

Guide pour la formation des maitres de stage et des superviseurs

Gestes professionnels : comment analyser et mettre en œuvre l'interactivité au sein de la triade ?

La grille « Miroir des Gestes de la Triade » (MGT)

Christophe Baco*,
Doctorant, Aspirant FNRS

Antoine Derobertmeasure*,
Professeur, PhD

Marie Bocquillon*,
Première assistante, PhD
Contact : marie.bocquillon@umons.ac.be

Marc Demeuse*,
Professeur ordinaire, PhD

* Institut d'Administration scolaire, Université de Mons

Adresse de contact : christophe.baco@umons.ac.be

Mots-clefs : gestes professionnels, triade, entretiens post-leçon, cadre d'analyse

Résumé

Les gestes professionnels des formateurs (maitre de stage ou superviseur) ont des impacts forts sur la formation des stagiaires en enseignement, nécessité vitale pour les sociétés. Pourtant, peu d'études ont examiné les interactions au sein de la triade à partir des pratiques effectives des acteurs et peu de formations sont offertes aux formateurs. Ce texte présente une grille d'analyse (outil) permettant d'examiner les différents gestes professionnels mis en œuvre par la triade à des fins de recherche et de formation des superviseurs et des maitres de stage. L'outil a été conçu de manière itérative et chaque catégorie est étayée par la littérature. Cette grille a pour fonction première d'être utilisée pour l'analyse des entretiens post-leçon en triade mais peut être étendue à d'autres situations comme les moments de concertation pédagogique, les moments de discussion entre le stagiaire et le maitre de stage après l'observation d'une leçon du maitre de stage...

Table des matières

Introduction	2
Présentation des parties et des chapitres.....	3
Partie I : Le modèle de l'agir de la triade et la conception de la grille d'analyse	7
Chapitre I : Le modèle de l'agir de la triade.....	8
1. Favoriser la collaboration et la pratique réflexive	8
2. Objectiver la compréhension et rétroagir	8
3. Soutenir et former à des gestes professionnels	9
Chapitre II : La conception de la grille d'analyse et ses grandes catégories.....	11
1. Conception de la grille d'analyse	11
2. Présentation générale de la grille d'analyse Miroir des Gestes de la Triade	12
Partie II : Faciliter la collaboration et analyser ses pratiques	14
Chapitre III : La pratique réflexive	15
1. Le stagiaire.....	15
2. Les formateurs	17
Chapitre IV : Favoriser la collaboration.....	20
1. Le stagiaire	20
2. Les formateurs	21
Chapitre V : L'organisation et les remerciements.....	23
1. Le stagiaire	23
2. Les formateurs	24
Chapitre VI : L'approbation et la désapprobation	26
1. Le stagiaire.....	26
2. Les formateurs	27
Partie III : S'assurer de la compréhension et rétroagir.....	29
Chapitre VII : L'objectivation de la compréhension	30
1. Le stagiaire.....	30
2. Les formateurs	31
Chapitre VIII : Les rétroactions.....	33
1. Les rétroactions portant sur la tâche, le processus et le soi	33
2. Les rétroactions portant sur l'autorégulation	34
3. Le stagiaire.....	34
4. Les formateurs	36

Partie IV : L'aide et la formation à des gestes professionnels ainsi que les autres fonctions.....	40
Chapitre IX : L'aide et la formation à des gestes professionnels ainsi que les autres fonctions.	41
1. Le stagiaire.....	41
2. Les formateurs	44
3. Les autres fonctions	48
Partie V : Les thèmes (objets).....	49
Chapitre X : les thèmes (objets)	50
Conclusion.....	56
Remerciements.....	56
Bibliographie	57

Introduction

Les gestes professionnels des formateurs (maitre de stage ou superviseur) ont des impacts forts sur la formation des stagiaires en enseignement. À des fins de recherche et de formation des maitres de stage et des superviseurs, au sein de ce document, est décrite une grille d'analyse (outil) conçue dans le cadre d'une recherche doctorale (Baco, en cours) ayant pour but d'examiner les pratiques effectives (interventions verbales) des trois protagonistes de la triade (le stagiaire¹, le maitre de stage, le superviseur) lors des entretiens post-leçon. L'utilité principale de cet outil est de permettre l'analyse des entretiens post-leçon en triade, mais il a été conçu pour pouvoir être utilisé pour analyser d'autres moments de formation entre le stagiaire et l'un de ses formateurs tels que les moments de concertation. Cet outil est principalement mobilisé pour l'analyse d'entretiens post-leçon dans le contexte de l'enseignement. Un entretien post-leçon en triade correspond à la conversation qui a lieu après l'observation de la prestation du stagiaire par le maitre de stage et le superviseur. Il a pour but de modifier, au besoin, les connaissances, croyances et pratiques du stagiaire (Borko & Mayfield, 1995). Pour cela, les formateurs peuvent, en partie, amener le stagiaire à identifier ses forces et ses lacunes, ainsi que des pistes d'amélioration (Portelance & Caron, 2017 ; Van Nieuwenhoven & Roland, 2015). Il permet, in fine, de soutenir le développement professionnel du stagiaire (Portelance & Caron, 2017 ; Mercier-Brunel et al., 2015) et potentiellement celui de ses formateurs selon le principe du codéveloppement professionnel (Caron & Portelance, 2017). Dans ce sens, Hoffman et ses collègues (2015) argumentent que la relation maitre de stage – stagiaire peut amener le maitre de stage à réexaminer ses propres croyances et ses pratiques. Portelance et Caron (2010), qui ont analysé les concertations pédagogiques entre maitre de stage et stagiaire, indiquent que la « relation professionnelle caractérisée par l'engagement actif du formateur et du formé permet la construction en commun de nouvelles conceptions et l'exploration de nouvelles stratégies d'enseignement » (p. 95). Enfin, Ellis et ses collègues (2020), s'appuyant sur différents auteurs (Ambrosetti et al., 2014 ; Butler & Cuenca, 2012 ; Graves, 2010 ; Vass, 2017) estiment que la relation maitre de stage-stagiaire doit être réciproque et amener les protagonistes à apprendre l'un de l'autre.

En ce qui concerne les acteurs de la triade, une distinction de statut entre les protagonistes doit être soulignée. D'une part, le stagiaire est un étudiant en formation et les formateurs poursuivent, dans le meilleur des cas, un processus de développement professionnel continu, non initial. De même, leur statut premier est d'être formateur et non apprenant. Cette nuance importante a de multiples implications sur l'agir des protagonistes lors des entretiens post-leçon, comme cela est précisé à la suite du texte. D'autre part, il convient de souligner que les deux formateurs (maitre de stage et superviseur) n'ont pas nécessairement le même statut non plus. En effet, ils n'évoluent pas quotidiennement dans les mêmes institutions, les superviseurs ont souvent reçu une formation plus longue que les maitres de stage... La suite du texte présente un résumé de chacun des dix chapitres du texte. Elle constitue une notice de lecture. Cela permet au lecteur, à des fins de lisibilité, en préambule, d'avoir une vue d'ensemble du texte.

¹ Le masculin est utilisé uniquement afin d'alléger le texte.

Présentation des parties et des chapitres

Cette section présente synthétiquement les cinq parties du texte et ses dix chapitres.

Partie I : L'agir de la triade et la conception de la grille d'analyse

La première partie du texte comporte deux chapitres (chap. I et II). Elle présente un modèle de l'agir de la triade lors des entretiens post-leçon. Ce modèle propose une organisation cohérente des actions de la triade. La première partie du texte présente également la conception et les grandes catégories de la grille « Miroir des Gestes de la Triade » (MGT).

Chapitre I : Modèle de l'agir de la triade

À partir d'une large recension de la littérature et de travaux précédents (Baco et al., 2021a, 2022, 2023 ; Delbart et al., 2023), un modèle de l'agir de la triade en interaction a été élaboré. Ce modèle comporte trois grandes dimensions. La première dimension « Favoriser la collaboration et analyser ses pratiques » traite de la favorisation de la collaboration au sein de la triade et de la pratique réflexive. Chacun des trois acteurs favorise par différentes actions cette collaboration, par exemple en se mettant d'accord sur les prochains objectifs que doit atteindre le stagiaire. La collaboration nécessite que les acteurs puissent expliquer, justifier et envisager des alternatives à leurs pratiques. Aussi, la collaboration est enrichie par un climat réflexif. La première dimension traite également de la verbalisation de la réflexivité des membres de la triade. La deuxième dimension « Objectiver la compréhension et rétroagir » porte sur les différentes manières de vérifier la compréhension et de dispenser une rétroaction, éléments essentiels pour le développement professionnel du stagiaire. Enfin, la troisième dimension, « Soutenir et former à des gestes professionnels », aborde les différents types d'aide que peuvent offrir les formateurs (émotionnelle, pédagogique...), ainsi que le soutien que peut offrir le stagiaire à ses formateurs lors de certains moments de formation (ex. co-construction d'une leçon). Elle aborde aussi la formation à certains gestes professionnels par les formateurs.

Chapitre II : La conception de la grille d'analyse et les grandes catégories

Le deuxième chapitre présente comment la grille d'analyse « Miroir des Gestes de la Triade » (MGT) a été conçue de manière itérative : une première version réalisée à partir de la littérature a été testée puis modifiée à partir de son utilisation sur différents enregistrements d'entretiens post-leçon. Il expose que la grille permet de renseigner trois informations pour chaque intervention des membres de la triade, à savoir le statut de l'intervenant (ex. maître de stage), le geste professionnel mis en œuvre (ex. rétroaction) et l'objet (le thème) sur lequel porte l'intervention. Il présente ensuite les grandes catégories de la grille pour ce qui est des interventions du stagiaire et de ses formateurs.

Partie II : Les gestes de la dimension « faciliter la collaboration et analyser ses pratiques »

La deuxième partie du texte comporte trois chapitres (chap. III, IV et V) qui présentent chacun des gestes de la triade faisant partie de la dimension « Favoriser la collaboration et analyser ses pratiques » du modèle de l'agir de la triade (chapitre I).

Chapitre III : La pratique réflexive

Ce chapitre propose une synthèse des processus réflexifs mobilisés par le stagiaire. Etablie principalement à partir du modèle de Derobertmasure (2012), la grille d'analyse propose une classification des processus réflexifs en trois niveaux : les processus permettant de faire état de sa pratique (niv. I), de prendre du recul vis-à-vis de sa pratique (niv. II) et de se tourner vers ses prochaines actions (niv. III). Ce chapitre examine le rapport pluriel qu'entretiennent les formateurs (maitre de stage et superviseur) avec la réflexivité. Il porte notamment sur la pratique réflexive des formateurs et offre une synthèse de recherches portant sur la réflexivité des futurs enseignants.

Chapitre IV : La favorisation de la collaboration

Le travail en triade nécessite une forte collaboration entre les acteurs afin de soutenir le développement professionnel du stagiaire. La littérature scientifique pointe différentes difficultés relatives à la collaboration au sein de la triade. Le chapitre souligne différentes actions que peuvent réaliser les membres de la triade pour favoriser la collaboration entre eux. Par exemple, le superviseur peut expliquer au maitre de stage à quel moment du parcours de formation certaines notions sont abordées. Le maitre de stage peut, pour sa part, présenter différentes stratégies qu'il mobilise avec ses élèves.

Chapitre V : L'organisation et les remerciements

Les entretiens post-leçon nécessitent une organisation en amont (ex. disposition du local), mais aussi un pilotage tout au long de l'entretien, par exemple pour répartir les tours de parole entre les acteurs. Ce chapitre souligne différents aspects de l'organisation des entretiens post-leçon ainsi que le leadership – collaboratif – que peut exercer le superviseur au sein de la triade (Portelance et al., 2008). Il porte également sur les remerciements échangés entre les acteurs. Par exemple, le superviseur peut remercier le maitre de stage de contribuer à la formation des stagiaires.

Chapitre VI : L'approbation et la désapprobation

Durant leurs échanges, les formateurs comme le stagiaire émettent des approbations et des désapprobations au sujet des dires des autres membres de la triade. Ce chapitre traite de ces actes de langage en soulignant que les formateurs peuvent endosser différents styles de supervision. Un style de supervision directif se caractérise par un formateur parlant abondamment et guidant fortement le stagiaire. Dans ce cas, le stagiaire émet beaucoup d'acquiescements (approbations) sans pour autant s'exprimer davantage. De plus, ce chapitre synthétise des résultats de l'étude de Portelance (2011) qui a analysé le dialogue collaboratif « naturel » entre maitres de stage et stagiaires lors de concertations pédagogiques. Ce dialogue collaboratif était caractérisé par un certain nombre d'accords et de désaccords entre le maitre de stage et le superviseur.

Partie III : Les gestes de la dimension « S'assurer de la compréhension et rétroagir »

La troisième partie du texte comporte deux chapitres (chap. VII et VIII) qui présentent chacun des gestes de la triade faisant partie de la dimension « S'assurer de la compréhension et rétroagir » du modèle de l'agir de la triade (voir chapitre I).

Chapitre VII : L'objectivation de la compréhension

Afin de s'assurer de la compréhension de l'apprenant, les formateurs peuvent formuler différents types d'objectivations dont certains sont plus riches que d'autres. Cela est le cas de formulations telles que « Peux-tu me synthétiser les points à améliorer ? » qui ont l'avantage d'amener le stagiaire à verbaliser sa compréhension de manière fine et donc de permettre aux formateurs de s'assurer de la compréhension du stagiaire et de l'accompagner le cas échéant. Dans une moindre mesure, le stagiaire peut également formuler des objectivations de la compréhension, le plus souvent stéréotypées (ex. « ok ? », « ça va ? ») pour identifier si les formateurs comprennent son discours. Ce chapitre investigate également l'éventualité qu'un formateur objective la compréhension de l'autre formateur.

Chapitre VIII : Les rétroactions

Les rétroactions sont l'un des gestes majeurs pour soutenir l'apprentissage du futur enseignant. Ce chapitre, qui s'appuie notamment sur la typologie d'Hattie et Timperley (2007), examine les différents types de rétroactions qui peuvent être données au stagiaire, ainsi que leurs apports et limites. Certaines rétroactions, visant l'autorégulation de l'apprenant, l'invitent à mobiliser des processus réflexifs. Aussi, la manière dont ce type de rétroaction peut stimuler la pratique réflexive du stagiaire est développée. Enfin, dans la visée d'un codéveloppement professionnel, certains stagiaires avancés (par exemple ceux qui réalisent un stage long en dernière année de formation), dans une certaine mesure, pourraient également partager des rétroactions sur certaines prestations du maître de stage. Ce chapitre examine cette possibilité ainsi que le fait pour un formateur de rétroagir sur la pratique déclarée de l'autre formateur. Cela est le cas, lorsque, par exemple, le superviseur valide (ou non) la pratique relatée par le maître de stage. Il offre également une synthèse de plusieurs recherches ayant analysé les rétroactions fournies par les formateurs.

Partie IV : les gestes de la dimension « Soutenir et former à des gestes professionnels ».

La quatrième partie du texte comporte un chapitre (chap. IX) qui présente les derniers gestes identifiés pour chacun des membres de la triade. Ces gestes font partie de la dimension « Soutenir et former à des gestes professionnels » du modèle de l'agir de la triade (voir chapitre I).

Chapitre IX : L'aide et la formation à des gestes professionnels

Les formateurs peuvent soutenir le stagiaire en lui fournissant différents types d'aide. Ils peuvent, par exemple, lui fournir un support pédagogique en lui conseillant des ressources. Le stage étant un moment intense pour le stagiaire, ils peuvent lui fournir une aide émotionnelle en le rassurant et en le sécurisant. De plus, les formateurs peuvent soutenir la gestion du développement professionnel du stagiaire en envisageant, par exemple, avec lui les prochaines étapes de son parcours de formation. Un formateur peut également donner de l'aide à l'autre formateur et il peut aussi en demander. Dans une certaine mesure, le stagiaire peut également offrir une aide à ses formateurs en proposant, par exemple, des pistes pour la mise en œuvre d'activités. Ce chapitre présente également comment un formateur peut former un stagiaire à des gestes professionnels afin d'élargir son répertoire comportemental. Cela permet au stagiaire d'éventuellement les mobiliser selon les contextes qu'il rencontre. Il n'est nullement attendu que le stagiaire mobilise les gestes présentés de manière mécanique, sans réflexion sur la pertinence de ses actions.

Partie V : Les thèmes abordés lors des entretiens post-leçon

La cinquième partie du texte comporte un chapitre (chap. X) qui présente les objets (thèmes) abordés par les membres de la triade.

Chapitre X : Les thèmes (objets)

Le dixième chapitre est complémentaire des neuf autres. Si les chapitres précédents portent sur les fonctions des propos de la triade, celui-ci se centre sur les thèmes (objets) évoqués par la triade. Par exemple, il investigate sur quoi peuvent porter les rétroactions (ex. la capacité du stagiaire à communiquer oralement, la tenue des documents administratifs, la maîtrise de la matière...). Ces thèmes portent majoritairement sur les compétences attendues des futurs enseignants (ex. la planification des activités d'enseignement-apprentissage). En plus de cela, les propos de la triade peuvent porter sur le stage, la leçon ou la discipline (ex. langue française) de manière générale. Ils peuvent également porter sur le ressenti, le vécu personnel du stagiaire. Ce chapitre souligne que les propos de la triade pourraient porter également sur d'autres catégories encore non envisagées. La suite du texte présente l'ensemble des dix chapitres.

Partie I : Le modèle de l'agir de la triade et la conception de la grille d'analyse

Chapitre I : Le modèle de l'agir de la triade

À partir d'une recension des écrits et de travaux précédents (Baco et al., 2021a, 2021b, 2022a, 2023 ; Delbart et al., 2023), un ensemble de gestes professionnels des formateurs et d'actions du futur enseignant particulièrement mobilisés lors des entretiens post-leçon en triade ont été identifiés. Cela constitue une modélisation de l'agir de la triade. Trois dimensions rassemblant de manière cohérente les gestes professionnels des formateurs et les actions du futur enseignant ont été identifiées (voir figure 1). Elles sont présentées à la suite du texte. Ces trois dimensions soulignent que les actions des membres de la triade sont en partie réciproques. Cela signifie que les formateurs peuvent aider le stagiaire et que celui-ci peut dans une certaine mesure et dans certaines situations (ex. moments de co-construction) être un support pour ses formateurs.

1. Favoriser la collaboration et la pratique réflexive

La dimension « Favoriser la collaboration et analyser ses pratiques » comporte des gestes professionnels visant à soutenir la collaboration entre les membres de la triade (voir chapitre IV). Cela concerne notamment les actions lors desquelles les membres de la triade clarifient les buts (Graham, 1997, citée par Valencia et al., 2009) ou lors desquelles les formateurs harmonisent leurs attentes envers le stagiaire (Campbell & Dunleavy, 2016). Cette dimension comprend également des actions permettant d'organiser l'entretien (ex. disposition du local), mais aussi de répartir la parole (voir chapitre V). Selon Portelance et ses collègues (2008), c'est le superviseur qui doit exercer un leadership – collaboratif – au sein de la triade. La pratique réflexive réalisée par les formateurs et le stagiaire de manière conjointe constitue un moyen de collaborer (Ewart & Straw, 2005, cités par Portelance & Caron, 2010). Le rapport à la réflexivité au sein de la triade est complexe et multiple (voir chapitre III). Si d'une part, il est attendu que le futur enseignant porte un regard réflexif sur sa pratique, d'autre part, cela peut également être le cas de ses formateurs. Par exemple, ceux-ci peuvent partager leurs expériences afin d'expliquer comment ils réalisent certaines tâches. Hoffman et ses collaborateurs (2015) soulignent à ce propos que la relation maître de stage – stagiaire peut amener le maître de stage à réexaminer ses propres croyances et ses pratiques. Derobertmasure (2012), pour sa part, à partir de nombreux modèles (e.g. Schön, 1984), propose un modèle en trois niveaux permettant à un professionnel de développer de manière large sa réflexivité. Le premier niveau comporte des processus réflexifs permettant de « faire état de sa pratique », tels que la description de sa pratique. Le deuxième niveau vise à prendre du recul sur sa pratique (ex. en la légitimant ou l'évaluant) alors que le troisième niveau permet à l'enseignant d'envisager ses pratiques futures. Cette dimension comporte aussi les marques de suivi de la conversation comme les approbations et les désapprobations qui permettent de soutenir la conversation (voir chapitre VI).

2. Objectiver la compréhension et rétroagir

La dimension « objectiver la compréhension et rétroagir », porte sur la vérification de la compréhension de son interlocuteur et les rétroactions. Bien que les rétroactions soient importantes, pour les formateurs, le fait de les délivrer ne va pas de soi² (Carter et al., 2023). Dans certaines conditions, le stagiaire peut également fournir des rétroactions aux formateurs. Par exemple, si le stagiaire travaille avec un maître de stage durant un stage long, en dernière année de

² Le lecteur intéressé au sujet des difficultés des maîtres de stage à évaluer peut se référer au mémoire de Delporte (2023).

formation, celui-ci pourrait être amené à formuler certaines rétroactions sur la pratique de son maître de stage, dans une visée de codéveloppement professionnel.

La typologie d'Hattie et Timperley (2007) est pertinente pour l'analyse des rétroactions dispensées lors des entretiens post-leçon, car elle comporte un type de rétroaction visant des processus réflexifs, les rétroactions visant l'autorégulation. Cette typologie a été adaptée par Maes et ses collaborateurs (2022) pour analyser une situation proche de celle des entretiens post-leçon, les entretiens de coévaluation (voir chapitre VIII). Comme le montre le chapitre VIII également, les feedbacks portant sur la tâche et le processus communiquent une information au sujet de ce qui a été réalisé (la tâche) ou de la manière dont cela a été fait (le processus). Les feedbacks portant sur le soi communiquent une information sur la personne sans être connectés à ses actions (ex. « Tu es un stagiaire talentueux. »). Ils doivent donc être évités. Les feedbacks visant l'autorégulation ont pour objectif d'amener le stagiaire à s'autoévaluer et à s'autoréguler. Ces feedbacks, très intéressants, visent à développer la réflexivité du stagiaire. En plus de ces feedbacks, dans une visée de codéveloppement professionnel, les membres de la triade peuvent stimuler la réflexivité des autres acteurs, pour d'autres raisons, par d'autres gestes, afin de partager leurs expériences professionnelles, par exemple.

3. Soutenir et former à des gestes professionnels

En complément des deux autres dimensions, la dimension « Soutenir et partager des gestes professionnels » porte à la fois sur l'aide fournie par les formateurs et dans une certaine mesure sur l'aide fournie par le stagiaire. Cette dimension porte également sur la formation par les formateurs à des pratiques professionnelles (chapitre IX). L'aide peut porter sur différentes dimensions. Par exemple, l'aide peut porter sur des aspects pédagogiques comme la préparation d'une leçon. Elle peut également porter sur la gestion des émotions du stagiaire. En effet, le stage étant un moment difficile, parfois stressant, les formateurs peuvent rassurer le stagiaire (Saunders et al., 1995). Cela implique pour les formateurs d'être empathiques et de comprendre et reconnaître que l'enseignement est une tâche très complexe (Ellis et al., 2020). Un autre type d'aide porte sur le fait d'aider le stagiaire à gérer son développement professionnel, par exemple en envisageant son parcours de formation, son entrée dans la carrière ou les stades de la carrière enseignante (Baco et al., soumis a) ou encore en priorisant les points à améliorer. Afin de former à des pratiques professionnelles, les formateurs peuvent réaliser un modelage cognitif, en présentant une pratique et en discutant des considérations qui l'entourent (Cutrer-Párraga et al., 2022). Il n'est pas attendu du stagiaire ou du formateur qu'ils utilisent sans réflexion sur le contexte les pratiques proposées mais celles-ci permettent de développer leur répertoire comportemental afin de leur offrir de multiples possibilités. La suite du texte présente l'élaboration de la grille d'analyse « Miroir des Gestes de la Triade » (MGT) qui permet d'observer les différents gestes caractéristiques des trois dimensions de l'agir de la triade qui viennent d'être exposées.

Figure 1*Dimensions de l'agir de la triade*

Chapitre II : La conception de la grille d'analyse et ses grandes catégories

Cet outil a été construit de sorte de pouvoir être utilisé pour analyser des styles de supervision plutôt directifs ou plutôt non directifs en mobilisant la littérature relative à ces différentes manières de superviser un (futur) enseignant (ex. Crasborn et al., 2011 ; Cutrer-Párraga et al., 2023 ; Vanderclayen et al., 2013). Alors que les études des interventions des membres de la triade sont rares, cet outil, la grille d'analyse « Miroir des Gestes de la Triade » propose de rendre compte de l'interactivité au sein de la triade en analysant les interventions du stagiaire envers ses formateurs, les interventions des formateurs envers le stagiaire et les interventions d'un des deux formateurs envers l'autre formateur.

1. Conception de la grille d'analyse

La grille d'analyse a été conçue de manière itérative (Mukamurera et al., 2006). La première version de la grille a été testée puis modifiée. Des catégories émergentes ont, par exemple, été ajoutées. Au sein de ce document est décrite la deuxième version de la grille, modifiée après expérimentation. Des choix réalisés par les auteurs pour concevoir les différentes catégories de la grille ainsi que la littérature scientifique étayant lesdites catégories sont présentés. En effet, pour que cette grille soit à la fois exhaustive, mais aussi praticable et que les catégories soient mutuellement exclusives (Bocquillon et al., 2022), plusieurs choix ont été effectués.

Pour constituer la grille d'analyse, une large littérature (e.g. Colognesi et al., 2019a ; Cutrer-Párraga et al., 2023 ; Derobertmeasure, 2012 ; Ellis et al., 2020 ; Hattie & Timperley, 2007) portant sur l'analyse des pratiques des membres de la triade a été mobilisée ainsi que des référentiels pour la formation des formateurs de terrain (Baco et al., 2021a ; 2022b ; Portelance et al., 2008). De plus, une précédente grille d'analyse (Baco et al., soumis a) permettant de coder les objets des interventions verbales de la triade a été exploitée. Cette dernière bénéficie d'un inter-juges très favorable (90% d'accord pour le premier niveau de la grille) (Baco et al., soumis a, soumis b). Des grilles d'évaluation utilisées par les superviseurs lorsqu'ils observent les stagiaires et les compétences attendues des (futurs) enseignants (FW-B, 2000 ; 2001 ; 2019) ont également été prises en compte. La grille MGT est présentée dans sa globalité à la suite du texte.

La grille d'analyse permet de coder simultanément les fonctions des interventions verbales (ex. rétroagir) ainsi que les objets (thèmes) sur lesquels portent les propos des trois acteurs de la triade (ex. la gestion de classe). La fonction des interventions verbales « renvoie à l'objectif supposément poursuivi par l'enseignant lorsqu'il met en place une intervention verbale / non verbale » (Bocquillon, 2020, p. 239). Il est considéré qu'une intervention se clôture lorsque l'émetteur change, que les propos du même émetteur portent sur un autre objet ou qu'ils ont une autre fonction. Par exemple, si un formateur donne une rétroaction (feedback) sur la gestion de classe puis une autre rétroaction sur la gestion des apprentissages, deux rétroactions sont à renseigner. De même, s'il donne de l'aide au sujet de la gestion des apprentissages puis une rétroaction au sujet de la gestion des apprentissages également, deux interventions sont, dans ce cas, mobilisées (l'aide et la rétroaction).

2. Présentation générale de la grille d'analyse Miroir des Gestes de la Triade

La figure 2 présente le principe de la grille d'analyse « Miroir des Gestes de la Triade » (MGT). Cette dernière permet d'analyser distinctement les interventions verbales des trois acteurs de la triade. Plus précisément, elle permet à la fois d'analyser les gestes professionnels qu'ils mobilisent durant les entretiens post-leçon et les objets sur lesquels portent leurs propos. Trois éléments sont donc identifiés pour chaque intervention verbale : catégorie de niveau I : l'émetteur de l'intervention verbale (le stagiaire, le maître de stage ou le superviseur) ; catégorie de niveau II : la fonction (la visée supposée de l'émetteur) ; catégorie de niveau III : l'objet (ce sur quoi porte l'intervention verbale). Il est à noter que la fonction indique également, quand cela peut être identifié, le destinataire précis de l'intervention verbale. Par exemple, dans la visée d'un codéveloppement professionnel et d'une co-construction, il serait possible que l'un des formateurs offre une rétroaction à l'autre formateur. À la fonction « rétroaction » est adjoint le destinataire (l'autre formateur).

Figure 2

Grandes catégories de la grille d'analyse

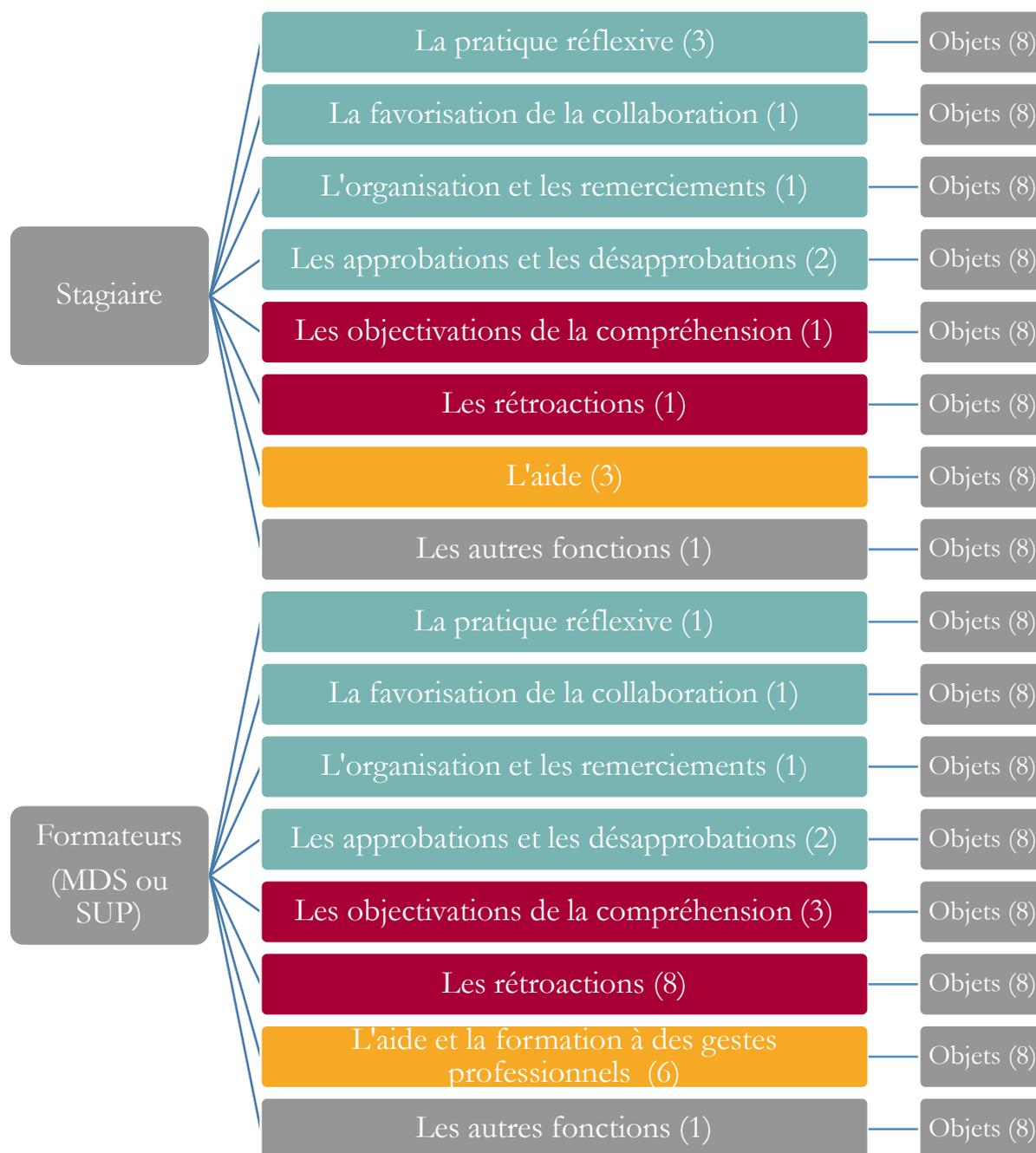


La figure 3 expose les fonctions des gestes professionnels (interventions verbales) de chacun des membres de la triade. Celles-ci sont classées en huit grandes catégories (catégories de niveau II), pour ce qui est du stagiaire d'une part et de ses formateurs d'autre part, réparties selon les trois dimensions de l'agir de la triade (chapitre II). Ces grandes catégories (catégories de niveau II) sont parfois subdivisées en sous-catégories. Ces dernières sont parfois identiques pour les trois membres de la triade et parfois différentes, en fonction des spécificités des acteurs. Par exemple, la catégorie de niveau II portant sur « l'aide »³ comporte trois catégories pour ce qui est du stagiaire et six pour chacun des formateurs. En effet, une catégorie [Support] est renseignée pour les trois acteurs car chacun peut apporter de l'aide à l'un des membres de la triade. Cependant, une catégorie [Aide autre formateur] est présente uniquement pour le maître de stage et le superviseur, car elle a trait à l'aide que peut fournir un des deux formateurs (le maître de stage ou le superviseur) à l'autre formateur. La suite du texte présente une vue détaillée de la grille MGT. Premièrement (chapitre III à IX), pour chaque dimension du modèle de l'agir de la triade (voir chapitre I), les catégories et sous-catégories de niveau II portant sur les fonctions des interventions verbales des différents acteurs sont détaillées. Deuxièmement (chapitre X), les objets, ce sur quoi porte le discours des acteurs, sont précisés. Toutes les catégories et sous-catégories de la grille d'analyse sont définies de manière opérationnelle.

³ Cette catégorie se nomme « L'aide » pour ce qui est du stagiaire et « L'aide et la formation à des gestes professionnels » pour ce qui est des formateurs. En effet, une sous-catégorie portant sur la formation à des gestes professionnels est présente dans la grille d'analyse pour ce qui est de l'agir du formateur mais pas pour ce qui est de l'agir du stagiaire.

Figure 3

Vue d'ensemble de la grille d'analyse MGT selon les dimensions de l'agir de la triade



Légende

Favoriser la collaboration et analyser ses pratiques

Objectiver la compréhension et rétroagir

Soutenir et former aux gestes professionnels

Partie II : Faciliter la collaboration et analyser ses pratiques

Chapitre III : La pratique réflexive

Ce chapitre présente les différentes catégories relatives à la mise en œuvre de processus réflexifs par le stagiaire et ses formateurs. Par pratique réflexive est entendu le fait de permettre « par l'analyse (Boutet, 2004), d'améliorer sa pratique, de la réguler, voire de la transformer (Perrenoud, 2001 ; Schön, 1983 ; Tochon, 1993). » (Dubois et al., 2019, p 217).

1. *Le stagiaire*

La pratique réflexive est une compétence attendue des (futurs) enseignants en Belgique francophone (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2000 ; 2001 ; 2019) à l'instar d'autres systèmes éducatifs. Selon la littérature récente, cette compétence est complexe à mettre en œuvre pour les stagiaires (Colognesi et al., 2021) même lorsqu'ils sont confrontés à l'enregistrement vidéo de leur pratique (Derobertmeasure, 2012). L'expression par le stagiaire de sa pratique réflexive peut correspondre à différents niveaux de réflexivité (figure 4). A partir d'un ensemble de modèles (Fenstermacher, 1996 ; Hatton & Smith, 1995 ; Kolb, 1984 ; Schön, 1994 ; Sparks-Langer et al., 1990 ; Van Manen, 1977), Derobertmeasure (2012) a conçu une catégorisation en trois niveaux de la réflexivité des enseignants. Celle-ci a ensuite été développée dans un modèle transprofessionnel (Dubois et al., 2019). Enfin, ce modèle a été amélioré par Bocquillon et ses collaborateurs (2019). Selon ces modèles, un (futur) enseignant peut mobiliser des processus réflexifs de niveau I, de niveau II ou de niveau III. Il convient de souligner d'emblée que pour porter un regard réflexif sur sa pratique de manière complète, il est nécessaire de mobiliser des processus réflexifs des trois niveaux et qu'il n'y a pas d'ordre attendu dans la mobilisation de ces processus (Derobertmeasure, 2012).

Les processus du premier niveau [Pratique réflexive (niveau I)] sont mobilisés par le stagiaire lorsque celui-ci « fait état de sa pratique » (Derobertmeasure, 2012), c'est-à-dire, notamment, lorsqu'il décrit sa pratique, la questionne, en prend conscience et pointe ses difficultés ou ses problèmes (Bocquillon et al., 2019). Cela est par exemple le cas lorsque la stagiaire dit : « En fait, il était venu me voir au tout début pour me dire : « Je n'arrive pas à ouvrir ma pochette. ». Je lui ai dit : « Je vais chercher si j'ai d'autres feuilles ». » (Hélène, stagiaire)⁴. Bien que cela puisse sembler aller de soi, Derobertmeasure et ses collègues (2015) montrent que les futurs enseignants rencontrent des difficultés à décrire leurs pratiques objectivement.

Les processus du deuxième niveau [Pratique réflexive (niveau II)] sont manifestés lorsque le stagiaire prend de la distance vis-à-vis de sa pratique (Bocquillon et al., 2019). Cela a particulièrement lieu lorsque le stagiaire légitime sa pratique selon une préférence, une tradition, en fonction d'arguments contextuels ou d'arguments pédagogiques ou encore éthiques (Derobertmeasure, 2012). Par exemple, une stagiaire légitime sa pratique en fonction du contexte en disant : « Il y a un exercice, mais comme il n'y a pas le wifi, j'avais eu l'idée de mettre un code barre. Alors, ils scannent et ils ont la tête du personnage qui s'affiche... » (Myriam, stagiaire). Cela a également lieu lorsque le stagiaire évalue sa pratique ou porte un diagnostic sur celle-ci (Derobertmeasure, 2012). Par exemple, une stagiaire évalue sa pratique en disant : « En deuxième, ils sont un peu plus bavards et j'ai plus de mal à gérer au niveau de l'autorité. » (Myriam, stagiaire).

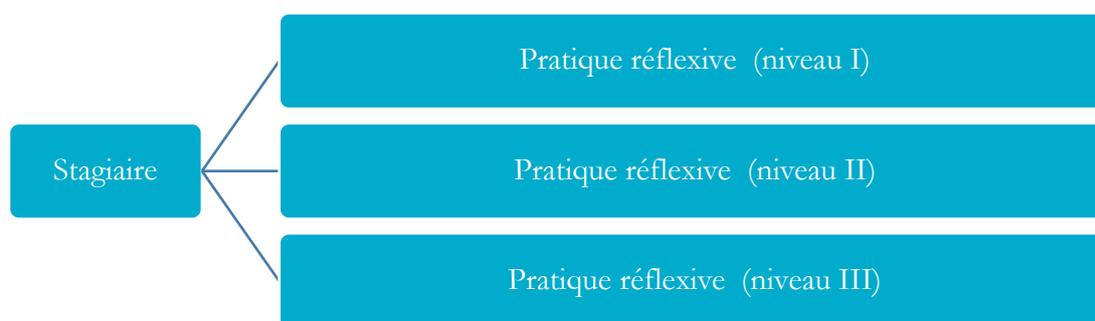
⁴ Ces verbatims sont des paroles authentiques de stagiaires prononcées lors d'entretiens post-leçon en triade. Les prénoms sont des prénoms d'emprunt.

Les processus du troisième niveau [Pratique réflexive (niveau III)] sont mobilisés par le stagiaire lorsque celui-ci se tourne vers ses expériences futures, notamment en formulant des alternatives à sa pratique (Bocquillon et al., 2019). Cela a lieu en particulier lorsque le stagiaire propose et/ou explore des alternatives à sa pratique ainsi que lorsqu'il théorise, c'est-à-dire lorsqu'il formule des règles à partir de sa propre expérience (Derobertmeasure, 2012). Par exemple, un stagiaire dit : « Lundi, je vais mettre un post-it sur ma farde pour me rappeler de leur faire enlever leurs manteaux » (Sabine, stagiaire).

Par ailleurs, il convient de souligner que la grille d'analyse MGT permet de coder « les interventions verbales » des futurs enseignants. Il s'agit donc bien de la verbalisation de la pratique réflexive des acteurs, ce qui n'exclut pas qu'en dehors de ces explicitations, ils puissent exercer également leur pratique réflexive. Cette pratique réflexive non verbalisée n'est alors pas partagée avec les formateurs durant l'entretien post-leçon mais pourrait l'être ultérieurement.

Figure 4

Sous-catégories portant sur l'expression de la pratique réflexive du stagiaire



Le tableau 1 présente les définitions étayées et des illustrations des sous-catégories portant sur l'expression de la pratique réflexive du stagiaire.

Tableau 1

Auteurs de référence, définitions opérationnelles et illustrations des sous-catégories de niveau II de la grille portant sur l'expression la pratique réflexive du stagiaire

Sous-catégories et auteurs de référence	Définitions	Illustrations
[S_Pratique réflexive (niveau I)] (Derobertmeasure, 2012 ; Bocquillon et al., 2019)	Cette sous-catégorie correspond aux propos du stagiaire qui visent à faire « état de sa pratique », c'est-à-dire lorsque, notamment, il décrit sa pratique, la questionne, en prend conscience et pointe ses difficultés ou ses problèmes dans l'optique, in fine, d'éventuellement s'améliorer.	« Je lui ai dit : « Je n'ai pas le temps de chercher. Essaie, toi de retrouver tes feuilles. ». En fait, il les a retrouvées en deux secondes. » (Hélène, stagiaire)

<p>[S_Pratique réflexive (niveau II)]</p> <p>(Derobertmeasure, 2012 ; Bocquillon et al., 2019)</p>	<p>Cette sous-catégorie correspond aux propos du stagiaire qui exprime une prise de distance vis-à-vis de sa pratique, c'est-à-dire lorsque, notamment, il légitime sa pratique selon une préférence, une tradition, en référence à des arguments contextuels, pédagogiques ou éthiques. Cette sous-catégorie correspond également aux propos du stagiaire qui visent à autoévaluer sa pratique ou à porter un diagnostic sur celle-ci dans l'optique, in fine, d'éventuellement s'améliorer.</p>	<p>« J'ai mal géré l'activité, je crois. Je trouve. Parce que je n'arrivais pas à ce qu'ils m'écoutent réellement. » (Amandine, stagiaire)</p> <p>« Franchement, par rapport à la semaine passée, je pense quand même qu'il y a une nette amélioration. » (Zoé, stagiaire)</p>
<p>[S_Pratique réflexive (niveau III)]</p> <p>(Derobertmeasure, 2012 ; Bocquillon et al., 2019)</p>	<p>Cette sous-catégorie correspond aux propos du stagiaire par lesquels il se tourne vers ses expériences futures, c'est-à-dire lorsque, notamment, il outrepassé une réflexion sur son action antérieure pour envisager ses prochaines actions. Cette sous-catégorie correspond également aux propos du stagiaire visant à proposer et/ou à explorer une ou/des alternatives à sa pratique ainsi qu'à théoriser, formuler des règles à partir de sa propre expérience dans l'optique, in fine, d'éventuellement s'améliorer.</p>	<p>« Lundi, je vais mettre un post-it sur ma farde pour me rappeler de leur faire enlever leurs manteaux. » (Sabine, stagiaire)</p>

2. Les formateurs

La pratique réflexive, sous différents aspects présentés à la suite du texte, est une composante de l'agir des formateurs reprise par différentes conceptualisations portant spécifiquement sur l'agir des formateurs de terrain (Baco et al., 2021a ; 2022b ; Chaliès & Raymond, 2008 ; Colognesi et al., 2019b ; Ellis et al., 2020 ; Portelance et al., 2008 ; Vandercleyen, 2010). Les formateurs (maîtres de stage et superviseurs) ont un rapport multiple, complexe, à la réflexivité. D'une part, ils doivent, en tant qu'enseignant, porter, eux-mêmes, un regard réflexif sur leur propre pratique d'enseignant (Baco et al., 2021a), de maître de stage ou de superviseur. D'autre part, ils doivent accompagner et favoriser la pratique réflexive du stagiaire (voir chapitre VII). Ce rapport à la réflexivité est multiple dans le sens, où porter un regard réflexif pour soi, ce qui est davantage la pratique habituelle des enseignants, est différent de partager sa pratique réflexive avec un autre. En effet, le partage de la pratique réflexive nécessite de formuler celle-ci à haute voix, de manière plus construite et pouvant potentiellement amener à une remise en cause et/ou à l'identification de certains éléments de la pratique ne reposant pas sur des choix « rationnels » et/ou pouvant faire l'objet d'une justification

en lien avec les connaissances sur le sujet. De même, porter un regard réflexif sur sa pratique est également différent du fait de soutenir la pratique réflexive d'autrui qui nécessite d'autres compétences, comme le fait de stimuler chez le stagiaire des processus de différents niveaux (Vanderclayen, 2010). Par exemple, les feedbacks d'autorégulation visent à amener le stagiaire à porter un regard réflexif sur sa pratique (voir chapitre VIII).

Il est à noter que la mobilisation de processus réflexifs (tels que décrire sa pratique, légitimer sa pratique...) peut avoir différentes fonctions. Lorsqu'il est question de « pratique » réflexive, il est attendu, en référence à la définition précitée (Dubois et al., 2019), le fait de mobiliser des processus réflexifs afin « d'améliorer sa pratique, de la réguler, voire de la transformer (Perrenoud, 2001 ; Schön, 1983 ; Tochon, 1993) » (Dubois et al., 2019, p 217). Il est également attendu le fait de renforcer sa pratique si l'analyse semble indiquer que la pratique est à poursuivre considérant qu'il se peut que le futur enseignant ne perçoive pas « naturellement » pourquoi ce qui a fonctionné... a fonctionné ! Il s'agit là de la fonction de la « pratique réflexive ». Cette précision est nécessaire car la mobilisation de processus réflexifs peut avoir d'autres fonctions. Par exemple, pour favoriser la collaboration entre le maître de stage et le superviseur (voir chapitre IV), le maître de stage peut décrire sa pratique pour expliquer au superviseur comment il agit habituellement. De même, un maître de stage peut relater sa pratique pour formuler une rétroaction. Par exemple, une maître de stage fait cela en disant : « Moi je leur dis : « Si ça se passe mal... c'est un cadeau que je fais... un jeu, d'accord ?... Parce que ça me prend du temps à faire. Si ça se passe mal, j'arrête le jeu et c'est tout. » » (Yolande, maître de stage). Cependant, si l'objectif du maître de stage est de mobiliser des processus réflexifs dans l'intention d'améliorer sa pratique, ou en tout cas de la légitimer ou la questionner, cela réfère davantage à la mise en œuvre de la « pratique » réflexive. A l'instar du stagiaire, le maître de stage et le superviseur peuvent, donc, être amenés à verbaliser et/ou à analyser leurs pratiques en tant qu'enseignants et formateurs (Baco et al., 2021a). Par exemple, une maître de stage questionne sa pratique et la légitime en disant : « Mais je t'ai quand même laissé un panel de liberté. Alors, peut-être que c'est un défaut d'avoir laissé trop de liberté, j'aurais peut-être dû imposer plus. Mais voilà, tu es en 3^e. Moi, je considère que tu es quand même un peu autonome aussi. » (Pénélope, maître de stage). Une superviseure intentionnalise sa pratique en disant : « Moi, mon job, c'est de vous former à tout ça, à cette réflexivité. » (Marianne, superviseure). Afin de limiter le nombre de catégories, lorsque les formateurs verbalisent leur pratique réflexive, cela correspond à la catégorie [Pratique réflexive] pour les trois niveaux de la réflexivité confondus (figure 5).

Figure 5

Catégorie portant sur l'expression de la pratique réflexive des formateurs



Le tableau 2 présente les définitions étayées et des illustrations de la catégorie portant sur l'expression de la pratique réflexive des formateurs.

Tableau 2

Auteurs de référence, définition opérationnelle et illustrations de la catégorie de niveau II de la grille portant sur l'expression de la pratique réflexive des formateurs

Catégorie et auteurs de référence	Définition	Illustrations
<p>[MDS_Pratique réflexive]</p> <p>[SUP_Pratique réflexive]</p> <p>(Derobertmeasure, 2012 ; Bocquillon et al., 2019)</p>	<p>Cette catégorie correspond aux propos du maître de stage ou du superviseur visant à exercer sa « pratique réflexive » afin de questionner, améliorer, ou renforcer sa pratique. Cela peut être réalisé en faisant « état de sa pratique » (niv. I) ; en « prenant de la distance avec sa pratique » (niv II.) ou en envisageant ses « prochaines actions » (niv. III).</p>	<p>« Mais je t'ai quand même laissé un panel de liberté. Alors, peut-être que c'est un défaut d'avoir laissé trop de liberté, j'aurais peut-être dû imposer plus. Mais voilà, tu es en 3^e. Moi, je considère que tu es quand même un peu autonome aussi. » (Pénélope, maître de stage)</p> <p>« Moi, mon job, c'est de vous former à tout ça, à cette réflexivité. » (Marianne, superviseure)</p>

Chapitre IV : Favoriser la collaboration

Ce chapitre présente les catégories relatives à la facilitation de la collaboration au sein de la triade. Selon Portelance et Durant (2006), la collaboration au sein des différents secteurs professionnels est devenue un impératif. Cela est également le cas en ce qui concerne l'enseignement⁵. La collaboration nécessite un « engagement volontaire orienté vers un but commun (Zeichner, Payne et Brayko, 2015) » (Portelance & Caron, 2021, p. 101). Dans le cadre des stages, il s'agit de la formation du stagiaire (Portelance, 2009). La collaboration nécessite que les acteurs communiquent, qu'ils coopèrent, argumentent et élaborent de connaissances ensemble (Portelance, 2011). Cette communication, doit être authentique, permettre la « négociation, l'appui mutuel, la reconnaissance de l'expertise et du rôle de chacun (Pharand et coll., 2011) » (Pellerin et al. 2020). La collaboration est contributive d'un codéveloppement professionnel des acteurs (Ferrier-Kerr, 2009, cité par Portelance 2011). Enfin, si dans l'idéal, la collaboration nécessite des rapports non hiérarchiques entre les individus, dans le cadre des stages, cela n'est pas possible, car il y a notamment une différence de statut entre les formateurs et le formé (Portelance, 2023).

1. Le stagiaire

La catégorie [Favoriser collaboration] correspond aux interventions du stagiaire visant à soutenir la collaboration au sein de la triade (figure 6). Cela est notamment le cas lorsque le stagiaire explique au maître de stage le contenu des cours qu'il reçoit au sein de l'institution de formation. Une abondante littérature a mis en lumière les difficultés au sein de la triade dont le manque de buts clairs (Graham, 1997, citée par Valencia et al., 2009), d'harmonisation entre les attentes des superviseurs et des maîtres de stage ainsi qu'entre les cours dispensés au sein de l'institution de formation et des expériences au sein du milieu scolaire (Campbell & Dunleavy, 2016 ; Valencia et al., 2009). Le manque de concertation entre les acteurs (Baco et al., 2022a) pourrait expliquer en partie cette difficulté.

Figure 6

Catégorie portant sur les interventions verbales du stagiaire visant à favoriser de la collaboration



Le tableau 3 présente la définition étayée et des illustrations de la catégorie portant sur la facilitation de la collaboration par le stagiaire.

⁵ Le décret définissant la formation initiale des enseignants (FWB, 2019) stipule que les institutions de formation et le milieu scolaire établissent des accords de « collaboration ».

Tableau 3

Auteurs de référence, définition opérationnelle et illustration de la catégorie de niveau II de la grille portant sur les interventions verbales du stagiaire visant à favoriser la collaboration

Catégorie et auteurs de référence	Définition	Illustration
[S_Favoriser collaboration] (Campbell & Dunleavy, 2016 ; Pellerin et al., 2020 ; Portelance & Caron, 2021 ; Valencia et al., 2009)	Cette catégorie correspond aux propos du stagiaire visant à favoriser la collaboration entre le maître de stage et le superviseur ou entre lui-même et ses formateurs. Cela est notamment le cas lorsqu'il permet au maître de stage de connaître le contenu de son cursus.	« M. Murti nous en [utilisation du TBI] a parlé en première. » (Chloé, stagiaire)

2. Les formateurs

Une autre catégorie [Favoriser la collaboration] correspond aux propos visant à soutenir la collaboration au sein de la triade (figure 7). Par exemple, des propos permettant aux formateurs de mieux connaître ce qui se passe dans leurs institutions respectives peut favoriser la collaboration dans l'encadrement du stagiaire. Des propos correspondant à cette catégorie peuvent aussi aider le stagiaire à mieux comprendre le lien entre les deux milieux de formation. Un maître de stage pourrait proposer des pratiques au superviseur. Par exemple, une maître de stage propose de mettre en place un micro-enseignement où l'étudiant est filmé : « Parce qu'en fait à l'agrégation on vous filme. On fait une séance fictive où on est le prof et on a des élèves, mais ce sont nos collègues. On est filmé et après on fait un débriefing de la séquence, ça c'est génial. Ça je pense, c'est quelque chose qu'il faudrait mettre au point avec les jeunes. » (Laure, maître de stage).

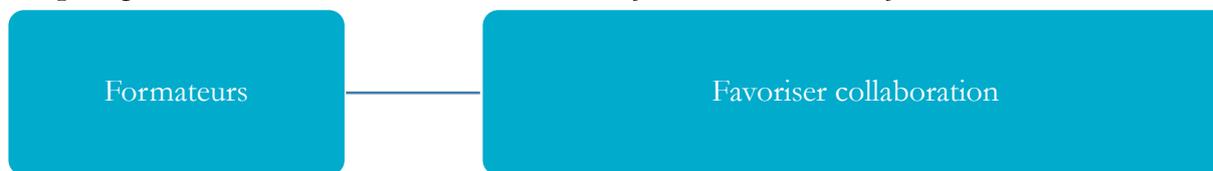
McEwan (1997, citée par Pellerin et al. 2020), identifie que la collaboration se différencie d'autres formes de travail collectif comme la coordination ou la coopération. Afin de limiter le nombre de catégories, dans cette catégorie seront reprises les différentes interventions permettant de soutenir la collaboration, au sens large, au sein de la triade.

Les savoirs expérientiels (Portelance et al., 2008 ; Caron, 2019), acquis sur base de l'expérience, peuvent être partagés par les maîtres de stage pour permettre au superviseur de connaître les stratégies qu'ils emploient, afin de soutenir la collaboration au sein de la triade. Par exemple, une maître de stage explique : « Quand ils ont huit sur vingt, tu rajoutes un zéro devant. C'est plus compliqué de mettre un dix-huit, quoi. » (Sandy, maître de stage). Pratique qu'elle justifie car certains de ses élèves falsifient leurs notes pour que leurs parents ne sachent pas leurs vrais résultats scolaires. Cette « pratique » était inconnue de la superviseuse qui ajoute : « Je n'avais jamais pensé

à ça de toute ma vie de prof. Jamais. Jamais. » (Marianne, superviseure). Enfin, cette catégorie correspond aux propos des formateurs visant à offrir des éléments contextuels (ex. niveau des élèves, règles internes).

Figure 7

Catégorie portant sur les interventions verbales des formateurs visant à favoriser de la collaboration



Le tableau 4 présente la définition étayée et des illustrations de la catégorie portant sur la favorisation de la collaboration par les formateurs.

Tableau 4

Auteurs de référence, définition opérationnelle et illustrations de la catégorie de niveau II de la grille portant sur les interventions verbales des formateurs visant à favoriser de la collaboration

Catégorie et auteurs de référence	Définition	Illustrations
[MDS_Favoriser collaboration] (Campbell & Dunleavy, 2016 ; Pellerin et al., 2020 ; Valencia et al., 2009)	Cette catégorie correspond aux propos du maître de stage ou du superviseur visant à soutenir la collaboration au sein de la triade. Des interventions permettant au maître de stage de mieux connaître le contenu des cours dispensés au sein de l'institution de formation correspondent également à cette catégorie. Cela est aussi le cas des propos du maître de stage visant à offrir des informations contextuelles ou à expliquer ses pratiques.	« Voilà, moi je me posais la question, est-ce qu'à l'École Normale, ils ont une formation sur les TBI ? » (Éléonore, maître de stage) « En 3 ^{ème} , avec Monsieur Ittal et Madame Ali, vous avez un examen commun et ils doivent créer des exercices de grammaire mais par l'intermédiaire du TBI. » (Marianne, superviseure) « Les remarques de Madame [ici la maître de stage] sont très judicieuses. » (Marianne, superviseure) « Madame [ici la maître de stage] me disait quand même qu'il y avait une petite négociation dans les prépas à rendre... Parce qu'elle me dit : « Normalement on ne négocie pas. » et je dis : « Non, normalement, on ne négocie pas. ». C'est quoi cette histoire Nathan (ici le stagiaire) ? » (Marianne, superviseure).

Chapitre V : L'organisation et les remerciements

Ce chapitre présente une catégorie d'interventions verbales issue des précédents travaux des auteurs portant sur l'analyse d'enregistrements d'entretiens post-leçon en triade (Baco et al., soumis a, soumis b). Selon ces travaux, des interventions verbales des acteurs de la triade ont pour fonction d'organiser l'entretien post-leçon et de respecter la déontologie propre à l'accompagnement des stagiaires. Ceux-ci peuvent porter sur la mise en ordre du local, l'organisation des tours de parole, la signature des documents administratifs... Par exemple, une superviseuse dit ceci avant de débiter l'entretien : « Alors voilà, Sandrine, petit débrief de ce que j'ai vu... peut-être fermer la porte parce qu'il y a toujours des petits curieux. » (Marianne, superviseuse). D'autres propos portent sur les remerciements énoncés entre les acteurs. Par exemple, la superviseuse peut remercier la maître de stage d'accueillir les stagiaires : « Merci Madame Lupin de nous soutenir dans notre démarche de formation d'enseignants encore et encore. Merci beaucoup de nous prendre chaque fois des étudiants. » (Marianne, superviseuse). Afin de limiter le nombre de catégories de la grille d'analyse, les interventions portant sur l'organisation et les remerciements sont regroupés au sein de la catégorie [Organisation et remerciements].

1. Le stagiaire

Le stagiaire peut formuler des interventions verbales visant à soutenir l'organisation du débriefing. Par exemple, un stagiaire dit : « Oui, cette place est mieux parce que je n'ai pas envie de m'asseoir à côté de leurs affaires, ne sachant pas s'ils veulent bien » (Aurélien, stagiaire). Le stagiaire peut également formuler des remerciements à ses formateurs. La figure 8 synthétise la catégorie d'interventions verbales formulées par le stagiaire pour organiser l'entretien et remercier.

Figure 8

Catégorie portant sur les interventions verbales du stagiaire visant à organiser l'entretien et à remercier



Le tableau 5 présente la définition étayée et des illustrations de la catégorie portant sur les interventions verbales du stagiaire visant à organiser l'entretien et à remercier.

Tableau 5

Auteurs de référence, définition opérationnelle et illustrations de la catégorie de niveau II de la grille portant sur les interventions verbales du stagiaire visant à organiser l'entretien et à remercier

Catégorie et auteurs de référence	Définition	Illustrations
[S_Organisation de l'entretien et remerciements] (Baco et al., soumis a, soumis b ; Portelance et al., 2008)	Cette catégorie correspond aux propos du stagiaire visant à respecter la déontologie propre aux stages ainsi qu'à organiser l'entretien (organisation du local pour l'entretien, organisation des tours de parole...). Cette catégorie correspond également aux propos du stagiaire visant à clarifier la manière d'évaluer du superviseur et/ou du maître de stage. De plus, cette catégorie correspond aux propos du stagiaire visant à s'acquitter de la signature des documents administratifs (signature de la fiche d'évaluation). Enfin, cette catégorie correspond aussi aux remerciements énoncés par le stagiaire.	« On arrive tout doucement à la fin. Et bien je voulais quand même vous dire merci. » (Martin, stagiaire) « Je dois signer ici ? » (Amandine, stagiaire)

2. Les formateurs

Afin que l'entretien se passe au mieux, les formateurs doivent l'organiser et le piloter. À cette fin, les formateurs énoncent différentes interventions verbales qui ont pour fonction d'organiser l'entretien post-leçon (ex. disposer le local pour permettre un échange entre les trois personnes, répartir les tours de parole...). De plus, cette catégorie correspond également aux indications sur la manière d'évaluer des formateurs, afin de limiter le nombre de catégories et parce que ces interventions donnent des balises à l'entretien. Par exemple, une superviseure (pédagogue) explicite qu'elle n'évalue pas le contenu du cours car cela est la charge d'un autre superviseur (didacticien) : « Français langue étrangère, je ne vérifie pas sa matière. Je connais évidemment. Ça fait huit ans que je vois des leçons de CPC ou de morale donc je commence à être quand même un peu aguerrie. » (Marianne, superviseure).

Bien que l'on pourrait espérer une stricte analogie des rôles du maître de stage et du superviseur au sujet de la favorisation de la collaboration au sein de la triade, la littérature semble indiquer que le rôle des deux formateurs n'est pas nécessairement le même au sujet de l'organisation de l'entretien post-leçon en triade. Selon Portelance et ses collègues (2008), le superviseur doit exercer un leadership – collaboratif - au sein de la triade. À ce titre, c'est notamment à lui qu'il revient de s'assurer de la mise en place des conditions nécessaires d'une discussion ou chaque acteur a une place juste. Par exemple, c'est souvent le superviseur qui propose une structure au débriefing en organisant les tours de parole. Une superviseure dit : « Bon eh bien, habituellement, d'abord on donne la parole à l'étudiante. Ensuite, je vous donne la parole car en plus, j'ai vu que vous avez pris des notes. Puis, généralement, je reprends la parole à la fin » (Irina, superviseure). Par ailleurs, cette catégorie correspond également aux propos d'un formateur lorsqu'il remercie l'autre formateur ou

le stagiaire [Organisation de l'entretien et remerciements] : « Allez, chouette. Ah bien, merci beaucoup d'accueillir » (Marianne, superviseure). La figure 9 illustre la catégorie d'interventions verbales formulées par les formateurs visant à organiser l'entretien post-leçon et à remercier.

Figure 9

Catégorie portant sur les interventions verbales des formateurs visant à organiser l'entretien et à remercier



Le tableau 6 présente la définition étayée et des illustrations de la catégorie portant sur les interventions verbales des formateurs visant à organiser l'entretien et à remercier.

Tableau 6

Auteurs de référence, définition opérationnelle et illustrations de la catégorie de niveau II de la grille portant sur les interventions verbales des formateurs visant à organiser l'entretien et à remercier

Catégorie et auteurs de référence	Définition	Illustrations
[MDS_Organisation de l'entretien et remerciements] [SUP_Organisation de l'entretien et remerciements] (Baco et al., soumis a, soumis b ; Portelance et al., 2008)	Cette catégorie correspond aux propos du maître de stage ou du superviseur visant à respecter la déontologie propre à l'accompagnement d'un stagiaire ainsi qu'à organiser le débriefing (mise en ordre du local pour l'entretien post-leçon, organisation des tours de parole). Cette catégorie correspond également aux propos des formateurs visant à clarifier la manière d'évaluer du superviseur et/ou du maître de stage. De plus, cette catégorie correspond aussi aux propos des formateurs visant à s'acquitter de la signature des documents administratifs (signature de la fiche d'évaluation). Enfin, cette catégorie correspond tout autant aux remerciements formulés par les formateurs.	« Alors voilà, Sally, petit débrief de ce que j'ai vu... peut-être fermer la porte parce qu'il y a toujours des petits curieux. » (Marianne, superviseure) « Je ne sais pas si Madame veut. » (Marianne, superviseure) « Tout d'abord, j'aimerais vous remercier d'accueillir nos étudiants et leurs permettre ainsi de faire leurs stages pour devenir enseignant. » (Irina, superviseure)

Chapitre VI : L'approbation et la désapprobation

Ce chapitre présente différentes interventions verbales qui ont pour fonction de marquer un accord ou un désaccord. Ces interventions sont communes aux trois acteurs.

1. Le stagiaire

Le stagiaire peut marquer son accord (parfois de manière très brève) [Approbation] ou son désaccord [Désapprobation]. Cette approbation doit être différenciée des rétroactions (voir chapitre VIII). Le fait qu'un stagiaire acquiesce beaucoup aux propos de ses formateurs sans développer davantage son propos peut être l'un des indicateurs d'un style de supervision directif⁶ (Baco et al., soumis). De plus, certains formateurs pourraient, dans certains cas, ne pas laisser suffisamment la parole aux stagiaires pour développer leur réflexivité ou répondre à leurs questions, les laissant ainsi uniquement acquiescer à leurs propos (Portelance & Caron, 2017). Par ailleurs, selon Perrault (2006, cité par Perrault & Levené, 2019), un stagiaire en difficulté pourrait éviter de partager ses problèmes et se replier sur lui-même pour ne pas s'exposer devant ses formateurs qui participent souvent à son évaluation.

À partir des travaux de Gilly et ses collègues (2001), Portelance (2011), dans une étude portant sur le dialogue collaboratif entre maître de stage et stagiaire avant et après deux périodes d'enseignement des stagiaires, a identifié que les dialogues entre les maîtres de stage et les stagiaires, lorsqu'ils confrontent des idées différentes sont des « confrontations contradictoires » et non des « confrontations avec désaccord ». Cela signifie que le formateur ou le stagiaire qui est en désaccord avec son interlocuteur tente de dépasser le désaccord en argumentant (confrontation contradictoire). Cela est différent de la « confrontation avec désaccord » lors de laquelle le formateur ou le stagiaire n'accepte pas l'énoncé de son interlocuteur sans argumenter son point de vue. Selon Portelance (2011), l'absence de « confrontation avec désaccord » pourrait s'expliquer par le rapport hiérarchique entre les formateurs et le stagiaire, ce dernier pouvant craindre de manifester uniquement son désaccord à ses formateurs qui jouent un rôle prépondérant dans son évaluation. La figure 9 comprend les deux sous-catégories d'interventions verbales formulées par le stagiaire permettant d'approuver ou désapprouver les propos des formateurs.

Figure 9

Sous-catégories portant sur les interventions verbales du stagiaire permettant d'approuver ou désapprouver les propos des formateurs



Le tableau 7 présente les définitions étayées et des illustrations des sous-catégories portant sur les interventions verbales du stagiaire permettant d'approuver ou de désapprouver les propos des formateurs.

⁶ Pour une présentation des styles de supervision, voir Vanderclayen et ses collègues (2013) ou Baco et ses collègues (soumis a).

Tableau 7

Auteurs de référence, définitions opérationnelles et illustrations des sous-catégories de niveau II de la grille portant sur les interventions verbales du stagiaire permettant d'approuver ou désapprouver les propos des formateurs

Sous-catégories et auteurs de référence	Définitions	Illustrations
[S_Approbation] (Baco et al., soumis a)	Cette sous-catégorie correspond aux propos du stagiaire visant à approuver l'énoncé d'un des deux formateurs.	« Ok. » « Oui. » « C'est ça. » « Hum hum. » (Miranda, stagiaire)
[S_Désapprobation] (Baco et al., soumis a)	Cette sous-catégorie correspond aux propos du stagiaire visant à désapprouver l'énoncé d'un des deux formateurs.	« Non, j'ai complètement zappé. Non, moi, ce que j'ai donné c'était le règlement. » (Mélanie, stagiaire)

2. Les formateurs

A l'instar du stagiaire, les formateurs peuvent marquer leur approbation [Approbation] ou leur désapprobation [Désapprobation] avec l'énoncé du stagiaire ou de l'autre formateur. La figure 10 comprend les deux sous-catégories d'interventions verbales formulées par les formateurs permettant d'approuver ou de désapprouver l'énoncé du stagiaire ou de l'autre formateur.

Figure 10

Sous-catégories portant sur les interventions verbales du formateur permettant d'approuver ou désapprouver l'énoncé du stagiaire ou de l'autre formateur



Le tableau 8 présente les définitions étayées et des illustrations des sous-catégories portant sur les interventions verbales des formateurs permettant d'approuver ou désapprouver l'énoncé du stagiaire ou de l'autre formateur.

Tableau 8

Auteurs de référence, définitions opérationnelles et illustrations des sous-catégories de niveau II de la grille portant sur les interventions verbales des formateurs permettant d'approuver ou désapprouver l'énoncé du stagiaire ou de l'autre formateur

Sous-catégories et auteurs de référence	Définitions	Illustrations
[MDS_Approbation] [SUP_Approbation] (Baco et al., soumis a)	Cette sous-catégorie correspond aux propos du maitre de stage ou du superviseur visant à approuver l'énoncé du stagiaire ou de l'autre formateur.	« Ok. » « Oui. » « D'accord. » « Hum hum. » (Irina, superviseure)
[MDS_Désapprobation] [SUP_Désapprobation] (Baco et al., soumis a)	Cette sous-catégorie correspond aux propos du maitre de stage ou du superviseur visant à désapprouver l'énoncé du stagiaire ou de l'autre formateur.	« Bon effectivement, alors tu n'étais pas au courant, ça ce n'est pas possible. » (Marianne, superviseure) « Non, le jeudi avant le stage. » (Sonia, maitre de stage)

Partie III : S'assurer de la compréhension et rétroagir

Chapitre VII : L'objectivation de la compréhension

Afin de s'assurer de la compréhension de son interlocuteur, le stagiaire ou le formateur peut formuler des interventions verbales ayant pour fonction d'objectiver la compréhension. Bocquillon (2020) qualifie, en référence à De Landsheere et Bayer (1947), qui utilisaient les termes suivants pour les rétroactions (feedbacks), de « stéréotypées » ou « spécifiques » les objectivations de la compréhension. Une objectivation stéréotypée est une intervention verbale dont l'objet est de vérifier la compréhension de son interlocuteur sans l'inviter à développer sa réponse (ex. « Êtes-vous d'accord ? », « Ok ? », « Vois-tu ce que je veux dire ? ») (Baco, 2022 ; Baco et al., 2022c ; Bocquillon, 2020). Ce type d'objectivations est très différent des objectivations spécifiques de la compréhension qui visent également à vérifier la compréhension de son interlocuteur mais en l'invitant à développer sa réponse (ex. « Peux-tu réexpliquer cette notion ? », « Qu'as-tu compris de cet échange ? »)... D'après Bocquillon (2020), les objectivations stéréotypées de la compréhension, contrairement aux objectivations spécifiques de la compréhension, informent peu sur la compréhension effective de l'interlocuteur car elles n'invitent « pas réellement les élèves [le stagiaire ou le formateur] à s'exprimer au sujet de ce qu'ils ont compris/de ce qu'ils n'ont pas compris et auxquelles ils peuvent répondre par l'affirmative (... et parfois vaguement !) même s'ils n'ont pas compris » (p. 103).

1. Le stagiaire

Le stagiaire peut, durant les conversations avec ses formateurs, formuler des objectivations de la compréhension. En toute vraisemblance, il s'agira plutôt d'objectivations stéréotypées que d'objectivations spécifiques. En effet, il est plus probable qu'un stagiaire demande à ses formateurs : « Est-ce que j'ai été clair ? M'avez-vous bien compris ? » que « Pouvez me réexpliquer ce que je viens de dire ? ». Afin de limiter le nombre de catégories, toutes les objectivations de la compréhension formulées par le stagiaire sont rassemblées dans la catégorie [Objectivation]. La figure 11 reprend les catégories concernant les objectivations de la compréhension formulées par le stagiaire.

Figure 11

Catégorie portant sur les interventions verbales du stagiaire permettant d'objectiver la compréhension de ses formateurs



Le tableau 9 présente les définitions étayées et une illustration de la catégorie portant sur les interventions verbales du stagiaire permettant d'objectiver la compréhension.

Tableau 9

Auteurs de référence, définition opérationnelle et illustration de la catégorie de niveau II de la grille portant sur les interventions verbales du stagiaire permettant d'objectiver la compréhension des formateurs

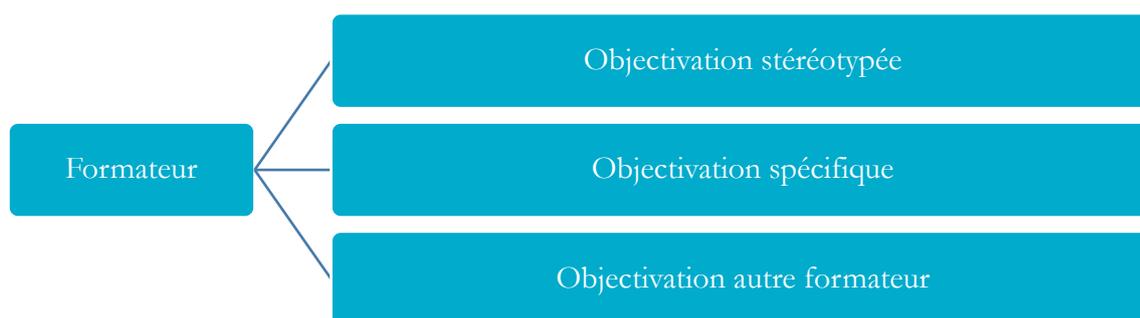
Catégorie et auteurs de référence	Définition	Illustration
[S_Objectivation] (Baco, 2022 ; Baco et al., 2022 ; Bocquillon, 2020)	Cette catégorie correspond aux propos du stagiaire visant à objectiver de manière stéréotypée ou spécifique la compréhension de l'un de ses formateurs.	« Vous voyez ce que je veux dire ? » (exemple fictif)

2. Les formateurs

Afin de vérifier la compréhension du stagiaire ou de l'autre formateur, un formateur peut mettre en œuvre des objectivations stéréotypées ou spécifiques de la compréhension. Pour permettre à son interlocuteur d'exposer ce qu'il a compris et ne pas mettre l'accent sur ce qu'il n'a pas compris en premier lieu (Bocquillon, 2020), un formateur peut formuler des objectivations spécifiques de la compréhension au stagiaire [Objectivation spécifique] ou à l'autre formateur [Objectivation autre formateur]. De même, le formateur peut également formuler des objectivations stéréotypées au stagiaire [Objectivation stéréotypée] ou à l'autre formateur [Objectivation autre formateur]. La figure 12 reprend les sous-catégories portant sur les objectivations de la compréhension formulées par les formateurs.

Figure 12

Sous-catégories portant sur les interventions verbales des formateurs permettant d'objectiver la compréhension du stagiaire ou de l'autre formateur



Le tableau 10 présente les définitions étayées et des illustrations des sous-catégories portant sur les interventions verbales des formateurs permettant d'objectiver la compréhension.

Tableau 10

Auteurs de référence, définitions opérationnelles et illustrations des sous-catégories de niveau II de la grille portant sur les interventions verbales du formateur permettant d'objectiver la compréhension

Sous-catégories et auteurs de référence	Définitions	Illustrations
[MDS_Objectivation stéréotypée] [SUP_Objectivation stéréotypée] (Baco, 2022 ; Baco et al., 2022c ; Bocquillon, 2020)	Cette sous-catégorie correspond aux propos du maître de stage ou du superviseur visant à objectiver de manière stéréotypée la compréhension du stagiaire.	« Tu vois ? D'accord ? » (Yolande, maître de stage)
[MDS_Objectivation spécifique] [SUP_Objectivation spécifique] (Baco, 2022 ; Baco et al., 2022c ; Bocquillon, 2020)	Cette sous-catégorie correspond aux propos du maître de stage ou du superviseur visant à objectiver de manière spécifique la compréhension du stagiaire.	« Peux-tu me réexpliquer ce que je viens de dire ? » (exemple fictif)
[MDS_Objectivation autre formateur] [SUP_Objectivation autre formateur] (Baco, 2022 ; Baco et al., 2022c ; Bocquillon, 2020)	Cette sous-catégorie correspond aux propos du maître de stage ou du superviseur visant à objectiver de manière stéréotypée ou spécifique la compréhension de l'autre formateur.	« Ok ? » (exemple fictif)

Chapitre VIII : Les rétroactions

Afin de soutenir le développement professionnel du stagiaire, les formateurs sont amenés à fournir des rétroactions (feedbacks) au stagiaire. Le terme feedback est la contraction, porteuse de sens, de « nourrir » (to feed) et « en retour » (back)⁷. Il s'agit donc de « nourrir en retour » de l'expérience. Hattie et Timperley (2007) définissent la rétroaction, feedback, comme « une information fournie par un agent (ex. : enseignant, pair, livre, soi-même, expérience) à propos d'un aspect d'une performance ou d'une compréhension »⁸ (p. 81). De même, le stagiaire peut, dans une certaine mesure et dans certains contextes, fournir une rétroaction sur la pratique d'un formateur. Par exemple, un stagiaire avancé, qui effectue un stage long avec son maître de stage pourrait à certains moments formuler des feedbacks, en disant : « Lorsque vous faites un rappel, on voit que ça les aide ». Dans un autre contexte, un stagiaire peut exprimer le bienfait des pratiques d'accompagnement d'un superviseur. A ce propos, une stagiaire dit : « Monsieur Mcgoudall est quelqu'un de très gentil qui cherche la manière de dire les choses, mais le plus calmement, pour qu'on le prenne correctement. » (Mélanie, stagiaire). Comme cela est écrit plus bas, il y a un lien entre les rétroactions et la réflexivité, car certaines rétroactions visent à amener le stagiaire à s'autoréguler, donc à porter un regard réflexif sur sa pratique pour ensuite éventuellement modifier son agir ou sa compréhension, à la condition que le stagiaire s'investisse dans la démarche.

De nombreuses publications scientifiques soutiennent que les rétroactions sont l'un des éléments les plus efficaces pour soutenir les élèves dans leur apprentissage (e.g. Bocquillon, 2020 ; Bressoux, 1994 ; Good & Brophy, 2008 ; Hattie & Timperley, 2007 ; Rosenshine, 2012 ; Slavin, 2009 ; Stevens et al., 2023 ; Stronge, 2007). Pour ce qui est de la formation pratique des enseignants, les rétroactions ont pour objectif principal de soutenir le développement professionnel du stagiaire (Maes et al., 2022 ; Portelance, 2009 ; Portelance et al., 2008 ; Van de Ridder et al., 2008). Plusieurs typologies des rétroactions existent (ex. Cutrer-Párraga et al., 2023 ; Hattie & Timperley, 2007 ; Rosenshine & Stevens, 1986). Hattie & Timperley (2007) identifient 4 niveaux de rétroactions : la tâche, le processus, l'autorégulation et le soi. Cette typologie, largement utilisée dans le domaine de l'éducation, a notamment été utilisée par Maes et ses collègues (2022) pour analyser une situation proche de celle des entretiens post-leçon en triade, à savoir les entretiens de co-évaluation entre le stagiaire et le superviseur. La suite du texte traite premièrement des rétroactions portant sur la tâche, le processus et le soi. Ensuite, un focus est réalisé sur les rétroactions visant l'autorégulation.

1. Les rétroactions portant sur la tâche, le processus et le soi

Le premier niveau de rétroaction, appelé également rétroaction corrective (feedback correctif), porte sur la tâche que le stagiaire a effectuée (ou non) (Hattie & Timperley, 2007). Il communique donc une information sur ce qui a été fait ou non et peut porter sur différentes dimensions, comme la justesse d'une action, le soin... Ce type de rétroactions est souvent le plus utilisé par les enseignants avec leurs élèves.

Le deuxième niveau de rétroaction porte sur le processus mobilisé par le stagiaire pour effectuer une ou des tâche(s). Il porte sur la manière (le comment) dont une action a été effectuée (par exemple, la manière de désigner des élèves, de mettre en place une activité d'enseignement-apprentissage ou encore de gérer un comportement perturbateur). Pour donner une indication au

⁷ <https://www.cnrtl.fr/etymologie/feedback>

⁸ Traduction personnelle de : « as information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding. »

stagiaire sur comment il pourrait agir/aurait pu agir, le formateur peut faire référence à sa propre expérience (Vanderclayen et al., 2013). Par exemple, il peut dire : « Moi, dans cette situation, habituellement, je procède de cette manière... ». Ce type d'intervention, bien que mobilisant un processus réflexif (description de sa pratique) est bien une rétroaction portant sur le processus car sa fonction est de fournir un retour sur le processus mis en œuvre par le futur enseignant.

Le quatrième niveau, les rétroactions sur le soi, correspond aux rétroactions portant sur la personne stagiaire elle-même. Bocquillon (2020), s'appuyant sur Hattie & Timperley (2007), souligne que les rétroactions sur le soi « sont rarement efficaces, car elles détournent l'attention de la tâche et peuvent engendrer la peur de se tromper et de recevoir une rétroaction négative portant sur sa personne » (p. 107). Rosenshine & Stevens (1986) identifient que les rétroactions peuvent être positives ou négatives. Cela est très pertinent dans le contexte de la formation pratique afin de caractériser l'évaluation prodiguée ainsi que les éléments évalués positivement et négativement par les formateurs. Aussi, ces trois types de rétroactions retenues peuvent être positives, c'est-à-dire valider le processus, la tâche ou un aspect de la personne mais peuvent, au contraire être négatives. Selon Gielen et De Wever (2015, cités par Liesa et al., 2023), il convient d'utiliser d'une part des rétroactions positives et d'autre part des rétroactions négatives car ces deux types de rétroactions peuvent améliorer les futures performances des apprenants. Il convient de souligner que les feedbacks positifs ou négatifs peuvent contenir des pistes d'action concrètes permettant au stagiaire ou au formateur d'améliorer sa pratique.

2. Les rétroactions portant sur l'autorégulation

Comme le présente cette section, il existe un lien entre les rétroactions portant sur l'autorégulation (3^{ème} niveau de la typologie d'Hattie et Timperley (2007)) du stagiaire et la réflexivité. En effet, les rétroactions portant sur l'autorégulation sont définies comme des rétroactions qui permettent aux apprenants de « contrôler, diriger et réguler leurs actions en vue d'atteindre l'objectif d'apprentissage »⁹ (Hattie & Timperley, 2007, p. 93). Elles visent à amener le stagiaire à s'auto-évaluer (self-appraisal), ce qui correspond à « la capacité des étudiants à examiner et à évaluer leurs capacités, leurs connaissances et leurs stratégies cognitives par le biais de divers processus d'autocontrôle »¹⁰ (Hattie & Timperley, 2007, p. 94) et à s'autoréguler qui correspond au « contrôle et à la régulation du comportement des élèves [des stagiaires] par la planification, la correction des erreurs et l'utilisation de stratégies d'amélioration »¹¹ (Hattie & Timperley, 2007, p. 94).

3. Le stagiaire

Le stagiaire peut, dans certaines conditions, également être amené à fournir une information (pouvant être une évaluation) sur la pratique d'autrui (voire la personne dans une moindre mesure) et donc à formuler des rétroactions. Ces rétroactions peuvent être des quatre niveaux d'Hattie et Timperley (2007), à savoir, la tâche, le processus, l'autorégulation et le soi. Les rétroactions portant sur la tâche, le processus ou le soi peuvent être positifs ou négatifs. En effet, le stagiaire pourrait, dans certains contextes comme celui du stage de longue durée émettre un avis sur une production

⁹ Traduction personnelle de: "It addresses the way students monitor, direct, and regulate actions toward the learning goal"

¹⁰ Traduction personnelle de: "Self-appraisal relates to students' facility to review and evaluate their abilities, knowledge states, and cognitive strategies through a variety of self-monitoring processes."

¹¹ Traduction personnelle de: "Self-management is the monitoring and regulating of students' ongoing behavior through planning, correcting mistakes, and using fixup strategies."

du maître de stage. Par exemple, il pourrait dire : « Je trouve que ce document élève est vraiment adéquat. ». De même, lors de la co-construction d'une leçon, il pourrait dire : « Il me semble que le document n'est pas aisé à lire car il y a beaucoup d'informations. ». Ces feedbacks peuvent également porter sur la pratique non pas d'enseignant mais de maître de stage. Par exemple, un stagiaire a dit : « Comment dire... accorder de la confiance comme ça, autant, ce n'est pas chez tout le monde. Donc, c'est vrai que c'était vraiment chouette. » (Nathan, stagiaire). Il semble moins probable que les stagiaires énoncent des feedbacks visant l'autorégulation du type : « Vous pouvez trouver la réponse par vous-même ». Afin de limiter le nombre de catégories, l'ensemble de ces rétroactions sont rassemblées dans la catégorie [Rétroaction] (figure 13).

Figure 13

Catégorie portant sur les interventions verbales du stagiaire visant à rétroagir



Le tableau 11 présente les définitions étayées et des illustrations de la catégorie portant sur les rétroactions formulées par le stagiaire.

Tableau 11

Auteurs de référence, définition opérationnelle et illustration de la catégorie de niveau II de la grille portant sur les rétroactions formulées par le stagiaire

Catégorie et auteurs de référence	Définition	Illustration
[S_Rétroaction] (Hattie & Timperley, 2007; Rosenshine & Stevens, 1986; Shirah & Sidney, 2023)	Cette catégorie correspond aux propos du stagiaire visant à émettre une rétroaction au sujet d'une tâche réalisée, d'un processus mis en œuvre par un formateur ou à propos du formateur lui-même (rétroaction sur le soi). Ces rétroactions peuvent également viser l'autorégulation du formateur bien que les rétroactions visant l'autorégulation soient sans doute très rares.	« Je n'aurais pas pu mieux tomber qu'avec Monsieur Endrit. » (Ariane, stagiaire)

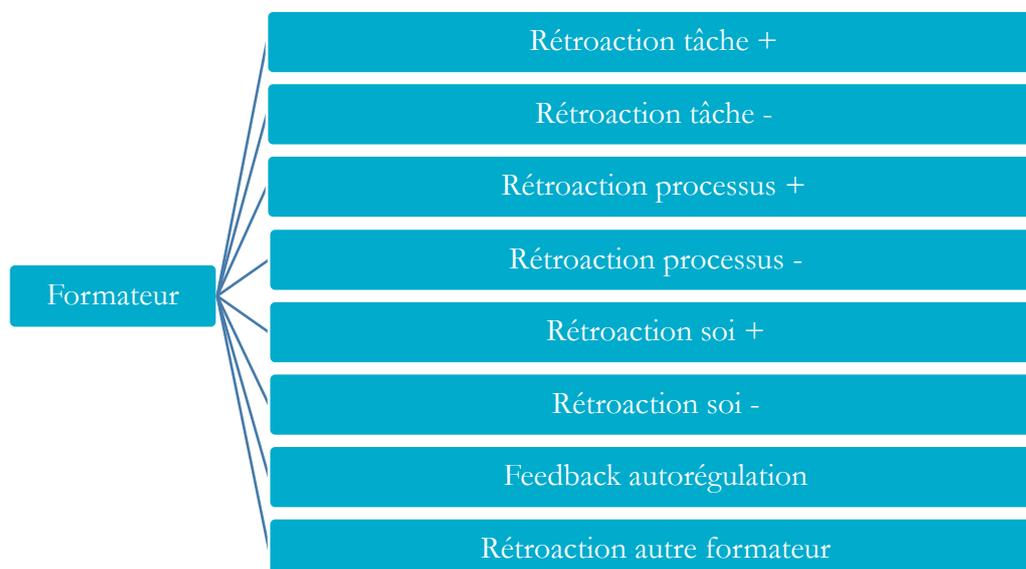
4. Les formateurs

Afin de fournir un retour au stagiaire sur sa prestation, les formateurs peuvent notamment dispenser des rétroactions. Les rétroactions portant sur la tâche, le processus et le soi peuvent être positives [Rétroaction tâche, processus, soi +] ou négatives [Rétroaction tâche, processus, soi -]. Par exemple, une superviseure dispense une rétroaction positive portant sur la tâche en disant : « Au niveau administratif, tout est vraiment très en ordre. » (Marianne, superviseure). Cette même superviseure formule une rétroaction négative portant sur la tâche en disant : « Tu as fait cette erreur en disant qu'il n'y a aucune étape. » (Marianne, superviseure). Pour ce qui est des rétroactions portant sur les processus, une maître de stage a effectué une rétroaction positive sur le processus en disant : « Tu as bien fait pour la correction de la prépa de ne pas interroger ceux qui levaient la main mais de choisir toi-même ceux qui devaient répondre. » (Mélanie, maître de stage). Les rétroactions invitant à l'autorégulation correspondent à la catégorie [Rétroaction autorégulation]. Par exemple, une superviseure dit : « Comment ça s'est passé pour toi ? » (Marianne, superviseure). Une maître de stage dit : « Alors, des autres facteurs, ça pourrait être quoi ? » (Yolande, maître de stage).

Les formateurs peuvent aussi fournir un retour sur l'expérience de l'autre formateur et donc lui formuler une rétroaction (d'un des quatre niveaux de Hattie & Timperley (2007)) [Rétroaction autre formateur]. Par exemple, une superviseure a dit à propos du fait de faire recopier des élèves que cela pouvait être difficile pour des élèves ayant une dyslexie (Marianne, superviseure).

Figure 14

Sous-catégories portant sur les interventions verbales des formateurs visant à rétroagir



Le tableau 12 présente les définitions étayées et des illustrations des sous-catégories portant sur les rétroactions formulées par les formateurs.

Tableau 12

Auteurs de référence, définitions opérationnelles et illustrations des sous-catégories de niveau II de la grille portant sur les rétroactions formulées par les formateurs

Sous-catégories et auteurs de référence	Définitions	Illustrations
[MDS_Rétroaction tâche +] [SUP_Rétroaction tâche +] (Hattie & Timperley, 2007; Maes et al., 2022; Rosenshine & Stevens, 1986)	Cette sous-catégorie correspond aux interventions du maître de stage ou du superviseur visant à dispenser une rétroaction positive au sujet de la tâche réalisée par le stagiaire.	« En tout cas, ce que j'aime beaucoup, c'est qu'au niveau de la méthodologie, les objectifs sont présents. » (Marianne, superviseure)
[MDS_Rétroaction tâche -] [SUP_Rétroaction tâche -] (Hattie & Timperley, 2007; Maes et al., 2022; Rosenshine & Stevens, 1986)	Cette sous-catégorie correspond aux interventions du maître de stage ou du superviseur visant à émettre une rétroaction négative sur la tâche réalisée par le stagiaire. Cette catégorie correspond également aux propos des formateurs visant à émettre des pistes d'amélioration après avoir émis un jugement négatif au sujet de la tâche réalisée par le stagiaire.	« Il y avait quatre élèves avec un manteau [en classe, durant toute l'heure de cours]. » (Mélanie, maître de stage) « Il y a quand même pas mal de manquements au niveau administratif. » (Marianne, superviseure)
[MDS_Rétroaction processus +] [SUP_Rétroaction processus +] (Hattie & Timperley, 2007; Maes et al., 2022; Rosenshine & Stevens, 1986)	Cette sous-catégorie correspond aux interventions du maître de stage ou du superviseur visant à dispenser une rétroaction positive portant sur le processus mis en œuvre par le stagiaire.	« J'ai beaucoup aimé le début où tu fais notamment reformuler la consigne... que tu t'assures vraiment... que les élèves aient bien compris la consigne. Tu as fait le rappel d'ailleurs. » (Marianne, superviseure)

<p>[MDS_Rétroaction processus -] [SUP_Rétroaction processus -] (Hattie & Timperley, 2007; Maes et al., 2022; Rosenshine & Stevens, 1986)</p>	<p>Cette sous-catégorie correspond aux interventions du maître de stage ou du superviseur visant à émettre une rétroaction négative au sujet d'un processus mis en œuvre par le stagiaire. Cette catégorie correspond également aux propos du formateur visant à évoquer des pistes d'amélioration après avoir émis un jugement négatif au sujet du processus mis en œuvre par le stagiaire.</p>	<p>« Quand tu leur as demandé de faire leur schéma, tu aurais peut-être dû leur rappeler, de mettre en évidence les éléments dans le texte et éventuellement sur la couverture... » (Lola, maître de stage)</p>
<p>[MDS_FB soi +] [SUP_FB soi +] (Hattie & Timperley, 2007; Maes et al., 2022; Rosenshine & Stevens, 1986)</p>	<p>Cette sous-catégorie correspond aux interventions du maître de stage ou du superviseur visant à émettre une rétroaction positive au sujet de la personne stagiaire (soi) à la suite de sa production ou de sa prestation.</p>	<p>« Tu es sérieuse, consciencieuse. » (Marianne, superviseure)</p>
<p>[MDS_FB soi -] [SUP_FB soi -] (Hattie & Timperley, 2007; Maes et al., 2022; Rosenshine & Stevens, 1986)</p>	<p>Cette sous-catégorie correspond aux interventions du maître de stage ou du superviseur visant à émettre une rétroaction négative au sujet de la personne stagiaire (soi) à la suite de sa production ou de sa prestation. Cette catégorie correspond aux propos visant à évoquer des pistes d'amélioration après avoir émis un jugement négatif au sujet de la personne stagiaire.</p>	<p>« Tu n'es pas douée. » (exemple fictif)</p>
<p>[MDS_autorégulation] [SUP_autogestion] (Hattie & Timperley, 2007)</p>	<p>Cette sous-catégorie correspond aux interventions du maître de stage ou du superviseur visant à amener le stagiaire à s'auto-réguler. Cela a particulièrement lieu lorsque la rétroaction vise à amener le stagiaire à s'auto-évaluer, proposer et/ou explorer des alternatives à sa pratique ainsi qu'à théoriser.</p>	<p>« Tu dois nous raconter, c'est toujours par toi qu'on commence. » (Yolande, maître de stage) « Donc, tu trouves qu'ils n'étaient pas assez avec toi ? » (Yolande, maître de stage) « Regarde, relis ce que tu as écrit au tableau. » (Marianne, superviseure)</p>

<p>[MDS_Rétroaction autre formateur]</p> <p>[SUP_Rétroaction autre formateur]</p> <p>(Hattie & Timperley, 2007)</p>	<p>Cette sous-catégorie correspond aux interventions du maître de stage ou du superviseur visant à énoncer une rétroaction portant sur la tâche réalisée par l'autre formateur, le processus que ce dernier a mis en œuvre ou sa personne. Cette rétroaction peut relever d'un des quatre niveaux de rétroaction proposés par Hattie et Timperley (2007), à savoir la tâche, le processus, l'autorégulation et le soi.</p>	<p>« [au sujet de la pratique du Maître de stage de faire recopier les élèves] Je ne sais pas. Pour les dyslexiques, c'est une horreur. » (Marianne, superviseure)</p>
---	--	--

Partie IV : L'aide et la formation à des gestes professionnels ainsi que les autres fonctions

Chapitre IX : L'aide et la formation à des gestes professionnels ainsi que les autres fonctions

Ce chapitre présente de manière détaillée les différentes fonctions des gestes professionnels portant sur l'aide fournie par le stagiaire à ses formateurs ou l'aide fournie au stagiaire par ses formateurs. Cette aide est différente des rétroactions. Par aide, est entendue la notion d'étayage, un soutien momentané apporté à un stagiaire durant son apprentissage, ainsi que l'aide que peut apporter un stagiaire lorsqu'il agit en partenariat/en collaboration avec ses formateurs (ex. co-construction d'une leçon). Sont également concernées d'autres formes d'aide comme le fait, pour les formateurs, de sécuriser et rassurer le stagiaire. Il convient de souligner que l'aide fournie par les formateurs est adaptée tout au long du stage en fonction des besoins du stagiaire (Colognesi et al., 2019b). Ce chapitre présente également la formation par les formateurs à des gestes professionnels en utilisant le modelage de pratiques.

1. Le stagiaire

Le stagiaire peut offrir un support, une aide [Support] à ses formateurs, par exemple en leur proposant une manière d'agir au sujet de leur propre pratique d'enseignant ou de formateur. Le stage peut, effectivement, être une occasion de codéveloppement professionnel (Portelance & Caron, 2010) pour les trois acteurs de la triade grâce à l'aide apportée respectivement par les acteurs mais aussi de manière plus générale par les discussions au sein de la triade. De plus, dans une visée de « co-construction » (Colognesi et al., 2019b), de concevoir quelque chose de commun, le stagiaire peut apporter de l'aide à ses formateurs et vice versa. Ces différentes aides ne correspondent pas à une des autres catégories de la grille d'analyse (ex. les rétroactions).

Afin de recevoir de l'aide de ses formateurs, les interventions verbales du stagiaire peuvent avoir pour fonction de demander de l'aide à ses formateurs [Demander aide]. Par exemple, le stagiaire pourrait demander comment aborder tel ou tel contenu. Une stagiaire effectue cette demande avec les mots suivants : « J'allais vous le demander. Comment je fais pour ça ? » (Mélanie, stagiaire). Il pourrait aussi demander des informations pour mieux comprendre le contexte de la classe (antécédents d'un élève, etc.) ou une précision, voire une rétroaction pour comprendre avec exactitude ce que dit le formateur. Par exemple, une stagiaire dit à ce propos « Pourquoi ? Le système des temps, ça n'a pas été ? » (Mélodie, stagiaire). D'une manière plus fine, le stagiaire pourrait demander à l'un de ses formateurs (ex. maître de stage) de lui décrire/analyser sa pratique d'enseignant (et pas nécessairement de maître de stage) afin de soutenir son propre développement professionnel. Cela constitue également une forme de demande d'aide de la part du stagiaire.

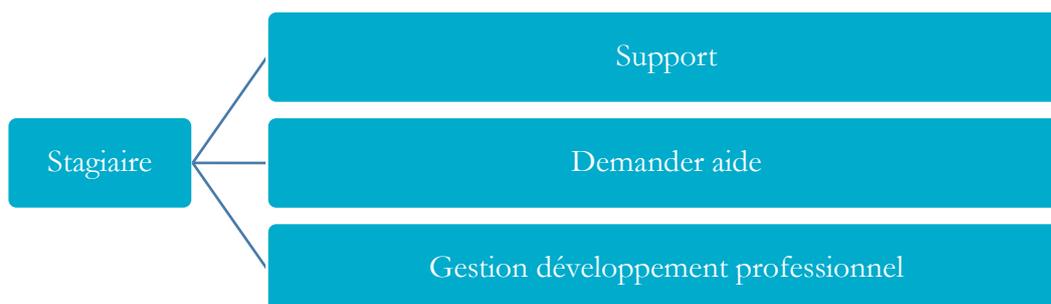
Afin de guider ses futures actions, le stagiaire peut émettre des interventions verbales visant à gérer son propre développement professionnel [Gestion développement professionnel] et explorer son identité professionnelle. Cette sous-catégorie correspond aux deux conceptions du développement professionnel : la visée développementale et la visée professionnalisante (Brodeur et al., 2005 ; Uwamariya & Mukamurera, 2005). La visée développementale correspond aux phases que traversent les enseignants durant leur carrière. Par exemple, Huberman (1989) identifie les différentes phases telles le « tâtonnement » ou la « stabilisation ». Un stagiaire pourrait dire : « Pour le moment, c'est encore difficile, je tâtonne beaucoup mais plus tard, ça sera plus stable. ». Selon la

perspective professionnalisante, le développement professionnel consiste en l'apprentissage du (futur) enseignant durant, notamment, sa formation initiale et continue (Brodeur et al., 2005 ; Richard 2020). Selon cette perspective, un stagiaire s'attarde sur son développement professionnel lorsqu'il porte son attention sur la gestion de son apprentissage. Par exemple, un stagiaire pourrait prioriser les éléments qu'il aimerait développer lors des prochaines leçons. Il pourrait dire : « La priorité pour les prochaines leçons, c'est que j'améliore ma gestion de classe ». De plus, cette sous-catégorie correspond aux propos du stagiaire visant à explorer et à prendre conscience de son identité professionnelle, entendue comme « l'ensemble des composantes représentationnelles, opératoires et affectives produites par l'histoire particulière d'un individu et qu'il est susceptible de mobiliser à un moment donné dans une pratique » (Barbier, 1996, pp. 40-41, cité par Beckers et al., 2003, p. 8). Par exemple, une stagiaire dit : « Après, je vous avoue, c'est délicat parce qu'on en avait discuté avant le stage, de savoir quel enseignant on voulait être, mais honnêtement, je ne sais pas encore. » (Mélanie, stagiaire).

Cette sous-catégorie [Gestion développement professionnel] est proche de la capacité du stagiaire à porter un regard réflexif de niveau III. Toutefois, elle s'en distingue par le fait, par exemple, qu'elle ne vise pas directement à s'améliorer sur la base de son expérience en formulant des alternatives, mais davantage à gérer son évolution professionnelle (ex. prioriser des habiletés à développer, évoquer la suite de son parcours de formation, sa carrière...). Par exemple, les propos du stagiaire peuvent viser la gestion de son développement professionnel lorsqu'il évoque ses prochains stages, ses prochaines évaluations, son avenir professionnel. Si le futur enseignant évoque que dans sa pratique à venir, il mettra en place une pratique pertinente non mise en œuvre lors de la présente prestation, cela est un processus réflexif de niveau III, car l'objectif est d'améliorer sa pratique à partir de son expérience en formulant une alternative. En revanche, si le stagiaire évoque qu'il lui reste plusieurs évaluations à réussir pour valider son stage, cela vise à contribuer à la gestion de son développement professionnel. De même, s'il exprime que ce qu'il doit développer, prioritairement, ce sont des habiletés en gestion de classe, cela est aussi une manière de gérer son développement professionnel. La figure 15 présente les trois sous-catégories d'interventions verbales formulées par le stagiaire visant à aider.

Figure 15

Catégories relatives aux interventions verbales du stagiaire visant à aider



Le tableau 13 présente les définitions étayées et des illustrations des catégories relatives aux interventions verbales du stagiaire visant à aider.

Tableau 13

Auteurs de référence, définitions opérationnelles et illustrations des sous-catégories de niveau II de la grille portant sur les interventions verbales du stagiaire visant à aider

Sous-catégories et auteurs de référence	Définitions	Illustrations
[S_Support] (Colognesi et al., 2019b)	Cette sous-catégorie correspond aux propos du stagiaire visant à apporter une aide à l'un de ses formateurs. Cette aide peut prendre la forme d'une proposition, d'un conseil... mais ne peut pas être une rétroaction. Cette aide ne peut pas viser non plus à soutenir la collaboration entre le maître de stage et le superviseur.	« Nous pourrions utiliser ce matériel pour aborder la notion de mètre. » (exemple fictif)
[S_Demander aide] (Derobertmeasure, 2012 ; Ellis et al., 2020)	Cette sous-catégorie correspond aux interventions du stagiaire visant à demander de l'aide à l'un de ses formateurs. Cette aide peut porter sur de multiples aspects (pédagogiques, organisationnels, contextuels...). Le stagiaire peut également demander à ses formateurs d'expliquer une notion pour être certain de bien comprendre ce que dit le formateur. De même, il peut demander à ses formateurs d'expliquer/analyser leur propre pratique afin de soutenir son propre développement professionnel. De plus, il peut demander de l'aide pour gérer son propre développement professionnel. Par exemple, il peut demander quelles sont les attentes des prochains stages.	« Seuls, c'est avec s ou sans s ? » (Hélène, stagiaire)
[S_Gestion développement professionnel] (Baco et al., soumis a ; Brodeur et al., 2005 ; Richard (2020))	Cette sous-catégorie correspond aux propos du stagiaire visant à explorer son identité professionnelle ou la gestion de son développement professionnel à court, moyen ou long terme. Cela comprend la priorisation des habilités qu'il doit développer, l'organisation et la connaissance de son parcours de formation. Cela comprend également les propos du stagiaire visant à évoquer son rapport au métier, par exemple lorsqu'il dit qu'il aime enseigner.	« Ah si, si. J'aime bien, j'aime beaucoup [être enseignante]. » (Myriam, stagiaire)

2. Les formateurs

En plus de dispenser des rétroactions de différents types, les formateurs peuvent aider le stagiaire d'autres manières. Les formateurs peuvent, premièrement, fournir au stagiaire un support, une aide [Support] sans que cela ne soit nécessairement en lien avec la prestation du stagiaire (ce qui serait alors une forme de rétroaction). Cette aide peut porter, notamment, sur les préparations de leçon ou les prestations en classe (Baco et al., 2022a ; 2023) et comprend des interventions très diverses. Par exemple, le formateur peut prodiguer un conseil qui ne porte pas sur la prestation du stagiaire, comme l'inviter à se documenter avec un ouvrage particulier...

Le stage est souvent un moment émotionnellement intense, difficile, pour le stagiaire (Desbiens et al., 2012 ; Habak et al., 2021). Aussi, les formateurs peuvent aider le stagiaire au niveau de ses émotions [Rassurer et sécuriser], en le rassurant (Colognesi et al., 2019a ; Derobertmeasure, 2012 ; Saunders et al., 1995) et en le sécurisant (Vanderclayen et al., 2013). Cela implique pour les formateurs d'être empathiques et de comprendre et reconnaître que l'enseignement est une tâche très complexe (Ellis et al., 2020). Par exemple, un maître de stage rassure un stagiaire en disant : « Et t'inquiète pas, hein, ce rappel-là, je vais devoir le faire dans un mois, dans deux mois, dans trois mois, dans six mois, l'année prochaine et les profs en 5^e et en dernière année, ils vont encore devoir leur rappeler. » (Corentin, maître de stage).

Le stage est un moment de la formation du futur enseignant qu'il convient de situer dans le parcours de formation et plus largement dans le développement professionnel du stagiaire. Les formateurs peuvent aider le stagiaire en gérant avec lui son développement professionnel [Gestion développement professionnel] de manière large, mais aussi plus spécifiquement en évoquant les prochains stages et les prochains objectifs. Lorsque le formateur priorise les objectifs du stagiaire pour la suite de son stage (ex. gestes professionnels à mettre en œuvre lors de la prochaine leçon), par la centration de l'attention du stagiaire sur des objectifs, cela constitue également une manière de participer à la gestion du développement professionnel du stagiaire. Les propos du formateur correspondent également à cette sous-catégorie lorsqu'ils visent à envisager les stades de la carrière d'un enseignant (ex. Nault, 1999) ou le niveau de développement du stagiaire selon son année d'études. Cette sous-catégorie correspond également aux propos du formateur lorsqu'il évoque le rapport au métier du stagiaire (par exemple, s'il lui demande s'il aime être enseignant).

Les formateurs peuvent former le stagiaire à des gestes professionnels [Former gestes professionnels] sans que cela ne soit nécessairement en lien avec la prestation du stagiaire (ce qui serait une rétroaction) (Baco et al., 2021a ; 2022a ; 2023 ; Bashan & Holsblat, 2012 ; Christensen, 2021 ; Cutrer-Párraga et al., 2022 ; Childre & Van Rie, 2015). Le modelage des pratiques peut être une forme d'aide faisant intervenir la monstration et la démonstration. En effet, lorsqu'un formateur ou un stagiaire effectue le modelage d'une pratique, il montre la pratique et l'explique. Il verbalise également les questions qu'il se pose et l'ensemble de son discours intérieur lui permettant de réaliser la tâche. Il verbalise donc les étapes par lesquelles il passe, les questions qu'il se pose, ses choix...

Plusieurs types de modelage sont présentés dans la littérature. Le modelage simple est effectué lorsque le formateur qui réalise le modelage présente la stratégie, mais ne discute pas avec le stagiaire des considérations qui entourent ces pratiques. A contrario, un modelage cognitif se caractérise par une présentation et une discussion au sujet des pratiques modelées (Cutrer-Párraga et al., 2022). Par ailleurs, le modelage peut être effectué durant la leçon notamment pour montrer au stagiaire

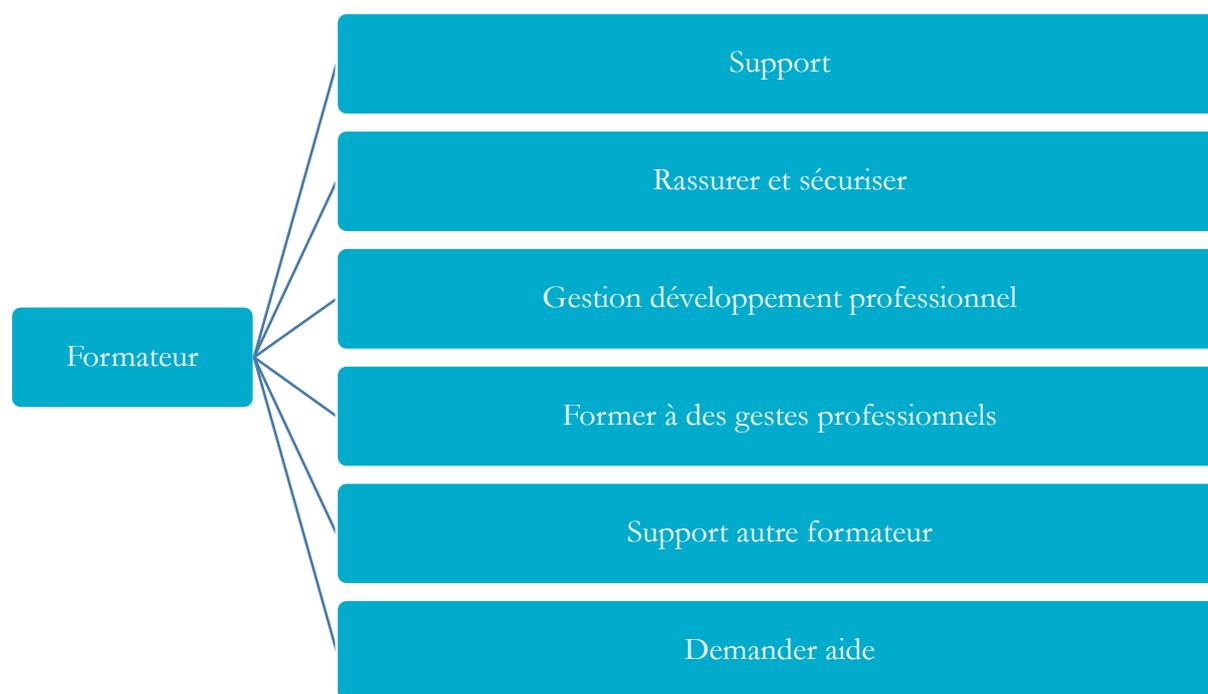
comment il pourrait agir dans une situation particulière. Il convient toutefois d'utiliser cette stratégie avec tact et de discuter avec le stagiaire d'éventuellement mobiliser cette pratique. En effet, le stagiaire pourrait être surpris et mal à l'aise d'être interrompu.

Par ailleurs, l'un des deux formateurs peut offrir un support à l'autre formateur [Support autre formateur]. Cette aide peut porter sur différents aspects (pédagogiques, professionnels et émotionnels), mais les distinctions ne sont pas opérées pour limiter le nombre de catégories de la grille d'analyse. Par exemple, le superviseur pourrait conseiller une démarche pédagogique au maître de stage, tout comme le maître de stage pourrait conseiller des pratiques au superviseur. De même, l'un des deux formateurs peut demander de l'aide à l'autre formateur ou au stagiaire [Demande aide].

La figure 16 reprend les cinq sous-catégories d'interventions verbales formulées par les formateurs visant à aider.

Figure 16

Sous-catégories portant sur l'aide fournie par le maître de stage et le superviseur



Le tableau 14 présente les définitions étayées et des illustrations des sous-catégories relatives aux formateurs visant à aider.

Tableau 14

Auteurs de référence, définitions opérationnelles et illustrations des sous-catégories de niveau II de la grille portant sur les interventions verbales des formateurs visant à aider

Sous-catégories et auteurs de référence	Définitions	Illustrations
[MDS_Support] [SUP_Support] (Baco et al., 2021a ; 2022a ; 2023 ; Colognesi et al., 2019a ; Derobertmeasure, 2012 ; Vanderclayen et al., 2013 ; Saunders et al., 1995)	Cette sous-catégorie correspond aux propos du maître de stage ou du superviseur visant à apporter une aide au stagiaire. Cela comporte notamment des interventions visant à assurer la médiation vers une ressource, des clarifications et des exemplifications. Les interventions verbales correspondant à cette sous-catégorie ne peuvent correspondre à celles portant sur les rétroactions (voir supra).	« Tu pourrais te documenter à la bibliothèque. » (exemple fictif)
[MDS_Rassurer et sécuriser] [SUP_Rassurer et sécuriser] (Akcan & Tatar, 2010 ; Baco et al., 2021a ; 2022a ; 2023 ; Colognesi et al., 2019a ; Ellis et al., 2020 ; Vanderclayen et al., 2013 ; Saunders et al., 1995 ; Vanderclayen et al., 2013 ; Vivegnis, 2016, 2019 ; Van Nieuwenhoven & Labeuu, 2010 ; Zeichner & Liston, 1985)	Cette sous-catégorie correspond aux interventions du maître de stage ou du superviseur visant à rassurer et à sécuriser le stagiaire. Pour cela, il peut, par exemple, dédramatiser une situation vécue par le stagiaire, le rassurer, l'amener à relativiser les difficultés qu'il rencontre et le mettre en confiance...	« Je te rassure, tout s'est bien passé pour moi [mon évaluation est positive]. » (Marianne, superviseure)
[MDS_Gestion développement professionnel] [SUP_Gestion développement professionnel] (Baco et al., soumis ; Brodeur et al., 2006 ; Huberman, 1989 ; Portelance et al., 2008 ; Richard (2020)	Cette sous-catégorie correspond aux interventions du maître de stage ou du superviseur visant à guider le futur enseignant dans son développement professionnel à court, moyen et long terme. Cette sous-catégorie correspond également aux propos de l'un des formateurs lorsqu'il formule des buts d'apprentissage au stagiaire (par exemple en priorisant les habiletés qu'il devrait développer, l'informant sur la suite de son parcours de formation, lui expliquant les stades de la carrière d'un	« Est-ce que ça te plaît ? » (Marianne, superviseure) « Soit ce stage-ci, peut-être ça va être difficile parce que t'as déjà instauré un autre climat, soit au prochain stage, mais instaure un truc... » (Marianne, superviseure)

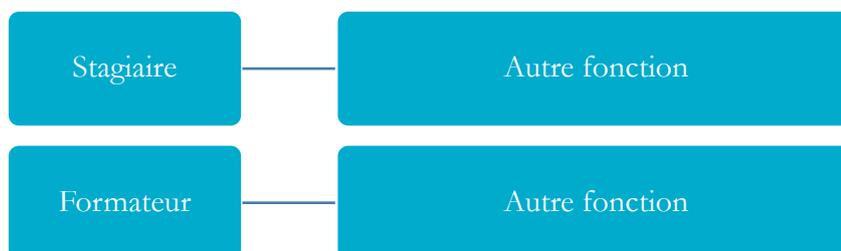
		enseignant). Elle correspond également aux propos visant à évoquer le rapport au métier du stagiaire (identité professionnelle) (par exemple, s'il lui demande s'il aime enseigner).	
[MDS_former professionnelles] gestes			« Tu peux capter l'attention des élèves en utilisant différentes stratégies. Par exemple, tu peux taper dans les mains et dire une parole pour capter leur attention. » (exemple fictif)
[SUP_former professionnels] gestes		Cette sous-catégorie correspond aux propos des formateurs visant à présenter des pratiques et éventuellement à en discuter avec le stagiaire, sans que cela ne soit un feedback.	« Dans quel contexte cette pratique te semble pertinente ? » (exemple fictif)
[MDS_Support formateur] autre			« Vous pourriez utiliser ce manuel pour les mathématiques. » (exemple fictif)
[SUP_Support pour l'autre formateur]		Cette sous-catégorie correspond aux interventions du maître de stage ou du superviseur visant à aider l'autre formateur dans ses pratiques d'enseignant / de formateur. Par exemple, il peut lui prodiguer des conseils et lui proposer des manières d'agir. Ces conseils ne doivent pas être des rétroactions.	
[MDS_Demander aide]			« Qu'est-ce que vous pensez des différentes polices pour aider les élèves qui ont une dyslexie ? » (exemple fictif)
[SUP_Demander aide]		Cette sous-catégorie correspond aux interventions du maître de stage ou du superviseur visant à demander un soutien à l'autre formateur ou au stagiaire, que cela soit au niveau de son enseignement ou de son accompagnement du stagiaire. Par exemple, un maître de stage peut demander au superviseur comment il pourrait aborder tel ou tel point du programme d'enseignement avec ses élèves ou comment il devrait agir avec le stagiaire en rapport avec les attentes de l'institution de formation.	

3. Les autres fonctions

Selon la figure 17, afin d'assurer le caractère exhaustif de la grille d'analyse, une catégorie [Autre] correspond aux propos des acteurs dont la fonction serait différente que les fonctions présentées dans toutes les autres catégories.

Figure 17

Catégories portant sur les interventions verbales du stagiaire et des formateurs ayant une autre fonction



Le tableau 15 présente la définition et des illustrations des catégories portant sur les interventions verbales du stagiaire et des formateurs ayant une autre fonction que celles présentées dans la grille.

Tableau 15

Définitions opérationnelles et illustrations des catégories de niveau II de la grille portant sur les interventions verbales ayant une autre fonction

Catégories et auteurs de référence	Définitions	Illustrations
[S_Autre]	Cette catégorie correspond aux propos du stagiaire qui ont une autre fonction que celles présentées dans la grille d'analyse.	« Ici, j'ai un petit rhume qui commence, mais c'est comme tout le monde ça. » (Myriam, stagiaire)
[MDS_Autre] [SUP_Autre]	Cette catégorie correspond aux propos du maître de stage ou du superviseur qui ont une autre fonction que celles présentées dans la grille d'analyse.	« Je place l'enregistreur » (Marianne, superviseure) « Qu'est-ce qu'il ne faut pas consentir de nos jours. » (Corentin, maître de stage)

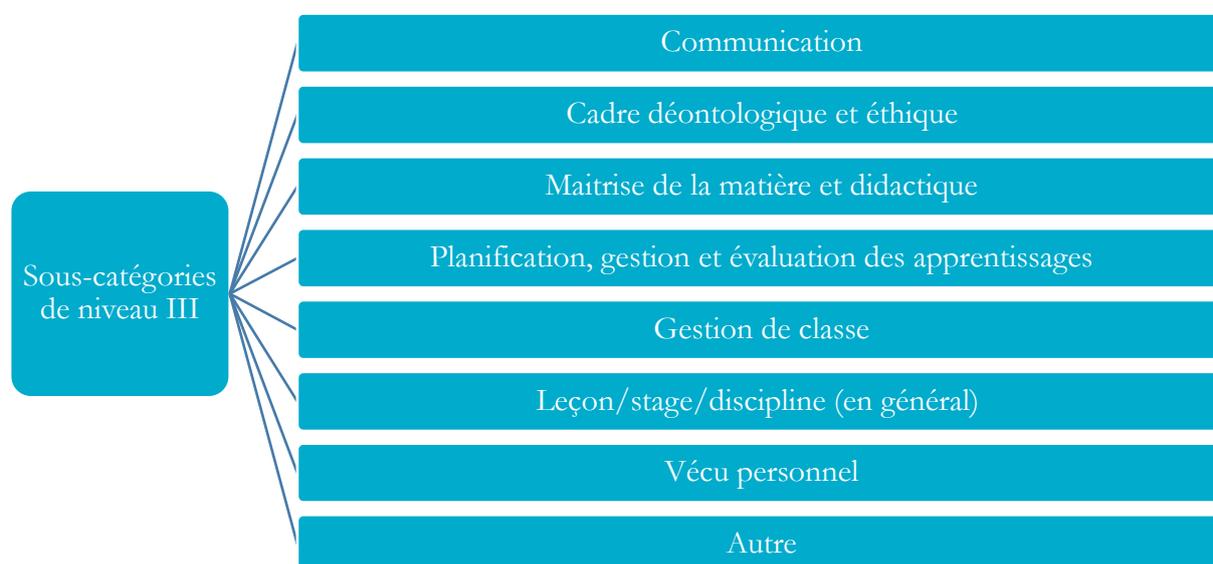
Partie V : Les thèmes (objets)

Chapitre X : les thèmes (objets)

Afin de coder les objets (Derobertmeasure, 2012 ; Vandercleyen et al., 2013) des échanges de la triade, compris comme étant ce sur quoi portent les échanges entre les acteurs, la grille d'analyse « Miroir des Gestes Professionnels » (MGT) comporte des sous-catégories de niveau III qui portent sur les objets du discours. Elles recouvrent huit objets (thèmes) (figure 18) : Communication ; Cadre déontologique et éthique ; Maitrise de la matière et didactique ; Planification, gestion et évaluation des apprentissages ; Gestion de classe ; Leçon/stage/discipline (en général) ; Vécu personnel. Une catégorie « Autre » est ajoutée afin de garantir le caractère exhaustif de la grille d'analyse. Des liens entre ces catégories et les compétences des futurs enseignants (FW-B, 2000, 2001, 2019) sont établis.

Figure 18

Présentation générale des sous-catégories de niveau III



L'objet « Communication »¹² porte sur la maîtrise d'un des acteurs de la triade du langage oral et écrit dans les préparations de leçons et dans les interactions avec les acteurs de l'École dont les élèves. Il s'agit également d'utiliser le langage non verbal en complément du langage oral, ainsi que d'adapter son discours au public visé. Cet objet comprend également la clarté de la formulation des informations dont les consignes aux élèves.

L'objet « Cadre déontologique et éthique »¹³ porte sur le respect de la déontologie et de la hiérarchie propre au métier d'enseignant ainsi que sur les démarches éthiques. Il comprend également le

¹² Cette compétence est particulièrement en lien avec la compétence du décret définissant la formation initiale des enseignants (2019) n° 6 : «6° la maîtrise de la langue française pour enseigner et communiquer de manière optimale dans la langue d'enseignement dans les divers contextes et les différentes disciplines liés à la profession ».

¹³ Cette compétence est particulièrement en lien avec les compétences des décrets encadrant la formation des enseignants (2000 ; 2001) n°2, n°3, n°8 et n°9 : «2° Entretenir avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves des relations de partenariat efficaces » ; «3° Être informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession telle qu'elle est définie par les textes légaux de référence » ; «8° Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne » ; «9° Travailler en équipe au sein de l'école ». Cette compétence est également particulièrement en lien

soutien de la collaboration entre l'institution de formation et le milieu scolaire, ainsi que la collaboration entre les acteurs de l'école. Il porte aussi sur le respect des attentes administratives de l'institution de formation (remise des horaires, documents devant être mis à disposition du superviseur et du maître de stage...).

L'objet « Maîtrise de la matière et didactique »¹⁴ porte sur la maîtrise des contenus disciplinaires dans les préparations de leçons et dans les prestations en classe d'un des acteurs de la triade. Il porte également sur le respect du programme d'enseignement et sur l'adaptation de la matière au niveau des élèves. Il comprend aussi la curiosité intellectuelle et culturelle d'un des acteurs de la triade, ainsi que le fait d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel.

L'objet « Planification, gestion et évaluation des apprentissages »¹⁵ porte sur la planification des leçons, l'enseignement (phase d'interaction avec les élèves) et l'évaluation de l'apprentissage des élèves. Cela comprend la nécessité de choisir et mettre en œuvre des démarches pédagogiques soutenant l'apprentissage des élèves et leur motivation. Ces démarches pouvant être choisies à partir de travaux de recherche, cet objet porte aussi sur la capacité du stagiaire (ou des autres acteurs de la triade) à lire des recherches scientifiques pour orienter ses choix pédagogiques. Cette compétence porte également sur l'exploitation de supports didactiques, la gestion du temps, la différenciation des apprentissages et l'évaluation de l'apprentissage des élèves.

avec les compétences du décret définissant la formation initiale des enseignants (2019) n°2, n°3, n°11, n°14 et n°15 : «2° la disposition à se positionner face à des enjeux éthiques et à respecter les cadres déontologiques et réglementaires de la profession dans une perspective démocratique et de responsabilité » ; « 3° la capacité de s'investir dans le travail collaboratif d'une équipe éducative, afin d'en augmenter le professionnalisme et l'expertise par la mobilisation de l'intelligence collective, notamment au cours de concertations » ; «11° le développement de capacités relationnelles à l'égard des élèves et des étudiants, en ce compris leur entourage notamment familial, et à l'égard des collègues » ; « 14° la capacité de s'insérer dans le système éducatif en y respectant les codes et fonctionnement notamment hiérarchiques » ; «15° la maîtrise de sa situation administrative et le suivi de son dossier administratif personnel ».

¹⁴ Cette compétence est particulièrement en lien avec les compétences des décrets encadrant la formation des enseignants (2000 ; 2001), n°4, n°5 et n°6 : «4° Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique » ; «5° Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique » ; « 6° Faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel ». Cette compétence est également particulièrement en lien avec les compétences du décret définissant la formation initiale des enseignants (2019) n° 7 : «7° la maîtrise des contenus disciplinaires, en ce compris les concepts à enseigner, de leurs fondements épistémologiques, de leur didactique et de la méthodologie de leur enseignement, ainsi que le développement d'un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique ».

¹⁵ Cette compétence est particulièrement en lien avec les compétences des décrets encadrant la formation des enseignants (2000 ; 2001), n°10 : «10° Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer et les réguler ». Cette compétence est également particulièrement en lien avec les compétences du décret définissant la formation initiale des enseignants (2019) n°8 et n° 9 : « 8° la capacité de lire de manière critique les résultats de recherches scientifiques en éducation et en didactique et de s'en inspirer pour son action d'enseignement » ; «9° la capacité d'agir comme pédagogue au sein de la classe et, dans une perspective collective, au sein de l'établissement scolaire, notamment :

- à travers la conception et la mise en œuvre d'une démarche d'enseignement comprenant des pratiques variées et différenciées, notamment numériques, et assurant la motivation et la promotion de la confiance en soi des élèves, de la créativité et de l'esprit d'initiative et de coopération dans le souci de l'intérêt général ;
- à travers la conception, le choix et l'utilisation de supports didactiques, d'outils et de manuels dans la perspective du décret du 19 mai 2006 relatif à l'agrément et à la diffusion de manuels scolaires, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques au sein des établissements d'enseignement obligatoire ;
- à travers la construction et l'utilisation de supports d'observation et d'évaluation spécifiquement diagnostique et formative favorisant la responsabilisation et la participation de l'élève dans ses apprentissages ».

L'objet « Gestion de classe »¹⁶ porte sur la gestion préventive et corrective de la classe et la gestion des comportements dans les autres aires de vie de l'école. Il porte sur la capacité du stagiaire (ou d'un autre acteur de la triade) à prendre des mesures pour « créer un environnement d'apprentissage productif et ordonné, la discipline (mesures prises pour susciter un changement dans le comportement des élèves), et la socialisation (mesures prises pour aider les étudiants à mieux assumer leurs responsabilités) » (Hoy & Weinstein, 2006, p. 181).

L'objet « Leçon/stage/discipline (en général) » porte sur la leçon, le stage ou une discipline de manière générale. Par exemple, cette catégorie correspond aux propos du stagiaire visant à énoncer sa propre appréciation globale de sa leçon, de manière générale, sans porter sur l'un des autres objets précités précisément.

L'objet « vécu personnel » porte sur ce que vivent intérieurement les membres de la triade. Il peut s'agir du propre ressenti d'un acteur ou de l'évocation du ressenti d'un des autres protagonistes. Il s'agit des ressentiments subjectifs, des préoccupations, des perceptions, des sensations, des sentiments et des émotions (Vanderclayen et al., 2013). Le tableau 16 présente les définitions des catégories de niveau III et des exemples de propos.

Tableau 16

Auteurs de référence, définitions opérationnelles et illustrations des catégories de niveau III

Sous-catégories et auteurs de référence	Définitions	Illustrations
[Communication] (Banville, 2006 ; FW-B, 2019)	Cette catégorie correspond aux propos de l'un des acteurs qui évoque la communication du stagiaire ou d'un formateur en classe et dans ses documents écrits. Cette sous-catégorie correspond également aux propos portant sur la maîtrise du langage oral ou écrit dans les préparations de leçon et dans les interactions avec les acteurs de l'École dont les élèves. Cette sous-catégorie correspond également aux propos portant sur la complémentarité entre le langage verbal et non verbal, l'adaptation du stagiaire ou du formateur à son/ses interlocuteur(s) (ex. culture, niveau social...) ainsi que la clarté de la formulation des informations dont les consignes.	« Veille, au niveau du langage, à garder quand même un niveau soutenu. » (Marianne, superviseure) « J'ai mis "aies" ? Mais c'était trop tard. Je l'avais dit et on était déjà passé... » (Hélène, stagiaire)

¹⁶ Cette compétence est particulièrement en lien avec les compétences des décrets encadrant la formation des enseignants (2000 ; 2001), n°7 : « 7° Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession ». Cette compétence est également particulièrement en lien avec les compétences du décret définissant la formation initiale des enseignants (2019) n°11 et n°13 : « 11° le développement de capacités : de gestion de groupes en situation éducative et pédagogique » ; « 13° la capacité de développer des compétences personnelles liées aux exigences de la profession, notamment les exigences relatives à la gestion du groupe classe ».

<p>[Cadre déontologique et démarche éthique]</p> <p>(FW-B, 2000 ; 2001 ; 2019)</p>	<p>Cette sous-catégorie correspond aux propos de l'un des acteurs qui évoque le respect de la déontologie et de la hiérarchie ainsi que l'éthique propre au métier d'enseignant. Elle correspond également aux propos portant sur le soutien du stagiaire ou du formateur à la collaboration entre l'institution de formation et le milieu scolaire, ainsi qu'entre les acteurs de l'École. Cette sous-catégorie correspond également aux propos des acteurs portant sur le respect des attentes administratives de l'institution de formation.</p>	<p>« D'ailleurs, je n'ai pas trouvé ton document « attentes ». » (Marianne, superviseure)</p> <p>« Peut-être revenir par rapport justement à la deuxième compétence. Madame me disait quand même qu'il y avait une petite négociation dans les prépas à rendre... » (Marianne, superviseure)</p>
<p>[Maîtrise de la matière et didactique]</p> <p>(Ben-Peretz & Rumney, 1997; FW-B, 2000; 2001; 2019)</p>	<p>Cette sous-catégorie correspond aux propos de l'un des acteurs qui évoque la maîtrise des contenus disciplinaires dans les préparations de leçons et dans les prestations en classe. Elle porte également sur le respect du programme d'enseignement et sur l'adaptation de la matière au niveau des élèves. Elle porte aussi sur la curiosité intellectuelle et culturelle du stagiaire ou du formateur ainsi que le fait d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel.</p>	<p>« Mais c'est quand je regarde ta préparation de leçon, regarde le nombre d'heures que j'ai déjà dû te recorriger aussi et ça voilà je te l'ai déjà dit et je suis là pour ça aussi, mais tu as des difficultés vraiment au niveau grammaire pure qui si tu n'as pas un maître de stage comme je l'ai été derrière toi ce qui n'est malheureusement pas toujours le cas, il y aurait eu beaucoup de problèmes.» (Lina, maître de stage)</p>
<p>[Planification, gestion et évaluation des apprentissages]</p> <p>(Akcan & Tatar, 2010 ; Banville, 2006 ; Ben-Peretz & Rumney, 1991 ; FW-B, 2000 ;</p>	<p>Cette sous-catégorie correspond aux propos de l'un des acteurs qui évoque la planification, la gestion des situations d'enseignement et d'apprentissage et l'évaluation des apprentissages des élèves. Cette sous-catégorie correspond également aux interventions verbales portant sur la nécessité</p>	<p>« Oui, le journal de classe, je devais le faire, je ne l'ai pas fait avant. » (Violaine, stagiaire)</p>

<p>2001 ; 2019 ; Vanderclayen et al., 2013 ; Zeichner & Liston, 1985)</p>	<p>de choisir et de mettre en œuvre des démarches pédagogiques soutenant l'apprentissage des élèves et leur motivation ainsi que sur la capacité du stagiaire ou du formateur à lire des recherches scientifiques pour orienter ses choix pédagogiques. Cette sous-catégorie correspond également aux propos portant sur l'exploitation de supports didactiques, la gestion du temps, la différenciation des apprentissages et l'évaluation de l'apprentissage des élèves.</p>	<p>« Si tu vois que ça patauge un petit peu au niveau du schéma, mais avant les laisser, écrire leur texte. Bien tu corriges le schéma avec eux pour que tout le monde reparte sur une bonne base » (Lola, maître de stage)</p>
<p>[Gestion de classe] (FW-B, 2000 ; 2001 ; 2019 ; Hoy & Weinstein, 2006 ; Vanderclayen et al., 2013)</p>	<p>Cette sous-catégorie correspond aux propos de l'un des acteurs qui évoque la gestion préventive et corrective de la classe, c'est-à-dire le fait de « créer un environnement d'apprentissage productif et ordonné, la discipline (mesures prises pour susciter un changement dans le comportement des élèves), et la socialisation (mesures prises pour aider les étudiants à mieux assumer leurs responsabilités) » (Hoy & Weinstein, 2006, p. 181). Cette catégorie correspond également aux propos portant sur la gestion des comportements dans les autres aires de vie de l'école (cour de récréation, couloirs...).</p>	<p>« Dire « Tu peux te taire », c'est très plat. Donc voilà, ça c'est mon petit truc, cadrer par le sourire. » (Marianne, superviseure)</p> <p>« Essaye de cadrer un peu... Ça c'est important, ne fût-ce que pour eux. Parce qu'un cadre permet aussi qu'on apprenne mieux. Si on a trop de permissions au final, pourquoi est-ce qu'on ferait l'effort d'écouter ? » (Marianne, superviseure)</p>
<p>[Leçon/stage/discipline (en général)] (Baco et al., soumis)</p>	<p>Cette sous-catégorie correspond aux propos de l'un des acteurs qui évoque la leçon, le stage ou une discipline de manière générale. Par exemple, cette sous-catégorie correspond aux propos du stagiaire lorsqu'il énonce son appréciation sur sa leçon, de manière générale, sans porter sur l'un des autres objets précités.</p>	<p>« Ça va, mais les élèves étaient un peu plus difficiles, mais ça va madame Jauin m'avait prévenue. » (Fiona, stagiaire)</p>

<p>[Vécu personnel] (Vanderceleyen et al., 2013)</p>	<p>Cette sous-catégorie correspond aux propos de l'un des acteurs qui évoque ce qu'il (ou son interlocuteur) vit intérieurement (son ressenti subjectif, ses préoccupations, ses perceptions, ses sensations, ses sentiments et ses émotions) (Vanderceleyen et al., 2013).</p>	<p>« Je me suis sentie un peu désarmée ici parce qu'ils n'étaient pas très nombreux. » (Gina, stagiaire)</p>
<p>[Autre]</p>	<p>Cette sous-catégorie correspond aux propos de l'un des acteurs qui évoque un autre objet que ceux précités.</p>	<p>« Tout d'abord, comment tu te sens, toi, dans ce stage Ulysse. ? » (Marianne, superviseure)</p>

Conclusion

À des fins de recherche et de formation des superviseurs et des maîtres de stage, cet écrit a présenté une grille d'analyse permettant d'examiner les échanges au sein de la triade. Elle permet d'identifier l'émetteur (et parfois le destinataire), la fonction et les objets des interventions verbales des acteurs de la triade. Par les modèles mobilisés pour l'étayer, elle a été conçue dans une optique d'exhaustivité. Le choix initial a été de proposer une grille d'analyse permettant de rendre compte de l'interactivité des acteurs de la triade et dans une certaine mesure de la réciprocité de leurs actions. En effet, par exemple, si le formateur peut offrir de l'aide au stagiaire, celui-ci peut également offrir au superviseur une occasion de réfléchir à ses (les siennes et celles du stagiaire) pratiques.

L'étude des pratiques effectives de la triade reste peu développée. Pourtant, les gestes professionnels des formateurs ont un impact fort sur le développement professionnel du stagiaire. Par exemple, le fait de formuler des objectivations stéréotypées de la compréhension n'a pas le même impact sur le stagiaire et la compréhension du formateur. De même, formuler des rétroactions évaluatives n'a pas le même effet chez le stagiaire que l'utilisation de rétroactions d'autorégulation. Au fond, l'accompagnement et la formation des stagiaires s'enracinent dans un échange et il se pourrait que la qualité de cet échange, dont le choix des interventions verbales mobilisées constitue une part importante, puisse faire la différence. D'ailleurs, les fonctions reprises dans cette grille d'analyse pourraient être mises en rapport, comme cela est fait par le jeu des citations, avec différents modèles de l'agir des formateurs. À ce propos, Childre et Van Rie (2015) ont recensé les pratiques¹⁷ qui peuvent influencer sur le développement professionnel des stagiaires. La présente grille d'analyse pourrait être utilisée par les formateurs pour analyser leurs pratiques afin de perfectionner l'accompagnement et la formation offerts aux stagiaires et ce, au bénéfice des apprenants d'aujourd'hui et de demain.

Remerciements

Ce texte n'aurait pas pu être réalisé sans le soutien des formateurs et des stagiaires qui ont accepté de participer à nos recherches. Nous les en remercions vivement ! La participation du premier auteur a bénéficié du soutien initial d'une bourse de doctorat co-financée par l'Université de Mons, la Haute École, la Haute École provinciale en Hainaut Condorcet et la Haute Albert Jacquard. Le premier auteur a ensuite bénéficié du soutien d'une bourse de doctorat d'Aspirant au FNRS dont il est titulaire. Nous remercions vivement ces institutions pour leur soutien !

¹⁷ Ces pratiques sont : « (a) la modélisation de pratiques efficaces ; (b) le fait de fournir une guidance avec une planification préalable ; (c) le fait de s'engager dans une rétroaction constructive, y compris la promotion de la réflexion sur l'apprentissage continu des enseignants et le développement des pratiques ; et (d) le partage des ressources (Butler & Cuenca, 2012 ; Giebelhaus & Bowman, 2002 ; Sayeski & Paulsen, 2012) »¹⁷ (Childre & Van Rie, 2015, pp. 10-11)

Bibliographie

- Akcan, S., & Tatar, S. (2010). An investigation of the nature of feedback given to pre-service English teachers during their practice teaching experience, *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 14(2), 153-172. <https://doi.org/10.1080/13664530.2010.494495>
- Baco, C. (2022). *Évolution de la mise en œuvre de l'enseignement explicite par une institutrice primaire soutenue par un dispositif de formation et de coaching – Une étude de cas* (Mémoire de Master). Université de Mons. <https://hdl.handle.net/20.500.12907/45268>
- Baco, C., Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2022c). Comment observer les étapes de l'enseignement explicite ? La grille « Miroir des étapes de l'enseignement explicite » (MEEEE), un outil de recherche et de formation. *Working Papers de l'INAS*, WP02/2022, 1-55. <https://web.umons.ac.be/semf/working-papers/>
- 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, 1-30. <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.admec.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>
- 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>
- 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>
- Banville, D. (2006). Analysis of exchanges between novice and cooperating teachers during internships using the NCATE/NASPE standards for teacher preparation in physical education as guidelines. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(2), 208-221. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599355>
- Beckers, J., Closset, A., Coupremagne, M., Foucart, J., Lemenu, D., Paquay, L., Scheepers, C., & Theunssens, E. (2003). Quels dispositifs favorisent le développement des compétences

professionnelles dans l'enseignement supérieur ? Et à quelles conditions ? Ministère de la Communauté française : rapport de recherche.

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)

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). 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

Borko, H. & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501-518. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00008-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00008-8)

Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1260

Brodeur, M., Deaudelin, C., & Bru, M. (2005). Introduction : Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5–14. <https://doi.org/10.7202/012355ar>

Campbell, S., & Dunleavy, T. K. (2016). Connecting University Course Work and Practitioner Knowledge through Mediated Field Experiences. *Teacher Education Quarterly*, 43, 49-70. https://www.researchgate.net/publication/306227171_Connecting_university_coursework_and_practitioner_knowledge_through_mediated_field_experiences

Caron, J. (2019). *Utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignantes associées d'un groupe de codéveloppement professionnel dans leur encadrement réflexif de stagiaires*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio, le dépôt institutionnel de l'UQTR. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8806/>

Caron, J., & Portelance, L. (2017). La collaboration entre chercheuse et praticiens dans un groupe de codéveloppement professionnel. *Éducation et socialisation*, 45, 1-16. <https://doi.org/10.4000/edso.2555>

Carter, H., Abbott, J., Herzberg, L., Hindman, A., & Swainston, P. (2023). A Collaborative Self-Study of Supervisors in a University-Based Literacy Clinic: Exploring Tensions in Support, Feedback, and Conflict Resolution. *Journal of Educational Supervision*, 6(1). <https://doi.org/10.31045/jes.6.1.5>

Chaliès, S., & Raymond, J. (2008). Conseiller sur le métier : une nécessaire reconstruction du métier. *Revue EP.S.*, 330, 53-70. <http://uv2s.cerimes.fr/media/revueeps/media/articles/pdf/70330-53.pdf>

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>

Colognesi, S., Deprit, A., Coppe, T., Van Nieuwenhoven, C., März, V., & Hanin, V. (2021). Developing Student Teachers' Reflexivity Toward Their Course Planning : Implementation of a Training Program Focused on Writing and Reflective Skills. *SAGE Open*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/21582440211016897>

Colognesi, S., Parmentier, C., & Van Nieuwenhoven, C. (2019a). La relation maître de stage – stagiaire. Deux portraits pour illustrer un indispensable à tout accompagnement : relation maître 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>

Cutrer-Párraga, E. A., Hall-Kenyon, K., Ellsworth Miller, E., Christensen, M., Collins, J., Reed, E., & Beer, T. (2022). Mentor teachers modeling: affordance or constraint for special education pre-service teachers in the practicum setting? *Teacher Development*, 26, 587-605. <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2105939>

Cutrer-Párraga, E. A., Ellsworth Miller, E., Gjini, E., & Fonoimoana Garrett, M. (2023). Coaching Elementary Teachers in Literacy: Does Feedback Type Matter for Low Implementers? *Journal of Education and Training Studies*, 11(3), 57-67. <https://doi.org/10.11114/jets.v11i3.5975>

De Landsheere, G., & Bayer, E. (1974). *Comment les maîtres enseignent : analyse des interactions verbales en classe* (3e éd.). Ministère de l'éducation nationale et de la culture française, Direction générale de l'organisation des études.

Delbart, L., Baco, C., Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2023). Effective Classroom Management Training to Promote Better Education : Changes in Pre-service Teacher Strategies after Triad Debriefing. *Journal of Education and Training Studies*, 12(1) 64-80. <https://doi.org/10.11114/jets.v12i1.6516>

Delporte, F. (2023). *Perception et ressenti des maîtres de stage de l'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur de l'Université de Mons au sujet de l'évaluation des stagiaires* [Mémoire de Master, Université de Mons]. ORBI UMONS. <https://hdl.handle.net/20.500.12907/46186>

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., & Bocquillon, M. (2015). Limites de l'activité réflexive : analyse des propos sur la pratique d'une enseignante en formation initiale. *Transformation*, 13-14, 1-13. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/201>

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). Presses de l'Université du Québec.

- 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. DOI : 10.3917/th.823.0213.
- 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>.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2000). Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents (12 décembre 2000). *Moniteur belge*, 19 janvier 2001, p. 1471.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2001). Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (8 février 2001). *Moniteur belge*, 22 février 2001, p. 5245.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). Décret définissant la formation initiale des enseignants (7 février 2019). *Moniteur belge*, 5 mars 2019, p. 23808.
- 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>
- Gilly, M., Fraisse, J., & Roux J. P. (2001). Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : Dynamiques interactives et mécanismes sociocognitifs. Dans A.N. Perret-Clermont et M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître : Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp. 79-101). L'Harmattan.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2008). *Looking in classrooms*. Pearson Education.
- Habak, A., Desbiens, J.-F., Correa Molina, E., & Caselles-Desjardins, B. (2021). Analyse bioécologique des difficultés et du développement professionnel de stagiaires en enseignement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56(1), 107-127. <https://doi.org/10.7202/1087051ar>
- 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)
- Hoffman, J. V., Wetzel, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S., & Vlach, 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>
- Hoy, A. W., & Weinstein, C. S. (2006). Student and Teacher Perspectives on Classroom Management. Dans C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues* (pp. 181-219). Routledge.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

- Liesa, E., Mayoral, P., Giralt-Romeu, M., & Angulo, S. (2023). Video-Based Feedback for Collaborative Reflection among Mentors, University Tutors and Students. *Educ. Sci.* 13, 1-12. <https://doi.org/10.3390/educsci13090879>
- Maes, O., Van Nieuwenhoven C., & Colognesi, S. (2022). The Feedback Given by University Supervisors to Student Teachers During Their Co-assessment Meetings. *Frontiers in Education*, 7, 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.848547>
- Mercier-Brunel, Y., Bucheton, D., Jore, F., Mercier, M., Passemier, S., Pennec, G., & Grassineau, P. (2015, 30 juin-3 juillet). *L'entretien formateur-stagiaire peut-il relever d'une coopération ?* [Paper presentation]. Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles, Paris, France. [hal-01188391](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01188391)
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110–138. <https://doi.org/10.7202/1085400ar>
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans H. Héту, L. Lavoie & S. Baillauquès (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p.139-160). De Boeck.
- Perrault, L., & Levené, T. (2019). L'autoévaluation accompagnée et contractualisée : Quelles retombées sur le développement professionnel ? Ce qu'en disent les futurs enseignants et formateurs d'adultes. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(1), 1-16. <https://doi.org/10.4000/ripes.1989>
- Pellerin, G., Portelance, L., Vivegnis, I., & Boisvert, G. (2020). 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. (2011). Une analyse des manifestations du dialogue collaboratif entre enseignant associé et stagiaire. Dans L. Portelance, C. Borges & J. Pharand (Eds.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (pp. 27-43). Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L. (2023). La collaboration au sein de la triade, une nécessité [conférence]. Université de Mons, Mons. <https://www.youtube.com/watch?v=Qv2UUbfUQQ&t=742s>
- Portelance, L., & Caron, J. (2010). Les manifestations de l'apprentissage de la concertation pédagogique en stage. Dans L. Bélair, N. Lebel, N. Sorin & A. Roy (Eds.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement. Vers la professionnalisation* (pp. 81-97). Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L., & Caron, J. (2017). Logique du stagiaire dans son rapport à l'évaluation. *Phronesis*, 6(4), 85–98. <https://doi.org/10.7202/1043983ar>
- Portelance, L., & Durant, N. (2006). La collaboration au sein d'une équipe pédagogique, une compétence à développer au cours des stages. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 4(2). <https://doi.org/10.25071/1916-4467.17006>

- 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>
- Richard, M. (2020). Le rôle du développement professionnel dans la mise en œuvre du modèle de la réponse à l'intervention. *Enfance en difficulté*, 7, 51–79. <https://doi.org/10.7202/1070383ar>
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching Functions. Dans M.C. Wittrock (Ed.), *Third Handbook of Research on Teaching* (pp. 376-391). New York: Macmillan.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction. Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12-19, 39. <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Rosenshine.pdf>
- Saunders, S., Pettinger, K., & Tomlinson, P. (1995). Prospective Mentors' Views on Partnership in Secondary Teacher Training. *British Educational Research Journal*, (21)2, 199-217. <https://doi.org/10.1080/0141192950210206>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Shirah, J. F., & Sidney, P. G. (2023). Computer-based feedback matters when relevant prior knowledge is not activated. *Learning and Instruction*, 87, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101796>
- Slavin, R. E. (2009). *Educational Psychology: Theory and practice* (9^e éd.). Pearson Education.
- 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>
- Stevens, A. E., Capin, P., Stewart, A., Swanson, E. & Vaughn, S. (2023). Examining the Type and Direction of Teacher Feedback Provided in Fourth-Grade Classrooms to Inform Teacher Preparation. *Elementary School Journal*, 124(1) 110-128. <https://doi.org/10.1086/725668>
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133–155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Valencia W.S., Martin, S. D., Place, N. A., & Grossman, P. (2009). Complex Interactions in Student Teaching, Lost Opportunities for Learning. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 304-322. <https://doi.org/10.1177/0022487109336543>
- Vanderclayen, F. (2010). *Gérer un incident critique organisationnel en éducation physique : régulation émotionnelle d'enseignants-stagiaires et accompagnement par leurs maîtres de stage* [Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain]. DIAL. <http://hdl.handle.net/2078.1/32311>
- Vanderclayen, F., Boudreau, P., Carlier, G., & Delens, C. (2013). Styles de supervision de maîtres de stage en éducation physique : prise en compte du vécu émotionnel des stagiaires lors d'un entretien post-leçon. *eJRIEPS*, 28, 61-99. <http://journals.openedition.org/ejrieps/2899>

- Van De Ridder, J. M. M., Stokking, K. M., McGaghie, W. C., & Ten Cate, O. T. J. (2008), What is feedback in clinical education? *Medical Education*, 42, 189-197. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2007.02973.x>
- 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., & Labeau, M. (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Éducation et francophonie*, 38(2), 39-59. <https://doi.org/10.7202/1002163ar>
- Van Nieuwenhoven, C., & Roland, N. (2015). La formation pratique des enseignants en Belgique francophone. *Formation et profession*, (23)3, 210-217. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a82>
- Vivegnis, I. (2016). Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Archipel, dépôt institutionnel UQAM. <http://www.archipel.uqam.ca/9331/>
- Vivegnis, I. (2019). Postures d'accompagnement et conceptions : une évidente interrelation ? Quatre cas sous la loupe en contexte d'insertion professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 48-63. <https://doi.org/10.7202/1066584ar>
- Zeichner, M. K., & Liston, D. (1985). Varieties of discourse in supervisory conferences. *Teaching and Teacher Education*, 1(2), 155-174. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(85\)90013-7](https://doi.org/10.1016/0742-051X(85)90013-7)