
Débriefing en triade

Débriefing en triade : une conversation équilibrée ?

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

* UMONS - Service des Sciences de l'Enseignement et de la Formation
20, Place du Parc
7000 Mons - Belgique

christophe.baco@umons.ac.be
antoine.Derobertmeasure @umons.ac.be
marie.bocquillon@umons.ac.be
marc.demeuse@umons.ac.be

** Département des Sciences de l'Enseignement, Haute Ecole Provinciale de Hainaut-Condorcet,
15, Chemin du Champ de Mars
7000 Mons - Belgique

celine.borgies@condorcet.be

RÉSUMÉ.

En Belgique francophone, les futurs enseignants doivent développer 13 compétences lors de leur formation. Cependant, peu de recherches ont investigué la manière dont les superviseurs et les maîtres de stage, lors des débriefings effectués durant les stages, accompagnent le stagiaire dans la maîtrise des compétences d'enseignement. Face à ce manque, cet article présente une modélisation des pratiques effectives de la triade (stagiaire, maître de stage, superviseur) lors de débriefings post-leçons. Pour ce faire, une grille permettant au chercheur de classer par thèmes les propos de la triade a été élaborée et insérée dans un logiciel. Premièrement, les résultats indiquent que les débriefings analysés ne sont pas des discussions où le temps de parole est réparti équitablement. Deuxièmement, l'analyse a permis d'identifier que les thèmes les plus abordés portent sur la gestion des apprentissages, la tenue des documents administratifs et la gestion de classe. Troisièmement, un séquençage du débriefing en plusieurs phases a été réalisé grâce à l'analyse de la représentation visuelle obtenue à la suite du codage des thèmes évoqués par la triade. L'ensemble des résultats offrent des pistes pour l'amélioration de la formation initiale des enseignants.

MOTS-CLÉS : formation initiale ; stage ; triade ; débriefing ; évaluation ; pratiques effectives

1. Introduction

En Belgique francophone, les formations à l'enseignement doivent permettre aux futurs enseignants de développer 13 compétences, selon le législateur (FW-B, 2000 ; 2001). Ces compétences sont les mêmes pour les enseignants se destinant à exercer leur métier auprès d'élèves de l'enseignement maternel, primaire, secondaire inférieur et secondaire supérieur. Elles portent sur différentes facettes du métier telles que le fait d'entretenir un partenariat efficace avec l'institution, les collègues et les parents ; la maîtrise des savoirs disciplinaires ; la planification ; la gestion et l'évaluation des situations d'apprentissage ainsi que la capacité de porter un regard réflexif sur sa pratique.

Pour développer ces compétences, la formation des enseignants, en Belgique francophone comme dans de nombreux systèmes éducatifs (Eurydice, 2015), comprend des stages effectués au sein du milieu scolaire. Les futurs enseignants effectuent leurs stages auprès de maîtres de stage, qui sont des enseignants qui les accueillent dans leurs propres classes le temps du stage (Derobertmeasure et al., 2011). Durant les stages, des superviseurs issus de l'institution de formation, observent le stagiaire sur le terrain durant une leçon (Bocquillon, 2020). À la suite de cela, la triade (maître de stage, stagiaire, superviseur) réalise un débriefing de la prestation du stagiaire (Ben-Peretz & Rumney, 1991). Ce moment de débriefing est généralement le seul moment de rencontre en triade et le seul moment permettant au superviseur de fournir un retour au stagiaire à la suite d'une leçon prestée dans un contexte écologique. Selon Van Nieuwenhoven et Roland (2015), « cet échange en triade permet d'amener l'étudiant, par un questionnement orienté, à une prise de conscience de son fonctionnement et à identifier des pistes de régulation à court terme » (p. 214). Aussi, ce moment est important, crucial, pour la formation du stagiaire (Leriche et al., 2010). Pourtant, le débriefing en triade ne peut pas toujours avoir lieu, notamment à cause de contraintes contextuelles. Par exemple, le futur enseignant doit parfois reprendre en charge une classe directement après l'observation du superviseur.

Par ailleurs, on sait peu de choses sur la manière dont se passent effectivement ces débriefings. En effet, d'une part, pour développer et évaluer les compétences attendues de la formation initiale, les institutions de formation et les maîtres de stage bénéficient, en Belgique francophone, d'une importante liberté pédagogique (Van Nieuwenhoven et al., 2016). D'autre part, peu d'études ont identifié les interactions effectives de la triade lors des débriefings et le transfert de ces interactions en termes de pratique chez le stagiaire. En outre, peu d'études ont identifié le lien entre la grille d'évaluation du/des formateur(s) qui sert de support lors de l'observation du stagiaire et les propos tenus par la triade. Pourtant, cela est important car certaines compétences (ex. porter un regard réflexif sur sa pratique) sont des compétences reconnues comme difficiles à mettre en œuvre par les (jeunes) enseignants (Colognesi et al., 2021) et/ou difficiles à soutenir par les formateurs (Baco et al., 2021a, 2021b).

Plus précisément, à ce jour, les recherches sur l'agir des membres de la triade ont très majoritairement analysé uniquement les déclarations d'un des membres de la triade ou la relation d'un formateur (maître de stage ou superviseur) avec le stagiaire, mais rarement dans une perspective pleinement croisée intégrant les trois acteurs (Valencia et al., 2009) et mobilisant une méthodologie permettant l'analyse des interventions verbales effectives de la triade. Or, les interactions au sein de la triade ont des effets sur l'accompagnement du stagiaire. Par exemple, lorsque les stagiaires sont confrontés à des pratiques « de terrain » entrant en conflit avec celles préconisées par l'institution de formation, ils n'arrivent pas à concilier les points de vue, ce qui est néfaste au développement de pratiques efficaces (Childre & Van Rie, 2015).

Ce type d'étude est d'autant plus important qu'actuellement la Belgique francophone réforme la formation initiale des enseignants. Cette réforme implique l'allongement de la durée de formation des enseignants mais aussi des stages. Lors de leur quatrième et dernière année obligatoire pour devenir enseignant¹, les futurs enseignants devront réaliser un stage dit « long » (FW-B, 2021) dont les détails ne sont pas encore connus à l'heure d'écrire ces lignes.

Dans ce contexte, l'étude vise à répondre à plusieurs manques précités en proposant une méthodologie permettant d'analyser les pratiques effectives (interventions verbales) de la triade lors des débriefings post-leçons. L'analyse des thèmes abordés par la triade a permis d'identifier le lien (recouvrement dans la suite du

¹ A ce jour, est également prévue, moyennant 5 années d'expérience sur le terrain, l'accès à une 5^{ème} année de spécialisation.

texte) entre les thèmes abordés par la triade et les compétences de la grille d'évaluation du superviseur. L'analyse de la chronologie des échanges a permis d'identifier les styles de supervision mis en œuvre (ex. comme le montre le cadre théorique, un formateur directif prendrait longuement la parole, alors qu'un formateur semi-directif aurait une discussion équilibrée avec le stagiaire). De plus, comme le présentent les parties suivantes, l'analyse de la chronologie des échanges a également permis d'identifier la structure des échanges (ex. par phases, par thèmes, selon l'organisation de la séquence). La suite du texte présente les concepts de triade, de styles de supervision et de structure des débriefings.

2. Cadre théorique

2.1. La triade

La triade désigne à la fois les acteurs d'un stage (stagiaire, maître de stage, superviseur) et le fait qu'ils doivent supposément travailler ensemble pour accompagner au mieux un stagiaire. Dans cette modalité d'accompagnement/formation, le stagiaire est donc encadré par deux formateurs ayant des statuts différents. Le superviseur, contrairement au maître de stage, a reçu une formation courte pour enseigner à des étudiants de l'enseignement supérieur (Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur), exerce dans l'enseignement supérieur et est présent lors de l'attribution de la note du stagiaire... Si la triade doit théoriquement travailler de concert, différentes études ont identifié des difficultés au sein de cette alliance tripartite. Par exemple, des difficultés de communication et de collaboration ont été identifiées dans une enquête à large échelle (Baco et al., 2022, 2023) et des focus groups (Baco et al. accepté). De même, l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES, 2014) a identifié en Belgique francophone que : « dans certains cas, les difficultés de communication seraient liées à des problèmes de reconnaissance des pratiques de terrain de certains maîtres de stage par les enseignants formateurs de la section pédagogique » (p. 60). Ces constats sont corroborés par ceux de Colognesi et Van Nieuwenhoven (2019), qui indiquent que

« les acteurs réalisent leurs missions d'accompagnement des étudiants comme ils le peuvent avec, de surcroît, peu d'occasions de dialogue entre eux autour des gestes professionnels qu'ils mobilisent. Ainsi, des moments de rencontre entre maîtres de stage et/ou entre superviseurs ne sont pas formalisés pour qu'ils puissent partager leurs pratiques ou co-construire des outils communs. En creux, ils évoluent de manière généralement isolée, avec un faible sentiment de reconnaissance du travail et de l'investissement fournis (Vivegnis, 2016). » (p. 140)

Le manque de communication peut avoir comme effet que le maître de stage et le superviseur ont des attentes différentes pour le stagiaire. Si, intrinsèquement, l'existence d'attentes différentes n'est pas de facto un élément néfaste (notamment parce qu'une saine altérité pourrait être porteuse pour le stagiaire), il n'en est pas moins vrai que lorsque les stagiaires sont confrontés à des pratiques « de terrain » entrant en conflit avec celles préconisées par l'institution de formation, ils n'arrivent pas à concilier les points de vue, ce qui est dès lors défavorable pour leur apprentissage (Childre & Van Rie, 2015 ; Campbell & Lott, 2010).

Par ailleurs, il convient de souligner que « les propos des maîtres de stage tendent à être considérés par le stagiaire comme plus utiles et plus facilitateurs que ceux provenant des enseignants de l'institut de formation (Koster, Korthagen et Wubbels, 1998). » (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2019, p. 141). De même, les formateurs peuvent exercer une influence importante sur le stagiaire. Cela peut amenuiser le développement de l'autonomie professionnelle du stagiaire et la capacité de celui-ci à prendre des risques ou à innover (Graham, 1999, citée par Portelance, 2011). Notons également que le stagiaire « n'a pas nécessairement la force de caractère ou la personnalité qu'il faut pour exprimer ses idées lorsque le point de vue du formateur diffère sensiblement du sien. L'étudiant peut aussi être porté à éviter la confrontation d'idées. » (Graham, 1999, citée par Portelance, 2011, p. 41). Cela peut réduire la capacité du stagiaire à développer sa réflexivité notamment par une imprégnation de « la culture locale » (Beckers, 2009, p.7) au détriment d'une confrontation avec le terrain sur un mode réflexif (Beckers, 2009).

2.2. *Styles de supervision*

Plusieurs chercheurs (e.g. Amamou et al., 2022 ; Brûlé, 1983 ; Crasborn et al., 2011 ; Idir & Negaz, 2021 ; Merket, 2022 ; Vanderclayen, 2010 ; Vanderclayen et al., 2013) proposent un cadre d'analyse des pratiques de supervision selon qu'elles sont plus ou moins directives. La typologie en trois styles (style directif, style démocratique et style expérientiel) proposée par Vanderclayen (2010) et développée récemment par Amamou (2022) a l'avantage d'être établie à partir d'actions observables mises en œuvre par les formateurs. Cela est adéquat pour soutenir la méthodologie mobilisée dans la présente recherche qui vise à caractériser les pratiques effectives des membres de la triade. La suite du texte présente la typologie en trois styles d'accompagnement (Vanderclayen, 2010) enrichie par d'autres recherches ayant investigué les styles de supervision.

2.2.1. *Le style directif*

Lorsque le formateur (maitre de stage ou superviseur de l'institution de formation) adopte un style directif, il fait preuve de leadership et manifeste de l'autorité. Il guide le stagiaire vers des normes objectives (Vanderclayen et al., 2013). Sur base de la littérature, Crasborn et ses collègues (2011) ont identifié que les formateurs d'enseignants « directifs » ont un temps de parole plus long que celui des stagiaires et utilisent davantage leurs tours de parole pour apporter des informations (ex. des idées, des retours d'information...). A contrario, les formateurs qui utilisent leurs tours de parole pour questionner et résumer pour faire ressortir l'information et qui écoutent activement (Crasborn et al., 2011) ont un style de supervision moins directif. Dans le même sens, les formateurs qui parlent moins longtemps ont un style de supervision moins directif (voire non directif) (Colognesi et al., 2019). Selon l'étude de Crasborn et ses collègues (2011), les postures des maitres de stage sont davantage directives que non directives « quand bien même ils souhaitent encourager les stagiaires à porter une réflexion sur leurs actions. » (Colognesi et al., 2019, p. 8). Par ailleurs, selon l'étude d'Hoffman et ses collègues (2015), les maitres de stage (et potentiellement les superviseurs) non formés ont tendance à donner davantage de feedbacks directifs qui laissent peu l'opportunité au stagiaire de verbaliser sa propre analyse réflexive. S'appuyant sur Dunn et Taylor (1993), Hoffman et ses collègues (2015) soulignent que les étudiants ont trouvé utiles et pertinents les feedbacks directifs formulés par leur formateur même si cela n'a pas amené de profonds niveaux de réflexivité.

2.2.2. *Le style démocratique (ou semi-directif)*

Ce style de supervision intermédiaire, moins directif que le précédent, se caractérise par un dialogue ouvert où les intervenants s'entraident (Vanderclayen et al., 2013) dans une forme de co-construction (Colognesi et al., 2019). Les formateurs qui adoptent ce style amènent le stagiaire à préciser sa réflexion et investiguent les difficultés énoncées par celui-ci. Cela amène le stagiaire à prendre la parole régulièrement pour énoncer lui-même des pistes de solutions aux difficultés rencontrées.

2.2.3. *Le style expérientiel (ou non directif)*

Le style expérientiel est le moins directif des trois styles de supervision, l'objectif étant d'amener le stagiaire à réaliser sa propre expérience par l'expérimentation. Le formateur s'attarde alors davantage à la subjectivité et au ressenti du stagiaire qu'aux éléments objectifs ou cognitifs (Vanderclayen et al., 2013). Le stagiaire prend donc largement la parole et le formateur est là pour soutenir l'exploration des propres expériences du stagiaire. Ce style a l'avantage de permettre au stagiaire de pouvoir exprimer ses doutes et ses difficultés (Vanderclayen et al., 2013), ce qui ne va pas de soi dans une relation hiérarchique avec un formateur qui a la charge d'évaluer le stagiaire.

Cette typologie offre un cadre pour identifier les styles de supervision mis en œuvre par les formateurs de la triade. En effet, un formateur directif prendrait longuement la parole, alors qu'un formateur semi-directif aurait une discussion équilibrée avec le stagiaire. Un formateur non directif laisserait le stagiaire parler longuement et interviendrait en support à l'exploration des expériences de celui-ci.

En outre, il convient de souligner que les styles de supervision ne sont pas « bons » ou « mauvais » en soi, mais que leur utilisation pertinente dépend des situations et des objectifs. Par exemple, des styles directifs tels qu'un coaching de type instructionniste (Delbart et al., 2023 ; De Jager et al., 2002 ; Hammond & Moore, 2018 ; Kohler et al., 1997) ou le modelage de pratiques (e.g. Cutrer-Parraga et al., 2022 ; Glenn, 2006 ; Mc Gee, 2019) peuvent être très efficaces pour soutenir l'apprentissage de différentes manières d'enseigner en vue de permettre au futur enseignant de mobiliser ces stratégies, au besoin, selon les situations. Enfin, comme le montrent les résultats de la recherche d'Amamou et ses collègues (2022) :

une des pistes d'action qui permet une contribution significative de l'expérience de stage au développement du sentiment d'efficacité personnel des personnes stagiaires en gestion de classe est l'adoption, de la part des personnes enseignantes associées (maîtres de stage), de pratiques d'accompagnement adaptées et variées pour tenter de répondre aux besoins des personnes stagiaires. » (p. 156).

Les membres de la triade ne se rencontrent généralement que lors des débriefings post-leçons. Durant ces débriefings, le superviseur et le maître de stage mettent en œuvre de manière plus ou moins conscientes ces styles de supervision. La suite du texte précise la notion de débriefing.

2.3. Le débriefing post-leçon

Le débriefing post-observation (Ria, 2007) (entretien de supervision, Correa Molina, 2012 ou entretien post-leçon, Chaliès & Durand, 2000) est le moment où les acteurs de la triade échangent au sujet de la prestation du stagiaire qui vient d'avoir lieu (débriefing post-leçon à chaud). Selon Correa Molina (2012), il est nécessaire d'établir un climat positif durant l'entretien, notamment lorsque sont abordées les difficultés du stagiaire. Pour soutenir la discussion, les formateurs peuvent utiliser différents supports tels qu'une grille d'observation complétée durant l'observation (Banville & Rikard, 2011) et/ou les compétences devant être développées et évaluées au cours de la formation (Strong & Baron, 2004) et/ou l'enregistrement de la prestation du stagiaire (Bocquillon, 2020).

Les entretiens post-leçons présentent plusieurs dilemmes développés par Chaliès et Durand (2000). Ceux-ci ont un effet sur l'organisation des entretiens. En effet, les formateurs (maître de stage ou superviseur) peuvent vivre une tension entre le fait d'aider/accompagner le stagiaire et la nécessité de l'évaluer (Maes et al., 2018). De même, l'entretien post-leçon peut être orienté vers la transmission des pratiques ou le fait d'amener le futur enseignant à porter un regard réflexif sur sa pratique. Notons que chacun des pôles de ces dilemmes (ex. aider, évaluer...) est en soi une compétence complexe à mettre en œuvre par les formateurs. Par exemple, plusieurs auteurs ont souligné la difficulté pour les superviseurs d'évaluer un stagiaire (e.g. Maes et al., 2018). De même, le fait de soutenir la réflexivité d'un stagiaire n'est pas chose aisée. D'ailleurs, c'est l'une des compétences que les maîtres de stage déclarent avoir le plus de difficultés à mettre en œuvre (Baco et al., 2022).

Un autre élément qui ressort de la littérature concerne la structuration des débriefings. Chaliès et Durand (2000) ont identifié, au sein de la littérature scientifique, trois structurations des entretiens post-leçons (structurés en phases, structurés par thèmes, structurés selon l'organisation de la leçon). Cette typologie permet, comme le montre la partie résultats, de caractériser la structure des débriefings à partir de l'analyse de la chronologie des thèmes abordés par la triade. La suite du texte présente ces trois structures de débriefings.

Les entretiens structurés en phases comportent généralement trois phases. Durant la première phase, la phase de rapport (ou de rétroaction), le formateur resitue ce qu'il a observé et énonce son analyse. C'est donc majoritairement le formateur qui parle dans une sorte de monologue. Les stagiaires « acquiescent et interrompent rarement » (Chaliès & Durand, 2000, p.154). Lors de la deuxième phase, la phase de réponse, c'est le stagiaire qui prend longuement la parole pour partager son analyse de la leçon ou justifier son action. Enfin, la troisième phase, la phase de programmation, prend la forme d'un dialogue permettant un partage d'expériences entre les formateurs et les stagiaires. Une autre pratique (Simons et al., 2009) consiste à d'abord laisser l'étudiant exprimer son ressenti quant à la leçon dispensée. Ensuite, le formateur confronte le ressenti du stagiaire avec sa propre analyse. Enfin, des suggestions pour les leçons suivantes sont évoquées par le formateur et le stagiaire.

Les entretiens structurés par thèmes sont des entretiens où (souvent) le formateur va aborder un ensemble de thèmes avec le stagiaire dans des échanges plus ou moins structurés. Enfin, les entretiens structurés selon l'organisation chronologique de la leçon sont des entretiens où le formateur et le stagiaire dialoguent au sujet des phases de la leçon en suivant la chronologie de celle-ci. Les notes prises par le formateur durant l'observation de la leçon forment le fil conducteur de l'entretien (Chaliès & Durand, 2000).

Si cette typologie nous permet d'approcher la structuration des entretiens post-leçons en triade lors des stages, le manque d'études sur les effets produits par ces différentes structures (notamment sur la réflexivité du stagiaire ou le développement de ses compétences en gestion des apprentissages ou gestion de classe) ne permet pas d'identifier une structuration préférentielle des entretiens post-leçons.

2.4. Questions de recherche

A la lecture des sections précédentes, trois questions de recherche sont établies. En effet, à partir de l'analyse des pratiques effectives de la triade, il est possible d'identifier si les membres de la triade évoquent (et dans quelle proportion) les compétences du référentiel pour la formation des futurs enseignants (FWB, 2000 ; 2001), ce qui est important car des études soulignent la difficulté des futurs enseignants à mettre en œuvre certaines compétences (ex. la gestion de classe). Pareillement, à partir de l'analyse des pratiques effectives, il est possible d'identifier la structure des débriefings. L'ensemble de ces résultats permet de discuter des pratiques de supervision offertes par les formateurs à la lumière des styles de supervision. L'article vise donc à répondre aux trois questions de recherche suivantes :

- Comment se répartit le temps de parole entre les acteurs de la triade ?
- Quel est le recouvrement² entre la grille d'évaluation complétée par le superviseur durant l'observation du stagiaire et les thèmes abordés lors du débriefing par la triade (comparaison entre les étudiants de deuxième année et ceux de troisième année) ?
- Comment sont structurés les débriefings (par phases, par thèmes, selon l'organisation de la séquence) ?

3. Méthode

3.1. Participants et débriefings enregistrés

L'étude a été menée avec un superviseur d'une haute école belge francophone et ses étudiants (N=13) inscrits en 2^e et 3^e années de l'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Inférieur (AESI). Les maîtres de stage (N=13) accueillant ces étudiants lors de l'un de leurs stages ont également participé à cette recherche.

Sur les 17 débriefings réalisés par le superviseur lors des stages du premier quadrimestre de l'année 2022-2023 (de mi-novembre 2023 à début décembre 2023 pour les étudiants de 2^{ème} AESI comme pour les étudiants de 3^{ème} AESI), 13 ont été enregistrés. En effet, un débriefing n'a pas été enregistré car le maître de stage a refusé de participer à l'étude, deux débriefings n'ont pas été enregistrés, car le maître de stage était absent lors du débriefing et un débriefing n'a pas été enregistré pour des raisons éthiques (arrêt du stage de l'étudiant).

Comme le présente le tableau ci-dessous, pour huit des 13 triades, l'étudiant est un étudiant de 2^{ème} année AESI et pour cinq triades, il s'agit d'un étudiant de 3^{ème} année AESI. Le superviseur est le même pour toutes les triades. Il s'agit d'un superviseur qui exerce cette fonction depuis 8 ans et a déjà enseigné dans l'enseignement secondaire inférieur. Sept maîtres de stage déclarent avoir plus de 10 ans d'ancienneté et six déclarent avoir moins de dix ans d'ancienneté. Pour ce qui est de l'expérience comme maître de stage, les maîtres de stage ayant plus de dix ans d'ancienneté déclarent avoir encadré 5 à 10 stagiaires, sauf le maître de stage de la triade n°6 qui déclare avoir encadré 1 à 4 stagiaire(s). Les maîtres de stage déclarant moins de dix ans d'ancienneté déclarent avoir encadré 1 à 4 stagiaire(s), sauf les maîtres de stage des triades n°1 et n°12 qui déclarent avoir encadré 5 à 10 stagiaires. Aucun maître de stage n'a suivi une formation à l'encadrement des stagiaires.

Tous les débriefings ont été enregistrés par le superviseur dans un contexte écologique. Ils durent entre 5 minutes 21 secondes et 15 minutes 41 secondes pour un total de 2 heures 25 minutes et 36 secondes. La durée parfois courte s'explique notamment par des raisons contextuelles (Ben-Peretz & Rumney, 1991). Par exemple, le maître de stage doit prendre en charge la classe suivante. Les débriefings ont été enregistrés avec un téléphone portable (GSM) car c'est un matériel discret qui limite un potentiel biais dû au matériel d'enregistrement. De même, le biais observateur est moindre car il n'y avait pas d'observateur extérieur durant la prise de données. Le superviseur avait pour consigne d'enregistrer les débriefings qu'il dispensait sans changer sa manière de procéder. Les débriefings enregistrés ont tous lieu en présentiel juste après la prestation du stagiaire. Les trois acteurs de la triade sont présents durant le débriefing, seul le superviseur utilise une grille d'observation/évaluation lors de la prestation du futur enseignant et s'en sert comme support lors du débriefing.

² Entendu comme le lien entre les compétences discutées lors des débriefings et la grille d'évaluation du superviseur.

Cette grille d'évaluation est signée par le stagiaire et le superviseur à la fin du débriefing. Elle est, enfin, envoyée au stagiaire pour qu'il puisse la relire après le débriefing.

| N° de la triade | Durée du débriefing | Stagiaire | Maitre de stage | | | Superviseur |
|-----------------|---------------------|----------------|-----------------------------|-----------------------------------|-----------|--|
| | | Année d'études | Ancienneté comme enseignant | Nombre de stagiaire(s) encadré(s) | Formation | |
| Triade 1 | 12 min 15 s. | 2 | 7 | 5 à 10 | Non | Ancienneté comme superviseur : 8 ans A déjà enseigné dans le secondaire inférieur |
| Triade 2 | 10 min 35 s. | 2 | 2 | 1 à 4 | Non | |
| Triade 3 | 10 min 05 s. | 2 | 12 | 5 à 10 | Non | |
| Triade 4 | 11 min 34 s. | 2 | 12 | 5 à 10 | Non | |
| Triade 5 | 10 min 08 s. | 2 | 6 | 1 à 4 | Non | |
| Triade 6 | 13 min 25 s. | 2 | 12 | 1 à 4 | Non | |
| Triade 7 | 5 min 21 s. | 2 | 11 | 5 à 10 | Non | |
| Triade 8 | 13 min 26 s. | 3 | 20 | 5 à 10 | Non | |
| Triade 9 | 7 min 17 s. | 2 | 24 | 5 à 10 | Non | |
| Triade 10 | 8 min 01 s. | 3 | 13 | 5 à 10 | Non | |
| Triade 11 | 12 min 43 s. | 3 | 3 | 1 à 4 | Non | |
| Triade 12 | 15 min 41 s. | 3 | 7 | 5 à 10 | Non | |
| Triade 13 | 14 min 59 s. | 3 | 7 | 1 à 4 | Non | |
| Total | 145 min 36 s. | / | / | / | / | / |

Tableau 1. Description des enregistrements analysés

3.2. Méthodologie d'analyse

3.2.1. La grille d'évaluation du superviseur

Dans une étude précédente, Banville (2006) a analysé les échanges entre maitres de stage et stagiaires au regard des standards³ de la formation initiale des enseignants aux Etats-Unis. La présente étude analyse, notamment, les échanges de la triade grâce à une grille d'analyse thématique reprenant les compétences de la grille d'évaluation de l'institution de formation du superviseur (voir annexe 1) afin d'identifier le lien entre les échanges de la triade et la grille d'évaluation du superviseur (voir questions de recherche). La grille d'évaluation du superviseur est un élément central de la grille d'analyse.

La grille du superviseur se compose de cinq compétences (C1, C2, C3, C4 et C5) précisées en sous-compétences (intitulés des compétences et des sous-compétences : annexe 1). Par exemple, la compétence C2 « C2 : Respecter un cadre (déontologique) et adopter une démarche éthique dans une perspective démocratique et de responsabilité. » comporte trois sous-compétences « S'inscrire dans le cadre déontologique de la profession (valeurs, éthique, engagement citoyen) » ; « Collaborer activement et positivement au partenariat Haute-Ecole – Ecole de stage » ; « Remplir les exigences administratives de la haute école et de l'école de stage (journal de classe, ponctualité, secret professionnel, ponctualité de la remise des préparations) ». La suite du texte présente

³ Normes d'accréditation des programmes de formation initiale des enseignants.

l'opérationnalisation de la grille d'évaluation en une grille de codage et la manière dont ont été analysées les interventions verbales des triades.

3.2.2. La grille d'analyse insérée dans un logiciel

Les débriefings ont été analysés grâce à une grille de codage insérée dans le logiciel The ObserverXT® (Noldus, 1991). Ce logiciel a été choisi à partir de la taxonomie élaborée par Bocquillon et al. (2022a) permettant de choisir un logiciel d'observation. Ainsi, il est pertinent pour cette recherche, car la présentation des résultats avec ce logiciel permet d'obtenir, après codage manuel par des chercheurs, la chronologie des échanges entre les membres de la triade. En effet, en segmentant et en classant une à une les interventions verbales dans les catégories de la grille pour les trois acteurs, il est possible d'identifier la durée et le thème des propos des acteurs dans l'ordre chronologique.

La grille d'analyse (annexe 2) a été conçue selon un processus itératif en respectant les principes d'exhaustivité et d'exclusivité (Bocquillon et al., 2022b). Premièrement, les catégories de la grille d'évaluation ont été opérationnalisées en catégories de la grille de codage. Cela permet, in fine, de connaître le recouvrement entre les catégories de la grille d'évaluation et les interventions de la triade. Par exemple, dans la grille d'évaluation, la compétence C2 (catégorie de niveau I) « Respecter un cadre (déontologique) et adopter une démarche éthique dans une perspective démocratique et de responsabilité » comporte trois sous-catégories⁴ qui se retrouvent comme catégories de niveau II (sous-catégories) dans la grille de codage. Deuxièmement, après la retranscription complète des débriefings et une première analyse, des catégories de niveau I ont été ajoutées afin de pouvoir coder la totalité des propos. Ces catégories émergentes, présentées à la suite du texte, sont les suivantes : « Considérations ; Appréciation générale ; Organisation ; Remerciements ; Autre ».

La catégorie « Considérations » est codée lorsque l'un des membres de la triade évoque la suite du stage, les prochaines évaluations du stagiaire, ainsi que son avenir professionnel. Par exemple, des propos tels que « Là, tu auras encore une visite en CPC et une visite en FLM. » (SUP⁵, triade n°2, 4 min. 45 s.) sont codés dans cette catégorie.

La catégorie « Appréciation générale » est codée lorsque l'un des membres de la triade évoque une appréciation générale de la prestation ou du stage. Par exemple, des propos tels que « Ça a été. J'ai été un peu plus stressée que d'habitude. » (S, triade n°4, 0 min. 5s.) sont codés dans cette catégorie.

La catégorie « Organisation » est codée lorsque l'un des membres de la triade organise le débriefing, par exemple en donnant explicitement la parole à un interlocuteur. Par exemple, des propos tels que « Voilà, je ne sais pas si toi tu veux ajouter quelque chose ? Si Madame veut ajouter quelque chose ? » (SUP, triade n°1, 8 min. 58 s.) sont codés dans cette catégorie.

Dans cette catégorie sont également codés des propos du superviseur qui visent à expliciter la manière dont il évalue le stagiaire et non ceux portant sur l'évaluation générale de la prestation du stagiaire codés dans la catégorie « Appréciation générale ». Par exemple, des propos tels que « Français langue étrangère, donc je ne vérifie pas sa matière, je connais évidemment ça fait huit ans que je vois des leçons de CPC ou de morale donc je commence à être quand même un peu aguerrie, mais ça je laisse ça à mes collègues. » (SUP, triade n°12, 3 min. 42 s.) sont codés dans la catégorie « Organisation ».

La catégorie « Remerciements » est codée lorsque l'un des membres de la triade remercie le maître de stage (ou lorsque le maître de stage accepte ces remerciements). Par exemple, des propos tels que « Merci Madame L. » (SUP, triade n°10, 7 min. 28 s.) et « Mais avec plaisir. » (MDS, triade n°10, 7 min. 30 s.) sont codés dans cette catégorie.

⁴ Il s'agit des sous-catégories : « S'inscrire dans le cadre déontologique de la profession (valeurs, éthique, engagement citoyen) ; Collaborer activement et positivement au partenariat haute-école – école de stage ; Remplir les exigences administratives de la HE et de l'école de stage (journal de classe, ponctualité, secret professionnel, ponctualité de la remise des préparations). »

⁵ Les abréviations utilisées pour référer aux acteurs sont : SUP pour le superviseur ; MDS pour le maître de stagiaire ; S pour le stagiaire.

Une synthèse de la grille d'analyse est disponible en annexe 2. Une présentation développée de la grille d'analyse complète avec des définitions de toutes les catégories et des exemples issus du codage des triades est disponible à l'adresse suivante : <https://bit.ly/3JvFeV1>

3.3. Inter-juges

Afin de s'assurer que le codage réalisé avec la grille permettait un codage objectif, un test de fiabilité inter-juges a été effectué sur base de 40 extraits avec un deuxième observateur. Le taux d'accord inter-juges est de 90% d'accord pour le premier niveau de la grille (catégories) et de 88% si l'on tient du deuxième niveau de la grille (sous-catégories), sans discussion nécessaire entre les codeurs. Ce score est supérieur à la limite attendue par Miles & Huberman (2003) qui est de 80%.

4. Résultats

4.1. Comment se répartit le temps de parole entre les acteurs de la triade ?

Comme le montre la figure ci-dessous, le temps de parole est inégalement réparti entre les acteurs de la triade pour l'ensemble des triades, excepté pour ce qui est de la triade n°13. Dans cette triade, le stagiaire prend plus longuement la parole pour se justifier au sujet d'un travail qu'il n'a pas voulu faire. De manière générale, c'est le superviseur qui a le temps de parole le plus long pour toutes les triades, excepté pour la triade n°11. Pour cette triade (triade n°11), le maître de stage formule plusieurs feedbacks et conseils au stagiaire sur la gestion de la classe, la gestion des apprentissages dont le fait de donner des devoirs. Le temps de parole du superviseur est égal à/ou supérieur à 70% du temps de parole de la triade pour six triades (triade n°1, n°2, n°5, n°7, n°9 et n°10). La répartition du temps de parole entre le stagiaire et le maître de stage est parfois proche (ex. triade n°1, triade n°5, triade n°12) et parfois déséquilibrée (ex. triade n°3, triade n°6). Le stagiaire est l'acteur de la triade qui a le temps de parole le plus court ou quasiment égal au temps de parole du maître de stage dans toutes les triades, excepté dans les triades n°7 et n°10. Dans le cas de la triade n°7, cela s'explique par le fait que le maître de stage parle très peu (28 secondes sur les 5 minutes 21 du débriefing). Dans le cas de la triade n°10, cela s'explique par le nombre important d'acquiescements aux propos du superviseur par le stagiaire. Le temps de parole entre les acteurs est généralement inégalement réparti laissant parfois peu d'occasions au stagiaire de s'exprimer. La suite du texte présente la chronologie des prises de parole et permet de montrer plusieurs modélisations des échanges au sein de la triade.

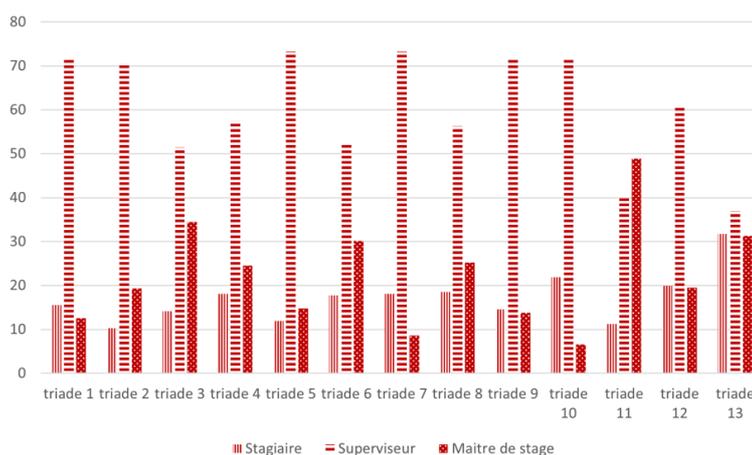


Figure 1. Répartition du temps de parole entre les acteurs de la triade (pourcentage de temps)

4.2. Focus : 3 modélisations des échanges

L'examen de la chronologie des échanges obtenue par le codage des débriefings permet d'identifier plusieurs structures des échanges au sein de la triade présentées dans cette section.

La triade n°2 est présentée dans la figure ci-dessous. La structure des échanges de cette triade pourrait être séquencée en quatre parties. Premièrement, au début de l'échange, le superviseur invite le stagiaire à exprimer son ressenti. Ensuite, il prend la parole pendant un temps relativement long. Le stagiaire prend alors peu la parole, de manière brève et plus ou moins sporadiquement. Ensuite, le maître de stage prend la parole à son tour pendant un temps relativement long, mais inférieur à celui du superviseur. Les prises de parole du stagiaire restent relativement rares et courtes. Ensuite, le superviseur reprend la parole. Il est à noter que les prises de parole du maître de stage peuvent parfois intervenir avant celles du superviseur.

La triade 10 présente le cas où le maître de stage ne prend quasiment pas la parole. Comme dans la triade 2, le stagiaire prend la parole après le superviseur au début de l'entretien. Ensuite, ses interventions deviennent très courtes et consistent majoritairement en des acquiescements (ex. ok, d'accord...).

La triade 13, a contrario, présente un exemple où les prises de parole entre les acteurs sont plus équilibrées, mais où les phases semblent moins découpées. Lors de ce débriefing, le superviseur interagit directement avec le stagiaire, mais le maître de stage interagit aussi avec le stagiaire. Les prises de parole du stagiaire ne sont pas situées uniquement au début de l'intervention : il prend la parole à différents moments du débriefing.

La triade 6 est atypique, car d'emblée le maître de stage entame une conversation avec le stagiaire durant un temps relativement long (5 min. 10 s.). Dans cette triade, le maître de stage va questionner le stagiaire pour lui faire porter un regard réflexif sur sa pratique et lui donner des rétroactions. Par exemple, le maître de stage débute en disant : « *Tu dois nous raconter, c'est toujours par toi qu'on commence.* » (MDS, triade n°6, 0 min. 12s.). Ensuite, il pose des questions telles que « *Ils ont attendu avec impatience de t'avoir. C'est peut-être un facteur qui fait ou alors des autres facteurs, ça pourrait être quoi ?* ». De même, le maître de stage narre sa pratique pour expliquer au stagiaire comment il pourrait agir. Il dit « *Moi je leur dis : si ça se passe mal, c'est un cadeau que je fais, un jeu, d'accord ? Parce que ça me prend du temps à faire. Si ça se passe mal, j'arrête le jeu et c'est tout* » (MDS, triade n°6, 2 min 35s.).

Afin de préciser la modélisation des échanges au sein des triades, la suite du texte présente le recouvrement entre la grille d'évaluation et les propos des acteurs. Elle présente la chronologie des thèmes abordés lors des débriefings.



Figure 2. Chronologie des interventions verbales

4.3. Quel est le recouvrement entre la grille d'évaluation complétée par le superviseur et les thèmes abordés lors du débriefing (comparaison entre les étudiants de deuxième année et ceux de troisième année) ?

Les étudiants en deuxième année de formation et ceux en troisième année de formation n'ont pas nécessairement les mêmes acquis et les mêmes besoins et l'on pourrait penser que les thèmes abordés par les triades varient en fonction de l'année d'étude des étudiants. Afin de comparer les triades comprenant des stagiaires de 2^e année et celles comprenant des stagiaires de 3^e année, la figure suivante présente la répartition moyenne (par année d'études) des thèmes abordés par les triades. De manière générale, les propos se répartissent de la même manière pour ce qui est des triades comprenant un stagiaire de deuxième année (appelées triades_BAC2 dans la suite du texte) et les triades comprenant un stagiaire de 3^e année (triades_BAC3). En effet, les propos portant sur les

compétences (C1, C2, C4 et C5) représentent 70% du temps de parole des triades_BAC2 et 66% du temps de parole des triades_BAC3. Pour ce qui est des compétences, tant pour les triades_BAC2 que pour les triades_BAC3, la compétence qui est discutée le plus longuement est la compétence C4 (gestion de la situation d'enseignement-apprentissage) (respectivement 27% et 26% du temps de parole). Ensuite, c'est la compétence C2 (aspects administratifs et soutien de la collaboration haute école – école de stage), tant pour les triades_BAC2 que pour les triades_BAC3, qui est discutée le plus longuement. Après cela, c'est la compétence C5 (gestion de classe) qui est discutée le plus longuement par les triades_BAC2 et les triades_BAC3 : respectivement 11% (triades_BAC2) et 14% (triades_BAC3). Enfin, viennent les compétences C1 (communication) puis C3 (connaissance de la matière).

Pour ce qui est des autres catégories de la grille, ce sont les catégories portant sur les appréciations générales de la prestation du stagiaire, ainsi que les considérations sur la suite du stage qui sont le plus discutées par les triades_BAC2 et les triades_BAC3. Il est à noter qu'en ce qui concerne les triades_BAC2, les propos portant sur l'organisation représentent 7% du temps de parole de la triade, ce qui est quasiment équivalent à la proportion des propos portant sur des considérations sur la suite du stage du stagiaire.

Si l'on peut s'attendre à ce que, lors d'un débriefing, une partie importante des propos porte sur la gestion et la préparation des situations d'enseignement-apprentissage (C4), il est plus surprenant que les propos sur le cadre déontologique, la collaboration du stagiaire au partenariat haute école-école de stage ainsi que le respect des attentes administratives représentent 18% (triades_BAC2) et 21% (triades_BAC3) du temps de parole de la triade.

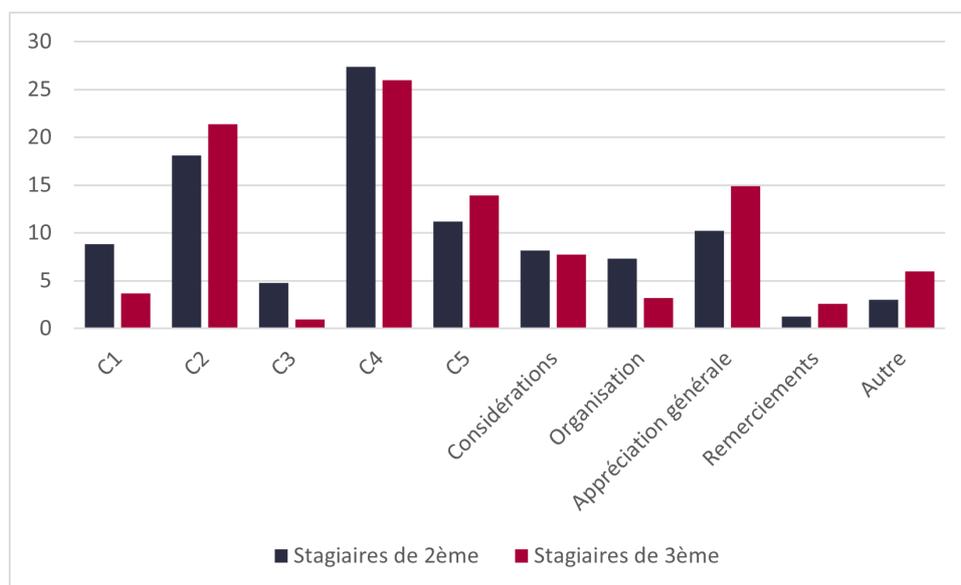


Figure 3. répartition des interventions verbales (% de temps de parole des acteurs de la triade)

4.4. Quelles sont les phases des débriefings ?

A partir de l'examen de la chronologie des thèmes abordés par les acteurs, quatre phases du débriefing sont identifiées : une ouverture du débriefing, un feedback lors duquel le superviseur explicite ce qu'il a écrit sur sa grille d'évaluation, un feedback du maître de stage, puis une clôture du débriefing. La triade n°5 (figure n°4) représente un exemple typique des débriefings en triade analysés. La suite du texte présente chacune des phases à partir de la triade n°5. En complément, des exemples d'autres triades sont présentés. L'ensemble du séquençage des enregistrements est disponible en annexe 3.

4.4.1. Ouverture du débriefing

La phase d'ouverture se caractérise par a) des propos du superviseur et/ou du maître de stage portant sur des perceptions générales du stagiaire, b) des interventions verbales du stagiaire portant sur l'appréciation générale de sa prestation ou de son stage, c) une alternance de prises de parole entre le superviseur (et/ou le maître de stage) et le stagiaire. Durant cette phase, le superviseur ouvre le débriefing en demandant au stagiaire son

appréciation sur sa prestation ou son stage de manière générale (interventions en jaune sur la figure n°4). Il dit « *Et bien voilà, savoir un peu comment toi tu sens Gabriel [prénom d'emprunt] ?* » (MDS, triade n°5, 0 min. 06 s.) C'est durant cette phase que le stagiaire prend plusieurs fois la parole pour énoncer son appréciation de sa prestation (interventions en jaune sur la figure n°4), ce qu'il ne fera pratiquement plus dans la phase de feedback. Il dit par exemple « *Et bien moi je trouve que ça a été, franchement. Ils ont été participatifs ; assez calmes. Bon, j'ai dû les reprendre deux-trois fois, mais franchement, ça allait. Peut-être ma voix qui n'est pas assez forte, mais ça on me le dit à chaque fois et j'essaye d'y travailler.* » (S, triade n°5, 0 min. 08 s.). Dans cette triade, lors de cette phase, le maître de stage n'intervient pas. Cependant, il arrive qu'il intervienne (ex. triade n°4). Durant cette phase, le superviseur évalue globalement la prestation du stagiaire. Il dit « *Allez, chouette, tant mieux. Ben écoute, moi super aussi. Super visite. Franchement, c'est d'ailleurs la conclusion de mon truc. Quel bonheur de te voir en classe, vraiment, c'est vraiment très agréable.* » (SUP, triade n°4, 1 min. 34 s.).

Lors de cette phase, les propos des stagiaires peuvent être très généraux. Par exemple, un stagiaire dit : « *Moi aussi, franchement. Aujourd'hui, je suis particulièrement contente.* » (S, triade n°7, 0 min 32 s.). Ils peuvent également être spécifiques. Par exemple, un stagiaire dit : « *OK. J'ai mal géré l'activité, je crois. Je trouve. Parce que je n'arrivais pas à ce qu'ils m'écoutent réellement. Encore une fois, des fois, C., il dit chut à ma place...* » (S, triade n°6, 0 min 12s.).

A plusieurs reprises, cette phase se termine lorsque le superviseur propose au maître de stage de prendre la parole. Il organise la structure du débriefing. Par exemple, il dit « *Je ne sais pas si madame veut commencer avec le débriefing ou pas ou...* » (SUP, triade n°1, 1 min 25 s.).

Parfois, l'ouverture conduit plus naturellement vers le feedback. En effet, dans certains cas (ex. triade n°5), le superviseur ne demande pas au maître de stage s'il veut prendre la parole avant lui, mais il débute son feedback à la suite des propos du stagiaire. Le superviseur peut soulever, par exemple, un problème : « *OK, alors juste il y a des trucs qui me posent problème, c'est qu'il n'y a aucune fiche matière.* » (SUP, triade n°5, 1 min 10 s.). Cela amène le superviseur à évoquer son évaluation. Il dit : « *Parce que là, tu n'as aucune, là c'est le seul moment où j'ai mis moins moins en C4 parce qu'il n'y a aucun moment, tu ne fais pas ton autoévaluation dans le journal de classe qui doit être faite quotidiennement.* » (SUP, triade n°5, 1 min 53 s.)

4.4.2. Le feedback du superviseur

A la suite de cette phase, le superviseur débute un feedback durant lequel il explicite ce qu'il a écrit sur sa grille. La grille se compose de 5 compétences (C1, C2, C3, C4 et C5). Cette phase est caractérisée par a) une longue prise de parole du superviseur, b) des interventions verbales du stagiaire très brèves, c) des interventions du maître de stage sporadiques et souvent brèves, d) le fait que le superviseur cite explicitement les compétences dont il parle. En effet, comme le montre la figure ci-dessous (interventions en noires), le superviseur nomme explicitement les compétences dont il parle. Il dit : « *Au niveau de la première compétence, qui est la C1, communiquer etc., alors oui pour pour alors j'ai mis plus dans l'ensemble, positif.* » (SUP, triade n°5, 2 min 43 s.). Généralement, les thèmes s'enchaînent les uns après les autres (ex. triade n°5), mais il arrive que des liens soient effectués entre différentes compétences de la grille. Par exemple, dans l'extrait suivant, le superviseur fait le lien entre le manque de fiche matière (compétence C2) et le manque de maîtrise de la matière (compétence C3). Il dit : « *Et les protocoles parce que Madame me disait quand même qu'au niveau de la maîtrise de la matière c'était quand même parfois un peu compliqué et ça je pense que c'est dû notamment au fait qu'il n'y a pas de protocole dans tes fardes. Ça veut dire pas de fiches matières ou très très peu* » (SUP, triade n°2, 4 min. 53 s.) Lorsque le superviseur a explicité son évaluation, il donne la parole au maître de stage (bleu clair sur la figure n°4) qui débutera à son tour un feedback. Par exemple, il dit : « *Voilà, je laisse la parole à Monsieur s'il veut ajouter quelque chose.* » (SUP, triade n°5, 7 min. 03 s.).

4.4.3. Le feedback du maître de stage

Cette phase se caractérise par a) une prise de parole du maître de stage relativement « longue » qui porte sur les compétences de la grille, b) des interventions brèves du stagiaire et du superviseur. Contrairement au superviseur, le maître de stage ne nomme pas les compétences et ne donne pas nécessairement un retour sur l'ensemble des compétences de la grille du superviseur. Son feedback est généralement plus court que celui du superviseur. Enfin, les propos du maître de stage sont davantage spécifiques au contexte de la classe. Ils peuvent également s'appuyer sur ceux du superviseur. Par exemple, il dit : « *J'ai mis : félicite davantage les élèves. Donc quand il donne une bonne réponse, n'hésite pas comme, Madame G. [le superviseur] l'a dit aussi et je te le dis*

moi aussi. Donc quand ils donnent des bonnes réponses, n'hésite pas à dire, c'est très bien.» (MDS, triade n°5, 7 min. 44 s.). Lorsque le feedback du maître de stage est terminé, le superviseur clôture le débriefing.

4.4.4. La clôture

Cette phase, qui intervient à la fin du débriefing, est caractérisée par des propos des trois acteurs portant sur autre chose que les compétences de la grille de supervision (par exemple, sur la suite du stage). La répartition des échanges est plus équilibrée que lors des feedbacks. Pour clôturer le débriefing, le superviseur et le maître de stage synthétisent leur appréciation générale du stagiaire. Ils disent « *Voilà, félicitations, sourires plus, mais voilà, le contact est bon selon moi.* (superviseur) ; *En classe, il est très bien.* (maître de stage) » (triade n°5, 8 min. 11 s.). Le superviseur fait signer les documents administratifs (en bleu clair sur la figure n°4). Il dit : « *Donc c'est bien Q., je te laisse, je vais te laisser signer ce rapport. Tu peux signer. Attends, tu peux signer ici.* » (SUP, triade n°5, 8 min 19 s.).

Lors de cette phase, les acteurs de la triade évoquent également la suite du stage et les prochaines évaluations (en gris sur la figure n°4), voire même la future vie professionnelle du stagiaire.

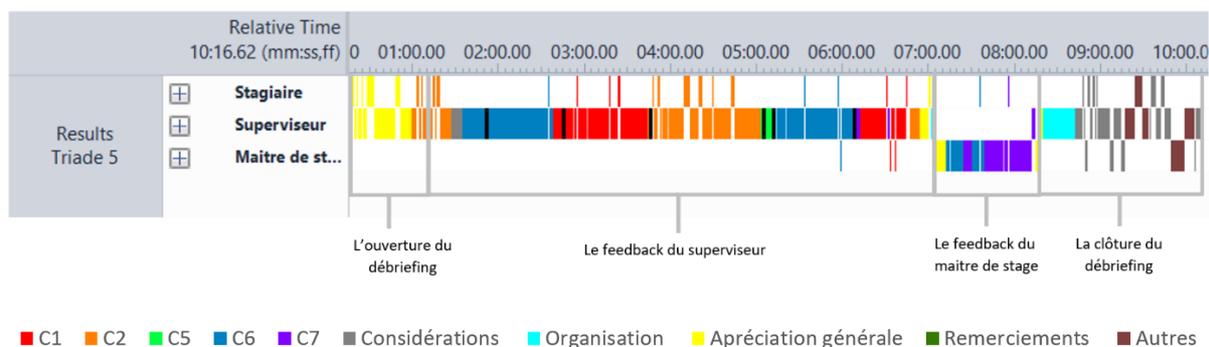


Figure 4. Séquençage du débriefing (triade n°5)

5. Discussion

5.1. Répartition du temps de parole

Les débriefings post-leçons sont relativement courts. Ils durent entre 5 minutes (triade n°7) et 15 minutes (triade n°12). Selon Van Nieuwenhoven et ses collègues (2016), bien que prendre le temps de développer l'analyse réflexive des stagiaires semble idéal, le temps disponible pour les entretiens ne permet pas toujours de mettre en œuvre un dialogue réflexif. En effet, les débriefings sont soumis à différentes contraintes. Par exemple, ils ont lieu durant une courte récréation ; le superviseur doit rendre visite à des étudiants éloignés géographiquement... Pourtant, la capacité du stagiaire à porter un regard réflexif sur sa pratique est un attendu de la formation des enseignants (FW-B, 2000 ; 2021) et une difficulté des enseignants (Colognesi et al., 2021). Aussi, si lors du débriefing « à chaud », peu de temps peut être consacré à la pratique réflexive du stagiaire, il est intéressant d'envisager des moments de débriefing à « froid », en dehors des heures de stage, en complément de ce débriefing (Simons et al., 2009). Ces débriefings peuvent avoir lieu en dyade (stagiaire-superviseur) ou en triade avec le maître de stage en visioconférence. Chaliès et Durand (2000), pour leur part, évoquent qu'un manque de formation des formateurs peut induire des entretiens davantage composés de feedbacks et de conseils laissant de côté la nécessité d'engager le stagiaire dans une démarche réflexive. De même, si les formateurs ne sont pas eux-mêmes à l'aise avec leur propre analyse réflexive, cela peut les amener à éviter ce type de démarche (Chaliès & Durand, 2000).

Lors de ces débriefings relativement courts, le temps de parole des intervenants est généralement réparti inégalement (toutes les triades sauf la triade n°13), le superviseur ayant le temps de parole le plus long. Le stagiaire a peu l'occasion de s'exprimer. Ses interventions prennent généralement la forme d'acquiescements. Du point de vue des styles de supervision, cela se rapproche d'un style directif de supervision (Chaliès & Durand, 2000). Il est intéressant de noter que la place du maître de stage est variable d'une triade à l'autre. Cela pourrait être dû au manque de prescrit (Dejaegher et al., 2019) entourant cette fonction et au manque de

communication entre maîtres de stage et superviseurs (Baco et al., 2021b). En effet, sans cadre⁶ particulier, les maîtres de stage pourraient avoir des difficultés à trouver leur place dans la conversation. De plus, selon Hoffman et ses collègues (2015), les maîtres de stage n'ayant pas bénéficié d'une formation formulent des rétroactions plutôt directives que réflexives. Cela rejoint les résultats de l'étude, car des moments d'échanges réflexifs entre maîtres de stage et stagiaires sont rarement identifiés.

Par ailleurs, ces résultats questionnent le concept de « triade ». En effet, si l'entretien post-leçon fait bien intervenir les trois acteurs de la triade, la proportion très inéquitable du temps de parole des acteurs laisse peu l'opportunité d'un dialogue co-construit par les trois acteurs tel qu'envisagé dans un style de supervision semi-directif. Selon Portelance et ses collègues (2008), le superviseur est le leader de la triade. Il doit donc veiller à la répartition du temps de parole.

5.2. Les thèmes abordés

Les propos abordés portent en bonne partie sur les compétences de la grille, mais les compétences sont inégalement abordées. Les compétences portant sur la préparation et la gestion de la situation d'enseignement-apprentissage ainsi que la compétence portant sur la gestion de classe sont des compétences fortement développées lors de l'entretien. Cela rejoint les résultats de plusieurs chercheurs synthétisés par Leriche et ses collègues (2010). Par exemple, Banville (2006), aux Etats-Unis, a identifié que les thèmes les plus abordés étaient la gestion de classe et les préparations de leçons.

S'il n'est pas surprenant d'observer que la gestion des apprentissages et la gestion de classe sont parmi les thèmes les plus abordés, ceux-ci étant les deux fonctions de l'enseignement (Gauthier et al., 2013 ; Shulman, 1986), il est plus surprenant que le respect des attentes administratives soit le deuxième thème le plus abordé.

La compétence portant sur la maîtrise de la matière (compétence C3 de la grille d'évaluation du superviseur), est très peu développée. D'ailleurs, le superviseur précise qu'étant pédagogue, il développe peu cet aspect-là, car ses collègues (didacticiens) le feront. Cela montre l'impact du statut du formateur sur les thèmes abordés. Ce type de différences a également été relevé par Gouin et Hamel (2022), qui ont identifié, par exemple, que les didacticiens restent « en retrait des questions de gestion de classe » (p.47), alors qu'ils soutiennent le stagiaire dans l'appropriation, en stage, des savoirs relatifs à l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage.

5.3. Les phases du débriefing

Plusieurs phases ont pu être identifiées dans les débriefings. Celles-ci ne correspondent pas à celles évoquées par Chaliès et Durand (2000) (phase de rapport, phase de réponse, phase de programmation). En effet, celles-ci correspondent plus aux pratiques de terrain évoquées par Simons et ses collègues (2009). Premièrement, une phase permettant à l'étudiant d'exprimer son ressenti est observée. De même, une phase où les formateurs donnent leur analyse de la leçon est présente. Cette phase comprend d'ailleurs les suggestions pour les leçons qui ne forment pas un moment autonome. Enfin, une phase de clôture, non présente dans la description de Simons et ses collègues (2009), est présente dans les débriefings observés. Des éléments de cette structure d'entretien peuvent être considérés comme « classiques ». En effet, Ben Peretz et Rummey (1991) ont identifié que, dans la plupart des entretiens post-leçons observés, les formateurs débutent par des questions telles que « comment te sens-tu ? ». Ensuite, toujours selon Ben Peretz et Rummey (1991), les formateurs, d'une manière unidirectionnelle, formulent un commentaire sur la prestation du stagiaire et celui-ci acquiesce. Si d'une part, dans la présente étude, on peut identifier une structuration par phases, le débriefing semble également fortement structuré par les thèmes abordés. Le superviseur, qui a souvent l'initiative des thèmes, aborde chacune des compétences de la grille d'évaluation. D'ailleurs, le superviseur nomme les compétences qu'il évoque. Comme le présentent Chaliès et Durand (2000), dans cette structure, c'est bien le superviseur qui a la main et l'entretien ne dévie que rarement du fil conducteur tracé par la grille préétablie.

⁶ ex. définition des rôles des acteurs de la triade, définition de la participation attendue des acteurs...

5.4. Limites et perspectives de recherche

Afin de connaître l'évolution des débriefings en fonction de la progression du stagiaire dans son cursus, une étude longitudinale portant sur les différents débriefings vécus par un même stagiaire à différents moments de son parcours pourrait être réalisée. Également, il serait tout aussi intéressant d'identifier le lien entre les conseils de formateurs et les intentions d'agir du stagiaire (Baco, 2022) et leur mise en œuvre dans les leçons suivant le débriefing.

Par ailleurs, la pertinence de la grille d'évaluation au regard des attendus des textes légaux (FWB, 2000 ; 2001) et de synthèses de la littérature sur les compétences attendues des futurs enseignants pourrait être évaluée scientifiquement.

6. Conclusion

Cette étude a présenté l'analyse de 13 débriefings en triade. Il a été observé que le temps de parole est réparti inégalement entre les acteurs. Cela laisse peu de temps de parole aux stagiaires, notamment pour porter un regard réflexif sur leur pratique. Il a été identifié que, parmi les compétences de la grille d'évaluation utilisée par le superviseur, celles portant sur la gestion des apprentissages et la gestion de classe, les deux fonctions de l'enseignement, sont très développées lors des débriefings. De manière plus inattendue, il a été identifié qu'une durée importante des débriefings est consacrée à des propos portant sur les manquements relatifs à la tenue des documents administratifs. Ces considérations, bien que nécessaires, font perdre un temps précieux à la triade qui pourrait échanger sur d'autres aspects de la pratique. Enfin, des phases composant le débriefing ont pu être identifiées, ainsi que le fait que la grille du superviseur sert de fil conducteur pour une part importante du débriefing. Cela a l'avantage de centrer les échanges sur les compétences attendues par la formation initiale des enseignants.

Les implications pour la pratique sont multiples. Premièrement, les institutions de formation pourraient se saisir de ces constatations réalisées à partir d'échanges authentiques pour penser aux types de débriefings qu'elles désirent mettre en place (plus ou moins directifs). Par exemple, la place du stagiaire et ce que l'on attend de lui pourrait être (re)définis. De même, la place du maître de stage, à la lumière des résultats, semble très variable. Une formation des maîtres de stage et des balises claires pourraient préciser le type de débriefing en triade que l'on désirerait mettre en place. Deuxièmement, les institutions de formation pourraient utiliser ces résultats comme ligne de base pour comparer l'évolution des pratiques professionnelles des superviseurs et des maîtres de stage en fonction du type de pratiques qu'elles souhaitent mettre en place. Troisièmement, cette étude peut servir à la formation des futurs superviseurs qui n'ont pas nécessairement la possibilité d'être préparés aux débriefings post-leçons à chaud.

7. Financement

Cette étude a été menée dans le cadre d'une thèse co-financée par l'Université de Mons, la Haute Ecole en Hainaut, la Haute Ecole Provinciale de Hainaut – Condorcet et la Haute Ecole Albert Jacquard.

8. Références bibliographiques

- 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.aeqes.be/documents/20141022ATPRIMAIREMEP.pdf>
- 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.
- https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/19160/amamou_salem_PhD_2022.pdf?sequence=4
- Amamou, S., Desbiens, J.-F. & Vanderclayen, F. (2022). Influence des pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées sur le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires québécois et québécoises à gérer la classe. *Didactique*, 3(3), pp. 139-163. <https://doi.org/10.37571/2022.0307>

- Baco, C. (2022). Évolution de la mise en œuvre de l'enseignement explicite par une institutrice primaire soutenue par un dispositif de formation et de coaching – Une étude de cas (Mémoire de Master). Université de Mons. <https://hdl.handle.net/20.500.12907/45268>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., & Bocquillon, M. (2021a). Formation initiale des enseignants : proposition d'un référentiel pour les maîtres de stage. *Enseignement et Apprentissages*, 1, 3-20. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.16141.67046/1>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2021b). Quel est le niveau de maîtrise déclaré par les maîtres de stage de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone ? *Enseignement et Apprentissages*, 2, 1-30. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18348.80004/2>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2022). 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. (2023). Initial teacher training : Validation of a competence reference framework for the training of mentor teachers / cooperating teachers, *Frontiers in Education*, 7, 1-16. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1010831>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., Demeuse, M., & Delbart, L. (2024). Regards croisés sur la place du terrain et la collaboration lors de la formation initiale des enseignants : l'avis des maîtres de stage et des superviseurs. Dans C. Van Nieuwenhoven, A. Malo & O. Maulini (Eds.), *Le terrain dans la formation initiale des enseignants. es épreuve de vérité ou laboratoire d'expériences ?* (pp. 77-97). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Banville, D. (2006). Analysis of exchanges between novice and cooperating teachers during internships using the NCATE/NASPE standards for teacher preparation in physical education as guidelines. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(2), 208. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599355>
- Banville, D. & Rikard, L. (2001) Observational Tools for Teacher Reflection. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(4), 46-49. <https://doi.org/10.1080/07303084.2001.10605739>
- Beckers, J. (2009). Contribuer à la formation de « praticiens réflexifs ». Pistes de réflexion. *Puzzle*, 26, 4-14.
- Ben-Peretz, M., & Rumney, S. (1991). Professional thinking in guided practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 517–530. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90046-R](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90046-R)
- Bocquillon, M. (2020). *Quel dispositif pour la formation initiale des enseignants ? Pour une observation outillée des gestes professionnels en référence au modèle de l'enseignement explicite* (Thèse de doctorat). Université de Mons. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02929814v1>
- Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2022a). Choisir un logiciel d'observation en fonction des objectifs de recherche. Dans B. Albero & J. Thievenaz (Eds), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'Éducation et de la Formation* (Tome 1) (pp. 504-519). Dijon : Raison et Passions.
- Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2022b). Construire une grille d'observation directe adaptée à la question de recherche. Dans B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'Éducation et de la Formation* (Tome 1) (pp. 490-503). Dijon : Raison et Passions.
- Brûlé, P. (1983). *Mesure du style de supervision : théorie et application*. Chicoutimi : Ed. G. Morin.
- Campbell, T., & Lott, K. (2010). Triad dynamics : investigating social forces, roles, and storylines. *Teaching Education*, 21(4), 349-366. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210903518396>
- Chaliès, S. & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche & Formation*, 35, 145-180. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1678
- Childre, A.L., & Van Rie, G.L. (2015). Mentor teacher training : a hybrid model to promote partnering in candidate development. *Rural special education quarterly*, 34(1), 10–16. <https://doi.org/10.1177/875687051503400104>
- Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Chapitre 8. Un groupe de recherche collaborative comme levier de développement des compétences professionnelles et de (re) connaissance du métier. Dans : Guibert (éd.), *Questionner et valoriser le métier d'enseignant : Une double contrainte en formation* (pp. 139-155). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.guibe.2019.01.0139>

- 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>
- Colognesi, S., Deprit, A., Coppe, T., Van Nieuwenhoven, C., März, V., & Hanin, V. (2021). Developing Student Teachers' Reflexivity Toward Their Course Planning : Implementation of a Training Program Focused on Writing and Reflective Skills. *SAGE Open*, 1-14. <https://doi.org/10.1177/21582440211016897>
- Correa Molina, E. (2004). Exploration des ressources du superviseur de stage lors d'entretiens post-observation en classe (Thèse de doctorat). Université de Montréal. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17673/Correa_Molina_Enrique_2004_these.pdf?sequence=1
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., & 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>
- Cutrer-Párraga, E., Hall-Kenyon, K., Ellsworth Miller, E., Christensen, M., Collins, J., Reed, E. & Beer, T. (2022). Mentor teachers modeling : affordance or constraint for special education pre-service teachers in the practicum setting? *Teacher Development*, 26, 587-605. <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2105939>
- De Jager, B., Reezigt, G. J., & Creemers, B. P. (2002). The effects of teacher training on new instructional behaviour in reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 831-842. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00046-X](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00046-X)
- Dejaegher, C., Watelet, F., Depluvrez, F., Noël, S., & Schillings, P. (2019). Conceptualisation de l'accompagnement des maîtres de stage et analyse de ses effets chez les stagiaires. *Activités*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.4183>
- Delbart, L., Baco, C., Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2023). Effective Classroom Management Training to Promote Better Education : Changes in Pre-service Teacher Strategies after Triad Debriefing. *Journal of Education and Training Studies*, 12(1) 64-80. <https://doi.org/10.11114/jets.v12i1.6516>
- Derobertmeasure, A., Dehon, A., & Demeuse, M. (2011). L'approche par problème : un outil pour former à la supervision des stages. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 13, 203-224. http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/13_files/010_derober.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *La profession enseignante en Europe : pratiques, perceptions et politiques Rapport Eurydice*. Luxembourg : Office des publications de l'Union Européenne. Consulté à l'adresse <https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2000). Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents (12 décembre 2000). *Moniteur belge*, 19 janvier 2001, p. 1471.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2001). Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (8 février 2001). *Moniteur belge*, 22 février 2001, p. 5245.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021). Décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants (2 décembre 2021). *Moniteur belge*, 2 février 2022, p.8551.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Glenn, W.J. (2006). Model versus Mentor : Defining the Necessary Qualities of the Effective Cooperating Teacher. *Teacher Education Quarterly*, 33 (1), 85-95. http://www.teqjournal.org/backvols/2006/33_1/11nieto.pdf
- Gouin, J.-A. & Hamel, C. (2022). Quels modèles d'accompagnement pour les stagiaires en enseignement afin de favoriser l'articulation théorie-pratique ? *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 45(1), 35–52. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.4705>
- Hammond, L., & Moore, W.M. (2018). Teachers Taking up Explicit Instruction : The Impact of a Professional Development and Directive Instructional Coaching Model. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(7). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n7.7>
- Hoffman, J. V., Wetzel, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S., & Vlasch, S. K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature reviews. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99-112. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>

- Idir, A & Negaz, M. (2021). La supervision en milieu de pratique : comment mieux accompagner un stagiaire ? *Revue Académique des Etudes Sociales et Humaines* 13(1), 3-16. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/552/13/3/144385>
- Kohler, F.W., Crilley, K.M., Shearer, D.D., & Good, G. (1997). Effects of peer coaching on teacher and student outcomes. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 240-250. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544578>
- Leriché, J., Desbiens, J-F., Dugal, J-P. & Amade-Escot, C. (2010) Analyse de l'accompagnement du stage en responsabilité au Québec et en France : un regard sur les entretiens post-leçons à l'aide de l'écologie de la classe. *eJRIEPS*, 19, 71-98. <http://journals.openedition.org/ejrieps/5443>
- Maes, O., Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2018). « Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier » : une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants ? *Éducation et formation*, 308(1), 95-106. https://www.researchgate.net/publication/323295272_Accompagnerformer_ou_evaluerverifier_Une_tension_rencontree_par_les_superviseurs_de_stage_des_futurs_enseignants
- Merket, M. (2022). An analysis of mentor and mentee roles in a pre-service teacher education program : a Norwegian perspective on the future mentor role. *Mentoring & Tutoring : Partnership in Learning*, 30(5), 524-550. <https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2127261>
- Mc Gee, I.E. (2019). Developing Mentor Teachers to Support Student Teacher Candidates. *SRATE Journal*, 28 (1), 23-3. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1203423.pdf>
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2003). Analyse des données qualitatives (2e édition). Bruxelles: De Boeck.
- Noldus, L.P.J.J. (1991). The Observer : A software system for collection and analysis of observational data. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 23 (3), 415-429. <https://doi.org/10.3758/BF03203406>
- 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). Québec : 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
- Ria, L., (2007). Transformation de l'activité professorale lors d'un dispositif d'observations entre pairs : un enjeu de recherche et de formation pour l'accompagnement dans l'entrée dans le métier des enseignants du second degré en France. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 6, 61-82. https://revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/6_files/2007-6-Ria.pdf
- Simons, G., Delbrassine, D., Pagnoul, P., & Van Hoof, F. (2009). Pratiques réflexives en didactique des Langues et littératures modernes à l'ULg : description, évaluation, perspectives. *Puzzle*, 26, 20-27. <https://hdl.handle.net/2268/79399>
- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching. Dans M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 3-36) (3^e éd.). New York : Macmillan.
- Strong, M. & Baron, W. (2004). An Analysis of Mentoring Conversations with Beginning Teachers : Suggestions and Responses. *Teaching & Teacher Education*, 20 (1), 47-57. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.005>
- Valencia W.S., Martin, S.D., Place, N.A., & Grossman, P. (2009). Complex Interactions in Student Teaching, Lost Opportunities for Learning. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 304-322. <https://doi.org/10.1177/0022487109336543>
- Vandercléyen, F. (2010). *Gérer un incident critique organisationnel en éducation physique : régulation émotionnelle d'enseignants-stagiaires et accompagnement par leurs maîtres de stage* (Thèse de doctorat). Université Catholique de Louvain. <http://hdl.handle.net/2078.1/32311>
- Vandercléyen, F., Boudreau, P., Carlier, G. & Delens, C. (2013). Styles de supervision de maîtres de stage en éducation physique : prise en compte du vécu émotionnel des stagiaires lors d'un entretien post-leçon. *eJRIEPS*, 28, 61-99. <http://journals.openedition.org/ejrieps/2899>
- Van Nieuwenhoven, C., & Roland, N. (2015). La formation pratique des enseignants en Belgique francophone. *Formation et profession*, (23)3, 210-217. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a82>
- Van Nieuwenhoven, C., Picron, V. & Colognesi, S. (2016). Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain : quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs ? Dans L. Ria (Ed.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. (pp.139-150). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

9. Annexe 1 : Intitulé des compétences et des sous-compétences de la grille d'évaluation du superviseur

Le tableau suivant présente l'intitulé des compétences et des sous-compétences de la grille complétée par le superviseur durant la prestation du stagiaire.

| |
|---|
| C 1 : Communiquer de manière adéquate dans la langue d'enseignement dans les divers contextes liés à la profession |
| Maitriser la langue orale en classe. |
| Maitriser la langue écrite en classe. |
| Maitriser la langue écrite dans les fardes (documents élèves et protocoles). |
| Utiliser la complémentarité du langage verbal et du non verbal (aisance corporelle et gestuelle). |
| Adapter ses interventions orales et/ou écrites aux différentes situations (public cible et contexte). |
| Formuler des consignes et des questions claires et pertinentes. |
| C 2 : Respecter un cadre (déontologique) et adopter une démarche éthique dans une perspective démocratique et de responsabilité. |
| S'inscrire dans le cadre déontologique de la profession (valeurs, éthique, engagement citoyen) |
| Collaborer activement et positivement au partenariat Haute-Ecole – Ecole de stage |
| Remplir les exigences administratives de la HE et de l'école de stage (JDC, ponctualité, secret professionnel, ponctualité de la remise des préparations). |
| C 3 : Développer une expertise dans les contenus enseignés |
| Faire preuve de recherche et de curiosité intellectuelle dans sa pratique professionnelle. |
| Maitriser la matière à enseigner dans les préparations. |
| Maitriser la matière enseignée en classe (justesse). |
| Se conformer au programme et cibler correctement les compétences et objectifs. |
| Adapter la matière au public cible (pertinence). |
| C 4 : Concevoir, conduire, réguler et évaluer des situations d'apprentissage qui visent le développement de chaque élève dans toutes ses dimensions. |
| Concevoir de manière structurée des situations d'apprentissage (cohérence de l'organigramme et des séquences – progression des apprentissages). |
| Proposer des supports didactiques adaptés et de qualité. |
| Mettre en œuvre des activités variées et pertinentes dans les différentes disciplines |
| Exploiter judicieusement les supports didactiques. |
| Remettre en question ses connaissances et ses pratiques (annotation des commentaires méthodologiques et analyse réflexive). |
| Gérer efficacement le temps en classe. |
| Prévoir une méthodologie adaptée à la matière enseignée, aux activités et au public cible. |
| Différencier l'apprentissage pour adapter l'enseignement et favoriser la progression de chaque élève (dont activités de consolidation, remédiation et de dépassement) |
| Concevoir des dispositifs d'évaluation pertinents, variés et adaptés aux différents moments de l'apprentissage. |
| C 5 : Créer et développer un environnement propre à stimuler les interactions sociales et le partage d'expériences communes, où chacun se sent accepté. |
| Gérer la classe de manière stimulante, structurante et sécurisante. |
| Réagir adéquatement aux différentes situations rencontrées en classe. |

Tableau 1. Intitulé des compétences et des sous-compétences de la grille d'évaluation du superviseur

10. Annexe 2 : La grille d'analyse

Les tableaux suivants présentent de manière succincte les catégories de niveau I (en gras) et les catégories de niveau II (en italique). Dans cette présentation, seules les catégories de niveau I sont définies. La grille complète avec l'ensemble des définitions et des exemples issus du codage est disponible à l'adresse suivante : <https://bit.ly/3JvFeV1>

| |
|--|
| C1 : Communiquer de manière adéquate : Cette catégorie est codée lorsque les acteurs de la triade évoquent la communication (orale ou écrite ; verbale ou non verbale) du stagiaire en classe et dans ses documents écrits. |
| <i>Maitrise langue orale classe</i> |
| <i>Maitrise langue écrite classe</i> |
| <i>Maitrise langue écrite farde</i> |
| <i>Complémentarité gestes paroles</i> |
| <i>Adapter interventions</i> |
| <i>Formuler consignes</i> |
| <i>Autres C1</i> |

| |
|---|
| C2 : Respecter un cadre (déontologique) et adopter une démarche éthique : Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque le respect du cadre déontologique de la profession (enseignant) ; la collaboration entre la Haute-Ecole et l'école de stage dont les documents administratifs ainsi que le respect des attentes administratives de la Haute Ecole (documents présents dans la farde du stagiaire ; remise des horaires...). |
| <i>Déontologie</i> |
| <i>Collaboration</i> |
| <i>Administratif</i> |
| <i>Autre C2</i> |

| |
|---|
| C3 : Maitrise de la matière, curiosité intellectuelle, respect des programmes et adaptation de la matière au niveau des élèves : Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque la maitrise de la matière par le stagiaire, sa curiosité intellectuelle, le respect des programmes et l'adaptation de la matière au niveau des élèves. |
| <i>Curiosité</i> |
| <i>Maitriser matière préparations</i> |
| <i>Maitriser matière classe</i> |
| <i>Programme</i> |
| <i>Adapter matière</i> |
| <i>Autre C3</i> |

| |
|---|
| <p>C4 : Concevoir, conduire, réguler et évaluer des situations d'apprentissage : Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs évoque la conception, la conduite, la régulation et/ou l'évaluation des situations d'enseignement-apprentissage. Cette catégorie n'est pas codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque la communication du stagiaire (C1), le respect des attentes administratives de la Haute Ecole (C2), la maîtrise de la matière (C3) ou encore la gestion de classe (C5).</p> |
| <i>Prévoir une méthodologie adaptée à la matière, aux activités, au public</i> |
| <i>Proposer supports didactiques adaptés et de qualité</i> |
| <i>Exploiter judicieusement les supports</i> |
| <i>Mettre en œuvre des activités variées et pertinentes</i> |
| <i>Gérer efficacement le temps</i> |
| <i>Différencier les apprentissages</i> |
| <i>Concevoir des évaluations pertinentes, variées et adaptées</i> |
| <i>Remettre en question ses connaissances et ses pratiques (débriefing, annotation des commentaires méthodologiques et analyse réflexive).</i> |
| <i>Autre C4</i> |
| <p>C5 Créer et développer un environnement propre à stimuler les interactions sociales et le partage d'expériences : Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque la gestion de classe du stagiaire.</p> |
| <i>Gérer la classe de manière stimulante, structurante et sécurisante</i> |
| <i>Réagir adéquatement aux différentes situations rencontrées en classe</i> |
| <i>Autre C5</i> |
| <p>Considérations sur la suite du stage et les prochaines évaluations : Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque la suite du stage / les prochains stage / les prochaines évaluations du stagiaire.</p> |
| <p>Organisation du débriefing (local ou prises de parole) + signature des documents administratifs + précisions sur la manière d'évaluer : Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade énonce un propos permettant d'organiser le débriefing (mise en ordre du local pour le débriefing, organisation des tours de parole). Cette catégorie est également codée quand l'un des acteurs de la triade évoque des précisions sur la manière d'évaluer (du superviseur et/ou du maître de stage). Cette catégorie est également codée lorsque l'un des acteurs de la triade énonce un propos au sujet de la signature des documents administratifs (signature de la fiche d'évaluation).</p> |
| <p>Appréciation générale du stagiaire de sa prestation ou de son stage ou évaluation globale du stagiaire par les formateurs : Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque une perception (évaluation globale) générale des prestations du stagiaire. Cette catégorie est également codée lorsque le superviseur ou le maître de stage demande au stagiaire sa perception générale de ses prestations.</p> |
| <p>Remerciements au maître de stage : Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade remercie le maître ou stage (ou que le maître de stage accepte ces remerciements).</p> |
| <p>Autre : Cette catégorie est codée quand les propos d'un des acteurs de la triade ne peuvent pas être codés dans les autres catégories de la grille.</p> |

Tableau 1. Les catégories de niveaux I et de niveau II composant la grille d'analyse.

11. Annexe 3 : Résultats du codage des 13 triades

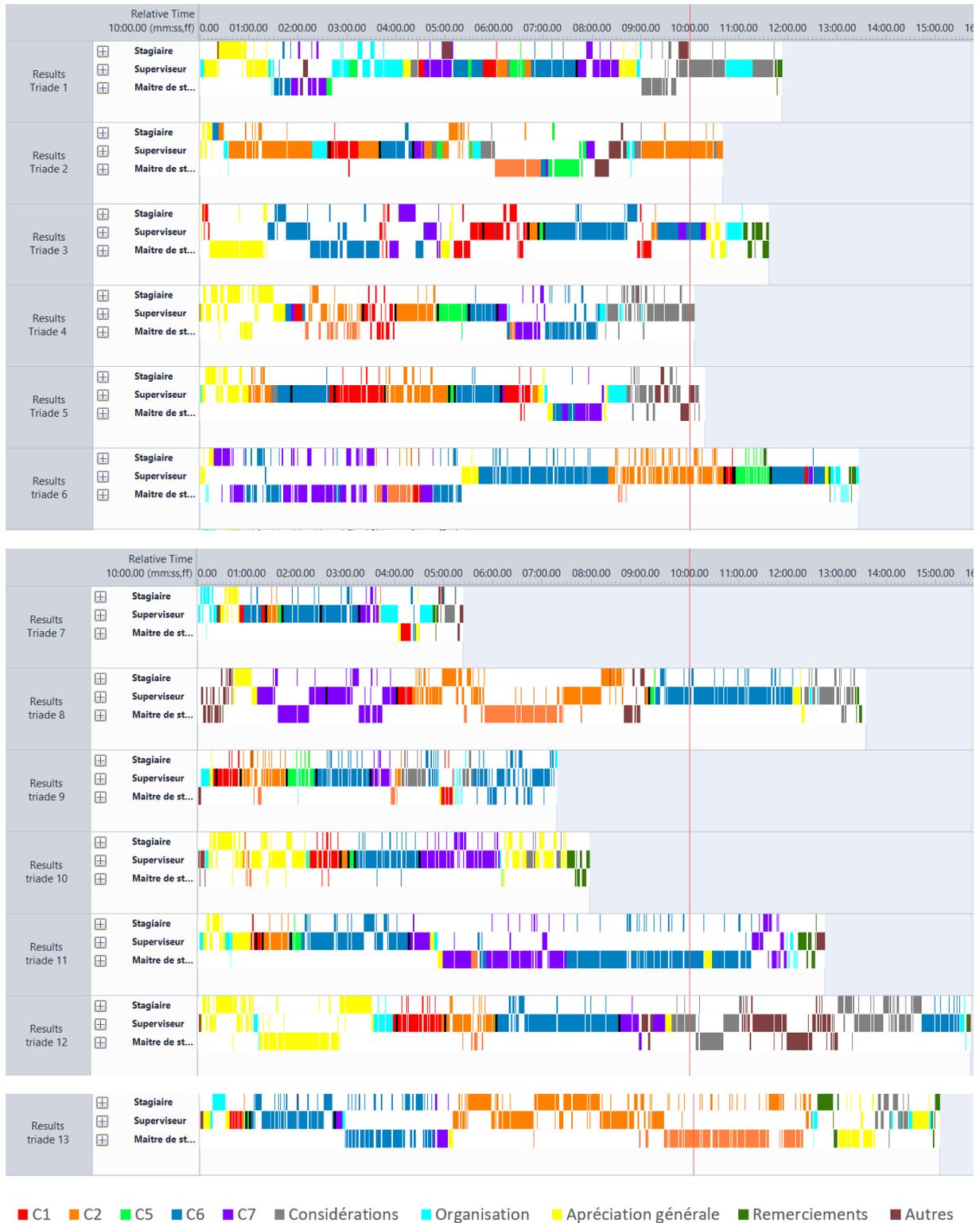


Figure 1. Résultat du codage des 13 triades.

