître de stage. Respectivement, les auteurs se basent, par exemple, sur Wexler (2019) ainsi que sur Gareis et Grant (2014). De même, il est attendu dans les deux textes qu'un maître de stage soit formé et/ou engagé dans un processus de développement professionnel comme maître de stage. Similairement, les auteurs des deux équipes s'accordent sur le fait qu'un maître de stage doit pouvoir endosser différents rôles tels que, selon le RECOMS, « mentor » (Glenn, 2006), « coach » (Matsko et al., 2018), « co-chercheur » (Boudreau, 2001). En revanche, le fait qu'un bon mentor doit être « intrinsèquement motivé pour prendre en charge son rôle de maître de stage » et qu'il doit « démontrer de l'enthousiasme et de la passion pour son rôle de maître de stage » (Ellis et al., 2020, p.6) est relativement implicite dans le RECOMS.

### 2.2.3 Dialoguer avec le futur enseignant et l'accompagner

Le domaine « : Établir une relation efficace avec les futurs enseignants » se rapproche principalement de la compétence « Interagir avec le futur enseignant » ainsi que de la compétence « développer la pratique réflexive... » du RECOMS. Basé sur la définition du concept d'accompagnement de Paul (2009) : « être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage » (p. 95) et mobilisant le modèle de l'accompagnement de Colognesi et ses collègues (2019a), le RECOMS soutient que la relation entre le maître de stage et le futur enseignant doit être réciproque. Cette vision est partagée par Ellis et ses collègues (2020) qui ont identifié qu'un bon maître de stage « développe une relation basée sur la réciprocité » (p.6). De même, Ellis et ses collègues précisent qu'un bon mentor « incorpore des éléments respectueux, réactifs, réciproques et réfléchis dans la relation d'accompagnement » (Ellis et al., 2020, p. 5), comme Baco et ses collègues proposent qu'un bon maître de stage « manifeste des aptitudes relationnelles telles que l'authenticité, le respect, l'empathie, la disponibilité, la cohérence et l'objectivité » (p. 6).

### 2.2.4 Étayer l'apprentissage du futur enseignant et développer sa réflexivité

Le domaine « Faciliter l'apprentissage du futur enseignant » (Ellis et al., 2020) se retrouve dans deux compétences du RECOMS : « Développer la pratique réflexive... » et « guider le futur enseignant... ». Ellis et ses collègues (2020), notamment à partir de Grimmert et ses collègues (2018), proposent que le maître de stage « s'engage dans une interaction dialogique avec le futur enseignant, dans une expérience partagée de construction de sens. » (p. 7). En ce qui concerne la pratique réflexive, Baco et ses collègues (2021a) se basent sur le modèle de Derobertmasure (2012) et celui de Bocquillon, Derobertmasure et Demeuse (2019). Ce dernier modèle actualise le modèle transprofessionnel de Dubois, Bocquillon, Romanus et Derobertmasure (2019) qui, à partir d'un ensemble de modèles (Fenstermacher, 1996 ; Hatton & Smith, 1995 ; Kolb, 1984 ; Schön, 1994 ;

Sparks-Langer et al., 1990 ; Van Manen, 1977), ont opérationnalisé la réflexivité. Selon le modèle de Bocquillon et ses collègues (2019), un enseignant peut mobiliser différents processus réflexifs (ex. : décrire sa pratique, évaluer celle-ci, proposer des alternatives...) au sujet de différents gestes professionnels (ex. : sa gestion de la participation des élèves, ses interventions visant à vérifier la compréhension des élèves...) et à partir de différentes sources d'information (ses perceptions, les avis de ses collègues, de ses élèves, la littérature scientifique...). À partir de ce modèle, il est proposé dans le RECOMS que le maître de stage analyse ses propres pratiques et développe la réflexivité du futur enseignant, ce qui est différent. Aussi, les deux équipes s'accordent sur la nécessité d'une forme de co-construction de l'image de la pratique et sur la nécessité de proposer des outils et méthodes pour engager le futur enseignant dans sa pratique réflexive. De même, selon les deux équipes de recherche, les futurs enseignants et les maîtres de stage ont une égale légitimité lors de leur partage de construction de sens à partir du contexte. Baco et ses collègues (2021a) semblent raffiner le propos sur la réflexivité en exprimant que différentes sources peuvent être mobilisées et que celles-ci ne sont pas nécessairement équivalentes.

De plus, les deux équipes de recherche affirment que le maître de stage doit donner des feedbacks efficaces. Pour ce faire, Baco et ses collègues se basent sur les travaux de Bocquillon (2020) qui a opérationnalisé les types de feedbacks présentés à la suite du texte à partir de Crahay (2007), De Landsheere et Bayer (1974) et Hattie et Timperley (2007). Le feedback stéréotypé (type 1) indique simplement à l'apprenant si sa production est bonne ou mauvaise, ce qui ne lui permet pas de comprendre les raisons de sa réussite ou de son échec, ni de s'améliorer. Le feedback spécifique (type 2), en revanche, indique à l'apprenant pourquoi sa production est correcte / incorrecte, ce qui lui permet de connaître les raisons de sa réussite / son échec et de s'améliorer. Le feedback demandant une correction / une amélioration / un développement de la production (type 3) ne rompt pas l'épisode d'interaction entre l'apprenant et la personne qui donne le feedback. Il consiste à demander à l'apprenant de corriger/améliorer/développer sa production. Le feedback de contrôle (type 4) vise à demander à l'apprenant d'évaluer sa propre production, développant ainsi ses compétences d'autorégulation, tout comme le feedback impliquant une évaluation mutuelle entre apprenants (type 5), qui consiste à demander à un apprenant d'évaluer la production d'un autre apprenant. Enfin, le feedback sur le soi (type 6) porte un jugement sur l'apprenant en tant que personne et non sur sa production. Il doit être évité.

De surcroît, selon les deux équipes de recherche, un bon maître de stage doit être en mesure d'aider un futur enseignant, de lui suggérer des idées et de le guider. Toutefois, le RECOMS indique qu'un bon maître de stage doit être en mesure d'observer objectivement les comportements et les préparations écrites d'un futur enseignant alors que cela reste implicite dans le texte d'Ellis et ses collègues (2020).

### 2.2.5 Montrer et expliquer des pratiques professionnelles au futur enseignant

Le 5<sup>e</sup> domaine « Modeler un enseignement efficace et faire des liens entre la théorie et la pratique » (Ellis et al., 2020) recouvre la compétence « Former le futur enseignant aux gestes professionnels (modeler les « bonnes pratiques ») » du RECOMS. En se basant sur une importante littérature (e.g. Childre & Van Rie, 2015 ; Glenn, 2006 ; Lafferty, 2018 ; Mc Gee, 2019), les deux équipes reconnaissent qu'un bon maître de stage est en mesure de modeler des pratiques efficaces au futur enseignant. Dans les deux documents, le modelage des pratiques n'a pas pour objectif d'amener le futur enseignant à reproduire machinalement des procédures, mais bien à augmenter son répertoire comportemental afin qu'il puisse mobiliser certains gestes professionnels pertinents selon les

situations. De même, les deux équipes de recherche s'accordent sur le fait qu'il est nécessaire que les futurs enseignants portent un regard réflexif sur les pratiques qu'on leur montre.

#### 2.2.6 Support apporté au futur enseignant

Le domaine « Fournir une direction et un soutien » (Ellis et al., 2020) est en lien avec les compétences « Interagir avec le futur enseignant » et « Guider le futur enseignant... » du RECOMS. Ellis et ses collègues (2020) proposent que l'aide apportée soit de différentes natures (ex. psychologique, émotionnelle, technique...) et il est précisé au sein du RECOMS que le maître de stage doit étayer la pratique du futur enseignant et manifester de l'empathie, du respect, etc. De manière moins développée que dans la proposition d'Ellis et ses collègues, la nécessité pour le maître de stage d'offrir un soutien émotionnel au futur enseignant est présente dans le RECOMS. Les deux équipes de recherche s'accordent sur le fait qu'un bon maître de stage doit pouvoir guider le futur enseignant et donner des feedbacks. Selon Eck et Ramsey (2019), cités dans le RECOMS, « un feedback efficace doit s'aligner sur les objectifs d'apprentissage des contenus de la formation initiale, relier les concepts, les valeurs et les idéaux de la formation initiale à des expériences réelles que l'on ne trouve qu'en classe » (Eck & Ramsey, 2019, p. 98).

#### 2.2.7 Développer l'identité professionnelle du futur enseignant

Bien que le domaine « Faire preuve d'ouverture d'esprit et soutenir le développement de l'identité professionnelle des enseignants » (Ellis et al., 2020) soit en lien avec les compétences « adopter la double identité... » et « co-encadrer le futur enseignant... » du RECOMS, les liens entre celui-ci et le RECOMS sont plus ténus qu'en ce qui concerne les autres domaines, pour lesquels un très grand recouvrement a été mis en évidence. Les deux équipes s'accordent pour dire qu'un bon maître de stage doit être en mesure de s'adapter, tout comme il doit démontrer une ouverture d'esprit, mais cela ne représente que deux « savoir-être » du RECOMS. Ensuite, en ce qui concerne l'importance pour un maître de stage de développer l'identité professionnelle du futur enseignant, cela ne correspond pas à une compétence à part entière du RECOMS, mais cela est présenté comme l'un des objectifs majeurs d'une formation des maîtres de stage : « une formation de qualité des maîtres de stage a pour but que ceux-ci puissent contribuer à la formation d'enseignants dotés de compétences professionnelles et d'une identité professionnelle forte [...] » (Baco et al., 2021a, p. 4).

### 2.3. Synthèse de la validation théorique

Cette validation théorique renforce le travail des deux équipes de recherche, puisque les travaux de synthèse respectifs (Ellis et al., 2020 ; Baco et al., 2022b) arrivent aux mêmes conclusions à partir de sources théoriques différentes et complémentaires. Afin d'effectuer une double validation du RECOMS, après cette validation théorique, la suite du texte présente une validation empirique du RECOMS basée sur les réponses d'un large échantillon de maîtres de stage à un questionnaire (étude 2).

### 3. Étude 2 : Deuxième validation : l'avis des maitres de stage

#### 3.1 Méthode

##### 3.1.1 Échantillon et représentativité

En l'absence de base de données au sujet des maitres de stage en Belgique francophone, nous ne pouvons pas statuer parfaitement sur la représentativité de l'échantillon (Berthier, 2016). Celui-ci est un échantillon de convenance important (N = 854). Toutefois, nous avons pu montrer la proximité de l'échantillon avec les enseignants de Belgique francophone au sujet d'un certain nombre de variables (répartition selon l'âge, le sexe, répartition géographique...) (Baco et al., 2021b ; 2022a). Le tableau 2 décrit l'échantillon.

**Tableau 2 :** Description de l'échantillon (Baco et al., 2022a, p.79)

|   |                 | Échantillon<br>(N = 854)  | Population des enseignants belges francophones de l'enseignement obligatoire en équivalent temps plein (N= 84 231) (FWB, 2019b ; 2020) |
|---|-----------------|---------------------------|--|
| Ancienneté comme enseignant<br>(en années)                                  | 0 – 9           | 112 (13%)                 | 29 343 (35%)   |
|   | 10 – 19         | 273 (32%)                 | 26 976 (32%)   |
|   | 20 – 29         | 300 (35%)                 | 18 352 (22%)   |
|   | 30 – 39         | 165 (19%)                 | 9 432 (11%)  |
|   | 40 et plus      | 4 (<1%)                   | 128 (<1%)  |
| Expérience comme maitre de stage<br>(nombre de futurs enseignants encadrés) | 1 à 4           | 212 (25%)                 | Aucune information disponible  |
|   | 5 à 10          | 267 (31%)                 |  |
|   | Plus de 10      | 364 (43%)                 |  |
|   | Je ne sais pas. | 11 (1%)                   |  |
| Formation à l'encadrement de futurs enseignants                             | Oui             | 93 (11%)                  |  |
|   | Non             | 762 (89%)                 |  |
| 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)   |

## 3.1.2. Recueil des données : Le questionnaire

Le RECOMS a été opérationnalisé en un questionnaire comportant deux parties. Se référant à la « conceptanalyse » des besoins (Lapointe, 1983 ; 1995 ; Renard & Derobertmeasure, 2019), l'objectif de cette étude vise à mettre en relation le niveau de maîtrise déclaré (situation actuelle) par les maîtres de stage au sujet de certaines tâches inhérentes à leur fonction avec le niveau de compétence qu'ils estiment qu'un maître de stage devrait avoir dans la situation idéale. Afin d'y parvenir, les répondants (tous maîtres de stage) avaient à se positionner deux fois par rapport aux mêmes objets (comme le présente le tableau 3 : une première fois en indiquant leur propre niveau de maîtrise et une deuxième fois en indiquant le niveau de maîtrise que devrait avoir un maître de stage dans l'idéal (questionnaire complet : annexe A)). Les résultats portant sur le niveau de maîtrise déclaré des maîtres de stage sont publiés dans deux articles (Baco et al., 2021b ; 2022a).

**Tableau 3** : Opérationnalisation des ressources du référentiel en un questionnaire en deux parties

| Ressources du référentiel<br>(Baco et al., 2021a, p. 12)   | Exemples d'items de la partie 1<br>du questionnaire = niveau de<br>maîtrise déclaré d'un maître de<br>stage   | Exemples d'items de la partie 2<br>du questionnaire = niveau de<br>maîtrise idéal d'un maître de stage   |
|--|---|--|
|  | <b>« Lors de l'encadrement d'un futur enseignant, quel est votre niveau de maîtrise de chacune des compétences suivantes ? »</b>                                      | <b>« Pour encadrer un futur enseignant de la meilleure des manières, dans une situation idéale, avec quel niveau de maîtrise un maître de stage doit être en mesure d'/de... »</b> |
| « 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 futur enseignant en utilisant une grille d'observation (ex. : check-list).<br>(...)                      | ... observer objectivement les préparations de leçons écrites du futur enseignant en utilisant une grille d'observation (ex. : check-list) ?<br>(...)                              |
| « 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 futur enseignant lors des prestations en classe en utilisant une grille d'observation (ex. check-list).<br>(...) | ...observer objectivement une série de comportements du futur enseignant lors des prestations en classe en utilisant une grille d'observation (ex. check-list) ?<br>(...)          |
| « Dispenser un étayage et un désétayage en fonction de la progression du futur enseignant (Vierset, et al., 2015). »   | Fournir de l'aide (ex. conseils, pistes d'amélioration...) au futur enseignant au sujet de ses prestations en classe.<br>(...)  | ...fournir de l'aide (ex. conseils, pistes d'amélioration...) au futur enseignant au sujet de ses prestations en classe ?<br>(...)   |

Comme cela est décrit ci-dessous et dans la précédente publication (Baco et al., 2022a), le niveau de maîtrise déclaré des maîtres de stage se structure en quatre dimensions. Selon la première dimension « Co-encadrer et analyser ses propres pratiques », le maître de stage collabore activement et analyse ses propres pratiques en vue d'en discuter avec le superviseur. De même, il est capable d'identifier les différences de points de vue entre le superviseur et lui-même pour en discuter. Selon la deuxième dimension « Observer et évaluer », le maître de stage observe et évalue les préparations et les prestations du futur enseignant. Selon la troisième dimension, « S'adapter, soutenir, et former aux gestes professionnels », le maître de stage est capable d'interagir avec le stagiaire, de lui présenter des gestes professionnels et de lui fournir de l'aide. Enfin, selon la quatrième dimension « Développer la pratique réflexive du stagiaire », le maître de stage développe la pratique réflexive du stagiaire.

Les maîtres de stage ont indiqué un niveau de maîtrise plus élevé pour certains items du questionnaire. Par exemple, l'item portant sur la capacité du maître de stage à dialoguer avec le stagiaire et à établir une relation de confiance a été très bien évalué contrairement à celui portant sur la capacité du maître de stage à développer la pratique réflexive du stagiaire à partir de différentes sources d'information (Baco et al. 2021b). De plus, il a été identifié que l'ancienneté comme enseignant prédit peu le niveau de maîtrise déclaré des maîtres de stage (Baco et al., 2022a). Aussi, cela appuie le constat qu'un enseignant expérimenté n'est pas nécessairement un meilleur maître de stage. Pour ce qui est de l'expérience comme maître de stage (nombre de stagiaires encadrés), des différences significatives ont été observées uniquement

entre le groupe des maîtres de stage ayant encadré « 1 à 4 stagiaires » et ceux ayant encadré « 5 à 10 stagiaires » ( $p < 0,01$ ) ou « 10 stagiaires et plus » ( $p < 0,001$ ) pour la première dimension ainsi qu'entre le groupe des maîtres de stage ayant encadré « 1 à 4 stagiaires » et ceux en ayant encadré « plus de 10 » ( $p < 0,05$ ) pour la quatrième dimension. (Baco et al., 2022, p.85)

Les maîtres de stage ayant suivi une formation à l'encadrement des stagiaires ont déclaré un niveau de maîtrise significativement supérieur à ceux n'en ayant pas suivi pour trois des quatre dimensions (toutes sauf la dimension n°3 « S'adapter, soutenir, et former aux gestes professionnels »).

Cette publication présente les résultats de la deuxième partie du questionnaire (situation idéale). Cela permet d'identifier les représentations des maîtres de stage au sujet du niveau de maîtrise qu'ils estiment qu'un maître de stage, dans la meilleure des situations, devrait être capable de manifester et donc la pertinence du contenu du RECOMS.

Afin de se positionner, pour chacun des 22 items, une même échelle de Likert était utilisée dans les deux parties du questionnaire. Cette échelle de Likert comporte six niveaux : aucune maîtrise / très faible maîtrise / faible maîtrise / bonne maîtrise / très bonne maîtrise / excellente maîtrise.

Pour répondre au questionnaire, les maîtres de stage devaient être enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles et avoir déjà encadré au moins un stage d'un futur enseignant au cours des cinq dernières années. Pour clôturer le questionnaire, les 854 participants devaient avoir répondu à toutes les questions. Il n'y a donc aucune donnée manquante.

### 3.1.3 Traitement des données

Le traitement des données a été réalisé en répliquant l'analyse de Baco et ses collègues (2022a). Afin d'identifier les dimensions caractéristiques d'un maître de stage idéal, selon les maîtres de stage et leur similitude avec les compétences du RECOMS (question de recherche n°2), une analyse factorielle en composantes principales avec et sans rotation Varimax (De Stercke, & Temperman, 2021) a été réalisée.

Pour répondre à la troisième question de recherche, des scores factoriels (Sylvia & Hutchison, 1985) ont été calculés avec le logiciel SPSS® (méthode régression (Di Stefano, Zhu & Mindrila, 2009)) afin d'obtenir, pour chacun des individus et pour chacune des dimensions, un score tenant compte de la structure factorielle. Une nouvelle variable pour chacune des dimensions (Di Stefano et al., 2019) est ainsi formée par ces scores factoriels. Ceux-ci sont des scores standardisés (moyenne = 0 ; écart-type = 1). Des analyses de variance (Odum, 2011) entre les sous-groupes de maîtres de stage sont effectuées à partir de ces scores utilisés à la place des variables initiales. Ensuite, des régressions linéaires entre l'ancienneté comme enseignant des maîtres de stage (en années) et les scores factoriels pour chacune des dimensions ont été réalisées, et ce, afin de connaître la force du lien entre l'ancienneté des enseignants et le niveau de maîtrise qu'ils jugent idéal. Des analyses de variance (ANOVA) à un facteur (Mills & Gay, 2019) ont été effectuées afin d'identifier d'éventuelles différences d'évaluation du niveau de maîtrise idéal entre des sous-groupes de répondants. Ces analyses permettent de mettre en évidence d'éventuelles différences de moyennes entre les scores factoriels (variable quantitative) des répondants répartis en différents sous-groupes (ex. avoir suivi ou non une formation à l'encadrement de futurs enseignants).

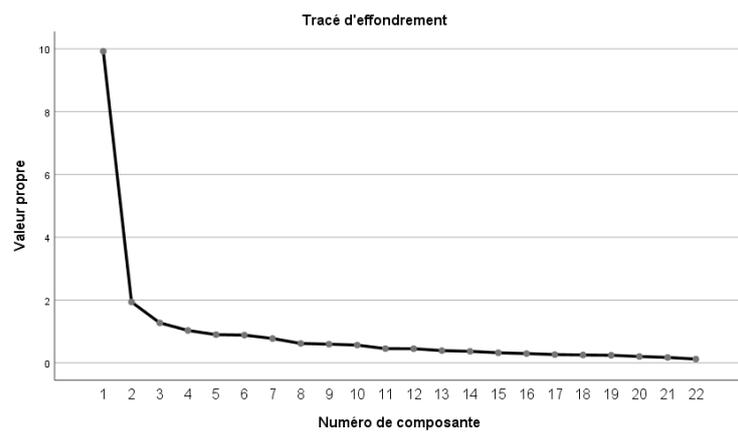
## 3.2 Résultats

### 3.2.1 Consistance interne

Les 22 items portant sur l'évaluation du niveau de maîtrise idéal pour encadrer un futur enseignant de la meilleure des manières sont très corrélés entre eux et aucun des items n'évalue une caractéristique sans relation avec ce qu'évaluent les autres items (De Stercke & Temperman, 2021), car l'alpha de Cronbach est fort (e.g. Hartley & MacLean, 2006) (alpha de Cronbach = .94) et stable en cas de suppression d'un item (annexe B).

### 3.2.2 Analyse en composantes principales sans rotation

Afin d'identifier si les compétences d'un maître de stage idéal selon les maîtres de stage se structurent en six compétences comme dans le RECOMS, une analyse en composantes principales a été réalisée, car l'indice de sphéricité de Bartlett est significatif et l'indice Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) est supérieur à 0,60 (0,92) (Beaulieu et al., 2021). Comme l'illustre la figure 1, l'analyse en composantes principales sans rotation identifie 4 facteurs dont la valeur propre est supérieure à 1, ceux-ci expliquant 64,4% de la variance totale. Le premier facteur a une valeur propre beaucoup plus forte que les 3 autres : il représente 45,1% de la variance totale. Si une dimension commune « maître de stage » se dégage de l'analyse factorielle, il convient de réaliser une analyse factorielle en composantes principales avec rotation orthogonale Varimax afin de préciser les dimensions de l'analyse factorielle et de se rapprocher éventuellement des six compétences du RECOMS.



**Figure 1 :** Tracé d'effondrement des valeurs propres des composantes principales

### 3.2.3 Analyse en composantes principales avec rotation Varimax

L'utilisation de la rotation Varimax se justifie par la forte corrélation des items entre eux (Beaulieu et al., 2021). Comme le montre le tableau 4, quatre dimensions dont la valeur propre est supérieure à 1 sont identifiées par l'analyse en composantes principales avec rotation Varimax et normalisation de Kaiser (Streiner, 1984). Si 4 dimensions sont identifiées avec l'analyse en composantes principales avec rotation Varimax comme avec l'analyse en composantes principales sans rotation Varimax, la valeur propre de chacune des dimensions est plus équilibrée après rotation. Respectivement, les dimensions représentent 19,8% (dimension 1), 16,6% (dimension 2), 16,2% (dimension 3), 11,8% (dimension 4) de la variance expliquée.

Tous les items ont une saturation supérieure à 0,40 dans une ou deux dimensions. À la suite de Beaulieu et ses collègues (2021) et d'un précédent article portant sur l'analyse du niveau de maîtrise déclaré des maîtres de stage (Baco et al., 2022a), tous les items ayant une saturation égale ou supérieure à 0,40 dans une seule dimension ont été conservés dans cette dimension. Deux items (*Adapter\_attentes* et *Etayer\_préparations*) ont une saturation supérieure à 0,40 dans deux dimensions. Pour ceux-ci, un examen portant sur la cohérence qu'ils pouvaient apporter au modèle et leur niveau de saturation a été réalisé pour choisir la dimension dans laquelle les assigner.

**Tableau 4** : Matrice des composantes (dimensions) de l'analyse factorielle en composantes principales avec rotation Varimax

|                            | Composantes (dimensions) |      |             |      |
|----------------------------|--------------------------|------|-------------|------|
|                            | 1                        | 2    | 3           | 4    |
| Modelage_superviseur       | .442                     |      |             |      |
| Justifier_contexte         | .621                     |      |             |      |
| Justifier_pédagogique      | .757                     |      |             |      |
| Justifier_éthique          | .764                     |      |             |      |
| Argumenter_choix           | .727                     |      |             |      |
| Identifier_différences     | .648                     |      |             |      |
| Analyser_processus         | .536                     |      |             |      |
| Analyser_sources           | .633                     |      |             |      |
| Observer_prestations       |                          | .758 |             |      |
| Observer_préparations      |                          | .839 |             |      |
| Evaluer_prestations        |                          | .821 |             |      |
| Evaluer_préparations       |                          | .857 |             |      |
| Interagir                  |                          |      | .671        |      |
| Gérer_progression          |                          |      | .610        |      |
| Adapter_attentes           | .401                     |      | <u>.537</u> |      |
| Gestion_classe             |                          |      | .678        |      |
| Gestion_apprentissages     |                          |      | .593        |      |
| Etaier_prestations         |                          |      | .659        |      |
| Etaier_préparations        |                          | .489 | <u>.531</u> |      |
| Développer_processus       |                          |      |             | .782 |
| Développer_sources         |                          |      |             | .810 |
| Développer_malgré_émotions |                          |      |             | .718 |

Les dimensions ainsi obtenues ont été nommées : « Co-encadrer et analyser ses propres pratiques » (dimension 1) ; « Observer et évaluer » (dimension 2) ; « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels » (dimension 3) ; « Développer la réflexivité du futur enseignant » (dimension 4). Bien qu'elles ne soient pas strictement similaires aux six compétences du RECOMS<sup>4</sup>, ces 4 dimensions, qui structurent à partir des 22 items du questionnaire les compétences d'un maître de stage idéal selon les maîtres de stage, sont très pertinentes en regard de la fonction de maître de stage.

Ainsi, selon la première dimension « Co-encadrer et analyser ses propres pratiques », la capacité d'un maître de stage à analyser ses propres pratiques est liée à sa capacité à co-encadrer le futur enseignant avec le formateur de l'institution de formation. Cette dimension rassemble la compétence « co-encadrer le futur enseignant » et les tâches portant sur la capacité du maître de stage à analyser ses pratiques comme enseignant.

Selon la deuxième dimension « Observer et évaluer », un maître de stage idéal parvient à observer objectivement des prestations et des préparations du futur enseignant afin de fournir une évaluation valide au futur enseignant sur ses préparations et ses prestations. Ces tâches sont issues de la compétence « guider le futur enseignant... » du RECOMS.

La troisième dimension « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels » concerne la relation formatrice/d'accompagnement entre le maître de stage et le futur enseignant. Plus précisément, les tâches qui composent cette dimension concernent a) l'interaction entre le maître de stage et le futur enseignant, b) l'adaptation du maître de stage au futur enseignant, c) le modelage des gestes professionnels et d) l'aide fournie au futur enseignant au sujet de ses prestations en classe et de ses préparations. Cette dimension rassemble donc plusieurs compétences qui étaient distinctes dans le RECOMS, ainsi que les tâches portant sur l'aide apportée au futur enseignant (tâches de la compétence « guider le futur enseignant... » du RECOMS).

Enfin, selon la quatrième dimension « Développer la réflexivité du futur enseignant », un maître de stage idéal aide le futur enseignant à développer sa pratique réflexive. Pour cela, il peut amener le futur enseignant à analyser de différentes manières sa pratique (décrire, proposer des alternatives...) ; cette analyse peut se baser sur différentes sources (ex. ouvrages pédagogiques) et doit être réalisée malgré le filtre des émotions qui peuvent modifier les perceptions du maître de stage et du futur enseignant. Ces tâches font partie de la compétence « Développer la pratique réflexive du futur enseignant » du RECOMS. La compétence « Développer la pratique réflexive » est donc scindée en deux. Les tâches portant sur la capacité du maître de stage à analyser ses propres pratiques se retrouvent dans la dimension « Co-encadrer et analyser ses propres pratiques » et les tâches portant sur la capacité du maître de stage à développer la réflexivité constituent une dimension à part entière : « Développer la réflexivité du futur enseignant ».

Cette section a présenté la structure factorielle en 4 dimensions qui reflète ce qu'est un maître de stage idéal selon les 854 maîtres de stage interrogés. La partie suivante décrit, pour l'ensemble des items pour chacune des dimensions, le niveau de maîtrise que devrait avoir idéalement un maître de stage selon les répondants.

---

<sup>4</sup> Le nombre inégal d'items pour chacune des six dimensions peut sans doute expliquer en partie la structure factorielle différente.

### 3.2.4 Niveau de maîtrise idéal estimé par les maîtres de stage

Le tableau 5 présente la répartition des réponses (N = 854) entre les niveaux de l'échelle de Likert. Dans ce tableau, les items sont classés de l'item ayant reçu le plus de réponses « très bonne ou excellente maîtrise » à celui en ayant reçu le moins. Le chiffre devant chaque item indique à quelle dimension celui-ci est associé.

Le niveau de maîtrise idéal estimé par les maîtres de stage n'est pas équivalent pour l'ensemble des items. Les maîtres de stage pensent donc que certaines compétences sont plus pertinentes pour la fonction de maître de stage que d'autres. Globalement, le taux de réponses « très bonne ou excellente maîtrise » varie de 80% pour le modelage de pratiques de gestion des apprentissages par le maître de stage (F3\_Gestion\_apprentissages) à 53% pour ce qui est de la capacité d'un maître de stage à justifier ses pratiques comme enseignant sur base d'arguments éthiques (F1\_Justifier\_éthique). Le taux de réponse « faible maîtrise ou moins » varie de 1% pour 4 tâches telles<sup>5</sup> que le modelage de pratiques de gestion de classe (F3\_Gestion\_classe) à 8% pour ce qui est de la capacité d'un maître de stage à argumenter le choix de ses pratiques (F1\_Argumenter\_choix) et à les justifier sur base d'arguments éthiques (F1\_Justifier\_éthique).

Les six items évalués le plus positivement, c'est-à-dire ceux ayant reçu le plus grand nombre de réponses « très bonne ou excellente maîtrise » et peu de réponses « faible maîtrise ou moins », font partie de la dimension « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels » (dimension 3), qui comporte sept items. Cette dimension semble donc, selon les maîtres de stage, celle dont le niveau de maîtrise idéal doit être le plus élevé.

Sept des huit items rattachés à la dimension « Co-encadrer et analyser ses propres pratiques » (dimension 1) se situent autour de l'item médian. Le huitième item, qui porte sur la capacité du maître de stage à justifier ses pratiques à partir d'arguments éthiques (F1\_Justifier\_éthique), se retrouve à la dernière place du classement. Globalement, cette dimension semble donc moins bien évaluée que la dimension précédente.

Les deux autres dimensions « Développer la réflexivité du futur enseignant » (dimension 4) et « Observer et évaluer » (dimension 2) sont moins bien évaluées que les dimensions précédentes. En effet, deux des trois items de la dimension « Développer la réflexivité du futur enseignant » se situent entre la 11e et la 18e place du classement et l'item portant sur la capacité du maître de stage à développer la pratique réflexive du futur enseignant à partir de différentes sources (F4\_Développer\_sources) se situe à la 21e place du classement. En ce qui concerne les quatre items rattachés à la dimension « Observer et évaluer », ceux-ci se répartissent dans le dernier quart du classement. Cette dimension semble donc être la dimension la moins bien évaluée des quatre dimensions.

---

<sup>5</sup> Les autres tâches ayant également une proportion de réponses « faible maîtrise ou moins » équivalente à 1% sont : a) l'aide apportée par le maître de stage sur les prestations du futur enseignant (F3\_Etayer\_prestations), b) la capacité du maître de stage à gérer conjointement la progression du futur enseignant et de ses élèves (F3\_Gérer\_progression) et c) la capacité du maître de stage à porter un regard réflexif sur sa pratique de différentes manières (décrire ses pratiques, proposer des alternatives...) (F1\_Analyser\_processus).

**Tableau 5 :** Répartition des réponses (N = 854) entre les niveaux de l'échelle de Likert. (Dans ce tableau, les items sont classés de l'item ayant reçu le plus de réponses « très bonne ou excellente maîtrise » à celui en ayant reçu le moins.)

|                               | Aucune maîtrise | Très faible maîtrise | Faible maîtrise | Bonne maîtrise | Très bonne maîtrise | Excellente maîtrise | Total      |
|-------------------------------|-----------------|----------------------|-----------------|----------------|---------------------|---------------------|------------|
| F3_Gestion_apprentissages     | 0 (0%)          | 0 (0%)               | 10 (1%)         | 161 (19%)      | 475 (56%)           | 208 (24%)           | 854 (100%) |
| F3_Gestion_classe             | 0 (0%)          | 1 (0%)               | 7 (1%)          | 181 (21%)      | 448 (52%)           | 217 (25%)           | 854 (100%) |
| F3_Etayer_prestations         | 1 (0%)          | 1 (0%)               | 5 (1%)          | 193 (23%)      | 387 (45%)           | 267 (31%)           | 854 (100%) |
| F3_Gérer_progression          | 0 (0%)          | 1 (0%)               | 7 (1%)          | 202 (24%)      | 442 (52%)           | 202 (24%)           | 854 (100%) |
| F3_Interagir                  | 11 (1%)         | 2 (0%)               | 4 (0%)          | 223 (26%)      | 417 (49%)           | 197 (23%)           | 854 (100%) |
| F3_Etayer_préparations        | 4 (0%)          | 1 (0%)               | 14 (2%)         | 231 (27%)      | 381 (45%)           | 223 (26%)           | 854 (100%) |
| F1_Analyser_processus         | 0 (0%)          | 0 (0%)               | 12 (1%)         | 248 (29%)      | 419 (49%)           | 175 (20%)           | 854 (100%) |
| F1_Justifier_contexte         | 1 (0%)          | 1 (0%)               | 13 (2%)         | 255 (30%)      | 424 (50%)           | 160 (19%)           | 854 (100%) |
| F1_Modelage_superviseur       | 8 (1%)          | 3 (0%)               | 38 (4%)         | 253 (30%)      | 426 (50%)           | 126 (15%)           | 854 (100%) |
| F3_Adapter_attentes           | 1 (0%)          | 2 (0%)               | 27 (3%)         | 292 (34%)      | 394 (46%)           | 138 (16%)           | 854 (100%) |
| F4_Développer_processus       | 3 (0%)          | 2 (0%)               | 19 (2%)         | 303 (35%)      | 388 (45%)           | 139 (16%)           | 854 (100%) |
| F1_Identifier_différences     | 4 (0%)          | 5 (1%)               | 26 (3%)         | 295 (35%)      | 374 (44%)           | 150 (18%)           | 854 (100%) |
| F1_Justifier_pédagogique      | 2 (0%)          | 5 (1%)               | 51 (6%)         | 280 (33%)      | 378 (44%)           | 138 (16%)           | 854 (100%) |
| F1_Argumenter_choix           | 11 (1%)         | 7 (1%)               | 49 (6%)         | 278 (33%)      | 362 (42%)           | 147 (17%)           | 854 (100%) |
| F2_Evaluer_prestations        | 5 (1%)          | 5 (1%)               | 34 (4%)         | 307 (36%)      | 355 (42%)           | 148 (17%)           | 854 (100%) |
| F1_Analyser_sources           | 2 (0%)          | 2 (0%)               | 38 (4%)         | 314 (37%)      | 370 (43%)           | 128 (15%)           | 854 (100%) |
| F2_Observer_préparations      | 7 (1%)          | 4 (0%)               | 45 (5%)         | 304 (36%)      | 339 (40%)           | 155 (18%)           | 854 (100%) |
| F4_Développer_malgré_émotions | 4 (0%)          | 1 (0%)               | 31 (4%)         | 332 (39%)      | 366 (43%)           | 120 (14%)           | 854 (100%) |
| F2_Observer_prestations       | 5 (1%)          | 3 (0%)               | 39 (5%)         | 323 (38%)      | 336 (39%)           | 148 (17%)           | 854 (100%) |
| F2_Evaluer_préparations       | 7 (1%)          | 5 (1%)               | 51 (6%)         | 312 (37%)      | 335 (39%)           | 144 (17%)           | 854 (100%) |
| F4_Développer_sources         | 5 (1%)          | 1 (0%)               | 35 (4%)         | 347 (41%)      | 348 (41%)           | 118 (14%)           | 854 (100%) |
| F1_Justifier_éthique          | 8 (1%)          | 5 (1%)               | 54 (6%)         | 326 (38%)      | 345 (40%)           | 116 (14%)           | 854 (100%) |

Le chiffre après la lettre « F » du nom des items indique à quelle dimension l'item est rattaché. Par exemple, l'item « F3\_Gestion\_apprentissage » est rattaché à la troisième dimension.

Les quatre dimensions sont :

1. « Co-encadrer et analyser ses propres pratiques » ;
2. « Observer et évaluer » ;
3. « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels »
4. « Développer la réflexivité du futur enseignant »

Cette section a présenté l'évaluation des items par l'ensemble des maîtres de stage. Les sections suivantes visent à identifier des différences dans l'évaluation du niveau de maîtrise idéal d'un maître de stage selon les variables suivantes : l'ancienneté comme enseignant (3.2.5) ; le nombre de stagiaires encadrés (3.2.6) ; le fait d'avoir suivi ou non une formation à l'encadrement de stagiaires (3.2.7).

### 3.2.5 L'ancienneté comme enseignant

Les régressions linéaires et les analyses de variances (ANOVA) calculées simultanément avec le logiciel SPSS® (Bryman & Cramer, 2004 ; Holmes & Rinaman, 2014) entre l'expérience des maîtres de stage comme enseignant (en années) et les scores factoriels pour chacune des dimensions indiquent une variance expliquée ( $R^2$ ) par l'ancienneté très faible (Huguier & Boëlle, 2013 ; Mills & Gay, 2019), inférieure à 0,10 (tableau 6). Un  $R^2$  quasi-nul pouvant indiquer que la relation entre les deux variables n'est pas linéaire mais d'une autre forme, les graphiques des nuages de points (annexe C) ont été observés (Bressoux, 2008). Ceux-ci indiquent qu'il n'y a pas de lien particulier entre les deux variables. Ces différences minimales, testées au moyen d'analyses de variance (ANOVA), sont significatives ( $p < 0,05$ ) uniquement pour le premier des quatre facteurs : « Co-encadrer et analyser ses propres pratiques » ( $R^2=0,009$ ;  $F=7,732$  ;  $ddl=1$  ;  $p < 0,05$ ). L'ancienneté comme enseignant ne prédit que très peu l'évaluation que font les maîtres de stage du degré de maîtrise que devrait avoir un maître de stage idéal. Ces résultats sont soutenus par l'analyse des distributions des résidus. Les tracés de probabilité normale (graphiques Q-Q) (voir annexe D) tendent à valider raisonnablement l'hypothèse de normalité (Bressoux, 2008).

**Tableau 6 :** Régressions linéaires entre l'ancienneté des enseignants (en années) et les scores factoriels

| Dimensions  | $R^2$ | F     | ddl | p    |
|---|-------|-------|-----|------|
| « Co-encadrer et analyser ses propres pratiques »           | .009  | 7,732 | 1   | .006 |
| « Observer et évaluer »                                     | .002  | 1.971 | 1   | .161 |
| « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels » | <.001 | .204  | 1   | .652 |
| « Développer la réflexivité du futur enseignant »           | <.001 | .019  | 1   | .889 |

### 3.2.6 Le nombre de futurs enseignants encadrés

Pour identifier si l'évaluation du niveau de maîtrise d'un maître de stage idéal diffère significativement entre les maîtres de stage répartis en trois sous-groupes selon le nombre de futurs enseignants qu'ils ont encadrés, des ANOVA à un facteur (tableau 7) ont été réalisées. Pour deux dimensions (« Co-encadrer et analyser ses propres pratiques » et « Développer la réflexivité du futur enseignant »), la moyenne des scores factoriels augmente en fonction du nombre de futurs enseignants encadrés. Ces différences ne sont significatives que pour la première dimension. Afin de savoir si ces différences sont présentes entre tous les groupes ou uniquement entre certains sous-groupes, un test de Bonferroni est réalisé. Celui-ci indique que les différences sont significatives ( $p < 0,05$ ) uniquement entre le groupe des maîtres de stage ayant encadré « 1 à 4 futurs enseignants » et ceux ayant encadré « plus de 10 futurs enseignants » ( $p < 0,01$ ) pour la première dimension. Ces résultats indiquent que très peu de différences sont observées dans l'évaluation du niveau de maîtrise idéal d'un maître de stage en fonction du nombre de stagiaires encadrés par les maîtres de stage.

**Tableau 7 :** Moyennes, pour chaque facteur, des répondants répartis en 3 sous-groupes selon le nombre de futurs enseignants encadrés

| Nombre de futurs enseignants encadrés          | « Co-encadrer et analyser ses propres pratiques » | « Observer et évaluer »             | « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels » | « Développer la réflexivité du futur enseignant » |
|--|---|-------------------------------------|---|---|
| 1 à 4 futurs enseignants encadrés<br>(N= 212)  | $\bar{x} = -1,44$<br>$\sigma = 1,12$              | $\bar{x} = .11$<br>$\sigma = 1,06$  | $\bar{x} = -.04$<br>$\sigma = 1,06$                         | $\bar{x} = -.06$<br>$\sigma = 1,08$               |
| 5 à 10 futurs enseignants encadrés<br>(N= 267) | $\bar{x} = -.05$<br>$\sigma = .96$                | $\bar{x} = -.05$<br>$\sigma = 1,06$ | $\bar{x} = -.08$<br>$\sigma = .99$                          | $\bar{x} = -.04$<br>$\sigma = 1,02$               |
| 10 futurs enseignants ou plus (N= 364)         | $\bar{x} = .12$<br>$\sigma = .94$                 | $\bar{x} = -.02$<br>$\sigma = .91$  | $\bar{x} = .71$<br>$\sigma = .96$                           | $\bar{x} = .06$<br>$\sigma = .94$                 |
| Sig.   | F= 3,527 ; ddl= 3 ; p = .015                      | F= 1,115 ; ddl= 3 ; p=.342          | F= 1,913; ddl= 3 ; p=.126                                   | F= .852 ; ddl= 3 ; p=.466                         |

### 3.2.7 Formation

Comme le montre le tableau 8, pour chacune des dimensions, les ANOVA indiquent que les différences de moyennes entre les maîtres de stage ayant suivi une formation et ceux n'ayant pas suivi de formation ne sont pas significativement différentes. Les maîtres de stage, qu'ils aient ou non suivi une formation, accordent un niveau de maîtrise idéale similaire pour chacune des 4 dimensions du modèle. Ces résultats indiquent une vision partagée du niveau de maîtrise idéal d'un maître de stage.

**Tableau 8 :** Moyennes, pour chaque facteur, des répondants répartis en 2 sous-groupes selon le fait d'avoir suivi ou non une formation

|   | « Co-encadrer et analyser ses propres pratiques » | « Observer et évaluer »             | « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels » | « Développer la réflexivité du futur enseignant » |
|---|---|-------------------------------------|---|---|
| Maitres de stage n'ayant pas suivi de formation<br>(N= 761) | $\bar{x} = -.01$<br>$\sigma = 1,00$               | $\bar{x} = -.01$<br>$\sigma = 1,01$ | $\bar{x} = .00$<br>$\sigma = 1,01$                          | $\bar{x} = .00$<br>$\sigma = .99$                 |
| Maitres de stage ayant suivi une formation<br>(N= 93)       | $\bar{x} = .13$<br>$\sigma = 1,01$                | $\bar{x} = .06$<br>$\sigma = .90$   | $\bar{x} = -.04$<br>$\sigma = .94$                          | $\bar{x} = .03$<br>$\sigma = 1,11$                |
| Sig.  | F= 1,833 ; ddl= 1 ; p=.176                        | F= .392 ; ddl= 1 ; p=.531           | F= .170 ; ddl= 1 ; p=.680                                   | F= .107 ; ddl= 1 ; p=.743                         |

Cette section « résultats » a présenté les compétences d'un maître de stage idéal qui se structurent en quatre dimensions selon les réponses de 854 maîtres de stage. Deux différences significatives ont été constatées entre les réponses des différents sous-groupes de maîtres de stage en ce qui concerne le niveau de maîtrise des différentes tâches d'un maître de stage idéal. De petites différences, mais significatives, ont été observées pour la dimension "Co-encadrer et analyser ses propres pratiques" selon l'ancienneté des maîtres de stage comme enseignant. Des différences significatives ont également été observées pour la première dimension « Co-encadrer et analyser ses propres pratiques » entre le groupe des maîtres de stage ayant encadré 1 à 4 stagiaires et ceux en ayant encadré plus de 10. Aucune autre différence significative n'a été observée. La suite du texte discute les résultats de l'étude 1 et de l'étude 2.

## 4. Discussion des deux études

### 4.1 Pertinence globale du RECOMS

Les résultats présentés tendent à confirmer, de manière générale, la pertinence du RECOMS. En effet, la proximité entre le contenu du RECOMS et les sept domaines qualifiant un bon maître de stage selon la revue de la littérature d'Ellis et ses collègues (2020) tend à valider théoriquement le RECOMS. Ensuite, l'évaluation globalement positive par 854 maîtres de stage des tâches qui composent le RECOMS appuie également sa pertinence. Plus précisément, le taux de réponse « très bonne ou excellente maîtrise » aux différentes tâches varie de 80% à 53% et très peu de maîtres de stage ont indiqué qu'un maître de stage idéal devait avoir un faible niveau de maîtrise de ces différentes tâches. Enfin, cette validation empirique est également appuyée par la comparaison du RECOMS qui est structuré en six compétences et de la structuration en quatre dimensions des réponses des maîtres de stage. En effet, cette structure logique en quatre dimensions regroupe les six compétences initiales du RECOMS de manière cohérente.

### 4.2 Les 4 dimensions d'un maître de stage idéal

Comme le présente la figure 2, les compétences d'un maître de stage idéal, selon les maîtres de stage, se répartissent en 4 dimensions : « Co-encadrer et analyser ses propres pratiques » ; « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels » ; « Observer et évaluer » ; « Développer la réflexivité du futur enseignant ».

Selon la dimension « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels », le maître de stage est capable d'interagir avec le futur enseignant et d'établir une relation de confiance avec lui ; d'adapter ses attentes au niveau de développement du futur enseignant ; de lui présenter des gestes professionnels et de lui fournir de l'aide. Cette dimension rassemble donc les compétences « interagir avec le futur enseignant » ; « adopter la double identité d'un maître de stage... » ; « former aux gestes professionnels... », qui étaient distinctes dans le RECOMS, ainsi que les tâches portant sur l'aide apportée au futur enseignant (tâches de la compétence « guider le futur enseignant » du RECOMS). Les tâches portant sur l'observation et l'évaluation comprises dans la compétence « guider le futur enseignant » forment une dimension à part. Cet ensemble de tâches renvoie à la capacité du maître de stage à soutenir/accompagner et former le futur enseignant. Pour ce faire, le maître de stage peut endosser plusieurs postures différentes en fonction des besoins (ex. facilitateur) (Colognesi et al., 2019b). Les tâches qui composent cette dimension sont évaluées très positivement par les maîtres de stage, ce qui indique qu'ils ont conscience qu'il est nécessaire que les aspects relationnels et pédagogiques de leur fonction soient liés et que ces aspects sont cruciaux pour l'accompagnement de stagiaires. Le lien entre les aspects relationnels et pédagogiques est

soutenu dans la littérature. Par exemple, selon Colognesi et ses collègues (2019b), « la relation est donc comme une « toile de fond », un préalable à tout accompagnement [...] » (p.7). Selon plusieurs études reprises par Bradbury & Kobolla (2008), une bonne relation est cruciale dans une relation d'accompagnement. Ce résultat appuie la pertinence du RECOMS qui propose que la compétence « interagir avec le futur enseignant » soit une compétence nécessaire pour toutes les autres compétences (Baco et al., 2021b ; 2022a). Mc Gee (2019) propose même que le maître de stage et le futur enseignant co-enseignent, ce qui permet au maître de stage de pouvoir réaliser un coaching directif (Hammond & Moore, 2018 ; Ippolito, 2010) lorsque les futurs enseignants éprouvent des difficultés. Quant au modelage (explication et démonstration) de gestes professionnels, celui-ci est soutenu par une importante littérature (e.g. Bashan & Holsblat, 2012 ; Christensen, 2021). Il peut être utilisé comme étayage (Wood et al., 1976). En ce qui concerne les occasions d'apprendre et l'aide que le maître de stage peut apporter au futur enseignant, celles-ci peuvent avoir lieu à différents moments. Par exemple, Mok et Staub (2021) indiquent que le futur enseignant peut apprendre avant, pendant et après la leçon. Par exemple, avant la leçon, le maître de stage peut aider le futur enseignant à préparer sa leçon (Mok & Staub, 2021).

Selon la dimension « co-encadrer et analyser ses propres pratiques », le maître de stage idéal collabore activement et analyse ses propres pratiques en vue d'en discuter avec le superviseur. De même, il est capable d'identifier les différences de points de vue entre le superviseur et lui-même pour en discuter. Cette dimension rassemble la compétence « co-encadrer le futur enseignant » et les tâches portant sur la capacité du maître de stage à analyser ses pratiques comme enseignant (tâches de la compétence « développer la pratique réflexive du stagiaire » du RECOMS). Les autres tâches de la compétence « développer la pratique réflexive », qui portent effectivement sur la capacité du maître de stage à développer la pratique réflexive du stagiaire, forment une dimension à part entière. Il est intéressant d'identifier que les maîtres de stage valorisent la dimension « Co-encadrer et analyser ses propres pratiques ». En effet, « il a été démontré au niveau international que l'accompagnement est plus efficace lorsque des accords de partenariat solides sont établis entre les universités et les écoles. (Allen et al., 2013; Allen, et al., 2017; Darling-Hammond, 2017; Rachamim & Orland- Barak, 2018) » (Allen et al., 2019, p.323).

De plus, le fait que les maîtres de stage lient la collaboration avec le superviseur avec l'analyse de leur pratique montre que les maîtres de stage estiment qu'un maître de stage idéal co-construit le stage avec le superviseur (Colognesi et al., 2018) et que son rôle ne se limite pas à respecter les différents points d'un contrat proposé par le superviseur. En effet, selon Portelance et Caron (2021), la collaboration nécessite « l'autonomie de chacun, ce qui va à l'encontre des rapports hiérarchiques (Dagenais, 2000) et en opposition aux prises de décision unilatérales » (p. 101). Le fait que les maîtres de stage valorisent plus la justification des pratiques à partir du contexte que les autres formes de justifications n'est pas étonnant. En effet, selon Crasborn et ses collègues (2011), « [...] les connaissances et les compétences des enseignants sont par nature structurées par des événements, fondées sur le contexte et orientées vers la pratique (e.g. Elbaz, 1983 ; Kessels & Korthagen, 1996) » (pp. 320-321).

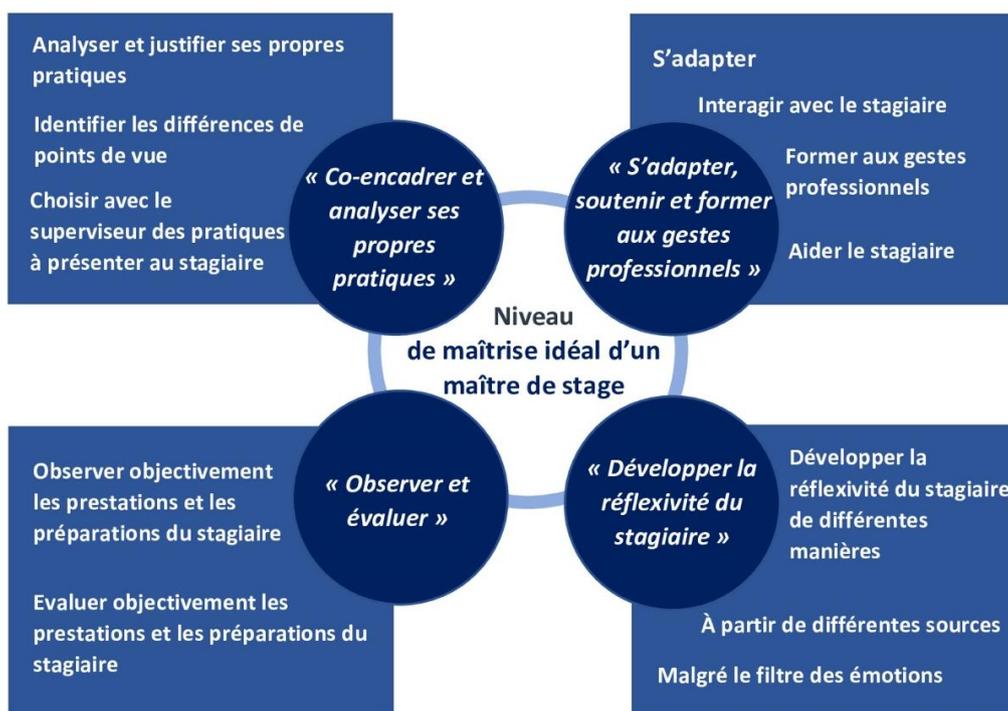
Selon la dimension « Développer la réflexivité du futur enseignant », le maître de stage doit être en mesure de développer la réflexivité du futur enseignant de différentes manières (en amenant le futur enseignant à décrire sa pratique, à proposer des alternatives...) ; sur la base de différentes sources (en amenant le futur enseignant à se baser sur différentes sources telles que des ouvrages pédagogiques, l'avis d'un collègue...), et ce, malgré le filtre des émotions qui peuvent déformer les perceptions du maître de stage et du futur enseignant. Ces tâches proviennent de la compétence

« développer la pratique réflexive du stagiaire ». Aussi, la compétence du RECOMS « Développer la pratique réflexive du stagiaire » a été scindée dans deux dimensions : « Co-encadrer... » et « Développer la pratique réflexive du futur enseignant ». Ces résultats indiquent que les maîtres de stage font la différence entre leur capacité à porter un regard réflexif sur leur propre pratique et leur capacité à développer la pratique réflexive du futur enseignant, ce qui n'est pas la même chose (Vanderclayen, 2012).

L'évaluation moins favorable de cette dimension (comparativement aux deux précédentes) est questionnable. En effet, depuis des décennies, le paradigme du praticien réflexif (Schön, 1983) est valorisé en éducation. Or, la « littérature récente a montré le faible niveau de réflexivité des enseignants en formation lors de l'écriture réflexive et l'absence d'un programme de formation dans leur formation initiale pour les aider » (Colognesi et al., 2021). Aussi, chaque occasion manquée de développer la réflexivité sur le terrain du stage est dommageable pour l'apprentissage du futur enseignant, car les savoirs professionnels ne se limitent pas à une technique mais nécessitent des prises de décision inscrites dans un contexte (Le Cornu & Erwing, 2008).

Selon la dimension « Observer et évaluer », le maître de stage idéal doit être en mesure d'observer et d'évaluer les prestations du futur enseignant ainsi que ses préparations. Ces tâches sont issues de la compétence « Guider le futur enseignant... » du RECOMS. Les autres tâches de la compétence « Guider... » sont rassemblées dans la dimension « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels ». Cela soutient la tension entre le rôle de formateur et d'évaluateur (Copland, 2010) que doivent maîtriser les accompagnateurs de stagiaire (maîtres de stage et superviseurs) (Maes et al., 2020). Le fait que cette dimension ait été moins bien évaluée que la dimension « S'adapter... » renforce ce constat et indique que les maîtres de stage se sentent plus formateurs qu'évaluateurs. Cela peut être dû à leur vécu. En effet, l'évaluation du maître de stage est prise en compte de différentes manières d'une institution de formation à l'autre, certaines utilisant le rapport du maître de stage à des fins de co-évaluation avec l'étudiant (Maes et al., 2020), d'autres attendant une évaluation chiffrée qui fait partie de la note finale ou est prise en compte à titre informatif par les superviseurs.

Par ailleurs, il est intéressant que les maîtres de stage lient l'observation et l'évaluation, car il est nécessaire de mener une observation objective pour évaluer un stagiaire (Portelance et al., 2008). D'ailleurs, selon Mok & Staub (2021), « des recherches récentes ont suggéré qu'une observation plus structurée basée sur des outils d'observation peut être utile pour fournir un retour d'information plus systématique sur les pratiques d'enseignement des futurs enseignants (Tas et al., 2018) » (p.4). Par exemple, Bainville et Rikard (2001) ont présenté un ensemble de grilles avec lesquelles le superviseur ou le maître de stage indique chaque type de feedback effectué par le futur enseignant. Ce type de grille peut également être inséré dans un logiciel d'observation (Bocquillon et al., 2022a ; 2022b).



**Figure 2 :** Les 4 dimensions d'un maître de stage idéal

Cette structuration des compétences d'un maître de stage idéal par les maîtres de stage est strictement identique à celle issue de l'autoévaluation par les mêmes maîtres de stage de leur propre niveau de maîtrise (Baco et al., 2022a). La parfaite similarité des structures factorielles des réponses des maîtres de stage au sujet de leur propre niveau de maîtrise déclaré et de l'idée qu'il se font du maître de stage idéal appuie la grande cohérence de leurs réponses.

#### 4.3 Vision partagée entre les différents sous-groupes de maîtres de stage

L'évaluation du niveau de maîtrise des tâches d'un maître de stage idéal est partagée par les différents sous-groupes de maîtres de stage interrogés. En effet, très peu de différences significatives ont été identifiées selon l'expérience des maîtres de stage comme enseignants, le nombre de futurs enseignants qu'ils ont encadrés ou le fait qu'ils aient ou non suivi une formation spécifique à cette fonction.

La grande cohérence des avis des différents sous-groupes de maîtres de stage appuie le fait que la vision en 4 dimensions est partagée par les maîtres de stage et est stable malgré les caractéristiques différentes des maîtres de stage. Toutefois, ce manque de distinction pourrait aussi être causé par un outil de mesure défectueux, ne permettant pas de révéler des distinctions pourtant bien présentes. Cela n'est pas le cas, car des différences significatives importantes ont été identifiées lors d'une étude précédente portant sur l'autoévaluation du niveau de maîtrise des mêmes maîtres de stage en ce qui concerne les mêmes tâches (Baco et al., 2021b ;2022a). D'ailleurs, Baco et ses collègues (2022a), ont identifié que, pour 3 des 4 dimensions, les maîtres de stage ayant suivi une formation se sentent plus compétents que ceux n'ayant pas suivi de formation et dans la présente étude, nous pouvons statuer que les maîtres de stage ayant suivi une formation et ceux n'ayant pas suivi de formation ont une vision commune du maître de stage idéal.

Pour ce qui a trait à l'expérience comme enseignant, les différences de niveau de maîtrise déclaré comme maître de stage sont minimales mais significatives pour 36 des 4 dimensions. Pour ce qui est de l'évaluation du niveau de maîtrise d'un maître de stage idéal, cette différence minimale est significative uniquement pour la dimension « Co-encadrer et analyser ses propres pratiques ».

En ce qui concerne l'expérience comme maître de stage, excepté pour un sous-groupe et pour une seule dimension, les maîtres de stage n'évaluent pas de manière significativement différente les différents aspects de la fonction d'un maître de stage idéal. Par contre, lorsqu'ils s'autoévaluent, des différences significatives sont observées pour plusieurs sous-groupes dans deux dimensions. Les maîtres de stage plus expérimentés ont une meilleure appréciation de leur niveau de maîtrise pour différentes dimensions. Toutefois, les maîtres de stage expérimentés et novices partagent une vision commune de ce qu'est un bon maître de stage.

## 5. Limites et perspectives

Le point de vue des professionnels portant sur le niveau de maîtrise des tâches d'un maître de stage idéal est important pour diverses raisons, mais il peut refléter autre chose que ce qu'est réellement un « bon » maître de stage ou un maître de stage efficace. Dans notre étude, la proximité entre le RECOMS et l'avis des maîtres de stage montre qu'il y a une affinité entre ce que la littérature propose et ce que les maîtres de stage proposent, ce qui tend à réduire cette limite. Toutefois, un travail d'observation des pratiques effectives d'accompagnement (Aeby & De Pietro, 2003 ; Bocquillon, 2020 ; Bressoux et al., 1999 ; Ben-Peretz & Rumney, 1991 ; Good & Brophy, 2008 ; Waxman, et al., 2004) pourrait compléter cette étude. Cette observation de situations réelles d'encadrement de stages, en contexte réel, est cependant complexe et risque de modifier cette relation dyadique par l'adjonction d'un observateur ou d'un dispositif d'enregistrement (Hamel & Jaasko-Fisher, 2011). Pour minimiser ce risque, il est préférable d'utiliser un matériel d'enregistrement peu intrusif (par exemple un smartphone) et de proposer aux participants de s'enregistrer eux-mêmes. Cela évite notamment la présence de l'observateur et diminue donc l'effet observateur. Par ailleurs, afin de mieux comprendre les caractéristiques contextuelles, individuelles et institutionnelles, des études qualitatives pourraient venir approfondir ces recherches. Celles-ci pourraient, par exemple, être réalisées grâce à des focus groups rassemblant des maîtres de stage, des superviseurs et des futurs enseignants. De plus, il serait envisageable de conduire des entretiens semi-directifs avec des maîtres de stage.

## 6. Conclusion

Les maîtres de stage sont des acteurs internationalement reconnus comme importants pour la formation des futurs enseignants (e.g. Clarke & al., 2014 ; Koerner et al., 2002 ; Pellerin et al., 2021). Lorsqu'ils encadrent un futur enseignant, ils mobilisent des tâches différentes (et non naturelles) de celles qu'ils mobilisent comme enseignants (Pellerin et al., 2021 ; Portelance et al., 2008 ; Vanderclayen, 2012 ; Wexler, 2019). Face au manque de prescrit et de formations reconnues en Belgique francophone comme dans d'autres systèmes éducatifs, Baco et ses collègues (2021a) ont

---

<sup>6</sup> Les dimensions : « Observer et évaluer » ; « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels » ; « Développer la réflexivité du futur enseignant ».

rédigé un référentiel de compétences pour la formation des maîtres de stage nommé RECOMS. Celui-ci se base sur la littérature scientifique anglophone et francophone.

À partir du RECOMS, un questionnaire basé sur la conceptanalyse des besoins (Lapointe, 1983, 1995 ; Renard & Derobertmeasure, 2019) a été administré à 854 maîtres de stage afin d'évaluer leur niveau de maîtrise déclaré pour un ensemble de tâches inhérentes à leur fonction, ainsi que le niveau de maîtrise avec lequel un maître de stage, dans l'idéal, devrait maîtriser ces tâches.

Deux articles ont présenté les résultats portant sur l'autoévaluation du niveau de maîtrise des maîtres de stage (Baco et al., 2021b ; 2022a). La présente étude a validé théoriquement et empiriquement le RECOMS. Premièrement, une grande proximité a pu être montrée entre le contenu du RECOMS et la revue de la littérature présentée par Ellis et ses collègues (2020). En plus de la validation théorique, une validation empirique a été réalisée en répliquant l'analyse de Baco et ses collègues (Baco et al., 2022a). L'analyse des réponses des maîtres de stage a permis d'identifier que les compétences d'un maître de stage idéal, selon les maîtres de stage eux-mêmes, se répartissent en quatre dimensions : « Co-encadrer et analyser ses propres pratiques » ; « Observer et évaluer » ; « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels » ; « Développer la réflexivité du futur enseignant ». D'une part, bien que ces quatre dimensions ne correspondent pas exactement aux six compétences du RECOMS, leur proximité avec celles-ci tend à le valider. D'autre part, cette structure en quatre dimensions correspond exactement à la structure du niveau de maîtrise déclaré des mêmes maîtres de stage (Baco et al., 2022a), ce qui appuie la cohérence des déclarations des participants.

En outre, l'évaluation des différentes tâches est très positive. Aussi, la pertinence des tâches contenues dans le RECOMS pour l'encadrement de futurs enseignants est soulignée par les maîtres de stage. De plus, bien qu'un ensemble de différences significatives ont pu être constatées entre l'autoévaluation du niveau de maîtrise déclaré des maîtres de stage répartis selon différents sous-groupes (notamment les maîtres de stage ayant suivi une formation et ceux n'ayant pas suivi de formation), très peu de différences significatives ont pu être identifiées entre les évaluations de ce qu'est un maître de stage idéal selon les mêmes sous-groupes de maîtres de stage. Aussi, un accord commun des maîtres de stage se dégage des résultats relatifs au maître de stage idéal alors qu'ils ne se sentent pas tous aussi compétents pour exercer la fonction de maître de stage. En d'autres mots, alors que les maîtres de stage ont un niveau de maîtrise différent selon le fait qu'ils aient ou non suivi une formation, ils s'accordent sur le niveau qu'ils devraient avoir dans l'idéal. Cela appuie la nécessité d'une formation pour les maîtres de stage. La vision du maître de stage idéal que les maîtres de stage partagent se rapproche fortement de celle du RECOMS et donc de celle présentée dans la revue de la littérature d'Ellis et ses collègues (2020). Cette triple correspondance permet d'alimenter la réflexion sur la formation des maîtres de stage et peut servir d'appui pour des comparaisons internationales. En Belgique francophone, à l'heure de mettre en place une formation des maîtres de stage, ces travaux pourraient soutenir l'élaboration de dispositifs pour lesquels l'avis des acteurs a été pris en compte. De même, ils pourraient servir à renforcer le statut de la formation des maîtres de stage en l'encadrant de balises solides (ex. RECOMS). L'utilisation d'un cadre de référence contribuerait également à la reconnaissance de la fonction de maître de stage et des compétences professionnelles nécessaires pour l'exercer (Desbiens et al., 2012), et ce, au bénéfice de la qualité de la formation des futurs enseignants.

## Remerciements

Nous tenons à remercier la Haute École Albert Jacquard, la Haute École Provinciale de Hainaut - Condorcet et la Haute École en Hainaut pour leur participation à la diffusion de l'enquête. Nous tenons également à remercier tous les acteurs de l'enseignement qui ont participé à la diffusion de l'enquête.

## Bibliographie

Aeby, S., & De Pietro., J.-F. (2003). Lorsque maître et élèves interagissent... Vers un modèle d'analyse de la construction des connaissances en classe. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, 93-108. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1031>

Allen, J.M., Singh, P. & Rowan, L. (2019). Professional experience in initial teacher education: keeping abreast of change in the 21st century. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(4), 323-326. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1637599>

Allen, J.M., & Wright, S.E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(2), 136-151. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>

Ambrosetti, A. (2014). Are You Ready to be a Mentor? Preparing Teachers for Mentoring Pre-service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 30-42. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol39/iss6/3>

Ambrosetti, A., Knight, B.A., & Dekkers, J. (2014). Maximizing the potential of mentoring: A framework for pre-service teacher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(3), 224-239. <https://doi.org/10.1080/13611267.2014.926662>

Ambrosetti, A., & Dekkers, J. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 42-55. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3>

Ambrosetti, A. (2015) Professional placements, mentoring practices and workplace readiness: What are the connections? *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 2(1), 25-33. [https://www.researchgate.net/publication/277137903\\_Professional\\_Placements\\_Mentoring\\_Practices\\_and\\_Workplace\\_Readiness\\_What\\_are\\_the\\_Connections](https://www.researchgate.net/publication/277137903_Professional_Placements_Mentoring_Practices_and_Workplace_Readiness_What_are_the_Connections)

Baco, C., Derobertmeasure, A., & Bocquillon, M. (2021a). 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>

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2021b). 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. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18348.80004/2>

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2022a). Quelle maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice de la fonction de maître de stage en Belgique francophone ? Analyse des résultats d'une large enquête auprès des professionnels. *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(1), 71-105. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/307>

Baco, C., Derobertmeasure, A., & Bocquillon, M. (2022b). Initial teacher training: proposal of a competence reference framework for cooperating teachers / mentor teachers. *Teaching & Learning*, 1, 3-21. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18658.20169/1>

- Bainville, D., & Rikard, L. (2001) Observational Tools for Teacher Reflection. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(4), 46-49. <http://dx.doi.org/10.1080/07303084.2001.10605739>
- 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>
- Beaulieu, M., Chochoard, Y., Dubeau, A., Jutras-Dupont, C., & Plante, I. (2021). Qualité des stages en milieu de travail réalisés dans le cadre d'une formation professionnelle : validation d'une échelle de mesure en français auprès d'élèves en alternance travail-études. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 175-194. Consulté à l'adresse : <https://revuedeshp.ch/no-27-lorsque-lalternance-vient-soutenir-la-professionnalisation>
- Becker, E.A., Waldis, M., & Staub, F.C. (2019). Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through Content-Focused Coaching: A field experiment. *Teaching and Teacher Education*, 83, 12-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.007>
- Ben-Peretz, M., & Rumney, S. (1991). Professional thinking in guided practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 517–530. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90046-R](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90046-R)
- 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]. TEL (thèses-en-ligne). <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02929814v1>
- Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2022). *Construire une grille d'observation directe adaptée à la question de recherche*. Dans B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'Éducation et de la Formation (Tome 1)* (pp. 490-503). Dijon : Raison et Passions.
- Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2022). *Choisir un logiciel d'observation en fonction des objectifs de recherche*. Dans B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'Éducation et de la Formation (Tome 1)* (pp. 504-519). Dijon : Raison et Passions.
- 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. [www.umons.ac.be/guidereflexivite2019](http://www.umons.ac.be/guidereflexivite2019)
- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi ? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 65–84. <https://doi.org/10.7202/000306ar>
- 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>
- Bradbury, L.U., & Koballa, T.R. (2008). *Borders to cross: Identifying sources of tension in mentor–intern relationships*. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2132-2145. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.03.002>
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., & Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 97-110. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1097>
- Bressoux, P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck

- Bryman, A., & Cramer, D. (2004). *Quantitative Data Analysis with SPSS 12 and 13: A Guide for Social Scientists* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203498187>
- Campbell, T. & Lott, K. (2010) Triad dynamics: investigating social forces, roles, and storylines. *Teaching Education*, 21(4), 349-366. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210903518396>
- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., Di Censo, A., Blythe, J., & Neville, A. (2014). The Use of Triangulation in Qualitative Research. *Oncology Nursing Forum*, 41(5), 545–547. <https://doi.org/10.1188/14.ONF.545-547>
- 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* [Doctoral thesis, Brigham Young University]. Brigham Young University ScholarsArchive. <http://hdl.lib.byu.edu/1877/etd11512>
- Clarke, A., & Mena, J. (2020). An international comparative study of practicum mentors: Learning about ourselves by learning about others. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103026. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103026>
- 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. <https://ro.uow.edu.au/sspapers/903>
- Colognesi, S., Ayivor, Y., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Quand des maitres de stage et des superviseurs cheminent ensemble pendant deux ans : quels effets sur leur développement professionnel ? *Phronesis*, 7(4), 36–48. <https://doi.org/10.7202/1056318ar>
- Colognesi, S., Parmentier, C., & Van Nieuwenhoven, C. (2019a). La relation maitre de stage – stagiaire. Deux portraits pour illustrer un indispensable à tout accompagnement : relation maitre de stage – stagiaire. *Éducation et formation*, 315, Décembre, 13-27. <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=34&idRes=363>
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C., & Bélair, L.M. (2019b). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 5–21. <https://doi.org/10.7202/1066581ar>
- Copland, F. (2010). Causes of tension in post-observation feedback in pre-service teacher training: An alternative view. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 466-472. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.001>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320-331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Crahay, M. (2007). *Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche*. Dans Allal L. & Mottier Lopez L., editeur. Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation, Bruxelles : De Boeck. p. 45-70.
- De Landsheere, G., & Bayer, E. (1974). *Comment les maîtres enseignent : analyse des interactions verbales en classe* (3e éd.). Bruxelles : Ministère de l'éducation nationale et de la culture française, Direction générale de l'organisation des études.
- Demeuse, M., & Strauven, C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles: De Boeck Université.

- 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]. TEL (thèses-en-ligne). <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. [http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site\\_FPEQ/13\\_files/010\\_derober.pdf](http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/13_files/010_derober.pdf)
- Derobertmeasure, A., Duroisin, N., & Demeuse, M. (2020). Réforme de la formation initiale des enseignants en FWB ou « le pays où l'on n'arrive jamais ». *Revue Nouvelle*, 75(7), 17-26. <https://www.revuenouvelle.be/Reforme-de-la-formation-initiale-des-enseignants>
- 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.
- Desbiens, J.-F., Spallanzani, C., & Borges, C. (2013). *Présentation de l'ouvrage*. Dans Desbiens, J.-F., Spallanzani C. & Borges, C., editor. *Quand le stage en enseignement déraile, Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée*. Québec : Presses de l'Université du Québec. p. 1-6.
- De Stercke, J., & Temperman, G. (2021). *Le sentiment d'auto-efficacité des pompiers en matière de formation*. *Formation et profession*, 29(2), 1-13. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.590>
- 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. <https://revuedeshp.ch/no-27-lorsque-lalternance-vient-soutenir-la-professionnalisation>
- Di Stefano, C., Zhu, M., & Mindrila, D. (2009). Understanding and Using Factor Scores: Considerations for the Applied Researcher. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 14(20), 1-11. <https://doi.org/10.7275/da8t-4g52>
- 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.
- Eck, C.J., & Ramsey, J.W. (2019). An analysis of cooperating teacher feedback : a qualitative inquiry. *Journal of Research in Technical Careers*, 3(2), 97-113. <http://dx.doi.org/10.9741/2578-2118.1058>
- Ellis, N.J., Alonzo, D., & Nguyen, H.T.M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *La profession enseignante en Europe : pratiques, perceptions et politiques Rapport Eurydice*. Luxembourg: Office des publications de l'Union Européenne. <https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c>
- 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. (2019a). 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). [http://old.etic.be/actualites/statistiques/?no\\_cache=1](http://old.etic.be/actualites/statistiques/?no_cache=1)
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020). *Les indicateurs de l'enseignement 2020* (15e 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. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28344&navi=4706>
- Fenstermacher, G.D., & Richardson, V. (1994). L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(1), 157-181. <https://doi.org/10.7202/1018328ar>
- 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>.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, IL : Aldine.
- 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](http://www.teqjournal.org/backvols/2006/33_1/11nieto.pdf)
- Good, T.L., & Brophy, J.E. (2008). *Looking in classrooms*. Boston: Pearson Education.
- Grimmett, H., Forgasz, R., Williams, J., & White, S. (2018). Reimagining the role of mentor teachers in professional experience: moving to I as fellow teacher educator. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(4), 340-353. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1437391>
- Guillemette, F. (2006). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal]. Dépôt institutionnel de l'UQTR. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1690/>
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating Professionnel Development*. Thousand Oaks : Corwin Press.
- Guskey, T.R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8, 381-391. [10.1080/135406002100000512](https://doi.org/10.1080/135406002100000512)
- Hamel, F., & Jaasko-Fisher, H. (2011). Hidden labor in the mentoring of pre-service teachers: Notes from a mentor teacher advisory council. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 434-442. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.013>
- Hamilton, J. (2010). *Cooperating teachers: an investigation into their needs and training as mentors and supervisors of student teachers* [Thèse de doctorat, University of San Francisco]. ProQuest. <https://search.proquest.com/docview/742560028>
- Hammond, L., & Moore, W.M. (2018). Teachers Taking up Explicit Instruction : The Impact of a Professional Development and Directive Instructional Coaching Model. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(7), 110-133. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n7.7>
- Hattie, J.A., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)

- Hartley, S.L., & MacLean, W.E.Jr. (2006). A review of the reliability and validity of Likert-type scales for people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(11), 813-827. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00844.x>
- Helgevold, N., Næsheim-Bjørkvik, G., & Østrem, S. (2015). Key focus areas and use of tools in mentoring conversations during internship in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 49, 128-37. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.005>
- Huguier, M. & Boëlle, P.-Y. (2013). *Biostatistiques pour le clinicien*. Springer-Verlag.
- Hoffman, J.V., Wetzel, M.M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S., & Vlasch, S.K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99-112. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>
- Holmes, W.H., & Rinaman, W.C. (2015). *Statistical Literacy for Clinical Practitioners*. New York : Springer International Publishing.
- Ippolito, J. (2010). Three Ways That Literacy Coaches Balance Responsive and Directive Relationships with Teachers. *The Elementary School Journal*, 111(1), 164-190. <https://doi.org/10.1086/653474>
- Koerner, M., O'Connell Rust, F., & Baumgartner, F. (2002). Exploring Roles in Student Teaching Placements. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 35-58. <https://www.jstor.org/stable/23478290>
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice-Hall.
- Lapointe, J. (1983). L'analyse des besoins d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(2), 251-266. <https://doi.org/10.7202/900412ar>
- Lapointe, J.J. (1995). *Conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation : Une approche systémique*. Sainte-Foy (Québec) : PUQ.
- Lafferty, K.E. (2018). The Difference Explicit Preparation Makes in Cooperating Teacher Practice. *Teacher Education Quarterly*, 45(3), 73-95. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1185425>
- Le Cornu, R., & Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in preservice teacher education...reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1799-1812. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.008>
- Lenoir, Y. (2010). La notion de référentialité dans la formation à l'enseignement. *Recherche et formation*, 64, 91-104. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.213>
- Hamilton, J. (2010). *Cooperating teachers : an investigation into their needs and training as mentors and supervisors of student teachers* [Thèse de doctorat, University of San Francisco]. ProQuest. <https://search.proquest.com/docview/742560028>
- Mc Gee, I.E. (2019). Developing Mentor Teachers to Support Student Teacher Candidates. *SRATE Journal*, 28(1), 23-3. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1203423.pdf>
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2020). La coévaluation de stage... source de préoccupations, de difficultés, voire de tensions pour le superviseur de HEP. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(3), 3-23. <https://journal.admee.org/index.php/ejref/article/view/268>
- Matsko, K.K., Ronfeldt, M., Greene Nolan, H., Klugman, J., Reiningger, M., & Brockman, S.L. (2020). Cooperating Teacher as Model and Coach: What Leads to Student Teachers' Perceptions

of Preparedness? *Journal of Teacher Education*, 71(1), 41-62.  
<https://doi.org/10.1177%2F00224871118791992>

Mills, G.E., & Gay, L.R. (2019) *Education research: Competencies for analysis and applications* (12th Edition). London, England : Pearson Education.

Mok, S.Y., & Staub, F.C. (2021). Does Coaching, Mentoring, and Supervision Matter for Pre-Service Teachers' Planning Skills and Clarity of Instruction? A Meta-Analysis of Experimental and Quasi-Experimental Studies. *Teaching and Teacher Education*, 107, 1-14.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103484>

Nguyen, H. (2009). An inquiry-based practicum model: What knowledge, practices, and relationships typify empowering teaching and learning experiences for student teachers, cooperating teachers and college supervisors? *Teaching and Teacher Education*, 25, 655-662.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.001>

Odum, M. (2011). Factor scores, structure and communality coefficients: A primer. *Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, San Antonio*, 1-32.  
<https://eric.ed.gov/?id=ED516588>

Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108.  
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>

Parker, A.K., Zenkov, K., & Glaser, H. (2021). Preparing school-based teacher educators: mentor teachers' perceptions of mentoring and mentor. *Peabody Journal of Education*, 96(1), 65-75.  
<https://doi.org/10.1080/0161956X.2021.1877027>

Patton, M.Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health services research*, 34(5), 1189-1208.  
[https://www.researchgate.net/publication/12710628\\_Enhancing\\_the\\_Quality\\_and\\_Credibility\\_of\\_Qualitative\\_Analysis](https://www.researchgate.net/publication/12710628_Enhancing_the_Quality_and_Credibility_of_Qualitative_Analysis)

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.  
<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., 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.  
[https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Documents\\_officiels/Rapport\\_Cadre\\_reference\\_2009.pdf](https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Documents_officiels/Rapport_Cadre_reference_2009.pdf)

Portelance, L., Caron, J., & Murray-Dugré, L. (2019). La collaboration inhérente à l'organisation des stages en enseignement : points de vue de responsables universitaires. *Éducation et Formation*, e-314, 85-96. Consulté à l'adresse : <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=35&page=3>

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. <https://revuedeshep.ch/no-27-lorsque-lalternance-vient-soutenir-laprofessionnalisation>

- 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., Donnay, J., Dejean, K., & Charlier, E. (2001). *Recherche sur le rôle des maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants. Proposition d'un dispositif de formation*. Bruxelles, Belgique : Université Libre de Bruxelles. [http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id\\_fiche=148&dummy=24892](http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=148&dummy=24892)
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.
- Sparks-Langer, G., 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(4), 23–32. <https://doi.org/10.1177/002248719004100504>
- Smith, K.S., & Simpson, R.D. (1995). Validating teaching competencies for faculty members in higher education: A national study using the Delphi method. *Innov High Educ*, 19, 223–234 <https://doi.org/10.1007/BF01191221>
- Streiner, D.L. (1994). Figuring out factors: The use and misuse of factor analysis. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 39(3), 135–140. <https://doi.org/10.1177%2F070674379403900303>
- Sylvia, R.D., & Hutchison, T. (1985). What Makes Ms. Johnson Teach? A Study of Teacher Motivation. *Human Relations*, 38:9, 841–856. <https://doi.org/10.1177/001872678503800902>
- Tigelaar, D.E.H., Dolmans, D.H.J.M., Wolfhagen, I.H.A.P., & van der Vleuten, C.P.M. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48, 253–268. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000034318.74275.e4>
- Vanderclayen, F. (2012). *Investir dans la formation des maîtres de stage pour développer les compétences des stagiaires en éducation physique : Regards internationaux*. Dans Carlier G., De Kesel M., Dufays J., & Wiame B., éditeurs. *Progression et transversalité : Comment (mieux) articuler les apprentissages dans les disciplines scolaires ?* Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain. p. 25-36. <http://books.openedition.org/pucl/2099>
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205–228. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>
- Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. *Interações*, 9(27), 118-138. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/view/Investigar%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o>
- Waxman, H.C., Tharp, R.G., & Hilberg, R.S. (2004). *Observational Research in U.S. Classrooms New Approaches for Understanding Cultural and Linguistic Diversity*. Cambridge : Cambridge University Press
- Wexler, L.J. (2019). Working together within a system: Educative mentoring and novice teacher learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(1), 1-24. <https://doi.org/10.1109/TVCG.2019.2934619>
- Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

## Annexes

## Annexe A : items du questionnaire

Tableau 1 :

*Les liens entre les compétences du RECOMS et les items du questionnaire permettant aux maîtres de stage d'évaluer leur propre niveau de maîtrise ainsi que celui qu'ils jugent idéal.*

| F3_Etayer_préparations   | Items de la partie 1 du questionnaire = niveau de maîtrise actuel   | Items de la partie 2 du questionnaire = le niveau de maîtrise idéal  |
|--|---|--|
|  | <b>« Lors de l'encadrement d'un stagiaire, quel est votre niveau de maîtrise de chacune des compétences suivantes ? »</b>   | <b>« Pour encadrer un stagiaire de la meilleure des manières, dans une situation idéale, avec quel niveau de maîtrise un maître de stage doit être en mesure d'/de... »</b>  |
| 1. Interagir avec le futur enseignant  | Interagir positivement avec le stagiaire en établissant notamment une relation de confiance avec celui-ci.  | ...interagir positivement avec le stagiaire en établissant notamment une relation de confiance avec celui-ci ? <sup>7</sup>  |
| 2. Adopter la double identité d'un maître de stage (enseignant et formateur d'enseignants) et organiser sa formation continuée | 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 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) ? <sup>8</sup>   |
| 2. Adopter la double identité d'un maître de stage (enseignant et formateur d'enseignants) et organiser sa formation continuée | 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 ses 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) ? <sup>9</sup> |
| 3. Former le futur enseignant aux gestes professionnels (modeler les « bonnes pratiques »)                                     | 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).   | ...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) ? <sup>10</sup>  |

<sup>7</sup> Pour faire référence à cet item dans l'article, l'abréviation suivante est utilisée : [F3\_Interagir]

<sup>8</sup> [F3\_Gérer\_progression]

<sup>9</sup> [F3\_Adapter\_attentes]

<sup>10</sup> [F3\_Gestion\_classe]

|  |  |  |
|--|--|--|
| 3. Former le futur enseignant aux gestes professionnels (modeler les « bonnes pratiques ») | 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).  | ...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) ? <sup>11</sup>  |
| 6. Co-encadrer le futur enseignant   | 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). | ...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) ? <sup>12</sup> |
| 4. Développer la pratique réflexive du futur enseignant                                    | 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 le choix de ses propres pratiques professionnelles (ex. faire travailler les élèves en groupes) à partir du contexte (ex. nombre d'élèves dans la classe) ? <sup>13</sup>   |
| 4. Développer la pratique réflexive du futur enseignant                                    | 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 le choix de ses 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...) ? <sup>14</sup>                                       |
| 4. Développer la pratique réflexive du futur enseignant                                    | 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 le choix de ses 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 ») ? <sup>15</sup>                              |
| 6. Co-encadrer le futur enseignant   | Argumenter le choix de vos propres pratiques professionnelles lors de discussions avec le superviseur de l'institution de formation (Haute Ecole ou Université).   | ...argumenter le choix de ses propres pratiques professionnelles lors de discussions avec le superviseur de l'institution de formation (Haute Ecole ou Université) ? <sup>16</sup>   |

---

<sup>11</sup> [F3\_Gestion\_apprentissages]

<sup>12</sup> [F1\_Modelage\_superviseur]

<sup>13</sup> [F1\_Justifier\_contexte]

<sup>14</sup> [F1\_Justifier\_pédagogique]

<sup>15</sup> [F1\_Justifier\_éthique]

<sup>16</sup> [F1\_Argumenter\_choix]

|   |   |  |
|---|---|--|
| 6. Co-encadrer le futur enseignant  | 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 les différences entre son 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 ? <sup>17</sup>  |
| 4. Développer la pratique réflexive du futur enseignant                             | Analyser vos propres pratiques professionnelles de différentes manières (ex. : décrire vos pratiques, les évaluer, proposer des alternatives...).   | ...analyser ses propres pratiques professionnelles de différentes manières (ex. : décrire ses pratiques, les évaluer, proposer des alternatives...) ? <sup>18</sup>  |
| 4. Développer la pratique réflexive du futur enseignant                             | 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 ses propres pratiques professionnelles à partir de différentes sources d'informations (ses perceptions, les avis de ses collègues, des ouvrages pédagogiques, des résultats de recherches scientifiques...) ? <sup>19</sup>  |
| 4. Développer la pratique réflexive du futur enseignant                             | 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 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? <sup>20</sup>   |
| 4. Développer la pratique réflexive du futur enseignant                             | 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 la capacité du stagiaire à analyser, à partir de différentes sources (les perceptions du stagiaire, les avis du maître de stage, des résultats de recherches scientifiques...), les pratiques professionnelles qu'il (le stagiaire) met en œuvre ? <sup>21</sup> |
| 4. Développer la pratique réflexive du futur enseignant                             | 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 la capacité du stagiaire à analyser, malgré ses émotions (et le cas échéant celles du maître de stage), les pratiques professionnelles qu'il (le stagiaire) met en œuvre ? <sup>22</sup>   |
| 5. Guider le futur enseignant : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer | Observer objectivement une série de comportements du stagiaire lors des prestations en classe en  | ...observer objectivement une série de comportements du stagiaire lors des prestations en classe en utilisant une grille d'observation (ex. check-list) ? <sup>23</sup>  |

---

<sup>17</sup> [F1\_Identifier\_différences]

<sup>18</sup> [F1\_Analyser\_processus]

<sup>19</sup> [F1\_Analyser\_sources]

<sup>20</sup> [F4\_Développer\_processus]

<sup>21</sup> [F4\_Développer\_sources]

<sup>22</sup> [F4\_Développer\_malgré\_émotions]

<sup>23</sup> [F2\_Observer\_prestations]

|   |  |  |
|---|--|--|
|   | utilisant une grille d'observation (ex. check-list).   |  |
| 5. Guider le futur enseignant : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer | Observer objectivement les préparations de leçons écrites du stagiaire en utilisant une grille d'observation (ex. : check-list). | ...observer objectivement les préparations de leçons écrites du stagiaire en utilisant une grille d'observation (ex. : check-list) ? <sup>24</sup> |
| 5. Guider le futur enseignant : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer | Evaluer les prestations en classe du stagiaire en complétant une grille critériée à partir d'observations objectives.            | ...évaluer les prestations en classe du stagiaire en complétant une grille critériée à partir d'observations objectives ? <sup>25</sup>            |
| 5. Guider le futur enseignant : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer | Evaluer les préparations de leçons écrites du stagiaire en complétant une grille critériée à partir d'observations objectives.   | ...évaluer les préparations de leçons écrites du stagiaire en complétant une grille critériée à partir d'observations objectives ? <sup>26</sup>   |
| 5. Guider le futur enseignant : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer | Fournir de l'aide (ex. conseils, pistes d'améliorations...) au stagiaire au sujet de ses prestations en classe ?                 | ...fournir de l'aide (ex. conseils, pistes d'améliorations...) au stagiaire au sujet de ses prestations en classe ? <sup>27</sup>                  |
| 5. Guider le futur enseignant : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer | Fournir de l'aide (ex. conseils, pistes d'améliorations...) au stagiaire au sujet de ses préparations de leçons écrites ?        | ...fournir de l'aide (ex. conseils, pistes d'amélioration) au stagiaire au sujet de ses préparations de leçons écrites ? <sup>28</sup>             |

---

<sup>24</sup> [F2\_Observer\_préparations]

<sup>25</sup> [F2\_Evaluer\_prestations]

<sup>26</sup> [F2\_Evaluer\_préparations]

<sup>27</sup> [F3\_Etayer\_prestations]

<sup>28</sup> [F3\_Etayer\_préparations]

## Annexe B : Alpha de Cronbach en cas de suppression d'un item.

Tableau 1

*Alpha de Cronbach en cas de suppression d'un item.*

|                               | Si un item est supprimé |
|-------------------------------|-------------------------|
|                               | Cronbach's $\alpha$     |
| F3_Interagir                  | 0.941                   |
| F3_Gérer_progression          | 0.938                   |
| F3_Adapter_attentes           | 0.938                   |
| F3_Gestion_classe             | 0.938                   |
| F3_Gestion_apprentissages     | 0.937                   |
| F1_Modelage_superviseur       | 0.938                   |
| F1_Justifier_contexte         | 0.937                   |
| F1_Justifier_pédagogique      | 0.938                   |
| F1_Justifier_éthique          | 0.939                   |
| F1_Argumenter_choix           | 0.938                   |
| F1_Identifier_différences     | 0.938                   |
| F1_Analyser_processus         | 0.937                   |
| F1_Analyser_sources           | 0.937                   |
| F4_Développer_processus       | 0.937                   |
| F4_Développer_sources         | 0.937                   |
| F4_Développer_malgré_émotions | 0.936                   |
| F2_Observer_prestations       | 0.937                   |
| F2_Observer_préparations      | 0.937                   |
| F2_Evaluer_prestations        | 0.937                   |
| F2_Evaluer_préparations       | 0.937                   |
| F3_Etayer_prestations         | 0.938                   |
| F3_Etayer_préparations        | 0.938                   |

Annexe C : Graphiques des nuages de points entre l'âge des enseignants (années) et leurs scores factoriels pour chacune des dimensions.

Figure 1

Graphique des nuages de points entre l'ancienneté des enseignants (en années) et leurs scores factoriels pour la dimension « Co-encadrer et analyser ses propres pratiques »

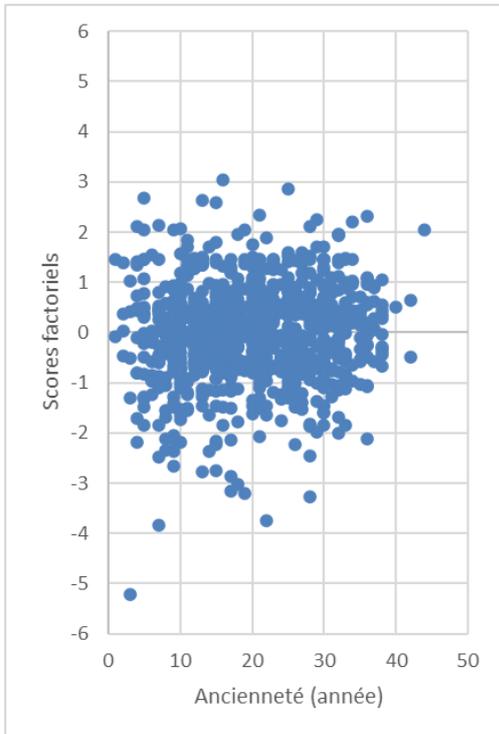


Figure 2

Graphique des nuages de points entre l'ancienneté des enseignants (en années) et leurs scores factoriels pour la dimension « Observer et évaluer »

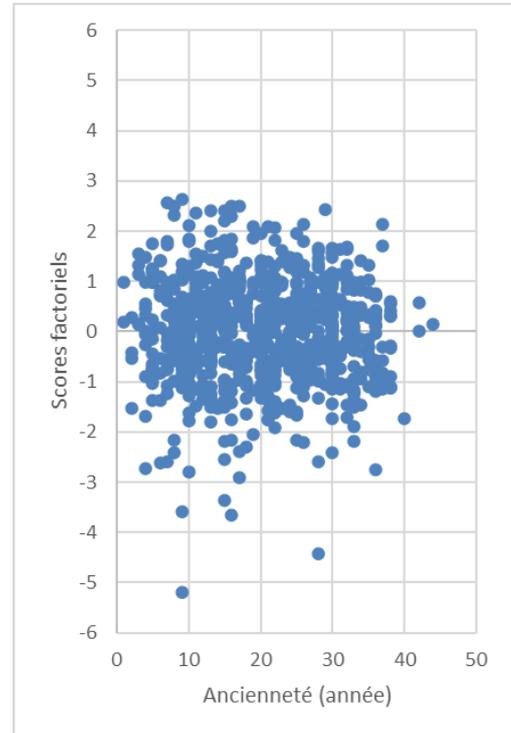


Figure 3

Graphique des nuages de points entre l'ancienneté des enseignants (en années) et leurs scores factoriels pour la dimension « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels »

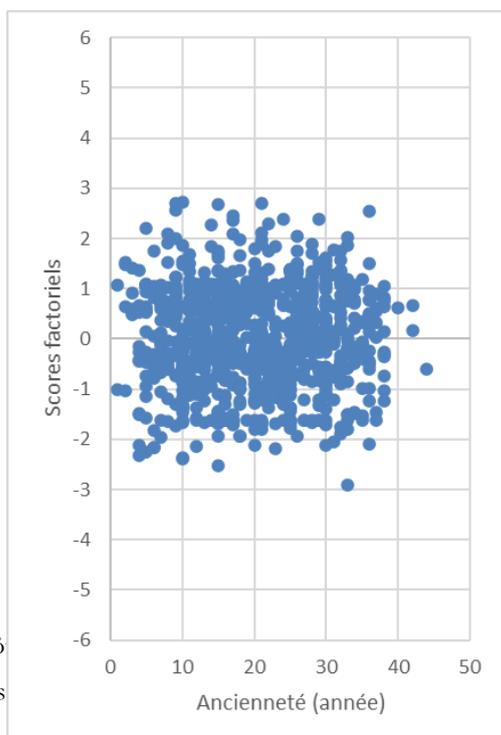
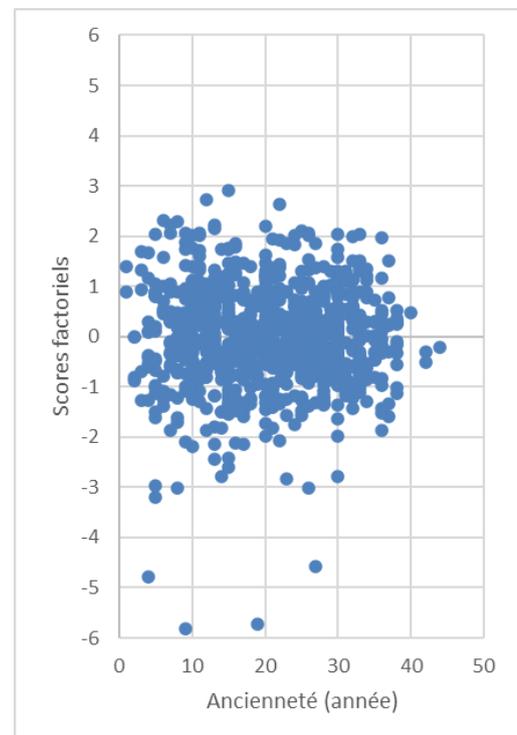


Figure 4

Graphique des nuages de points entre l'ancienneté des enseignants (en années) et leurs scores factoriels pour la dimension « Développer la réflexivité du futur enseignant »



## Annexe D : Graphiques Q-Q représentant la normalité des résidus studentisés des régressions de l'ancienneté comme enseignant et des scores factoriels aux quatre

Figure 1

Graphique Q-Q représentant la normalité des résidus studentisés de la régression de l'ancienneté comme enseignant et des scores factoriels à la dimension « Co-encadrer et analyser ses propres pratiques »

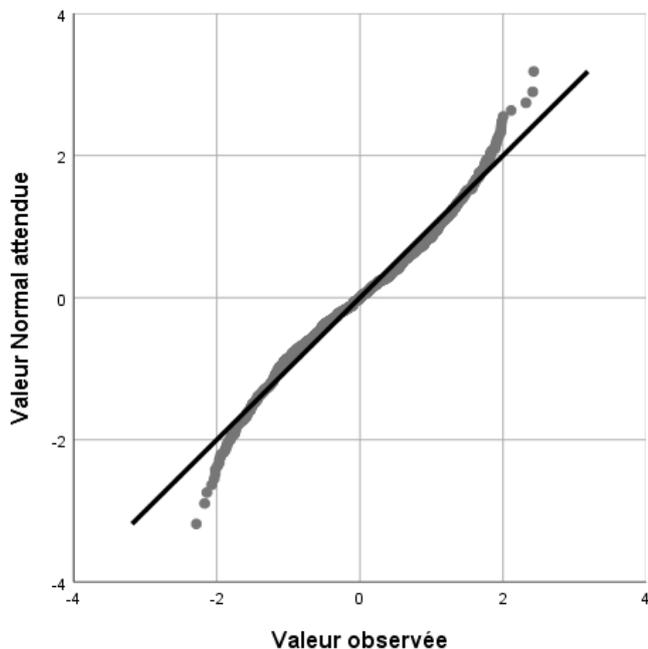


Figure 2

Graphique Q-Q représentant la normalité des résidus studentisés de la régression de l'ancienneté comme enseignant et des scores factoriels à la dimension « Observer et évaluer »

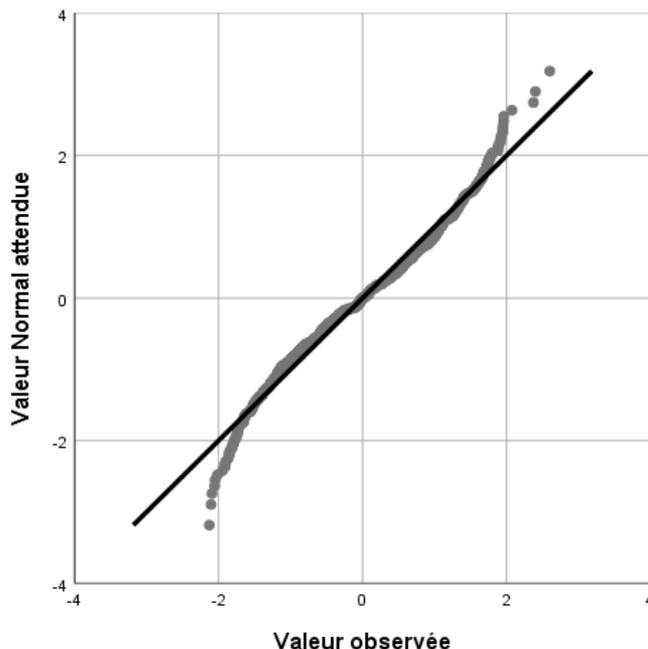


Figure 3

Graphique Q-Q représentant la normalité des résidus studentisés de la régression de l'ancienneté comme enseignant et des scores factoriels à la dimension « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels »

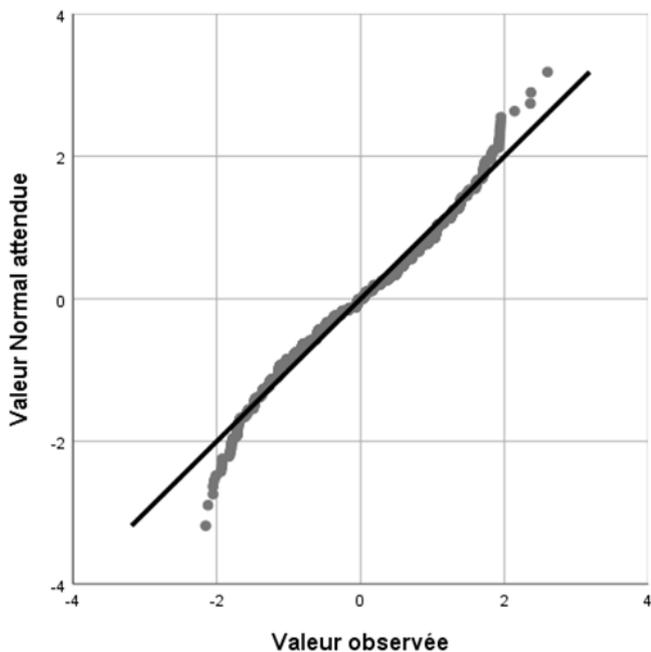


Figure 4

Graphique Q-Q représentant la normalité des résidus studentisés de la régression de l'ancienneté comme enseignant et des scores factoriels à la dimension « Développer la réflexivité du futur enseignant »

