



Analyse

La collaboration au sein de la triade, une nécessité

Christophe Baco*, Céline Borgies**, Liliane Portelance***, Marie Ganzitti**** & Barbara Jochmans*

* Institut d'Administration Scolaire, Université de Mons, ** Haute École Provinciale en Hainaut-Condorcet (HEPH-C), *** Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), **** Haute École en Hainaut (HEH)

© pexels-kampus-production

Dans cette publication ...



Les **chercheurs** trouveront des repères conceptuels sur la collaboration au sein de la triade ainsi qu'une synthèse des étapes de la mise en œuvre de la formation des formateurs de terrain au Québec.



Les **acteurs de l'école** trouveront des informations sur la collaboration au sein de la triade (stagiaire, maître de stage et superviseur). Différentes pistes pour la soutenir sont proposées.



Les **formateurs** trouveront des repères conceptuels au sujet de la collaboration au sein de la triade ainsi que des pistes d'action concrètes venant du terrain et de la recherche.



Les **administrateurs** et les **responsables du système éducatif** trouveront des pistes pour alimenter la réforme de la formation initiale des enseignants ainsi qu'un retour sur la longue expérience au Québec de la formation des formateurs de terrain.

La formation pratique des enseignants relève d'un enjeu majeur. Lors des stages, la collaboration entre les membres de la triade (stagiaire, maître de stage, superviseur), bien que cruciale, ne va pas nécessairement de soi. La première partie de ce numéro de la revue Enseignement & Apprentissages présente la conférence de Liliane Portelance (UQTR) offrant des balises au sujet de la collaboration lors des stages en enseignement à partir de plusieurs recherches. La deuxième partie présente cinq ateliers sur le thème de la collaboration réalisés par des enseignants des Hautes Écoles et de l'Université de Mons avec les participants à la conférence évoquée ci-avant. Ces ateliers visaient un codéveloppement professionnel entre les acteurs. Les pistes concrètes évoquées par les participants sont exposées. Celles-ci peuvent alimenter les réflexions et actions de la communauté éducative afin de soutenir la collaboration au sein de la triade au bénéfice du développement professionnel du stagiaire.

Mots-clés : Formation initiale des enseignants / Collaboration / Triade / Codéveloppement professionnel



Editorial

Ce numéro d'*Enseignement et Apprentissages* est consacré à la formation pratique des enseignants et plus particulièrement à la collaboration entre les acteurs de la triade : stagiaire, maître de stage et superviseur. Ce thème a été choisi, car il est la clef de voûte pour soutenir le développement professionnel des futurs enseignants et parfois une difficulté ressentie par les acteurs. Rassemblant des contributions de chercheurs et d'acteurs de terrain, le numéro que vous tenez entre les mains met en valeur une initiative de l'Université de Mons, de la Haute École en Hainaut, de la Haute École Provinciale de Hainaut-Condorcet et de la Haute École Albert Jacquard.

En effet, dans l'intention de perfectionner de manière continue la formation des enseignants, une conférence portant sur la collaboration au sein de la triade, dispensée par la Professeure Liliane Portelance (Université du Québec à Trois-Rivières) a été organisée à l'Université de Mons en septembre 2023. Après cela, des ateliers conçus par des membres des Hautes Écoles et de l'Université de Mons ont été proposés aux participants dans la visée d'un codéveloppement professionnel des acteurs.

Le présent numéro présente l'ensemble de ces initiatives. Le contenu de la conférence de Liliane Portelance est développé et chacun des ateliers est présenté. De plus, les pistes proposées par les participants sont reprises puis mises en lien dans une discussion. Ce numéro offre donc des suggestions concrètes, issues du terrain et de la recherche pour développer la collaboration au sein de la triade. Celui-ci propose donc des pistes pour accompagner la mise en œuvre de la réforme de la formation initiale des enseignants et la mise en œuvre d'une formation pour les maîtres de stage en Belgique francophone.

¹ Les entretiens post-leçon sont les entretiens entre un stagiaire et ses formateurs qui sont réalisés après

Note concernant l'écriture inclusive : *Les membres de l'Institut d'Administration scolaire de l'UMONS et les publications que ce dernier édite s'efforcent de mettre en œuvre une écriture inclusive telle qu'elle est recommandée par la Direction de la Langue française – Service général des Lettres et du Livre de la Communauté française de Belgique dans son guide intitulé « Inclure sans exclure : les bonnes pratiques de rédaction inclusive » (Anne Dister et Marie-Louise Moreau, 2020).*

A propos des auteurs



Christophe Baco est doctorant Aspirant au F.R.S.-FNRS au sein du Service des Sciences de l'Enseignement et de la Formation de l'Université de Mons. Après avoir été instituteur primaire durant une dizaine d'années, il réalise désormais une thèse de doctorat. Celle-ci porte sur la formation pratique des enseignants durant les stages et plus particulièrement sur l'analyse des entretiens post-leçon¹ et la formation des maîtres de stage. Il a réalisé de mars à mai 2023 un séjour doctoral de trois mois au Québec sur la thématique de la formation des formateurs de terrain (enseignants associés / maîtres de stage).



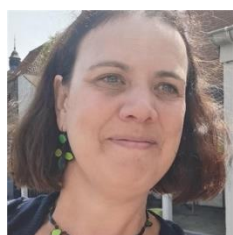
Céline Borgies est agrégée de l'enseignement secondaire inférieur et diplômée en Sciences de l'Éducation. Après avoir été enseignante et formatrice de français et de français langue étrangère en milieu scolaire et ASBL, elle a été engagée au sein de la Haute École Provinciale de Hainaut Condorcet en 2014. Elle y est titulaire de cours de pédagogie/méthodologie et coordonne la section AESI français. S'intéressant de près aux recherches portant sur la formation initiale des enseignants en milieux professionnels et sur la formation des maîtres de stage, elle est devenue collaboratrice scientifique du service INAS – UMONS.



Liliane Portelance, Ph. D. en psychopédagogie de l'Université de Montréal, est professeure associée au Département des sciences de l'éducation de l'Université du

l'observation de la prestation du stagiaire par ses formateurs, dans le contexte écologique du stage.

Québec à Trois-Rivières. Après plusieurs années d'enseignement et de recherche en formation initiale et continue des enseignants, elle poursuit ses collaborations sur la collaboration et le codéveloppement professionnel, le développement professionnel des stagiaires et l'insertion professionnelle en enseignement. Elle est chercheuse au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et membre du groupe pour l'évaluation des pratiques professionnelles (gEvaPP).



Marie Ganzitti, est maître-assistante en pédagogie et méthodologie à la Haute Ecole en Hainaut. Elle y co-organise et co-supervise les stages de futurs enseignants.

Avec plusieurs de ses collègues, elle a conçu et mis en œuvre une formation à l'attention des maîtres de stage dans le cadre de l'IFPC. Elle est collaboratrice scientifique volontaire de l'UMONS autour de ce thème.



Barbara Jochmans est doctorante (UMONS, HEH, HEAJ, HEPH-C) au sein du Service des Sciences de l'Enseignement et de la Formation de l'Université de Mons.

Pendant quatre ans, elle a travaillé en tant qu'institutrice primaire dans l'enseignement primaire ordinaire. Depuis septembre 2023, elle réalise une thèse de doctorat portant sur la formation pratique des enseignants et plus particulièrement sur l'accompagnement du futur enseignant par ses formateurs (maître de stage, pédagogue et didacticien) à différents moments d'un stage.



Eva Gonzalez Vargas est titulaire d'un bachelier institutrice primaire (2019) et d'un master en science de l'éducation à finalité spécialisée en enseignement et apprentissage scolaire (2022).

Elle a été assistante de recherche au sein du Service de l'Enseignement et de la Formation à l'Université de Mons. Depuis mai 2023, elle a rejoint l'École de Formation des Enseignants à l'UMons en tant qu'assistante dans le Service de

Pédagogie et Méthodologie de l'Enseignement. Les recherches qu'elle réalise actuellement portent sur l'enseignement explicite, le mentorat et la place de la recherche en éducation.



Olivier Maes est titulaire d'un doctorat en sciences psychologiques et sciences de l'éducation (2021). Ses travaux portent sur les stages en enseignement et, plus

particulièrement, l'accompagnement et l'évaluation de ceux-ci. Sa recherche doctorale s'est intéressée à la construction du jugement évaluatif du superviseur durant l'entretien de coévaluation. Bachelier instituteur primaire de formation, il a été maître de stage, directeur d'école, maître de formation pratique et formateur d'enseignants. Il est actuellement chargé de cours du service Pédagogie et Méthodologie de l'Enseignement. Il y dispense le cours d'introduction à la recherche en éducation et le séminaire de pratiques professionnelles.



Geralda Rika est doctorante à École de Formation des Enseignants à l'UMons auprès du service Pédagogie et Méthodologie de l'Enseignement. Elle est titulaire

d'un bachelier en langues germaniques (2012) et d'un master en sciences de l'éducation à finalité spécialisée en enseignement et apprentissages scolaires (2019). Elle a enseigné l'enseignement ordinaire de plein exercice et a été assistante chargée d'exercices à la Faculté des Sciences Psychologiques et de l'Éducation à l'Université Libre de Bruxelles. Depuis 2023, elle se consacre à la formation des futurs enseignants et à la recherche qui a pour objet la réforme de la formation initiale des enseignants.



La collaboration au sein de la triade, une nécessité

Numéro coordonné par

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

Céline Borgies, celine.borgies@condorcet.be

Liliane Portelance, liliane.portelance@uqtr.ca

Marie Ganzitti, marie.ganzitti@heh.be

Barbara Jochmans, barbara.jochmans@umons.ac.be

Pour citer ce document : Baco, C., Borgies, C., Portelance, L., Ganzitti, M. & Jochmans, B. (2024). La collaboration au sein de la triade, une nécessité. *Enseignement et Apprentissages*, 11, 4-25.

Introduction

Christophe Baco (UMONS)

Les formations professionnelles telles que les formations à l'enseignement comportent des stages dans le milieu de pratique qui sont souvent considérés comme une pierre angulaire des programmes de formation (Portelance, 2009). En Belgique francophone, la réforme de la formation initiale des enseignants propose de mettre en place un stage dit « long ». Bien que les contours de ce stage long ne soient pas encore définis à l'heure d'écrire ces lignes, les chercheurs travaillent assidûment aux quatre coins de la planète pour documenter une multitude d'aspects de cette formation pratique et les acteurs de la formation sont invités, sans cesse, à faire évoluer leurs dispositifs pour le développement professionnel des stagiaires.

Si, d'une part, la formation pratique des enseignants est vitale pour nos sociétés, un ensemble de points d'attention, de points de friction, de difficultés sont identifiés par la littérature scientifique et les acteurs. Par exemple, en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), les membres de la triade (stagiaire, maître de stage et superviseur) évoluent avec peu de balises (Van Nieuwenhoven et al., 2016) et ont souvent peu de temps pour se concerter. Les maîtres de stage, dont l'importance pour la formation professionnelle des enseignants est reconnue par un grand nombre d'acteurs - pilotes du système éducatif (FW-B, 2019) ; chercheurs (Ambrosetti, 2014 ; Colognesi et al., 2019 ; Portelance et al., 2018) ; étudiants (Clarke et al., 2014) - bénéficient rarement, en Belgique francophone d'une formation à cette fonction (Baco et al., 2023a ;

2023b). Cela est différent d'autres systèmes éducatifs comme le Québec où une formation des enseignants associés (maîtres de stage) est mise en œuvre depuis 1994. Une telle formation est d'autant plus pertinente que la littérature scientifique souligne que la fonction de maître de stage est complexe (Pellerin et al., 2021 ; Wexler, 2019) et différente de celle d'un enseignant (Boudreau, 2009 ; Vanderclayen, 2012).

Face à ce constat de carence, notre équipe a proposé un référentiel de compétences pour la formation des maîtres de stage en Belgique francophone (Baco et al., 2021a ; 2022a) et a réalisé une enquête à large échelle (Baco et al., 2022b ; 2023 ; sous presse) dont les premiers résultats ont été publiés dans la série *Enseignement & Apprentissages* (Baco et al., 2021b). Ce référentiel s'appuie notamment sur celui de Portelance et ses collègues (2008) qui a été réalisé au Québec à la demande du ministère (Portelance, 2009). Notons que la situation en Belgique francophone pourrait évoluer positivement très prochainement car le décret définissant la formation initiale des enseignants (FW-B, 2019), propose, pour la première fois, un cadre et des objectifs pour une telle formation. Ces référentiels insistent sur la nécessité de mettre en place une collaboration entre les acteurs.

Parmi les points de difficulté et de frictions, la collaboration entre les acteurs de la triade a été identifiée à plusieurs reprises et dans différents contextes (e.g. AEQES, 2014 ; Baco et al., 2022b ; Portelance & Caron, 2021). Pourtant, celle-ci est attendue et capitale pour soutenir le développement professionnel des stagiaires (Portelance, 2011). Ces difficultés, telles que le manque d'harmonisation des avis du maître de stage et du superviseur, peuvent

avoir un effet néfaste sur le développement professionnel du stagiaire. Ce manque d'harmonisation place parfois le stagiaire dans un conflit de loyauté envers ses formateurs (Baco et al., sous presse) ou l'amène à un double discours en fonction du formateur (maître de stage ou superviseur) à qui il s'adresse. Face à ces difficultés, à la suite d'autres manifestations, une conférence dispensée par la Prof. Liliane Portelance de l'Université du Québec à Trois-Rivières et des ateliers dédiés à la collaboration au sein de la triade ont eu lieu à l'Université de Mons et à la Haute École Provinciale de Hainaut-Condorcet. Le numéro que vous tenez entre les mains comporte une présentation de la conférence par l'intervenante et de chacun des six ateliers réalisés par des membres des Hautes Écoles et de l'Université de Mons ainsi que les pistes d'action proposées par les personnes ayant participé aux ateliers. La présentation des ateliers reprend le déroulement des activités et souvent le matériel utilisé. Aussi, ces éléments pourraient être remobilisés au sein d'autres groupes de pratique ou dans d'autres contextes moyennant une adaptation. Ces ateliers visent une forme de codéveloppement professionnel dont la réflexion collective a pour objet d'enrichir la réflexion individuelle et l'apport de points de vue multiples (Vanderclayen, 2019). Le codéveloppement s'appuie donc sur la collectivité et les capacités réflexives des participants (Lameul et al., 2014). Il s'agit, comme l'évoquent Caron et Portelance (2017), d'« une mise à profit de la dimension sociale au service de la compréhension des situations de travail vécues par les praticiens et de la recherche de pistes d'action » (p. 3).

L'ensemble de cet événement a été coorganisé par l'Université de Mons, la Haute École en Hainaut, la Haute École Provinciale de Hainaut-Condorcet et la Haute École Albert Jacquard. La suite du texte présente la conférence « la collaboration au sein de la triade, une nécessité », dispensée par la Prof. Portelance. Ensuite, sont présentés les ateliers et les pistes d'action formulées par les participants. L'ensemble de ce numéro a pour vocation de fournir un ensemble d'éléments théoriques et pratiques aux acteurs de la formation initiale des enseignants pour soutenir la collaboration au sein de la triade.

La collaboration au sein de la triade, une nécessité

Liliane Portelance (UQTR)

Le texte suivant constitue une transcription de la conférence « *La collaboration au sein de la triade, une nécessité* » dispensée par Liliane Portelance le 26 septembre 2023 à l'Université de Mons (Belgique). La captation vidéo de la conférence est disponible en p. 9 de ce numéro.

1. La formation des enseignants au Québec

Pour bien comprendre le contexte dans lequel s'inscrit le thème de mon exposé, voici un aperçu de la formation initiale en enseignement au Québec.

Depuis la fin des années 60, il s'agit d'une formation universitaire de 1er cycle. Actuellement cette formation a une durée de quatre ans et inclut 700 heures de stage au minimum, un stage par année. Le baccalauréat en enseignement donne accès à un brevet d'enseignement. Il existe une autre voie moins fréquemment empruntée, qui mène à l'obtention de ce brevet, la maîtrise en enseignement, nommée couramment maîtrise qualifiante. Pour être admis à cette formation, un diplôme universitaire de 1er cycle est exigé.

Avant d'être admis à un programme de baccalauréat en enseignement, la candidate ou le candidat doit détenir un diplôme d'études collégiales (DEC) au terme de deux ans de formation au cégep. L'accès aux études collégiales est possible après l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES). Le schéma suivant expose le cheminement régulier du futur enseignant.

2. Les deux assises de la formation initiale des enseignants

Les deux assises de la formation initiale à l'enseignement sont les suivantes. D'une part, l'enseignant est considéré comme un médiateur culturel qui maîtrise la langue d'enseignement. D'autre part, il est un professionnel de l'enseignement et de l'apprentissage. Il est donc le spécialiste de l'enseignement et de l'apprentissage dans la société, étant donné ses connaissances et ses compétences spécifiques.

La formation vise le développement de compétences professionnelles, et ce, par l'alternance entre deux lieux d'apprentissage : l'université et l'école (maternelle, primaire ou secondaire). Une alternance intégrative est visée. Celle-ci se caractérise par le fait que les expériences du milieu scolaire et de l'institution de formation sont mutuellement réinvesties dans les deux lieux d'apprentissage. Toutefois, ce but est difficile à atteindre. Diverses raisons peuvent être évoquées, dont la structure organisationnelle de la formation qui, malheureusement, incite les étudiants à compartimenter cours et stages et à établir avec peine des liens bidirectionnels entre théorie et pratique. Ainsi, la circulation bidirectionnelle des savoirs théoriques et expérientiels demeure souvent un vœu pieux, un souhait difficile à réaliser. Par ailleurs, des efforts sont consentis afin d'actualiser l'alternance intégrative. Je rappelle que le stagiaire est à la fois reçu à l'école par un enseignant associé, le formateur de terrain (appelé maître de stage en Belgique francophone), et confié à un formateur embauché par l'institution de formation, nommé le superviseur universitaire.

3. Les stages à l'Université du Québec à Trois-Rivières

Au Québec, que ce soit en enseignement maternel/primaire, secondaire ou en adaptation scolaire et sociale, la formation comporte 100 crédits de cours à l'université et une vingtaine de crédits de cours-stages répartis en fonction de la durée du stage. Par exemple, les stages du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières se déroulent comme suit. Le premier stage, exploration et familiarisation, dure cinq ou dix jours. Le stage 2, assistantat et expérimentation didactique et psychopédagogique, s'étend sur deux ou trois semaines. Ensuite, le stage de troisième année est plus long. Il se déroule en cinq ou six semaines, portant sur les interventions pédagogiques et la pratique réflexive, quoique la pratique réflexive fait partie de tous les stages. Finalement, le stage d'internat, d'environ trois mois,

consiste en une prise en charge complète de la charge de travail de l'enseignant.

Les objectifs spécifiques des stages varient d'un stage à l'autre. Le premier stage a pour but de familiariser le stagiaire avec la fonction enseignante par l'observation et quelques prises en charge de périodes d'enseignement. Le deuxième stage a pour objectif le développement de compétences en matière de planification de l'enseignement et de la gestion éducative de la classe. Le troisième stage vise le développement de la capacité à poser un regard critique sur ses interventions pédagogiques, et ce, avec une argumentation fondée sur des bases expérientielles et théoriques. Le quatrième stage vise ultimement l'atteinte d'un développement satisfaisant de toutes les compétences attendues d'un futur enseignant.

4. L'harmonisation de la formation des enseignants associés

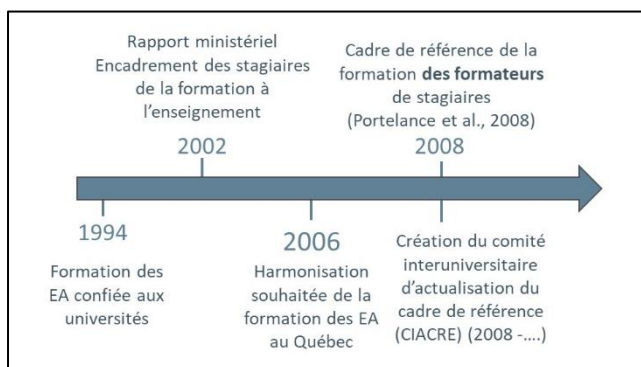
Pour le ministère de l'Éducation, les enseignants associés sont des acteurs clés de la formation des futurs enseignants. Comme le présente la figure 1, une formation spécifique leur est offerte depuis 1994. La responsabilité de cette formation est remise aux universités, qui doivent concevoir, élaborer et mettre en place les activités de formation en collaboration avec le milieu scolaire. En 2002, un rapport commandé par le ministère indique que les objectifs spécifiques de la formation des enseignants associés au Québec sont variables et que certains cas ne correspondent pas aux attentes ministérielles. Conséquemment, les stagiaires ne reçoivent pas tous la formation prévue dans les différents milieux de pratique. Le ministère et les universités réagissent à la situation, souhaitant une harmonisation de la formation offerte aux enseignants associés québécois. Une table de travail est créée. J'en ai été responsable. Dans toutes les régions, les acteurs impliqués dans la formation des stagiaires ont participé à une collecte de données dont l'analyse a mené à la conception du cadre de référence déposé en 2008¹. Satisfait, le ministère a accepté de financer le comité interuniversitaire d'actualisation du Cadre

¹ Lien pour télécharger le cadre de référence pour la formation des enseignants associés :

https://depot.erudit.org/dspace/bitstream/003201dd/3/R_apport_complet_formation_formateurs_2009.pdf

de référence (CIACRE)² pour la formation des formateurs de stagiaires que sont les enseignants associés et les superviseurs. La demande de financement provenait des participants universitaires qui tenaient à poursuivre leur collaboration. Ce comité existe toujours. Douze universités y participent, les neuf francophones et les trois anglophones qui offrent une formation à l'enseignement.

Figure 1 : La formation des formateurs de stagiaires au fil des ans



5. Les compétences des enseignants associés et la collaboration

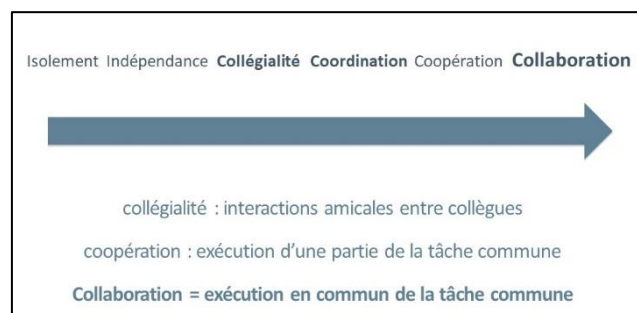
Le Cadre de référence comporte trois orientations pour la formation des formateurs du stagiaire, dont l'une concerne la concertation entre les deux milieux de formation et les deux formateurs du stagiaire. Il décrit aussi les compétences attendues de chacun des formateurs. L'une des compétences de l'enseignant associé met en évidence la nécessité de la collaboration avec le superviseur universitaire. Trois compétences du superviseur touchent la collaboration : le superviseur exerce un leadership collaboratif au sein de la triade, formée du stagiaire et de ses deux formateurs; il travaille en concertation avec l'enseignant associé pour assurer la cohérence entre leurs attentes respectives à l'égard du stagiaire; il se situe dans un rapport de coformation avec l'enseignant associé, chacun d'eux faisant des apprentissages au contact de l'autre, et dans un rapport égalitaire au regard de leurs rôles respectifs dans la formation du stagiaire. Des recherches montrent que le manque de collaboration entre les deux formateurs du stagiaire peut être la cause

d'effets néfastes sur le cheminement de l'étudiant et nuire fortement à ses apprentissages.

6. La collaboration au sein de la triade

La collaboration occupe une place importante au sein de la triade. Nous nous appuyons sur Boies (2012) pour préciser le sens du concept de collaboration. Comme le présente la figure 2, Boies (2012) positionne la collaboration à l'extrémité d'un continuum qui va de l'isolement à la coopération, en passant par l'indépendance, la collégialité et la coordination.³ La collaboration est plus exigeante que les trois éléments qui la précèdent sur le continuum. Elle suppose que deux ou plusieurs personnes qui poursuivent le même but exécutent ensemble une tâche. La collaboration demande un engagement volontaire.

Figure 2 : Le continuum allant de l'isolement à la collaboration



D'autres auteurs (Borges & Lessard, 2007; Lessard, 2005; Ofstedal & Dahlberg, 2009 ; Tardif et al., 2007) s'intéressent à la collaboration. Dans le contexte de la triade, il importe que le stagiaire soit enclin à collaborer avec ses deux formateurs, à discuter à propos de ses lacunes aussi bien que de ses réussites, ce qui ne s'avère pas possible lorsque l'enseignant associé et le superviseur imposent leurs points de vue. La véritable collaboration exige que les personnes s'expriment librement et acceptent la confrontation des idées et l'argumentation. Or, un climat de collaboration est plus facile à créer dans une relation égalitaire, ce qui n'est envisageable qu'au sein de la triade, le stagiaire étant en présence de ses formateurs qui doivent, en plus de le former, évaluer ses apprentissages. Par ailleurs, une relation

² Le site du CIACRE : https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=5437

³ Ce continuum est également présenté dans le Café de l'INAS n°17 : <https://www.youtube.com/watch?v=E8Ufiu2YjZE&t=9s>

égalitaire entre enseignant associé et superviseur est souhaitable et possible. L'interdépendance caractérise leur collaboration ainsi que la complémentarité de leurs rôles auprès du stagiaire. Un appui mutuel de leurs interventions respectives peut favoriser l'articulation des savoirs théoriques et expérimentiels.

7. La collaboration ne va pas de soi

La collaboration entre l'enseignant associé et le superviseur ne va pas de soi. De manière générale, des obstacles entravent cette collaboration. L'un de ces obstacles concerne les référents culturels professionnels. L'enseignant associé intervient dans un milieu de travail où l'élément dominant est l'élève. La culture scolaire est imprégnée d'une préoccupation constante : la réussite scolaire de chaque élève et du plus grand nombre. En tant qu'enseignant, l'enseignant associé centre ses actions professionnelles sur les apprentissages de ses élèves, tout en participant à la formation du stagiaire. La culture universitaire diffère de la culture scolaire. Le superviseur est le représentant accrédité de l'institution habilitée à offrir des programmes de formation initiale en enseignement. Il a le mandat explicite de contribuer à la formation des futurs enseignants, d'aider le stagiaire à atteindre les objectifs de formation établis dans le plan de cours-stage, et il est centré sur le développement des compétences professionnelles de l'étudiant.

Dans cette dynamique interculturelle, la collaboration entre enseignant associé et superviseur se rapporte notamment aux buts poursuivis. Globalement, ils poursuivent le même but : assurer une formation adéquate du stagiaire. Or, selon les résultats d'une recherche, leurs objectifs spécifiques sont distincts (Portelance et Caron, 2021). En effet, alors que l'enseignant associé s'intéresse à la capacité du stagiaire à assurer la progression de ses élèves, le superviseur s'attache au développement des compétences professionnelles du futur enseignant. Des enjeux d'ordre contractuel et relationnel peuvent également affecter la collaboration interprofessionnelle. Il importe de tisser des liens, de transmettre toutes les informations pertinentes, de connaître les rôles respectifs, mais aussi de respecter les règles établies. Il s'agit de défis à relever mais aussi de leviers de la collaboration au sein de la triade. Ray

et Gremaud (2013) ajoutent qu'une communication respectueuse et authentique peut avoir des incidences positives sur la motivation et l'engagement à collaborer. En effet, si les formateurs communiquent de manière respectueuse et authentique, le stagiaire sera plus disposé à leur faire confiance et à discuter honnêtement avec eux. Cependant, si les formateurs manquent d'authenticité dans leurs propos, s'ils n'expriment pas clairement leurs observations, le stagiaire sera moins porté à communiquer de manière intègre, ce qui nuira à la collaboration au sein de la triade.

8. Les risques d'un manque de collaboration

Tel que déjà mentionné, l'absence ou le manque de collaboration nuit au cheminement professionnel du stagiaire. En particulier, le défaut d'authenticité dans les interrelations n'incite pas le stagiaire à s'engager sur la voie de la pratique réflexive. Il sera sur la défensive et n'osera pas exprimer ses constats concernant ses lacunes, qu'elles soient d'ordre didactique, psychopédagogique, éthique ou autre. Des stagiaires sont portés à poursuivre des buts de performance, parfois au détriment des buts d'apprentissage. Ils visent une bonne note et même un résultat élevé, malheureusement au détriment des véritables apprentissages que devrait procurer un stage en enseignement au contact des deux formateurs. Dans un contexte de formation où le climat relationnel n'est pas favorable à la collaboration, le stagiaire est de plus privé des occasions d'apprendre à collaborer. Or, dans son futur milieu de travail, il aura à collaborer avec ses collègues de l'équipe-école et à mettre en évidence ses compétences en cette matière.

Il a été mis en évidence que la collaboration au sein de la triade pendant les stages représente un outil de développement professionnel du stagiaire. Par exemple, si les trois membres de la triade orientent leurs interactions verbales et écrites vers le développement des compétences professionnelles des enseignants, le stagiaire pourra en bénéficier. Il apprendra, par exemple, à planifier son enseignement en fonction des nombreux éléments qui sont susceptibles de favoriser les apprentissages de ses élèves. Les échanges et les discussions qui se dérouleront dans un climat de collaboration au sein de la triade seront l'occasion pour le stagiaire

d'expliquer et de justifier ses choix didactiques et pédagogiques. Ils permettront aux deux formateurs de formuler des commentaires constructifs pour soutenir les apprentissages et le développement professionnel du stagiaire.

Les parties suivantes de ce numéro thématique sont consacrées à la présentation des ateliers qu'ont suivis les participants après la conférence. Ces ateliers, menés par des membres des Hautes École et de l'Université de Mons, visaient un codéveloppement professionnel par des études de cas. Une synthèse des pistes de solution des situations problématiques et des réflexions des participants est également présentée.

9. Vidéo

La collaboration au sein de la triade, une nécessité par Liliane Portelance (UQTR).

La conférence de Liliane Portelance (UQTR) « la collaboration au sein de la triade » est disponible ci-après.



Les c@fés de l'INAS – épisode 17 « La collaboration lors des stages »

De plus, lors d'un « Café de l'INAS », disponible également ci-dessous, Liliane Portelance a répondu à différentes questions au sujet de la collaboration. Les pages suivantes présentent les ateliers.



Atelier n°1 : Double consigne

Céline Borgies (HEPH-C)

1. Conception de l'atelier

Cet atelier a été préparé par *Emmeline Soupart*, didacticienne de français langue maternelle, par *Mélanie Mangione*, didacticienne de philosophie et par *Alexandra Bouchat*, didacticienne du français langue étrangère. Toutes les trois interviennent dans les sections AESI français, philosophie et citoyenneté et/ou français langue étrangère ainsi que dans le Master en enseignement de section 3 (mêmes finalités) de la Haute École Provinciale de Hainaut Condorcet.

Elles supervisent des stages en enseignement secondaire inférieur ou de promotion sociale (public adulte).

2. Déroulement

Préalablement à l'atelier, une courte vidéo (1'05"), disponible ci-dessous, a été réalisée dans les locaux de la Haute École, mettant en scène trois étudiantes dans le rôle d'actrices.



Il est à noter que la problématique abordée lors de l'atelier a été proposée par les étudiants de dernière année de l'AESI français, section dans laquelle enseignent les animatrices. Le sujet global de l'atelier avait été simplement énoncé (un problème qui surviendrait lors d'une triade) et il a été demandé aux étudiants de lister des problématiques qu'eux-mêmes avaient vécus lors de leurs stages en milieu scolaire. Quatre sujets ont été énoncés et l'un d'entre eux a particulièrement retenu leur attention. C'est cette problématique qui a été mise en scène dans la vidéo tournée et diffusée pour l'occasion.

La problématique exposée dans la vidéo concerne la préparation des leçons à créer et à dispenser par

l'étudiante dans sa classe de stage. Les trois protagonistes sont la maitre de stage, l'étudiante et la superviseure. Dans un premier temps, l'étudiante soumet ses préparations à son enseignante de la Haute École qui les valide. Dans un second temps, nous retrouvons l'étudiante présentant ces mêmes préparations à sa maitre de stage qui semble étonnée que les préparations aient été validées par la Haute École et les refuse. Malgré un jugement globalement favorable sur les leçons, la maitre de stage insiste sur le fait que « ça ne marchera pas avec la classe » et demande à l'étudiante de revoir son travail pour le lendemain.

Le public de l'atelier se composait principalement d'enseignants de Haute École, d'un professeur universitaire et de trois maitres de stage.

À leur arrivée en classe, les participants ont été invités à visionner la vidéo créée (1'05'') et à énoncer leurs observations et les pistes de solutions envisagées.

Pendant qu'une animatrice conduisait le débat et le partage de témoignages liés à des expériences vécues par les uns et les autres, une autre notait au tableau différents mots-clés énoncés lors des discussions.

3. Problèmes identifiés par les participants (voir dans la vidéo)

- La contradiction entre les attentes de la Haute École et les pratiques sur le terrain (ex. attentes au sujet de la préparation d'une leçon), créant un dilemme pour les étudiants quant à la personne à satisfaire en priorité.
- L'irrationalité du temps imparti pour corriger les leçons (comme indiqué dans la vidéo : "tu me corriges cela pour demain").
- La question de la compétence des maitres de stage pour assumer leur rôle de formateurs ou formatrices de futurs enseignants. Tous les maitres de stages sont-ils prêts/formés pour assumer cette mission ?
- Le problème potentiel de maitres de stage qui hésiteraient à intervenir sur les préparations des stagiaires par crainte d'être jugés par les superviseurs ou d'aller à l'encontre de leurs instructions.

- La question de "l'égalité hiérarchique" : les maitres de stage et superviseurs sont-ils considérés comme étant sur un pied d'égalité ?

4. Pistes évoquées pour améliorer la collaboration

- Une observation approfondie de la classe et des leçons par la/le stagiaire pour réduire les risques de divergence entre les attentes des maitres de stage et celles de la Haute École.
- Un dialogue préalable entre les maitres de stage et les superviseurs pour éviter ces problèmes de communication ou de double discours.
- Une collaboration renforcée entre les maitres de stage et la Haute École ou l'Université : l'idée serait de prévoir un temps de rencontre entre les deux partenaires durant le temps scolaire. La classe du maitre de stage serait alors reprise par l'étudiant pour permettre ce détachement temporaire du maitre de stage, nécessaire au dialogue.
- Mise en évidence de la complémentarité entre les connaissances des superviseurs d'une part et l'expérience pratique des maitres de stage d'autre part.
- Une sélection plus fine des maitres de stage réellement intéressés par la formation des stagiaires.
- Un débriefing plus soutenu et plus complet entre les stagiaires et les maitres de stage, voire les superviseurs, à un moment plus opportun que juste après la leçon.



Cet atelier et la vidéo préparée en amont soulignent l'importance d'une définition précise des rôles de chaque acteur de la triade. Des réunions renforcées entre les maitres de stage et des superviseurs, mettant en évidence les consignes de stage, pourraient contribuer à une meilleure formation et à un suivi cohérent des stagiaires. Cela serait grandement facilité si la formation initiale des enseignants bénéficiait de moyens humains supplémentaires (ex. nombre d'étudiants pris en charge par un même superviseur). Enfin, la porte s'ouvre clairement en faveur d'une formation des superviseurs et des maitres de stage.

Atelier n°2 : Quand la triade devient dyade

Céline Borgies (HEPH-C)

1 Conception de l'atelier

Cet atelier a été préparé par *Yasmine Béarelle*, didacticienne psychomotricité intervenant dans les sections préscolaires du bachelier préscolaire et le Master en enseignement de section 1 à la Haute École Provinciale de Hainaut Condorcet et *Marie Henrist*, pédagogue responsable du certificat en orthopédagogie de la Haute École Provinciale de Hainaut Condorcet. Le public était principalement composé d'enseignantes de Haute École, de chercheuses universitaires et de deux maitres de stage.

2. Déroulement

Dès leur arrivée en classe, les animatrices ont distribué une grille répertoriant les trois acteurs de la triade : la maitre de stage, l'étudiante et la superviseure. Les participants de l'atelier ont été invités à identifier les aspects perçus comme positifs et négatifs dans la scène fictive filmée (3'55') suivante :



Les animatrices ont informé le public que les caractéristiques des différents personnages (telles qu'une maitre de stage désinvestie de son rôle dans la triade ou une superviseure qui impose son point de vue) avaient été délibérément exagérées pour faciliter le lancement de la discussion. La problématique exposée dans la vidéo est complexe et subtile : une séance de débriefing en triade évolue rapidement en dyade, car la maitre de stage a des obligations et quitte rapidement la réunion.

Dans la vidéo, chaque rôle est soigneusement mis en scène pour être soumis à une interprétation. C'est la superviseure qui prend rapidement les rênes de l'entretien. Elle demande à l'étudiante de revenir en classe pour le débriefing et sollicite également la maitre de stage pour discuter. Enfin, c'est encore la superviseure qui lance la discussion en interrogeant l'étudiante sur sa propre performance, en mettant en lumière les aspects moins positifs.

La maitre de stage, bien que ne laissant rien transparaître sur son avis concernant la performance de l'étudiante (visage fermé), insiste pour que celle-ci mette en avant les aspects positifs dans son analyse. Elle quitte rapidement le débriefing en s'excusant, car elle doit surveiller la récréation. Elle indique à l'étudiante qu'un suivi sera effectué ultérieurement, ce qui a été interprété par le groupe comme une marque de confiance envers l'étudiante. Il est cependant noté que la superviseure n'aura pas accès à cette discussion, bien que cela puisse être intéressant.

Lors de l'entretien, qui évolue rapidement de la triade à la dyade (étudiante-superviseure), on constate que la superviseure dirige l'entretien et n'encourage pas l'étudiante à développer sa pensée réflexive. La stagiaire se trouve dans une position moins proactive, recevant les commentaires sans chercher à approfondir ou à expliciter sa réflexion.

L'aménagement de l'espace par les encadrantes de stage (maitre de stage et superviseure) n'est pas non plus anodin. Une table est mise en place pour faciliter l'échange, mais finalement, l'étudiante se retrouve seule d'un côté, tandis que les deux autres partenaires sont de l'autre côté ; constituant une sorte de « jury ».

3. Pistes soulevées par les participants

Pour le maître de stage et la superviseure : Il serait bénéfique que la maître de stage soit consultée quant au moment de la visite. En effet, il serait intéressant que les deux parties puissent convenir d'un horaire qui convienne à tous les membres de la triade. Un rendez-vous en dehors des heures de classe (par exemple, à distance) pourrait permettre à tous les protagonistes de disposer du temps nécessaire pour l'échange. Cette suggestion est énoncée comme étant particulièrement pertinente pour les stages qui se réalisent au sein de classes d'enfants plus jeunes qui ne peuvent être laissés sans surveillance pendant le débriefing. Les participants sont d'avis qu'il est également essentiel de rappeler que ce moment de triade doit être anticipé et compris comme un espace d'échange, exempt de jugement, tant pour la maître de stage que pour l'étudiante.

Pour les étudiants : Une préparation préalable à l'analyse réflexive au sein du lieu de formation pourrait mieux préparer les stagiaires lors du débriefing. Il a également été suggéré de reporter le débriefing pour permettre aux étudiants de se remettre émotionnellement d'une visite de stage et de leur laisser le temps de réfléchir à leur pratique.

Pour les superviseurs : La piste énoncée afin d'encourager la prise de parole chez l'étudiant serait de poser des questions du type "Pourquoi as-tu agi de cette manière ?". Créer une atmosphère rassurante par le langage corporel et proposer une disposition de classe plus propice à l'échange pourraient également aider l'étudiant à s'exprimer. Enfin, encourager la prise de notes chez les étudiants pour faciliter le suivi des échanges serait également une suggestion à prendre en considération.

Atelier n°3 : Des évaluations contradictoires

Céline Borgies (HEPH-C)

1. Conception

Cet atelier a été élaboré et mené par *Amélie Poulain, Claudine Marécaux et Sylvie Legrand*, toutes trois pédagogues au sein de la section d'instituteurs et institutrices préscolaires ainsi que dans le Master en enseignement de section 1 à la Haute École Provinciale de Hainaut Condorcet. Le public était principalement composé de superviseurs Haute École et universitaires, de deux maîtres de stage et de deux directeurs de Haute École pédagogique et départements pédagogiques universitaires.

Les trois animatrices ont créé une mise en scène sous forme de bande dessinée mettant en lumière une situation prototypique de triade⁴ : un maître de stage, une superviseure et une étudiante, engagés dans une discussion à la suite d'une supervision de stage. La thématique abordée est le désaccord entre le maître de stage et la superviseure, à la fois sur la prestation de l'étudiante et sur les lacunes observées dans les fiches de préparation.

2. Déroulement

Dans la BD, d'abord, le maître de stage et la stagiaire s'entendent pour dire que la prestation de la leçon était correcte. La superviseure valide, mais « émet quelques réserves » à propos de la méthodologie.

Figure 3 : Extrait de la bande dessinée

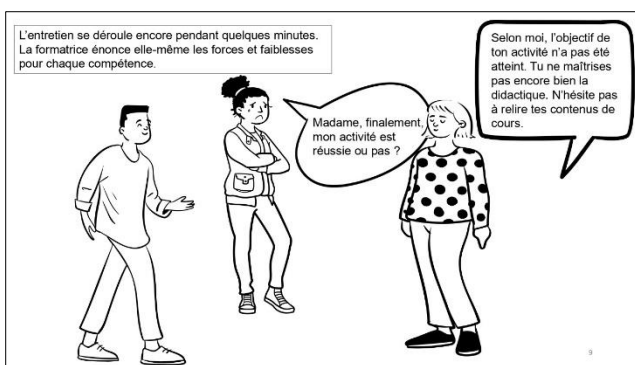


⁴ Disponible à l'adresse : <https://accompagnementprofessionnel.be/app/uploads/2024/01/BD-triade.pdf>

Après cela, la superviseure appuie le fait que les lacunes observées pendant la leçon auraient pu être anticipées avec une meilleure préparation méthodologique. Le maître de stage rétorque que l'étudiante est en dernière année, qu'il ne lit plus ses préparations (préférant en discuter oralement) et remet en question l'utilité de fiches aussi détaillées.

Le récit se conclut sur une confusion de l'étudiante concernant la réussite de son activité, avec une perception positive de la part du maître de stage, mais des critiques de la part de la superviseure, mettant l'accent sur la non-maitrise des aspects didactiques.

Figure 4 : Extrait de la bande dessinée



3. Problématiques envisagées par les animatrices

Lors de la conception de la planche de la bande dessinée, différentes problématiques ou points de discordance ont été envisagés par les animatrices :

- L'autoévaluation insuffisante de la part de l'étudiante (manque de réflexivité), qui a immédiatement affirmé que la leçon s'était bien déroulée.
- Les excuses formulées par l'étudiante en réponse aux remarques de la superviseure, invoquant l'excitation des enfants.
- Les réserves du maître de stage quant à la lecture des fiches de préparation et à l'utilité des développements détaillés.
- L'évaluation du maître de stage mettant principalement l'accent sur la gestion du groupe.
- Le caractère trop théorique des termes utilisés par la superviseure.
- La superviseure énonçant elle-même les forces et les faiblesses de l'activité de l'étudiante.

- L'inquiétude principale de l'étudiante concernant la réussite de son activité.

4. Problématiques envisagées par les participants

Lors de l'atelier, pour donner suite à la lecture individuelle de la planche de BD, quatre problématiques semblables ou différentes par rapport à celles imaginées en amont, ont pu être dégagées et discutées avec l'ensemble des participants lors des échanges :

- **Le débriefing réalisé « à chaud », directement après la prestation.**
- Postposer le débriefing réalisé immédiatement après la prestation, car le moment de l'échange n'est pas propice à une autoévaluation significative, l'étudiant étant encore sous l'effet du stress et des émotions. Cependant, cette proposition pourrait générer des difficultés d'ordre organisationnel pour les superviseurs en fonction du nombre de stagiaires à visiter sur une courte période.
- **Le décalage observé entre l'évaluation du maître de stage et celle du superviseur**
 - « Qu'est-ce qu'une bonne leçon ? »
- Identifier les divergences entre l'évaluation du maître de stage et celle du superviseur, en clarifiant les critères d'évaluation.
- Discuter de l'importance de la préparation écrite en tant qu'outil de réflexion, afin d'assurer une meilleure compréhension entre les parties.
- **L'enjeu de la visite de stage est-il de décider de la réussite ou non de l'activité voire du stage ?**
- Expliciter auprès de l'étudiant l'objectif de la visite de stage, en insistant sur la sollicitation de l'autoévaluation et la régulation des prestations, plutôt que de décider de la réussite ou de l'échec de l'activité ou du stage. Bien qu'on ne puisse nier que ces éléments rentreront en ligne de compte au moment du bilan certificatif.
- Le groupe évoque la double casquette des superviseurs qui accompagnent et certifient.
- **La cohérence entre les superviseurs n'est pas toujours observée.**

En conclusion de cet atelier, une véritable **collaboration** entre les superviseurs et les maitres de stage basée sur une relation de confiance doit passer par une **coformation** reposant elle-même sur une **considération réciproque**. Ainsi, il serait souhaitable que les attentes et les critères d'évaluation de chaque stage soient élaborés ensemble. Cette problématique a été évoquée même si elle n'apparaît pas à travers la BD.

Atelier n°4 : Stagiaire/maitre de stage un manque de communication ?

Christophe Baco (UMONS)

1. Conception

Cet atelier a été préparé par *Mélanie Seha et Sophie Gravez*, toutes deux, maitre-assistante en pédagogie et méthodologie à la Haute École Provinciale de Hainaut-Condorcet. Mélanie et Sophie, interviennent toutes les deux dans la formation des instituteurs et institutrices primaires ainsi que dans le Master en enseignement de section 2. Le public était composé d'enseignants de l'enseignement supérieur, de chercheurs universitaires et de maitres de stage.

2. Déroulement

Pour débiter l'atelier, les participants ont reçu les premiers éléments d'un « scénario à tiroirs ». Selon cette démarche, les participants reçoivent la première étape, la situation initiale, d'un scénario plus vaste qu'ils analysent avant de recevoir les étapes successives. Grâce à cela, les participants ont pu explorer une situation et l'analyser petit à petit, ce qui les a mis dans la peau du superviseur qui devait réagir selon les informations qu'ils obtenaient au fil du déroulement de la situation.

Voici le premier extrait : « Justine, une étudiante en stage dans une école primaire depuis une semaine, prend contact avec son superviseur (le pédagogue) et lui indique qu'elle souhaite abandonner son stage. Le superviseur est étonné car cette étudiante n'a eu aucun problème lors de stages précédents, il questionne l'étudiante. Elle explique que celui-ci ne se passe pas bien, que la relation avec sa maitre de stage n'est pas bonne. En effet, l'étudiante dit ne recevoir que des remarques négatives et en conclut

qu'elle ne réussira pas son stage. Elle questionne son choix d'études ».

Après avoir lu l'extrait, les participants devaient exprimer comment ils réagiraient comme superviseur. Tous ont souligné l'importance de rassurer la stagiaire et d'obtenir plus d'informations des différents protagonistes, dont la maitre de stage. D'ailleurs, les extraits n°2 et n°3 ici rassemblés allaient dans ce sens : « Le superviseur de stage refuse que l'étudiante abandonne. Il décide de se rendre sur le lieu de stage. À son arrivée sur le lieu de stage, le superviseur est accueilli par la maitre de stage. Cette dernière, très avenante, lui indique d'entrée de jeu qu'elle est très satisfaite de Justine et que son stage se passe très bien ».

La différence de point de vue entre la maitre de stage et la stagiaire peut susciter un certain nombre de questions. Les participants étaient une nouvelle fois invités à exprimer comment ils agiraient dans cette situation. Le quatrième extrait exprime que le superviseur réunit la stagiaire et la maitre de stage pour clarifier la situation : « Le superviseur s'installe et observe la leçon prestée par l'étudiante. Durant celle-ci, le discours de la maitre de stage ne change pas : elle est ravie du travail réalisé. La leçon, en effet, se passe très bien. Le superviseur décide alors de réunir l'étudiante et sa maitre de stage pour discuter de la situation ».



Enfin, le dernier extrait souligne que le manque de communication entre la maitre de stage et la stagiaire était l'une des causes principales de leur incompréhension mutuelle. Il souligne également le rôle de médiateur du superviseur, leader de la triade. Le dernier extrait présente donc le dénouement de la situation : « Le superviseur donne la parole à la maitre

de stage, qui exprime sa satisfaction pour le travail de l'étudiante. Il incite ensuite Justine à faire part de son ressenti par rapport à ces propos et à la situation. La maitre de stage est très surprise du ressenti négatif de l'étudiante : en pointant les éléments à améliorer dans ses prestations, elle pensait être efficace et ne pensait pas que Justine le vivait si mal. L'étudiante, de son côté, est rassurée : sa maitre de stage l'apprécie et reconnaît la qualité de son travail. Quelques semaines plus tard, après un stage réussi et très formateur, Justine accompagne son ancienne classe et sa maitre de stage en voyage scolaire. »

3. Pistes soulevées par les participants

Pour la triade : En triade, il serait nécessaire d'identifier la proportion de commentaires négatifs et la proportion de commentaires positifs, car les formateurs formulent, potentiellement, plus de remarques négatives que positives et le stagiaire s'attarde plus sur les remarques négatives que positives.

Afin de développer la communication au sein de la triade, il est possible de mettre en place un carnet de suivi interactif, complété par les trois acteurs de la triade. Le stagiaire peut y noter deux points positifs et un point négatif par jour. Cela permet un suivi quotidien de la part du superviseur.

Pour le stagiaire et le maitre de stage : De manière générale, il serait pertinent de soutenir et baliser la communication entre le stagiaire et le maitre de stage ainsi que d'y être particulièrement attentif. Le stagiaire pouvant craindre l'évaluation, il pourrait hésiter à se confier au maitre de stage. Pourtant, cela est nécessaire pour clarifier les appréciations des deux protagonistes.

Pour le superviseur et le maitre de stage : Le superviseur doit/devrait définir avec le maitre de stage leurs rôles respectifs dans la formation et l'accompagnement du stagiaire. Sans cela, le maitre de stage pourrait endosser un rôle inadéquat. Le superviseur doit/devrait s'harmoniser avec le maitre de stage au sujet des critères d'évaluation, s'assurer de la compréhension des rôles de chacun dans l'évaluation du stagiaire. Cela dépasse le fait, pour le maitre de stage, de recevoir les grilles d'évaluation sans en discuter avec le superviseur.

Pour les superviseurs : Le superviseur doit/devrait être le leader de la triade en demandant au stagiaire

et au maitre de stage d'exprimer leur ressenti vis-à-vis du stage. Le superviseur doit être un intermédiaire pour remettre en place le dialogue entre le stagiaire et le maitre de stage. Dans les diverses situations, il doit chercher des indices pour construire sa compréhension de la situation et éviter les jugements hâtifs. Dans tous les cas, il doit pouvoir reconforter/sécuriser/soutenir l'étudiant et identifier dans quelle mesure il y a effectivement un problème. Une remarque formulée par le maitre de stage qui n'est pas nécessairement désobligeante peut être ressentie comme telle.

Pour le superviseur et le stagiaire : Le superviseur doit/devrait avoir davantage d'échanges avec le stagiaire sur son vécu en stage. Le carnet de suivi interactif précité peut être utilisé à cette fin.

Atelier n°5 : Mener un débriefing post-leçon : le cas d'un étudiant en situation de précarité

*Barbara Jochmans (UMONS)
& Marie Ganzitti (HEH)*

1. Conception

Cet atelier a été élaboré par *Marie Ganzitti* et *Catherine Paschal*, maitres-assistantes en psychopédagogie à la Haute École en Hainaut (HEH) de Tournai. Marie Ganzitti intervient dans les sections Bachelier instituteur primaire et Master en enseignement section 2 alors que Catherine Paschal intervient, quant à elle, dans les sections Bachelier – AESI et Master en enseignement section 3. Les participants à l'atelier étaient des professionnels issus de l'enseignement obligatoire et supérieur (hautes écoles et universités) tels que des formateurs d'enseignants, d'infirmiers et de pharmaciens.

2. Déroulement

Marie et Catherine ont proposé aux participants une situation critique portant sur un débriefing post-leçon. Les animatrices avaient orienté les pistes sur les actions du superviseur mais n'envisageaient pas obligatoirement un débriefing en dyade. La situation a été lue aux participants et ce, à deux reprises. Ensuite, un temps de réflexion individuel a été accordé aux participants de l'atelier avant d'échanger, en grand groupe. Durant cet échange,

Marie et Catherine ont veillé à donner la parole à chacun des participants.

La situation critique présentée par Marie et Catherine était constituée d'un condensé de situations rencontrées par les superviseurs. Elle a été imaginée à partir de témoignages de collègues superviseurs de la Haute École en Hainaut. La situation proposée au groupe portait sur la première visite de stage d'un futur enseignant de début de deuxième année qui se trouvait en situation de précarité. Celle-ci renvoie aux conditions inégalitaires dans lesquelles se trouve l'étudiant pour préparer et mener son stage à bien ainsi qu'aux conséquences qu'un échec peut avoir sur sa situation personnelle. Lors de la visite du superviseur, la leçon observée s'est mal déroulée. Au moment du débriefing post-leçon, le superviseur a tout d'abord laissé le futur enseignant s'exprimer. Ce dernier ne semblait en aucun cas percevoir ses difficultés et avançait le fait de s'être considérablement investi dans son stage et d'avoir fourni un travail colossal.

3. Pistes

À la suite de la présentation de la situation, les participants ont énoncé des pistes pour l'étudiant et pour le superviseur à partir des questions suivantes : *Comment débiter l'entretien et par où le commencer ? Quels propos utiliser afin de ne pas décourager l'étudiant ? Faut-il encourager ce dernier ? Comment communiquer en restant dans une optique de formation et d'apprentissage tout en évitant un sentiment d'injustice auprès de l'étudiant ?*

Pour le superviseur : Il a tout d'abord été avancé de ne pas nécessairement débiter le débriefing avec l'étudiant mais de réaliser, en amont de ce dernier, un entretien entre le superviseur et le maître de stage afin de se mettre d'accord sur les différents points à développer avec le stagiaire (collaboration au sein de la triade). Ensuite, le débriefing peut avoir lieu. Il a été proposé que celui-ci débute par un renforcement positif en présentant, à l'étudiant, les forces observées à la suite de la leçon qu'il a donnée. De plus, une formulation sous forme de conseils est préconisée en ne pointant pas uniquement les faiblesses de l'étudiant. Il est également important que le superviseur en reste aux faits observés au regard de la grille d'évaluation utilisée.

Ensuite, les participants ont évoqué le fait de prendre en compte la situation de précarité de l'étudiant. Dans ce cas de figure, le superviseur devrait notamment s'intéresser aux potentielles répercussions sur le déroulement de la leçon ainsi que sur la préparation de celle-ci. Les participants se questionnaient aussi sur ce qui pourrait être mis en place pour accompagner les étudiants se trouvant en situation de précarité (différenciation de l'entretien en fonction du contexte). Finalement, il a été proposé de comparer les observations réalisées pendant la leçon avec la planification écrite rédigée par l'étudiant en amont du stage. Cela ayant pour but de percevoir d'éventuelles différences entre ce qui était initialement prévu et ce qui a été réellement réalisé. De plus, cela permettrait également de pointer des manquements dans la planification qui auraient entraîné des répercussions (en lien ou non avec la situation de précarité de l'étudiant) sur le déroulement de la leçon.



Pour l'étudiant : Afin d'éviter à l'étudiant d'arrêter son stage, des solutions ont été proposées. Tout d'abord, il serait judicieux qu'une deuxième visite du superviseur soit prévue quelques jours plus tard. Dans l'objectif que cette dernière se déroule au mieux, le superviseur mentionne à l'étudiant les points à améliorer en lui fixant des objectifs à atteindre. De plus, il est également important qu'une collaboration ait lieu entre le superviseur et le maître de stage afin que ce dernier puisse tenir au courant le superviseur quant au déroulement du stage de l'étudiant. Une autre piste de solution serait que l'étudiant arrête son stage momentanément (en accord avec le maître de stage) afin qu'il puisse retravailler ses leçons pour ensuite poursuivre son stage. Une autre alternative serait la mise en place du coenseignement avec le maître de stage. Afin de développer la réflexivité du stagiaire et de baser l'évaluation sur des faits

objectifs, il a été proposé que l'étudiant analyse le comportement de ses élèves d'un point de vue de la gestion de classe et de la gestion des apprentissages. À la suite de cette analyse réflexive menée par le stagiaire, le superviseur peut, entre autres, rebondir sur les faits avancés par l'étudiant afin d'échanger sur des éléments n'ayant pas fonctionné durant la leçon. Après cet échange, il a été proposé que des pistes de solution soient amenées par le stagiaire.

Ensuite, un enseignant en soins infirmiers a proposé d'utiliser la « matrice plus/delta » pour le débriefing. Cette méthode a l'avantage de concentrer le stagiaire sur le positif et les actions à entreprendre et permet d'éviter que l'étudiant soit paralysé par le stress.

L'ensemble des pistes proposées reflète l'importance qui doit être accordée à la manière dont un débriefing est réalisé par les formateurs (maitre de stage et superviseur). En effet, ces derniers se doivent de prendre en compte l'ensemble des facteurs relatifs à la leçon observée mais également de considérer en partie la situation personnelle de l'étudiant qui peut, de temps à autre, entraîner des répercussions sur une leçon voire l'ensemble du stage. Cependant, il est primordial que tout débriefing soit formateur pour les étudiants.

Atelier n°6 : La communication au sein de la triade

Olivier Maes (UMONS), Eva Gonzalez Vargas (UMONS) et Geralda Rika (UMONS)

L'atelier a été préparé par Olivier Maes, chargé de cours ainsi qu'Eva Gonzalez Vargas et Geralda Rika, assistantes. Tous les trois sont membres de l'équipe du service pédagogie et méthodologie de l'enseignement de l'École de Formation des Enseignants à l'université de Mons.

1. Le cas critique et les règles de l'atelier

L'atelier s'est focalisé sur une situation semi-fictive de stage reprenant le cas d'une étudiante en deuxième année du Bachelier en enseignement qui effectue son deuxième stage actif dans l'école primaire où elle était scolarisée étant enfant. Le stage se déroule sans incident majeur jusqu'à la visite du superviseur qui a également la charge du cours de mathématiques au sein de l'institution de formation, cours pour lequel l'étudiante est en échec. À l'issue de la visite, un

entretien post-leçon à chaud présentant des avis divergents a lieu. Le superviseur et le maitre de stage ne partagent pas la même opinion quant à la qualité de la leçon observée. Le superviseur présente à l'étudiante une évaluation complétée au crayon (effaçable). Cette dernière refuse de la signer.

Après la clarification de la situation aux participants de l'atelier ainsi que l'énonciation de quelques règles de gestion de l'atelier telles que la liberté de prendre la parole, l'adoption d'une posture de non-jugement, le respect des principes de confidentialité et de bienveillance, le travail de problématisation en groupe a eu lieu.

2. Déroulement du travail en groupe

Le travail en groupe s'est réalisé en plusieurs étapes. Lors de la première, la problématisation, chaque groupe avait comme consigne d'identifier le ou les problèmes et des enjeux de la situation du point de vue **d'un** des acteurs de la triade : étudiant, maitre de stage, superviseur. Exemple : « Pour moi, selon le superviseur, le problème c'est... »



Sur la base de cette identification, une deuxième étape a donné lieu à une co-analyse en équipe afin de dégager des pistes éventuelles de régulation. Enfin, dans une logique de réinvestissement, les pistes évoquées en groupe ont été partagées au grand groupe, avec l'objectif de mobiliser l'intelligence collective : « Si j'étais dans une situation identique, je proposerais... ».

La proposition d'endosser le point de vue d'un acteur et une posture qui ne sont pas naturellement les siens présente une des richesses de cet atelier.

2.1 Pistes partagées lors de l'atelier

Les participants de cet atelier ont formulé une série d'éléments d'analyse et de pistes de régulation que nous synthétisons ci-dessous :

- Un écart entre les attentes et les besoins par catégorie d'acteurs donne lieu à une tension ou une opposition, à tout le moins. Cet écart est exprimé, notamment, dans l'opposition entre les besoins et attentes de réussite ressentis par l'étudiant d'une part, et les besoins d'évaluation ou d'accompagnement ressentis par le superviseur, d'autre part. La littérature conseille de prendre en compte les éléments de singularité liés au contexte singulier dans lequel se trouvent les acteurs lors de chaque situation évaluée (Maes et al., 2020). Dans ce contexte, les attentes de l'étudiant se cristallisent autour de la réception d'un message à caractère dichotomique, de type réussi ou pas réussi. Le superviseur, quant à lui, se trouve dans une tension liée à sa double casquette d'évaluateur et d'accompagnateur.
- Afin de rendre la situation formatrice pour l'étudiant et cohérente pour l'ensemble des acteurs, les participants à l'atelier ont insisté sur l'importance de renforcer les interactions entre les acteurs de la triade à divers moments du stage (avant, pendant, après).
- Les interactions au sein de la triade pourraient avoir notamment pour objectif :
 - la définition et la précision des rôles de chacun des acteurs avant le début du stage ;
 - la découverte et l'appropriation des outils communs (ex : grille d'évaluation) ;
 - la contractualisation des attentes des différents acteurs.
- Le fait que l'évaluation soit complétée au crayon effaçable a donné lieu à plusieurs interprétations par les participants de l'atelier, selon le point de vue des acteurs de la triade:
 - les notes au crayon offrent la possibilité de modifier le rapport pour l'enseignant superviseur sans que cela soit nécessairement au détriment de l'étudiant ;
 - les notes au crayon permettent de remettre le rapport au propre ultérieurement et de le

- corriger au niveau de la forme (orthographe etc.) ;
- les notes au crayon permettent de prendre en compte les éléments de la discussion dans le rapport final.
- l'utilisation du crayon lors de l'évaluation peut être perçue comme un élément pouvant éveiller la méfiance de la part de l'étudiant et porter préjudice à la relation de confiance entre le superviseur et l'étudiant.
- Par conséquent et dans la mesure où l'utilisation de cette technique d'annotation semble impacter la relation de confiance entre l'étudiant et le superviseur, il nous semble nécessaire de communiquer au préalable à l'étudiant en cas d'utilisation de cette technique, en explicitant les raisons, afin de préserver la relation. Par ailleurs, au-delà des aspects de clarification liés à l'utilisation d'une technique de communication, il nous semble nécessaire de contractualiser les différents éléments liés au processus de stage rendant visible le fonctionnement dans son ensemble. De cette façon, l'on peut viser l'instauration d'un climat de confiance réciproque, élément incontournable de la formation.

- Plusieurs pistes de solutions ont émergé lors de cet atelier :
 - la mise en place d'une grille critériée partagée pouvant servir de base à la discussion ;
 - la définition de moments de rencontre en mode distanciel (au début du stage ou avant la visite du superviseur) ;
 - le renforcement de la dimension collaborative de l'évaluation (« coévaluation ») entre superviseur, maître de stage et l'étudiant ;
 - la possibilité de permettre à l'étudiant de garder une trace (copie du rapport ?) ;
 - laisser une vraie place à l'étudiant dans le rapport.

2.2 Pour ne pas conclure

Pour les participants issus des différentes catégories d'acteurs, ces rencontres organisées autour de la thématique de stage permettent d'affirmer la nécessité de prévoir de tels moments de connaissance, d'écoute mutuelle et de collaboration

entre les acteurs institutionnels afin de définir le rôle et les espaces collaboratifs de chacun.

Par ailleurs, ces ateliers confortent le besoin de former la triade à de nouveaux dispositifs de collaboration, d'évaluation voire de contractualisation des modes de fonctionnement afin d'établir les bases d'une relation de confiance réciproque, propice aux apprentissages.

Discussion

Christophe Baco (UMONS) et

Barbara Jochmans (UMONS)

À partir d'une lecture systématique et d'une mise en relation des pistes d'action au sujet des difficultés rencontrées par la triade concernant la collaboration, trois grands thèmes semblent pouvoir être identifiés : le développement de la communication et de la collaboration ; le perfectionnement des entretiens post-leçon ; la formation des acteurs. La suite du texte discute de ces trois thèmes en faisant référence aux ateliers et à la littérature.

1. Développer la communication et la collaboration

Selon les acteurs, plusieurs pistes doivent être envisagées pour développer la communication et la collaboration au sein de la triade. Tout d'abord, il semble qu'il soit nécessaire de développer (davantage) le dialogue entre les acteurs (atelier 1), et ce, à différents moments du stage : avant, pendant et après le stage (atelier 6). Des moyens de communication permettant des échanges à distance pourraient être utilisés pour faciliter ces rencontres (ex. visioconférence) (atelier 6). Aussi, il semblerait que ces échanges gagneraient à être davantage organisés et balisés. Ces constats rejoignent ceux de chercheurs (e.g. Baco et al., 2021b ; Van Nieuwenhoven et al., 2016) qui indiquent que les acteurs évoluent avec peu de balises et peu de temps pour se concerter. Pour ce faire, l'autonomie des institutions de formation pour organiser la formation des enseignants (Van Nieuwenhoven et al., 2016) pourrait être mobilisée pour proposer des balises à ces échanges.

Les échanges devraient avoir différentes finalités soutenant la collaboration au sein de la triade. Il s'agirait de permettre une meilleure considération réciproque des acteurs (atelier 3) ainsi que de mettre

en évidence la complémentarité entre le maître de stage et le superviseur (atelier 4 et atelier 6). Il serait également question de s'accorder sur les éléments essentiels à développer lors des stages (planification de l'enseignement) (atelier 3). Cela est particulièrement en lien avec des éléments nécessaires à la collaboration. En effet, la collaboration nécessite des échanges authentiques permettant la « négociation, l'appui mutuel, la reconnaissance de l'expertise et du rôle de chacun (Pharand et al., 2011) » (Pellerin et al., 2021, p. 17).

Pour cela, le superviseur pourrait prendre davantage une place de « leader collaboratif » (Portelance et al., 2008) (atelier 4). Cela impliquerait aussi de porter attention aux besoins (dont les situations de précarité), aux attentes et aux émotions du stagiaire et du maître de stage (ateliers 4, 5 et 6). Or, on sait que durant un stage, les émotions peuvent être intenses pour le stagiaire et que celui-ci doit parfois être sécurisé (Vanderclayen et al., 2013). En ce qui concerne les attentes, avant le stage, il pourrait être demandé aux acteurs d'exprimer explicitement leurs attentes (atelier 6), comme cela est proposé dans une Haute École à l'aide d'une fiche complétée par chacun des membres de la triade.

Pour ce qui est de l'évaluation, il pourrait être pertinent de soutenir la dimension collaborative de l'évaluation, en mettant en place des dispositifs de coévaluation (atelier 6). La coévaluation est définie comme « le moment où l'étudiant peut, à partir de critères communs, confronter son regard autoévaluatif à l'évaluation réalisée par les superviseurs [et les maîtres de stage]» (Maes et al., 2020a, p. 525).

2. Perfectionner les entretiens post-leçon

Les entretiens post-leçon sont les entretiens entre le stagiaire et ses formateurs après que ceux-ci ont observé la prestation du stagiaire dans le contexte du stage. Actuellement, ils sont généralement les seuls moments où la triade est effectivement réunie et lors desquels le superviseur peut formuler des rétroactions et soutenir la pratique réflexive du stagiaire dans un contexte écologique (Baco et al., 2024).

Selon les acteurs, une concertation en amont des entretiens entre le maître de stage et le superviseur devrait avoir lieu pour identifier les points particuliers

à aborder lors des entretiens (atelier 5). Cela pourrait être prévu par le superviseur qui, endossant un rôle de leader collaboratif, pourrait structurer les échanges avec le maître de stage. Cela pourrait également éviter des points de vue trop contradictoires lors de l'entretien (atelier 3).

Lors des entretiens, les rétroactions devraient être élaborées à partir d'une observation approfondie (atelier 5) et mises en relation avec la préparation du stagiaire (atelier 5). Pour cela, des outils peuvent être partagés par le maître de stage et le superviseur (atelier 6). Cela rejoint différentes propositions et pratiques qui existent dans les institutions de formation. Cependant, les outils d'évaluation ne sont pas toujours utilisés (efficacement) par tous les acteurs (Delporte, 2023). Pour leur part, Windsor et ses collègues (2020) proposent un ensemble de grilles d'évaluation auxquelles former les formateurs de stagiaires. Enfin, Bocquillon et ses collègues (2024) proposent un ensemble de grilles d'observation des gestes professionnels permettant de discuter avec le stagiaire de ses pratiques.

Le moment de l'entretien a également été questionné par les participants (ateliers 1, 2 et 3). En effet, lorsqu'il a lieu « à chaud », juste après la leçon, l'étudiant est parfois dans l'émotion et éprouve des difficultés à être concentré. Par ailleurs, le temps peut être court car il a lieu lors d'un intercoures. Outre le fait de penser aux objectifs et à l'organisation d'un entretien à chaud et d'un entretien à froid, un carnet de suivi interactif pourrait être mis en place (atelier 4). Celui-ci, sous la forme d'un document informatique collaboratif, serait complété régulièrement par les membres de la triade et permettrait de développer les échanges tout au long du stage. Il pourrait également servir à structurer la pratique réflexive du stagiaire en l'invitant à décrire et évaluer sa pratique pour formuler différentes alternatives.

À ce propos, les étudiants pourraient être formés à la pratique réflexive (atelier 2) et une insistance sur l'autoévaluation des stagiaires (atelier 3) pourrait être portée. En complément de cela, les stagiaires pourraient être formés à l'observation des élèves (apprentissage et comportement) (atelier 5). Afin de soutenir la pratique réflexive de la triade, des outils permettant de systématiser, soutenir la réflexivité et l'agir des formateurs comme celui proposé par

Bocquillon et ses collègues (2019 ; 2024) pourraient être utilisés.

Une attention particulière pourrait également être portée au sujet des styles de supervision des formateurs. En effet, ceux-ci pourraient proposer des entretiens plus « réflexifs » en utilisant des questions soutenant la réflexivité (atelier 2). Selon la littérature (Amamou et al., 2022 ; Brûlé, 1983 ; Crasborn et al., 2011 ; Vanderclayen, 2010), l'agir des formateurs peut être plus ou moins directif. Un style directif est endossé par un formateur qui dispense de nombreuses rétroactions en laissant peu d'occasions au stagiaire de verbaliser et d'être accompagné dans le développement de sa réflexivité. Un style semi-directif est endossé par un formateur qui pose des questions afin d'amener le stagiaire à préciser sa pensée, dans une forme de co-construction. Il s'agit d'un dialogue ouvert. Enfin, un style non directif est endossé par un formateur qui se met légèrement en retrait pour permettre au stagiaire d'explorer par lui-même sa pensée. La littérature indique qu'il convient de mobiliser ces différents styles selon les besoins du stagiaire.

En complément de cela, il semble important aussi d'être vigilant à la proportion de rétroactions positives et négatives qui sont délivrées à l'étudiant (atelier 4). Un participant propose d'ailleurs d'utiliser la matrice plus/delta (atelier 5). Celle-ci invite à identifier les actions réussies et les pistes d'action à mettre en œuvre pour s'améliorer. De plus, différentes mesures pour aider (étayage) le stagiaire doivent être envisagées comme le fait de synthétiser les éléments importants à améliorer ou de mettre en place un coenseignement.

3. La formation des acteurs

À la lecture des pistes soulevées, il peut être identifié que certaines portent sur des éléments ne relevant pas directement d'une formation (ex. organiser davantage d'échanges) alors que d'autres portent sur le développement professionnel des formateurs : la formation des maîtres de stage et des superviseurs. Ces pistes sont fortement en lien avec les six compétences du référentiel pour la formation des maîtres de stage proposé par Baco et ses collègues (Baco et al., 2021a) et ayant été validé (Baco et al., 2023a, 2023b). Ce référentiel pourrait d'ailleurs être adapté pour les superviseurs. La suite du texte

souligne les liens entre des réflexions lors des ateliers et les six compétences du référentiel.

Tout d'abord, le défi d'une communication claire, authentique et riche a été abordé dans différents ateliers. Cela rejoint la première compétence du référentiel portant sur l'interaction avec le futur enseignant. Cette compétence est considérée comme nécessaire pour développer toutes les autres compétences. Les participants de l'atelier 3 ont souligné la nécessité pour les superviseurs de gérer leur double rôle d'accompagnateur et d'évaluateur. Cela correspond à certaines dimensions de la deuxième compétence portant sur la capacité des formateurs à gérer leur double statut, celui d'enseignant et de formateur d'enseignants (dans le cas des maîtres de stage) mais aussi à adopter différents rôles en fonction des besoins du stagiaire. La troisième compétence portant sur le fait, pour les formateurs, de présenter et discuter des pratiques professionnelles présentées avec le stagiaire n'a pas directement été développée par les participants. Toutefois, ceux-ci ont évoqué l'importance d'avoir des attentes vis-à-vis du stagiaire qui ne sont pas contradictoires. La nécessité de développer la pratique réflexive du stagiaire a été évoquée par plusieurs groupes. Il s'agit de la quatrième compétence du référentiel qui porte à la fois sur la capacité des formateurs à développer la pratique réflexive du stagiaire mais aussi de porter un regard réflexif sur leurs pratiques d'enseignant et de formateur. Les participants ont également évoqué la nécessité d'observer finement le stagiaire pour concevoir les rétroactions. De même, ils ont souligné l'importance d'étayer la pratique du stagiaire. Cela correspond à la cinquième compétence intitulée « Guider le stagiaire : observer, évaluer/donner des rétroactions, étayer ». Enfin, la dernière compétence du référentiel, qui porte explicitement sur la collaboration entre le maître de stage et le superviseur, a été développée tout au long des ateliers. Comme cela est souligné dans le référentiel, cette compétence est en lien avec les autres compétences. Si cette collaboration n'est pas effective, un développement optimal des autres compétences ne peut avoir lieu.

Conclusion

Christophe Baco (UMONS)

Partant du constat que la collaboration au sein de la triade « ne va pas de soi » et mérite une attention particulière, ce numéro de la revue Enseignement & Apprentissages a présenté le contenu d'une conférence offrant des balises pour penser et soutenir la collaboration au sein de la triade. Ensuite, la conception, le déroulement et les pistes de réflexion de six ateliers portant sur la collaboration au sein de la triade ont été exposés. Après cela, une discussion s'est attachée à synthétiser et à mettre en relation les pistes évoquées avec la littérature.

Comme l'a présenté Liliane Portelance durant sa conférence, la collaboration est en lien avec les autres compétences des maîtres de stage et des superviseurs. Si certains éléments permettant de soutenir la collaboration sont davantage d'ordre organisationnel (ex. l'organisation des échanges entre les acteurs) d'autres, très nombreux, touchent au développement professionnel des acteurs. À ce propos, des efforts sont déployés au Québec depuis des décennies pour former les formateurs de terrain (enseignants associés / maîtres de stage) et les superviseurs. À l'heure actuelle, en Belgique francophone, il y a peu de formations offertes aux maîtres de stage et les moments de concertation entre maîtres de stage et superviseurs sont rares (Baco et al., 2021b). Le présent texte pourrait dès lors soutenir les réflexions pour la mise en œuvre de cette formation.

De nombreuses pistes d'amélioration pourraient être rencontrées par l'utilisation de différents outils tels que ceux portant sur la pratique réflexive (Bocquillon et al., 2019), le carnet interactif ou encore la matrice plus/delta... Aussi, diverses actions pourraient être menées pour élaborer, tester et mettre en commun des outils pour étayer les pratiques de la triade. Par exemple, à cette fin, Baco et ses collègues ont proposé une synthèse des gestes professionnels de la triade (Baco et al., 2023c).

Plus encore, comme l'a également présenté Liliane Portelance, des efforts sont déployés depuis des décennies au Québec pour que les acteurs de la formation des formateurs de terrain et des superviseurs se rencontrent, échangent et

harmonisent leurs pratiques. Une structure, le CIACRE, a d'ailleurs été mise en place.

Plus généralement, si le stage est un moment crucial pour la formation des stagiaires, la collaboration au sein de la triade peut être considérée comme le ciment de la relation au sein de la triade. Aussi, que cela soit en Belgique francophone, notamment dans le cadre de la réforme de la formation initiale des enseignants, mais aussi dans d'autres systèmes éducatifs, l'ensemble de la communauté éducative pourrait mobiliser les informations contenues dans ce numéro pour promouvoir et développer une collaboration forte au sein de la triade au bénéfice du développement professionnel des futurs enseignants. Enfin, ces textes sont traversés par la nécessité d'une reconnaissance du statut de maître de stage. Cette dernière permettrait de donner les moyens d'une collaboration plus efficace. La réforme de la formation initiale des enseignants et la mise en place du certificat en encadrement des stagiaires sont l'occasion de définir et valoriser le rôle du maître de stage.

Bibliographie

Amamou, S. (2022). *Évolution du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe durant un stage de longue durée au Québec : influence des pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs Dépôt institutionnel de l'Université de Sherbrooke. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/19160/amamou_salem_PhD_2022.pdf?sequence=4

Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES). (2014). *Évaluation du bachelier instituteur(-trice) primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Analyse transversale*. Bruxelles, Belgique : AEQES. <http://www.aeges.be/documents/20141022ATPRI/MAIREMEP.pdf>

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

Baco, C., Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2022a). Comment observer les étapes de l'enseignement explicite ? La grille « Miroir des étapes de l'enseignement explicite » (MEEE), un outil de recherche et de formation. *Working Papers de l'INAS, WPO2/2022*, 1-55. <https://web.umons.ac.be/semf/working-papers/>

Baco, C., Borgies, C., Bocquillon, M., Maes, O., & Derobertmeasure, A. (2 février 2024). *Maître de stage et superviseur : comment s'approprient-ils l'évaluation du stagiaire lors des entretiens post-leçon en triade ?* [Communication]. Symposium « La recherche dans les programmes de formation à l'enseignement : entre objets et médiations » coordonné par Isabelle Vivegnis (UdeM) et Bernard Wentzel (ULaval). 8^{ème} colloque du Groupe pour l'évaluation des pratiques professionnelles, Bruxelles et Namur, Belgique. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.26057.93284>

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

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2021b). Quel est le niveau de maîtrise déclaré par les maîtres de stage de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone ? *Enseignement et Apprentissages*, 2, 3-30. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18348.80004/2>

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

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2023a). 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>

- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2023b). Formation initiale des enseignants : Validation d'un référentiel de compétences pour la formation des maitres de stages. *Working Papers de l'INAS, WP01/2023*, 1-42. <https://www.researchgate.net/publication/371314786> Formation initiale des enseignants Validation d'un referentiel de competences pour la formation des maitres de stages
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2023). Gestes professionnels : comment analyser et mettre en œuvre l'interactivité au sein de la triade ? La grille « Miroir des Gestes de la Triade » (MGT), *Working Papers de l'INAS, WP05/2023*, 1-63. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.31724.74882>
- Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2024). *Enseignement explicite : pratiques et stratégies. Quand l'enseignant fait la différence*. De Boeck Supérieur.
- 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. https://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/wp-content/uploads/WP10_2019_Guide_5_r%C3%A9flexivit%C3%A9-2019-2020-1.pdf
- Boies, I. (2012). *L'apport de la collaboration à la persévérance chez les enseignants en insertion professionnelle* [Mémoire de master non publié]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Borges, C. et Lessard, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? Dans J.-F., Marcel, V., Dupriez, D., Périsset, & M., Tardif (éd.) *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 61-74). De Boeck.
- Boudreau, P. (2009). Pour un modèle de supervision de type inductif en formation à la supervision de maîtres de stage en éducation physique. *Éducation et francophonie*, 37 (1), 121-139. <https://doi.org/10.7202/037656ar>
- Brûlé, P. (1983). *Mesure du style de supervision : théorie et application*. Chicoutimi : Ed. G. Morin.
- 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>
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C., & Bélair, L.M. (2019). 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>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320-331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Delporte, F. (2023). Perception et ressenti des maitres 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]. <https://hdl.handle.net/20.500.12907/46186>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019a). Décret définissant la formation initiale des enseignants (7 février 2019). *Moniteur belge*, 5 mars 2019, p. 23808.
- Lameul, G., Peltier, C. et Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par les enseignants du supérieur. *Education et Formation-e-301*, 99-113.
- Lessard, C. (2005). La collaboration au travail: des finalités à débattre entre la formulation d'une norme professionnelle et le développement d'une pratique. Dans D., Biron & M., Cividini (Éds.), *Les enseignants au temps des réformes* (pp. 435-458). Presses de l'Université Laval.
- Ofstedal, K. et Dahlberg, K. (2009). Collaboration in Student Teaching: introducing the collaboration selfassessment tool. *Journal of early childhood teacher education*, 30(1), 37-48. <https://doi.org/10.1080/10901020802668043>

- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Évaluer les stages dans un contexte d'accompagnement... mission impossible. Dans B. Raucant, C. Verzat, C. Van Nieuwenhoven et C. Jacqmot. *Accompagner les étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* Bruxelles : De Boeck.
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2020a). La dynamique de construction du jugement évaluatif du superviseur lors de l'évaluation de stages en enseignement. *Canadian Journal Of Education*, 43(2), 522-547. <http://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:229462>
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2020b). La coévaluation de stage... source de préoccupations, de difficultés, voire de tensions pour le superviseur de HEP. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(3), 3-23. https://www.researchgate.net/publication/350089371_La_coevaluation_de_stage_source_de_preoccupations_de_difficultes_voire_de_tensions_pour_le_superviseur_de_HEP
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2023). Comment se construit le jugement professionnel des superviseurs lors de l'évaluation d'un stage avec l'étudiant ? Un modèle explicatif. *Revue Formation et Profession*, 31(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.786>
- Pellerin, G., Portelance, L., Vivegnis, I., & Boisvert, G. (2021). Responsabilités et rôles institutionnels et interinstitutionnels dans le contexte de la formation des enseignants associés au Québec. *Revue Des Sciences De l'éducation De McGill*, 55(1), 12-34. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9757>
- Portelance, L. (2009). Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. *Éducation et francophonie*, 37(1), 26-49. <https://doi.org/10.7202/037651ar>
- Portelance, L. (2011). Une analyse des manifestations du dialogue collaboratif entre enseignant associé et stagiaire. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (Dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (pp. 27-43). Presses de l'Université du Québec.
- 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
- Portelance, L., & Caron, J. (2021). La collaboration dans l'organisation des stages en enseignement : rapprochement de points de vue des acteurs universitaires et scolaires. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 95-116. <https://revuedeshep.ch/no-27-lorsque-lalternance-vient-soutenir-laprofessionnalisation>
- Portelance, L., Gervais, C., Boisvert, G. & Quessy, M. (2018). La dynamique interactionnelle au service du codéveloppement professionnel d'enseignants associés réunis en communauté de pratique. *Phronesis*, 7(4), 65-79. <https://doi.org/10.7202/1056320ar>
- Rey, J. et Gremaud, J. (2013). Collaborer pour s'insérer ? : Analyse des pratiques collaboratives des enseignants débutants. *Éducation & Formation*, e-299, 67-77.
- Tardif, M., Marcel, J-F., Dupriez V. et Périsset-Bagnoud, D. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck.
- Vanderclayen, F. (2012). Investir dans la formation des maîtres de stage pour développer les compétences des stagiaires en éducation physique : Regards internationaux. Dans G. Carlier, M. De Kesel, J. Dufays, & B. Wiame (Eds.), *Progression et transversalité : Comment (mieux) articuler les apprentissages dans les disciplines scolaires ?* (pp. 25-36). Presses universitaires de Louvain. URL : <http://books.openedition.org/pucl/2099>
- Vanderclayen, F. (2019). Le groupe de codéveloppement professionnel comme approche de formation continue. Définition, principes et fonctionnement. Dans F. Vanderclayen, M. L'Hostie et M.-J. Dumulin (Dir.), *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires. Conditions, enjeux et perspectives* (pp. 13-30). Presses de l'Université du Québec.

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

Wexler, L.J. (2019). Working together within a system: Educative mentoring and novice teacher learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(1), 1-24. <https://doi.org/10.1109/TVCG.2019.2934619>

Windsor, S., Kriewaldt, J., Nash, M., Lilja, A., & Thornton, J. S. (2020b). Developing teachers: adopting observation tools that suspend judgement to stimulate evidence-informed dialogue during the teaching practicum to enrich teacher professional development. *Professional Development In Education*, 48(4), 642-656. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712452>

Publications sur le sujet

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

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2021b). Quel est le niveau de maîtrise déclaré par les maîtres de stage de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone ? *Enseignement et Apprentissages*, 2, 3-30. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18348.80004/2>

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2023a). 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>

Portelance, L. (2009). Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. *Éducation et francophonie*, 37 (1), 26–49. <https://doi.org/10.7202/037651ar>

Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., & Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires*. Rapport de recherche. Cadre de référence. Québec : Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport. https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Documents_officiels/Rapport_Cadre_reference_2009.pdf

Portelance, L., & Caron, J. (2021). La collaboration dans l'organisation des stages en enseignement : rapprochement de points de vue des acteurs universitaires et scolaires. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 95-116. <https://revuedeshp.ch/no-27-lorsque-lalternance-vient-soutenir-laprofessionnalisation>

Pour aller plus loin ...

N'hésitez pas à visiter notre site relatif à l'accompagnement professionnel.



The image shows a screenshot of the website www.accompagnementprofessionnel.be. At the top, there is a navigation menu with three main items: "C'est quoi ?" (represented by a clock icon), "Ressources" (represented by a backpack icon), and "Recherches" (represented by a magnifying glass icon). Below the menu, there are logos for several partner institutions: UMONS (University of Mons), Institut de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, INAS, HEH.be (Haute École de Namur), and Haute École Condorcet. The website also features a search bar and a language selector.

Numéros précédents



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

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2021). Quel est le niveau de maîtrise déclaré par les maîtres de stage de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone ? *Enseignement et Apprentissages*, 2, 3-30. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18348.80004/2>

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

Canzittu, D. (2022). Un cadre théorique pour penser l'orientation tout au long de la vie dans un monde VUCA. *Enseignement et Apprentissages*, 3, 3-17. DOI: [10.1080/03069885.2020.1825619](https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1825619)

Simon, L., Bricteux, S., & Carosin, E. (2022). Enjeux du PECA en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Enseignement et Apprentissages*, 4, 3-9.

Rollin, B. (2022). Objectifs, forces et faiblesses des open-badges dans l'enseignement supérieur. *Enseignement et apprentissages*, 5, 3-15.

De Stercke, J. (2022). Vers un tronc commun pour la formation continue des pompiers du Hainaut ? *Enseignement et Apprentissages*, 6, 3-18.

Gauthier, C. (2023). Dix leçons sur la pédagogie ou le chemin d'une quête professionnelle. *Enseignement et Apprentissages*, 7, 3-20.

Duvivier, V., & Demeuse, M. (2023). Formation des enseignants et simulation. Les élèves ne sont pas des cobayes. *Enseignement et apprentissages*, 8, 3-21.

Carosin, E., & Canzittu, D. (2023). S'orienter collectivement face aux défis contemporains ? Un modèle collectif de l'orientation fondé sur la justice sociale, le travail décent et le développement durable. *Enseignement et Apprentissages*, 8, 3-15.

Lothaire, S., Fayt, M-E., & Desablens, E. (2024). Les formations initiales à l'enseignement et leur réforme : qu'en pensent les enseignants du fondamental et du secondaire professant en Fédération Wallonie-Bruxelles ? *Enseignement et Apprentissages*, 10, 3-21

Nouvelles

Nouveau Chapitre d'ouvrage



L'INAS est heureux de vous annoncer la parution de l'ouvrage **La Place du terrain dans la formation initiale des enseignants** dans lequel nos collègues Antoine Derobertmeasure, Marie Bocquillon, Marc Demeuse, Laëtitia Delbart et Christophe Baco ont signé un chapitre. Cet ouvrage a été coordonné par Catherine Van Nieuwenhoven, Annie Malo et Olivier Maulini.

Cet ouvrage se concentre autour du rôle des stages et des échanges entre pairs dans la formation des enseignants.

Chaque chapitre, rédigé par un ou plusieurs experts francophones, offre un cadre d'analyse des pratiques et des leviers potentiels d'innovations pédagogiques.

Le dernier ouvrage de l'INAS aux Éclaireurs



Christophe Baco, Marie Bocquillon, & Marc Demeuse, ont eu le plaisir de discuter de leur ouvrage **Enseignement explicite : pratiques et stratégies. Quand l'enseignant fait la différence** avec Fabienne Vande Meerssche lors de l'émission **Les Éclaireurs** disponible en podcast en cliquant sur le QR code.

Sites thématiques



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



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



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



www.accompagnementprofessionnel.be. Ce site Internet dédié à l'accompagnement des enseignants et des autres professionnels. Sur ce site, vous trouverez des ressources, des vidéos et des recherches pour les maîtres de stage, les mentors, les coaches, les superviseurs...

www.accompagnementprofessionnel.be est réalisé en partenariat avec la HEH.be - Haute École en Hainaut, la [Haute Ecole Provinciale de Hainaut-Condorcet](http://HauteEcoleProvinciale.be) et la [Haute École Albert Jacquard](http://HauteEcoleAlbertJacquard.be)

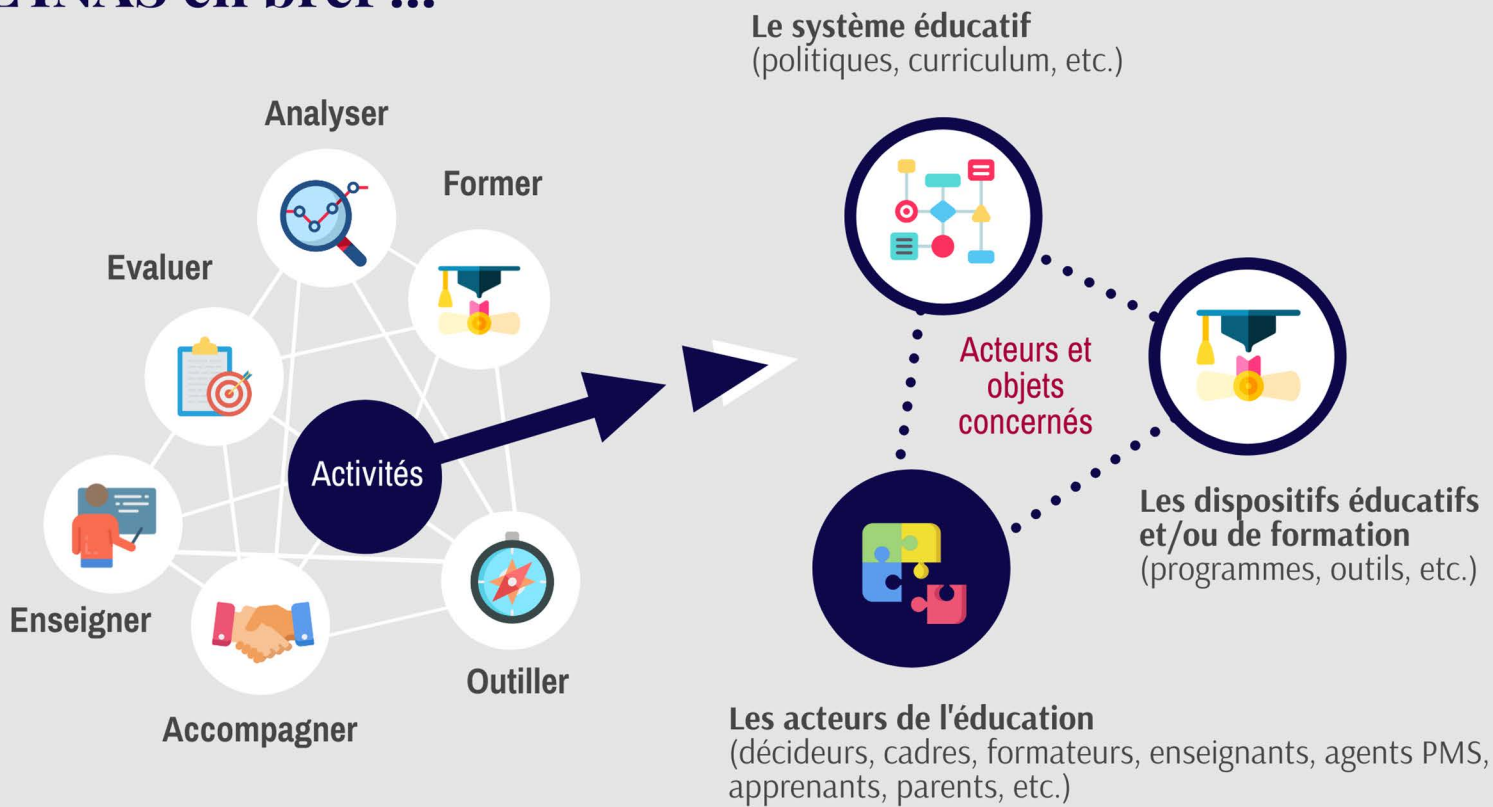


<https://www.facebook.com/profile.php?id=100087438630214>



@AccPRO_INAS

L'INAS en bref ...



Institut d'Administration Scolaire
Place du Parc, 20
B - 7000 MONS
www.umons.ac.be/inas

Suivez INAS_UMONS sur



<https://ecole-cinema.blogspot.com/>